

INTRODUÇÃO

Passadas três décadas sobre o '25 de Abril de 74' e depois de nos reconhecermos como cidadãos europeus, Portugal continua, no que respeita ao sistema educativo, na cauda da Europa com índices indesejados de iliteracia¹. Urge alterar os pressupostos em que vem assentando a lógica do sistema educativo e, em grande parte, cabe-nos também a nós, profissionais do ensino, ajudar a implementar essa viragem alterando e diversificando as nossas concepções e práticas, nomeadamente no domínio do Ensino da História.

O Ensino da História contempla, num âmbito mais alargado, a promoção de uma educação cívica adequada à democracia, baseada no desenvolvimento das capacidades intelectuais e dos valores éticos, morais e humanistas através dos quais se pretende configurar uma consciência histórica, inferindo-se daqui a pertinência da História no currículo 'como uma ideia, pelo menos aparentemente, consensual na sociedade portuguesa' (Magalhães, 2000: 2). Num âmbito mais restrito, em contexto de sala de aula, cabe a cada professor de História, de acordo como os órgãos colectivos em que está integrado, gerir o currículo escolar dentro dos limites estabelecidos a nível nacional, nunca desenquadrado das mais recentes tendências educacionais e das necessidades e desafios que o actual contexto social coloca.

¹ Fátima Sequeira (2002) num apontamento deixado na 'Revista Portuguesa de Educação,' referindo-se aos resultados do *Estudo Internacional Pisa 2000*, em que estiveram presentes 28 países da OCDE e outros 4 países não membros, considera, no que respeita aos jovens portugueses, os resultados indignos de um país que em tempos recentes ajudou a construir, com sucesso, uma comunidade europeia:

«Pela segunda vez, no espaço de uma década, Portugal apresenta resultados fracos em testes de literacia aplicados em vários países a alunos incluídos na escolaridade obrigatória. Estes testes procuram medir a compreensão leitora em vários tipos de textos e, no caso dos jovens portugueses, o treino a que são submetidos na escola com determinados textos, nomeadamente narrativos, faz com que os resultados sejam diferentes consoante as práticas utilizadas na aprendizagem» (Sequeira 2002: 51).

Na esteira de Fosnot (1999), que descreve o conhecimento como temporário, passível de desenvolvimento, não objectivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente, deve entender-se que:

Nesta perspectiva, a aprendizagem é encarada como um processo auto-regulador de luta contra o conflito entre modelos pessoais preexistentes do mundo e novos conhecimentos discrepantes, construindo novas representações e modelos da realidade como um empreendimento humano construtor de significado, com ferramentas e símbolos culturalmente desenvolvidos e negociando esse significado através da actividade social cooperativa, de discurso e debate. (p. 9)

E ainda, que a sala de aula deve ser encarada:

(...) como uma mini sociedade, uma comunidade de alunos empenhados na actividade, no debate na reflexão. A hierarquia tradicional do professor, como possuidor autocrático do conhecimento e do aluno como sujeito ignorante e sob controlo que estuda para aprender aquilo que o professor sabe, começa a esvanecer-se à medida que os professores assumem mais o papel de facilitadores e os alunos adquirem um maior domínio sobre as ideias. De facto, a autonomia, a reciprocidade mútua das relações sociais e a responsabilização são aqui os objectivos. (p. 9-10)

Numa lógica que não deve distanciar-se da abordagem construtivista, aprender História implica redefinir o papel de professor como aquele que no processo de ensino e aprendizagem trabalha com os alunos, orientando-os no sentido de desenvolverem estratégias mentais e competências que lhes permitam a compreensão do conhecimento, ou seja, que os ajude a construir sentidos históricos.

Ao professor, enquanto elemento que constrói a relação com o conhecimento histórico, cabe enquadrar o aluno no estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão das suas “ideias históricas”. Esta construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas dentro ou fora da escola (Ministério de Educação, 2000: 1). Pautando as suas práticas numa linha de acção construtivista, a tarefa do professor não é apenas a de dispensar o conhecimento mas mais, a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir (Fosnot *ibid.* p. 20).

Em consequência, o Ensino da História não deve basear-se apenas no conhecimento dos conteúdos históricos, mas deve igualmente atender a conhecimentos relativos à natureza da História (Lee, 1984).

É nesta conjugação, entre as ideias substantivas da História e as ideias de segunda ordem², que devemos encaixar, equilibradamente, os fundamentos necessários à compreensão da disciplina, com estratégias de ensino relevantes.

É, aliás, para este caminho comum de construção das aprendizagens específicas da História no percurso da escolaridade básica que, no âmbito da Reorganização Curricular para o Ensino Básico, o documento sobre as *Competências Essenciais em História* (M E, 2001) nos conduz. Não tendo pretensões a substituir os programas, o documento pretende determinar quais os pontos de ancoragem da gestão curricular dos programas de História em vigor, definindo as competências essenciais em História a partir de três grandes núcleos estruturantes do saber: o *Tratamento da Informação/Utilização de Fontes*, enquanto modo como se interroga e trabalha a informação; a *Compreensão Histórica*, enquanto modo como esse tratamento se processa cognitivamente, consubstanciada nos três vectores que a incorporam - a temporalidade, espacialidade e a contextualização e a *Comunicação em História*, enquanto forma de apresentar, em discurso devidamente fundamentado e estruturado, toda a construção cognitiva de dar sentido ao passado. Este âmbito implica desenvolver variadas vertentes de oralidade, (narração/explicação, por exemplo) e utilizar diferentes formas de comunicação escrita, na produção de **narrativas**, biografias, resumos, sínteses, relatórios e/ou pequenos trabalhos temáticos, aplicando o vocabulário específico da História na descrição, relação e explicação dos vários aspectos das sociedades (ibid.).

Assim, valorizando-se a utilização pertinente do conhecimento de acordo com as necessidades e situações, torna-se fundamental a organização do ensino/aprendizagem em experiências que ajudem os alunos a pensar de forma criteriosa e a adequadamente atingirem, no caso de um enquadramento escolar de 3º Ciclo, que é o deste estudo, o perfil de aluno competente em História. Segundo as orientações expressas no documento *Competências Essenciais em História*, é competente o aluno que, entre outras aptidões, aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História.

Então, se a História é um processo de construção dos conhecimentos através de operações cognitivas por parte do historiador, podemos conceber também a produção de um texto pelos alunos, sobre o passado, como um processo de construção de sentido

² Os *conceitos substantivos* são os que se referem a conteúdos da História, por exemplo, os conceitos de indústria, agricultor, impostos, datas, eventos, etc. Os conceitos designados de *segunda ordem* conferem consistência à disciplina e são os que se referem à natureza da História, por exemplo, narrativa, relato, explicação, empatia, interpretação de fontes, compreensão, mudança, causa, tempo, significância, etc. (Lee, p. 2001: 15).

histórico, embora mais ou menos aproximado. Assim, para cumprir a sua tarefa de compreensão, o aluno deve saber aplicar as operações cognitivas (Mattozzi, 1998: 38), aperfeiçoando cada vez mais a sua competência histórica. E, neste sentido, o professor deve promover situações de aprendizagem que possibilitem o treino diversificado dessas competências, contribuindo para uma gradual melhoria do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para Mattozzi, enquanto que:

O Historiador realiza um processo de construção do conhecimento - graças às suas próprias capacidades cognitivas, à sua consciência metodológica e ao valor que reconhece ao conhecimento histórico - e, através da investigação, chega ao texto historiográfico, o aluno, por sua vez, realiza um processo de construção do conhecimento mediante o uso das fontes ou mediante o estudo de textos e deve chegar a compreender não só o conhecimento mas também como procede o historiador e como funciona o conhecimento. (p. 39)

E, salientando as devidas diferenças nos processos de construção em cada um dos referidos protagonistas, faz notar que:

O caminho que os alunos devem percorrer é o que conduz do leitor de textos históricos incompetente ao leitor versado; do reconstrutor espontâneo do passado ao reconstrutor metódico; do observador inconsciente dos signos da história ao observador consciente; do receptor acrítico das representações do passado ao receptor crítico. Se o ensino da história conseguisse formar a capacidade de pensar a realidade com as estruturas do pensamento histórico, alcançaria, (...), o objectivo mais lucrativo, e o mais subtil no plano existencial. Mas é precisamente fundamentando e desenvolvendo as competências cognitivas que o ensino da história assenta também as bases da educação social e cívica. (p. 39)

Foi, portanto, nesta linha de pensamento preconizada não só nas anteriores palavras, como também no documento supra referido - *Competências Essenciais em História* - que, em situação de aula de História, se promoveu um estudo sobre a *produção de Narrativa pelos alunos*. O contexto investigativo e a amplitude de aplicações do conceito de *Narrativa* motivaram não só a clarificação da natureza do conceito no âmbito da História (uma vez que muitos são os âmbitos do saber que reivindicam a expressão e muitas são as definições que a procuram explicitar), mas também, a necessidade de investigar a sua aplicabilidade e pertinência no Ensino da História.

Ressalve-se, por isso, que a abordagem de narrativa como objecto deste estudo não é uma narrativa literária, nem um estudo de tipo antropológico ou psicológico. Não pretende ser uma análise autobiográfica ou biográfica, não se trata de uma história de vida; não é uma narrativa pessoal, não é uma entrevista, nem um relato de memórias populares ou de acontecimentos singulares. A narrativa subjacente a este estudo é a

narrativa histórica, pelo que não interessa neste contexto discursar sobre as diferentes ambiências em que esta se move, mas alargar a percepção do conceito, de um campo mais geral para o âmbito da História.

Sendo assim, *Narrativa*, segundo o *Dicionário de Narratologia* e independentemente dos cenários ideológicos em que as suas potencialidades se viabilizam, não cessa de se afirmar como modo de representação literária, preferencialmente orientado para a condição histórica do Homem, para o seu devir e para a realidade em que ele se processa. A História e a Ficção referem-se ambas à acção humana, embora o façam na base de duas pretensões referenciais diferentes: só a História pode articular a pretensão referencial de acordo com as regras da evidência comum a todo o corpo das ciências. Neste âmbito, a narrativa surge potencialmente como um código discursivo apropriado para a representação da realidade (Reis & Lopes, 2002:273).

A sua estrutura discursiva, a narração, impõe um modo de organização do passado, promovendo a sua inteligibilidade. A volta da narração, o auge da História com pessoas (Morales Moya, 1993:183), traz-nos o ser humano como um actor activo num tempo e num espaço e, por isso, a História deve dar-lhe protagonismo. Para compreender algo humano, pessoal ou colectivo é preciso contar-se uma história que se afaste de crenças apoiadas em modelos deterministas de explicação. A reafirmação desta história de 'heróis e maus da fita, feita de intrigas, amores e desencantos, conflitos e acções, que protagonizam o indivíduo comum,' reabilitam a História no individual e potenciam o entusiasmo dos alunos pela História.

Por conseguinte, no contexto da historiografia pós-*Annales*, surge a defesa de uma narrativa histórica de carácter descritivo-explicativo (Atkinson, 1978) cuja estrutura de produção histórica é vista, em termos collingwoodianos, como uma teia de construção imaginativa que surge inerente ao trabalho do historiador.

Neste sentido, adianta-se que o conceito de narrativa aqui entendido no âmbito específico desta investigação enquadra-se numa postura de realismo estruturista, de tipo descritivo-explicativo, tendência que acentua que tanto as explicações sociais quanto as comportamentais devem ser abordadas a partir da dupla perspectiva da acção e estrutura (Lloyd, 1995: 64).

Este estudo - uma abordagem de *Narrativa Histórica na aula de História* - possibilitou a aplicabilidade de um dos muitos e variados usos da narrativa em História.

Mas se a *Narrativa Histórica* ressurge como uma *boa forma* de fazer ou praticar História, então, neste âmbito, interessa também compreender como é que ela é apropriada pelos alunos. Esta é a questão a que, de algum modo, procuraremos responder neste estudo.

O que se pretende é, pois, analisar diferentes tipos de narrativa (re)produzidas pelos alunos. O seu objectivo fundamental é estimular a produção individual de *Narrativa Histórica*, não propriamente no sentido de se saber se os alunos conseguem uma boa ou má produção literária de narrativa, mas sim, quais as características dessas narrativas que possibilitam colocá-las, a níveis mais ou menos elaborados, no âmbito da produção de textos relacionados com a História. E, em consequência, formulou-se a questão geral de investigação:

Que Tipos de Narrativa Constroem os Alunos em História?

Foi, numa tentativa de reunir respostas às indagações apontadas, que se construíram os capítulos que compõem esta investigação:

Assim, no capítulo I, discute-se o que se entende por *Narrativa Histórica*, realizando um curto percurso sobre os caminhos epistemológicos nesta matéria, procurando em traços muito gerais mostrar, não só o contexto epistemológico do conceito no âmbito desta investigação, como também algumas repercussões desta discussão na Educação Histórica em Portugal, e as suas potencialidades em situação de aula.

No capítulo II, apresenta-se um conjunto de estudos no âmbito da investigação em cognição histórica, considerados relevantes para o presente trabalho.

No capítulo III, enquadra-se o estudo no plano metodológico, nomeadamente o desenho do estudo empírico e a questão de investigação; a população e a amostra; os instrumentos e os procedimentos gerais, sobretudo os relativos ao estudo principal; assim como o método adoptado para a análise de dados.

No capítulo IV, descrevem-se os estudos piloto, um e dois, discriminando-se os procedimentos específicos assim como todas as decisões inerentes.

No capítulo V, procede-se à demonstração do processo da análise qualitativa através de exemplos, dando visibilidade ao processo de categorização e codificação respectivos, problematizando-se cada nível de elaboração em função dos construtos conceptuais manifestados. Tecem-se ainda alguns comentários gerais ao grau de compreensão demonstrado pelos alunos acerca da situação histórica representada, através da exemplificação de alguns dos perfis detectados nas produções escritas dos alunos.

No capítulo VI, apresenta-se a discussão dos resultados, faz-se alusão a uma análise dos comentários que os alunos realizaram ao seu trabalho e apresenta-se uma breve abordagem quantitativa dos resultados da análise do estudo principal.

No capítulo VII, discutem-se, a título de conclusões finais, os resultados obtidos, a pertinência da investigação para estudos futuros, bem como a motivação para práticas diferenciadas em contexto de sala de aula.

Em virtude do exposto, espera-se que este estudo, de alguma forma, contribua para integrar o Ensino da História na corrente construtivista que apresenta o aluno como (co)construtor do seu próprio conhecimento e, portanto, com (co)responsabilidades no sucesso da sua aprendizagem. Especificamente, ao recriar na sala de aula um ambiente significativo e necessário à produção histórica contextualizada, espera-se contribuir para o alargamento da compreensão da História pelos alunos. E, no âmbito da ideia de aluno/pesquisador e professor/investigador, proporcionar-lhes uma visão interna e participada da disciplina. É uma tentativa de procurar inferir sobre as ideias dos alunos para além da simples capacidade de reprodução do conhecimento.

Talvez esta investigação possa contribuir para ampliar a ideia de que a satisfação de estar na aula de História passa por transformar os alunos nos protagonistas principais da relação ensino-aprendizagem. Na verdade, ao permitir-lhes ser potenciais produtores da “sua história”, garante-se, eventualmente, alguma eficácia na aquisição e aplicação dos conceitos inerentes à disciplina.

CAPÍTULO I

NARRATIVA HISTÓRICA

1. O que é "*Narrativa Histórica*"?

1.1. *Caminhos Epistemológicos do Conceito*

No âmbito de alargar o debate epistemológico sobre este conceito, procurar-se-á, num breve apontamento, através de alguns dos investigadores que se preocuparam em discutir a diferença entre *Narrativa* e *História* e estabelecer a clarificação do conceito, aflorar algumas tendências de filósofos anglo-americanos. Tendências essas que contribuíram para estabelecer o estatuto epistemológico da *Narrativa* como um tipo de discurso adequado à explicação de acontecimentos e processos históricos.

Devido às diferentes aplicabilidades do conceito, há autores que continuam a acentuar que não há concordância quanto à definição precisa de *Narrativa* mas é, ao analisar a *História* como uma narrativa auto-explicativa, na linha de Gallie e Atkinson, que encontramos no “*Modelo Narrativo*” um contributo importante para uma definição do conceito de *Narrativa Histórica*.

Para Gallie (1964), a *História* é em si uma narrativa explicativa. Envolve generalizações de diferentes tipos acerca do comportamento humano, sendo algumas classificativas, algumas causais e algumas parte de uma teoria geral das acções humanas. O que importa para a *História* é uma narrativa que se possa compreender e que seja aceitável em termos de evidência. E pode considerar-se uma narrativa como aceitável, desde que esta se apresente consistente, plausível e de acordo com a evidência. Também Atkinson (1978) assumiu a narrativa como sendo intrinsecamente explicativa. Ao entender narrativa histórica como ‘o recontar o que aconteceu’ e afirmar a sua dimensão descritiva e explicativa, este autor insere-se num quadro de objectivismo crítico. Sendo explicativa e coerente, torna-se eminentemente compreensível e, por ser baseada na evidência, torna-se narrativa histórica.

Entendida como explicativa, a narrativa tenta conseguir respostas não só ao *como* mas também ao *porquê* das situações. Esta abordagem acentua o carácter interpretativo do conhecimento histórico e, ao mesmo tempo, afirma a narrativa histórica como auto-explicativa. A narrativa histórica emerge da interpretação do historiador. É o suporte material da compreensão das situações históricas passadas realizada pelo historiador. É uma representação escrita a partir de um ponto de vista, de uma ideia que se constrói sobre o passado.

A explicação em História apresenta-se de forma complexa e, na linha de Atkinson (in Mendes, 1989:199-200), ainda que em princípio, a explicação deva determinar a interpretação, na prática, a interpretação é concebida como um substituto inferior da explicação genuína pelo que, apresenta-se pressionada entre o singular e o geral, entre factos únicos ou os que se apresentam com alguma regularidade. Assim, neste sentido, a explicação surge marcada por um carácter de continuidade e também por algum subjectivismo. Interessa, por isso, considerar aqui, sucintamente, diferentes tipos de explicação apresentados por Amado Mendes: *A Positivista*, a *Racional* e a *Narrativa*.

- A *Positivista* (na linha de Comte e Marx), baseada essencialmente no estabelecimento de leis sobre o devir histórico, embora alguns historiadores se afastem da forma como estas são entendidas pelas Ciências Naturais. Noutra perspectiva, na base do positivismo rankeano, a narrativa parece assumir-se como puramente factual, descritiva, evitando a causalidade encarada apenas como uma sucessão de eventos num compromisso que visa o respeito pela evidência e pelo individualismo metodológico.

- a *Racional*, seguindo a terminologia *Collingwoodiana*, baseada na reconstituição das intenções, propósitos, crenças e normas do passado, envolvendo vectores como a crítica, a interpretação e a imaginação históricas. Se alguns acontecimentos (por exemplo os políticos) podem ser explicados racionalmente; noutros, sobretudo os económicos e os sociais, onde a dimensão individual surge mais diluída, a *explicação intencional* perde eficácia e, eventualmente, fica, aquém das potencialidades explicativas dos próprios eventos.

-A *Narrativa*, que na linha de Gallie (1964) acentuou que a História é uma narrativa em si própria explicativa que envolve generalizações de diferentes tipos, algumas delas causais sobre o comportamento humano, amplia a explicação ao apresentar-se como parte intrínseca da História, surgindo, nesta medida, indispensavelmente, como explicativa. Ao ver-se a própria estrutura da produção

histórica como uma teia intrinsecamente descritiva-explicativa, a controvérsia entre descrição e explicação deixa de fazer sentido. Recorrendo novamente a Atkinson (1978), que listou como essenciais cinco aspectos numa narrativa, (*variedade de factores seleccionados, particularidade de alguns factores, importância relativa de causas, pluralidade de causas e distinção entre causas de longa duração e imediatas*), se se cruzarem entre si factores como *organização, relevância, sequência cronológica, consistência e coerência adequada à investigação*, pode vir a atingir-se um elevado grau explicativo na medida em que as narrativas não podem ser construídas sem exercícios de selecção, reflexão e raciocínio explicativo ao longo do qual se descreve um acontecimento numa sucessão de factos que coexistem entre si. Também Walsh (1967) ao introduzir nesta abordagem o conceito de coligação para resolver os problemas deixados pela rejeição colingwoodiana das generalizações em História, contribuiu para esta tendência que vê a História como uma narrativa auto-explicativa.

Como forma de facilitar uma síntese das abordagens historiográficas actualmente mais relevantes, interessa, então, sistematizar quatro tendências que marcam a Narrativa Histórica: '*Os narrativistas, os relativistas, os estruturalistas e os estruturistas*' (in Barca, 1999: 7).

Assim, os *Narrativistas*, como o já citado Atkinson, defendem que a narrativa é a própria estrutura da produção histórica vista como uma teia intrinsecamente descritiva-explicativa; os *Positivistas*, da linha rankeana, vêem a narrativa histórica apenas como a descrição do que aconteceu; os *Relativistas* acreditam que toda a produção histórica não passa de uma representação da realidade que não sabemos se existe, aproximando a *Narrativa Histórica* de cenários que tocam a ficção. Autores mais radicais, numa postura pós-moderna de relativismo céptico, Mink, Richard Rorty, são exemplo disso, encaixam numa tendência que nega a possibilidade de conhecimento do real para lá do discurso e encaram a narrativa como marcadamente ficcional. Para estes autores, a História não passa de uma representação construída pelo sujeito. Para Hayden White (1992) a forma narrativa é delineada pelos historiadores e o resultado será a criação de uma ficção verbal e, neste contexto, entende-se toda a produção histórica como uma forma de narrativa onde a '*trama*' é a essência. Para este autor a '*trama*' é uma estrutura de relações através da qual se dota de significado os elementos da narrativa, constituída como um tema comum ou central, ao identificá-la como um todo integrado. Logo, para White a estória, a trama é desenhada e construída pelo historiador (ibid.:24).

Para os *Estruturistas*, na linha pós-estruturalista identificada por Christopher Lloyd, a Narrativa significa a produção histórica que, em relação ao passado, não despreza o tempo breve que atende ao acontecimento e às acções de alguns personagens históricos. Lloyd (1993, 1995) considera as narrativas como causais e estruturais e faz notar, com alguma veemência, que o actual retorno à narrativa não constitui um regresso às simples formas descritivas do passado associadas ao modelo descritivo rankeano. A postura de Lloyd assenta no conjunto de autores que defendem um realismo crítico e que consideram as explicações históricas como provisórias na medida em que prosseguem continuamente na descoberta parcelar, da realidade humana.

Dada a pertinência que este autor assume no contexto desta discussão, interessa destacar algumas das ilações a que Lloyd chegou após sólida reflexão sobre a natureza da História. Ao colocar-se num quadro de realismo sócio-histórico, a par de nomes como Geertz, Gellner, Le Roy Ladurie e Mann, o autor avança sumariamente contra o relativismo de autores como Derrida, Rorty e Foucault. Se a historiografia francesa dos *Annales* acentuou a tónica numa concepção estrutural da História, numa etapa posterior, a História vai investigar uma sociedade entendida agora como uma estrutura organizada que atende a vários níveis da realidade, *a longa duração; a curta duração; as fases cíclicas, o acontecimento*.

Para Lloyd (ibid.) estas duas grandes sub-perspectivas compreendem as inter-relações sociais de modo diferente: *a concepção estruturista*, onde se insere por exemplo Ladurie e *a concepção estruturalista* que vê a sociedade como uma entidade rigidamente integrada e que condiciona os indivíduos, embora aceite que estes possam ter papel activo. Inserem-se neste campo autores marxistas, como Hobsbawm, Thompson, e funcionalistas, como Parsons e, sobretudo, Braudel por atender às estruturas da sociedade. A teoria de Braudel, apesar de alguns autores a considerarem apenas como um simples modelo formal de representação dos factos ou, de apenas ser, um artifício do discurso sem correspondência directa com a realidade - entre outras críticas que lhe apontaram - não deixa de ser considerada como um importante contributo para a teoria da História. Como salienta Arostegui (1995: 35-49) é interessante notar que o próprio Braudel considerou que o seu ensaio sobre a duração do tempo poderia ser visto, tanto como um modelo didáctico de explicação da História Universal, como um esquema pedagógico para ensinar os adolescentes a pensar os

factos históricos. Segundo Arostegui, Braudel maneja uma concepção de tempo estruturante ao mesmo tempo que o tempo curto opera em sentido individualizante.

Regressando a Lloyd, que preconiza a concepção estruturista, a sociedade surge como uma entidade organizada e integrada, no entanto, com espaço para a transformação por via da acção individual, ou seja, não só atende às estruturas de longa duração como também atende ao tempo breve, considerando os personagens como agentes de mudança e de transformação. Assim, nesta concepção, tanto as explicações sociais quanto as comportamentais devem ser abordadas a partir da dupla perspectiva da acção e estrutura:

Neste sentido, aquilo a que Lloyd chama de estruturismo metodológico aborda a explicação mediante o desenvolvimento de conceitos da existência real distinta e, ao mesmo tempo, de mútua interdependência, de indivíduos e estruturas institucionais. Por conseguinte:

A sociedade é uma estrutura real de regras, papéis, relações e significados que deve ser produzida, reproduzida e transformada por indivíduos, ao mesmo tempo em que condiciona de modo causal as acções, crenças e intenções individuais. (p. 65)

Esta concepção alerta para a necessidade de se distinguir entre história factual e história estrutural e de tentar estabelecer-se a relação ontológica entre as estruturas e os fenómenos do mundo social. Cada qual é completamente dependente do outro, mas é possível, afirma Lloyd, construir uma metodologia social que enfatize um ou outro, para fins explicativos:

As estruturas têm uma existência sobre-humana e não-fenomenal através do tempo, durante séculos mesmo, e constituem o contexto e o objecto de eventos, acções, comportamentos e pensamento. As estruturas podem ser concebidas como sistemas de regras, papéis, relações e símbolos sociais em que ocorrem eventos, acções, pensamento e se vive a vida. As estruturas, porém, precisam ser continuamente reproduzidas através do pensamento e da acção e não podem existir fora do pensamento e do comportamento colectivos. (p.66)

O autor quer com isto dizer que:

As estruturas resultam em eventos e são reproduzidas e transformadas através de eventos, e por isso a apresentação da história estrutural deve assumir uma forma narrativa. A estrutura das análises sócio-históricas não difere em essência da de outras ciências, mas a sua apresentação é em geral diferente por causa do papel da narrativa histórica. (p.71)

E, neste âmbito, Lloyd assume a narrativa histórica como forma de apresentação da produção historiográfica, fazendo-a ressurgir da escuridão a que os *Annales* a tinham votado. Para o autor:

Narrativas são relatos causais mais ou menos virtuais e incompletos de tipo coligativo, enquanto informes estatísticos são explicações causais estruturais incompletas. Ambos são tanto analíticos quanto descritivos em graus variáveis. Com efeito, a narrativa parece inevitável a todos os historiadores por causa da dimensão temporal da historiografia. Eventos e acções se sucedem a eventos e acções dentro de um fluxo temporal contínuo e espasmódico que se desenrola no interior de um contexto estrutural em evolução que lhes permite acontecer. (id. *ibib.*)

Criticamente afirma que nenhum dos estruturalistas dos *Annales* conseguiu evitar de todo a narrativa, inevitavelmente descritiva. Talvez, argumenta, algumas descrições consigam contornar o fornecimento de análises causais, e exemplifica com as cronologias e com o jornalismo superficial, até porque, insiste, até a mais superficial das reportagens jornalísticas implica uma sequência causal e explicativa. Mas reforça que:

Além disso, o “ressurgimento da narrativa”, na medida em que existe, não é um retorno à simples narrativa, conforme apontaram Hobsbawm e Abrams, mas contém uma crescente consciência do escopo epistemológico da narrativa, combinando a conexão explicativa com a explanação teórica. Filósofos da História têm discutido amplamente essa questão, e muitos têm mostrado de modo convincente que a narrativa pode ser explanatória. (p. 71)

Lloyd considera que o problema de muitos historiadores é o de como combinar análises estruturais, combinando teorias e dados estatísticos e evidências qualitativas com apresentações narrativas. A seu ver, os historiadores estruturais não podem deixar de examinar padrões agregados de eventos, acções e expressões verbais de todos os tipos, pois só através deles as estruturas de regras, papéis, relações e significados se tornam disponíveis à análise:

A tarefa não é rejeitar a *histoire événementielle*, como alguns *Annalistes* têm defendido (todavia não praticado), mas apreender primeiro a relação ontológica entre estruturas e eventos. Uma coisa não se reduz à outra, mas uma não pode existir sem a outra. As estruturas resultam em eventos e são reproduzidas e transformadas através de eventos. Assim, a apresentação da história estrutural deve assumir em parte uma forma narrativa e, de facto, sempre o faz. (p. 72)

Assim, Lloyd considera, nesta abordagem de história estruturista, que o estruturismo metodológico assume a temporalidade como um elemento fundamental e que todos os momentos e níveis da realidade social se relacionam entre si ao longo do

tempo de maneira estruturante, pelo que explicar um desses momentos envolverá a explicação de todos os outros, ou seja:

Para se explicar qualquer momento ou parte, este deve ser situado em seu contexto estrutural total. Isso porque a sociedade é uma estrutura macroscópica irredutível em que há uma interação dinâmica, e não um determinismo holístico entre as partes. Nenhuma parte é necessariamente dominante em relação às outras, mas só os seres humanos têm poder estruturante dentro da estrutura social. As estruturas em si não têm nenhuma autonomia. (p.222)

Desta feita, a atenção das novas correntes da História sobre conceito de *Explicação Histórica* veio contribuir para o afastamento da história crónica que, por ser essencialmente descritiva, sobrepunha a descrição à compreensão e à explicação. Esta nova tendência empenha-se então, não apenas em desvendar o “*como*” dos eventos, como também procura amenizar a preocupação predominantemente explicativa da História dos *Annales*, mais envolvida na estrutura das situações.

1. 2. Percursos sobre a Natureza do Conceito no Espaço Português

De acordo com Torgal, Mendes e Catroga (1996: 417) nos últimos anos, constantes debates do ponto de vista teórico-metodológico em Inglaterra e nos EUA, sobretudo nas vozes de Lawrence Stone e de Gertrude Himmelfarb respectivamente, têm reabilitado o conceito de narrativa e insistentemente falado num retorno da narrativa e do político que nada tem a ver com o regresso da história política e narrativa tradicionais, estimulando uma viragem que se afasta marcadamente do grupo defensor dos *Annales*

No âmbito da Metodologia da História, Torgal, Mendes e Catroga fazem sobressair no contexto português duas vozes nesta linha de discussão: Maria de Fátima Bonifácio e Nuno Severiano Teixeira, uma vez que, embora apresentem entre si diferenças de perspectivas, ambos tentam realçar a importância da construção de uma nova história política

Nuno Severiano Teixeira contextualiza ‘*A História Política na Historiografia Contemporânea*’, procurando conciliar a nova história política com a história social e a própria sociologia, através do estudo da sociologia política; dos partidos políticos e

respectivas famílias; das relações entre o político e o social, bem como, do político com fenómenos de psicologia colectiva e de mentalidades.

Maria de Fátima Bonifácio, ao invocar '*O Abençoado Retorno da Velha História*', defende uma solução distinta, ao propor que o social seja praticamente excluído da História, reivindicando que o renascimento da narrativa trará consigo o renascimento da História, não como ciência social, mas como disciplina literária.

Seguindo o percurso tórico-metodológico de Fátima Bonifácio, esta, ao discutir a "*Apologia da História Política*" (1999), coloca-se igualmente em oposição ao estruturalismo da Escola Francesa dos *Annales* e aproxima-se de uma tendência que defende que em História se deve atender ao individual, ao tempo breve, ao marginalizado:

De uma penada, varreu-se o sujeito como autor de acções demonstráveis e proclamou-se a futilidade de procurar nos acontecimentos humanos, que são o resultado dessas acções, qualquer princípio de inteligibilidade histórica. Estas como aqueles não passam de uma encenação aliciante que encobre, sob evidência enganadora com que se oferecem, a face invisível, e verdadeira, da realidade, oculta nas profundezas estruturais. (p.7)

Com uma postura crítica, a autora aplaude o '*Abençoado Retorno da Velha História*' (Bonifácio, 1993, 1995) que, segundo o seu ponto de vista, terá desapertado o colete de forças imposto pelas Ciências Sociais, o que não quer dizer, adianta, que o retorno do historiador à narrativa, à biografia e ao acontecimento traga de volta uma história política tradicional.

Na "*Apologia da História Política*" (1999) defende que:

Ao contrário da história tradicional, que tratava de acontecimentos importantes, a nova história política descobriu o enorme interesse dos *fait-divers*. É que, «por anedóticos que pareçam», são reveladores preciosos de disfunções, silenciosas e corrosivas, que questionam a nossa imagem de uma sociedade consensual. (p. 75)

Bonifácio argumenta que desde que a História se pretendeu constituir como Ciência Social deixou de saber ao certo quais os seus métodos, caindo numa crise de identidade. Criticando o estatuto de Ciência Social a que a História tentou aceder, salienta a dificuldade das Ciências Sociais em explicar a vontade dos homens por ainda não se ter encontrado uma maneira, por todos reconhecida como válida, de banir a

vontade dos homens e portanto a sua liberdade como factor de História, nem de explicar essa vontade apenas por factores alheios ou exteriores à própria vontade, uma vez que o indivíduo permanece como um ser irreductível. Contrariamente ao cientista social, a autora considera que o historiador tem de averiguar por que é que aconteceu aquilo que ocorreu no contexto das inúmeras e variadas coisas que poderiam ter acontecido: *o singular, o contingente, a acção, o acontecimento, o indivíduo e os indivíduos subsistirão sempre como campo de conhecimento específico e típico da História.*

Com o ressurgir da narrativa, dá-se, na opinião de Bonifácio, uma ressurreição da História como disciplina pertencente ao clássico campo de estudos denominados Humanidades. O ressurgir da Narrativa vai, na sua perspectiva, reabilitar os temas tradicionais, uma vez que considera a narrativa como a única forma adequada de responder às perguntas típicas dos historiadores. É que muitas das questões por eles levantadas só podem ser respondidas por meio da narração. Segundo a autora, o historiador, ao contar o que se passou e ao seleccionar, ordenar e hierarquizar os factos que para ele são relevantes, está indissociavelmente a explicar o que motivou esse facto/acontecimento. Para Bonifácio, uma narrativa não consiste nem na reprodução de uma amálgama de factos de importância e significados desiguais, nem na simples apresentação dos acontecimentos destituídos de conexão entre si. Enquanto construção dramática, acrescenta a autora, a narrativa pressupõe a selecção e ordenação dos factos numa sequência de relações com pertinência significativa, constituindo-se por isso como uma forma natural de explicação histórica. A autora acredita que o ressurgimento da narrativa trará consigo o renascimento da História não como Ciência Social mas como disciplina literária, regenerando o seu terreno de pesquisa tradicional.

Discorre-se da argumentação de Bonifácio que, independentemente das preferências e dos valores do historiador, a validade do que escreve repousará sempre sobre a plausibilidade, sobre a consistência e sobre a densidade dramática, não porque o historiador tenha por vocação um carácter especialmente opinioso mas porque o que ele pensa, sente e gosta é o que lhe permite avaliar homens, apreciar factos, amadurecer situações ou antecipar as causas dentro dos limites impostos pelos testemunhos documentais. Nesta assunção, em que Bonifácio tenta uma aproximação da História à Literatura, reivindica que, tal como nos romances, não pode haver uma 'história mal escrita'. E, nesta perspectiva, Bonifácio vê a História como inerentemente narrativa, logo como romance, mas afasta-a da ficção.

Parece emergir das suas ideias que, se toda a História é Narrativa, nem toda a narrativa é História, e justifica que, contrariamente à ficção, os factos que constituem a História estão sujeitos à verificação documental e ao extenso rol de regras e procedimentos a que está sujeito o trabalho do historiador. Assim, das suas ilações, poder-se-á entender que ambas as formas de escrita são arte, dependendo da capacidade de produção escrita de quem escreve, mas que, contudo, só o romance é ficção. Nas palavras de Bonifácio, em associação às palavras de Paul Ricoeur, importante referência pela rigorosa análise efectuada à narrativa histórica, a quem recorre para realçar a sua linha de pensamento:

(...) a narrativa de uma história conjuga a ordenação dos acontecimentos numa *sequência temporal*, com a simultânea disposição desses acontecimentos em função de uma intriga que os relaciona causalmente. Estas são as duas dimensões fundamentais da narrativa, a que Ricoeur chamou dimensão «episódica» e dimensão «configurante». A primeira suscita a curiosidade de saber *o que* aconteceu; a segunda, a de saber *o porquê*. (p. 118)

Mas, Bonifácio adverte que não é pelo facto de ser obrigatoriamente uma história verídica que a narrativa se distingue da literária, até porque, na sua opinião, podem existir narrativas literárias de factos verdadeiros:

O que discrimina a história é que ela resulta de perguntas previamente escolhidas, cuja pertinência tem de ser demonstrada dentro dos parâmetros da disciplina e de uma investigação especificamente destinada a produzir a informação necessária a responder-lhes. Isto significa que a narrativa do historiador está sujeita a interrupções em que se inserem vários corpos estranhos: a justificação do tema, a formulação expressa dos problemas, a definição do contexto, o enunciado dos pressupostos, a explicitação dos conceitos, a produção das provas materiais, a crítica dos documentos. Ao contrário do romance, a história possui «um estatuto crítico». Embora explique narrando, o historiador, diversamente do romancista, tem de justificar a objectividade dos seus argumentos, mostrar a pertinência dos seus conceitos e citar a base documental em que se apoia (...) a explicação histórica, sem deixar de ser narrativa, transforma-se num «desafio distinto enquanto processo de autenticação e justificação». (p. 119)

Acrescenta ainda que:

O segredo da capacidade que a narrativa possui de *por si mesma* explicar (no sentido de tornar compreensível) reside na *intriga* que, (...), constitui a sua estrutura causal. Em rigor, é desta que se pode com propriedade dizer que realiza a «síntese do heterogéneo». Toda a intriga repousa num esqueleto causal em que «o sentido de um acontecimento resulta do sentido de outro acontecimento a que está ligado», mas que pode não lhe suceder imediatamente. (p. 119-120)

Pelo exposto, intuiu a autora que a narrativa constitui a forma natural da explicação histórica, assegurando que não existe distinção entre narração e explicação.

É, pois, tentando realçar a importância da construção de uma nova história política, que trará consigo o renascimento da História, não como Ciência Social, mas como disciplina literária, que devemos encarar o conceito de narrativa de Fátima Bonifácio.

Outras discussões, ainda em espaço nacional, nomeadamente sobre a escrita da História nas suas múltiplas versões ou interpretações do passado, a historiografia, permitem outras inferências sobre o conceito de narrativa.

Por exemplo, José Mattoso (1988) em a “*Escrita da História*”, desvinculando-se de discussões filosóficas para as quais sente não estar vocacionado, propõe-se explicitar conscientemente a sua atitude pessoal perante a História, referindo-se a três momentos na elaboração do discurso histórico: - *o exame do passado através das suas marcas*; - *a representação mental que desse exame resulta* - e *a produção de um texto escrito ou oral que permita comunicar com outrem*.

Relativamente ao conhecimento do passado, não concebe este conhecimento como uma operação equivalente à simples selecção do conteúdo ‘útil’ dos documentos onde ele está como que ‘congelado’. Para Mattoso, os documentos só têm sentido quando inseridos numa totalidade, que ‘é a existência do homem no tempo’. Assim, considera-os como ‘vestígios do itinerário temporal do homem’ e, portanto, como um meio a partir do qual se torna possível descrevê-los e, por isso, todos os elementos deles extraídos devem ser encarados com uma ‘incomensurável relatividade’:

Este alargamento da escala às dimensões da Humanidade inteira e da totalidade do tempo, obriga, desde logo, a procurar o sentido dos actos humanos na sua globalidade, ou seja, muito concretamente, a não dar mais valor à queda de um império do que ao nascimento de uma criança, nem mais peso às acções de um rei do que a um suspiro de amor. (p. 17)

Mattoso pressente que as suas afirmações poderão provocar controvérsias, sobretudo entre os que cuidadosamente distinguem os ‘factos históricos’ dos ‘não históricos’. Outrora, alega, os ‘factos históricos’ eram apenas as acções dos chefes políticos, dos génios ou dos heróis, e justifica que

Desde que a história da humanidade se alargou, tudo tem dimensão histórica: desde a forma de enterrar os mortos até à concepção do corpo, desde a sexualidade até à paisagem, desde o clima até à demografia. (p. 17)

Mattoso considera que, por vezes, factos insignificantes provocam um conjunto tal de discussões e dilemas que são de extrema importância para a História. Na sua perspectiva, o que torna um 'facto' objecto da História não é propriamente o facto em si mesmo, mas o que ele pode eventualmente representar para o destino da Humanidade. Não ignorando as dificuldades do seu ponto de vista, argumenta:

Este destino é, por isso mesmo, o único fio condutor na busca de significado da infinitude de moléculas factuais que engrossa o oceano da História. (p. 17)

Para Mattoso, a pretensão da totalidade desafia a capacidade da imaginação humana:

Pessoalmente, creio que só é possível abarcá-la tomando uma atitude a que não sei chamar outra coisa senão "contemplativa". (p. 17)

Como forma de não deixar dúvidas sobre o que pretende que se entenda como contemplativo, afasta-se de expressões como os vulgares conceitos de *passividade*, *irrealismo*, *beatífico*, *busca exclusiva do transcendente*, *por oposição ao real*, *ao concreto ou ao ser criado*. Na sua maneira de entender, o melhor exercício de contemplação é justamente a observação atenta do real:

Quer dizer, uma observação que procura captar todas as suas dimensões: não apenas as aparentes e imediatas, mas também as ocultas, não apenas as mensuráveis, mas o que as coisas evocam ou simbolizam, não apenas o que nelas é classificável segundo os parâmetros das diversas taxonomias científicas, mas também o que só pode ser captado num registo poético. (p. 18)

Mediante esta complexidade, o autor salienta que a compreensão do real em todas as suas facetas implica que se ponham em jogo todas as capacidades de observação, as racionais e as volitivas, o que, para o autor, corresponde a dizer que os sentidos do corpo e do espírito deverão abrir-se de modo a deixar que o real seja absorvido, interiorizado, captado em nós mesmos:

Este exercício é, por isso, um acto de amor. Um amor na plena acepção da palavra, isto é, que não é contaminado pela tentação de possuir, dominar ou destruir, mas que mantém intacta a alteridade, a radical separação do sujeito e do objecto, e que tenta estabelecer a relação com ele através do verbo interior em todas as suas dimensões: o cântico da admiração, o diálogo do gesto, a descoberta do símbolo, o desencadeamento da palavra poética. (p. 18)

Para Mattoso esta atitude contemplativa deverá levar o homem a questionar os vestígios escritos do passado. O historiador deverá questionar sobre o seu contexto e procurar outras marcas que por vezes não se encontram visíveis, procurar a sua relação com o passado total. E, aqui, Mattoso chama a atenção para não confundir-se o passado com a memória dele e nem sequer com a memória colectiva:

Esta baseia-se, de facto, numa reconstituição imaginária, mítica, mesmo quando resulta da transmissão escolar, porque condiciona, muitas vezes, os comportamentos colectivos. (p. 21)

Mattoso entende, assim, que mesmo o discurso científico acerca do passado não é a sua imaginação fiel mas uma expressão do que o historiador pensa acerca da humanidade:

Não basta, por isso, estudar os documentos escritos; é preciso procurar o passado também na paisagem, nos monumentos, nas iluminuras, nos jogos, nos contos, no imaginário colectivo, nas técnicas artesanais, nos pelourinhos, nos barcos e pesca, na terminologia das formas de tratamento de pessoal, na paginação dos livros, nos brinquedos, na moda, enfim, em tudo. (p. 21)

Para Mattoso tudo tem 'espessura diacrónica'. Segundo o autor, a mediação dessa espessura é a operação que permite situar o respectivo objecto perante um aglomerado de dados de natureza estrutural e conjuntural, para avaliar a sua importância e o seu significado no caminhar da humanidade. E alerta para que não se escolha da História apenas aquilo que agrada, mas também o que incomoda.

Assim, para Mattoso, que considera a História mais como um *saber* do que como uma ciência, a História, não é apenas uma comemoração do passado, é, antes disso, uma forma de interpretar o presente:

A História é, portanto, uma representação de representações. É um saber, e não propriamente uma ciência. O papel da História como saber, e consequentemente a função que nela desempenha a sua comunicabilidade, abre caminho para o exame da História como arte. (p. 39).

José Mattoso faz um percurso através do qual busca a harmonia na rede dispersa dos fragmentos do real e da diversidade do comportamento do homem, a que chama *verbo*, uma ordem profunda, um conjunto de regras de composição que subjaz à espécie da extraordinária sinfonia que é a História. Indagando a natureza dos mecanismos da '*Escrita da História*', a sua procura alarga-se ao tratamento dos materiais e temas que a caracterizam e identificam, que consideram Portugal na Europa,

que abordam uma História que contempla nela o invisível, a intervenção do sagrado ou do profano, âmbitos que igualmente estruturam a realidade. Para Mattoso o recurso à História deveria ser um dos pontos de apoio mais procurados para a aquisição de uma consciência nacional nova, expressa em termos diferentes dos tradicionais, pelo que, deveriam assumir-se com firmeza as propostas conceptuais da historiografia actual como forma de aprofundar-se o conhecimento da História Nacional.

Sob este ponto de vista, Jorge Alarcão (2002: 39-40), num discurso à volta do “*Post-modernismo e Arqueologia*”, reconhece múltiplas versões ou interpretações do passado que, todavia, divergem, não tanto ao nível do conhecimento dos dados mas mais ao nível da sua selecção, tendo em vista a produção de uma narrativa, sobretudo ao nível da explicação que se dá dos factos.

De um artigo de Fernando Catroga, “*Memória, História e Historiografia*” (2002: 41- 43), onde o autor alega que só uma concepção cientificista pode aceitar a radical separação entre a memória e a historiografia, sobressai que, se é verdade que a história vivida se distingue da história escrita, o certo é que outras características apresentadas como típicas da memória (*selecção, finalismo, presentismo, verosimilhança, representação*) também se encontram no trabalho historiográfico, dado que este não se limita à procura de explicações por causalidade eficiente. Para este autor, também uma visão linear acumulativa similar e universalista do próprio progresso dos conhecimentos sobre o passado deve ser igualmente contestada. Na sua opinião, a historiografia contemporânea também opera com uma perspectiva descontínua de tempo e reconhece a impossibilidade de se aceitar o vazio entre o sujeito-historiador e o seu objecto, o que matiza as pretensões à absoluta objectividade e universalidade. Logo, no seu entender:

Não obstante esta atitude crítica e racional seja fundamental para o estudo objectivo do passado, poder-se-á afirmar que a narrativa histórica se aproxima tanto mais da memorial quanto mais é enformada por uma perspectiva “monumental”, dominante, sobretudo, nas interpretações historicistas. Segundo estas, os grandes momentos do pretérito são integrados numa sucessão em cadeia, a fim de os exemplos maiores serem eternamente prolongados, pois a fama é alimentada pela crença na capacidade de o futuro vencer a mudança e o transitório. Por isso, quando a consideração do “monumental” do passado domina, só algumas partes são evocadas. (p. 42-43)

Para este autor basta assinalar que, no interior de uma mesma sociedade, as identidades são múltiplas, alternativas e conflituosas, para se justificar o recurso à crítica. Desta forma:

(...) o olhar do historiador só não se enredará na sedução (pretensão) consensualizadora da memória colectiva e histórica se a souber confrontar, tanto quanto lhe for possível, com perguntas como estas: quem é que quer que se recorde o quê? E por quê? Que versão do passado se regista e se preserva? O que é que ficou esquecido? (p. 43)

Neste contexto, Luís Reis Torgal (2002: 177-185), no “*Poder da História. A História do Poder*”, defende que a História - seja a ‘história ideológica’, seja a ‘história científica’, a que chama uma ‘literatura científica’ - representa a emanção de situações de poder, de contra-poder e até mesmo de não-poder. Torgal argumenta que a História, por mais objectiva ou exacta que queira ser, não tem linguagem própria e serve-se de uma interpretação “literária”, um discurso narrativo, que em princípio não lhe anula a sua intenção científica.

Neste contexto, o autor faz ainda referência à ‘história-ensino’ e à ‘história-divulgação’, que, por sua vez, influenciam uma ‘história-memória’, estando estas mais vulneráveis aos efeitos das ideologias do poder.

Assim, para o Torgal, esta História que se constrói no mundo das representações da memória, é um jogo de poderes, de contra-poderes, ou mesmo de não-poderes, que interagem e se integram num contexto de afirmação de outros poderes:

Mas se a história é um jogo de poderes, se o historiador como ser social reflecte em parte, mas nunca de forma simples, os poderes da sociedade, ela é ou deve ser, acima de tudo, uma ciência ou uma “literatura científica”, que nem por ser ciência deixa de ser “situada” num mundo de contradições. (p. 183)

Na sua perspectiva, o historiador pode assumir-se como um defensor de um regime ou de uma ideologia, como participante da História, tentando mesmo conduzi-la, ou, tão só, como historiador. Porém, acentua Torgal, nunca desvinculado do mundo complexo das ideologias e dos poderes.

Deve-se, pois, como afirma, desdramatizar a questão e numa postura inteligente aceitar-se integrado na História, procurando sempre interpretá-la com objectividade, pois, essa é a verdadeira missão do historiador.

Em suma, Torgal pensa que:

A história é (...) por mais que a queiramos “teorizar”, uma ciência indutiva, feita pacientemente com os documentos, com a capacidade interpretativa da nossa inteligência crítica e com a dramática dificuldade de uma escrita literária a que procuramos conferir rigor. (p. 183)

Rui Bebiano (2002: 47-70), numa abordagem da ‘história como poética’, refere-se a um conjunto de factores que podem intrometer no seu discurso o «elemento poético». Considera o autor que toda a tentativa de atribuir um sentido a um conjunto de factos situados no tempo se resolve através de um esforço narrativo e de um enredo. Para Bebiano, é neste enredo, cuja responsabilidade atribui exclusivamente ao historiador, em função do seu talento e capacidades, que ele pode exercitar uma espécie de ‘liberdade poética’, uma dimensão dentro da sua disciplina, evitando que estas considerações, de natureza poética, possam modificar um discurso entendido como útil e rigoroso:

O papel do estilo usado pelo historiador é fundamental – e não existe aqui uma ordem de importância – para captar a atenção do leitor, e também (...) para estabelecer conexões que de outro modo seriam inatingíveis e mesmo ininteligíveis. Mas não pode ignorar nem subverter vez alguma aquilo que os vestígios do passado apresentam de objectivo. Fazendo-o, e mesmo afirmando-se como grande comunicador, deixaria de ser historiador. (p. 68)

Bebiano defende que não deve aceitar-se a existência de uma relação de exclusão entre uma ‘história-ciência’, inequivocamente dura e racional, pontualmente satisfeita com algumas verdades ou quase-certezas, e uma ‘história-narrativa’ somente poética e emotiva assumidamente céptica e continuamente experimental. Não lhe parece conveniente e muito menos correcto, que se confira à História um carácter disciplinar indefinido, pois, esta ambiguidade poderia arremetê-la para uma posição excêntrica e incoerente, relativamente aos códigos que clarificam as diferentes áreas do saber e os modos como estas formas se relacionam com a realidade:

Na verdade, um reconhecimento da dimensão plural das metodologias aplicáveis na prática historiográfica e no seu entrecruzar com outros saberes parece ser a forma de a retirar do impasse que, de alguma forma, é documentado por aquela hesitação. E, mais importante ainda, de prevenir eventuais ímpetos de exclusão do outro, tentação na qual, particularmente ao longo dos anos 70, se caiu em alguns momentos. A dimensão poética da produção e da escrita da história, que esta de facto nunca perdeu - apesar de, insista-se, em dada altura se ter feito crer que tal tinha acontecido, o que apenas diminuiu o valor da sua presença sem mas sem a anular – pode então assumir-se, sem pretensão alguma de se tornar única ou

dominante, de celebrar “retornos” ou “rupturas” que excluam outras experiências, como modelo plausível e capaz de seguir um caminho próprio. (p. 69)

Ou seja, para Bebiano, dever-se-á caminhar no sentido de se praticar uma História como um saber próprio, embora híbrido, afastando-se da estéril presunção da certeza, mas conjugando-se os dados com imaginação, com rigor e com arte, oferecendo-se assim, ao interesse dos que por ela se deixem conquistar.

Em síntese, será possível considerar que estes autores portugueses da actualidade assumem a *Narrativa* como sendo a *História*, a sua *forma escrita*, talvez sob influência do “*linguistic turn*”. As diferenças que dela emergem têm essencialmente a ver com os acontecimentos, os personagens, ou com os momentos seleccionados, de acordo com as tendências estruturistas. A preocupação em trazer à luz da discussão os silêncios, as omissões, os ‘*fait-divers*’, deixam transparecer, nas posições destes autores, a influência dos trabalhos da Nova História e da História Pós-Estrutural, nomeadamente de Michel Foucault.

2. Ecos da Discussão Epistemológica na Educação Histórica em Portugal

Os trabalhos de investigação em Educação Histórica em Portugal partilham actualmente de preocupações que associam a reflexão epistemológica sobre a História à aprendizagem desta por parte dos alunos.

Embora a História nunca tivesse deixado de figurar no currículo do ensino obrigatório em Portugal, só após o 25 de Abril de 1974 começou a mudar radicalmente, uma vez que, até aí, a perspectiva da História se manteve muito ligada a uma ideia de História considerada como uma base de conhecimentos e valores indispensáveis à formação do indivíduo/cidadão. A partir daqui passaram a adaptar-se modelos, de acordo com uma historiografia contemporânea (Barca, 1995:331-334), quer da portuguesa, na linha de Magalhães Godinho, quer da estrangeira, na linha dos *Annales*. Estes modelos promoveram na escola uma História que passa, da simples transmissão, para uma disciplina que procurava assentar em critérios metodológicos cientificamente válidos.

Uma vez que a influência do filósofo historiador Foucault (1926-1984) emerge da discussão epistemológica portuguesa em torno do conceito de narrativa impõe-se,

nesta sequência, a necessidade de um pequeno registo. Recorrendo para tal a Magalhães (2002: 39), observa-se que este tem sido associado com alguma frequência a tendências marxistas, quando visto numa perspectiva próxima do marxista Louis Althusser, e a uma tendência mais pós-modernista, quando o aproximam de pensadores franceses como Lyotard ou Derrida. Magalhães considera que as controvérsias que procuram inserir Foucault, numa ou noutra escola, são uma das melhores imagens da sua obra polémica.

Para esta autora Foucault, não se limitou a uma nova visão do objecto de estudo, obrigou os seus leitores a uma séria reflexão sobre 'a coisa em si' e sobre a importância que desta advém para o desenvolvimento ou transformação da sociedade em que se insere, convertendo numa nova fonte de saber esta nova forma de apresentar a evolução das instituições. Seguindo a interpretação de Magalhães.

Ao contrário da história tradicional, que de alguma forma precisava da continuidade dos acontecimentos históricos, Foucault propunha a ideia de descontinuidade como instrumento de trabalho e também como objecto. (p. 40)

Nesta perspectiva, Magalhães acrescenta que:

Porque o descontínuo é fundamental, e não é já encarado como algo que o historiador tem de saber ser capaz de ultrapassar, também já não interessa à história a actividade sintética do sujeito mas, pelo contrário, interessam-lhe os significados comuns dos fenómenos, isto é, tem de estar atenta aos discursos, enquanto acontecimentos singulares que se ligam a outros discursos e que devem ser tratados como práticas descontínuas que, por vezes, se cruzam ou se encontram e, por outras, se ignoram e se excluem. (id. Ibid.)

Magalhães recorre a Le Goff, que apresenta três ordens de razões que exprimem, singularmente, o papel que Foucault representou para História:

O facto de Foucault chamar à atenção sobre novos objectos de estudo, sobretudo sobre os que não tinham lugar na sociedade e, por isso, sem lugar na história, tais como 'os loucos os presos ou os doentes'; o facto de identificar a urgência de um 'novo olhar do historiador' sobre os documentos e o seu papel e significado, inferindo a descontinuidade como noção crucial na possibilidade de contestar uma história global, associando a este olhar, métodos consonantes e mais adequados; e, por fim, pelo facto de considerar 'a história como arqueologia', chamar a atenção para 'o sentido de que lhe cabe explorar todos os sentidos profundos das práticas dos actores históricos' e do seu contexto. (pp. 40-41)

Segundo Magalhães, Foucault salienta que cada época tem o seu modo de pensar e que esse pensamento é descontínuo, predominando a multiplicidade de discursos. E acrescenta um outro elemento presente no pensamento de Foucault, a noção de poder e a sua relação explícita com o conhecimento, que este considera fundamental para a compreensão dos modos de funcionamento das sociedades.

Neste sentido, Magalhães considera que a obra de Foucault com as suas controvérsias, gerou uma importante proposta de reflexão que:

(...) se abre caminhos amplamente frutuosos para a consideração da alteridade nas abordagens históricas dos fenómenos, traz consigo, pela análise que faz do discurso histórico, uma postura intrinsecamente relativista. (p.42.)

Quanto à discussão sobre o aspecto específico de narração – explicação científica, na opinião de Félix e Roldão (1996: 25-26), os historiadores encontram-se actualmente divididos em quatro grandes grupos: *historiadores sociais*, ainda fiéis às análises estruturais, *historiadores da narrativa tradicionalista*, políticos e biógrafos, *historiadores quantitativos* a quem, segundo as autoras, Stone chamava os drogados da estatística e *historiadores das mentalidade*, que recorrem à narrativa para exprimir sistemas mentais e modelos de comportamentos que se referem à esfera mais íntima da personalidade humana. Também para estas autoras, este retorno à narrativa não deve ser interpretado como um retornar da tradicional História Narrativa, ligada aos velhos modelos políticos e biográficos, mas sim como recurso a uma modalidade de comunicação que é mais consonante com os novos temas da investigação histórica:

Parece-nos poder dizer-se que o panorama historiográfico se apresenta caracterizado por uma assinalável variedade de abordagens: o narrativo liga-se frequentemente ao analítico, o uso de modelos estruturalistas acompanha o retorno biográfico ou a descrição particular. (Félix e Roldão, 1996: 25)

Assim, segundo Félix e Roldão (ibid.), o novo dado que emerge destes últimos 30 anos é mais o abandono de uma concepção científica da História ligada a visões positivistas ou neopositivistas. A palavra *ciência*, mais do que reclamar a absoluta objectividade dos modelos quantitativos, refere-se aos procedimentos metodológicos do historiador, à correcção de uma metodologia que deve dar razão às fontes e ao modo de as interpretar. Recordando discussões que dissociam explicação e narrativa, defendem, na linha de Gallie e Arthur Danto, que a narrativa contém em si implicitamente a explicação enquanto exprime a estrutura lógica de uma sucessão de acontecimentos.

Portanto, perante isto, afirmam que não existe nenhum antagonismo entre explicação e narrativa, pois, esta última engloba em si a primeira:

O modelo da narrativa histórica constitui um esquema de organização que cumpre uma função análoga à da teoria da ciência. (p.26)

Roldão (1990,1995,1999) considera que esta necessidade de mudança tem vindo a suscitar, nesta última década, estudos consideráveis que permitem perceber já alterações relativamente às concepções metodológicas no Ensino da História, nomeadamente, as que valorizam uma dimensão investigativa e uma abordagem estruturalista e construtivista do conhecimento histórico. Alterações estas que, no plano metodológico (Roldão, 1999: 26), resultam numa preocupação cada vez maior com a contextualização e o significado da aprendizagem da História e a apropriação de sentido pelos aprendentes, vistos, cada vez mais, como sujeitos activos, aspecto que tem conduzido ao aprofundamento de outras metodologias e à investigação sobre a valia pedagógica da dimensão da narratividade como instrumento metodológico.

Roldão (in Félix e Roldão 1996b:39) considera que a aprendizagem da História no primeiro ciclo, deveria basear-se em narrativas de acontecimentos reais e significativos que permitissem ao aluno identificar-se com personagens ou indivíduos ou que, por exemplo, reconstituíssem situações de vida quotidiana nos seus detalhes mais atraentes de modo a permitir aos alunos acederem à compreensão da vida de outros homens noutros tempos. Igualmente defende que, nos 2º e 3º ciclos, um nível que permite já que o aluno se liberte progressivamente das suas projecções e procure descobrir a realidade que o cerca em pormenor e em extensão, também a acção e a aventura sejam códigos de leitura do histórico. No entanto, para estes ciclos, sem uma dimensão fantasista, diz Roldão, o aluno tem agora mais interesse em perceber *o como* e *o porquê* dos acontecimentos e das situações até porque, o aluno já lida com sequências temporais mais curtas, cheias do sentido que lhe é dado pelas narrativas verdadeiras. Para Roldão, o longínquo no espaço e no tempo atrai-o e motiva-o mais para a aprendizagem, do que o próximo, o conhecido que, pelo contrário, parece aborrecê-lo.

Então, para a autora, as narrativas surgem como estruturas organizativas de conteúdos que podem ser utilizadas como estratégias no sentido de tornar acessíveis e significativos para as crianças os temas que estudam. Roldão destaca a importância do uso da narrativa, considerando-a um importante instrumento de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores, não fora este o papel que, ao longo

de séculos, desempenhou como forma veiculadora de mensagens ideológicas, políticas, religiosas ou outras. Para a autora, deve utilizar-se a narrativa como meio didáctico porque, ao levar os alunos a encarnar personagens explorando as suas experiências individuais e potencialidades criativas e imaginativas, dirigindo-os não apenas para a razão mas também para o sentimento e para a imaginação, está-se a contribuir para transformar a aprendizagem da História numa actividade interessante e muito mais atraente.

Também Félix (1998:23), nas reflexões que fez sobre os currículos do Ensino Básico e do Ensino da História salientou que, na actualidade, a narrativa passou a alimentar a polémica da História, convertendo-se em objecto de reflexão conceptual e metodológico. Para Félix, cada vez mais é objecto de estudo a procura de fórmulas que permitam relacionar a estrutura com os acontecimentos e com a narração devendo, por isso, privilegiarem-se formas narrativas que iluminem as estruturas em vez de as ocultar.

Esta opinião é firmemente apoiada por Mattoso (1999:37), que, em entrevista recente sobre o Ensino da História no contexto português, exprimiu uma postura favorável a Félix e a propostas para uma pedagogia baseada na reelaboração cognitiva e na transmissão de um conhecimento em reconstrução, assim como, reconheceu a importância que deve conceder-se à narrativa. Destacando as suas potencialidades, afirma que deve tirar-se partido do fascínio que a criança tem por qualquer narrativa. Porém, Mattoso (2002:79) não propõe uma utilização pura e simples da narrativa e de factos considerados da história local para ir formando uma noção correcta de passado histórico. Se por um lado, considera importante que se utilizem narrativas coerentes e completas, e não apenas breves resumos que perdem toda a sua eficácia dramática e capacidade comunicativa, por outro considera ainda mais importante inculcar o sentido da diferença entre narrativa atraente, mesmo exemplar, e a realidade histórica.

Na tentativa de encontrar um enquadramento epistemológico do conceito de *Explicação Histórica*, Barca (2000), no estudo sobre *as ideias dos alunos sobre a explicação provisória em História*, considera já ultrapassada a discussão entre *se a História descritiva é ou não explicativa*:

Actualmente, a atenção dada à explicação tende a afastar-se da acumulação de argumentos a favor deste ou daquele modelo de causalidade. Não será muito frutuoso, em termos de contribuição para uma análise crítica da História, continuar a discutir se a explicação histórica é (a) nomológico-dedutiva ou (b) inferencial-indutiva. (p.60)

Vislumbra-se das suas palavras que o que importa não é se a explicação histórica é nomológico-dedutiva, (baseada em generalizações) e, portanto, conferindo à História o estatuto de ciência social, ou apenas inferencial (acerca do particular) e, assim, considerando-se a História como conhecimento paralelo ao científico ou, quando muito, como ciência humana:

A primeira abordagem atribui um estatuto científico à História, surgindo esta área do conhecimento como um “parente pobre” das outras ciências mais “completas”, com base no paradigma das causas suficientes e previsíveis (...) na segunda abordagem, assume-se a completa autonomia da História. Esta controvérsia surgiu num contexto ideológico e científico específico, entre a década de trinta e a década de sessenta, e nele tem de ser compreendida. (id. *ibid.*)

Hoje, insiste Barca, parece encontrar-se algum consenso na aceitação de um conjunto de factores para explicar quer situações de conjunto quer situações particulares do passado. Senão vejamos:

Cada abordagem encara, no final de contas, as causas em História como necessárias, mais ou menos determinantes, mas nunca como factores suficientes em si mesmos. Os historiadores não consideram, normalmente, apenas uma causa única. Os historiadores marxistas, por exemplo, salientam o factor económico, mas não o consideram uma causa suficiente. Deste modo, parece encontrar-se algum consenso sobre a consideração de que diferentes factores contribuem para explicar situações, acontecimentos e acções históricas. (id. *ibid.*)

Para Barca, os principais objectos de debate podem ser causas ou condições mais necessárias ou mesmo determinantes, ou condições meramente facilitadoras. Assim:

A controvérsia centra-se, usualmente, sobre (a) se os factores devem ser vistos como causas, condições ou razões, e (b) o que conta como factores mais ou menos relevantes. (id. *ibid.*)

Em síntese, os conceitos de narrativa utilizados nos trabalhos sobre o Ensino da História em Portugal evocam uma concepção estruturista da História, em que os acontecimentos, o tempo breve, assumem algum relevo, sem contudo menosprezar uma contextualização de tempo longo. A *trama* que constitui o discurso narrativo é a face

visível da reconstrução mental do passado e que se apresenta com potencialidades de motivar os jovens aprendizes da História.

3. Então o que é "Narrativa Histórica" em Situação de Aula?

Seguindo um percurso reflexivo efectuado por Chris Husbands (1996) acerca do '*que é o ensino da História*,' entende-se que o autor considerou que uma das formas como os alunos e os professores pensam o passado histórico é a de pensar acerca da construção de narrativas ou versões desse passado histórico.

Husbands descreve que o passado tem sido representado através de uma variedade de relatos e exemplifica: *crónicas, histórias narrativas, reconstruções imaginativas e ensaios analíticos formais*. Neste contexto, as histórias têm sido um modo de tornar o passado inteligível na maioria das culturas mas, considera Husbands, o seu estatuto, no pensamento histórico dos séculos XIX e XX e na sala de aula, tornou-se ambíguo:

A narrativa é normalmente contraposta à análise "estória" ou ensaio. Estas oposições são de certa forma simplistas: a narrativa e a análise, a "estória" e o ensaio podem ser complementares, e não formas de pensar no passado que competem entre si, servindo propósitos diferentes. (Husbands, 1996: 44)

Referindo-se à distinção que Bruner realiza entre '*pensamento narrativo*' e '*pensamento paradigmático*', considera que ambos fornecem formas diferentes de ordenar experiências ou de construir a realidade, porque uma boa história e um argumento bem construído são formas naturais diferentes e que ambas podem ser usadas para convencer a outra. No entanto, diz Husbands, Bruner afirma que o que emana de ambos é fundamentalmente diferente: os argumentos convencem sobre a verdade enquanto que as histórias convencem sobre a verosimilhança.

Referindo-se ao pensamento narrativo, Husbands adianta que o senso de que o passado é distinto da História e, de que as experiências das pessoas do passado são diferentes dos significados, formas ou compreensões que fazemos, é um lugar comum no pensamento histórico moderno:

Nós organizamos o passado para fins diferentes: o passado é uma fonte de provérbios morais ('As coisas nunca mudam'; 'Não sabes a sorte que tens'), ou de celebrações heróicas ('o nosso passado glorioso'), ou de triunfo sobre a adversidade

(o 'progresso da educação'); (...) o passado é uma fonte de excentricidades estranhas ou de fortalecimento humano face ao sofrimento. (p. 45)

Assim, para o autor, o passado fornece as bases de um relato sobre o progresso ou o seu declínio. Recordando a ideia de White, quando este sugere que todas as narrativas históricas seguem quatro acções básicas, a comédia, a tragédia, o romance e a sátira, ou a de Ranke, que escolheu escrever a História como a acção de uma comédia, Husbands considera que as formas narrativas de um género ou de outro, são modos de explorar estas versões do passado e de as tornar acessíveis para que possam ser avaliadas paradigmaticamente:

De facto, os pensamentos paradigmáticos são elementos complementares do discurso histórico, ou da análise histórica: damos forma ao passado através de relatos de 'estórias', relatos que nos satisfazem pela sua consistência lógica, pela sua relação coerente com as relíquias do passado e as suas 'verosimilhanças', pelo 'sentimento' que, como seres humanos, achamos ser mais provável: utilizamos não só as evidências e o nosso treino nos métodos e técnicas históricas, mas também as nossas faculdades como seres humanos para fazer os juízos que fazemos: "não poderia ter sido assim (...)". (p. 45)

Por conseguinte, assumindo que as narrativas históricas são construídas a partir do modo como se pensa o passado, tanto por historiadores como por professores e mesmo por alunos, Husbands afirma que no ambiente de uma sala de aula, o alcance, a profundidade e o propósito das formas narrativas, desdobradas em procedimentos vários, são clara e substancialmente diferentes. Igualmente considera que a relação entre a história e narração tem sido difícil, na medida em que a própria definição de narração desloca-se na fronteira entre o facto e a ficção, entre a verdade e a mentira, entre a lógica emocional e causal. Talvez por esta razão afirme que os historiadores e os professores continuem ainda algo cépticos sobre o lugar da narração na aprendizagem da História. Na sua opinião, considera que a História académica tem procurado afastar-se da mera narração, por julgá-la um modo de análise ligeiramente imaturo e de pouca confiança e que o mesmo têm feito muitos professores de História. Husbands pensa que isto se deve ao facto de a narração e a narrativa terem sido associadas à 'grande tradição' do Ensino da História, que assentava num didactismo mais activo do professor sobre o aluno passivo. Contudo, salienta Husbands que na historiografia académica recente, a narração tem sido recentemente reclamada através da reconstrução de um passado 'narrado', organizado em volta das experiências vividas e representações de actores históricos comuns ou simples desconhecidos:

(...) a mediação do passado através das experiências narradas pelos envolvidos provou ser uma avenida frutuosa na pesquisa e pensamento histórico.
(p.47)

Segundo ele, o ponto de partida para muito deste trabalho veio de fora da História, por exemplo, da antropologia cultural de Clifford Geertz, cujo estudo da significância da luta de galos em Bali, introduziu o conceito de '*descrição compacta*'. Um outro exemplo a que Husbands se refere, o de Natalie Zemon Davies na mesma linha de pesquisa do estudo anterior, trata também de um acontecimento específico, o de agricultor do século XVI, Martin Guerre, que, ao regressar a casa, descobriu um impostor que lhe tinha ficado com a casa e com a sua mulher. De ambos os exemplos retiram-se inferências importantes para o pensamento histórico.

Nesta tradição narrativa reestruturada, as formas narrativas são usadas para ideias mais abrangentes e complexas, de modo a estimularem "modos de pensar" sobre o passado e o modo como foi experienciado:

Através da narrativa, torna-se possível endereçar ideias mais abstractas sobre as suposições e crenças das sociedades passadas, sobre o modo como funcionavam ou não, e sobre como as pessoas representavam as suas relações com os outros.
(p.48)

Este desenvolvimento na historiografia académica está, na opinião de Husbands, relacionado com o modo como os alunos na escola pensam para tentar tirar significado de um passado perplexo e confuso. Para eles, a narração também tem uma função heurística e analítica na História.

O autor adverte, no entanto, para alguns cuidados a ter na utilização destes modos narrativos em sala de aula porque, com o poder de formar significados, o professor escolhe, na narrativa, as personagens que quer incluir. É o professor que escolhe um ponto de partida, o lugar onde começa a narrativa e onde esta termina. Assim, este contador de histórias especializado deve ter o cuidado de evitar moldar reacções ou dirigir emoções em direcção a um certo relato, devendo criar espaços para os estudantes decidirem crítica e democraticamente sobre as versões ou interpretações apresentadas e, não apenas, considerar os alunos como alvos passivos neste processo. Adianta ainda que, por vezes, as sobre-simplificações que os professores esboçam sobre os personagens, caricaturando-os, ou apresentando-os como arquétipos do bem e do mal, levam-nos a impor uma coerência onde não a há, ou a impor uma estrutura fechada onde não são possíveis outros princípios ou outros fins. Para Husbands, estes *fins* podem acabar também com a emoção e com o pensamento.

Contudo, salvaguarda para estes contadores de histórias outros poderes, os de arrebatador a imaginação, *'dar vida'* aos personagens que descrevem, criando momentos de excitação e grande interesse:

Os contadores de histórias fazem-nos rir e chorar, fazem-nos querer seguir o conto, conjuram imagens mentais que moldam o modo como pensamos sobre o passado: eles estimulam a nossa curiosidade. Os elementos ficcionais das narrações levantam questões, exigem que procuremos mais, que alarguemos as nossas concepções das interpretações que as evidências permitem. Usadas deste modo, as narrações levantam a curiosidade, desenham a textura do conto, provocam e frustram encorajando mais investigações. (p. 49)

Deste modo, pensar através das narrações continua também a ser um modo importante de desenvolver sentidos ou avançar interpretações. As suas limitações são muitas, mais aparentes do que o seu valor pessoal, da qual, assegura Husbands, não pode abster-se uma obrigação de exactidão sobre o que pode ser retirado da evidência histórica, uma obrigação de autenticidade ao período e ao personagem e que, o próprio contador de histórias, deve estar consciente que a sua narração não é a única, nem a sua versão, a definitiva, até porque há muitos relatos diferentes e plausíveis de qualquer situação histórica.

Assim, conscientes de que as narrativas são uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem da História, Husbands sugere que:

Nas salas de aula, as obrigações do contador impõem obrigações ao leitor, para ir além da narração, para colocar questões sobre a mesma, para examinar a sua consistência perante as evidências existentes, para oferecer outras interpretações, para examinar a sua autenticidade e as representações das personagens, tempo e lugar. Contar histórias apela a mais histórias. (p. 50)

Considera então que a narração, argumento, é um meio para alcançar um fim para a construção da compreensão histórica. Mas não é um fim por si só: o fim é gerar compreensão sobre o passado e isto activa o pensamento de quem aprende. Então, se a narração é central para o modo como os alunos pensam sobre o passado, esta necessita de ser explorada na sala de aula:

Isto significa contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; significa submeter as histórias ao exame crítico, dando sentido ao que chamei a sua verosimilhança e à sua lógica. Envolve uma dúvida construtivamente céptica sobre a natureza das histórias que contamos. Significa relacionar as histórias com os “princípios organizativos” – as ideias de causa, continuidade, mudança – do discurso histórico complexo. (p. 51)

Kieran Egan (1983, 1994) incide no uso da narrativa como técnica de ensino e considera-a como uma abordagem original de planificação:

O objectivo é delinear a aula ou a unidade de forma a utilizar o poder motivador do formato da história e garantir que o significado mais importante inerente a um conteúdo é comunicado. (p. 16)

Esta abordagem centra-se na mobilização da imaginação das crianças para promover o seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem. A metodologia proposta por Egan fundamenta-se em alguns princípios gerais que fazem da narrativa um poderoso instrumento de comunicação. Desta forma, o autor sugere utilizarem-se as potencialidades do formato da narrativa no sentido de estruturar conteúdos de aprendizagem de modo a torná-los mais eficientes e significativos. O modelo de planificação que Egan apresenta induz que se encarem os conteúdos temáticos e as unidades de aprendizagem como excelentes e sugestivas histórias para serem contadas em vez de reduzidas a áridas listas de objectivos a atingir. Egan salvaguarda que não pretende ensinar modos de utilização de histórias fantásticas, nem sequer eficientes formas de contar histórias, mas sim:

(...) como utilizar e rentabilizar o potencial da estrutura das histórias no sentido de ensinar qualquer conteúdo de forma mais motivadora e significativa. (p.14)

Para Egan a narrativa fornece uma força tão poderosa para a compreensão que poderia formar a base principal do currículo elementar da História. Não obstante, expressa também que o enfoque no uso da narrativa para aquisição de conteúdos históricos, sobretudo para os primeiros níveis de ensino, deve ser torneado por sérios cuidados na aplicação desta estratégia, evitando transformá-la num simples retorno aos modelos tradicionais de Ensino da História ou a meros instrumentos de planificação.

Realça-se, no entanto, que a proposta de Egan não se encontra fundamentada em dados empíricos sobre como é que as crianças efectivamente lidam com a narrativa em História.

Peter Lee (1983, 1987, 1991, 1998) na sua análise da relação entre o ensino e a filosofia da História, chegou à conclusão de que a filosofia da História é necessária em qualquer tentativa para chegar a uma forma racional de ensinar História. Desta

discussão resultaram inúmeras pesquisas empíricas (causalidade, explicação, empatia,, interpretação, objectividade, significância) nomeadamente sobre narrativa histórica. Lee salienta explicitamente as características lógicas específicas que distinguem a História de outras formas de conhecimento e apresenta assim, a filosofia da História como útil e necessária. Por um lado, para os educacionalistas analisarem as práticas dos professores e formularem regras didáticas; por outro, para os professores, que não devem apenas saber sobre o conteúdo factual do passado mas também conhecer a estrutura da disciplina da História. Neste contexto, a narrativa surge com uma estrutura com características lógicas de organização coligatória de eventos, devendo por isso ser objecto de atenção cuidada no âmbito do ensino da História.

Numa breve retrospectiva que teceu num colóquio recente em Portugal (2001) sobre a disciplina da História no Reino Unido, Lee confessou que, nos anos sessenta, sentia-se em Inglaterra o receio que os alunos deixassem em definitivo a História como disciplina escolar. Situação que quase aconteceu devido a um currículo descentralizado que pouco favorecia a escolha dos alunos por esta disciplina. Segundo este investigador britânico, as crianças pareciam não gostar de uma História com a qual não se familiarizavam e da qual não conheciam os temas. As suas preferências voltavam-se mais para uma história apresentada em televisão ou mesmo em livros, do que para a ensinada nas escolas. Isto implicava que os alunos em vez de aprenderem conhecimentos históricos, se limitavam a aprender as 'estórias' da História.

Consequentemente, numa tentativa de alterar esta situação, desenvolveu-se um projecto – Projecto 13-16 (1980) - coordenado na sua última fase pelo investigador Denis Shemilt, que se fundamentou numa abordagem de ensino da História em termos históricos. Ganhando adeptos, o projecto rapidamente se estendeu a toda a Inglaterra, provocando alterações e motivando novas ideias não só para a disciplina como para a forma de a ensinar. Questionando sobre que ideias é que as crianças traziam para a disciplina da História e quais os conceitos e imagens que esta fornecia às crianças, começaram a proliferar estudos que rapidamente transformaram uma história maçadora e inútil em algo interessante e motivador, ao proporcionar às crianças modos de aprenderem progressivamente sobre situações específicas do passado. Promovendo, com os devidos cuidados, a interpretação do passado através de fontes directas e do conhecimento contextualizado destes vestígios (o que não quer dizer que fosse tarefa

fácil) a disciplina relançou-se e ganhou um novo alento. Não obstante, Lee (ibid.) adverte que:

Para haver sucesso na sala de aula, é preciso que as crianças saibam que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão de 'evidência', compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos, pois fazem inferências. A História não pára nos testemunhos. (p.15)

No âmbito de um outro projecto, – Projecto CHATA, iniciado em 1991 - que teve como objectivos gerais produzir modelos de desenvolvimento com crianças acerca dos conceitos históricos, nomeadamente de explicação histórica; ideias sobre evidência; compreensão da progressão dos alunos ao lidarem com conceitos de segunda ordem; desenvolver caracterizações de abordagens de ensino da História ou explorar as relações entre estratégias de ensino e currículo, entre outros, Lee propôs-se também investigar as ideias das crianças sobre a narrativa em História. Apresentando a narrativa como um relato objectivo da realidade histórica, focalizou a seguinte questão: *'Por que é que diferem os relatos sobre uma mesma história?'* para investigar as ideias dos alunos perante duas narrativas diferentes sobre um mesmo momento histórico e compreender se os alunos vêem essas diferenças e como as consideram.

Esta abordagem ao conceito de narrativa, como conceito de segunda ordem, inspirou o estudo de Gago (2001), tendo sido aplicado em Portugal a um grupo de alunos em escolaridade básica.

Das inúmeras etapas do projecto CHATA, resultaram dados que contribuíram para a formulação de um padrão progressivo nas ideias dos alunos quando tentam compreender os comportamentos das pessoas sobre a explicação causal, explicações alternativas, a natureza dos relatos históricos e a sua relação com o passado.

Destas investigações, muitas conclusões podem ser retiradas, nomeadamente as que salientam que os alunos convocam para o momento da aula o seu conhecimentos tácito, pelo que este deve, obrigatoriamente, ser tido em conta sempre que falamos de História, ou de outros saberes. Os investigadores envolvidos no projecto (Rosalyn Ashby, Manling Chau, Alaric Dickinson, Peter Lee, 1991) concluíram que grande parte dos resultados induzem os professores numa reflexão séria sobre as tarefas que devem propor aos seus alunos em aula não temendo que, com esta forma de abordar a História na sala de aula, os alunos venham a desenvolver qualquer atitude céptica em relação à História ou ao ensino da disciplina. Quando os alunos se questionarem sobre a

existência de diferentes opiniões sobre a História, os professores devem ajudá-los a ver que tudo é fruto de uma seleção (Lee, 2001) e que em História não há um 'todo'. E, o seu cepticismo, tenderá a desaparecer. Referindo-se especificamente aos resultados do seu estudo sobre narrativa, ressalva que:

Claro que até para nós, adultos em literacia histórica, se colocam dúvidas em relação a estes conceitos de segunda ordem. Não devemos apresentar muitos pontos de vista diferentes em simultâneo, é preciso dar a base histórica conceptual, dar os primeiros passos, para fazer compreender que as histórias podem ser válidas e dizer coisas diferentes. Não é conveniente fornecer demasiado material, pois tal só irá confundir. As crianças compreendem que existem locais onde a discussão de ideias se processa a um nível mais sofisticado. (p. 20)

Britt, Rouet, Georgi, Perfecti, (1994) analisaram o modo como os alunos aprendem a partir de textos de História, partindo do princípio de que muito do que os alunos aprendem em História vem da leitura de textos. Estes investigadores observaram a construção que os alunos fizeram da causalidade histórica à medida que interpretavam e moldavam mentalmente os acontecimentos históricos específicos e o próprio argumento.

Neste contexto investigativo, Britt et al. (ibid.) consideraram importante desenvolver modelos de organização dos textos de história e avaliar o efeito da organização textual na aprendizagem. Entendendo que os manuais apresentam os acontecimentos históricos em forma de narrativas simples, com poucas referências às incertezas e controvérsias que rodeiam muitos dos tópicos históricos, e porque um corpo considerável de investigação tem examinado o modo como a informação é organizada em narrativas, estes investigadores procuraram explicar o modo como os alunos adquirem e representam informação a partir de textos de História. Para isso, aplicaram modelos de análise narrativa a esses textos: *o modelo de análise causal temporal*, (que consiste numa representação das personagens, acontecimentos e causas) e *o modelo de argumentação de controvérsias históricas*, (que consiste numa representação das reivindicações e das evidências usadas para as apoiar). Por conseguinte, na perspectiva dos autores, enquanto que o modelo de acontecimento-causal é uma representação das personagens, acontecimentos e relações causais envolvidos na História, o modelo de argumentação é uma representação das várias representações nos documentos disponíveis, e de como essas interpretações se relacionam entre si e com as peças de evidência.

Para estes autores, as estruturas causais-temporais são provavelmente mais válidas para representar relatos de acontecimentos históricos simples e não controversos, como os que os alunos de nível elementar estão acostumados a encontrar nos manuais. Contudo, muitas das narrativas não controversas apresentadas nos manuais são visões simplificadas e por vezes distorcidas de problemas históricos, falhando sobretudo duas características fundamentais: a *incerteza* e a *controvérsia*. Assim, estes dois modelos foram sobretudo importantes para compreender como os alunos aprendem a partir de textos históricos que não os dos manuais. Quando os autores se deslocaram do manual para considerar a aprendizagem a partir de fontes históricas, verificaram que os alunos necessitavam de lidar com uma complexidade textual maior do que a considerada nas narrativas simples, apresentadas pelos autores dos manuais. Isto porque a informação histórica é transmitida por uma variedade de textos com estruturas e propósitos bastante diferentes e referem-se, muitas vezes, a problemas históricos também complexos, que incluem uma quantidade significativa de incerteza e controvérsia que implica a identificação de interpretações tendenciosas, distinguindo-as dos relatos mais fiéis aos factos. Para além disso, muitos destes problemas históricos exigem a integração de diversas fontes e evidências, apresentadas em diferentes formas discursivas, como por exemplo, relatos de historiadores, reportagens de imprensa, tratados, autobiografias ou correspondência privada, o que implica que os alunos possuam não só capacidades de leitura e de aprendizagens gerais, mas também conhecimentos específicos sobre o modo como a informação está organizada nos textos.

Segundo Britt et al., os textos históricos centram-se nas personagens, acontecimentos e nas suas causas, ou seja, apresentam um sistema de representação da informação narrativa. Para compreender essas causas, os alunos têm de ser capazes de construir uma representação da *estrutura narrativa* do texto que detecte *as relações causais temporais* entre os acontecimentos mas, para além dessas relações, os alunos deveriam ainda memorizar informação mais detalhada sobre os acontecimentos, como datas, indivíduos, etc. Embora a *história principal* possa frequentemente ser compreendida sem lembrar nomes e datas, os alunos têm que conseguir julgar quais os *factos e informação secundária* a incluir na sua representação do texto histórico. E, aqui, verificaram que a capacidade dos alunos para resumir os acontecimentos principais de um texto histórico é influenciada pela capacidade que estes têm de ler uma narrativa complexa e, por isso, a estrutura de acontecimentos e a informação secundária

de um texto histórico complexo podem ser apreendidos por alunos em diferentes anos de escolaridade.

Então na globalidade, estes investigadores sugerem, a partir dos resultados obtidos, que a aprendizagem a partir de textos históricos está muito dependente da capacidade dos alunos em organizar informação narrativa complexa.

Samuel Wineburg (1994) aquando das conclusões de um estudo intitulado '*A Representação Cognitiva dos Textos Históricos*' e tendo em atenção a forma como este investigador considera que os historiadores lêem textos históricos considera que o acto de escrita restringe a representação do passado, ao forçar os historiadores a ordenar sequencialmente os acontecimentos, mesmo quando estes ocorrem simultaneamente, sendo que escrever significa colocar uma coisa antes da outra. Acresce a isto o facto de a linguagem nunca ser neutral. Wineburg sentindo que a relação entre os acontecimentos históricos e as palavras usadas para os representar tratam de um assunto filosófico complexo, e tema de muita literatura, não pretendeu entrar em debate sobre a filosofia da História no referido estudo, mas apenas considerar os acontecimentos enquanto escritos em textos históricos. Sejam estes textos uma reflexão da realidade ou apenas uma vaga aproximação da mesma, para serem compreendidos, o leitor transporta para esse texto um conjunto de recursos para o entender, tais como, conhecimentos prévios, estratégias de construção de sentidos e de resolução de problemas e crenças sobre a leitura de um texto histórico. Cada uma dessas representações, consideradas por Wineburg no seu *modelo de representação cognitiva de textos históricos*, trabalham em conjunto na compreensão histórica ao comunicarem resultados entre si e ao interagirem de formas altamente complexas e imprevisíveis. Desta feita, a *representação do texto* e a *representação do acontecimento* correspondem ao texto-base (literal). A estas, Wineburg junta uma terceira, a *representação do subtexto*, onde aglomera os esforços dos leitores para reconstruir as intenções do autor e para determinar as suposições, tendências e convicções que moldam esse texto histórico. Logo, ao usar destes recursos, o leitor de textos de História está a criar simultaneamente várias representações cognitivas do texto.

Beck, I. & Mckeown, M. (1994) nesta linha de investigação sobre a leitura de textos de história, apresentaram como principal interesse o tipo de aprendizagem resultante do contacto dos alunos com o texto. Dado que o texto é uma componente

central nos recursos de ensino usados para ensinar História, entender o que os jovens aprendem sobre História, a partir do texto, foi um objectivo natural da investigação destas autoras. Procedendo a uma análise cuidada dos manuais, detectaram dois importantes problemas nos textos que estes apresentavam. Um primeiro, devia-se a uma suposição por parte dos autores de uma imensidão de conhecimentos prévios dos alunos para os quais eram destinados e, um segundo, caía na falta de coerência dos conteúdos apresentados pelos manuais. Esta análise forneceu uma visão alargada das práticas em aulas elementares, passando a consignar este aspecto na tentativa de compreensão das características textuais desses manuais e no efeito que estas características podem ter na aprendizagem dos alunos.

Os resultados desta investigação sobre a leitura acabaram por trazer progressos na compreensão do modo como os leitores interagem com os textos, permitindo uma nova ênfase investigativa cujo enfoque é agora colocado na compreensão das actividades mentais envolvidas na leitura e não só o que o leitor lembra da leitura. Beck & Mckeown confessaram que duas importantes áreas de pesquisa influenciaram profundamente o trabalho de análise textual: *a compreensão sobre a natureza do processo de leitura*, com ênfase na interacção dos conhecimentos prévios do leitor e do conteúdo do texto, e *as características do texto* que promovem ou impedem a compreensão. Assim, tal como a psicologia cognitiva está preocupada em 'entrar' no processo de aprendizagem, em vez de observar as manifestações posteriores de desempenho, afirmam as investigadoras, que o seu interesse foi igualmente o de 'entrar' nas interacções aluno/texto de modo a que as conclusões pudessem ser entendidas em relação com o processo de aprendizagem.

Deixam como mensagem cuidados a ter na construção dos textos. Mesmo quando os textos são bem construídos impõem limitações, sobretudo quando são complexos e, por isso, explicar apenas o conteúdo aos alunos não basta. Os professores devem ter o cuidado de não esperar que mesmo com um texto coerente e bem construído o aluno recolha dele a informação que este contém. É, pois, necessário calcular que os alunos necessitam de várias reiteraões de ideias e oportunidades para discutir aquilo que entenderam, de modo a clarificar e reelaborar as suas concepções iniciais. Adiantam igualmente as investigadoras que textos menos coerentes, podem prejudicar o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos.

Stuart Greene (1994) examina o modo como os alunos respondem a pistas textuais na sua própria produção escrita de textos históricos, considerando que a História é multi-nivelada e tem múltiplas vozes, e a forma como os alunos incluem ou excluem a sua própria voz interpretativa frente a pistas mais ou menos sugestivas.

Greene considera que os alunos quando chegam à universidade estão ainda pouco familiarizados com os actos literários que transmitem a escrita através de fontes, isto é, de criar um texto a partir de outros textos. Salienta que tais tarefas em História, muitas vezes encorajam os alunos a pensar criticamente sobre o que lêem, a formar argumentos e a contra-argumentar e mesmo a estabelecer um projecto intelectual próprio. Contudo, se se pretende ajudar alunos a aprender a ler e a escrever criticamente sobre os acontecimentos históricos, torna-se necessário saber como é que a compreensão dos alunos sobre a História e sobre a sua escrita influencia o carácter, o desenvolvimento e a expressão das suas ideias, na representação de acontecimentos históricos. Na sua investigação, Greene observou os tipos de pensamento a que cada tarefa obriga, incluindo as formas como os alunos estruturaram a informação para criar o novo texto; em que medida inseriram ideias próprias e que tipos de movimentos de retórica realizaram como autores de um novo texto. Por *autoria*, Greene entende as tentativas dos alunos de contribuírem com conhecimento para conversas académicas, não necessariamente apoiado em fontes, mas ligado aos textos que lêem.

A construção da autoria pode fornecer uma referência importante para observar o que os alunos envolvem na tentativa de estabelecer os seus próprios projectos intelectuais ao adaptar a informação de diversas fontes com os conhecimentos prévios para depois reestruturar sentidos. Ao apropriarem-se da informação como evidência para comprovar um argumento, ao fazerem ligações entre os conhecimentos prévios e o conteúdo das fontes para criar um novo texto, poderão vincular nesta reestruturação novos padrões organizativos não encontrados nas fontes. Assim, este sentido de autoria, acentua Greene, pode permitir aos alunos novas oportunidades para compreender em que medida os processos de seleccionar, organizar e sequencializar ideias estão intimamente relacionados com as crenças e valores que guiam os seus pensamentos e, ainda, levá-los a compreender os problemas colocados dentro da História. Podem também começar a aperceber-se do lugar da interpretação e da evidência, ao formular argumentos e ao comprovar ideias em contextos diferentes. Aprender História, pode significar adquirir conhecimentos sobre convenções de texto e até sobre um tópico, mas desenvolver um sentido de autoria pode abranger aprender sobre a natureza dos factos,

das evidências e das interpretações, visando uma aproximação da compreensão da natureza do acontecimento histórico.

Se os professores começarem a observar como os alunos interpretam tarefas de leitura e de escrita complexas, podem entender melhor os factores que motivam os alunos a integrar, adaptar, e transformar informação ao escrever sobre História. E, talvez, sugere Greene, possibilitar compreender de que forma os alunos aprendem práticas discursivas numa disciplina como a História, como é que transformam textos-fonte em novos textos e como é que organizam os seus sentidos textuais. Ou ainda, se os alunos baseiam a selecção da informação em princípio de relevância e que inferências que realizam entre a informação que seleccionam das fontes e os conteúdos que retiram dos conhecimentos prévios ou experiências pessoais.

Para Greene importa então ver, na escrita a partir de fontes, o papel importante que a interpretação de uma tarefa desempenha na construção de sentidos. A capacidade para ter sucesso na escola depende da capacidade para especificar o que lhe é pedido em determinado trabalho e, portanto, não é possível dissociar a tarefa da sua interpretação. Quando os alunos lêem e escrevem invocam conhecimentos sobre o discurso, sobre as suas crenças, sobre a escrita na escola e o sobre seu conhecimento relativamente um qualquer acontecimento. Por outro lado, cada uma destas fontes de conhecimento pode afectar os objectivos propostos pelos escritores ao planear o que querem escrever. Estas fontes podem também influenciar a organização e a selecção de informação a partir de outras fontes diferentes. E, nesta medida, a escrita pode iniciar também o acto de 'ler', compreender, a própria tarefa.

No seu estudo, Greene insiste na necessidade de se investigar mais sobre *que factores contextuais poderão influenciar o desempenho dos alunos*, nomeadamente, as interacções professor-aluno que ocorrem dentro da sala de aula ou a forma como são avaliados os trabalhos escritos por eles realizados. Para Greene, uma coisa é fazer com que os alunos absorvam informação sobre os assuntos, outra coisa bem diferente, é envolver os alunos como participantes activos na sua aprendizagem, como autores que têm de pensar criticamente sobre o que lêem, integrando informações de fontes diversas e estruturando o seu trabalho através de metodologias específicas da História.

Keith Barton (1996), estudando o '*Pensamento Histórico e Narrativas Simplificadas em Jovens Estudantes*', concluiu da importância da narrativa para a compreensão da História.

Para Barton, na narrativa todas as funções são um componente significativo na História global. Sendo óbvio que nem todas as histórias têm uma estrutura formal rígida, a pesquisa cognitiva indica que as pessoas utilizam uma “*gramática da história*” mental idealizada, que consiste num tempo e espaço, protagonistas e comportamentos direccionados na compreensão e relato de narrativas. Barton afirma que tanto as crianças como os adultos lembram-se mais facilmente de histórias que obedecem a essa estrutura formal, ou seja, lembram-se melhor de elementos que têm uma significância central, especialmente causal na história, e quando reestruturam a informação, ao relatar histórias, fazem-no, normalmente, de modo a obedecer à estrutura ideal apresentada. Os resultados do seu estudo, em tudo semelhantes a outros desenvolvidos nesta área, mostram que, após ouvir ou ler uma narrativa, as pessoas conseguem lembrar-se mais facilmente dos acontecimentos ligados por causas do que daqueles que ocorrem simplesmente numa sequência temporal. De facto, segundo Barton, quantas mais relações causais um elemento da história tiver com outro, mais facilmente as pessoas se lembrarão do mesmo. Para este autor, estas conclusões não são surpreendentes, na medida em que o próprio propósito de uma história é revelar uma sequência de acções cujas relações causais o leitor/ouvinte considera significantes, e não só mostrar uma lista de acontecimentos ordenados temporalmente.

Em síntese, recordando a questão colocada no início deste primeiro capítulo ‘*o que é narrativa histórica?*’ podemos então reafirmar que o conceito de narrativa entendido no âmbito específico desta investigação se enquadra numa postura de realismo estruturista, de tipo descritivo-explicativo, tendência que acentua que tanto as explicações sociais quanto as comportamentais devem ser abordadas a partir da dupla perspectiva da acção e estrutura (Lloyd, 1995: 64).

CAPÍTULO II

INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

1. *Cognição Histórica*

Muitos são já os espaços e os estudos que se podem referenciar como exemplo de investigação em cognição histórica, numa linha de preocupação com questões de Educação Histórica e que acabaram por surtir algum efeito nas tendências curriculares das últimas décadas em vários países. Dada a sua importância, alguns destes estudos e investigadores, têm vindo a ser divulgados em trabalhos recentemente publicados em Portugal.

Nos EUA (in Lee & Ashby, 1998: 4), no campo da cognição histórica, identificam-se um conjunto de tendências de investigação que sugerem que o ensino da História deve ter em conta as ideias dos alunos e ensaiar estratégias de ensino adequadas às diferentes faixas etárias dos alunos desde os primeiros níveis de escolaridade. Num enfoque de investigação em conceitos de segunda ordem, encontram-se nomes como os de: Halldén (1986, 1988, 1994, 1998), VanSledright & Bredin (1991), Wineburg (1991, 1996), Seixas (1993, 1994, 1997), Britt et al. (1994), Green (1994), Levstik & Barton (1994), Voss et al. (1994), Barton (1994, 1996, 2000), e, com mais ênfase em conceitos substantivos, encontram-se nomes como os de Mckeown & Beck (1994, 1990), que, entre muitos outros, marcam terreno nesta área.

Os investigadores norte americanos têm focalizado temas como: *compreensão histórica, tempo histórico, significância, pensamento histórico, narrativa, evidência, ou origens do conhecimento que os alunos trazem para a escola*. Alguns destes são estudos comparativos entre o contexto dos EUA e o da Europa do Norte (Barton, 2001), conferindo importantes contributos aos currículos escolares.

Referindo-se ao currículo americano e às omissões que este apresenta, Barton & Levstik (2001: 207-236) consideram que o desafio consiste em introduzir os alunos no entendimento das complexidades mais ricas do passado, dentro de um contexto que

forneça alguma perspectiva de sentido crítico, algum significado tanto de histórias legitimadas como de histórias vernaculares alternativas, deixando-os a eles decidirem sobre as versões existentes. O que estes investigadores pretendem reforçar é a ideia de confrontar directamente os alunos com a diversidade e complexidade de perspectivas que sempre existiram. Por isso, as escolas devem evitar amostras simplistas de acontecimentos históricos, que apresentam pessoas que num consenso feliz garantem uma ideia de liberdade, igualdade e de oportunidade. Seria mais útil para o entendimento dos alunos que, desde cedo, conhecessem um passado caracterizado por discórdias e por consensos ou por avanços e recuos. Os alunos sentir-se-iam melhor preparados para confrontar ou contestar relatos do passado vivo, a partir da sua própria experiência, bem como com a experiência de outros. Neste aspecto, os professores podem ajudá-los a reconhecer que omissões ou inclusões tornam um relato mais ou menos representativo de uma perspectiva única ou particular, assim como ajudá-los a pensar nas formas como o momento presente pode influenciar uma interpretação de um qualquer momento do passado. Na verdade, concluíram estes investigadores que os alunos acreditam que a História tem lições para dar, embora não saibam muito bem distinguir que lições. Mas, alertam, uma história imprecisa, generalista e simplista apresenta poucas possibilidades de fornecer qualquer lição para o presente. Se os alunos tiverem um vasto entendimento sobre o passado, podem tornar-se mais capazes de identificar quais as lições por que devem optar conscientemente.

Deverá então investir-se num exame crítico da História, seja ela vernacular ou oficial. Barton & Levstik (ibid.) justificam que, numa democracia, os alunos não podem aceitar sem criticar a sabedoria recebida do passado nem serem mantidos na ignorância acerca das ambiguidades do presente e é com a dimensão do que foi feito pelos professores que a História pode tornar-se parte preponderante dos currículos e uma parte importante na educação cívica das crianças.

Para Barton (2001) a disciplina da História reveste-se de grande importância para o mundo moderno, apesar das pessoas diferirem na compreensão da natureza e do objectivo do conhecimento histórico. Se, para os educadores a História envolve a análise de relações de causa e efeito, numa tentativa de compreender como é que a sociedade evoluiu com o passar dos tempos, para outros, é uma fonte de lições morais, um modo de identificar heróis ou vilões, ou mesmo, uma fonte de identidade individual e pessoal. Para as pessoas em geral a História procura explicar quem somos, de onde viemos, como família, comunidade, nação ou etnia, ou, simplesmente, surge como uma

forma de divertimento ou de preenchimento pessoal. Contudo, Barton pensa que, para a maioria de nós, qualquer uma destas perspectivas poderá ter alguma importância numa dada altura da nossa vida. Salienta, por isso, que este leque variado de perspectivas deve ser tido em conta pelos educadores não descurando que os jovens chegam à sala de aula sabendo já algo sobre a História. Os alunos crescem num contexto social onde se conhece e aprende História não apenas com os professores mas também com família, pares, organizações políticas e sociais ou através dos media. Barton reforça que se ignorarmos estas influências, as nossas representações da História tornar-se-ão irrelevantes. Mas que, se não as ignorarmos, então teremos de reconhecer a legitimidade de diferendos de ideias acerca do passado e, por isso, deveremos proporcionar aos alunos as ferramentas intelectuais necessárias para que eles possam tirar das diferentes perspectivas, o seu próprio significado.

Em Espanha (in Magalhães 2002: 84) onde a História surge no contexto da escolaridade obrigatória inserida numa área de Ciências Sociais, importa salientar os nomes de: Pozo & Carretero (1989), Carretero (1991), Carretero, Asensio & Pozo (1991), Carretero & Voss (1994), Limón e Carretero (2000), ou Cercadillo (2000), de entre outros importantes nomes a destacar. Temas como: *evidência histórica* (Limón e Carretero, 2000); *importância das noções temporais na aprendizagem da História* (Carretero, Asensio & Pozo, 1991); *a forma como os adolescentes explicam a História quando comparados com alunos universitários* (Pozo & Carretero, 1989), ou *a significância histórica, numa comparação entre alunos espanhóis e ingleses* (Cercadillo, 2000) são alguns dos exemplos de relevo.

No Reino Unido (in Lee & Ashby, 1998:4) nomes como: Booth (1980, 1983, 1987), Shemilt (1980, 1983, 1984, 1987), Ashby & Lee (1987a, 1987b); Dickinson, Gard & Lee (1978, 1984); Lee (1978, 1991, 1998, 2000), Knight (1990), Cooper (1991) são alguns dos nomes a apontar nesta área.

Por exemplo, alguns estudos realizados por Shemilt (1980, 1987) ou Ashby e Lee (1987a) reforçam o papel das metodologias usadas nas tarefas de aula como fulcrais na progressão da construção conceptual individual dos alunos mas num contexto de estrutura conceptual distanciado das teorias piagetianas. Muitos estudos, alegam os autores, mostram indicadores de que a progressão conceptual não é linear, oscilando entre vários níveis lógicos. Nesta linha de investigação, propostas concretas de sala de

aula recorrem-se de metodologias centradas no trabalho com fontes (Shemilt, 1987), ou de estimulantes estratégias de promoção de imaginação histórica, ou seja, de tarefas que desafiem na própria sala de aula, o aluno a responder a situações problematizadoras e que o incitem a querer reconstruir situações do passado. O que realmente interessa, conclui Shemilt (1996), é saber que a História é importante para a civilização e para a cultura por causa do que é e, não apenas, por causa das histórias que ela conta. Ashby e Lee (1987) e Lee (1994) ao discutirem o paradigma dos níveis de progressão das ideias dos alunos em História definiram alguns construtos na progressão da compreensão da História pelas crianças. Adiantando a distinção entre a noção de agregação de informação substantiva e a de conceitos de segunda ordem consideraram possível identificar níveis de progressão na compreensão desses conceitos históricos pelas crianças.

Em França (in Magalhães, 2002:87), em cujos currículos a História aparece associada à Geografia, continua a notar-se alguma ausência de nomes de investigadores a trabalhar especificamente em cognição histórica.

2. Narrativa e Cognição Histórica em Portugal

Num contexto ainda de alguma carência investigativa que continua a sentir-se no nosso país, embora cada vez mais diluído, vai traçar-se um quadro de investigação a partir de um conjunto emergente de novos contributos, não só ao nível do pensamento histórico dos alunos e dos professores, como também das suas práticas metodológicas em sala de aula.

À semelhança de outros países, encontram-se, actualmente em curso em Portugal, um conjunto de estudos que procuram dinamizar no nosso espaço educacional uma linha de investigação em Educação e Cognição Históricas. Estes estudos procuram perceber, por exemplo, como é que os alunos portugueses concebem a História e os seus conceitos substantivos ou de segunda ordem, contribuindo, de uma forma ou de outra, para a clarificação deste conceito e sua pertinência no Ensino da História.

Um estudo, de tipo comparativo, coordenado em Portugal por José Machado Pais (1999), intitulado no âmbito nacional de “*Consciência Histórica e Identidade: Os*

Jovens Portugueses num Contexto Europeu”, integrado num amplo projecto europeu – *Os Jovens e a História* – que envolveu cerca de trinta países e visou confrontar «a consciência histórica» dos jovens portugueses com a dos jovens europeus, permitiu em alguns momentos, inferências sobre a importância de narrativa num contexto de aprendizagem de aula de História.

Não pretendendo medir o conhecimento histórico dos jovens, o estudo coordenado por Pais consagrou uma primeira parte dedicada à aprendizagem da História e às suas imagens entre os jovens. Numa segunda parte, confronta os jovens com várias representações do tempo histórico, procurando inferir como é o presente compreendido e o futuro perspectivado por estudantes portugueses e europeus e, por último, uma terceira parte dedicada ao estudo de atitudes e representações sociais e de como estas se reflectem na consciência histórica dos jovens.

Partindo de uma afirmação introdutória de que ‘*sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos*’, no contexto deste estudo interessa então saber como aparece o sentimento de *identidade*, aqui definida por Pais, no sentido de imagem de si, para si, e para os outros, associado à *consciência histórica*. Ainda no âmbito do estudo de Pais, procurou-se entender o que é a consciência histórica e que papel tem a História neste campo de investigação.

Neste contexto, Pais defende que a História não tem um sentido independente daquele que os indivíduos lhe dão. Define então que:

A consciência histórica é uma construção simbólica, do mesmo modo que a identidade comporta também um processo de apropriação simbólica do real. (p. 2)

Nesta perspectiva, para o autor, *consciência histórica* não é equivalente ao conhecimento histórico embora se reporte ao passado:

A consciência histórica é a convocação permanente do passado ao presente. E são os vestígios do passado que a fazem durar no tempo – perdurar – assegurando transmissões memoriais de uma geração a outra. A História, ela própria, é um conhecimento por meio de vestígios. Ela procura o significado de um passado acabado que permanece nos seus vestígios. Os vestígios são instrumentos enigmáticos através dos quais as narrativas históricas configuram o tempo e, ao mesmo tempo, as consciências colectivas – traços permanentes de união entre o passado e o futuro. (p. 3)

Deste ponto de vista, as narrativas da História constituem um domínio de análise muito importante para o estudo da identidade e da consciência histórica. Segundo Pais, perante as inúmeras hipóteses que o referido estudo permitia levantar, sustenta-se que

consciência histórica compreende uma complexa correlação de factores que intersectam três níveis distintos: *a forma como o passado é interpretado; como a realidade presente é entendida e vivida* e, por último *como o futuro é configurado*.

As temáticas substantivas do estudo em causa versavam, entre outras, vertentes tão importantes quanto aquelas que se relacionavam com a democratização, a descolonização, a integração europeia, as migrações, enfim, nas palavras do autor, temas que abordavam múltiplos sentidos da pertença histórica e os processos de transmissão de heranças históricas através dos circuitos escolares e pedagógicos.

De entre algumas das hipóteses a investigar, ocorreu a Pais a ideia de, com a colaboração dos respectivos professores de História, pedir aos alunos que realizassem composições sobre os vários temas que o estudo abarcava. Para o autor, esta ideia tem fundamento na medida em que:

Se as representações da História são formas de ideologização do passado, as composições escritas permitiriam desvendar o jogo complexo das ideologias com a ajuda de instrumentos que nos são oferecidos através de formas de expressão não isentas de ideologia: a escrita (composições) e a discussão desses temas, que viria a ser incentivada por alguns professores de História, junto dos seus alunos. A análise de conteúdo destes materiais não constituiu apenas um instrumento precioso de inquirição a propósito das ideologias e memórias sociais; permitiu também intuir alguns processos organizacionais e interaccionais da instituição escolar, em dimensões relacionadas com a circulação do saber e a constituição e transmissão de conteúdo cognitivos e simbólicos. (p. 10)

Pais evidencia que as identidades não se formam apenas horizontalmente, por referência a experiências compartilhadas, mas também verticalmente, por alusão a lugares de filiação que se enraízam num passado histórico comum. À *consciência histórica* pode atribuir-se uma função de memorização. Contudo, refere que, enquanto a memória evoca a presença imediata de um passado solidamente retido, a *consciência histórica*, em sentido amplo, acolhe o passado num espaço cognitivo constituído não apenas, mas também em função da história rarefeita ou ainda por fazer. Esse passado, retido em memória e transformado em crenças, desejos e mitos, não se traduz só em conhecimento, mas também em imagens e sentimentos que invadem a consciência histórica, fazendo com que a História seja sentida e pressentida, mesmo quando apenas se insinua. São essas imagens que, na perspectiva do autor, conferem significado adicional à História. Por isso, este era mais um dos propósitos deste estudo: *desvendar a relação dos jovens com a transmissão lata do saber histórico; suas imagens; julgamentos e aprendizagens*.

Relativamente ao significado da História, Pais considera que, por História, tanto se pode entender o continente quanto o conteúdo, os acontecimentos ou a forma de os aprender. Em relação a este ponto, o estudo revelou que os jovens portugueses valorizam a História como *fonte de aventura e excitação*, indução que sugere eventualmente a forma como esta é apreendida. Afirmo o autor que:

Como nos ensinou Bloch, a História também serve para nos divertirmos, tem prazeres estéticos que lhe são próprios. Mas não apenas ao historiador a História confere prazer. Ao ser ensinada e ao ser apreendida, pode também ser fonte de prazer. Tal não significa que a História – ou melhor, o seu ensino- deva ser apenas, ou principalmente, uma arte de sedução. (p. 24)

Reforça ainda que, embora o ensino da História não deva ser unicamente uma sedução, esse poderá ser o ponto de partida para render os jovens à sua atracção incentivando neles o gosto pela História, mas sem nunca esquecer uma pedagogia de aprendizagem associada ao rigor e à isenção:

A cientificidade da História não impossibilita que esta se arme com estratégias de sedução. (p. 24)

A esta asserção, Pais contrapõe uma questão:

A valorização da História por parte dos jovens portugueses, enquanto factor de aventura e excitação, não se encontrará estreitamente associada a uma tradição selectiva de representações mitificadas da História de Portugal?(p. 25)

Esta questão não poderá deixar de levantar reflexões quanto à urgência de um reequacionamento das renovações pedagógicas e programáticas em novas configurações epistémico-didácticas mas também de selecção e interpretação. Assim, para Pais, *consciência histórica* não é somente selecção, é também *interpretação* e não há interpretação sem *significados* que a possam prender. Daí considerar a valorização da interpretação histórica como o melhor dos caminhos para assegurar uma tradição selectiva devidamente fundamentada, evitando a ilusão de uma recepção linear e ingénua dos legados do passado, sem a consciência de que a tradição se inventa e de que as heranças do passado devem muito às situações do presente. Cabe, por isso, às instituições de ensino preservar uma consciência histórica isenta, depurada dos interesses de natureza ideológica e das orientações circunstanciais do presente que a enviesam, para que possa descobrir-se o que na herança histórica se perdeu ou desconhece:

É neste sentido que as instituições de ensino deveriam ser verdadeiras conservatórias da memória colectiva, para cujo efeito se deve salvaguardar a sua autonomia, garantindo-lhes condições e recursos fora de concepções utilitaristas e economicistas. (p. 25)

Relativamente à aprendizagem da História, neste estudo observou-se que, em muitas das interrogações levantadas, se notou que muitas das reformas efectuadas aos currículos e consequentemente aos manuais, não tiveram em linha de conta a opinião dos alunos sobre as matérias ensinadas, sobre a forma como estas são seleccionadas e, ainda que, o que os professores mais valorizam no ensino da História não corresponde necessariamente, ao que os alunos aprendem nas aulas de História. Por isso, o autor considerou pertinente inquirir *o que pensam os alunos sobre o ensino da História, em que medida lhes interessam as matérias ensinadas, com que dificuldades se confrontam os professores no seu ensino, quais as pedagogias usadas e sua eficácia*, entre muitas outras questões. Neste linha de inquirições, torna-se interessante aqui salientar, de acordo com os resultados mostrados, que as apresentações em História que mais agradam e, sobretudo, mais confiança transmitem aos jovens, tanto portugueses como de outros países europeus, são os *legados históricos*, isto é, desde museus e lugares históricos, aos legados escritos: os documentos/fontes históricas. Na opinião do autor, esta confiança dos jovens nos documentos/fontes históricas deve ser possivelmente fomentada pelos professores, com a preocupação de elucidar os alunos sobre a objectividade desta forma de apresentação da História em confronto com outras mais controversas. Para os jovens portugueses os documentos são também uma das fontes de ensino mais valorizadas talvez, adianta o autor, devido ao facto dos historiadores os valorizarem e também do lugar de destaque que estes documentos ocupam nos manuais e no Ensino da História. Em contrapartida, para os jovens europeus, os livros escolares (os manuais) não são considerados um instrumento de aprendizagem muito satisfatório uma vez que consideram que da sua leitura não se retira grande prazer. Embora nos jovens de países onde a influência das religiões são mais vincadas (Portugal, Polónia, Israel e Palestina), a crença nos manuais escolares revele ainda algum agrado e mesmo alguma valorização. No caso dos países nórdicos e ibéricos emerge do estudo a ideia de que, de uma maneira geral, os jovens tendem a afastar-se dos manuais que afinal continuam a contar uma (a) versão oficial da História.

Relativamente às formas orais de apresentação da História, nomeadamente as «*narrativas orais*» e a «*própria história oral*», o estudo revela que a aplicação destas

formas no ensino da História têm tido resultados estimulantes no processo de aprendizagem por parte dos adolescentes:

Trata-se, do ponto de vista pedagógico, de uma hipótese de trabalho interessante que toma a narrativa como guardiã do tempo e, na verdade, «só há tempo pensado se contado.» (p. 35)

Pais acredita que deverá pesar na consciência histórica dos jovens uma História contada através de heróis e de vilões, de aventuras e desventuras, que prendem o mundo da infância a um passado mágico. A magia do *'Era uma vez...'* possibilita que a realidade abra brechas à fantasia e ao poder lúdico da imaginação. Este deve ser aproveitado apesar dos dados do estudo indicarem que os meios mais tradicionais de ensino, ainda muito baseados nos manuais escolares e nas exposições dos professores, não sejam os mais apreciados pelos jovens portugueses:

Os jovens portugueses preferem, aliás, as narrativas históricas veiculadas por outros adultos (pais e avós, etc.) que não os seus professores. Assim sendo, talvez se possa concluir que os jovens se deixam mais facilmente seduzir por formas narrativas capazes de canalizar emoções cristalizadoras de crenças colectivas. O papel dos avós, não será, neste caso, negligenciável, pela sua reconhecida capacidade de inventores e transmissores de «histórias». (p. 37)

Este património memorial de histórias vividas ao nível biográfico, familiar ou local não deixa de constituir preciosa fonte histórica. Do facto de os jovens preferirem, embora Pais alerte que esta preferência nem sempre se traduz em confiança, uma história oral a outros discursos que não os dos professores, pode inferir-se a boa receptividade pela «outra história» que se distingue tanto pelo seu objecto como pelas suas práticas:

É uma História que dá preferência à subjectividade dos protagonistas comuns da História, às suas representações correntes, a uma memória feita de acontecimentos insólitos e popularizáveis. É, em, suma uma História de «olho e ouvido» que Heródoto tanto gostava de usar, e mais tarde Tucídides, com sua técnica apurada de cruzamento de testemunhos. Com efeito, um amplo *corpus* virtual de informação se perfila quando pensamos em todos estes sopros de História oralizada na formação da consciência histórica dos jovens. (p. 37-38)

Quanto à apetência dos jovens em relação aos romances históricos, em comparação com os filmes de ficção e os documentários televisivos, notou-se que a história literária perde terreno em relação à História em imagens, mostrando que, no fundo, os jovens inquiridos são o fiel retrato de uma geração socializada pelos meios de comunicação, particularmente pela televisão.

Relativamente a este aspecto refira-se que um estudo recente implementado no norte do país por Olga Sardoeira (2002) com um grupo de alunos da escolaridade básica obrigatória, confirmou o peso e a confiança que os alunos nutrem pela informação veiculada pelos canais televisivos.

Destes dados pode perceber-se que as fontes *para-históricas* são muito do agrado dos jovens portugueses mas, segundo as tendências manifestadas pelos estudos referidos, a preferência recai nos filmes de ficção e nos documentários televisivos do que nos romances. Segundo conclusões retiradas por Pais do estudo que coordenou, os meios electrónicos, distanciando-se cada vez mais das narrativas de tipo tradicional, revelam uma crescente importância no ensino da História. Talvez, por isso, o autor aconselhe que devem contemplar-se estes meios electrónicos da imagem na organização do Ensino da História devido à sua crescente eficácia e contributo na construção da consciência histórica dos jovens em geral. Apesar dos resultados pouco favoráveis em relação à utilização do romance, Pais considera que algumas das técnicas usadas pelos romancistas na construção das suas histórias não são de desprezar pelos historiadores, pois, o modo aberto como por vezes terminam a narrativa, pode suscitar interesse no leitor. Defende igualmente que não deve deixar-se de considerar a hipótese de fechos alternativos que ao deixarem em aberto uma obra, poderão ser úteis no sentido de encorajar o leitor a construir as suas próprias interpretações.

As inúmeras alertas que este estudo levanta revelam a urgência em repensar-se a prática pedagógica nas aulas. Segundo Pais:

A cristalização do passado em História depende bastante de como esse passado é narrado, transmitido, ensinado, isto é, depende de concretas «práticas de historização» que implicam formas específicas de selecção, classificação, registo e reconceptualização da experiência que integra o passado, recriado permanentemente pelo presente. (p. 41)

Assim, perante os dados divulgados, pressente-se a necessidade dos professores reflectirem sobre diferentes formas de apresentação da História, sobre aquelas que usam nas suas aulas e sobre as que são mais do agrado dos alunos. O estudo salienta, igualmente, a necessidade de dar aos alunos uma oportunidade de recontar e reinterpretar a História, pois, talvez, este recontar da História pelos alunos possa estimular o aparecimento de formas inovadoras de relato de uma *outra* História diferente das versões ou relatos institucionais vigentes.

Em suma, os dados do estudo coordenado por Pais, indiciam a necessidade de se caminhar em Portugal para práticas pedagógicas mais dinâmicas e para uma maior envolvimento participativa de todos.

Olga Magalhães (2002), no que respeita a novos estudos relativos ao pensamento histórico dos professores e suas práticas metodológicas em sala de aula, desenvolveu no Alentejo, um estudo intitulado '*Concepções de História e de Ensino da História*'. Este campo de investigação, que tem sido considerado muito fecundo embora ainda pouco explorado no que respeita à compreensão da sua acção em contexto escolar, procurou investigar *sobre as formas como os professores de História em exercício de funções concebem a disciplina que leccionam e as suas preocupações relativamente ao seu ensino*. O referido estudo revelou, nestes professores, seis concepções distintas de História, designadas pela investigadora de: *ciência positiva, não ciência, conhecimento relativo, ciência global, ciência social e ciência da temporalidade*. Magalhães registou ainda que estes docentes manifestaram preocupações relativas ao ensino da História que igualmente agrupou em seis conjuntos denominados: *preocupações com as competências dos alunos; preocupações com as vivências e contextos dos alunos; preocupações com a neutralidade do professor; preocupações de tipo tradicionalista; preocupações com a educação para a cidadania e preocupações instrumentais*.

Os diferentes procedimentos estatísticos utilizados permitiram detectar algumas diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente tendo em conta aspectos de percurso pessoal e profissional destes professores. Este estudo permitiu também apurar alguns indicadores da forma como, em situação de sala de aula, os professores escolhem documentos e materiais de apoio e como perspectivam, quer a sua acção, quer a dos seus alunos. Os resultados apontam para a necessidade de incluir a reflexão epistemológica sobre a História na formação dos professores. Para Magalhães:

Os resultados obtidos parecem ser consonantes com as recomendações internacionais sobre a formação de professores de História e que sublinham a necessidade de incluir componentes de formação histórica (numa visão bastante ampla e que privilegie a história do século XX e as ligações a outras disciplinas), componentes de introdução à historiografia e à reflexão crítica sobre a História e componentes de formação didáctica que englobem as questões de metodologia de ensino e avaliação, mas também a apreciação de questões relacionadas com perspectivas multivariadas e com o domínio de tecnologias, destinadas a responder a uma sociedade multicultural e onde os desafios tecnológicos desempenham um papel crescente. (p. 225)

Magalhães sublinha assim, a importância de se conceder uma formação multifacetada e aprofundada, proporcionando aos professores competências básicas que lhes permitam um futuro desenvolvimento profissional capacitando-os para enfrentar as rápidas mutações do mundo actual. Esta formação de professores deve incluir não apenas uma base de conhecimentos especificamente históricos, o domínio de metodologias de ensino adequadas, uma componente no âmbito das tecnologias de informação, mas também deve:

(....) compreender espaços de reflexão, nomeadamente em torno da cognição histórica, que promovam uma verdadeira integração dos conhecimentos teóricos e a sua articulação com a prática docente. (p. 225)

Neste sentido, a autora aconselha que esta formação deve aproximar-se dos debates que se produzem, tanto no seio da História quanto no âmbito da Educação Histórica, pois, são essas controvérsias que alimentam criativamente o futuro da profissão fornecendo-lhes os argumentos necessários para a constante reinvenção da prática lectiva. A natural necessidade de harmoniosamente articular as várias componentes que devem integrar a formação inicial de professores, profissionais a quem se exige uma intervenção na realidade que os cerca, deverá contribuir por sua vez para:

(...) estimular os seus alunos a considerarem a História não como um mero repertório de datas e factos há muito sucedidos, mas como uma arma para compreender o mundo, situar-se nele, num tempo em que a diversidade marca o quotidiano. (p. 227)

Num contexto de investigação que pretende impulsionar uma linha de investigação em torno das ideias dos alunos torna-se agora premente salientar três estudos, respectivamente de Isabel Barca, pioneira nesta linha de investigação no nosso país, Maria do Céu Melo e Marília Gago, esta última, sobretudo por ter implementado um estudo relacionado com o objecto desta dissertação, a saber: a narrativa histórica.

O estudo de Isabel Barca (2000), intitulado “*O Pensamento Histórico dos Jovens*”, envolveu cerca de 320 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos e teve como objectivo central explorar os significados que os alunos atribuem à explicação provisória em História.

Neste trabalho, poderá observar-se que os alunos conseguem produzir argumentos em torno da natureza da História, designadamente sobre a provisoriedade da

explicação, sem qualquer relevância do factor idade, contradizendo a teoria piagetiana da invariância dos estádios de desenvolvimento, o que, aliás, tem vindo a ser acentuado por esta linha de investigação em aprendizagem situada.

Segundo Barca, a hipótese *a priori* foi formulada em termos de um modelo de categorização de ideias postulando uma progressão ao longo de três níveis principais, desde um enfoque na verdade da explicação até ao reconhecimento que a melhor explicação histórica deverá ser equilibrada e perspectivada. Face ao modo como os alunos operam com o conceito de explicação provisória, a questão inicial inquiria se alguns alunos revelariam uma atitude crítica e equilibrada, para além de pressupostos do quotidiano quanto a interpretações da História. Esta questão acabou por evoluir para a formulação do problema central em estudo, que se fundamentou nos significados tácitos que os alunos apresentam acerca da explicação provisória em História. Os instrumentos de pesquisa foram desenhados no sentido de estimular o raciocínio dos alunos em torno de questões históricas particulares, de tipo substantivo e de segunda ordem, através da análise de diversas versões e de uma variedade de fontes históricas.

Segundo esta autora, a teoria acerca das ideias dos adolescentes portugueses sobre a natureza provisória da explicação histórica deve ser ainda considerada provisória porque:

As suas complexidades fazem da investigação neste campo uma empresa difícil mas também fascinante. Ela requer abordagens qualitativas na análise de dados, sem regras “definitivas” para garantir conclusões semelhantes a partir de estudos semelhantes. Todavia, espera-se que os métodos deste estudo estejam suficientemente explicitados para permitir que outros possam aprofundar os resultados em estudos futuros. (p:248)

De acordo com as assunções de Barca, os resultados da sua investigação podem ter lançado luz em relação ao modo como os alunos podem entender uma narrativa no âmbito da sua natureza epistemológica, pelo facto de se considerar a narrativa histórica como implicitamente explicativa. Isto pode revestir-se de grande utilidade para a educação histórica em Portugal, considerando Barca cinco importantes implicações:

1. Os adolescentes podem ser encorajados a pensar acerca de diversas explicações do passado em vez de seguir uma rotina de pergunta-resposta acerca da explicação histórica fornecida pelo manual que utilizam. O processo informal da educação numa sociedade pluralista, em que se discutem publicamente temas controversos (por exemplo, na televisão) poderá fazer com que o tratamento de pontos de vista alternativos não esteja muito distante da própria experiência dos alunos. Provavelmente, só os alunos que ainda se situam num nível de

mera informação considerarão tal abordagem muito confusa. Torna-se, pois, necessário promover a sua implementação gradualmente.

2. O argumento anterior fornece uma justificação para se usar de cautela nas estratégias educativas: poderá haver uma tendência para os professores exigirem dos alunos um nível de explicação histórica, sem terem em conta os níveis conceptuais em que esses alunos se encontram. Diagnosticar como os alunos resolvem questões do tipo porquê deverá constituir o primeiro passo, antes de se propor a execução de tarefas de “explicação”. A avaliação dos alunos deve ser desenvolvida em coerência com este processo.
3. Os alunos são capazes de argumentar a favor e contra versões diferentes ou explicações concorrentes, com base em critérios de consistência explicativa e de objectividade e verdade. No entanto, é importante salientar que qualquer abordagem ao desenvolvimento de um raciocínio crítico tem de ser progressivamente conduzido de acordo com os níveis conceptuais observados. (...) Este programa envolve não apenas uma cuidadosa selecção de fontes (os manuais fornecem frequentemente material relevante que pode ser utilizado mas que pode não ser suficiente) bem como actividades especificamente desenhadas.
4. Os alunos adolescentes tendem a raciocinar em História – assim parece - em bases substantivas, de acordo com pressupostos de seu próprio quotidiano, e concertem informação substantiva num esquema operativo que é frequentemente mal compreendido pelo professor. (...)
5. Vale a pena salientar que, na universidade, os alunos de História deverão desenvolver algumas competências e atitudes relacionadas com a investigação histórica e com uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e social, para facilitar o seu futuro papel como professores. (p:250)

Barca acredita então que, uma vez estabelecida uma tradição metodológica deste tipo de investigação em Portugal, tornar-se-á possível conduzir projectos com importantes implicações para a prática da Educação Histórica em Portugal. Por conseguinte, entende que para se estimular nos jovens ideias mais elaboradas, compreensão do passado que favoreça o interesse pela História, algum entendimento sobre critérios e exigências que este saber envolve, é preciso conhecer as compreensões tácitas com que os alunos operam e a partir das quais elaboram o seu conhecimento histórico. E adianta que:

Em relação às ideias históricas dos jovens, poderemos imaginar que quando um adolescente dá uma resposta concreta, podem estar subjacentes diferentes critérios para decisões práticas, diferentes estratégias para interpretar os dados, ou diferentes significados atribuídos às suas palavras. Progredir no sentido da compreensão destes critérios, destas estratégias e destes significados concretos utilizados pelos alunos poderá ser um caminho crucial para a explorar em termos de investigação. Para isso torna-se necessário avançar para estudos comparativos entre países e contextos culturais diferentes. E o desenvolvimento da nossa compreensão nesta área constituirá uma contribuição importante, não apenas para a educação histórica, como para o campo geral da investigação em cognição. (p:250)

Maria do Céu de Melo (2000, 2003), num estudo igualmente no âmbito da investigação em Educação Histórica intitulado “*O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*”, apresentou como objectivo principal cartografar as ideias tácitas dos alunos sobre escravatura e detectar as possíveis relações entre esse conhecimento e performance empática desempenhada pelos alunos face a uma instituição e pessoas do passado. Este estudo contemplou um conjunto de alunos situados numa faixa etária entre os 12 e os 17 anos. Os dados recolhidos em entrevistas e num teste escrito permitiram identificar uma série de generalizações substantivas em algumas áreas da experiência humana como por exemplo, família, trabalho, direitos humanos, economia, educação, racismo, religião, comportamento humano, que os alunos utilizaram para compreender as pessoas do passado e as suas práticas.

Como forma de definir em concreto o que se entende no seu estudo por conhecimento tácito, conceito envolto numa multiplicidade terminológica, Melo revela que à expressão conhecimento tácito substantivo, adicionou a atribuição de histórico:

O conhecimento tácito substantivo histórico é definido como um conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto dos indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico ou curricular. (p:33)

Genericamente, este estudo enfoca as ideias substantivas, ao explorar as ideias tácitas dos alunos em relação ao conceito de escravagismo abrindo a percepção de que os alunos ao construírem o conhecimento histórico recorrem, não só ao conhecimento do quotidiano, onde os media são um importante veículo, como também ao conhecimento científico. Tal, permite ilações sobre o modo como os alunos constroem os seus relatos e sobre qual o papel do quotidiano na construção das suas narrativas.

Melo salienta que à medida que se progride no conhecimento da natureza do conhecimento tácito maior será a possibilidade de propostas de orientações pedagógicas que promovam mudanças na compreensão conceptual e substantiva do conhecimento histórico. Deixa, por isso, um conjunto de pistas aos professores, como um alerta a ter em consideração relativamente ao conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos, antes da tomada de decisões didácticas. Segundo Melo, por exemplo, em vez de se implementar os testes diagnósticos apenas desenhados para a identificação do conhecimento de factos e datas por parte dos alunos, se construam instrumentos que

lhes proporcionem o acesso ao conhecimento que os alunos têm na realidade seja ele científico ou não. Para Melo:

Esta procura pode guiá-los à implementação de um ciclo didáctico de mudança conceptual que se estrutura nos seguintes momentos de aprendizagem que os alunos devem vivenciar: - a identificação e a consciencialização do seu próprio conhecimento tácito, - a testagem desse conhecimento em confronto com as evidências históricas, - comparação do conhecimento novo com as ideias anteriores e - a sua aplicação a novas situações ou temáticas. (p.33)

Esperando que tenham em conta o conhecimento tácito substantivo dos alunos e o papel que este desempenha na aprendizagem, Melo aconselha um maior investimento no diálogo professor-aluno e alunos-alunos, uma maior intencionalidade na selecção das tarefas e dos materiais históricos, um maior investimento na aquisição de competências relacionadas com os conceitos operativos e não apenas na aquisição e memorização de informação históricas e, no que respeita aos manuais, que os seus autores repensem os conteúdos no que respeita ao texto narrativo, aos materiais icónicos e às tarefas que propõem aos alunos.

Marília Gago (2001), que contempla igualmente no seu estudo uma pequena abordagem comparativa dos resultados entre o contexto português e o inglês (com o estudo efectuado por Lee, no âmbito do Projecto CHATA, iniciado em 1991), focalizou as “*Concepções dos alunos acerca da variância da Narrativa Histórica, num estudo realizado com alunos em anos iniciais do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*”.

A referida investigação questionou “*Como é que os alunos de início de 2º e 3º ciclos de escolaridade pensam a narrativa histórica, nomeadamente que ideias mostram em relação à possibilidade de sobre a mesma realidade passada existirem vários relatos históricos?*”.

Num contexto em que as propostas curriculares para o ensino básico apontam para a construção de narrativas pelos alunos, para a interpretação de narrativas divergentes como sendo uma das experiências de aprendizagem a fomentar para o desenvolvimento de competências históricas, Gago implementou um estudo que induzia a compreensão da mensagem veiculada por narrativas diferentes por parte de alunos nos anos iniciais de 2º e 3º ciclos. Este estudo envolveu alunos numa faixa etária entre os 10 e 13 anos.

Os materiais históricos apresentados aos alunos compreendiam dois pares de narrativas, referentes às temáticas, ‘*O Povo Romano e a sua presença na Península*

Ibérica e a *História do Vinho do Porto*, inspiradas num estudo aplicado em Inglaterra por Lee & Ashby (2000). As narrativas entregues aos alunos eram ainda acompanhadas por informação adicional de localização espaço-temporal e contextualização aos temas tratados, apresentados em paralelo. As narrativas eram ilustradas com imagens e com algumas frases comuns, mas diferenciavam-se no tema específico, no tom e na escala do tempo. Num quadro de investigação qualitativa, foi analisada a compreensão das diferentes mensagens da qual resultaram em três categorias de respostas dos alunos, tendo por base perfis propostos num anterior estudo de Barca e Gago (2001), designadas como: *Compreensão Fragmentada, Restrita e Global*.

Relativamente a este aspecto, Gago adianta que os alunos constroem sentidos mais ou menos adequados, mais ou menos elaborados, sobre narrativa histórica mesmo quando esta é apresentada de forma divergente.

No que respeita à variância da narrativa, para as ideias que emergem das respostas dos alunos, Gago apontou três indicadores para os construtos

1. Conceito de narrativa;
2. Ideias sobre o papel do historiador;
3. Ideias sobre o passado. (p:87)

Estes indicadores, mais tarde analisados de uma forma cruzada, permitiram a construção de uma categorização de ideias sobre a variância da narrativa histórica, que Gago organizou em cinco níveis de progressão das ideias dos alunos e que integram não só as dimensões atrás enunciadas como as relacionadas com a compreensão das mensagens:

1. Contar – A Estória;
2. Conhecimento – Narrativa Correcta;
3. Diferença – Narrativa Correcta/Mais Completa;
4. Autor – Opinião ou Narrativa Consensual;
5. Natureza – Perspectiva. (p:87)

Os resultados conseguidos por Gago com os alunos portugueses mostram que as ideias que emergiram das respostas dos alunos não foram muito diferentes das dos alunos britânicos, no estudo implementado por Lee (1996).

Face aos dados recolhidos, analisados e discutidos, a Gago parece ser possível adiantar, embora de forma cautelosa, que os alunos apresentam ideias sobre narrativa histórica e a sua variância em graus menos ou mais elaborados. A autora realça que embora as ideias mais elaboradas surjam, com mais frequência, em alunos do ano de

escolaridade mais avançado, também podem ser encontradas em alunos mais novos, o que mais uma vez contraria a idade como um factor determinante no grau de elaboração das concepções históricas dos alunos. Assim, Gago conclui que:

Estes dados apontam também para a possibilidade de alunos dos anos iniciais do 2º e 3º ciclos de escolaridade, quando confrontados com narrativas veiculando informação diferenciada, conseguem lidar com esta, seleccionando e reformulando-a de forma crítica. Alguns chegam mais longe e reflectem sobre o porquê da sua existência. (p:143)

Contudo, adverte para cuidados a ter na utilização de narrativas diferenciadas:

O facto de se utilizarem narrativas diferenciadas, sem uma orientação cuidada, poderá colocar os alunos, à partida, perante uma amálgama de informação. A utilização de material histórico multiperspectivado deve pois processar-se com cautela. (p:143)

3. Outras Abordagens da Narrativa na Pesquisa Educacional

Pedro Sales Luís Rosário (2002) considera urgente que os alunos queiram estudar, que acreditem que é possível aprender, que saibam estudar e que estudem. São estas afirmações que introduzem a apresentação do projecto '*(Des)venturas do Testas – Estórias Sobre o Estudar, Histórias Para Estudar- Narrativas auto-reguladoras na sala de aula`* vocacionado para a área da auto-regulação da aprendizagem. As *(Des)venturas do Testas* são o produto de um trabalho levado a cabo por um conjunto de professores e psicólogos, com o objectivo de promover no espaço do *Estudo Acompanhado*. Segundo o autor, trata-se de uma efectiva oportunidade para aprender a aprender. Desenhado num contexto de inovação educativa, o projecto excede as fronteiras da área não curricular referida e apresenta-se como um projecto de promoção das competências de auto-regulação da aprendizagem. Contudo, para Rosário a aprendizagem só poderá ser bem sucedida com a participação efectiva dos pais, dos professores e dos alunos, interagindo de forma concertada e cada um no seu papel.

Apesar do contexto de análise diferente, incidindo mais numa abordagem da narrativa como indutor da auto-regulação da aprendizagem, o facto de acentuar a tónica da produção de narrativas pelos alunos e ao permitir retirar consequências práticas desta análise para aprendizagem da História, tornou-se pertinente a referência a este projecto.

Rosário, recordando que as histórias para ensinar ou explicar lições de vida já têm vindo a ser utilizadas desde há séculos e gerações de pais e de educadores, considera que o potencial da narrativa para guiar a aprendizagem é inerente à própria história. Citando Daloz (1986:24) refere que este autor defende que uma boa história é uma espécie de holograma da vida de um sujeito, de um indivíduo, de uma cultura, ou de uma espécie. Cada um de nós escuta, com os ouvidos condicionados pela sua própria história, aquilo de que mais necessita naquele momento. Para Rosário, a natureza relativa da organização do conhecimento permite que o aluno mergulhe na sua própria realidade e a reinvente constantemente procurando conferir-lhe sentido:

A narrativa não se apresenta como uma mera constatação do vivido, constitui a sua gramática. Congrega, numa leitura subjectiva, diferentes parcelas do experienciado, organizando o vivido e permitindo-lhe acometer o seu por viver. (p.61)

Por conseguinte, Rosário pensa que através da análise de uma narrativa, os alunos podem ser impelidos a articular os conhecimentos tácitos da aprendizagem auto-regulada, sejam eles conhecimentos adquiridos na escola, em conversas com familiares, ou através da televisão. Assim, a análise auto-reguladora das narrativas pode constituir uma oportunidade para os alunos tomarem consciência de um conjunto de conhecimentos auto-regulatórios que utilizam na sua aprendizagem ou para que fiquem a saber que os deveriam utilizar. Concordando com Witherell & Noddings (1991: 1) a quem cita, refere que, segundo estes autores, as histórias que contamos e as que ouvimos modelam o significado e a estrutura das nossas vidas em todos os seus estádios. Para estes autores, histórias e narrativas, pessoais ou de ficção, enchem a vida de significado e de pertença. Ligam os outros às histórias de cada um como que providenciando uma 'tapeçaria rica em desafios' do que fazer com a vida. Assim, Rosário afirma que:

Neste sentido, os aprendizes activos podem ser encarados metaforicamente como peregrinos rasgando caminhos pelo desconhecido e reflectindo sabiamente após o seu retorno. (p. 62)

CAPITULO III

METODOLOGIA

1. Desenho do Estudo Empírico

A Metodologia seguida veicula as perspectivas de estudos de investigação em educação numa abordagem descritiva qualitativa. Actualmente, a maioria dos historiadores está de acordo de que a História não se resume à simples tarefa de classificar acontecimentos, segundo uma ordem cronológica, mas trata-se sim de uma actividade cognitiva que implica o manejo de inúmeras inferências lógicas que interessam identificar e exercitar. O estado da investigação na área em que este estudo se insere – *cognição histórica* – encaminha-se nesse sentido, apontando para a necessidade de se conhecerem os sentidos e as estratégias cognitivas dos alunos quando aprendem História. Este conhecimento tornar-se-á mais claro ao alargar-se o campo de investigação nesta área e ao optar-se por uma pesquisa das ideias dos alunos em profundidade. Estes estudos exigem, necessariamente, uma abordagem qualitativa. De acordo com a afirmação de Rodríguez Gómez, G. et al. (1996) esta abordagem justifica-se na medida em que:

A investigação qualitativa tem significados diferentes em cada momento.[...] Isto significa que os investigadores qualitativos, estudam a realidade no seu contexto natural, tal e como sucede, tentando retirar sentido de, ou interpretar os fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas implicadas. A investigação qualitativa, implica por isso, a utilização reconhecida de uma grande variedade de materiais - entrevistas, experiência pessoal, histórias de vida, observações, textos históricos, imagens, sons - que descrevem a rotina, as situações problemáticas e os significados da vida das pessoas. (p.32)

Podemos, por isso, designar este estudo como descritivo e qualitativo, cujas ilações e conclusões permanecem específicas à realidade observada. Não tendo pretensões a generalizações, neste estudo tentar-se-á compreender *os tipos de Narrativa que os alunos constroem em História*, através da interpretação e descrição dos resultados conseguidos a partir de uma análise indutiva dos dados recolhidos sob forma de produções escritas pessoais. Todos estes dados foram, necessariamente, submetidos a

uma análise que pretendeu chegar a uma conclusão lógica e indutiva mas, no entanto, sempre incompleta. Como afirma Mcmillan & Schumacher (1993) esta conclusão não é passível de generalizações pois seria necessário ter em conta todos os casos. Na prática, isto não é possível e, por isso, as conclusões são limitadas aos casos particulares observados.

2. A Questão de Investigação

Dado que estes estudos se encontram em fase de expansão no contexto da Educação Histórica portuguesa, a questão de investigação resulta da necessidade de aclarar temáticas no âmbito da natureza da História e, ao mesmo tempo, contribuir para o alargamento da investigação educacional em cognição histórica no espaço nacional.

Tendo como objectivo uma melhor apreensão do conceito de *Narrativa Histórica*, este trabalho complementa um primeiro estudo já realizado no contexto educativo português de Gago, M. (2000).

A presente investigação vai, na mesma linha de alargamento da compreensão de conceitos históricos de segunda ordem, intensificar a reflexão em torno do conceito de *Narrativa Histórica* mas sob um novo enfoque: *o tipo de estrutura que as narrativas históricas apresentam eventualmente*.

Neste sentido, a questão de investigação resulta essencialmente da perplexidade existente quanto aos tipos de produção histórica que alunos em escolaridade obrigatória compõem a partir de textos históricos em ambiente de sala de aula.

Assim, centrando-se o presente estudo neste ambiente escolar específico, a questão de investigação que emerge é a seguinte:

<i>Que tipos de narrativa constroem os alunos em História?</i>

- Como forma de encontrar resposta a esta questão, procurou-se indagar especificamente:

a)- Que tipos de **“Estrutura Narrativa”** constroem os alunos em História

b)- Que **níveis de elaboração** apresentam os alunos quando constroem uma *Narrativa sobre uma situação passada*;

- c)- Qual a **origem da informação** utilizada;
- d)- Que elementos **valorativos/juízos de valor** utilizam nos textos que produzem;
- e)- Que **compreensão fazem os alunos da situação histórica em causa**.

A recolha de dados para responder à questão de investigação processou-se em quatro fases:

- *Fase Prévia;*
- *Estudo Piloto 1;*
- *Estudo Piloto 2;*
- *Estudo Principal.*

3. População e Amostra

O estudo realizou-se numa mesma escola, EB 2,3 da área de Barcelos, Barcelinhos no norte do país, local de trabalho da investigadora, com alunos do 7º e do 9º anos de escolaridade. Para evitar dificuldades de ordem metodológica ao nível da selecção dos participantes a investigadora optou por aplicar os instrumentos dos estudos prévio, piloto e principal, a subgrupos ou grupos organizados *a priori*, os grupos turma.

4. Caracterização Geral da Escola e do Meio

4.1. A Escola

A Escola EB 2,3 de Rosa Ramalho é a Escola sede do Agrupamento Cávado Sul e localiza-se na freguesia de Barcelinhos, lugar de Mereces, distando três quilómetros da cidade de Barcelos que é sede de Concelho. O Agrupamento compõe-se no total de 34 Escolas sendo:

18 Escolas do 1º Ciclo; 3 Escolas Básicas Mediatizadas; 12 Jardins de Infância e 1 Escola do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclo.

O referido conjunto de escolas distribui-se pelas seguintes freguesias:

Airó, Alvelos, Barcelinhos, Carvalhal, Carvalhas, Courel, Gual, Pedra Furada, Gamil, Góios, Pereira, Macieira de Rates, Midões, Várzea, Moure e Remelhe.

Localizada numa região periférica do distrito de Braga, a comunidade escolar resulta essencialmente de professores licenciados pela Universidade do Minho, funcionando nesta escola grupos de estágio desta universidade dos Cursos de Biologia e de História. Leccionam também, embora em menor número, professores provenientes de outras universidades do norte do país. Os funcionários e os alunos são, na sua maioria, provenientes de áreas semi-urbanas da cidade de Barcelos.

No ano lectivo de 2001/02 estavam inscritos na Escola EB 2,3 de Rosa Ramalho 697 alunos: 437 no 2º ciclo e 260 o 3º ciclo. Destes, 22 alunos, por revelavam Necessidades Educativas Especiais ao abrigo do Dec. Lei 319/91- usufruíam de Adaptações Curriculares em algumas disciplinas. Sete destes alunos, por necessitarem de um apoio mais especializado, integravam a Unidade de Intervenção Especializada a funcionar na Escola.

A maioria dos alunos reside em lugares de pequena dimensão, contudo próximos dos principais eixos viários para grandes centros urbanos como a capital de distrito, cidade de Braga, e o principal centro urbano do norte do país, cidade do Porto. Estes lugares beneficiam igualmente de acesso fácil a outros eixos de ligação de menor dimensão para centros urbanos médios mas com importância económica emergente, nomeadamente Viana do Castelo, Esposende, Póvoa do Varzim e V. N. de Famalicão. Estes factos seriam à partida um bom auspício na qualidade de vida dos jovens destas zonas.

Relativamente ao seu quotidiano habitual e de acordo com dados recolhidas das fichas de informação sobre o contexto sócio económico e cultural preenchidas pelos alunos, estes ocupam grande parte do seu tempo extra escolar a ajudar os pais. Este contributo varia entre tarefas domésticas, trabalhos agrícolas e, mesmo, por vezes, no apoio a trabalhos de produção industrial, de tipo domiciliário, ainda muito em uso nesta região. Devido às flutuações dos mercados de encomendas e em consonância com os rendimentos globais variáveis dos agregados familiares, muitas das pequenas e médias empresas transferem para o domicílio diversas actividades ligadas a acabamentos de peças da indústria têxtil ou de cerâmica, facilmente transportáveis.

Neste ambiente o pouco tempo livre que sobra a estes jovens acaba por ser absorvido por actividades de interesse cultural algo duvidoso. Grande parte dos alunos referencia como interesse principal, a visualização de programas televisivos, sem qualquer critério de orientação selectiva. Poucos são os alunos que manifestam gosto pela leitura e, quando existe, este é veiculado através dos livros da Biblioteca Escolar porque os livros que têm em casa são pouco mais do que os manuais escolares. Normalmente a sua participação em actividades culturais públicas é promovida pela escola que procura facilitar a saída dos alunos para visitas de estudo a museus, centros de ciência e tecnologia, exposições, entre outras actividades culturais diversas e, nas quais, de acordo com as limitações económicas e legais, seja possível envolver os alunos. As consequências destes ambientes no desenvolvimento pessoal, cognitivo e sócio-afectivo, tornam-se visíveis na motivação ou desmotivação face aos interesses escolares e a outros, e são inerentes aos resultados aferidos pelos alunos durante o seu percurso escolar.

A ocupação dos tempos livres por estes jovens, não vai além de programas televisivos, da conversa com os pares, e de alguns passeios, com ou sem os seus familiares. Relativamente aos pais, muito embora a vigência de uma escolaridade obrigatória de nove anos, constatou-se que o seu grau de escolarização é muito baixo, o que condiciona, provavelmente, o acompanhamento escolar em actividades extra aula aos seus filhos.

4. 2. O Meio

É um dos concelhos mais extensos do nosso país, hoje composto por 89 freguesias que cobrem uma área de 379 quilómetros quadrados e situa-se numa região fértil, propícia à agricultura, no coração do Minho.

A região periférica que envolve a Escola insere-se numa zona mista e economicamente heterogénea que denuncia ainda as características predominantemente rurais que continuam a influenciar as vivências da população escolar em causa. A estrutura económica desta zona assenta em sectores tradicionais de produtividade heterogénea que permitiu já uma suficiente dotação de infra-estruturas básicas e de equipamentos, apenas contrariada pela baixa formação escolar e profissional da população activa, que algumas excepções, anunciam uma fase de mudança. Uma

estrutura produtiva mista absorve uma população activa que se distribui em valores percentuais diferenciados pelos sectores primário, secundário e terciário.

Economicamente, o sector primário que ocupou até meados do século XX papel preponderante no quotidiano das populações, viu baixar a mão de obra reduzindo-a actualmente ao agregado familiar. Perante as inúmeras solicitações da vida actual, grande parte dos trabalhadores procura conjugar, em trabalho paralelo, a actividade agrícola ou pecuária com uma prestação profissional não especializada na indústria. Esta conciliação tornou-se possível através do sistema de horário de trabalho por turnos, praticado pelas empresas e acabou gradualmente por reduzir em algumas zonas, o sector primário a uma agricultura de subsistência que envolve essencialmente mão de obra familiar.

Um pequeno registo sobre os outros ramos produtivos, aponta para uma evolução moderada mas favorável, nos sectores secundário e terciário, embora actualmente contrariada pelos indícios de crise que se fazem sentir na sociedade portuguesa.

O peso da indústria no concelho, concede-lhe um notável 4º lugar no conjunto dos concelhos da região a norte da área metropolitana do Porto. A predominância da indústria têxtil, seguida de perto do calçado e do barro, absorvem uma enorme fatia da população activa disponível e acentuam uma forte tendência ascendente destes ramos empresariais na região cuja expansão torna-se visível na alteração do tecido urbano e periférico da cidade de Barcelos. A região tem vindo a sofrer nos últimos tempos, evidentes transformações na paisagem que, de predominantemente rural, revela agora as marcas do progresso devido à preferente implantação das empresas em áreas periféricas exigindo acessibilidades fáceis que provocaram cortes profundos ao desenhar na região as necessárias redes viárias. Também o próprio tecido industrial sofreu alterações. Antes da década de setenta, caracterizava-se essencialmente por pequenas unidades industriais têxteis de gestão familiar que progressivamente foram evoluindo. Tal alteração adveio em grande parte dos benefícios proporcionados pela integração do país na União Europeia que, não só facilitou o acesso a financiamentos e apoios europeus vários, como também abriu portas a novos mercados internacionais. Esta tendência conduziu gradualmente à coexistência das pequenas e médias empresas de tipo familiar com outras já tecnologicamente bem equipadas e economicamente competitivas, que exigem uma mão de obra especializada e tecnologicamente avançada. No que respeita aos quadros superiores, as necessidades de mão de obra destas empresas têm oferta

excedentária dada a proximidade com a Universidade do Minho, mas assume evidente défice ao depender de mão de obra operária intensiva uma vez que população fabril em geral não é especializada. A indústria têxtil varia entre a confecção de vestuário feminino, artigos vários em malha de algodão, fio, tricotagem de peúgas, tecelagem e tinturaria. Este último ramo é um dos exemplos de empresas na região que revelam grande investimento tanto a nível de capital humano como tecnológico conseguindo tornar-se internacionalmente competitivas e manifestamente avançadas e modernizadas.

O mesmo não se pode dizer da indústria de tipo artesanal que, embora não avançada tecnologicamente, faz movimentar um grande número de assalariados não só na produção como também na comercialização e colocam Barcelos no mundo, através do seu típico galo, símbolo do concelho e de alguns dos mais famosos barristas, não fosse exemplo disso a célebre patrona da escola, Rosa Ramalho, uma grande artesã do figurado e do simbólico internacional. Com características de produção marcadamente artesanais, a resistência à tecnologia persiste neste o sector, sendo o que regista o número mais elevado de mão de obra não especializada e o que revela nos seus trabalhadores, os índices mais baixos de escolaridade obrigatória não concluída.

Embora com um peso diferente, também o comércio e a administração conferem algum movimento à economia do concelho. Destaca-se o primeiro que, através da feira semanal, uma e das mais antigas e concorridas de Portugal, marca presença forte no centro da cidade e na vida barcelense actual.

Os 45% da população com idade inferior a 24 anos fazem do concelho, o mais jovem do país e da Europa comunitária e confirmam a grande vitalidade demográfica como uma das consequências do desenvolvimento económico do concelho mas com tendência a abrandar devido às flutuações no mercado de encomendas e às oscilações que a economia portuguesa tem deixado transparecer e que têm forjado, nos últimos tempos, frequentes situações de precariedade de trabalho. Estes sintomas evidenciam um rendimento global cada vez mais variável nos agregados familiares, assim como aumentam o número de trabalhadores a ganhar pouco mais do que o salário mínimo nacional. Consequentemente, esta situação aumenta a preocupação das populações em termos de responsabilidade de trabalho mas delega para um plano cada vez mais secundário, as preocupações com o aproveitamento escolar dos seus jovens estudantes, deixando para a Escola o papel de sozinha implementar o desenvolvimento cognitivo pessoal e social dos seus educandos.

5. Os Participantes no Estudo

Os participantes, cerca de 100, frequentavam a escolaridade básica obrigatória, no ano lectivo de 2001/02. O número de alunos envolvidos na investigação variou em função da fase de investigação em que participaram.

O **Quadro 1**, apresenta o número de alunos participantes, envolvidos em cada uma das fases do Estudo, 10, do 2º Ciclo e 15, do 3º Ciclo, num Questionário Prévio; e 90 do 3º Ciclo, nos Estudos Piloto 1, 2 e Principal:

Quadro 1:

Os Participantes nas Várias Fases do Estudo

Ciclos	PARTICIPANTES			Subtotal	
	Questionário Prévio				
2º Ciclo	6º 1	5	10	10	
	6º 3	5			
3º Ciclo	7º 2	5	15	90	
	7º 3	5			
	9º 1	5			
	Estudo Piloto 1				20
	7º 1	15			
	9º 3	5			
	Estudo Piloto 2				8
	9º 4	8			
	ESTUDO PRINCIPAL				
	7º 4	22			
	9º 2	25			
TOTAL DE PARTICIPANTES				100	

Embora em anos de escolaridade diferentes, do 6º ao 9º anos, estes alunos apresentavam características sociais, económicas, culturais e escolares semelhantes, e tinham idades compreendidas entre os 10 e 11 anos, no 6º ano; entre os 11 e 14 anos, no 7º ano, e entre os 14 e 16 anos, no 9º ano. De acordo com informações fornecidas pela escola, todos apresentavam um aproveitamento escolar global médio.

Como forma de conhecer o perfil escolar geral dos participantes apresenta-se no **Gráfico 1** os resultados do aproveitamento final a três disciplinas no ano lectivo de 2001/02, ano em que se realizou a recolha de dados.

Este gráfico construiu-se igualmente com base em informações fornecidas pela escola, e é revelador do aproveitamento dos alunos envolvidos no estudo a três disciplinas: História, Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados a estas três disciplinas consideraram-se suficientes para o apontamento em questão:

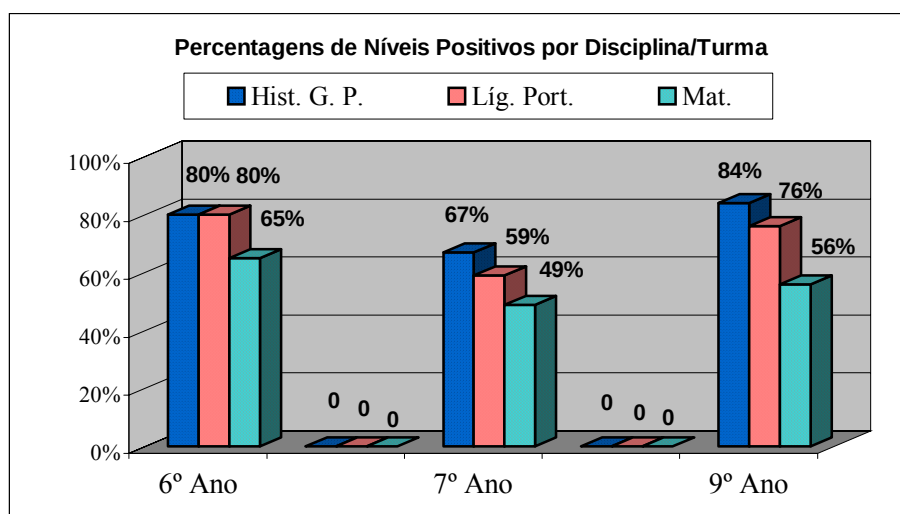


Gráfico 1: Percentagem de Níveis Positivos por Disciplina e Turma

Uma análise global aos resultados do Gráfico 1, permite registar níveis de sucesso aceitáveis nas três disciplinas, sobretudo na disciplina de História, que surge seguida de perto da disciplina de Língua Portuguesa e um pouco mais distanciada da disciplina de Matemática:

De acordo com os dados, em História e Geografia de Portugal no 6º ano, os resultados foram de 80% de níveis positivos; em História no 7º ano foram de 67%, e no 9º ano, de 84%. Estes resultados mostram os alunos de 7º ano como os que revelaram um desempenho menos aceitável em História, ao apresentaram o valor mais baixo, embora acima 17% dos 50% de níveis positivos e, os alunos de 9º ano, como os que revelaram o melhor desempenho, com 84%.

Em Língua Portuguesa no 6º ano, os resultados atingiram os valores de 80%, iguais aos obtidos em História; no 7º ano atingiram 59%, 6% inferiores aos da História; e no 9º ano conseguiram 76%, também 8% inferiores aos da História. Não são, contudo, diferenças muito significativas, porque também em Língua Portuguesa os resultados mais baixos foram registados pelos alunos de 7º ano.

Embora com um aproveitamento igualmente positivo, em Matemática registaram-se valores mais baixos do que nas duas disciplinas anteriores. Os valores no 6º ano foram de 65%, no 7º ano, de 49%, e no 9º ano, de 56%. Também aqui o 7º ano registou os valores mais baixos, 49%. Estes valores revelam o aproveitamento escolar geral médio. Os dados permitem antecipar ilações gerais sobre o desempenho dos alunos dos anos de escolaridade em que se inseriam os participantes desta investigação.

Assim especificamente dos resultados obtidos em História, tentou perceber-se que desempenho demonstrariam os alunos na disciplina; em Língua Portuguesa, procuraram-se inferências gerais, essencialmente sobre competências de leitura e de escrita; e em Matemática, tentou induzir-se genericamente a capacidade de raciocínio inerente.

Em anexo pode ver-se na Figura 1 - as Percentagens de Níveis Inferiores a Três por Disciplina/Turma, relativo disciplinas mencionadas nas quais nos baseamos para aferir os dados apresentados no Gráfico 1. (**Anexo I**).

6. Instrumentos para a Recolha dos Dados

A recolha de dados processou-se através de sucessivas fases com o objectivo de verificar a eficácia dos vários instrumentos aplicados em três estudos exploratórios e um estudo principal, procedido de entrevistas. Por ordem de realização os instrumentos consistiram em:

- Numa primeira fase, **um Questionário Prévio** que focalizou o conhecimento dos alunos sobre dois conceitos históricos: *Ultimatum Inglês de 1890* e *Questão do Mapa Cor-de-rosa*.
- Em função da informação recolhida foi elaborado **um Dossiê do Aluno**, composto com material histórico, sucessivamente afinado nas diferentes fases e composto por uma cronologia, por um mapa, por dois textos, posteriormente reduzido para um texto único; por uma proposta de tarefa, onde se pedia ao aluno que construísse uma *Narrativa* sobre o assunto histórico em questão e por um comentário ao trabalho realizado pelos alunos.

- Finalmente, revelou-se necessária, a realização de **um conjunto de entrevistas**, para as quais se elaborou um guião semiestruturado.

6.1. Questionário Prévio

Partir para o primeiro estudo levantou algumas questões referentes à selecção do tema a apresentar aos alunos. A primeira preocupação emergiu, de imediato, da prevalência das formas narrativas para as temáticas políticas. Assim:

a) Indagar os modos como os alunos constroem uma *Narrativa* sobre o passado e procurar saber que sentidos dão a acontecimentos políticos, nem sempre do seu agrado e nem sempre apresentados de forma acessível, implicou as primeiras indecisões:

- Que tema político seleccionar de modo a não provocar reacção adversa nos alunos?
- Deveria optar-se por um acontecimento marcante e conhecido da História nacional já tratado em contexto de sala de aula ou ficar-se por qualquer outro, embora relevante, da História política geral?

Apresentar aos alunos um acontecimento pouco conhecido e que apenas teria sido estudado como antecedente ou causa de outro, poderia trazer alguns riscos. Se fosse um tema muito conhecido, podia vulgarizar-se pelo excesso de informação de senso comum, banalizando o acontecimento; um menos conhecido podia gerar ao investigador questões paralelas de índole historiográfica.

Ponderados as diferentes opções isolou-se uma situação histórica que ainda hoje integra o programa oficial da disciplina de História para o Ensino Básico.

b) A segunda preocupação foi a de fazer-se a opção entre um tema da História Nacional ou da História Internacional e em que enquadramento cronológico: Optar-se por um tema actual? Da época contemporânea ou de épocas anteriores?

A decisão acabou por recair sobre a História do Portugal Contemporâneo.

c) A terceira e última preocupação desvaneceu-se ao introduzir-se como critério a selecção de um tema que ambos os grupos já tivessem estudado. Este factor acabou por estreitar o leque de opções ao associar-se a questão de investigação *que tipo de narrativas constroem os alunos em início e em final do 3º ciclo de escolaridade em contexto de sala de aula*.

Como resposta a esta última preocupação procedeu-se a uma pesquisa genérica aos manuais dos alunos de modo a listar um conjunto de conteúdos comum aos dois grupos fazendo interferir, não só as interrogações que constam das alíneas anteriores, mas também a abordagem conferida aos temas pelos manuais escolares. Como curiosidade, registe-se que este assunto, talvez por tratar-se de um acontecimento secundário no conjunto de temáticas abrangidas pelos manuais, aparece desenvolvido em pouco mais de um parágrafo e como um simples antecedente entre. A forma resumida como o tema vem abordado nos manuais deixa, de certo modo, a ideia de que os seus autores pressupõem que os alunos conhecem muita da informação omitida, o que muitas vezes não acontece.

Ultrapassada a questão e em função das características desta investigação, isolou-se uma primeira temática: **A Partilha de África e Consequências no Espaço Português: o Ultimatum Inglês de 1890**. Foi com este último acontecimento político-**O Ultimatum Inglês de 1890** - gerador de grande polémica na vida nacional de finais do século XIX, que partimos para a composição e operacionalização do tema histórico. Esta operacionalização foi precedida de um questionário prévio da informação que os alunos manifestavam sobre conceitos históricos relacionados com o referido acontecimento. Os dados resultantes deste questionário seriam mais tarde submetidos uma análise que focalizaria o conhecimento prévio³ dos alunos sobre o assunto histórico a integrar o instrumento *dossiê do aluno*.

Tendo como objectivo diagnosticar a informação que alunos nos anos escolares ou próximos dos que correspondiam à amostra seleccionada, este primeiro instrumento

³ Segundo Carretero (1993) importa não esquecer que existe informação histórica não só através dos manuais escolares mas também em outros muitos ambientes sociais, como o são a família e os meios de comunicação de massas e, que, por todos eles veicula uma valoração de factos presentes de acordo com um determinado passado. É necessário frisar que a selecção destes ou daqueles factos resulta muitas vezes de um contexto social, jamais são neutros. Este autor lembra, que entre os diferentes aspectos que influenciam decisivamente a assimilação de conteúdos científicos, as ideias prévias surgem com capital importância. Estas, são ideias que os alunos formam sobre diversos fenómenos que os rodeiam e que podem ser denominadas igualmente por ideias espontâneas, implícitas, concepções alternativas ou erradas, (*misconceptions*).

tornou-se pertinente ao permitir abrir as perspectivas de investigação relativamente aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o acontecimento histórico que se pretendia para o instrumento dos futuros estudos exploratórios e estudo principal. Para isso os alunos teriam que responder a um questionário simples composto por duas questões estruturadas e uma semiestruturada:

- A uma primeira e a uma terceira questão de tipo categórico, (Sim/Não) os alunos só teriam que justificar a opção *sim*, de forma a desvendar-se a origem da informação:

Primeira Questão
<p>Pergunta Um: Já ouviste falar num acontecimento da História de Portugal conhecido por <i>Ultimatum Inglês de 1890</i>?</p> <p>Utiliza <u>um X</u> para responder a <u>Sim</u> ou a <u>Não</u></p> <p>Sim _____ Em que ano lectivo? _____</p> <p>Onde? _____</p> <p>Não _____</p>

Terceira Questão
<p>Pergunta Três: Já ouviste falar em <i>Questão do Mapa cor-de-rosa</i>?</p> <p>Utiliza um X para responder a Sim ou a Não</p> <p>Sim _____ Em que ano lectivo? _____</p> <p>Onde? _____</p> <p>Não _____</p>

• Na questão intermédia pedia-se aos alunos que em seis linhas apresentassem uma definição do *Ultimatum Inglês de 1890*, pois, este seria o acontecimento histórico a focar nos materiais do estudo principal.

Esta questão aberta permitiria, igualmente, alguma antevisão das relações entre o domínio da expressão escrita e a compreensão histórica do acontecimento:

Segunda Questão
Pergunta Dois: Nas 6 linhas seguintes tenta definir o acontecimento <i>Ultimatum Inglês de 1890</i> :

NOTA: O documento aparece representado na íntegra no **Anexo II**.

Assim, em finais do mês de Outubro do ano lectivo 2001/02, ano ao longo do qual, neste mesmo estabelecimento de ensino, se recolheram os dados referentes às sucessivas fases, deu-se início ao processo com a aplicação do Questionário Prévio, após as devidas autorizações da direcção da escola (**Anexo 0**).

Pretendia-se que o questionário fosse preenchido por alunos do 6º, do 7º e do 9º anos, o que foi possível em dois momentos diferentes.

Num segundo momento, apenas foram inquiridos os alunos do 6º ano uma vez que estes últimos só posteriormente viriam a estudar o tema.

O número de participantes envolvidos nesta fase foram:

Num primeiro momento, 10 alunos do 7º ano e 5 alunos do 9º ano. Num segundo momento, 10 alunos do 6º ano.
--

Como *Critério de Selecção* dos participantes definiu-se o aproveitamento escolar de forma a obter uma amostra heterogénea que contemplasse 4 níveis de aproveitamento na disciplina de História: *Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bastante e Excelente*.

A informação relativa ao aproveitamento, facultada pelo professor responsável, permitiu retirar algumas ilações relativas às competências de comunicação escrita nestes anos de escolaridade.

Relativamente ao apontamento deixado sobre os manuais, este deveu-se exclusivamente a induzir quais os conhecimentos prévios prováveis nos alunos que nela participaram.

Assim, nos manuais do 9º ano⁴ o acontecimento surge, sem qualquer protagonismo, inserido na temática da “*Questão do Mapa Cor-de-Rosa*” no tema 9.2. *Imperialismo e colonialismo: A Partilha do Mundo; Os Impérios Coloniais Europeus nos finais do século XIX*.

No 6º ano⁵ aparece na sequência do subtema 9-9.1 *A Revolução Republicana; A Acção Militar no 5 de Outubro e a Queda da Monarquia*.

O ultimato inglês, que neste contexto de investigação assumiu a importância de acontecimento relevante na vida nacional de finais de século XIX, em ambos os manuais aparece tratado sem grande relevo e apenas mostrando como a Inglaterra solucionou vitoriosamente uma questão diplomática com Portugal ao mesmo tempo que sedimentou as suas pretensões colonialistas em território africano.

6. 2. O Dossiê do Aluno

Se entendermos que a estrutura⁶ das narrativas históricas é inerentemente descritiva e explicativa, e que uma narrativa é uma série de acontecimentos, principal, (o acontecimento em si), e secundários, (os antecedentes e as consequências), interligados por causas e consequências, a proposta de trabalho dos alunos deveria integrar a estrutura base de uma *Narrativa Histórica*. Logo, este seria um requisito a seguir na construção dos textos históricos e na selecção dos documentos a apresentar aos alunos durante a investigação. Perante tal complexidade, a selecção do texto

⁴ Rodrigues, A. et al. (2000: 16). Ver Excerto 1 (**Anexo III**).

⁵ Neves, P. A. et al. (2001: 78). Ver Excerto 2. (**Anexo III**).

⁶ De acordo com o *Dicionário de Narratologia* (Reis e Lopes, 2002), o termo **estrutura** provém da palavra latina *structura*, derivada do verbo *struere*, **construir**. Sofreu evolução e foi com Círculo Linguístico de Praga que se introduziu pela primeira vez o termo e o conceito de estrutura numa reflexão sobre o método exigido pela concepção de língua como sistema. Assim, **estrutura** designa o conjunto de relações entre os elementos constitutivos do sistema, ou seja, a rede de dependências e implicações mútuas que um elemento mantém com todos os outros. Embora a permanente oscilação entre uma concepção ontológica e uma concepção meramente operativo, estrutura, ora designa um objecto organizado, ora se utiliza como sinónimo de modelo construído através de um processo de abstracção e resultante da confrontação de fenómenos diversos dos quais se infere um conjunto de relações invariantes (pp. 145-147). Segundo Carretero (1993) a compreensão adequada da estrutura narrativa de um texto supõe a interpretação de um conjunto muito complexo de relações que nem sempre resultam evidentes para o leitor. Daí, no contexto desta investigação, a necessidade das entrevistas.

histórico exigia cuidados adicionais que estiveram na origem de dois estudos exploratórios, os estudos piloto 1 e 2.

O dossiê do aluno, que constituiu o instrumento central neste estudo, compunha-se inicialmente por dois textos, um jornalístico e outro que integrava excertos de fontes primárias e secundárias, construído a partir da informação disponível na bibliografia nacional, a que mais tarde se designou de *Narrativa Histórica*.

Construídos os textos-base, procuraram-se outros materiais de contextualização temporal e espacial que lhe confeririam o enquadramento necessário. Posteriormente, este material histórico viria a ser afinado através de dois estudos piloto sucessivos, com grupos de alunos a frequentar o 7º e o 9º anos de escolaridade. Este primeiro conjunto de materiais constituiu o ponto de partida para, a partir das fontes, os alunos construírem as suas primeiras narrativas sobre o passado.

Procurou-se, portanto, apresentar uma narrativa coerente, com alguma contextualização. Neste âmbito, entenda-se por *texto coerente* (Beck & McKeown, 1994: 237) *os textos em que a sequência de ideias tem sentido e em que a natureza das ideias e a sua relação são visíveis*.

Em síntese, o material histórico a integrar no primeiro instrumento compôs-se de:

<i>Uma cronologia</i>	Construída a partir de documentação recolhida em, Serrão, Joel (1992). <i>Dicionário de História de Portugal</i> . (Vol. VI. pp. 219-224) Porto: Livraria Figueirinhas. e Vitorino, F. M. (1996). O Tempo dos impérios. In A. S. Rodrigues (Dir.), <i>História Comparada. Portugal, Europa e o Mundo</i> . (Vol. II. pp. 151-279). Lisboa: Círculo de Leitores.
------------------------------	---

<i>Um mapa</i>	Reprodução do <i>mapa cor-de-rosa</i> apresentado pela Sociedade de Geografia em 1881 e que esteve presente como fundamento à proposta portuguesa de ocupação do espaço entre Angola e Moçambique, na Conferência de Berlim, retirado do manual do 9º ano de: Oliveira, A. et al. (2000). <i>História 9</i> . Lisboa: Texto Editora LDA..
-----------------------	---

Dois textos	<p><i>Um texto jornalístico, de carácter essencialmente descritivo, (narrativa descritiva), obtido a partir de uma reportagem apresentada pela jornalista,</i></p> <p>Coutinho, R.S. (2001). <i>Portugueses que deram novos mundos ao mundo</i>. Revista National Geographic de Setembro de 2001. pp.49-54.</p>
	<p><i>Um texto historiográfico, (narrativa descritiva, explicativa), baseado em estudos de historiadores nacionais publicados nomeadamente,</i></p> <p>Ramos, R. (1994). A Europa Transformada: O Ultimato Inglês. In J. Mattoso, (Dir.), <i>História de Portugal</i> (Vol. VI: pp. 13-39). Lisboa: Círculo de Leitores.</p> <p>Marques G. (1929). Os Últimos Tempos da Monarquia: de 1890 a 1910. In <i>História de Portugal</i>, (Dir. de Damião Peres, Vol. VIII). Barcelos: Portucalense Editora.</p> <p>Moreira, A. & Pedroso, A. (1993). <i>As Grandes Datas da História de Portugal</i>. Lisboa: Editorial Notícias.</p> <p>Vitorino, F. M. (1996). O Tempo dos Impérios. In A. S. Rodrigues (Dir.), <i>História Comparada. Portugal. Europa e o Mundo</i>. (Vol II. Pp. 151-279). Lisboa: Círculo de Leitores.</p>

Uma proposta de Tarefa do Aluno	<p><i>Constrói com palavras tuas uma Narrativa sobre o conflito que opôs Portugal e Inglaterra em 1980.</i></p> <p>...</p> <p><i>Faz um Comentário ao trabalho que acabaste de realizar.</i></p>
--	--

O conjunto de materiais que integrou o primeiro dossiê de trabalho do aluno surgiu com a seguinte configuração:

O dossiê apresentava-se aos alunos em formato de caderno, sendo a capa e a contracapa o aspecto exterior. (**Anexo VI**). A face interior da capa era a primeira página onde aparecia em destaque a cronologia e o mapa cor-de-rosa da Sociedade de Geografia; a contracapa, permitia aos alunos efectuarem os seus registos escritos tanto na sua face interior como exterior.

Estes foram os únicos materiais que permaneceram durante toda a tarefa nas mãos dos alunos. As páginas em que estavam impressos os textos encontravam-se em separado para facilitar a sua recolha no fim do tempo dedicado à leitura.

Recorde-se que enquanto os alunos redigiam o seu texto narrativo apenas tinham em sua posse a cronologia, o mapa e uma folha em branco, que se destinava a assinalar as dúvidas resultantes da leitura dos textos.

Os **Anexos IV** mostram os textos iniciais, permitindo observar o que se considerou como um texto jornalístico e descritivo e o que se denominou de texto historiográfico descritivo e explicativo.

Esta primeira base de trabalho continha um conjunto que se pretendia de informação coerente, em oito páginas, uma das quais composta pela cronologia e pelo mapa. Faltava apenas decidir qual o grupo de alunos que o iria trabalhar em primeiro lugar.

O objectivo do primeiro Estudo Piloto era afinar o instrumento observando a reacção dos alunos, não só perante a quantidade de material no seu conjunto, mas também em relação à apreensão que fariam dos textos. Tornou-se, portanto essencial, analisar se o tipo de linguagem apresentada estaria acessível aos alunos permitindo compreensão do assunto histórico.

Perante isto, seria fundamental produzir-se um instrumento cujas características proporcionassem aos alunos uma linguagem acessível que permitisse uma boa apreensão do tema num período de tempo relativamente curto e correspondente a uma aula de 90 minutos.

Mediante estes critérios, seria provável existirem mais dificuldades no domínio da língua materna num nível de escolaridade mais baixo. Logo, decidiu-se começar por uma turma do 7º ano.

A estes alunos pediu-se que lessem, pausadamente, todos os materiais e que sublinhassem todas as palavras e expressões que desconhecassem ou que lhes suscitassem dúvidas. Contudo, para indagar eventuais dificuldades também em alunos de 9º ano se decidiu aplicar, embora a um grupo mais pequeno de 5 alunos, o mesmo instrumento, com níveis de aproveitamento diferentes, (variáveis entre o nível dois e o nível cinco).

Com este primeiro teste ao instrumento pretendeu-se observar genericamente, a reacção dos alunos ao tema e à quantidade de informação apresentada (oito páginas) factor podia funcionar mais como distracção do que de informação necessária.

A afinação do instrumento fez-se, progressivamente, com base nas sugestões, dificuldades, ideias e interrogações colocadas pelos alunos durante o tempo em que realizaram a tarefa e mediante o que produziram por escrita.

O novo instrumento, reformulado, compõe-se agora por:

Uma cronologia;

Um mapa;

Um conjunto de imagens de exploradores de terras africanas;

Um texto único, (*Narrativa histórica, descritiva explicativa*).

A proposta de tarefa para o aluno, (*Constrói ... uma Narrativa... e Faz um comentário...*)

O processo de aperfeiçoamento do instrumento realizou-se através dos estudos piloto 1 e 2, processo que se encontra descrito no capítulo seguinte.

Como ficou referido, por razões de ordem prática tanto os Estudos Piloto como o Estudo Principal, foram realizados na mesma escola, mas com diferentes participantes.

6. 3. As Entrevistas

As entrevistas não constituíram estratégia dominante na recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1991). Em resultado da análise e porque algumas narrativas suscitaram alguma perplexidade as entrevistas apenas se realizaram a alunos (tanto de 7º ano como de 9º ano) cujas unidades escritas suscitaram dúvidas circunstanciais.

Os objectivos gerais que permearam as entrevistas de acordo com cada especificidade foram:

- Clarificar a linguagem escrita quando expressa de forma pouco coerente, procurando esclarecer o porquê de algumas das passagens registadas;
- Explicitar opções de inclusão ou exclusão de informação ou alteração de termos que designavam conceitos históricos presentes na Narrativa Histórica;
- E, dentro do possível, inferir os conceitos de narrativa subjacentes às suas respostas.

Em virtude desta especificidade, para cada uma das unidades escritas em causa, construiu-se um guião de entrevista com questões semiestruturadas. O guião das entrevistas não foi comum, por ser específico às dúvidas e em função da Narrativa do Aluno e, portanto, a sua análise não se orientou pela comparação dos elementos das respostas entre si, mas para o cruzamento das respostas da entrevista com a unidade escrita do aluno entrevistado. Visando esclarecer-se pormenores que impossibilitavam a catalogação em determinado nível de categorização, casos houve que, inicialmente catalogados num nível, transitaram para outro, após o questionamento sobre que processo selectivo esteve subjacente à opção manifestada. Foram, portanto, entrevistas muito específicas a cada uma das dúvidas suscitadas.

Como estas entrevistas decorreram algum tempo após a aplicação do estudo, aproximadamente um mês, sentiu-se curiosidade em saber se os alunos em causa se recordariam do acontecimento histórico, pelo que, as entrevistas iniciaram-se informalmente por essa mesma questão. Na sua maioria, os alunos mostraram que se recordavam do acontecimento, do processo de trabalho e de alguns pormenores, gerando-se uma pequena discussão sobre as pretensões de ambos os países em conflito. Este dado parece ser significativo na medida em que, dos onze alunos entrevistados, apenas quatro apresentavam unidades escritas categorizadas no nível mais elevado.

Os exemplos das entrevistas acompanham as unidades escritas apresentadas como exemplo e as restantes seguem em anexo. (**Anexo X**)

7. Procedimentos

7.1. Procedimentos Gerais para os Estudos Piloto e Principal

A recolha de dados realizou-se em contexto de sala de aula, individualmente e por escrito. Os alunos trabalharam com tarefas devidamente demarcadas, de forma compreensível e que se pretendiam integralmente solucionadas.

Seguiram-se estratégias que utilizaram como recurso materiais históricos a partir das quais se pretendeu que os alunos produzissem uma narrativa pessoal sobre um conteúdo em questão. As referências ao texto produzido pelos alunos poderão surgir, ao longo da descrição deste estudo com a designação de *unidade escrita*, *produção escrita* ou *texto do aluno*, por tratar-se de uma produção de texto escrito da autoria do próprio

aluno. Este texto pode ainda ser designado, quando codificado no contexto da análise, de **NA**, *Narrativa do Aluno*. Esta designação surge em contraponto à da narrativa proposta apresentada, a **NH**, *Narrativa Histórica*, e resulta da necessidade de diferenciar a produção dos alunos do material histórico fornecido.

Seguindo a teoria cognitiva actual (Garcia Madruga, 1986: 90) a tarefa do professor consiste em programar actividades e traçar situações de aprendizagem adequadas que permitam conectar activamente a estrutura conceptual da nova informação com a estrutura prévia do aluno. Neste sentido, de acordo com uma educação cognitiva, após o necessário rastreio, tendo em consideração os resultados gerais do primeiro instrumento - conhecimentos prévios vagos - e respeitando o perfil cognitivo em presença, procurou-se induzir nos alunos poderes elaborativos e executivos, de modo a conseguir-se a passagem de uma etapa da leitura para a etapa seguinte, de escrita (Fonseca, V., 2001: 9).

Para tal, a investigadora programou e organizou os assuntos históricos de forma sequencial, para que os alunos pudessem realizar uma aprendizagem significativa, encaixando a nova informação na sua estrutura cognitiva preexistente e previamente calculada em função do diagnóstico geral proporcionado pelos dados do questionário que antecipou o processo de investigação.

Com tarefas de papel e lápis, este instrumento - **Questionário Prévio** – tinha, como objectivo central, diagnosticar conhecimentos prévios sobre o acontecimento histórico seleccionado.

Segundo os dados fornecidos pela escola sobre as actividades curriculares do ano transacto, o assunto histórico em causa enquadrado na época histórica contemporânea portuguesa já tinha sido explorado pelos alunos no ciclo de escolaridade anterior. O episódio histórico eleito foi-lhes apresentado por escrito através de um conjunto de fontes históricas impressas em suporte de papel, por via de:

- Fontes primárias, escritas e iconográficas, e fontes secundárias. Estas compunham-se de informação escrita (dois textos narrativos); visual (um mapa e algumas imagens) e esquemática (uma cronologia), numa primeira fase, que a afinação do instrumento reduziu para um texto único.

A cada sujeito de cada uma das turmas foi entregue um mesmo conjunto de materiais que constituía o **Dossiê do Aluno**. A leitura dos materiais foi precedida de um conjunto de instruções técnicas genéricas que, oralmente, introduziram os participantes nas tarefas a realizar. Para que as tarefas tivessem êxito, os alunos deveriam manifestar uma disposição significativa face ao que iriam estudar o que implicava uma atitude activa por parte dos participantes (Garcia Madruga, 1986:84). Aspectos como a motivação e a concentração eram importantes pois deles dependia o sucesso da produção pessoal dos alunos e da própria investigação.

Nestas sessões, o papel da investigadora apareceu de certo modo diluído, limitando-se a uma explicação técnica sobre a execução das tarefas, esclarecendo eventuais dúvidas. As tarefas apresentavam-se estruturadas de forma suficientemente clara, de modo a evitar que a intervenção da investigadora fosse para além das instruções gerais necessárias. Como se tratavam de duas recolhas a dois grupos diferentes (7º e 9º anos) em dias separados tornou-se indispensável limitar a intervenção da investigadora ao indispensável, afastando qualquer factor externo ao processo de investigação que pudesse implicar variações no processo de registo escrito dos dois grupos participantes. Para controlar este factor, a investigadora anotou cuidadosamente toda e qualquer intervenção não prevista no primeiro grupo, do 7º ano, para a fazer chegar com o mesmo rigor ao segundo grupo, do 9º ano.

As tarefas com os alunos foram essencialmente exploradas em duas partes distintas mas interrelacionadas: a da *Leitura* e da *Escrita*.

Uma primeira leitura, orientada oralmente pelo professor, foi seguida de várias leituras silenciosas sucessivas realizadas pelos alunos, seguida da tarefa de (re)construir a informação, ou seja, de recriar uma narrativa pessoal sobre a situação histórica que se encontravam a estudar.

Estando em causa registos de escrita mais ou menos complexa em consequência de leituras não menos complexas e tentando despistar situações surpresa que interferissem na recolha dos dados do futuro estudo principal, decidiu-se, em função das dificuldades manifestadas no decurso do primeiro estudo piloto e algumas confirmadas após análise, implementar um segundo estudo piloto. Este permitiu testar, avaliar e afinar os materiais históricos e, consequentemente, o instrumento a aplicar no estudo principal.

Não descurando a possibilidade de interferência de factores pessoais ou intencionais que os sujeitos têm nas suas representações mentais sobre os factos históricos que poderiam ser integrados durante o acto de escrita livre na produção do texto que os alunos deveriam construir (Angel Riviére et al, 1999) estes factores foram considerados na análise aos estudos, piloto um e dois e estudo principal, pelo seu poder facilitador, dada a sua importância frente a sujeitos que revelem desempenhos menos adequados.

Foram igualmente considerados na tomada de decisões, os tempos de intervalo entre as duas tarefas. Ponderada a situação optou-se por se seguir com o momento da narração escrita, após um curto intervalo de tempo, entre as duas tarefas.

Durante a aplicação dos estudos piloto foram ainda observados aspectos técnicos resultantes do acto de ler e escrever tais como dificuldades na compreensão da linguagem utilizada nos materiais históricos, situação que aparece explicitada em particular no tratamento a cada um dos estudos piloto e que mereceram, igualmente, tratamento de análise específico.

Será pertinente neste contexto dizer-se que se se pretendesse que os alunos localizassem alguns dos acontecimentos ou conceitos específicos e centrais no texto histórico, poderia ter-se organizado uma tarefa orientada nesse sentido, com uma sequência de questões que os encaminharia em direcção ao conceito central da história. Mas esse não era aqui o objectivo. Adiante-se também que se poderia ter parcelado o texto, dado tratar-se de um texto longo, em vez de o apresentar na íntegra. Mas, ao parcelar-se a informação, poderia correr-se o risco de, eventualmente, obscurecer-se o seu sentido geral e, consequentemente, diluir-se a apreensão do sentido global do assunto histórico central pelos alunos, alterando a sua compreensão. Testar estas hipóteses exigiria, porventura, cruzar nesta observação, outros indicadores que passassem pelo parcelamento da informação o que implicaria talvez um outro enfoque ou mesmo um novo estudo, o que não foi realizado neste contexto. Assim, as ilações apresentadas são relativas apenas ao modo como os alunos compreenderam globalmente os materiais históricos fornecidos.

Durante a análise aos dados resultantes destes primeiros estudos procurou-se antecipar, numa observação prévia, alguns aspectos que indiciassem a presença de estrutura narrativa, assim como se avaliou a possibilidade de uma elaboração prévia de categorias e codificações de análise.

As produções de escrita individual - as *unidades escritas dos alunos* - recolhidas durante a aplicação dos três estudos sucessivos foram, consoante a etapa da investigação em curso, o objecto de estudo neste trabalho.

Durante o tempo de execução observaram-se também nos alunos algumas reacções emocionais tais como impasses, paragens pensativas que de alguma forma denunciavam dúvidas ou reflexões sobre o modo com que estruturavam a informação. Observar nos participantes o modo como realizaram as tarefas de leitura e da escrita, o que para alguns parecia ser uma tarefa complexa, permitiu entender melhor que factores motivaram estes alunos a integrar, adaptar e transformar, determinada informação.

Todas estas ilações foram sendo registadas pois poderiam ter algum interesse aquando da observação de alguns dos indicadores de *que compreensão estes alunos realizaram do acontecimento histórico em causa*.

Criar um texto a partir dos materiais fornecidos, explorando o sentido de autoria dos alunos (Greene, 1994), permitiu indagar em que medida estes se dispuseram a incluir ideias próprias, como autores de um conhecimento adquirido nos textos que estavam a estudar.

Assim, considerando que escrever após tarefas, aparentemente simples, de leitura e de escrita, é essencial para a compreensão histórica, intrigante foi questionar o modo como os alunos estruturaram a informação para construir uma representação⁷ coerente de sentidos (Wineburg, 1994) ou seja, mostrando se realizaram compreensão da situação histórica, interrogação que permaneceu em aberto ao longo deste trabalho.

Relativamente à análise do texto, surgiu a preocupação de seguir primeiro para uma análise global aos textos completos procurando um sentido global através das unidades escritas dos alunos em vez de situar a unidade de análise algures entre as proposições do texto (ibid), numa tentativa de criar a partir do que os alunos conseguiram relembrar da informação fornecida, mais uma possibilidade de observar a compreensão histórica dos alunos sobre o acontecimento.

Embora muitos pesquisadores questionem *relembrar* como um indicador sério de compreensão, relembrar o sentido literal de um texto pode ser considerado como um pré-requisito para a compreensão porque, para além do texto-base, os alunos teriam de construir representações cognitivas do acontecimento descrito e incluir não só o que

⁷ Recorde-se que Wineburg (1994) discutiu sobre o modo como se processa a construção de sentidos históricos em termos de representações cognitivas de textos. Por *representação*, entende o autor, serem as estruturas cognitivas privadas que os leitores constroem aquando o processo de leitura.

estava visível mas, também, o conhecimento implícito ou pressuposto no texto (Wineburg, 1994).

Atendendo que, em História⁸, o acto de escrever não se fica pelo simples processo de gravar ou de imaginar o que aconteceu, mas reflecte um entendimento pessoal, esta situação implicou a construção de um conjunto de específico de codificações de análise apresentadas no capítulo seguinte.

Por exemplo, como forma de averiguar nos textos dos alunos a omissão de factos considerados essenciais à coerência da história construíram-se, a partir do texto historiográfico e das unidades escritas dos alunos, dois **mapas conceptuais** que possibilitaram uma comparação simples entre os factos seleccionados pelos alunos e os expostos pela NH. Outras codificações foram sucessivamente construídas e utilizadas permitindo ampliar ilações no decurso do processo de análise

Saliente-se, uma vez mais, que se teve a consciência de que não há versões únicas de produções escritas e, portanto, os mapas referidos trataram-se apenas de *modelos tipo* para possibilitar a comparação entre os textos dos alunos e a Narrativa Histórica, operacionalizando essa função.

7.2. Procedimentos Referentes ao Processo de Análise

A análise processou-se em três etapas. Numa primeira etapa, por comparação dos elementos escritos utilizados pelos alunos nos seus textos pessoais, conseguiu-se uma primeira sistematização dos dados ao agrupar entre si os textos que se assemelhavam.

Numa análise prévia mas geral, procurou-se a consolidação ou afinação das categorias e codificações que tinham emergido dos estudos exploratórios afinando-se, em estreita relação, a problemática inicialmente levantada e a realmente presente nas produções escritas dos alunos.

⁸ Em certa medida, a escrita em História obriga à utilização de uma estrutura que permita ordenar, sequencialmente no espaço e no tempo, os acontecimentos mesmo que ocorridos em simultâneo, mas não se fica por aí. Impõe uma perspectiva, deixa transparecer a realidade que envolve o autor e que, posteriormente, se conjuga com a do leitor. Uma realidade inerente a um autor que se torna visível por palavras, embora vá para além do que fica escrito. Quando é reescrito, o novo texto transpira um conjunto de pré-requisitos, ideias tácitas, crenças, conhecimentos prévios que o novo autor transfere para o texto no processo de apreensão e redacção, factores que interagem entre si, por vezes de formas variadas e muitas vezes complexas (Wineburg, 1994).

Uma segunda abordagem, já mais aprofundada, permitiu ao mesmo tempo que se processava a reformulação das categorias e codificações de análise, elaborar os guiões de entrevistas a realizar a alunos cuja linguagem escrita pouco clara, suscitasse dúvidas de interpretação. Como já foi referido, embora semiestruturadas, as questões das entrevistas encontravam-se direccionadas objectivamente, para o esclarecimento de dúvidas, implícitas ou explícitas, nos textos escritos dos alunos cuja clarificação permitiu uma melhor avaliação dos seus construtos.

Posteriormente, estas entrevistas possibilitaram, numa análise específica, maior aprofundamento às primeiras interpretações dos textos dos alunos. Como resultado de todo este processo pretendeu-se a seriação dos dados em função das categorizações e codificações, ao mesmo tempo que se ordenavam as produções escritas dos alunos em seis níveis de elaboração. Foi ainda em relação a estes níveis de elaboração, que se desenhou uma estrutura conceptual individual dos construtos observados, o que exigiu novo cruzamento com os referidos mapas conceptuais.

Após este procedimento, seleccionaram-se os exemplos mais demonstrativos do processo de análise, teceram-se as considerações específicas a cada uma das unidades escritas e efectuaram-se algumas reflexões gerais à compreensão que cada aluno manifestou da situação histórica, para aqui serem mostrados. Foram ainda analisados os comentários que os alunos realizaram às tarefas.

Finalmente, terminada a análise qualitativa, submeterem-se alguns dados a tratamento estatístico, numa breve abordagem quantitativa dos resultados.

Assim, procurou-se, sucessivamente, mostrar em diferentes etapas, todo um processo que termina com a descrição dos resultados, as conclusões possíveis e com algumas implicações gerais para o ensino da História.

Este processo de análise será apresentado no capítulo que se segue.

CAPÍTULO IV

PROCESSO E MÉTODO DE ANÁLISE

1. O Processo e Método de Análise de Dados

O processo de análise será apresentado em dois pontos sequenciais:

- *A Análise dos Dados dos Estudos Exploratórios*, onde se considerou dever-se discriminar na íntegra e individualmente todo o processo, (desde alunos participantes, procedimentos, aplicação dos estudos e resultados mais pertinentes), dada as diferenças resultantes das afinações sucessivas em cada um dos momentos (questionário ou estudos piloto, 1 e 2).
- *A Análise dos Dados do Estudo Principal*, que devido à sua complexidade, exigiu uma pré-apresentação e exemplificação da análise específica efectuada às unidades escritas resultantes do estudo principal.

1.1. O Processo

A análise incidiu essencialmente na observação das narrativas que os alunos produziram. Os registos escritos dos alunos foram submetidos a uma análise descritiva ao conteúdo e surgem no contexto da análise designadas por **NA 7**, as ***Narrativas dos Alunos de 7º ano***, e por **NA 9**, as ***Narrativas dos Alunos do 9º ano***.

Os padrões de elaboração resultaram da variação entre as NA menos estruturadas e menos elaboradas para as mais estruturadas e melhor elaboradas, após comparação sucessiva de elementos presentes nos textos dos alunos, permitindo uma primeira seriação e agrupamento de conjuntos de NA com estruturas semelhantes. Em seguida, estes conjuntos foram submetidos a uma codificação aberta que permitiu a sua ordenação por níveis de elaboração de acordo com as categorias de análise previstas

num primeiro modelo que, em função com as especificidades manifestadas pelas unidades escritas no estudo principal, conduziu à sua reformulação, resultando num segundo modelo de categorização.

O acto de submeter o conjunto de dados a uma análise de conteúdo visou, através de um sistema de categorização e codificação aberta dos dados, facilitar a descrição do processo de interpretação da informação recolhida. Isto obrigou a um enorme rigor e pormenor na descrição do processo de análise, tentando não deixar nenhum detalhe por relatar, como forma de evitar imprecisões ou ilações dúbias relativamente aos dados conseguidos.

Saliente-se contudo que, pelo facto desta análise basear-se na capacidade interpretativa da investigadora, as limitações inerentes a este factor imprimem na apresentação dos dados, uma subjectividade marcada pelas suas características pessoais.

Em todo este processo, seguiu-se uma metodologia geral fundamentada no método de criar teoria baseada na observação sistemática da realidade designada por *Grounded theory*, desenvolvida por Glaser y Strauss (1967), Strauss (1987) e Strauss e Corbin (1991). Definida como uma pesquisa de tipo qualitativo, esta metodologia geral emerge indutivamente da própria investigação através de uma contínua interpelação entre a recolha dos dados e respectiva análise. Aqui, o investigador qualitativo, ao fazer uso desta teoria, deve assumir a responsabilidade de interpretar tudo o que escuta e lê. Como sugere Rodríguez Gómez, G. et al. (1996):

Através do processo de teorização, o investigador descobre ou manipula categorias abstractas e as relações entre elas utilizando a teoria para afastar ou confirmar as explicações do como e do porquê dos fenómenos. E, através do método de comparação constante, o investigador codifica e analisa os dados de forma simultânea para fazer desabrochar os conceitos. (pp.48-49).

A orientação seguida para as operações básicas do processo de identificação das categorias e a respectiva codificação aberta dos dados que implicou a 'separação, o exame, a comparação, a conceptualização e a categorização dos dados' (Strauss e Corbin, 1991: p.61) baseou-se no modelo da *Grounded theory* e em Barca (2000).

O processo de categorização e codificação dos dados foi sistematicamente discutido com as duas investigadoras que apoiaram e orientaram este estudo cuja experiência contribuiu para a ordenação, organização e definição dos construtos encontrados.

Dada a frequência com que surgiram no processo de análise, contemplou-se ainda, um conjunto de outros aspectos que embora estando relacionados com análise de

conteúdo foram observados apenas em função da pertinência destes para a avaliação do nível da compreensão⁹ da situação histórica demonstrada pelos alunos.

Este mencionado conjunto de aspectos, serviu, sobretudo, para isolar as narrativas¹⁰ daqueles alunos que apresentassem já uma visão estrutural e contextualizada dos acontecimentos. Estes aspectos, relacionadas na sua maioria com mecanismos de interpretação, síntese e exposição do texto, permitiram igualmente hipotetizar questões gerais relacionadas com a possibilidade de alunos em escolaridade obrigatória, utilizarem ferramentas mentais próximas das usadas pelos historiadores por conseguirem apresentar uma argumentação histórica contextualizada nos materiais históricos disponibilizados pelo dossiê do aluno. Permitiram igualmente questionar por que razão alguns alunos em contexto escolar semelhante, se limitam a *formas* escritas simples que pouco mais são do que uma básica intuição descritiva de factos.

A título de exemplo, enunciam-se alguns factores presentes ou ausentes destas formas de escrita simples: expressão escrita, fio condutor entre os elementos da estrutura narrativa, quando existente: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão; sequência temporal (o tempo longo ou tempo breve a que se reporta o acontecimento); e referências espaciais (localização específica das situações ou dos episódios) assim como manifestações valorativas ou mera colagem de excertos da cronologia ou do texto. A maneira como estes aspectos foram manipulados pelos jovens ao longo das suas unidades escritas, apresenta-se descrita e exemplificada no longo capítulo seguinte.

Durante todo o processo de análise foram-se comparando entre si as diferentes unidades escritas, (por unidade escrita entenda-se o novo texto que cada um dos participantes construiu) e refira-se que foi necessária a que comparação dos textos dos alunos fosse orientada pelos mapas conceptuais, elaborados a partir dos materiais históricos fornecidos, dada a ausência de informação e de fio condutor que algumas produções individuais manifestavam. Adianta-se também que, com os referidos mapas, em nenhuma circunstância se pretendeu *formatar* a livre expressão escrita dos alunos,

⁹ Para o já citado Mário Carretero, (1993) a ideia de aquisição de conhecimento por parte do aluno deve basear-se na compreensão, quer dizer, no estabelecimento de relações significativas entre a informação nova e a que já possui. Segundo o autor, uma das conclusões fundamentais que resume os resultados de grande parte da investigação contemporânea sobre a aprendizagem é que se aprende melhor aquilo que se compreende adequadamente, quer dizer, aquilo que se insere apropriadamente nos conhecimentos que já possuímos. Contudo, Carretero ao acentuar o factor compreensão não pretende reduzir o processo de aprendizagem à mera compreensão. Em termos gerais, adopta uma posição interactiva segundo a qual a compreensão e um texto é o resultado tanto das características do próprio texto como da actividade cognitiva que a pessoa utiliza para compreendê-lo.

¹⁰ Segundo o autor supra citado, os textos narrativos são formados por agentes e acções que se estruturam num tempo e num espaço determinado. Estas acções encontram-se conectadas causalmente e não resultam nunca arbitrárias. Respondem a uma série de intenções e planos apresentados de modo implícito ou explicitamente.

entre a vã catalogação do *seguiu ou não seguiu* a sequência do texto-base, mas sim, criar à investigadora a possibilidade de um referente de análise, contribuindo para uma manipulação mais consistente dos diferentes elementos a observar durante todo processo. Não esquecendo que as produções escritas dos alunos resultaram, em alguns casos, em textos de escrita mais ou menos complexa e de alguma dimensão, (1 a 2 páginas), foi necessário criar estratégias de reflexão e interpretação de texto que variaram entre a observação do seu sentido mais global ou apenas determinados parágrafos.

Muitas vezes, a quantidade de pormenores em textos maiores, implicou a interpretação por pequenos parágrafos em vez do texto completo. Neste contexto de investigação, a orientação de análise de texto mais frequente foi a global, o que implicou na redação dos dados, a transcrição na íntegra dos exemplos das NA.

Para facilitar a abordagem ao texto global procedeu-se à construção de dois esquemas de análise por parágrafos do texto histórico, (Estrutura Literal 1 e 2- **Anexos VIII e IX**, respectivamente), apenas utilizados para apreensão do sentido literal global do texto e não como modelo particular de análise, sendo, por isso, aqui mencionados a título de exemplo. Ainda com o propósito de compreender as Narrativas produzidas pelos alunos a partir dos materiais históricos propostos, procedeu-se previamente à análise da Narrativa Histórica apresentada no dossiê do aluno.

Esta análise resultou num dos mapas conceptuais, que serviram de bússola à análise dos dados.

1. 2. O Método

A Análise dos Dados, como se referiu no ponto anterior, implicou a construção de um conjunto de codificações que permitiram aceder, analisar e sistematizar os resultados:

- **Mapa Conceptual 1, de Análise das Narrativas dos Alunos**
- **Mapa Conceptual 2, da Narrativa Historiográfica Proposta**
- **Modelos 1 e 2, das Narrativas Produzidas pelos Alunos**

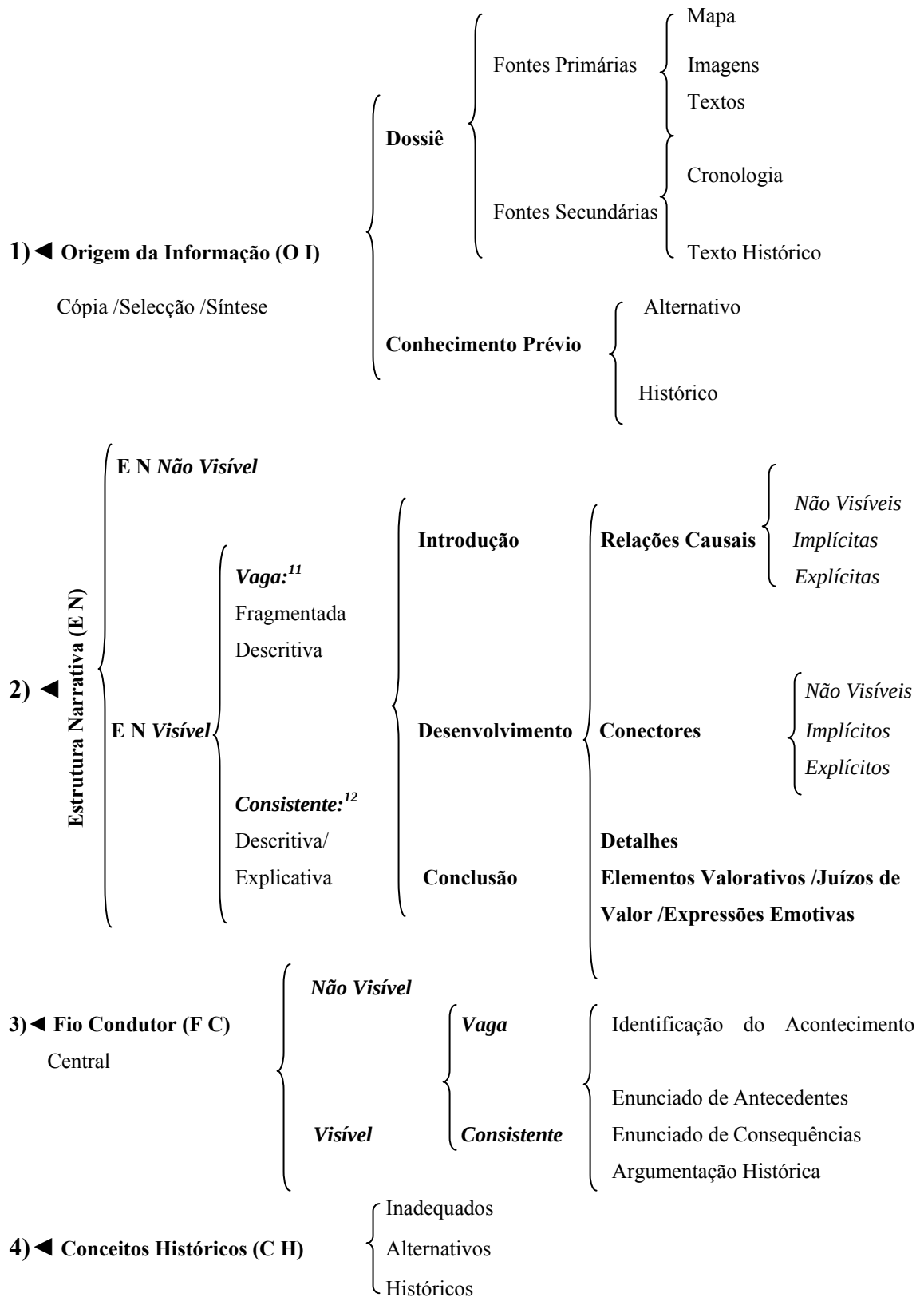
2. Mapa Conceptual 1 - de Análise das Narrativas dos Alunos

A primeira codificação surgiu da necessidade de aceder ao tipo de estrutura que as unidades escritas dos alunos apresentavam e foi designado por: **Mapa Conceptual 1 - de Análise das Narrativas dos Alunos. (Figura 2)**

Em formato de mapa conceptual, a figura 2 apresenta os quatro construtos gerais que permearam a análise das narrativas dos alunos:

- 1) ◀ **Origem da Informação (O I)**
- 2) ◀ **Estrutura Narrativa (E N)**
- 3) ◀ **Fio Condutor (F C)**
- 4) ◀ **Conceitos Históricos (C H)**

Figura2: Mapa Conceptual 1 - de Análise das Narrativas dos Alunos
(4 Construtos: OI /EN /FC /CH)



¹¹ Entenda-se por **E N Visível mas Vaga**, uma narrativa ainda fragmentada de onde emerge implicitamente uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

¹² Entenda-se por **E N Visível e Consistente**, a uma narrativa descritiva explicativa que apresente argumentação histórica subjacente aos materiais históricos do dossiê: cronologia/mapa/imagens/texto.

A codificação dos elementos das narrativas dos alunos seguiu o Mapa Conceptual 1, mas em formato de uma ficha - **Ficha de Análise das Narrativas dos Alunos (NA)** – que, ao conjugar os 4 construtos gerais, permitiu a sistematização da análise das unidades escritas dos alunos. (**Anexo VII**). Os dados resultantes da aplicação deste primeiro mapa conceptual foram submetidos a uma outra codificação o - **Mapa Conceptual 2 - da Narrativa Histórica Proposta** - construído *a priori* para um patamar de análise mais específico. Todos estes elementos em conjunto conduziram à categorização do tipo de estrutura inserindo-a no nível de elaboração correspondente.

3. Mapa Conceptual 2 - da Narrativa Historiográfica Proposta

O mapa conceptual 2 apresenta um modelo de análise da narrativa proposta aos alunos. Não passa, contudo, de uma proposta de análise prévia da investigadora como linha de orientação para a análise das narrativas dos alunos. Trata-se portanto de um fio organizador do material histórico em averiguação. Ao fornecer uma estrutura de organização na narrativa histórica, permite facilitar a procura de padrões de escrita nas unidades escritas dos alunos e relacioná-los com os itens contemplados no mapa conceptual 1. Permite assim, aceder com alguma sistematização, a uma identificação da origem, falhas ou omissões da informação e ainda, marcar a identificação dos protagonistas, dos acontecimentos central e secundários, da estrutura narrativa, do fio condutor e dos conceitos históricos. Por conseguinte, o **Mapa Conceptual 2 - Narrativa Histórica Proposta** - considera três partes da *Narrativa* que correspondem à **acção**, (Reis e Lopes, 2002), componente fundamental de uma estrutura narrativa integrada no domínio da história que está a ser contada e na qual interferem outros conceitos com ela relacionados nomeadamente: a **composição da história; a intriga ou trama; o tempo; e a tentativa de resolução do problema**, muito dependente da interacção dos personagens num determinado espaço e tempo e que conduz a um desenlace, (no caso da presente representação histórica conduzirá ao fim da monarquia em Portugal). Neste contexto apresenta-se em três partes sequenciais:

Parte 1) a **introdução** com antecedentes do acontecimento histórico;

Parte 2) o **desenvolvimento** ou a trama do acontecimento;

Parte 3), e a **conclusão** ou desenlace da história com as consequências.

O - Mapa Conceptual 2 - da Narrativa Historiográfica Proposta - apresenta a seguinte composição gráfica:

Quadro 2

O Mapa Conceptual 2

Mapa Conceptual 2, da Narrativa Historiográfica Proposta:		
Parte 1		
Antecedentes Introdução	Acontecimentos Secundários	*Prioridade portuguesa em África *Protagonistas: <ul style="list-style-type: none">exploradores portugueses e inglesesgrandes potências europeias
Desenvolvimento		*Intenções e objetivos: <ul style="list-style-type: none">sonho de ligar as duas colónias *Interesses científico-geográficos: <ul style="list-style-type: none">concretização do mapa cor-de-rosa *Interesses económicos e políticos: <ul style="list-style-type: none">Conferência de Berlim: alteração de princípiosconcretização do projecto de Cecil Rhodeschoque de interesses entre Portugal e Inglaterra
Parte 2		
Desenvolvimento	Acontecimento Central: Ultimatum Inglês de 1890	
Parte 3		
(Consequências) Desenvolvimento	Acontecimentos Secundários	*Cedência portuguesa aos interesses britânicos *Manifestações de descontentamento popular: <ul style="list-style-type: none">contra a monarquia portuguesacontra a antiga aliada inglesa
Conclusão		*Crise económica: <ul style="list-style-type: none">perdas de territórios *Crise social e política: <ul style="list-style-type: none">aproveitamento republicano *Revolta de 31 de Janeiro no Porto *Implantação da República Portuguesa: <ul style="list-style-type: none">5 de Outubro de 1910

O quadro mostra que, no que concerne aos factos mais gerais, existiria a possibilidade de utilizar, aproximadamente, cerca de vinte referências do texto-base, no novo texto construído pelos alunos.

Note-se uma vez mais, que este é meramente um modelo-tipo criado para possibilitar a comparação dos elementos em análise e não uma regra a seguir em absoluto. Existiriam naturalmente outros elementos a seleccionar e a incluir na produção de um novo texto por cada aluno.

Este mapa conceptual 2, possibilitou então, após cruzamento com o anterior mapa conceptual 1, a construção de um modelo das narrativas dos alunos sobre a situação histórica, permitindo inferir desde os níveis de elaboração/progressão mais restritos, aos mais aprofundados, já explicativos.

Nesta análise, teve-se igualmente em conta, como se referiu atrás, factores relacionados com os elementos de uma estrutura narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), origem da informação, fio condutor e uso de conceitos históricos.

4. Um Primeiro Modelo das Narrativas dos Alunos: Modelo 1

O Modelo 1 resultou da análise dos estudos exploratórios, Piloto 1 e 2, que fez emergir uma categorização provisória e que acabou por ser reformulada em resultado da análise do estudo principal uma vez que os elementos que emanaram desta análise implicaram uma reestruturação, evoluindo para um modelo mais elaborado.

Porém, em resultado de leituras realizadas no âmbito da temática em estudo, tinha-se sistematizado um primeiro conjunto de categorias de análise e respectiva codificação que antecipou uma primeira possibilidade de avaliar alguns dos níveis de elaboração que poderiam eventualmente encontrar-se no estudo principal. Apresenta-se, por isso aqui, este primeiro modelo (Quadro 3):

Quadro 3:**Um Primeiro Modelo das Narrativas dos Alunos.**

Modelo 1 - das Narrativas Produzidas Pelos Alunos	
Estrutura Narrativa	
Nível¹³ 1	<u>Fragmentos:</u> <i>Frases soltas sem ligações entre os passos.</i>
Nível 2	<u>Texto Descritivo Simples:</u> <i>Composto por partes de texto apresentando ligações entre os passos e outras partes por frases soltas embora com uma argumentação simples.</i>
Nível 3	<u>Texto Descritivo Com Coerência:</u> <i>Texto que se situa num nível intermédio, apresentando uma estrutura narrativa visível através de um fio condutor.</i>
Nível 4	<u>Texto Descritivo Explicativo:</u> <i>Elaborado com lógica interna apresenta estrutura narrativa através de uma sequência organizativa pertinente.</i>
Nível 5	<u>Texto Descritivo Explicativo Contextualizado:</u> <i>Elaborado com alguma sofisticação e compreensão histórica obedece a uma estrutura narrativa histórica complexa.</i>

¹³ Para Lee (1994) estes níveis de construtos, onde é possível encontrar conjuntos de ideias, tácitas ou explícitas, ou são inibidores ou permitem o avanço cognitivo. Os níveis de progressão constituem-se por ideias interligadas, aumentando progressivamente de poder, de nível para nível. Apresentam uma natureza multifacetada e logicamente relacionada e, cada nível, representa normalmente, um conjunto mais ou menos estável de ideias. Os níveis por sua vez, são níveis de construtos que representam a forma como os alunos fazem sentido da História e a forma como fazemos sentido deles e do mundo.

5. Um Segundo Modelo das Narrativas dos Alunos: Modelo 2

Após o processo inicial de análise que resultou no anterior quadro conceptual teórico, a revisão de todo o processo contribuiu para reformular, encontrar e definir construtos que conduziram a um segundo modelo, mais completo e mais específico.

Neste segundo modelo manteve-se a mesma designação do anterior por ser o resultado do seu aperfeiçoamento – **Modelo 2 -das Narrativas dos Alunos, (Quadro 4)**.

Comparado com o anterior, o novo modelo apresenta **seis categorias** de análise igualmente ordenadas do menor para o maior grau de elaboração, aprofundamento e sofisticação das narrativas produzidas pelos alunos .

O Modelo 2, contempla num nível 2, um novo padrão cuja designação é **Descrição Alternativa**, não considerado no modelo 1 por não ter sido observado nas unidades escritas dos estudos exploratórios. A necessidade de marcar este novo padrão surgiu em função do texto de um aluno do estudo principal, cujo construto não se encaixava nos outros níveis de estrutura narrativa definidos.

Por convergir com a alínea a) da questão geral de investigação, *que tipos de estrutura narrativa constroem os alunos em História* - a unidade escrita inserida no padrão designado manteve-se em análise apesar de se afastar da situação histórica apresentada pela Narrativa Histórica. Nesta unidade escrita o aluno, através de ideias pessoais mais ou menos coerentes, construiu um cenário *alternativo* uma outra *estória*, dentro da situação histórica apresentada.

Ao longo do processo de sistematização, codificação e categorização dos dados para a análise das narrativas dos alunos, foi possível ainda, angariar um conjunto de informações que permitiram aceder a diferentes perfis da compreensão realizada pelos alunos sobre a situação histórica proposta.

Desta feita, apresenta-se o Modelo 2 com a configuração gráfica do anterior mas com as devidas adaptações aos padrões conceptuais encontrados no Estudo Principal, agora sistematizados no Quadro 4:

Quadro 4

Um Segundo Modelo das Narrativas dos Alunos.

Modelo 2 - das Narrativas Produzidas Pelos Alunos	
Estrutura Narrativa	
Nível 1	<p><u>Fragmentos</u></p> <p>Frases soltas sem ligação entre os passos. Colagem de tempos, espaços, factos, acontecimentos e protagonistas, sem grande rigor histórico, apresentados através de uma sequência organizativa simples a partir de uma selecção de informação por vezes incoerente de algumas fontes, sobretudo texto e cronologia, podendo afastar-se parcialmente do assunto histórico em causa.</p>
Nível 2	<p><u>Descrição Alternativa</u></p> <p>Relato com coerência interna, numa forma algo fragmentada e simples, apresentando uma estória dentro da história, que se resume apenas a pequenos detalhes dispersos sobre o assunto histórico em causa.</p>
Nível 3	<p><u>Descrição Simples</u></p> <p>NA composta por partes de texto, apresentando ligações implícitas entre os passos e outras partes em frases soltas que, embora com uma argumentação simples onde se detectam implicitamente referências a intenções e objectivos, carecem de lógica interna.</p>
Nível 4	<p><u>Descrição Com Coerência</u></p> <p>NA emergente, apresentando uma estrutura narrativa visível através de um fio condutor que deixa perceber ligações implícitas e explícitas entre os diferentes passos, com uma lógica interna, com uma argumentação histórica simples e sintética, descrevendo algumas acções claramente mas, deixando por explicar as causas dos acontecimentos.</p>
Nível 5	<p><u>Descrição Explicativa</u></p> <p>NA elaborada com lógica interna, apresentando uma evidente estrutura narrativa, através de uma sequência organizativa coerente. Faz ligações causais¹⁴ implícitas e explícitas entre os acontecimentos, justifica as acções dos protagonistas, fazendo, em algumas situações, interferir explicitamente as consequências e os resultados desses acontecimentos e acções, manifestando compreensão histórica da situação.</p>
Nível 6	<p><u>Descrição Explicativa Contextualizada</u></p> <p>NA elaborada com lógica interna, apresentando uma evidente estrutura narrativa, através de uma sequência organizativa coerente. Apresenta ligações causais implícitas e explícitas entre os acontecimentos, justifica as acções dos protagonistas fazendo interferir explicitamente as consequências e resultados desses acontecimentos e acções. Manifesta poder de síntese e compreensão histórica da situação.</p>

¹⁴ Estas ligações causais englobam relações de causa e consequência, tanto entre factos isolados, como entre os acontecimentos, num determinado contexto.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DE DADOS

1. *Análise dos Dados*

A análise de dados surge descrita em duas fases complementares:

- Uma primeira fase, onde se descrevem os resultados de uma análise efectuada aos estudos exploratórios: *Questionário Prévio*, os *Estudos Piloto 1 e Piloto 2*;
- E, uma segunda fase, totalmente dedicada aos resultados da *Análise do Estudo Principal*.

Para mais facilmente se identificarem os dados relativos a cada ano de escolaridade, seleccionaram-se duas cores, bege,  para os alunos do 7º ano e verde claro  para os alunos do 9º ano, que acompanharão algumas indicações referentes à descrição de dados sobretudo relativos a quadros e a gráficos.

2. *A Análise dos Estudos Exploratórios*

2.1. *Questionário Prévio*

Como forma de diagnosticar a informação existente em alunos em anos escolares ou próximos dos que iam estar na base da futura recolha, tornou-se pertinente desvendar o tipo de informação que estes alunos apresentavam. Neste sentido, um questionário simples, com duas questões estruturadas e uma semiestruturada, permitiu abrir as perspectivas para esta investigação ao focalizar o conhecimento prévio que os alunos manifestavam sobre o assunto histórico a inserir no instrumento em construção.

Segue uma síntese genérica dos resultados da análise ao questionário:

Primeira Questão:

1- Já ouviste falar num acontecimento da História de Portugal conhecido por <i>Ultimatum Inglês de 1890</i> ?						
Total de alunos: 25		Por Turma				
		5 alunos	5 alunos	5 al.	5 alunos	5 alunos
		6º 1	6º 3	7º 2	7º 3	9º 1
Sim, já ouviram falar		3	3	-	5	5
Em que ano? 6º ano		3	3	-	5	
9º ano		-	-	-	-	5
Onde?	Na escola	3	2	-	4	-
	Em História	-	1	-	1	5
	Fora da escola	2	-	-	-	-
	Não respondeu	-	-	-	-	-
Não ouviram falar		2	-	5	-	-
Não responderam		-	2	-	-	-

Terceira Questão:

3 - Já ouviste falar em <i>Questão do Mapa cor-de-rosa</i> ?						
Total de alunos: 25		Por Turma				
		5 alunos	5 alunos	5 al.	5 alunos	5 alunos
		6º 1	6º 3	7º 2	7º 3	9º 1
Sim, já ouviram falar		5	3	-	5	5
Em que ano? 6º ano		5	3	-	5	-
9º ano		-	-	-	-	5
Onde?	Na escola	3	2	-	4	-
	Em História	2	1	-	1	5
	Fora da escola	-	-	-	-	-
	Não respondeu	-	-	-	-	-
Não ouviram falar		-	-	5	-	-
Não responderam		-	2	-	-	-

Relativamente às perguntas 1 e 3, como se verifica no quadro, à excepção de cinco alunos de uma das turmas do 7º ano, todos, os que se encontram a frequentar o 6º e o 9º anos, responderam ter ouvido falar destes temas no ano em curso. Os que se encontravam no 7º ano responderam ter falado sobre o tema no ano anterior. Estas

respostas forneceram a informação que se pretendia: *na sua maioria os alunos já tinham ouvido falar do tema na Escola.*

Segunda Questão:

2 - Nas 6 linhas seguintes tenta definir o acontecimento <i>Ultimatum Inglês de 1890</i> :					
Total de alunos: 25	Por Turma				
	5 alunos	5 alunos	5 al.	5 alunos	5 alunos
	6º 1	6º 3	7º 2	7º 3	9º 1
Definição Próxima	1	1	-	1	3
Definição Vaga	-	2	-	3	2
Definição Nula	2	-	-	1	-
Não responderam	2	2	5	-	-

Relativamente à pergunta 3, dos **18 alunos** que tentaram uma definição, **seis alunos** conseguiram uma definição **próxima do aceitável** para a questão 1, **sete alunos** apresentaram uma **definição vaga**, contra **três nulas** e **duas em branco**.

Dos **25** alunos participantes, **dois** do **6º 3**, **não responderam ao questionário na totalidade** e apenas **os alunos da turma 2 do 7º ano não revelaram conhecimento prévio** sobre o conteúdo histórico, visto terem respondido que nunca ouviram falar dos temas invocados nas perguntas 1 e 3.

2. 2. Estudo Piloto 1

Os Participantes

Os resultados do questionário permitiram seguir, com alguma segurança, para o primeiro estudo piloto. Neste estudo piloto estiveram envolvidos 20 alunos:

Estudo Piloto 1
*15 alunos de um grupo turma do 7º ano , com idades compreendidas entre os 11 e 14 anos, sendo 9 do sexo feminino e 7 do sexo masculino;
Total de Participantes: 20 Alunos
*um subgrupo de 5 alunos de um grupo turma do 9º ano , com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, sendo 3 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Este subgrupo foi conseguido de acordo com 4 níveis da variável aproveitamento seleccionados entre o nível dois e o nível cinco.

Estes participantes apresentavam entre si características sociais, económicas, culturais e escolares semelhantes.

O Instrumento

Conforme referido no capítulo anterior, o primeiro instrumento “O Dossiê do Aluno” resultou na seguinte composição:

<p>A cronologia;</p> <p>O mapa;</p> <p>Os dois textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um jornalístico, essencialmente descritivo (<i>Narrativa descritiva</i>); • um historiográfico, (<i>Narrativa descritiva, explicativa</i>); <p>A proposta de tarefa ao aluno, (<i>Constrói... uma Narrativa..., Faz um comentário...</i>)</p>

Objectivos

Este primeiro estudo pretendeu afinar o instrumento relativamente a:

- 1* Impacto que o acontecimento histórico provocou nos alunos;
- 2* Extensão dos textos;
- 3* Compreensão de leitura, da linguagem escrita e do acontecimento histórico;
- 4* Tempo necessário para a realização de ambas as tarefas, a leitura e a escrita;
- 5* Pertinência de ambas;

Procedimentos

A investigadora entregou a cada aluno um dossiê de trabalho e iniciou a sessão com um conjunto de esclarecimentos sobre o preenchimento dos dados pessoais e sobre a tarefa a realizar em duas partes distintas: a Leitura e a Escrita.

Começou por pedir aos alunos muita atenção e responsabilidade durante todo o processo e que durante a leitura sublinhassem todas as palavras e expressões difíceis que não conhecessem ou das quais não recordassem o significado. Após as explicações, foi-lhes dito que efectuassem uma leitura silenciosa a todos os documentos: cronologia, textos e mapa. O mapa deveria ser observado minuciosamente, pois, como documento de orientação, a ele deveriam recorrer sempre que necessitassem de localizar qualquer espaço mencionado no texto. Foram ainda advertidos para não tirar notas sobre os textos, embora não ficassem com eles para consultar durante a parte da tarefa dedicada à escrita. Quando os alunos terminaram a leitura silenciosa, a investigadora realizou uma última leitura, em voz alta, pausadamente e com a alteração de voz necessária para salientar, em maior ou menor grau, os passos e as relações entre acontecimentos mais relevantes dos textos.

Finalmente, foi pedido aos alunos que reflectissem um pouco sobre tudo o que tinham lido sendo de imediato retirados das suas mesas de trabalho os dois textos. A partir daqui, apenas tiveram para consulta: a cronologia e o mapa como recurso para o seguinte desafio:

Constrói por palavras tuas uma Narrativa sobre o conflito que opôs Portugal e Inglaterra em 1890:

Pretendia-se na parte da escrita, que os sujeitos realizassem uma tarefa de narração livre, sem grande tempo de espera entre o acto de ler e o acto de escrever um novo relato sobre o acontecimento.

Durante toda a tarefa escrita esteve projectado na parede da sala de aula um exemplar a cores do mapa, uma reprodução ampliada da cópia do mapa cor-de-rosa divulgado em Portugal pela Sociedade de Geografia em 1881, igual à que se encontrava na mesa dos alunos mas que era a preto e branco. O tempo de realização estipulado para este Estudo Piloto 1 foi o correspondente a uma aula de 90 minutos distribuído da seguinte forma:

90m	Parte I <ul style="list-style-type: none">• 10 m para as explicações iniciais A Leitura: 35 minutos <ul style="list-style-type: none">• 20 m para a leitura silenciosa do alunos• 10 m para a leitura em voz alta pelo professor• 5 m para a recolha dos textos
	Sem intervalo
	Parte II A Escrita: 45 minutos <ul style="list-style-type: none">• 45 m para o relato escrito dos alunos

Concentrar o tempo de realização da tarefa num único bloco de tempo derivou da tentativa de evitar perda ou substituição de informação por informação difusa eventualmente resultante do compasso de espera, embora admitindo que um relator é, no momento de escrever, a soma de um conjunto de representações individuais que advêm da sua conjuntura de vida pessoal e do seu percurso escolar.

Para inferir que dificuldades de compreensão de leitura poderiam advir do tipo de linguagem escrita utilizada nos textos, entregou-se aos alunos uma folha em branco onde se pedia que registassem qualquer parágrafo, expressão do texto ou explicação do professor, que não tivessem compreendido bem:

Para além das palavras e expressões que sublinhaste durante a leitura que realizaste aos documentos regista aqui todas as dúvidas que tiveste:

Para conhecer sobre outras possíveis obstruções à compreensão da leitura, expressão escrita ou pertinência do estudo, foi ainda deixado um espaço próprio onde se pedia aos alunos que efectuassem um comentário livre ao trabalho realizado:

Faz um comentário ao trabalho que acabaste de realizar:

Apesar destas solicitações, durante o tempo em os alunos estiveram envolvidos na tarefa da escrita, a investigadora registou sistematicamente todas as intervenções dos alunos fossem elas sugestões, dúvidas, ideias ou as interrogações colocadas para, comparando-as com as que os alunos deixaram registadas por escrito, reflectir e reconsiderar a melhor forma de afinar e aperfeiçoar o instrumento.

Ao terminar o tempo previsto recolheram-se os relatos que os alunos construíram. Foi igualmente recolhida toda a documentação entregue para sobre ela efectuar-se uma análise atenta a todas as impressões deixadas pelos alunos, visto ter sido sobre os documentos que os alunos assinalaram o que não entendiam.

Análise

A análise a que foi sujeita esta primeira recolha fez-se de acordo com os parâmetros definidos pelos objectivos enunciados. Procurou-se, sobretudo, identificar as dificuldades visíveis e expressas pelos alunos, não só a partir da crítica que realizaram ao processo de trabalho, como do que escreveram nas suas narrativas pessoais para, a partir destas, deduzir que compreensão demonstraram ao *recontar* o acontecimento histórico que tinham acabado de estudar.

O conteúdo das *Narrativas dos Alunos* neste primeiro estudo piloto foi apenas submetido a uma análise geral quanto à coerência, sequência cronológica e espacial dos acontecimentos e ao modo como conjugaram a informação entre dois textos e entre estes e os restantes documentos (cronologia e mapa) na construção do seu próprio texto.

Em suma, pretendeu-se por um lado verificar se a consistência e a dimensão dos textos seriam um impedimento *a priori* a considerar na apreensão e compreensão geral dos documentos e na produção da narrativa do aluno. Por outro, se mediante as produções escritas conseguidas seria possível, desde já, extrapolar para um conjunto de pré-categorias de análise. Não se pretendia, portanto, avaliar de momento o tipo de *Narrativas* construídas pelos alunos mas sim intensificar esta potencialidade testando e afinando um instrumento que deveria apresentar-se inteligível e operacional aos alunos.

Resultados

Após uma análise geral às unidades escritas recolhidas, no domínio do vocabulário, a diferença entre alunos de 7º e de 9º anos não foi expressiva na medida em que os dois grupos coincidiram no número de palavras e expressões sublinhadas. Todos os alunos, por vezes até com algum pormenor de rigor, cumpriram a tarefa de indicar as palavras e expressões difíceis assim como registaram as dúvidas surgidas no decurso da escrita.

As palavras sublinhadas denunciavam dificuldades não só no domínio da língua materna como também no âmbito da linguagem histórica. Veja-se por exemplo, as palavras sublinhadas por dois alunos de 7º ano só na primeira página relativa ao texto jornalístico.

<i>incógnita desbravavam comitiva expedição rota bacias hidrográficas pioneiros incursões exploradores fauna e flora exotismo luxuriante seiscentistas colonizadores expedição afluentes rumaram</i>
--

O conjunto das palavras sublinhadas, idêntico entre os dois alunos, apresentava como única diferença o facto de um ter sublinhado onze e o outro mais duas palavras que o colega. O panorama dos restantes alunos de 7º ano em relação a esta página não andava longe do mostrado.

Quanto aos alunos do 9º ano e relativamente ao exemplo em questão, o quadro era bem melhor. Na sua maioria, os alunos não sublinharam mais do que uma ou duas palavras das quais segue também um exemplo:

incógnita almejada incursões luxuriante seiscentistas

Quanto ao texto historiográfico as palavras assinaladas mostram que as dúvidas eram semelhantes às assinaladas no exemplo anterior, embora na primeira página, a média de palavras sublinhadas tenha baixado, variando entre seis a oito, o número sublinhado pelos alunos do 7º ano:

*designar ultimato fontista défice orçamental remessas estagnação
político-social industrialização pressionados aduaneiras*

Nos alunos de 9º ano, a média de palavras sublinhadas nesta primeira página não foi além de três.

fontista estagnação aduaneiras

As dúvidas mais frequentemente colocadas oralmente ao professor, enquanto redigiam a parte escrita, foram sobre informações da cronologia e do mapa, talvez por terem sido estes os únicos documentos a que tiveram acesso durante esta tarefa.

Todos os indícios de incompreensão da informação foram integralmente substituídos por sinónimos e, em alguns casos, foram mesmo anulados porque não afectavam a coerência dos documentos originais.

No comentário livre final pedido aos alunos, o mais frequente foi a pertinência do tema. Na sua maioria os alunos alegaram ter gostado muito da “*história*” expressão com que se referiram ao acontecimento. Curiosamente nenhum referiu expressamente já o conhecer, apesar de fazer parte de um sub-tema do programa de História tanto de 6º como de 9º anos.

Perante a receptividade positiva demonstrada pelo acontecimento seleccionado ficou decidido que seria este o assunto a integrar o instrumento do estudo principal.

Em função desta decisão, procederam-se às alterações necessárias tentando suprir as dificuldades reveladas. Para além das já referidas, quase todos os alunos consideraram os textos, longos e difíceis, apesar de interessantes. E, quase todos, reivindicaram mais tempo para ler tanta informação. Como forma de corrigir este aspecto, cortaram-se alguns parágrafos mas tendo o cuidado de manter, em ambos os

textos, a estrutura narrativa inicial: descritiva, no jornalístico e descritiva explicativa, no historiográfico.

A remodelação abrangeu igualmente a linguagem e os dados apresentados na cronologia que, juntamente com o mapa, continuaram a integrar o instrumento. Perante tais alterações considerou-se conveniente a aplicação de um novo estudo piloto.

Quanto à *forma narrativa* (estrutura da narrativa histórica), uma análise muito genérica percepcionou nas narrativas dos alunos, uma tendência geral para simplificar e seleccionar apenas a informação de um dos textos que, quando conjugada, surgia difusa e até mesmo distorcida. Não ficou muito visível em que medida os alunos incluíram ideias próprias no discurso escrito que utilizaram. E, foi igualmente surpreendente, perceber que sem qualquer argumentação histórica relevante um grande número de alunos de 7º ano elegeu como acontecimento principal a *Questão do Mapa Cor-de-Rosa* em vez do *Ultimatum Inglês de 1890*. Era sobre este último acontecimento que se pretendia centrar a narrativa historiográfica e era a este que referia explicitamente a questão colocada aos alunos.

A compreensão da situação histórica representada na Narrativa Histórica foi um dos principais problemas evidenciado pelos alunos sobretudo porque não compreenderam qual o tema central em causa, embora relacionado com o que elegeram como protagonista. Isto deveu-se, provavelmente, ao modo como estava representada na Narrativa Histórica a sequência dos acontecimentos ou, talvez, devido aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Este aspecto foi objecto de especial atenção na revisão do texto histórico.

Embora este não fosse o objectivo prioritário deste estudo piloto verificou-se, ainda numa *forma de narrativa* pouco acentuada, que a maioria das unidades escritas dos alunos apresenta um fio condutor que permitiu observar alguns níveis de elaboração assim como realizar uma primeira diferenciação básica por comparação dos elementos escritos nos textos dos alunos. Inferência que possibilitou uma provisória pré-definição de algumas categorias de análise.

Como neste estudo piloto não se pretendia observar se existiam diferenças entre o nível de progressão dos alunos do 7º ano e o dos alunos do 9º ano, não se considerou este aspecto na análise.

Conclusão

Este primeiro estudo piloto indicou alterações gerais necessárias não só ao instrumento em si como também aos procedimentos.

As alterações relativas ao instrumento dirigiram-se sobretudo para a extensão dos textos, linguagem não acessível e impacto do tema nos alunos, pretendendo-se que a versão revista proporcionasse uma melhor compreensão da situação histórica em causa.

No que respeita aos procedimentos, os alunos adiantaram a hipótese de ficar com toda a informação nas mãos enquanto redigiam a sua narrativa e alegaram, na sua maioria, necessitar de mais tempo para leituras sucessivas e alguma reflexão antes de efectuarem a tarefa escrita.

É de realçar que, apesar da informação excessiva, os alunos não se sentiram intimidados mostrando-se interessados em manifestar opiniões sobre o processo de trabalho e que foram de grande proveito para o instrumento seguinte. Refira-se, por exemplo, que a vontade de conhecer alguns dos personagens “*de tão interessante aventura*”, levou à introdução de fontes iconográficas no novo instrumento que passou a incluir imagens de alguns dos exploradores africanos referenciados nos textos fornecidos.

2. 3. Estudo Piloto 2

Participantes

O segundo estudo piloto foi aplicado a uma amostra mais pequena do que a do estudo anterior:

Estudo Piloto 2
Total de Participantes: 8 Alunos
*8 alunos de um grupo turma do 9º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, sendo 5 do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

Frequentavam a mesma escola e apresentavam as mesmas características sociais, económicas, culturais e escolares dos alunos participantes no Estudo Piloto 1. Também este pequeno grupo foi reunido de acordo com 4 níveis da variável aproveitamento, seleccionados entre o nível 2 e o nível 5.

Instrumento

O instrumento aplicado manteve a estrutura anterior mas afinou-se em função da análise do estudo piloto 1.

Sendo assim e após reflexão sobre todos os comentários e falhas detectadas começou por simplificar-se a linguagem escrita utilizada nos textos. Tentando contribuir para uma leitura mais significativa do acontecimento e do contexto histórico envolvente fez-se a substituição de todas as palavras ou expressões assinaladas como difíceis pelos alunos quando possível por sinónimos ou simplesmente anuladas quando se previa que a dificuldade de apreensão do significado do texto se poderia manter.

A questão da extensão dos textos evitou-se ao cortar informação não essencial à coerência do acontecimento histórico e ao reduzir os dois textos para um texto único mais pequeno reduzindo-se ao mesmo tempo o número de páginas nas mãos dos alunos. A anterior informação preconizada pelos dois textos resultou numa combinação única onde se fez interferir os factores mais descritivos do texto jornalístico com os factores

fundamentalmente explicativos e causais do texto historiográfico. Este texto único aparece como já se referiu, no contexto da descrição da análise denominado de texto-base ou de ***Narrativa Histórica, NH***.

Também a cronologia beneficiou de alterações surgindo agora com uma linguagem mais acessível e apenas com os dados cronológicos mais marcantes.

O novo instrumento a que se acrescentou um conjunto de imagens compõe-se da seguinte forma:

A cronologia;

O mapa;

- **Um conjunto de imagens de exploradores em terras africanas;**
- **Um texto único, (*Narrativa histórica descritiva, explicativa*).**

A proposta de tarefa ao aluno, (*Constrói... uma Narrativa..., Faz um comentário*)

Como forma de evitar a confusão dos alunos relativamente à temática principal, o ***Ultimatum Inglês de 1890***, o texto-base procurou dar relevância também a outros acontecimentos secundários, antecedentes ou consequentes do principal, deixando menos visível a *Questão do Mapa Cor-de-Rosa*. Esta questão aparece agora tratada no novo texto apenas com uma ligeira descrição relacionada com a concretização do espaço abrangido pelo referido mapa.

A novidade deste instrumento residiu nas imagens que foram introduzidas para satisfazer e *dar vida* à curiosidade dos alunos sobre os exploradores africanos. Procurando contemplar as nacionalidades em conflito inseriram-se as imagens dos exploradores portugueses, Capelo e Ivens, e a imagem de Henry Santley, em representação dos exploradores ingleses em terras de África.

Apesar das alterações efectuadas relativamente ao anterior instrumento o formato base do *dossiê do aluno* manteve-se o mesmo embora com alguns acertos.

Foram retirados os espaços destinados ao registo das dificuldades mas manteve-se o espaço destinado ao comentário a realizar pelos alunos ao trabalho e numa página incluíram-se as imagens. O texto único compõe-se de quatro páginas e meia.

Excluindo da contagem a capa e a contracapa este novo instrumento soma neste momento um total de oito páginas.

Objectivos

Para este Estudo Piloto 2 levantou-se a hipótese de observar o modo como os alunos processaram mentalmente os seus textos e organizaram a sua escrita a partir da leitura do texto-base. Embora com uma linguagem simplificada este texto não deixava de ser complexo. Tratava-se de uma *narrativa, descritiva, explicativa* e destinava-se a ser estudada em contexto de sala de aula.

Fundamentalmente, os objectivos para este segundo estudo foram:

- * testar a reacção dos sujeitos às alterações introduzidas no instrumento: imagens, texto único e linguagem simplificada;
- *verificar, nas alterações relativas aos procedimentos, se seria frutuoso o alargamento do tempo destinado às leituras;
- *confirmar se a posse da documentação durante a redacção da *Narrativa do Aluno* não seria um impedimento à livre expressão escrita;
- *e, por fim, reavaliar, reelaborar ou potenciar as possibilidades das pré-categorias de análise adiantadas no estudo piloto anterior.

Procedimentos

Os procedimentos gerais relativos à entrega dos materiais aos alunos, ao preenchimento dos dados pessoais assim como a introdução oral explicativa da orgânica do trabalho, mantiveram-se iguais aos do primeiro estudo.

Alterou-se, porém, o processo de leitura que neste estudo se iniciou com uma leitura em voz alta pela investigadora, seguida de leituras silenciosas sucessivas a toda a documentação pelos alunos e, antes de passarem à escrita, a investigadora realizou ainda uma última leitura, também em voz alta. Como se continuava a pretender que os alunos realizassem uma produção individual como autores de eventuais *narrativas históricas* aumentou-se o tempo dedicado à parte escrita.

Em resultado, o tempo de execução aumentou de 90 para 225 minutos e foi distribuído do seguinte modo:

225m		Parte I <ul style="list-style-type: none"> • 10 m iniciais para informações de carácter geral
	90m	A Leitura: 180 minutos <ul style="list-style-type: none"> • 10 m para uma primeira leitura em voz alta pelo professor • 70 m para as leituras sucessivas e silenciosas realizadas pelos alunos
	Intervalo: 15 minutos	
	90m	<ul style="list-style-type: none"> • leituras sucessivas em silêncio realizadas pelos alunos
	Intervalo: 10 minutos	
	45m	Parte II <ul style="list-style-type: none"> • 10 m para uma última leitura em voz alta pelo professor A Escrita: 35 minutos <ul style="list-style-type: none"> • 35 m para a produção escrita individual realizada pelos alunos

Os 180 minutos destinados às leituras silenciosas deveriam ser tempo suficiente para que os alunos estruturassem mentalmente a parte escrita, tarefa que se seguiria após um último intervalo, em 35 minutos. A diferença de tempo entre as duas partes da tarefa deveu-se ao pedido os alunos do estudo anterior de mais tempo para lerem e reflectirem sobre tema.

A novidade deste segundo estudo piloto residiu no facto dos alunos permanecerem em posse de toda a documentação durante a realização das tarefas, tanto de leitura como de escrita. No estudo anterior, os dois textos foram recolhidos antes da redacção escrita do aluno. Quanto à última leitura que a investigadora realizou antes da escrita, a opção surgiu como proposta do grupo de alunos do estudo piloto 2. Segundo eles, se a investigadora realizasse uma última leitura, pausada e expressivamente, imediatamente antes de começarem a escrever, reforçaria os momentos principais do acontecimento ao mesmo tempo que os ajudava a sedimentar o que já tinham lido. Embora mantivessem o texto com eles enquanto escreviam, a sugestão foi aceite e

aplicada ainda durante este estudo sendo posteriormente implementada no estudo principal. Durante os intervalos a documentação permaneceu sempre na sala de aula

Terminada a escrita, de novo foram recolhidos todos os materiais para serem submetidos a minuciosa observação. Uma vez que estes alunos permaneceram em posse de toda a documentação, pretendeu-se ver através de rascunhos eventualmente deixados nos mesmos, pistas que indiciassem que estrutura mental esteve subjacente à abordagem aos materiais e se pequenos registos ou ideias pessoais imanentes da leitura, eventualmente, apareceriam integrados nos seus textos pessoais.

Análise

A análise a este segundo estudo ficou estritamente delimitada pelos objectivos anteriores e, por isso, fez-se apenas uma observação sumária à produção escrita e ao comentário final deixado pelos alunos.

Mais uma vez, os alunos salientaram a extensão do texto *versus* tempo de realização como entrave a uma boa elaboração e finalização da NA. O facto dos alunos terem permanecido com toda a documentação interferiu na produção do texto escrito, mostrando que a maioria dos alunos permaneceu preso ao texto-base limitando-se a seguir, numa estrutura semelhante, a sequência espacial e temporal dos acontecimentos. Desta feita, aproximaram-se mais de um resumo cópia do que de uma representação significativa e pessoal do tema, factor que acabou por esbater a verificação de outros itens em observação. Refira-se que três dos oito alunos participantes, se limitaram a reproduzir o que leram, copiando sucessivamente expressões e frases do texto, e que por isso, não conseguiram concluir a escrita no tempo previsto. Refira-se ainda que nenhum dos alunos sublinhou sequer o texto-base, talvez mediante a possibilidade de seguir com facilidade a estrutura pré-definida proporcionada pela posse do mesmo.

Resultados

A produção escrita dos alunos não permitiu evidenciar grande evolução em relação ao estudo piloto anterior. Resultou apenas na reprodução (cópia) da *forma* apresentada pela *narrativa histórica*. Permitiu, contudo, verificar uma melhor apreensão do sentido do texto-base dado que não questionaram a linguagem utilizada.

Conclusão

A hipótese de deixar a documentação em posse dos alunos enquanto escreviam não resultou e foi abandonada por se concluir ser um obstáculo à livre produção escrita do aluno.

Se pretendíamos que a *Narrativa do Aluno* fosse construída a partir de um processo mental de selecção, transformação, adaptação e mesmo memorização tanto da informação fornecida como da derivada do contexto pessoal e escolar do aluno, então deveríamos afastar todos os obstáculos que pudessem interferir na compreensão histórica do texto e na sua estruturação. Esta foi a directriz para o reajuste e concretização do instrumento para o estudo principal.

Contemplando uma vez mais o enfoque colocado pelos alunos na extensão do texto, procedeu-se a nova reestruturação, encurtando-o. Este último arranjo, baseou-se substancialmente em cortes de informação acessória relativa aos acontecimentos secundários e, pela primeira vez, cortou-se informação nas fontes primárias integradas no texto, o que até aqui ainda não tinha acontecido. Em suma conseguiu-se num texto mais pequeno mas mantendo a coerência necessária à história principal.

Para a execução de toda a tarefa decidiu-se manter o mesmo tempo mas invertendo-se a ordem: Em vez dos 45 minutos iniciais para a parte escrita, estipularam-se 90 minutos diminuindo-se o tempo à leitura.

Finalmente, concluída a reestruturação preparou-se o instrumento para o estudo principal. As sucessivas revisões permitiram simplificar os documentos tornando-os mais coerentes, apresentando ligações explícitas entre os factos, mostrando as relações causais e expondo as suas consequências. (**Anexo V**)

Apesar do excesso de informação copiada pelos alunos, o segundo estudo piloto pareceu demonstrar uma compreensão significativamente melhor do texto original, aparentemente manifestada pela gestão que os alunos realizaram dos eventos e dos conceitos e do modo como explicaram, com alguma coerência, as acções dos protagonistas, fazendo funcionar uma estrutura narrativa visível.

3. O Estudo Principal

3.1. Alunos Participantes

O Estudo Principal aplicou-se a dois grupos-turma do 3º Ciclo tratando-se por isso de grupos definidos *à priori*, num total de 47 participantes:

Estudo Principal					
Total de Participantes: 47 Alunos					
7º ano	22	17 - sexo masculino	77%	Média de idades 12,5 anos	Idade mínima: 12 anos
		5 - sexo feminino	23%		Idade máxima: 14 anos
9º ano	25	8 - sexo masculino	32%	Média de idades 14 anos	Idade mínima: 13 anos
		17 - sexo feminino	68%		Idade máxima: 17 anos

Ao olharmos para o conjunto de rapazes e raparigas que integram as duas turmas parece existir uma disparidade muito grande entre os dois sexos e as duas turmas.

Mas se considerarmos os totais de alunos participantes apercebemo-nos de que os valores percentuais entre o conjunto de rapazes e de raparigas envolvidos são muito próximos.

Esta situação está bem visível nas percentagens de 47% para o sexo feminino, e de 53% para o sexo masculino, representadas respectivamente a rosa e azul no gráfico 2 que se segue:

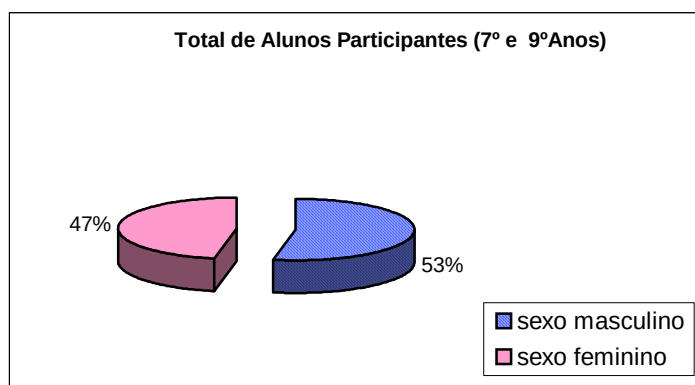


Gráfico 2: Alunos Participantes por Sexo no Estudo Principal (%)

Para uma abordagem global ao grupo de alunos envolvidos segue-se um conjunto de informações, em valores percentuais (definidos em função do índice 100) cuja apresentação permite uma perspectiva geral da caracterização sócio-económica e cultural das turmas.

3.2. Caracterização Sócio-Económica e Cultural das Turmas

A informação apresentada sobre ambos os grupos tem origem numa recolha feita às fichas sócio económicas preenchidas pelos alunos no início do ano lectivo e em dados expressos no Projecto Curricular de Turma, gentilmente cedidas pela Escola em que se realizou o Estudo. Uma leitura genérica ao conjunto de dados apresentados salienta como característica mais marcante a homogeneidade da informação no que respeita ao contexto social económico e cultural dos participantes o que nos permite antecipar tratar-se de um contexto específico identificado através dos títulos que acompanham os diferentes gráficos.

Em primeiro lugar, apresentam-se dados genéricos relativos às turmas participantes no estudo principal que aparecem apenas designadas pelo ano de escolaridade, 7º ou 9º ano, de modo a não identificar especificamente quais preservando-se desta forma o anonimato dos alunos. A estas informações seguem, na mesma linha de apresentação, alguns dados relativos aos seus pais e ou encarregados de educação.

Assim, e relativamente ao gráfico que se segue, um comprovado baixo rendimento *per capita* de algumas famílias levou à atribuição de apoio sócio económico a 54% dos alunos do 7º ano, e a 46% dos alunos do 9º ano. Valores muito próximos como nos mostra o Gráfico 3:

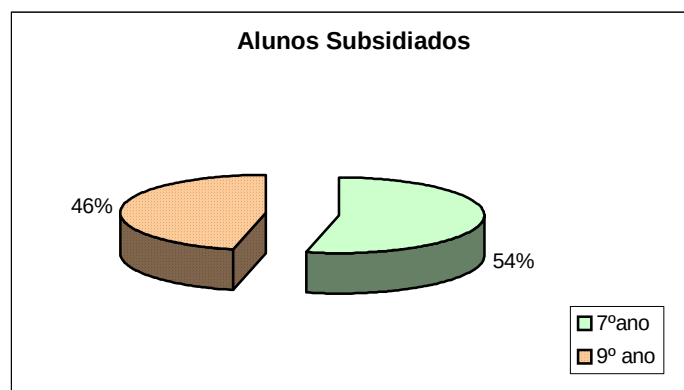


Gráfico 3: Percentagens de Alunos Subsidiados (%)

Quanto à ocupação de tempos livres, o gráfico seguinte permite uma breve apreciação a partir das 3 variáveis seleccionadas, *ler*, *ver televisão* e *passear*. É de referir que a maioria dos alunos revelou ajudar em casa nas tarefas domésticas embora não mencionem especificamente em quais. Alguns dos alunos com idades mais elevadas assinalaram a variável trabalhar mas também não foram mais longe deixando por designar o tipo de trabalho em que se ocupavam.

No Gráfico 4 podemos ver que a grande maioria dos alunos, tanto de 7º como de 9º ano, aponta *ver televisão* como sendo, dentro das opções propostas, a melhor forma de passar os tempos livres imediatamente seguida de *passear* e *ler*.

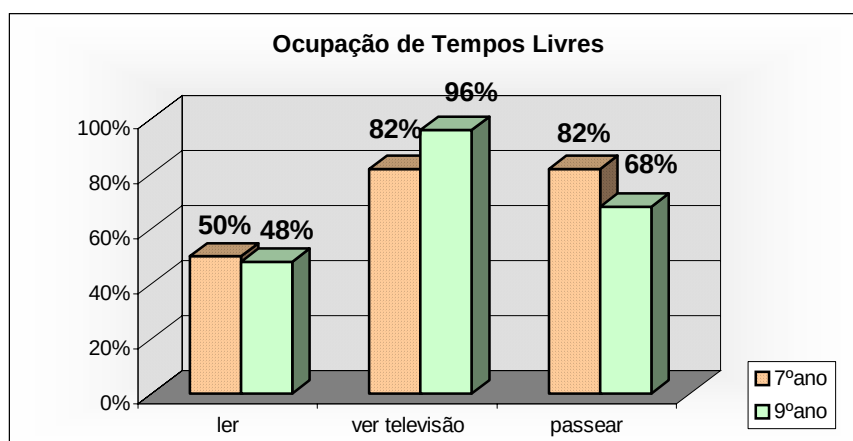


Gráfico 4: Ocupação dos Tempos Livres pelos Alunos (%)

Estes dados adiantam inferências sobre a competência de leitura nestes dois grupos uma vez que os dados do Gráfico 4 mostram apenas 40% a 45% dos elementos dos grupos a *ler*, frente a 65% a 75%, a *passar* e a 75% e 90% a *ver televisão*. Acrescente-se que a ficha permitia aos alunos assinalar em simultâneo as várias opções, pelo que, podemos concluir, que alguns dos alunos que referiram *ler* são também alguns dos que apontaram *ver televisão* e *passar*. O restante leque de opções resumia-se, para além das citadas, a *ouvir música*, *conversar* e *trabalhar*. Note-se que são alunos que provêm de contextos sociais menos favorecidos.

A hipótese seguinte, *expectativas futuras manifestadas pelos alunos após conclusão da escolaridade obrigatória*, deixa-nos de algum modo perplexos sobretudo se cruzarmos a informação dos gráficos 5 e 6 seguintes, com a do anterior gráfico 4. Reparamos que poucos alunos gostam de ler mas, preferencialmente, quase todos apontam *prosseguir estudos* até porque gostam de frequentar a escola. A alguns alunos foi-lhes perguntado a que se referiam concretamente quando afirmavam gostar de estar na escola. A resposta de alunos no 7º ano foi muito simples: *é aqui que estão os nossos amigos e assim podemos conviver com eles*; e quando confrontados com o facto dos estudos permitirem um futuro melhor, menos de metade adiantou: *ser importante ter estudos* mas a maioria respondeu: *não ter capacidades ou vontade para o esforço exigido pelo estudo*. Relativamente a este aspecto no 9º ano já se sentiu outra responsabilidade ao reconhecerem que: *andar na escola é importante para o futuro*, embora alguns adiantem que há factores que os poderão impedir de alcançar os seus objectivos.

Perante a questão *gostas de andar na escola*, vemos no Gráfico 5 percentagens elevadas de alunos, entre os 64% no 7º ano e os 80% no 9º ano, a responderem *sim*:

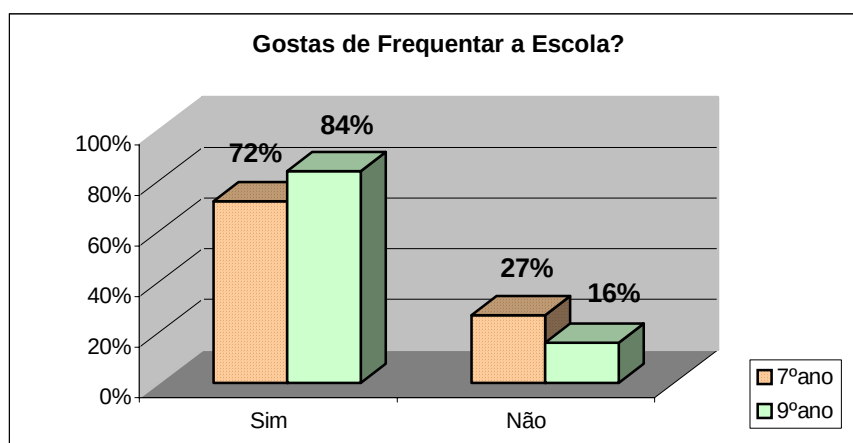


Gráfico 5: Alunos que Gostam de Frequentar a Escola (%)

Estas percentagens não nos dão margens precisas que mostrem a diferença entre *gostar da escola e estudar* mas pelo menos demonstram que continuar a *estudar* é de facto a grande expectativa destes alunos situação que coincide com os dados do Gráfico 6 que regista, em ambos os grupos, valores muito elevados nas *expectativas dos alunos após a escolaridade obrigatória*:

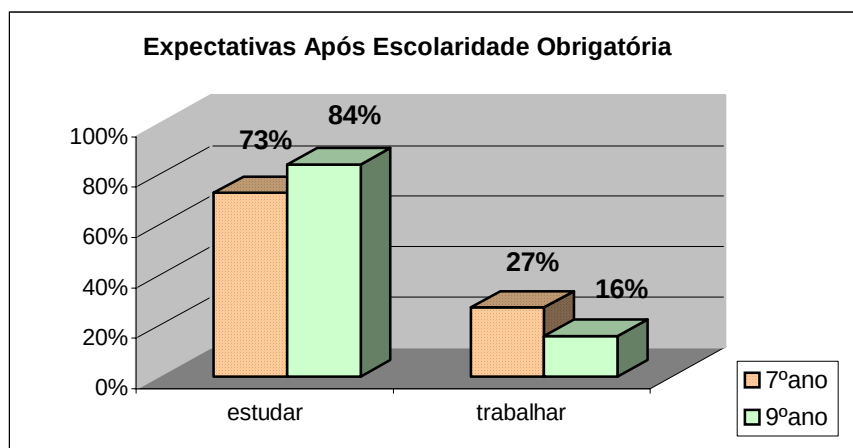


Gráfico 6: Expectativas dos Alunos Após a Escolaridade Obrigatória (%)

Podemos concluir que estes dados, sobretudo os relativos aos Gráficos 5 e 6 que apresentam valores favoráveis para cada um dos grupos nas variáveis *continuar a estudar após escolaridade básica obrigatória e gostar de frequentar a escola*, demonstram que apesar da vontade dos alunos as limitações em contrariar uma realidade familiar instável não lhes permite ir além de uma escolaridade obrigatória. Emerge de alguma forma a pressão que um contexto familiar economicamente débil exerce sobre eles podendo eventualmente ser um factor de abandono escolar.

Adicionando aos dados anteriores informações sobre as habilitações literárias que os pais e/ou encarregados de educação apresentam verificamos que, num contexto de uma escolaridade básica que se pretende de nove anos, o gráfico seguinte evidencia algumas contradições.

O Gráfico 7 mostra que a percentagem mais elevada, entre os 45% a 47%, se refere a pais e encarregados de educação que se ficaram pelo 1º Ciclo, seguidos de longe dos que completaram o 2º Ciclo, 20% a 22%, e dos que cumpriram uma escolaridade mínima obrigatória, cerca de 20%.

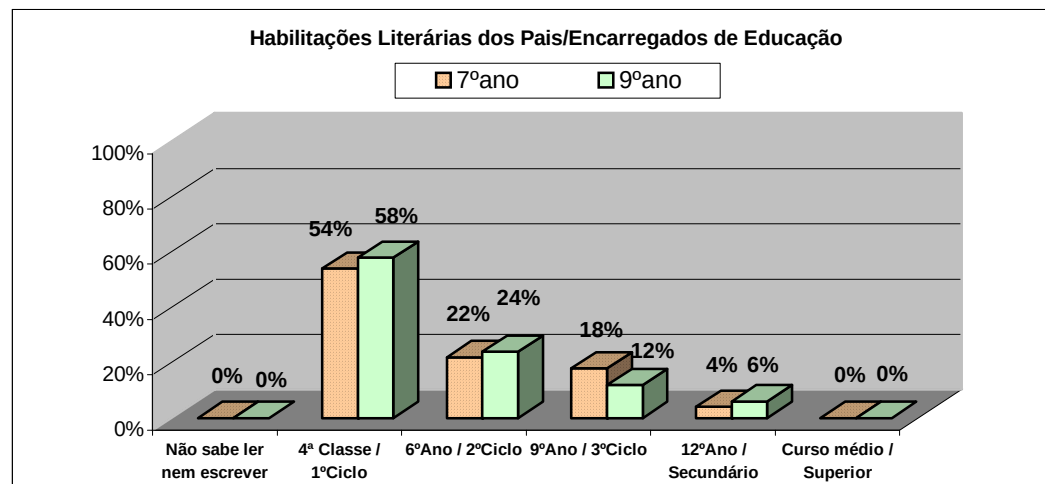


Gráfico 7: Habilitações Literárias dos Pais/Encarregados de Educação (%)

Nestes dados foram contemplados os totais gerais dos pais e mães dos alunos dos dois grupos. A situação exemplifica o quanto difícil é para estes pais e encarregados de educação disponibilizarem em casa aos seus educandos acompanhamento escolar nas tarefas de estudo extra aula.

Como forma de melhor percepção se o ambiente familiar tem reflexos nas ambições futuras dos alunos, para além dos dados contidos nos gráficos seleccionaram-se mais algumas informações de carácter geral relativamente a profissões futuras desejadas pelos alunos:

7º Ano	Profissões Desejadas por Alunos Isolados:	9º Ano
1 Professor de 1º Ciclo, 1 piloto de aviões, 1 engenheiro, 1 “cameramen”, 1 médico;		1 Designer, 1 actriz, , 1 secretária; 1 polícia judiciara, 1 engenheiro civil 1 fotógrafo, 1 hospedeira de bordo;
	Profissões Desejadas por Vários Alunos:	
Mecânico, veterinário, cabeleireira, contabilista, técnico de informática, electricista, futebolista;		Professor, (Matemática, Inglês, Educação Física, Dança e 1º Ciclo), empregado de escritório, modelo, contabilista, futebolista, médico, empregado de café, desenhador, veterinário;

Repare-se que na sua maioria os desejos destes alunos convergem com a realidade do contexto familiar a que pertencem situação visível no apontamento

seguinte sobre as profissões que os pais exercem e que permitem ampliar algumas conclusões:

7º Ano	Profissões dos Pais e/ou Encarregados de Educação		9º Ano
Mães		Mães	
Encarregada têxtil, cabeleireira, auxiliar de acção educativa, feirante, gerente, empregada de café, doméstica e, a mais frequente, operária na indústria têxtil;		Comerciante, empregada comercial, funcionária pública, auxiliar de acção educativa, doméstica, desempregada, e a mais frequente, operária na indústria têxtil;	
Pais		Pais	
Empresário, gerente, delegado comercial, padeiro, taqueiro, camionista, fotógrafo, serralheiro, desempregado, reformado, e as mais frequentes, operários na construção civil e na indústria têxtil.		Comerciante, enfermeiro, marmorista, chefe de secção; maquinista, motorista, contrastador, mecânico, porteiro, pintor metalúrgico, agricultor, desempregado e as mais frequentes, operários na construção civil e na indústria têxtil.	

Ao observar-se alguns dos dados relativos às profissões dos pais verifica-se que na sua maioria as profissões referidas com mais frequência tanto para os pais como para as mães estão ligadas à indústria (operário têxtil, de calçado), ao comércio (feirante, empregado de balcão) e à construção civil, só depois seguidas de outras menos apontadas.

No cômputo geral, estas informações não se distanciam muito das manifestadas pelos alunos nem da realidade sócio-económica característica da região em que vivem. Retirando algumas excepções podemos perceber que a homogeneidade está presente não só nos ambientes familiares que rodeiam os dois grupos de alunos participantes como nas suas expectativas futuras sejam estas ligadas à escola ou não.

4. Análise dos Dados do Estudo Principal

A análise no Estudo Principal focalizou-se nas narrativas construídas pelos alunos e no modo como organizaram nos seus textos a informação retirada das fontes e os seus conhecimentos prévios ao escreverem a partir dessas mesmas fontes.

Para analisar tais dados observaram-se, não só a organização da estrutura do texto, verificando-se a existência de uma organização coerente e lógica das ideias principais lembradas do texto base, o fio condutor e as ligações entre os diferentes passos da história, como também se procurou aceder a que compreensão os alunos realizaram da situação histórica representada a partir do modo como fundamentaram, com ou sem relações causais explícitas e ou implícitas, os acontecimentos.

Considerando estes jovens como autores de um novo texto em relação ao texto historiográfico procuraram-se indicadores:

- das diferentes *formas narrativas* registadas;
- do modo como os alunos estruturaram a informação no seu novo texto;
- de como adicionaram informação contida noutras fontes que não o texto historiográfico nomeadamente na cronologia, nas imagens e no mapa;
- e ainda, se incluíram informação de outras origens como autores de um novo texto ao construírem um conhecimento ligado aos documentos que estudaram.

Nesta sequência, tornou-se pertinente isolar a origem da informação que alunos integraram nos textos de sua autoria. Para identificar esta origem criaram-se alguns indicadores gerais que se cruzaram no decurso da análise. Ao instrumento criado para o efeito - **Mapa Conceptual 2, de Análise da Narrativa Histórica Proposta** - que permitiu verificar a presença de estrutura narrativa ao marcar nas Narrativa do Aluno: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, associou-se um conjunto de outros indicadores que avaliaram as relações causais gerais e específicas presentes. Este instrumento serviu para sistematizar e possibilitar os registos de análise neste item.

Mais uma vez, ressalve-se que não se pretendia em qualquer situação limitar a análise a uma comparação restrita à forma fechada que o mapa conceptual 2 apresenta.

Este mapa utilizou-se apenas como meio de controlo entre o que a Narrativa Histórica continha e o que as Narrativas dos Alunos apresentariam ou conseguiriam acrescentar contribuindo para separar o que estava para lá da informação fornecida e verificar, quando possível, a sua origem e o modo como foi adicionada pelos alunos ao texto de sua autoria.

Como forma de encontrar resposta à questão de investigação: *Que tipos de “Narrativa” constroem os alunos em História?*

Procurou-se especificamente:

- *Observar os tipos de **estrutura narrativa**;*
- *Indagar os **níveis de elaboração**;*
- *Inferir a **origem da informação**;*
- *Observar **elementos valorativos/juízos de valor**;*
- *Definir **perfis de compreensão**.*

Uma abordagem mais ampla, a análise às unidades escritas dos alunos, permitiu cruzar estas alíneas com factores como:

- elaboração do texto;
- estrutura narrativa;
- origem da informação: fontes primárias e fontes secundárias, (cronologia, mapa, imagens, texto e conhecimento prévio);
- contextualização.

Para simplificar a verificação das diferentes vertentes em análise aplicaram-se as categorizações e codificações de análise a todas as unidades escritas fazendo a comparação das Narrativas dos Alunos entre si e agrupando-as em função do tipo de estrutura narrativa presente.

Ao longo de todo o processo, não se descurou o cruzamento das informações obtidas com os **Mapas Conceptuais: 1 – de Análise das Narrativas dos Alunos Mapas; e 2 - de Análise da Narrativa Histórica Proposta**. E com o **Modelo 2 – das Narrativas Produzidas pelos Alunos**.

Foram ainda utilizadas nesta análise uma Ficha Síntese de Análise das Narrativas dos Alunos e dois Esquemas de Análise da Estrutura Literal 1 e 2 do Texto Histórico, como apoio à interpretação das Narrativas dos Alunos. (Respectivamente os **Anexos VII, VIII e IX**).

5. As Narrativas dos Alunos

Para uma melhor clarificação do processo de análise segue-se a apresentação de exemplos de algumas unidades escritas dos alunos demonstrando como se verificaram e marcaram os itens considerados em análise.

5.1. Critério de Apresentação das Narrativas dos Alunos

A análise segue o critério de apresentação e discussão seguinte:

À descrição síntese do nível de elaboração segue-se o exemplo da narrativa do aluno, o comentário e uma interpretação/análise do texto respectivo e, quando efectuada, introduz-se de seguida a entrevista. Por fim, segue o mapa conceptual aferido e algumas considerações gerais sobre a compreensão da situação histórica demonstrada pelo aluno na sua produção escrita pessoal.

i. Regras de apresentação e transcrição das NA:

Os diferentes exemplos transcreveram-se na íntegra incluindo o comentário ao trabalho realizado pelo aluno, por se considerar que só desta forma seria possível mostrar a estrutura narrativa presente e a expressão escrita representada. Não se mexeu na pontuação ou organização textual do aluno embora houvesse a preocupação de rectificar alguma grafia menos própria. Sempre que se concluiu ser necessário que estivessem presentes as palavras descontextualizadas e indevidamente aplicadas pelos alunos nas suas unidades escritas, estas aparecem no texto e, portanto, é natural que alguns apresentem uma ortografia ou sintaxe menos correcta.

Foram igualmente transcritas as hesitações que sugeriam por vezes o abandono de uma ideia e que, de algum modo, deixavam perceber o processo de elaboração mental do aluno na construção do seu texto, por isso, considerou-se pertinente deixar visível. Estas hesitações denunciavam em alguns casos, uma compreensão correcta de factos apesar do aluno ter optado por as riscar no seu texto. Como contribuíram para a percepção de que compreensão histórica realizaram do acontecimento em causa deixaram-se ficar.

A transcrição faz-se acompanhar de alguns símbolos e legendas paralelas que permitem aceder ao exercício de interpretação e análise da mesma. Assim, na sequência de apresentação que acima se resumiu aparece em primeiro lugar:

- _ o nível de elaboração;
- _ a identificação do autor do novo texto, que se designou de unidade escrita;
- _ no centro da página, uma primeira indicação regista a **1) ◀ Origem da Informação**;
- _ do lado esquerdo, marcou-se na vertical, **2) ◀ Os Elementos da Estrutura Narrativa** quando presentes, a introdução, o desenvolvimento, e a conclusão;
- _ no centro, a presença de um **3) ◀ Fio Condutor** que se encontra resumido numa frase síntese da informação, apresentada **a *negrito e em itálico***;
- do lado direito assinalou-se a presença dos **4) ◀ Conceitos Históricos** usados;
- _ a **cinza**, realça-se a presença explícita ou implícita do acontecimento central na NA transcrita;
- _ a **negrito**, marcam-se genericamente alguns dos diferentes articuladores de discurso escrito sobretudo os de maior relevância histórica: termos, expressões ou conceitos históricos, referências temporais e espaciais, conectores usados, entre outros que, no texto do aluno, registam a sequência da história e as ligações causais e/ou explicativas presentes entre os diferentes acontecimentos, principal ou secundários.

Imediatamente após a unidade escrita do aluno transcreveu-se:

- _ o **Comentário do Aluno** ao trabalho

Seguido da **Interpretação do Texto**. Aqui procurou reflectir-se sobre a forma como o aluno utilizou:

-o conjunto de indicadores referidos tanto no **Mapa Conceptual 1- de Análise das Narrativas dos Alunos** como no **Mapa Conceptual 2- de Análise da Narrativa Histórica Proposta**,
-assim como apresentou o conjunto dos elementos que justificaram a categorização da sua unidade escrita, em função dos níveis de elaboração presentes no **Modelo 2- das Narrativas Produzidas Pelos Alunos**

Finalmente, termina-se a discussão relativa a esta unidade com a **Entrevista**, com o **Mapa Conceptual do Aluno** e com algumas considerações gerais relativas à **Compreensão** que o aluno realizou da situação histórica.

Como forma de separar os exemplos de cada uma das unidades escritas mostradas tanto a identificação pessoal dos alunos, a quem foi atribuído um nome convencional de modo a preservar a identidade do aluno participante como o nível de escolaridade correspondente, aparecem inseridos numa pequena caixa colorida, a **bege**, para os alunos de 7º ano, e a **verde claro**, para os alunos de 9º ano.

ii. Regras de apresentação e transcrição das Entrevistas:

As **Entrevistas** são precedidas dos objectivos que orientaram o guião seguidas das questões da investigadora e das respostas dos alunos. A identificação da investigadora, fez-se através da abreviatura **Inv.** e a respectiva resposta do aluno vem antecedida do **nome convencional atribuído**.

Nos discursos pessoais reproduzidos as ... **reticências** referem-se a momentos de pausa. Sempre que a propósito, algumas considerações intermédias entrecruzam a transcrição destas entrevistas.

Por fim, a análise a cada uma das NA termina com algumas ilações gerais sobre o exemplo do aluno apresentado.

Após a apresentação dos exemplos dos alunos segue-se um outro ponto da análise onde se procurou, através de uma análise geral, mostrar que outros aspectos

foram observados nomeadamente: as ocorrências mais frequentes de frases, ideias, palavras, termos ou conceitos históricos, implícita ou explicitamente empregues mais vezes pelos alunos nas suas unidades escritas, por parecer informação esclarecedora e pertinente para a discussão de ***que compreensão realizaram os alunos da situação histórica***.

Toda a informação pertinente para o capítulo da análise termina com algumas reflexões gerais efectuadas ao ***Comentário do Aluno ao Trabalho Realizado***, igualmente devido à pertinência de algumas das opiniões manifestadas pelos mesmos.

5.2. Demonstração do Processo de Análise: Um Exemplo Prévio

Justifica-se, neste momento, demonstrar o tipo de operacionalização do processo de análise aos textos escritos dos alunos.

Nesta demonstração prévia, exemplificativa do modo como se implementou a análise ao texto de uma aluna, vai-se tentar mostrar não só o modo como a esta interagiu com os factos que seleccionou para a sua produção textual, como também o modo como se desenrolou a operacionalização dos diferentes momentos do processo de análise.

Dada a quantidade de pormenores considerados simultaneamente neste processo, a descrição de todas as situações de registo efectuadas para cada uma das NA, tornaria exaustiva a exposição de todos os casos analisados, por isso, considerou-se que apenas num exemplo se deveria demonstrar o processo em questão.

A NA escolhida, da autoria de uma aluna de 9º ano, compôs-se tanto de informação essencial como de inúmeros detalhes sendo, portanto, elucidativa de uma análise a uma forma de escrita mais complexa. Nesta linha de exemplificação, a transcrição fez-se na íntegra numa tentativa de demonstrar uma situação de análise e, por isso, segue devidamente acompanhada das marcações e dos indicadores que avaliaram os diferentes índices observados possibilitando a clarificação do processo de análise e da respectiva categorização.

A codificação dos indicadores marcados no texto conduziram à atribuição do nível de estrutura em que se integrou a unidade escrita mostrada.

5.3. Pré- Exemplificação: Unidade Escrita de Uma Aluna de 9º Ano

A pré-exemplificação seguiu a linha de apresentação atrás referida:

I - A identificação pessoal da autora da unidade escrita, uma aluna de 9º ano, portanto numa caixa sombreada a verde claro, com as seguintes indicações:

- o nome convencional;
- a idade;
- o nível de escolaridade;
- O nível de elaboração em que se insere a unidade escrita.

II - O texto da aluna foi submetido ao seguinte processo de análise:

Em primeiro lugar cruzaram-se os **Mapas Conceptuais 1** (de Análise das Narrativas dos Alunos) e **2** (da Narrativa Histórica Proposta). Em seguida, através do **Modelo 2** (das Narrativas Produzidas Pelos Alunos) fez-se a atribuição do nível de estrutura narrativa observada.

Como se vai verificar na exposição, no caso desta narrativa, algumas dúvidas obrigaram a uma entrevista para concretizar mais fielmente a atribuição do respectivo nível. Por fim, tecem-se algumas considerações finais relativas ao grau de compreensão histórica que emerge da narrativa escrita e da entrevista oral que a aluna realizou.

III - Do cruzamento destes instrumentos de análise conseguiram-se os dados gerais seguintes:

- 1) ◀ a **origem da informação** usada pela Adriana na sua produção escrita;
- 2) ◀ a **estrutura narrativa** presente;
- 3) ◀ o **fio condutor**;
- 4) ◀ os **conceitos históricos** usados;

A transcrição da unidade escrita da aluna aparece seguida do respectivo comentário realizado ao trabalho e, apenas neste exemplo, com uma marcação na margem lateral direita a **vermelho** de alguns dos indicadores que juntamente com os enunciados, 1) 2) 3) e 4) permitiram aceder ao tipo de estrutura narrativa presente:

Adriana, 14 anos - 9º Ano

Nível 5

UNIDADE ESCRITA

- 1) ◀ **Origem da Informação**- Fontes Primárias: *Mapa/Textos/Imagens*
 Fontes Secundárias: *Texto /Cronologia*
 Conhecimento Prévio: *Alternativo e Histórico*
- 2) ◀ **Estrutura Narrativa Visível e Consistente**
- 3) ◀ **Fio Condutor Visível e Consistente**
- 4) ◀ **Usa Conceitos Históricos¹⁵ e Alternativos**

Constata a prioridade portuguesa e enuncia intenções e objectivos.

A aluna utiliza¹⁶

Introdução

Os portugueses **foram os primeiros** a mostrarem interesse no continente africano **e, como tal**, sentiram a necessidade de explorar **aquele** continente.

Diferentes referências cronológicas: (noção geral de tempo)...

O seu objectivo, **que também** era um grande sonho, era unir as duas colónias africanas, Angola e Moçambique.

Clarifica o que entende por objectivo e contextualiza historicamente.

Alguns mapas do século XVII mostravam **que a distância**

¹⁵ Neste *item* de observação, marcaram-se a vermelho no lado direito da página, termos, noções e conceitos históricos ou alternativos substantivos pertinentes para a avaliação da compreensão nos seus três subvectores: contextualização, espacialidade e temporalidade. Relativamente a esta última, entendeu-se por marcadores gerais de tempo, os utilizados em qualquer tipo de narrativa; e, por marcadores cronológicos (*precisos de tempo*) os específicos da Narrativa Histórica.

¹⁶ Vão mostrar-se aqui, apenas alguns exemplos de como foram marcados nos textos dos alunos, os itens em observação no decurso da análise às unidades escritas dos alunos.

entre estas duas colónias era reduzida, o que alimentou a expectativa aos portugueses de realizarem o seu grande sonho.

Utiliza diferentes referências espaciais...

Expõe sequencialmente os acontecimentos principal e os secundários (antecedentes e consequências) através de conectores.

Em Abril de 1884, partindo de Moçâmedes, a comitiva liderada pelos capitães Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens, iniciavam uma longa viagem pelo continente africano.

Noção precisa de tempo e de de espaço...

Noção geral de espaço...

A longa travessia não foi fácil, os obstáculos frequentes e a extensa selva tornava os caminhos um pouco complicados.

Emprega: Juízos de valor...

Desenvolvimento

Trinta, um guia contratado no Catanga era fiel companheiro de viagem. Apesar de muitas vezes levar a comitiva a embrenhar-se em locais inacessíveis, tornando-o motivo de ódio entre os companheiros, o longo caminho que ainda faltava, levava-os a ganhar coragem para seguir em frente e alcançarem os seus objectivos.

Detalhes;

Elementos valorativos;

Expressões emotivas...

No Inverno de 1885, já tinham percorrido mais de metade do percurso e, enquanto continuavam a sua viagem não imaginavam que em Berlim se realizava uma conferência entre as principais potencialidades coloniais, com a Grã-Bretanha, a Alemanha, a Bélgica e a França que dividiam uniformemente entre si os territórios africanos.

Enuncia antecedentes...

Emprega argumentação histórica...

Desenvolvimento

Após vários meses de viagem, chegaram **finalmente** ao local pretendido, Quelimane, **onde** avistaram o oceano Índico.

Contextualiza
informação
nas fontes...

Foram 14 meses de viagem **difíceis, mas que valeram a pena.**

Utiliza
expressões
emotivas ...

Na **segunda metade do século XIX** o desenvolvimento da indústria e do comércio, fez **com que** as principais, **potencialidades** coloniais (Alemanha, Grã-Bretanha, França e Bélgica) iniciaram as suas viagens **sobre o** continente africano, **a fim de** possuírem postos de **comércio e matéria-prima essencial para indústria.**

Usa conceitos
históricos
alternativos...

Domina:
termos;

noções;

e conceitos
históricos,
(substantivos)...

Na conferência de Berlim **que se** realizou em 1885, a Alemanha, na própria cidade de Berlim, fez **com que** uma nova lei fosse aplicada, e substituindo a lei antiga “Histórica”(onde os territórios encontrados **pela primeira vez** num país fosse, **isto é**, pertencesse **a quem** o encontrou) **por uma outra a** “ocupação efectiva”, **que** beneficiava as potencialidades.

Emprega:
conectores
explicativos...

A **11 de Janeiro de 1890**, os ingleses mandaram **um ultimato** aos portugueses, **para que estes** desistissem do mapa cor-de-rosa, **onde** estavam pintados a cor-de-rosa, os territórios **que** uniam Angola e Moçambique, **entre os quais alguns** pertenciam a Inglaterra.

Identifica
acontecimento
central

Usa
fontes
primárias
e
secundárias...

Portugal receando um ataque ofensivo e o corte de relações **com a** Grã-Bretanha, decidiu aceitar a proposta dos Ingleses e desistir do mapa cor-de-rosa, **o que o** levou a

Introduz
conhecimentos
prévios...

perder os territórios **que** os Ingleses afirmavam **que** eram
seus **como muitos outros que não lhes** pertenciam.

**Enuncia
consequências...**

Remata, relacionando o desenlace da história com as consequências mais imediatas e mais tardias.

Conclusão

O povo português descontente com toda aquela
situação, (apoiam) apoiou o partido republicano a fim de
acabarem com a monarquia acusada de ter acabado com o
país, **visto que**, o déficit aumentou, o desemprego **também**
aumentou, as dívidas, **ou seja**, seu pagamento atrasou e os
salários baixaram.

**Faz
juízos de valor...**

**Aplica
ligações causais...**

**Reforça
ideias...**

**Emprega
ligações causais
explícitas...**

Por isso, a 31 de Janeiro de 1891 no Porto, os
republicanos travaram **uma frente ofensiva** contra os da
monarquia **que apesar de** ter fracassado, foi a primeira
grande frente que travaram.

**Insere termo
histórico
inadequado...**

Só a 5 de Outubro é que **finalmente** foi,
implementada, a República em Portugal, acabando com a
monarquia.

**Finaliza com
um conector
conclusivo.**

Comentário da Aluna:

O tema deste trabalho é muito interessante e sobretudo importante, por isso suscitou um grande interesse. Foi bom recordarmos acontecimentos importantes da nossa história.

Depois de marcados no texto os indicadores gerais este submeteu-se a uma **interpretação profunda:**

A Adriana apresenta uma estrutura narrativa visível e consistente na qual se pode isolar com facilidade uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

Na **introdução** constata a prioridade portuguesa como o resultado da intenção de conhecer o continente africano ao mesmo tempo que utiliza argumentação histórica na justificação das acções “*os portugueses foram os primeiros a mostrarem interesse no continente africano e, como tal, sentiram a necessidade de explorar aquele território*”. Nesta frase, embora implicitamente, pode sentir-se a referência a interesses de carácter científico, político, económico... ou outros.

Prossegue, salientando os objectivos ao precisar que “*O seu objectivo que era também um grande sonho, era unir as duas colónias... Angola e Moçambique,*” sonho, que na sua perspectiva era realizável na medida em que “*Alguns mapas do século XVII mostravam que a distancia entre estas duas... era reduzida, o que alimentou as expectativas aos portugueses...*”.

Passa para o **desenvolvimento** apresentando os acontecimentos secundários antecedentes e consequentes assim como identifica expressamente o acontecimento central da história pela ordem que aparece no texto base através de uma sequência temporal e espacial, lógica e precisa, recorrendo aos documentos, cronologia, mapa ou texto para contextualizar as acções. Tanto recorre a noções precisas de tempo, usando quando mais convém os séculos ou datas, como apresenta ainda noções diversas de tempo, ora gerais, “*frequentes..., longa viagem..., segunda metade do século XIX..., a distancia entre estas...era reduzida..., finalmente..., enquanto..., alguns mapas do século XVII,*” ora mais precisas, “*inverno..., foram 14 meses de viagem..., Em Abril de 1884..., a 11 de Janeiro de 1890...*” . Também introduz outras expressões que mostram alguma capacidade de gerir o conceito de tempo, como exemplo os seguintes conectores temporais “*Após vários meses..., enquanto que em Berlim...,*” e consecutivos, “*é que finalmente foi...*” que a aluna vai introduzindo no seu texto consoante as relações que pretende fazer entre os acontecimentos. O mesmo acontece relativamente à noção de espaço que, à semelhança do conceito anterior, domina igualmente aplicando-a de acordo com o que quer registar através de alusões mais ou menos precisas tais como: “*Quelimane..., na Alemanha, na própria cidade de Berlim..., Angola e Moçambique..., Portugal..., locais inacessíveis..., mais de metade do percurso..., sobre o continente*

africano..., colónias..., país..., territórios encontrados..., mapa cor-de-rosa..., extensa selva...,” ou recorrendo a conectores espaciais, “por onde..., longa travessia..., longo caminho...,” etc.

Recorre a conectores causais como forma de justificar uma acção “isto é, pertencesse a quem encontrou..., visto que o défice aumentou..., a fim de possuírem postos de comércio..., Por isso, a 31 de Janeiro no Porto..., ou reforçar uma ideia, longo caminho **que ainda faltava..., ou seja, o seu pagamento atrasou...**”. Por vezes, estas ligações causais, implícitas ou explícitas entre os factos, não só pretendem identificar acontecimentos secundários mais ou menos marcantes, ao fazer relações de causa e consequência entre diferentes conceitos históricos, como também apresentam interesses económicos explícitos: “O **desenvolvimento da indústria e do comércio fez com que... iniciassem as suas viagens sobre o continente..., a fim de possuírem postos de comércio...**, ou que, Na segunda metade do século XIX o desenvolvimento da indústria e do comércio, **fez com que as principais, potencialidades¹⁷ coloniais** (Alemanha, Grã-Bretanha, França e Bélgica) iniciaram as suas viagens sobre o continente africano, **a fim de possuírem postos de comércio e matéria-prima essencial para a indústria.**”

Nas ligações entre os passos, que delinea através de um fio condutor coerente, vai apresentando os diferentes protagonistas, secundários ou principais, identificando-os pelo nome: “partindo de Moçâmedes, a comitiva liderada pelos **capitães Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens...**,” ou recorrendo à personificação: “a Alemanha ... fez ...”.

Com uma argumentação histórica evidente inicia a passagem para o acontecimento principal que introduz após ter reforçado a ideia adiantada no parágrafo anterior onde expõe que a *conferência de Berlim... fez com que uma nova lei fosse aplicada, e substituindo a lei “Histórica”*. A própria aluna usa *aspas* para a palavra Histórica, referência que contém implícita a alteração dos princípios de ocupação territorial que, ao interpretar, prefere alterar o termo para “lei,” e continua a argumentação explicativa justificando que a “ocupação efectiva”, também escrita entre *aspas*, “beneficiava as potencialidades,” (potências), conceito que a aluna tem trocado sempre que o usa.

¹⁷ A aluna, utiliza por vezes de forma imprecisa termos históricos como por exemplo, *potencialidades*, em vez de *potências*, *lei “Histórica”*, em vez de *Direito Histórico*, o que não implica, como é caso, que os alunos não dominem os conceitos. Facto que se confirmou com a entrevista à aluna.

De forma algo fragmentada, embora sequencialmente e directamente relacionado com a situação histórica anterior, a Adriana identifica correctamente o acontecimento central: “A 11 de Janeiro de 1890, **os ingleses mandaram um ultimato aos portugueses, para que estes desistissem do mapa cor-de-rosa os territórios que uniam Angola e Moçambique, entre os quais alguns pertenciam a Inglaterra,**” nesta última parte da frase, sente-se implicitamente uma muito subtil referência ao projecto de Cecil Rhodes. Contudo, a aluna nada mais adianta e expõe de forma rápida e sem grandes pormenores a reacção portuguesa: “Portugal receando um ataque ofensivo e o corte de relações **com** a Grã-Bretanha decidiu aceitar ...e desistir... **o que o** levou a perder os territórios que os ingleses afirmavam **que** eram seus **como muitos outros que** não lhes pertenciam,” embora constate que muitos territórios não eram dos ingleses nada mais argumenta e passa de imediato para as **conclusões**, ao enunciar as consequências directas da posição portuguesa.

Deixa antever algumas das consequências directas ao relacionar o descontentamento do povo português, expressão emotiva, com a ascensão do republicanismo e a decadência da monarquia em Portugal: “O povo português descontente **com toda aquela** situação, (apoiaram) apoiou o partido republicano,” e adianta como explicação, que este apoio aconteceu, “**a fim de** acabarem com a monarquia acusada de ter acabado com o país, visto que, o *défice* aumentou, o desemprego **também** aumentou...” De novo, pressente-se uma explicação histórica emergente, quando a aluna através de um ligação causal explícita confirma, “**Por isso, a 31 de Janeiro de 1981 no Porto**” e continua para outras consequências mais tardias, embora, deixe apenas implícito o conceito de revolução, através de uma expressão que sugere informação de outras origens, “*frente ofensiva,*” e, recorrendo à cronologia, termina conclusivamente: “**Só a 5 de Outubro de 1910 é que finalmente** foi, (implementada), implantada a República em Portugal, acabando a monarquia.”

Ao longo do texto a aluna faz interferir informação essencial para a coerência do acontecimento mas não dispensa igualmente o recurso a detalhes, informação que se não fosse integrada no contexto da história não interferia na representação lógica do acontecimento que está a descrever, como por exemplo: “*Trinta, um guia contratado no Catanga era fiel companheiro de viagem. Apesar de muitas vezes levar a comitiva a embrenhar-se em locais inacessíveis, tornando-o motivo de ódio entre os companheiros, ..., Após vários meses de viagem, chegaram finalmente ao local*

pretendido, Quelimane, ..., Foram 14 meses de viagem difíceis, mas que valeram a pena.”

Recorre aos documentos e utiliza informação do mapa da Sociedade de Geografia ao referir, “*Após vários meses de viagem, chegaram finalmente ao local pretendido, **Quelimane**,...,*”, ou seja, recorreu a uma fonte primária não inserida na NH.

Quanto aos termos históricos referentes a conceitos históricos específicos igualmente demonstra que os domina mesmo quando escreve *potencialidades* em vez de *potências* e que na entrevista justifica ter-se enganado. Seguem-se mais alguns para além dos já mostrados nas frases anteriores “*conferência..., indústria e comércio..., matérias-primas..., lei...,*” termo com que substitui o princípio de ocupação territorial histórica para “*ocupação efectiva* ”,..., *monarquia..., república ..., défice..., desemprego..., frente ofensiva...,*” apenas para exemplificar alguns.

No seu texto para além destes pormenores, a aluna também introduz algumas expressões emotivas e valorativas que acentuam essencialmente a posição portuguesa em território africano, tais como: “*Levava-os **a ganhar coragem** para seguir em frente e alcançarem os seus objectivos..., A longa travessia **não foi fácil**..., **fiel** companheiro, 14 meses de viagem **difíceis mas que valeram a pena**..., povo **descontente**...”. Quanto à outra parte do conflito, aparece valorizada apenas implicitamente sempre que a Adriana deixa transparecer das suas palavras que reconhece alguma superioridade a Inglaterra: “*Portugal **receando um ataque ofensivo e o corte de relações com a Grã-Bretanha**, decidiu aceitar a proposta dos Ingleses e desistir*”.*

Podemos então concluir que em toda a sua narrativa se verifica a presença de um fio condutor visível, marcado pela presença de uma estrutura de narrativa histórica.

No texto da aluna encontram-se relações implícitas e explícitas em momentos descritivos ou explicativos marcados pelo estilo argumentativo que usa por vezes. Domina, de um modo geral, os conceitos históricos substantivos que utiliza aparecendo no contexto adequadamente relacionados entre si. Identifica os personagens secundários e principais protagonistas envolvidos. Contextualiza no espaço e no tempo as situações, procurando nos documentos apoio, seja para adiantar informação relativa a espaços, usando o mapa, seja recorrendo à cronologia para confirmar informação relativa a datas, que, embora informação não central, torna-se relevante para organizar a sequência temporal dos acontecimentos históricos que enuncia. Apesar do seu texto ser longo verificou-se porém, que não inclui informação significativa de outras origens. Assim,

aprender a partir da narrativa histórica exigiu da aluna a capacidade de distinguir a história central dos acontecimentos secundários e dos detalhes espalhados pelo texto histórico. Um dos riscos em leitores menos experientes, é o de poderem ser apanhados pela subhistória e falhar na tarefa de identificar e seleccionar os acontecimentos essenciais e centrais¹⁸.

Parecia que a Adriana se tinha deixado apanhar pela trama secundária do texto: uma vez que a aluna não só integrou quase toda a informação da Narrativa Histórica, como seguiu rigorosamente a sua estrutura. Contudo, não demonstrando grande capacidade de síntese também não incorporou muito conhecimento pessoal.

Teria sido intencional? Que preocupações estariam por detrás das opções da aluna ao elaborar a sua narrativa?

Só depois de esclarecidas as dúvidas se efectuariam uma categorização mais precisa da Narrativa da Aluna. A sua resposta escrita, aparentemente, parecia situar-se num nível intermédio de estrutura narrativa. Estas interrogações conduziram à entrevista com o objectivo de esclarecer opções, clarificar expressões, justificar alteração de termos e inferir o conceito de narrativa presente na sua unidade escrita.

A Entrevista:

► Inv.- Conseguiu na “tua narrativa” usar grande parte da informação existente em todos os documentos: desde os pormenores menos importantes, tais como falar do guia, o Trinta, do tempo que demorou a travessia até aos acontecimentos fundamentais da história. Qual foi a preocupação que tiveste ao escrever a tua narrativa?

Adriana.- *A minha preocupação ao escrever a narrativa foi, essencialmente, “relatar” o que achei importante, o que achei essencial para que a narrativa ficasse completa... E como tinha tempo...*

¹⁸ Brito, A. M. et al. (1994) no artigo ***Aprender a partir de textos de história: da análise causal aos modelos de argumentação*** refere este aspecto como situação frequente em leitores com pouca experiência de leitura. Segundo esta autora, aprender a partir de textos de história exige a capacidade de distinguir a história central do texto dos acontecimentos secundários e anedotas que podem estar presentes no texto. Os leitores mais novos podem ser apanhados por esta subestória e falhar na tarefa de identificar, seleccionar os acontecimentos centrais.

► Inv.- Porque colocas *relatar* entre aspas?

Adriana.- *Porque essa história não é minha. Eu só a voltei a relatar...*

► Inv.- Porque usaste tanta informação?

Adriana.- *Usei muita informação porque achei-a necessária para formular o texto que estava a escrever.*

► Inv.- Como conseguiste reter tanta informação e escrevê-la em tão pouco tempo?

Adriana.- *Consigo reter informação em pouco tempo quando o tema me desperta interesse e é bom para aumentar os meus conhecimentos, pois acho que isso é bom para mim, desperta-me.*

Até aqui podemos perceber que para a Adriana, uma narrativa consiste num “relato” do que é considerado informação essencial. Repare-se que a aluna tem consciência de que a *estória* não é sua e, ao rescrevê-la, procurou que estivesse completa e com um sentido lógico.

Nas questões seguintes, não só desfaz o engano em relação ao termo *potencialidades*, como demonstra de facto que domina conceitos históricos, nomeadamente na identificação e apreensão do conceito central desta narrativa histórica, o ultimato:

► Inv.- Na primeira parte da tua história quando usas a palavra “*potencialidades*” para te referires aos países europeus, o que queres dizer concretamente?

Adriana.- *Concretamente quero referir-me aos países economicamente mais evoluídos (indústria, comércio). A palavra mais adequada devia ser “Potências”...*

► Inv.- Após fazeres referência ao ultimato passas a referir-te aos ingleses com letra maiúscula. Foi por distração tua ou pretendias passar alguma ideia?

Adriana.- *Sim, a ideia de poder da Inglaterra sobre Portugal...*

► Inv.- No comentário final, embora este acontecimento represente um aspecto menos positivo da acção dos nossos anteriores governantes, afirma ter sido *muito bom recordarmos acontecimentos tão importantes da nossa história.*

Mas penso que já o tinhas estudado no início do ano. O que te suscitou tanto interesse agora?

Adriana. - *É que não o estudamos assim.*

Esta última resposta da aluna confirma o seu interesse por temas/conteúdos, que ao serem apresentados em forma narrativa, lhe despertam mais interesse.

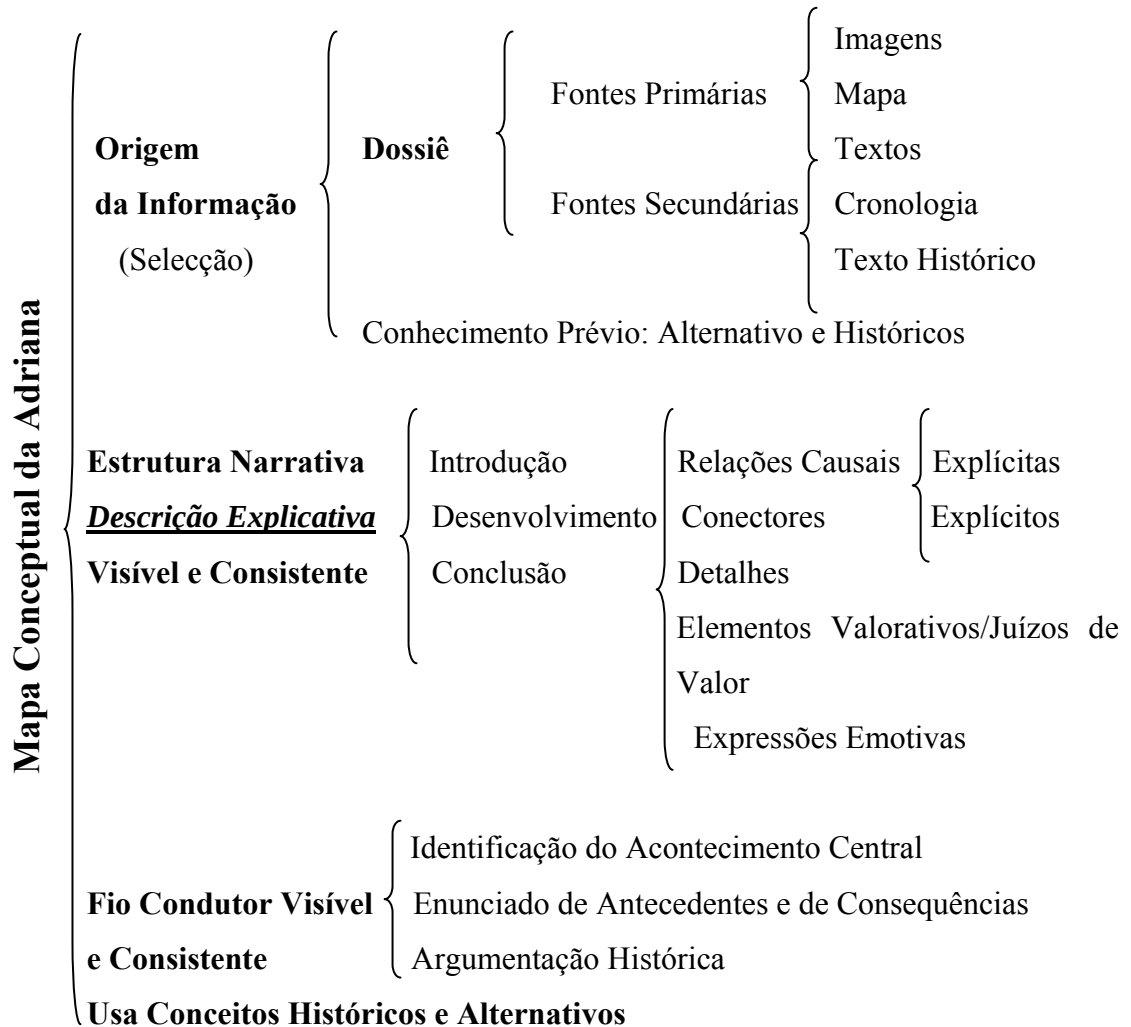
► Inv.- *Assim como?*

Adriana.- *Contado como uma história... Torna-se mais interessante e compreende-se melhor... quase não me esqueci de nada.*

Através da entrevista, onde a aluna salienta a importância da apresentação dos temas em forma de narrativa, conseguiram-se esclarecimentos frutuosos sobre a estruturação narrativa da Adriana, o que conduziu à categorização do seu texto num nível de estrutura narrativa elevado, o **Nível 5**. É uma **Descrição Explicativa**

A partir da sua narrativa, concluiu-se o grau de profundidade e conceptualidade presente. Apresenta-se de seguida o Mapa Conceptual da Adriana.

Mapa Conceptual de Uma Descrição Explicativa (Nível 5)



Considerações Finais:

Na construção do seu texto, a aluna utiliza um discurso descritivo e explicativo, que se desenvolve ao longo de uma estrutura narrativa bem delineada através de ligações explícitas ou implícitas entre os diferentes passos da sua história. Mostrou-se capaz de capturar as relações causais temporais entre os acontecimentos. Esta aluna ao utilizar conscientemente um conjunto diversificado de informação, tanto o disponível nos documentos que integram o dossiê do aluno como de outras origens, na construção da sua NA, revelou um nível de compreensão elevado.

Ao apresentar os elementos da narrativa através de formas explicativas, assume já um carácter mais explicativo de nível 5, pelo que podemos considerar que a Adriana demonstrou um nível de **Compreensão Descritivo Explicativo**.

5.4. Exemplos de Outras Unidades Escritas (7º e 9º anos)

Os exemplos seguem ordenados do nível 1 ao nível 6 mostrando alguma uma progressão entre os níveis elaboração observados.

Para o nível 1 serão apresentados cinco exemplos devido à variedade e especificidade encontrada neste nível embora a pouca informação incluída. Para os restantes níveis, será apresentado apenas o exemplo considerado mais revelador.

As transcrições são acompanhadas pela definição do nível respectivo e, na linha de apresentação do exemplo anterior a mesma sequência: a identificação do aluno, o texto e o comentário do aluno ao trabalho, a interpretação e quando realizada, a entrevista. Sempre que presentes nos textos dos alunos, apresenta-se a marcação dos elementos específicos da estrutura narrativa, introdução, desenvolvimento e conclusão, assim como os 4 indicadores de análise que permitiram categorizar a unidade escrita representada:

- 1) - ◀ Origem da Informação;**
- 2) - ◀ Estrutura Narrativa**
- 3) - ◀ Fio Condutor**
- 4) - ◀ Conceitos Históricos**

Cada exemplo termina com o mapa conceptual correspondente e com um comentário geral ao nível de compreensão demonstrado pelo aluno.

Os exemplos do nível 1 em seguida transcritos são de alunos do 7º ano uma vez que foi neste ano de escolaridade que se registou o maior conjunto de níveis de elaboração menos sofisticada. Como a excepção do último exemplo pertence a uma aluna de 9º ano.

Os exemplos seguem uma ordem ascendente de modo a evidenciar as dificuldades dos alunos na construção dos seus textos.

Nível 1

Fragmentos

Frases soltas sem ligação entre os passos. Colagem de tempos, espaços, factos, acontecimentos e protagonistas, sem grande rigor histórico, apresentados através de uma sequência organizativa simples a partir de uma selecção de informação por vezes incoerente de algumas fontes, sobretudo texto e cronologia, podendo afastar-se parcialmente do assunto histórico em causa.

Exemplo 1

Cristiano, 13 anos - 7º ano

Nível 1

UNIDADE ESCRITA1) ◀ **Origem da Informação** - Fonte Primária: **Mapa**Fontes Secundárias: **Texto**Conhecimento Prévio: **Alternativo**2) ◀ **Estrutura Narrativa Não visível**3) ◀ **Fio Condutor Não Visível**4) ◀ **Usa Conceitos Históricos Inadequados e Alternativos**

**Estrutura Narrativa
Não Visível**

Os Portugueses foram os primeiros a conquistar o interior da África.

Um grupo de turistas no século XIX conquistou uma parte da África, pintava a cor-de-rosa os terrenos conquistados.

Os Portugueses queriam descobrir povos, terras, **mas nem só** de terras eles pensavam,

Também pensavam na riqueza **que** iam ter essas terras.

O objectivo deles era juntar as duas colónias.

Comentário do aluno:

Eu não gostei de ler estas coisas.

Interpretação do texto:

O aluno retira algumas ideias do texto e insere ideias pessoais vagas. Os elementos da *Estrutura Narrativa* não se encontram visíveis.

O texto do Cristiano, sem fio condutor e sem ligações entre as passagens, não passa de um fragmento incompleto, algo deturpado e difuso. Nesta unidade escrita composta por de frases curtas, não foi possível marcar nenhum dos três elementos de uma estrutura narrativa, introdução desenvolvimento ou conclusão. As poucas ideias apresentadas remetem apenas para as desenvolvidas na introdução do texto historiográfico.

Nota-se que o aluno se desviou do tema apresentado ao afirmar numa das suas frases, através de informação deturpada e de outras origens, que “*Um grupo de turistas no século XIX conquistou uma parte da África, e pintava a cor-de-rosa os terrenos conquistadas.*”

Contudo, não deixou de constatar a prioridade dos portugueses em terras africanas: “*Os Portugueses foram os primeiros a conquistar o interior da África.*”. Nesta frase, pode-se ainda perceber que o aluno não domina o termo histórico *explorar* uma vez que o substituiu por *conquistar*.

Não deixa porém de enunciar as intenções nacionais: “*descobrir povos, terras...*” e de as relacionar com interesses de ordem científica “*mas nem só de [em] terras eles pensavam*, frase que deixa incompleta. No parágrafo seguinte, faz ainda referência a interesses económicos, “*Também pensavam na riqueza que iam ter essas terras.*” E, finalmente, expõe o objectivo: “*juntar as duas colónias...*”.

O Cristiano, lembrou uma pequeníssima parte da Narrativa Histórica e, ao não incluir na sua unidade escrita qualquer referência ao acontecimento central, demonstrou não ter acedido à compreensão da situação histórica representada no texto historiográfico. Embora deixe perceber que entendeu existir uma polémica e que esta se relacionava com um espaço algures no interior africano, encontra-se num patamar de compreensão muito restrito.

Apesar de utilizar algumas indicações temporais e espaciais o seu reduzido texto não deixa concluir devidamente que domínio o aluno tem em relação a noções históricos, de tempo ou de espaço e apenas uma das suas frases, entrecortada, apresenta conectores justificativos: “*mas...nem só, Também ... que...*”.

O comentário final que faz ao trabalho revela que estas temáticas não são do agrado deste aluno: *Eu não gostei de ler estas coisas.*

Na sua entrevista, que se pautou por esclarecer opções e inferir o conceito de narrativa, procurou-se saber a razão de tão pouco interesse na tarefa e de tão reduzida informação.

A Entrevista:

► Inv. No texto que escreveste incluístes muito pouca informação. Porquê?

Cristiano- *Não tinha paciência para responder mais...*

► Inv. Porquê? Não gostaste da história?

Cristiano- *Não gosto de história política...*

Nesta última frase parecia existir uma referência implícita ao formato do texto historiográfico, a sua forma narrativa.

► Inv. História política?... A que te referes concretamente...

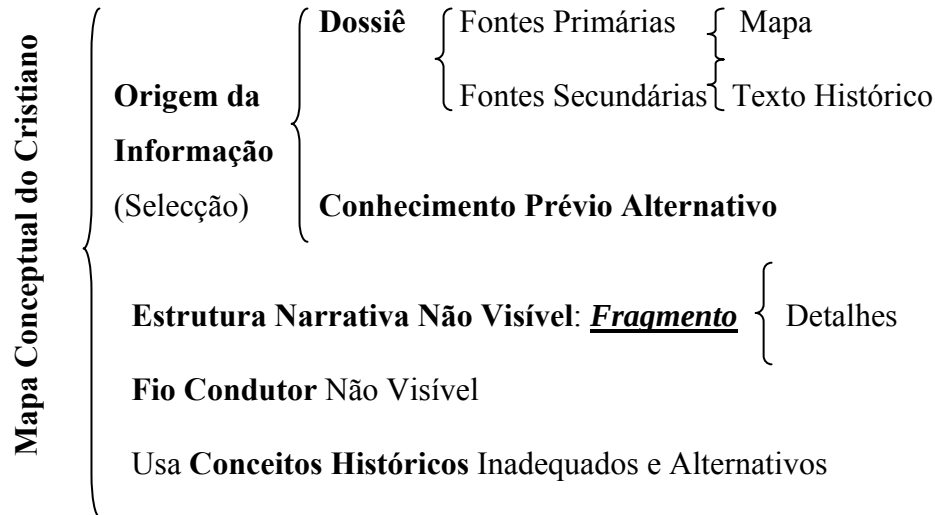
Cristiano- *São histórias muito grandes ...*

A pouca informação, apesar de ter sido interpretada do texto e associada a algumas ideias pessoais, encontra-se vaga e afasta-se do acontecimento central. Não passa de uma representação alternativa de apenas um dos elementos da estrutura narrativa da NH, a introdução. Como não passou da introdução, provavelmente nem chegou a identificar o acontecimento principal que não referencia.

O Cristiano demonstrou algum desprendimento em relação ao que se pretendia que realizasse como tarefa, situação que justificou como não sendo um tema do seu agrado. Não recorrendo a nenhum dos outros documentos fornecidos, e pelos fragmentos soltos que apresentou, mostrou uma informação vaga e distante da NH.

A sua breve produção pessoal surge como o primeiro exemplo do nível 1, ***Fragmento***, cujo mapa conceptual é o seguinte:

Mapa Conceptual de Um Fragmento (Nível 1)



Considerações Finais:

Com uma unidade escrita onde apenas reproduziu, numa representação difusa, pequenas passagens da introdução da NH, este aluno ficou muito aquém da ideia principal do texto histórico. Também as ideias pessoais inseridas se afastam das do texto base. Não acedeu à informação sobre o acontecimento principal, uma vez que o não refere.

O Cristiano demonstrou através destes fragmentos soltos, uma reduzida compreensão da situação histórica situando-se, por isso, ainda num nível de ***Compreensão Muito Restrito***.

Exemplo 2

Filipe, 13 anos - 7º Ano:

Nível 1

UNIDADE ESCRITA

- 1) ◀ Origem da Informação: Fontes Secundárias: *Cronologia*
- 2) ◀ Estrutura Narrativa Não Visível
- 3) ◀ Fio Condutor Não Visível
- 4) ◀ Usa Conceitos Históricos

Estrutura Narrativa
Não Visível

Fundação do Partido Republicano nacional; Formação da Sociedade de Geografia de Lisboa. **1877/80**, Capelo e Ivens reconhecem o interior de Angola e Moçambique. **1882**, A Bélgica estabelece-se na imensa bacia do Zaire. **1884/85**, Conferência de Berlim. **1886**, Sucedem-se as expedições portuguesas com o objectivo de ocupar as regiões do mapa cor-de-rosa; **1887** Paiva de Andrade impõe na Zambézia a autoridade portuguesa; **1889**, António Maria Cardoso dirige-se para o Niassa e Serpa Pinto para Moçambique; A expansão inglesa faz-se da África do Sul para as regiões a Norte; Barros Gomes responde no mês de Dezembro à nota inglesa de Novembro 1887, apresentando a versão portuguesa dos factos. **1890**, Eclosão do conflito entre a Inglaterra e Portugal, provocado por incidentes ocorridos no decurso da expedição de Serpa Pinto, na região do Chire (Xire); A 11 de Janeiro, o governo inglês presidido por Lord Salisbury, põe termo às conversas diplomáticas em curso apresentando **um Ultimatum** ao governo português; **1891**, Revolta Republicana de 31 de Janeiro, no Porto.

Apresenta, como única ligação, um conector conclusivo:

E em 1910-É proclamada em Portugal a Implantação da República a 5 de Outubro de 1910.

Comentário do aluno:

Percebi algumas coisas e outras não.

Interpretação do Texto:

Os elementos da estrutura narrativa e o fio condutor não se encontram visíveis. O aluno limitou-se a copiar da cronologia toda a informação que escreve. Sem parágrafos, esta informação apresenta-se num texto corrido apenas separada por pontos finais. Apresenta todo o seu lote de informação sem a preocupação de ligar entre si os diferentes momentos da história, como uma colagem de tempos e espaços, factos, acontecimentos e protagonistas, através de uma sequência organizativa prévia, a da cronologia. Não chega a seleccionar informação, pois, copia literalmente toda a cronologia. Apenas apresenta uma única ligação em todo o seu texto ao terminar a última frase com um conector conclusivo: “*E em 1910-É proclamada em Portugal a Implantação da República...*”.

Como consta dos dados da cronologia e porque a copiou na íntegra, incluiu no seu texto, a referência ao acontecimento central, *ultimato*, o que não permite afirmar que tenha concluído ser este o acontecimento central do assunto histórico em causa.

Como apenas se limitou a reproduzir a cronologia, foi também, um dos poucos alunos a não constatar a prioridade portuguesa em terras africanas, uma das frases iniciais do texto historiográfico mais vezes repetida nas unidades escritas. No comentário, o Filipe deixou perceber dificuldades na compreensão não só situação histórica representada como da tarefa proposta.

No caso deste aluno, as interrogações que conduziram à entrevista não se ficaram a dever a dúvidas relacionadas com a categorização do seu texto mas ao porquê da mera cópia, sem a preocupação de seleccionar a informação que retirou da cronologia.

Na tentativa de se esclarecerem as suas opções e das suas respostas e inferir o conceito de narrativa segue a entrevista:

A Entrevista:

► Inv. Retiraste toda a informação que escreveste da cronologia. Porquê?

Rui- Não me consegui lembrar de nada e na cronologia tinha tudo...

► Inv. Mas não estiveste a ler o texto várias vezes? Mesmo assim não conseguiste lembrar-te de nada?

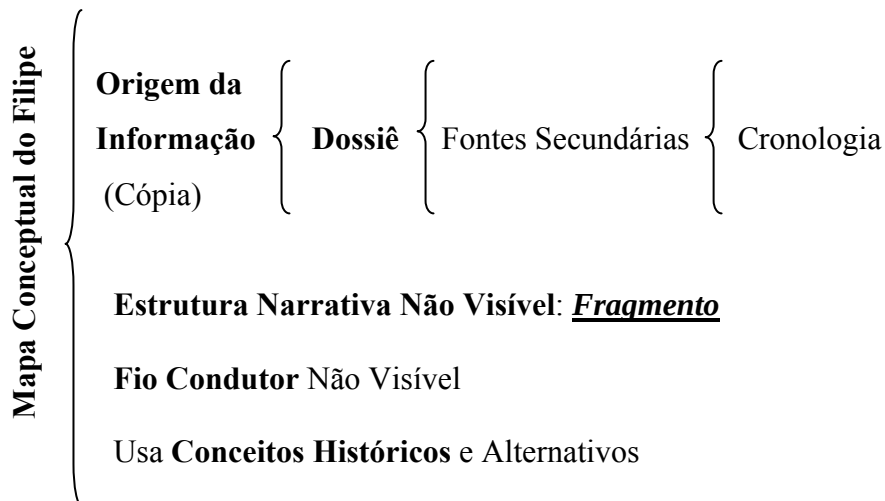
Rui- Não consigo estar atento... li, mas foi como se não tivesse lido...

Nota-se que o Filipe apresenta dificuldades de concentração e não domina ainda o discurso narrativo como técnica de escrita. Repare-se que esta sua última resposta, que surge como um desabafo, o aluno assume sem grande esforço as limitações que transporta, justificando sem grande responsabilização o simples trabalho de repetição/cópia realizado dizendo não conseguir estar atento.

Este fragmento, factual e baseado na informação esquemática fornecida, não chegou sequer a activar a memorização de pequenas passagens do texto base. Trata-se por isso de um dos exemplares que manifesta um dos limiares mais baixos da conceptualização encontrada no conjunto de textos produzidos por alunos participantes nesta investigação.

O seu construto simples e muito básico reflecte-se no mapa conceptual seguinte:

Mapa Conceptual de Um Fragmento (Nível 1)



Considerações Finais:

Este aluno não chegou a activar a memorização, pois ao limitar-se a copiar a cronologia demonstrou uma reduzida capacidade na interpretação de documentos históricos mostrando um patamar de **Compreensão Muito Restrito** da situação histórica representada.

Exemplo 3

Rui, 13 anos - 7º ano

Nível 1

UNIDADE ESCRITA

1) ◀ **Origem da Informação** - Fonte Primária: *Imagem C*Fontes Secundárias: *Texto e Cronologia*2) ◀ **Estrutura Narrativa Não Visível**3) ◀ **Fio Condutor Não Visível**4) ◀ **Usa Conceitos Históricos Inadequados e Alternativos**Estrutura Narrativa
Não visível

Os portugueses foram os primeiros na exploração da África no século XV. Em 1877/80 Capelo e Ivens conquistam o interior de Angola e Moçambique.

Inglês Stanley, explorou a África, eles para passar nos rios viram-se arrasca (sic), era água preta, cheia de lodo, e o mato era grande.

Em 1887 Paiva de Andrade põe na Zambézia a autoridade a comandar.

Em 1890 **eclosão do conflito entre Inglaterra e Portugal** que provocou incidentes ocorridos no decurso da expedição de Serpa Pinto na região do Chire (Xire).

A 11 de Janeiro, o governo inglês presidido por Lord, [...] um **Ultimatum** ao governo português.

Comentário do aluno:

Entendi alguma coisa, muito pouca. Foi difícil.

Interpretação do texto:

Este texto não passa de um **fragmento** factual e incompleto, onde os elementos da estrutura narrativa e o fio condutor não se encontram visíveis. Trata-se de um texto muito simples composto por frases soltas, de informação acessória e duas frases de informação fundamental, onde faz alusão ao acontecimento central. Insere-se sem qualquer dúvida no nível 1. A informação apresentada tem origem numa frase do texto, em algumas datas da cronologia e numa das imagens.

Este conjunto de fragmentos apresentado sem qualquer ligação, reflecte informação tanto do texto como da cronologia de onde retira algumas datas que não copia na íntegra. Na primeira frase refere, à semelhança de muitos outros alunos, a prioridade portuguesa. Passa de seguida para uma colagem de informação que retira da cronologia, mas tenta interpretar substituindo alguns dos termos usados no documento, como por exemplo, quando escreve que: “*Em 1877/80 Capelo e Ivens conquistam o interior de Angola e Moçambique.*”. Substitui a palavra *reconhecer* pelo o termo histórico *conquistar*, induzido provavelmente de conteúdos relativos a ocupação territorial que estaria a estudar. O mesmo tipo de inferência acontece, com uma outra frase relativa ao mesmo ano: “*Em 1887 Paiva de Andrade põe...*,” que utiliza em vez de “*impõe*” e completa, mostrando que compreendeu o sentido da frase, com, “*na Zambézia a autoridade portuguesa a comandar...*,”

Com alguma capacidade de selecção, acaba por tocar nos pontos fundamentais da história principal. Refere-se ao acontecimento central, que copia da cronologia quase na íntegra, com a data e respectiva informação relativa ao ultimato. É dos poucos alunos que faz referência específica à imagem C.

A imagem alusiva ao outro lado do conflito mostra uma paisagem africana com um explorador e seus guias, sinteticamente legendada: *O explorador Stanley, em África*. O Rui, que usa de alguma imaginação para a interpretar, escreveu que “*o Inglês Stanley, explorou a África, eles para passar nos rios viram-se arrasca (sic), era água preta, cheia de lodo, e o mato era grande*. Com a palavra, *arrasca* procura mostrar algumas das dificuldades porque passaram estes exploradores. Neste caso concreto o aluno dá relevância às dos exploradores ingleses. Esta sua expressão é um dos elementos valorativos encontrados no seu texto.

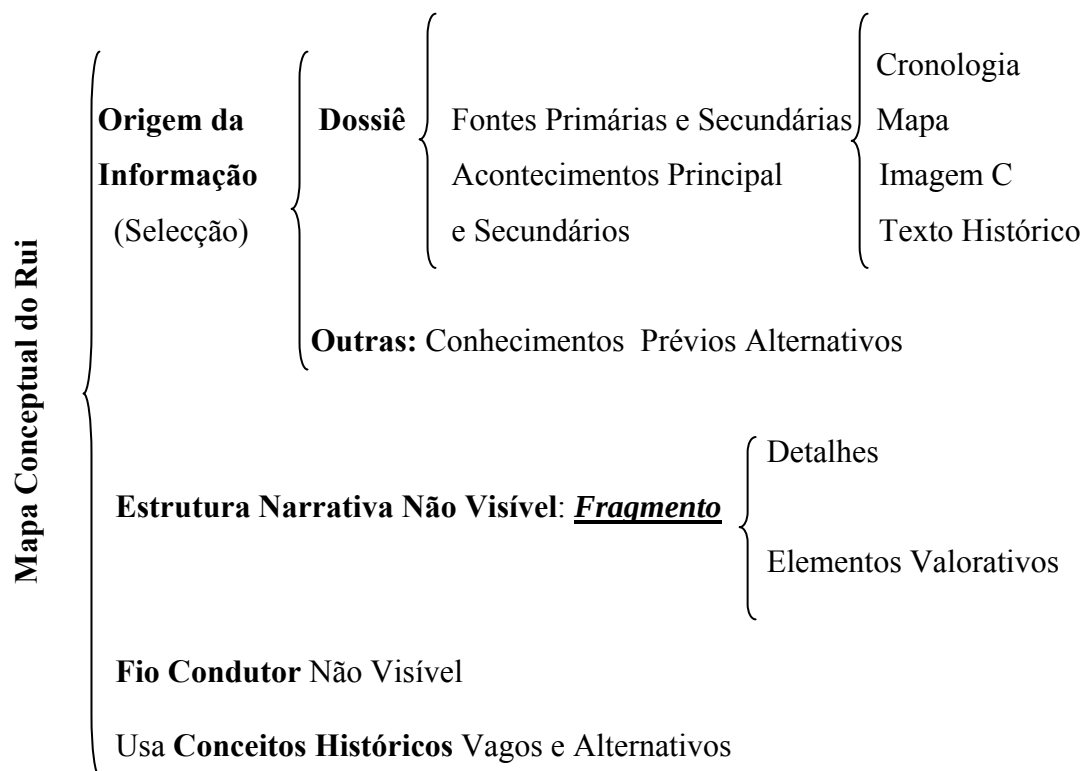
A última frase que escreve, algo incompleta embora se perceba o sentido, é uma colagem da primeira e última parte da frase da cronologia que integra o acontecimento central que o aluno se limitou a copiar mas que não conseguiu que fizesse grande sentido: “*A 11 de Janeiro, o governo inglês presidido por Lord, [...] um **Ultimatum** ao governo português.*”, demonstrando não dominar a capacidade de síntese.

O Rui está nitidamente num contexto de escrita fragmentada, expondo, por frases soltas, informação não essencial e pouco estruturada característica deste patamar de nível 1. À semelhança de outros exemplos deste nível também não apresenta ligações entre os passos. Tem no entanto uma sequência temporal marcada pelo correcto uso da informação da cronologia.

Dada a simplicidade apresentada no seu texto, não se sentiu a necessidade de proceder a uma entrevista, mas optou-se mostrá-lo como exemplo por se situar, embora ligeiramente, acima dos construtos anteriores e por ser um dos poucos alunos que usa, com uma interpretação muito pessoal, a informação presente na imagem C.

Trata-se, como se viu, da imagem que mostra iconograficamente a outra face da exploração africana não portuguesa. O seu construto reflecte o seguinte mapa conceptual:

Mapa Conceptual de Um Fragmento (Nível 1)



Considerações Finais:

O Rui apesar de apenas referir uma pequena passagem do texto base e de se deter na informação não essencial, não se afasta da história proposta pela NH. Consegue identificar o acontecimento central através da selecção que efectua à cronologia. Mas o seu fragmentado texto revela ainda uma **Compreensão Muito Restrita** da situação histórica em causa.

Exemplo 4

Liliana, 13 anos - 7º ano

Nível 1

UNIDADE ESCRITA

- 1) ◀ **Origem da Informação** - Fonte Primária: *Mapa*
Fontes Secundárias: *Texto e Cronologia*
- 2) ◀ **Estrutura Narrativa Não visível**
- 3) ◀ **Fio Condutor Não Visível**
- 4) ◀ **Usa Conceitos Históricos Inadequados e Alternativos**

Estrutura Narrativa Não Visível

Os portugueses foram os primeiros explorar África.

Em 1877/80 Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens reconheceram o interior de Angola e Moçambique.

Em 1886- O objectivo dos portugueses era ocupar as regiões do mapa cor-de-rosa.

Paiva de Andrade impõe na Zambézia a autoridade portuguesa. António Maria Cardoso dirige-se para Niassa e Serpa Pinto para Moçambique, a expansão inglesa faz-se da África do sul para as regiões a Norte.

A França, a Alemanha, O Reino Unido dividem entre si o interior de Angola até à contra costa de Moçambique.

Em 1891 deu-se a Revolta Republicana de 31 de Janeiro, no Porto.
isto é antes da data de 1891.

P.S.- 1890- Aconteceu um acontecimento de **conflito entre a Inglaterra e Portugal** provocado por incidentes ocorridos no decurso da expedição de Serpa Pinto, na região do Chire, a 11 de Janeiro o governo de inglês presidido por Lord Salisbury, põe termo às conversas diplomáticas em curso.

Comentário da Aluna:

Eu gostei de fazer este trabalho, só que foi um bocado difícil. Aprendi alguma coisa.

Interpretação do texto:

Com um texto **fragmentado** factual e incompleto, onde os elementos da estrutura narrativa e o fio condutor não se encontram visíveis e sem ligações entre as passagens, a Liliana apenas relembra uma pequeníssima parte do texto base. Recordou vagamente informação do texto e retirou, embora não copiando literalmente, grande parte da pouca informação que utiliza da cronologia. Apresenta algumas imprecisões sequenciais das quais se apercebe.

Ao iniciar o seu texto, a Liliana lembrou do texto fornecido a primeira frase com que constata a prioridade portuguesa em terras africanas. Lembrou ainda o texto quando se refere às potências económicas ao afirmar que “*A França, a Alemanha, O Reino Unido dividem-se entre si o interior de Angola até à contra costa de Moçambique.*” Nos restantes registos limitou-se a reproduzir sem grande rigor histórico uma ou outra informação pouco relevante da Narrativa Histórica mas recorreu essencialmente à cronologia que copia embora não literalmente. Muito embora com algumas imprecisões sequenciais tenta na selecção que faz a esta informação, fazer referência a informação mais ou menos pertinente: “*Em 1886- O objectivo dos portugueses era ocupar as regiões do mapa cor-de-rosa.*”, expondo um objectivo que explicitamente relaciona com a permanência em África de exploradores portugueses.

Sempre com frases soltas vai colando informação um pouco arbitrariamente sem grande sequência histórica, da qual se apercebe, pois ressalva a situação com um PS. Apresenta de seguida a data relativa ao acontecimento central através de uma frase que demonstra alguma preocupação em evitar a cópia: “*1890- Aconteceu um acontecimento de **conflito entre a Inglaterra e Portugal** provocado por incidentes ocorridos no decurso da expedição de Serpa Pinto, na região do Chire, a 11 de Janeiro o governo de inglês presidido por Lord Salisbury, põe termo às conversas diplomáticas em curso.*” E assim termina o seu texto.

Os termos e conceitos históricos que utiliza como são reproduzidos da informação apresentada, não foram aqui discutidos. Nas imprecisões sequenciais com que apresenta as datas que copiou da cronologia, infere-se que não domina a noção de tempo e expressa-se ainda de forma factual, fragmentada e muito descritiva.

Como forma de perceber melhor as dificuldades inerentes às suas indecisões em seleccionar e representar a informação, realizou-se uma entrevista de modo a esclarecer as suas opções e delas inferir o conceito de narrativa.

A Entrevista:

► Inv. Escreveste pouco sobre a “história”. Porque não incluístes mais informação do texto?

Liliana- *O texto era difícil... Não me consegui lembrar de tudo, mas... fui à cronologia e ao mapa procurar a história...*

Esta aluna não adquiriu ainda o discurso narrativo como forma de escrita do texto histórico, mas tem a ideia de que os documentos históricos variados estão na origem da produção histórica. Repare-se que afirma sem hesitar, que não se conseguiu lembrar “*mas fui à cronologia e ao mapa procurar a história...*”.

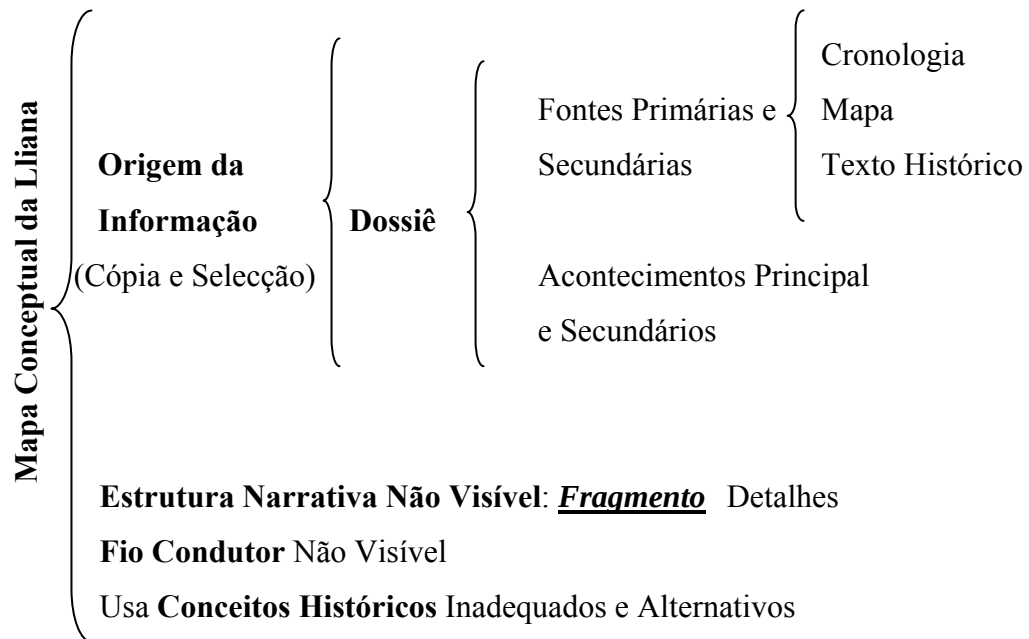
► Inv. Então, foi por isso que alguma da informação que escreveste é desses documentos?

Liliana- *Sim tirei muitas ideias da cronologia e do mapa...*

Acentua constantemente a importância destes dois instrumentos da História como fontes de informação organizada. Poderia inferir-se desta importância uma aceção de narrativa mas como se verificou na prática ela não está visível. E apesar das tentativas de interpretação efectuadas, são reais as dificuldades subjacentes a esta capacidade. Em toda a sua entrevista a aluna assume as dificuldades que tem em enfrentar tarefas deste tipo mas, como se observou no seu comentário, não deixou de tentar e não desgostou de as realizar porque “*aprendeu alguma coisa*”.

Apresenta-se em seguida o mapa conceptual respectivo.

Mapa Conceptual de Um Fragmento (Nível 1)



Considerações Finais:

A construção do texto da Liliana resultou da cópia de informação presente na cronologia embora não literalmente e de alguma informação que recordou do texto histórico e do mapa. Nesta informação, ainda que de forma muito fragmentada, conseguiu identificar o acontecimento principal.

Contudo, a forma vaga e sem ligações visíveis entre os diferentes acontecimentos que refere não lhe permitem ir além de um **Nível de Compreensão Restrito**.

Exemplo 5

Silvia, 14 anos - 9º ano

Nível 1:

UNIDADE ESCRITA

- 1) ◀ Origem da Informação - Fontes Secundárias: **Texto /Cronologia**
- 2) ◀ Estrutura Narrativa: Visível Mas Vaga
- 3) ◀ Fio Condutor: Visível Mas Vago
- 4) ◀ Usa Conceitos Históricos Inadequados e Alternativos

Estrutura Narrativa Visível Mas Vaga:
Está implícita a introdução, o desenvolvimento e a conclusão

Os Portugueses foram os primeiros a explorar o interior africano no século XV.

Apesar do interesse de África nos finais do século XIX, África **ainda era** desconhecida.

Os oficiais da marinha Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens em 1884 fizeram caminho **entre o** oceano Atlântico e o oceano Indico e conseguiram realizar o sonho juntar duas colónias, ocupando território **entre as** colónias.

Trinta era um guia contactado pelos portugueses não sabia o caminho estava **quase sempre** a enganar-se nos caminhos era odiado pelos seus companheiros durante a viagem. Em 1885 a 24 de Junho chegaram ao oceano Índico.

A viagem levou 14 meses.

A África era explorada pelos interesses científicos **e também** pelos interesses económicos, como a África não era conhecida tinha muita matéria-prima.

Em 1884 e 85 houve a conferência de Berlim, **onde** os territórios ficaram a pertencer aos países **que** protegessem e desenvolvessem a nível económico.

Com o ultimato Inglês houve muitas manifestações,

Em 1891 deu-se a Revolta Republicana em 31 de Janeiro no Porto

Em 1910 houve a implantação da República em 5 de Outubro.

Comentário da Aluna: Não preencheu.

Interpretação do texto:

Para construir o seu texto esta aluna recorreu a informação que recordou do texto numa primeira parte e que à que retirou da cronologia de forma muito sintética numa segunda parte.

Embora num ano de escolaridade superior aos dos exemplos anteriores, 9º ano, esta aluna apresenta igualmente um texto fragmentado, factual, com muito poucas ligações entre os passos embora com alguma sequência onde se pode perceber implicitamente a existência dos elementos de estrutura narrativa, introdução, desenvolvimento e conclusão. Apresenta informação do texto e da cronologia com alguma interpretação pessoal embora de forma algo rudimentar. Esta forma escrita ainda vaga incluiu-se no nível 1 por ser ainda um **fragmento**.

Mais uma vez a constatação da prioridade portuguesa dá início à unidade escrita da aluna, que afirma com convicção, acontecer desde “o século XV”. Na frase seguinte, apresentada de forma fragmentada mas sequencial, demonstra ter a noção de que os conflitos surgem a partir do século XIX, “**Apesar do interesse de África nos finais do século XIX, África *ainda era* desconhecida...**”, frase que reproduz quase literalmente da NH.

Consegue identificar correctamente dois dos exploradores portugueses assim como os espaços por eles percorridos tendo sempre a preocupação de frisar tratar-se do espaço entre as duas costas: “Os oficiais da marinha *Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens em 1884 fizeram caminho **entre o oceano Atlântico e o oceano Indico...***,” ao mesmo tempo que expõe as intenções através da menção e concretização do sonho português: “*e conseguiram realizar o sonho juntar duas colónias, ocupando território **entre as colónias.***”

Recorre a detalhe dedicando um parágrafo ao guia, *Trinta*, e aos seus percalços e conclui a viagem com uma referência correcta de tempo breve: “*A viagem levou 14 meses.*” A aluna vai usando informação temporal variada de acordo com as suas necessidades e geralmente de forma algo elementar mas correcta e ordenada.

Também, num parágrafo refere-se implicitamente aos interesses científicos e económicos justificando que “*como a África não era conhecida e tinha matéria-prima*” mas não identifica por quem apesar de ter constatado a presença portuguesa.

Introduz em seguida numa sequência implícita a ideia da alteração de princípios, ao falar na Conferência de Berlim procurando demonstrar que esta provocou alteração

na posse dos territórios, mas não a desenvolve limitando-se a expor: “Em 1884 e 85 houve a conferência de Berlim, **onde** os territórios ficaram a pertencer aos países **que** protegessem e desenvolvessem a nível económico”.

Sempre de forma fragmentada, vai introduzindo as diferentes passagens da NH, mas a partir daqui de modo muito mais sintético que denuncia como origem da informação a cronologia.

Por fim, com uma frase curta e incompleta que termina com uma vírgula, identifica o acontecimento central, sem data, mas que deixa perceber as complicações daí inerentes, “**Com o ultimato Inglês** houve muitas manifestações...,”.

No caso desta aluna, procurou-se na entrevista saber porque coloca informação suficiente para desenhar uma primeira parte do texto, que embora fragmentada surge correcta e induz alguma interpretação pessoal e após referir o acontecimento central, se limita a duas datas que recolhe da cronologia. Como a informação sobre o acontecimento principal se encontra na cronologia é natural que a Sílvia tenha usado a referência. Em todo o caso, para a encontrar, a Sílvia teve que realizar a leitura e interpretação dos dados uma vez que a indicação ao acontecimento central se encontrava, propositadamente, diluída no meio de outra informação. Os alunos teriam que ler toda a informação referente a esta data para nela encontrar o acontecimento central. Também a sua entrevista tenta esclarecer as opções realizadas e destas fazer sobressair o conceito de narrativa.

A Entrevista:

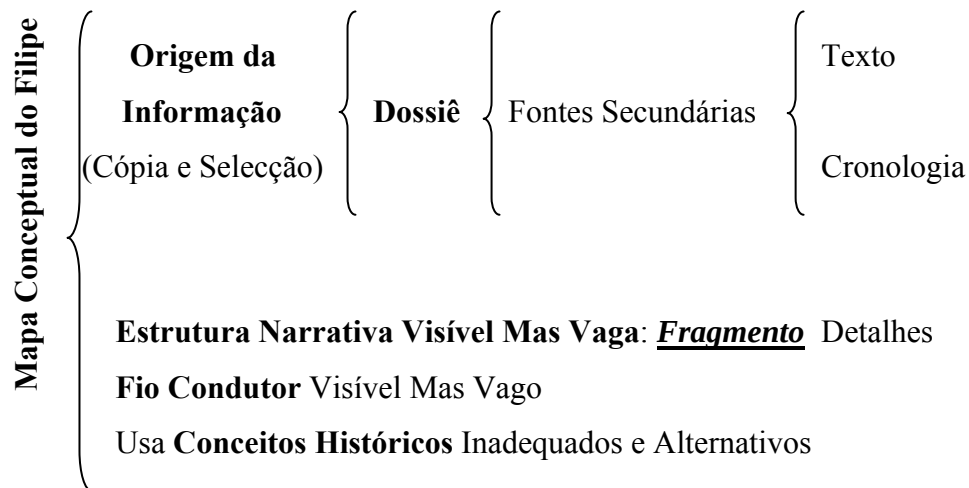
► Inv. Na primeira metade da “tua história” usaste na construção do teu texto informação que leste na narrativa histórica. Na outra metade, apenas seleccionaste algumas datas da cronologia que tinhas para consultar. Porquê?

Sílvia.- *Em primeiro lugar li a pergunta e fui-me lembrando do que tinha lido no texto e escrevi. Só depois é que fui à cronologia porque já não me lembrava bem da última parte.*

A *forma narrativa* em que é apresentada a situação histórica da NH permitiu a esta aluna, ainda que com muitas dificuldades na expressão escrita, recordar os assuntos históricos em causa e expô-los descritivamente. Contudo a sua ainda frágil capacidade não a deixou ir mais além, tendo-se socorrido para concluir o seu texto, da informação

esquemática fornecida na cronologia, cuja *forma* não conseguiu ultrapassar, reproduzindo-a no seu texto, igualmente de forma esquemática. As poucas palavras da aluna confirmam as dificuldades que esta teve em rescrever a informação que lhe faltava. Segue-se o seu mapa conceptual:

Mapa Conceptual de Um Fragmento (Nível 1)



Considerações Finais:

A Sílvia, ainda num patamar muito descritivo e com uma apresentação fragmentada da informação, não se afastou da história proposta pela NH e conseguiu identificar o acontecimento central. A pouca argumentação que utiliza ao expor a informação sobre a situação histórica e porque apenas constata a existência de um ultimato sem o relacionar com causas ou consequências, apresenta-se ainda num **Nível de Compreensão Restrito**.

Algumas conclusões intermédias relativas a este primeiro nível:

Relativamente ao nível mais baixo de elaboração a característica comum que emerge dos cinco exemplos apresentados é a sua *forma fragmentada*, esquemática ou descritiva simples. Cruzando estas *formas narrativas fragmentadas* com os perfis *muito restritos e restritos de compreensão da situação histórica* podemos inferir construtos simples e igualmente restritos.

Nível de 2

Descrição Alternativa

Relato com coerência interna, numa forma algo fragmentada e simples, apresentando uma estória dentro da história, que se resume a pequenos detalhes dispersos sobre o assunto histórico em causa.

Domingos, 12 anos - 7º ano

Nível 2

UNIDADE ESCRITA

1) ◀ **Origem da Informação** - Fontes Primárias: *Imagens*Fontes Secundárias: *Texto*Conhecimento Prévio: *Alternativo*2) ◀ **Estrutura Narrativa Visível Mas Vaga**3) ◀ **Fio Condutor Visível Mas Vago**4) ◀ **Usa Conceitos Históricos Inadequados e Alternativos****Estrutura Narrativa Visível Mas Vaga**

Está implícita uma introdução um desenvolvimento e uma conclusão

Os portugueses queriam fazer exploração no continente africano **com** os exploradores Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens, e queriam ligar, Angola e Moçambique, o explorador Serpa Pinto arranhou um guia **que** se chamava Trinta e explorou **de** Angola **a** Moçambique **e isso** demorou 24 meses, **e o** inglês Stanley ele vinha **com** alguns escravos africanos, eles andavam **todos** à procura de riquezas **por ex.:** dinheiro, jóias e eles disseram: **se** nas pontas tinha muita riqueza **lá para o meio é que** havia de ter muitas riquezas; Os países Berlim, Alemanha e França combinaram **tudo entre si.**

E **os** portugueses disseram: não, nós **também** vamos ganhar as riquezas **que** a África tem, eles começaram **por** explorar os territórios **mais pequenos e** foram **por** rios e **por** selvas eles queriam realizar um sonho **que** os portugueses tinham na sua vida.

O explorador Serpa Pinto teve **que** passar **muitos** obstáculos **por ex. como** a selva os rios grandes, rios **que** tem África.

Então o explorador Serpa Pinto tentou e retentou e passaram 1, 2, 3 semanas e ele **já ia quase a** chegar a meio. Ele tira os alimentos da selva comia os frutos das árvores, ele e o seu fiel companheiro. **Várias vezes** passaram **por grandes** obstáculos **já lá iam a meio** do percurso **quando** eles conheceram vários índios **que** lhes fizeram uma grande festa, e um jantar, na manhã seguinte ele e o seu fiel companheiro começaram a caminhada **já lá** passavam 24 semanas e eles tinham de chegar **ao fim do** percurso.

Comentário do aluno:

Foi um pouco difícil e até aprendi algumas coisas da narrativa.

Interpretação do texto:

Através de ideias pessoais vagas constrói, usando por vezes de diálogo, o seu texto. Os elementos da estrutura narrativa encontram-se visíveis mas vagos. Implicitamente, pode observar-se uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

Este aluno retira algumas ideias do texto histórico e constrói uma estória dentro da história deixando-se apanhar pela subestória. Com um texto algo difuso, o Domingos deixou-se nitidamente envolver pela trama acessória espalhada pela NH e por algumas imagens: os detalhes, ou informação não essencial para recontar o acontecimento histórico principal.

Não faz pontuação entre os assuntos mas usa algumas ligações embora simples entre os passos: *e..., com..., que..., entre si..., e isso..., também..., então..., ia quase...,* etc., encadeando-os sucessivamente através do uso exagerado de vírgulas. A partir do meio do seu texto, enceta um diálogo entre dois protagonistas que identifica vagamente com, expressões do tipo “...eles disseram ..., e os portugueses disseram...,”

Este aluno demonstrou não possuir ainda capacidade para seleccionar informação, não discernindo a fundamental da acessória, capacidade necessária à construção de um texto síntese em História. Não o conseguindo fazer acabou por se deixar levar pela ‘sua estória’ baseando-a principalmente na informação acessória do texto.

Embora se note que em algumas passagens recorreu a outros documentos para além da NH, especialmente as imagens que o inspiram na descrição “**e o inglês Stanley ele vinha com alguns escravos africanos, ... e foram por rios e por selvas**”, o que o aluno assimilou foi uma informação não relevante e ligada sobretudo aos acontecimentos secundários. Entende-se aqui a referência a escravos como uma informação de outras origens e simultaneamente como uma ideia tácita em relação aos autóctones africanos.

Contudo, apesar de ter usado alguma da informação da NH e da cronologia, não menciona o acontecimento central. Faz porém referência ao sonho português de ocupar os territórios africanos que considera, numa *mui suígeneres* ideia, de muito ricos: “... eles andavam todos à procura de riquezas por ex.: **dinheiro, jóias** e eles disseram: se nas pontas tinha muita riqueza lá para o meio é que havia de ter muitas riquezas...”

Está visível nesta frase uma noção espacial muito vaga “...se nas pontas tinha muita riqueza lá para o meio é que havia de ter...”. Aliás, o seu texto prima por frases vagas e um pouco difusas como é exemplo a que se segue: “**Então o explorador Serpa Pinto tentou e retentou e passaram 1, 2, 3 semanas e ele já ia quase a chegar a meio...**”.

Quando se refere a **eles** ... está a generalizar, pois identifica-os como sendo exploradores portugueses e ingleses, ideia que associa para ambos os protagonistas os interesses científicos económicos que estão por detrás de tais aventuras. Ao referir-se a protagonistas fica-se igualmente pelos secundários da história, ou são as potências europeias ou são os exploradores de África. A estes últimos identifica-os pelos nomes: *Hermenegildo Capelo; Roberto Ivens, Serpa Pinto* e especifica relativamente ao quarto personagem com sendo *o inglês Stanley*. A originalidade que coloca no seu texto faz emergir uma ideia fantasista de narrativa, próxima da ficcional que se sente ao longo de toda a sua descrição. Esta ideia pressente-se em algumas das suas frases como por exemplo quando implicitamente desvenda num certo ar conspiração que, na conferência de Berlim, cidade a que chama de país, “*Os países Berlim, Alemanha e França combinaram tudo entre si.*”.

Valoriza as dificuldades que acompanharam a travessia dos exploradores portugueses “*O explorador Serpa Pinto teve que passar muitos obstáculos por ex. como a selva os rios grandes, rios que tem África. ... tentou e retentou e passaram 1,2,3 semanas...*,” perdendo-se na descrição de pormenores sobre o guia ou sobre a selva africana, onde afirma haver grandes rios e viverem *índios*, introduzindo de novo

conhecimentos imprecisos e de outras origens. Ao longo da sua unidade escrita revela algumas variantes da noção de espaço ora mais vagas, “*percurso..., territórios pequenos... rios grandes..., para lá de meio...,*” ora mais precisas, “*continente africano..., Angola e Moçambique...,*” entre outros exemplos, demonstrando algum domínio deste conceito. Contudo, o mesmo não acontece em relação ao conceito de tempo. Não se referiu a nenhuma data específica e apenas varia entre, “*1, 2, 3 semanas..., 24 meses..., 24 semanas..., manhã seguinte...* e alguns conectores temporais, nomeadamente “*quando..., Várias vezes..., fim...*”.

Com um grande parágrafo, onde introduz ideias pessoais sobre o espaço africano extrapolando visivelmente para o imaginário, acaba o seu texto e a sua estória: “*...começaram a caminhada **já lá** passavam 24 semanas e eles tinham de chegar **ao fim** do percurso.*”

Em toda a sua peculiar unidade escrita pode perceber-se algum prazer no trabalho realizado. Esta descrição, parecendo ter alguma coerência interna pelo menos para o aluno, não passa contudo de uma estória dentro da situação histórica representada na documentação fornecida e que se resume a pequenos detalhes. As características narrativas deste aluno conduziram à entrevista que se pautou por esclarecer opções, clarificar expressões e inferir o conceito de narrativa.

A Entrevista:

► Inv. Na tua “história/estória” contas pormenores essencialmente relacionados a exploração africana. Porquê?

Domingos- *Ah! ... Foi a que eu mais gostei...*

► Inv. A forma que utilizaste para escrever algumas passagens foi um diálogo. Porquê?

Domingos- *Era assim que estava a ver a história*

► Inv. “a ver”?

Domingos- *A imaginar...*

Estará perceptível uma natural tendência para a imaginação histórica? O comentário atrás e as respostas à entrevista veiculam uma ideia de narrativa transportada eventualmente da disciplina de Língua Portuguesa uma vez que o Domingos transforma o seu texto numa *estória*.

► Inv. Falas de “índios” em África?

Domingos- *Enganei-me... negros, são iguais, também andam nus...*

► Inv. Todos?

Domingos- *Ali era...*

► Inv. Mas tinhas imagens que te mostravam o contrário e tu falas neles no teu texto...?

Domingos- *Eu sei, eram aqueles que iam com o inglês, mas esses estão vestidos porque foi ele que lhes deu a roupa...*

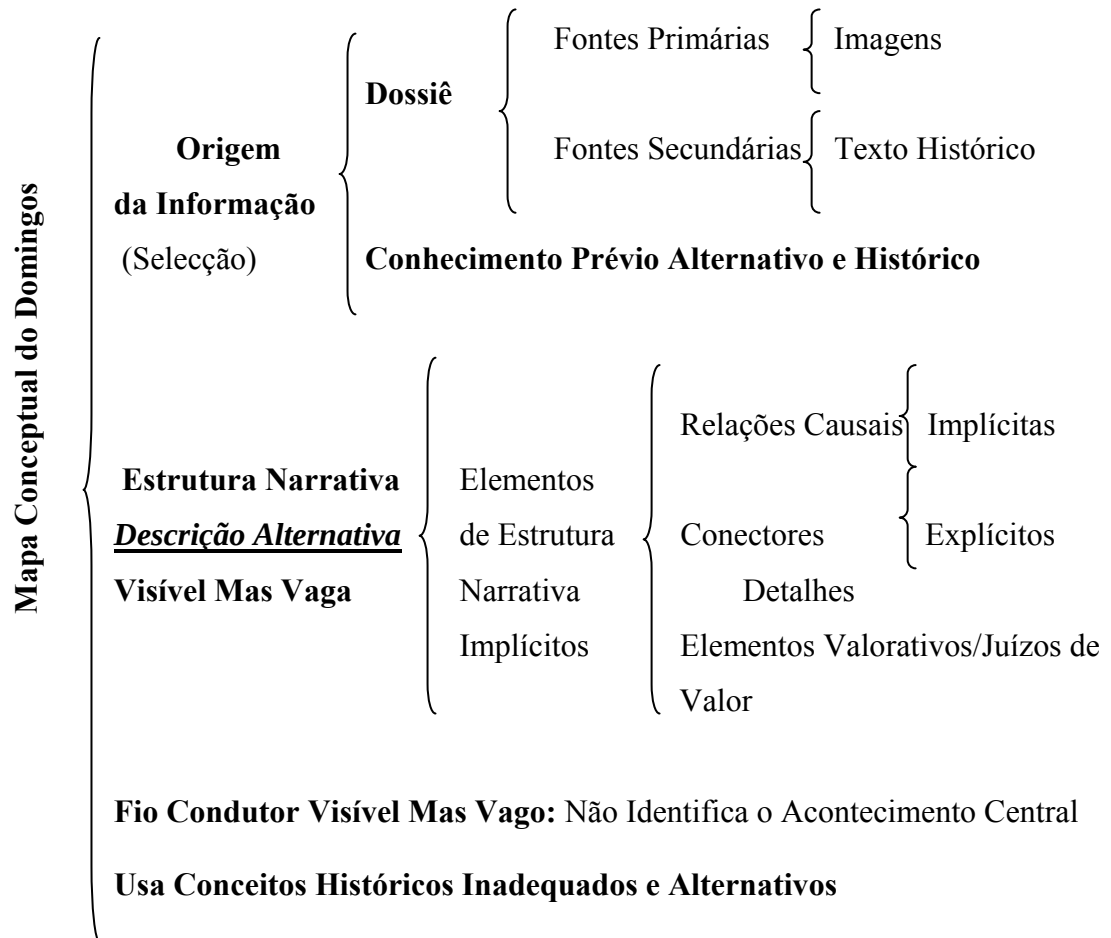
► Inv. “...deu a roupa” Porquê, não podiam comprar?

Domingos- *Não!... Lá não havia, eram atrasados...*

O aluno revela um conjunto de concepções alternativas não só em relação à narrativa, como em relação aos assuntos a que se refere.

Apesar de apresentar implicitamente uma estrutura narrativa visível mas vaga, afasta-se da situação histórica em causa, baseando-se essencialmente em informação acessória. Apresenta o mapa conceptual seguinte:

Mapa Conceptual de Uma Descrição Alternativa (Nível 2)



Considerações Finais:

O Domingos, não só reproduz pequenas passagens do texto, detendo-se na informação não essencial, como se afasta da história proposta pela NH. Também não apreende a história do texto e muito menos identifica o acontecimento central demonstrando, por isso, uma reduzida compreensão da situação histórica. O Domingos situa-se apesar do nível 2, num **Nível de Compreensão Muito Restrito**.

Nível 3

Descrição Simples

NA composta por partes de texto apresentando ligações implícitas entre os passos e outras partes em frases soltas que, embora com uma argumentação simples onde se detectam implicitamente referências a intenções e objectivos, carecem de lógica interna.

Diana, 14 anos - 9º Ano

Nível 3

UNIDADE ESCRITA

- 1) ◀ **Origem da Informação-** Fontes Primárias: *Mapa/Textos/Imagens*
 Fontes Secundárias: *Texto /Cronologia*
 Conhecimento Prévio: *Alternativo e Histórico*
- 2) ◀ **Estrutura Narrativa Visível**
- 3) ◀ **Fio Condutor Visível Mas Vago**
- 4) ◀ **Usa Conceitos Históricos Inadequados e Alternativos**

Constata e justifica a prioridade portuguesa;

Introdução

Os portugueses foram os primeiros a explorar o continente americano, [africano], datando do século XV. Os outros exploradores *só lá* chegaram 300 anos **depois** dos portugueses.

Expõe, de forma por vezes fragmentada, intenções e objectivos, acontecimentos principal e secundários nem sempre sequencialmente e sem ligações explícitas entre eles.

Nos mapas do séc. XVII mostrava **que** as colónias de Angola e Moçambique estavam **pouco distantes** uma da outra.

Os **nossos** exploradores partiram de Moçâmedes em Angola **a fim de** realizar um grande sonho, o de ligar as suas duas colónias. **Então** em 1884

Desenvolvimento

um grupo de exploradores chefiado por Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens **sempre** conseguem alcançar o extenso mar Índico.

Não foi tarefa fácil **porque** havia sempre muitos obstáculos **como por exemplo** o Guia, Trinta, **que** os levava **sempre por** caminhos **que nem** mesmo ele conhecia. Em 1885, eles (os capitães) **iam a mais de meio caminho** (longe de alcançar o extenso mar Índico) e decorria em Berlim uma conferência **em que** alguns países da Europa nomeadamente a Inglaterra, a França, a Bélgica e a Alemanha partiam os territórios **entre si**.

Os interesses destes países Europeus nas terras de África eram científicos e económicos, **pois porque** eles estavam pressionados pela industrialização, **e como** na África tinham vários recursos **tanto a** nível de novos mercados **como de** matérias-primas.

Sua **majestade Britânica** manda um ultimato aos portugueses **para que** eles retirem as forças militares na África, **ou se, pelo contrário não o** fizessem seriam atacados.

Em 1889 os ingleses começam a fazer a sua expansão da África do Sul **pois também** tinham um objectivo ligar o Cabo, a Sul ao Cairo a Norte.

Barros Gomes em Novembro de 1887 responde à carta dada pelos ingleses apressando a versão portuguesa dos factos. Em 11 de janeiro de 1890, o governo inglês presidido por Lord Salisbury, põe termo às conversas diplomáticas.

Em 1891 os republicanos tentam **pôr fim** à Monarquia em Portugal **mas** foi um fracasso porque nada resultou.

Com uma ligação conclusiva explícita, remete para as consequências mais tardias através de ideias pessoais alternativas.

Conclusão

Assim, em 1910 os republicanos conseguem derrotar a monarquia matando a família ao rei, **e este** fugiu.

Comentário da aluna:

Este trabalho foi muito interessante, embora um bocadinho chato por causa do longo texto e ter que analisá-lo muito bem, entendê-lo e depois passar para o papel. Mas no fim tudo se resolveu.

Interpretação do texto:

Esta aluna apresenta um fio condutor visível mas vago entre os diferentes elementos da estrutura narrativa, embora faça ligações causais implícitas dentro das frases ao referir-se aos acontecimentos. Recorreu a informação que recordou do mapa, do texto, da cronologia, das imagens e a algum conhecimento prévio alternativo.

No seu texto, com características marcadamente descritivas podemos isolar embora de forma ténue, os elementos da estrutura narrativa apesar de tanto a introdução como a conclusão aparecem em poucas linhas.

Na **introdução**, a Diana não só constata a prioridade portuguesa, como tem a preocupação de usar de argumentação para a justificar: “*Os portugueses foram os primeiros a explorar o continente americano, [africano], datando do século XV. Os outros exploradores só lá chegaram 300 anos depois dos portugueses*”.

Sem ligação explícita mas cumprindo a sequência da história passa para o **desenvolvimento** onde procura mostrar que a proximidade das duas colónias permite o sonho de ligação entre estas pelos exploradores portugueses, que identifica em seguida através de ligações causais explícitas: “*Os nossos exploradores partiram de Moçâmedes em Angola a fim de realizar um grande sonho, o de ligar as suas duas colónias. Então em 1884 um grupo de exploradores chefiado por Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens sempre conseguem alcançar o extenso mar Índico*. Nestas frases podemos ainda verificar que esta aluna teve a preocupação de recorrer ao mapa fornecido para indicar o ponto de partida da viagem e às imagens, para identificar os exploradores portugueses. Encontram-se também implícitas as intenções, os objectivos e a sua concretização, que a aluna afirma ter acontecido em 1884.

Até aqui, a aluna não parecia ter problemas em gerir a informação, mas algumas imprecisões ao nível da aplicação correcta de alguns termos denunciam ainda um conhecimento não sedimentado: “*...continente americano..., ...o extenso mar Índico...*”; pressupondo a falta de domínio destes conceitos histórico-geográficos.

Na informação que utiliza e que parece ser introduzida sem um critério definido, vai incluindo, ora informação não fundamental, detalhes ou elementos valorativos, muito embora tente com eles justificar os perigos que acompanharam a travessia dos seus personagens: “*Não foi tarefa fácil porque havia sempre muitos obstáculos como por exemplo o Guia, Trinta, que os levava sempre por caminhos que nem mesmo ele*

conhecia.”, ora informação essencial e pertinente para o desenrolar da história: “*Em 1885, ... iam a mais de meio caminho ... e decorria em Berlim uma conferência em que alguns países da Europa nomeadamente a Inglaterra, a França, a Bélgica e a Alemanha partiam os territórios entre si.*”

Apesar de não se referir à alteração de princípios tem implicitamente consciência de que esta conferência prejudicou, de alguma forma, os interesses nacionais ao justificar que eram os interesses científicos e económicos que estavam por detrás da ocupação de terras africanas por países europeus que não apelida de potências: “*Os interesses destes países Europeus...*,” que escreve com letra grande “*... nas terras de África eram científicos e económicos,*” e adianta, através de uma expressão causal, uma explicação justificativa de tal pretensão: “***pois porque** eles estavam pressionados pela industrialização, e **como** na África tinham vários recursos **tanto a** nível de novos mercados **como de** matérias-primas.*”

Uma vez mais, subentende a ligação entre os passos e insere a referência ao acontecimento principal recorrendo a informação de fonte primária existente na NH: “*Sua majestade Britânica manda um ultimato aos portugueses **para que** eles retirem as forças militares na África, **ou se, pelo contrário não** o fizessem seriam atacados.*”

A informação essencial que a aluna acrescenta, “*Em 1889 os ingleses começam a fazer a sua expansão da África do Sul **pois também** tinham um objectivo ligar o Cabo, a Sul ao Cairo a Norte*” mostra que de alguma forma, relaciona o projecto inglês com os percalços diplomáticos entre a Inglaterra e Portugal mas já um pouco fora do contexto uma vez que acabara de enunciar o ultimato.

A partir daqui, nota-se que a Diana tenta acrescentar mais informação que a memória já não alcança, pois recorre à cronologia de onde retira informação que lhe parece essencial mas não reflecte sobre a sua pertinência. Embora a selecione, não a coloca no contexto devido. Perde a sequência que tinha mantido até aqui e, sucessivamente, vai acrescentando informação cada vez menos precisa para o desenlace que se adivinha: “*Barros Gomes em Novembro de 1887 responde à carta dada pelos ingleses apressando a versão portuguesa dos factos.*”

A aluna não só quebrou a sequência temporal como parece não perceber a informação que retira da cronologia. O mesmo acontece com a frase seguinte, também com origem na cronologia “*Em 11 de Janeiro de 1890, o governo inglês presidido por Lord Salisbury, põe termo às conversas diplomáticas*”, que mostra que a Diana não compreendeu relacionar-se com o acontecimento central: o ultimato. Toda esta

informação final é muito sintética e algo fragmentada. Imediatamente passa para as consequências tardias. “*Em 1891 os republicanos tentam pôr fim à Monarquia em Portugal mas foi um fracasso porque nada resultou.*”. A palavra *nada* em certa medida resume todas as indefinições de compreensão que aluna vinha a manifestar.

Por fim, com apenas uma frase explícita uma breve **conclusão** que denuncia algumas ideias prévias alternativas: “*Assim, em 1910 os republicanos conseguem derrotar a monarquia matando a família ao rei, e este fugiu*”.

Ao longo de todo o texto, uma descrição simples, a Diana faz interferir informação essencial e não essencial na construção da sua narrativa. O seu discurso mostra ainda alguma insegurança neste tipo de questões que a obriga a simplificar a sua narrativa. Ainda muito descritiva, apresenta contudo já algumas ligações causais explícitas “*porque..., pois que..., e como..., pois também...*,” e faz interferir correctamente conectores espaciais “*pouco distantes..., longe de...*,” mas nota-se que não domina ainda os conceitos espaciais. Quanto à utilização da noção de tempo, conseguiu em certa medida, à excepção das últimas referências, algum domínio na aplicação correcta das datas e dos acontecimentos que mencionou e numa sequência mais ou menos correcta: “*os séculos XV..., e XVII,*” e as datas “*1884..., 1885..., 1889...*,” quebra a sequência com 1887, retoma em 1890, 1891 e termina com 1910.

Para além do detalhe, introduz também no seu texto expressões valorativas como que a justificar as difíceis acções dos portugueses: “*Não foi tarefa fácil porque havia sempre muitos obstáculos*” .

Quanto às ideias pessoais que insere, não são muitas e nem sempre aplicadas correctamente. A última parte do seu texto parece carecer de alguma lógica interna sobretudo quando comparada com a primeira, na qual, embora com uma argumentação simples, desenvolveu a história com maior coerência.

Estas imprecisões permearam os objectivos que conduziram à entrevista, nomeadamente, justificar a alteração de termos, esclarecer as opções da Diana, clarificar expressões e inferir o conceito de narrativa presente, embora não existissem dúvidas relativamente à categorização da sua unidade escrita. que parecia indicar situar-se num nível intermédio.

A Entrevista:

► Inv. Logo no início do teu texto escreves *continente americano* em vez de africano. Mas, depois não o voltas a fazer?

Diana.- ... *americano? acho que me enganei... estava nervosa quando comecei a escrever... não sabia começar...*

► Inv. Parecia que estavas a escrever à pressa... passas de uma frase para a outra sem a preocupação de a ligares com a anterior? Porquê?

Diana- *Oh! porque tinha medo de me esquecer das coisas...*

► Inv. E então? Achas que conseguiste lembrar-te e escrever o que querias?

Diana- *Às vezes não, mas ia procurar na cronologia ...*

► Inv. Sim, reparei que foste à cronologia procurar informação e que a rescreveste no teu texto. De uma ou outra vez não conseguiste utilizar bem essa informação porque acrescentaste informação que já tinhas referido mais atrás e, digamos que a inserias de novo já um pouco fora do lugar... e repetida, deste conta disso?

Diana.- *Bem às vezes ficava confusa, mas achava que aquela frase era importante para a minha história e então escrevia...*

► Inv. Reparei também, que não te esqueceste dos nomes dos exploradores?

Diana- *Estavam nas legendas das imagens...*

Embora ainda com um discurso algo fragmentado a Diana tem a preocupação de recorrer à documentação para explicitar melhor as suas ideias.

Também esta aluna parece ter a percepção de que a produção histórica emerge de documentos/fontes históricas.

► Inv. Quando que te referes a algumas das decisões tomadas por ingleses usas a expressão *Sua majestade Britânica*? Porquê?

Diana- *Porque era ela que decidia tudo ... era a rainha...*

► Inv. Como sabes que era ela?

Diana- *Porque no texto dizia que era ela... estava a letras mais pequenas...*

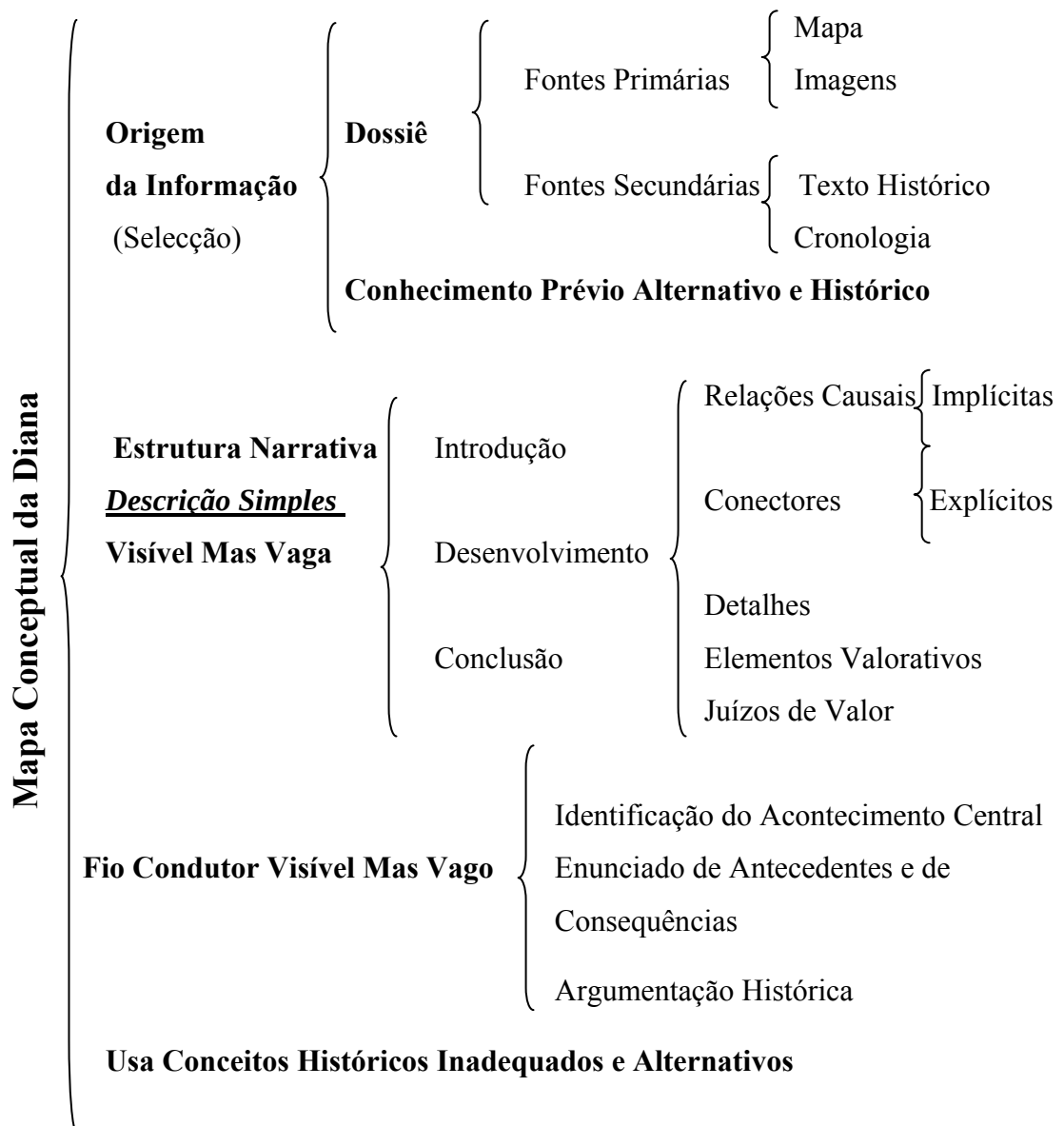
► Inv. Quando os textos são das pessoas que assistiram ou protagonizaram os acontecimentos, como se chamam em “História”?

Diana- *Eu sabia isso, a professora de História falou-nos disso ... primeira?... fontes?*

► Inv. Bem, estás lá perto..., fontes primárias...

Em toda a entrevista nota-se alguma da insegurança que acompanhou a aluna aquando da redacção do seu texto, ainda uma **Descrição Simples**, cujo construto corresponde ao seguinte mapa conceptual:

Mapa Conceptual de Uma Descrição Simples (Nível 3)



Considerações Finais:

A Diana reproduz pequenas passagens do texto que compõe com informação essencial e não essencial, não se afasta história proposta pela NH, identifica o acontecimento central, mas numa forma simples e descritivamente. Não teve a preocupação de relacionar entre si factos e acontecimentos demonstrando um **Nível de Compreensão ainda Restrito** da situação histórica.

Nível 4**Descrição Com Coerência**

NA emergente, apresentando uma estrutura narrativa visível através de um fio condutor que deixa perceber ligações implícitas e explícitas entre os diferentes passos, com uma lógica interna, com uma argumentação histórica simples e sintética, descrevendo algumas acções claramente mas, deixando por explicar as causas dos acontecimentos.

Ana, 14 anos - 9º Ano

Nível 4

UNIDADE ESCRITA1) ◀ **Origem da Informação** - Fontes Primárias: *Mapa/Textos*Fontes Secundárias: *Texto /Cronologia*Conhecimento Prévio: *Alternativo e Histórico*2) ◀ **Estrutura Narrativa Visível**3) ◀ **Fio Condutor Visível**4) ◀ **Usa Conceitos Históricos Vagos e Alternativos**

Constata a prioridade portuguesa, contextualiza espacial e temporalmente as acções e apresenta os protagonistas secundários.

Introdução

Os portugueses foram os primeiros exploradores a explorar África. No século XIX, Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens, foram dois dos exploradores Portugueses a explorar África. Contrataram, nesta altura, Trinta, um guia **para** os guiar que falava português. Não tiveram **grande sorte pois não** sabia bem o caminho a tomar e **isso** obrigava-os muitas das vezes a entrar no meio da mata espinhosa **onde** iam ter a rios de água escura **por onde não** podiam passar. Trinta era **por isso** odiado por todos os seus companheiros, **visto que**, não conhecendo o caminho, eram obrigados a voltar para trás **o que** originava muito tempo de atraso.

O tempo era necessário porque Portugal queria juntar as duas colónias Angola e Moçambique. **Por isso** fizeram o mapa cor-de-rosa, que era o grande sonho destes exploradores.

Inicia a passagem para outras informações essenciais de forma algo fragmentada, tentando justificar intenções e objectivos. Identifica os acontecimentos principal e secundários com algumas ligações entre os passos.

Como ainda faltava **mais de metade** do caminho e os exploradores não sabiam **é que em** Berlim estava a decorrer uma Conferência **na qual** participavam, a Inglaterra, a Bélgica, a França e a Alemanha, **que** tinham **como** principal objectivo repartir a África gulosamente entre si. **Finalmente**, viram o oceano, mas este era o Índico. Andaram durante 14 meses, 4500 milhas e 1500 muito violentas.

Desenvolvimento

Como os exploradores portugueses **não** sabiam **que** a África ia ser repartida, Serpa Pinto atacou os Macololos, **que** eram protegidos pelo exército inglês que não gostaram. Portugal tinha uma longa amizade com a Inglaterra, **por isso** a Senhora Majestade Britânica mandou uma carta por intermédio do seu ministro ao governo português **para** pedir para retirar as suas tropas, **visto que**, elas tinham atacado o exército inglês. A Inglaterra **antes de** enviar a carta já tinha ouvido boatos **de que** Portugal queria juntar as duas colónias **e que** andavam exploradores a explorar o interior de África. Portugal **não** quis ceder **assim tão facilmente**, porque dizia que a Inglaterra não estava certa, **mas** a Rainha (Senhora Majestade Britânica) mandou **por** intermédio do seu ministro **um ultimatum a Portugal com a finalidade de** Serpa Pinto sair de lá e abandonar o seu objectivo (juntar Angola e Moçambique), **ou a** Inglaterra cortava as relações de amizade **que** tinha com Portugal e atacavam-nos. Recebendo este ultimatum, Portugal reuniu o governo e decidiram **o que** era mais temido, **ou seja**, retirar.

Com uma ligação conclusiva explícita, remete para as consequências mais imediatas e mais tardias relacionando-as com o acontecimento principal.

Conclusão

Como a população não gostou, fez uma manifestação contra o governo, **mas** o governo **não** voltou atrás. **Depois de** Portugal ter cedido, Portugal ficou em crise: os salários baixaram, houve um grande descontentamento em Portugal. **Um ano depois** a população fez a revolta de 31 de Janeiro (em 1891), **porque** Portugal perdeu e deixou a Inglaterra ficar com as terras do projecto do Mapa cor-de-rosa.

Comentário da aluna:

Gostei, só que exigia muita concentração.

Interpretação do texto:

Esta aluna recorreu a informação que lembrou do texto, da cronologia e a ideias prévias para construir o seu texto.

A sua narrativa apresenta uma clara estrutura narrativa na qual se identificam os elementos que a constituem. De uma forma geral passa de um elemento para outro através de um conector simples, “**Como,**” tentando na articulação do seu discurso, a ligação entre os factos que vai mencionado. Contudo, nem sempre consegue a justificação das acções que descreve.

Também esta aluna, inicia a sua **Introdução** com a frase que constata a prioridade portuguesa: “*Os portugueses foram os primeiros...*”.

Ainda na introdução identifica os protagonistas secundários, “*Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens*” que, afirma, “*foram dois dos exploradores Portugueses a explorar África.*”, agora “*no século XIX*”.

Não adianta para já as intenções ou objectivos destes exploradores e associa a esta referência meramente factual, o detalhe do guia, “*Trinta,... que falava português*”. Perdendo-se em justificações de tipo descritivo introduzindo um factor depreciativo, com o qual tenta justificar a má opção desta contratação que acusa de ser a responsável pelos atrasos na travessia perdendo um tempo precioso: “*Não tiveram **grande sorte pois não** sabia bem o caminho a tomar e **isso** obrigava-os muitas das vezes a entrar no meio da mata espinhosa ...Trinta era **por isso** odiado por todos os seus companheiros, visto que, não conhecendo o caminho, eram obrigados a voltar para trás o que originava muito tempo de atraso.*” É das poucas alunas que relaciona a incompetência do guia com o tempo precioso para concretizar os objectivos nacionais e o mapa cor-de-rosa,

que afirma ser o sonho dos exploradores a que se referira: **”O tempo era necessário porque Portugal queria juntar as duas colónias Angola e Moçambique. Por isso fizeram o mapa cor-de-rosa, que era o grande sonho destes exploradores.”**. Repare-se que esta última frase induz, implicitamente, uma tentativa de explicar a urgência portuguesa em ocupar os territórios entre as duas colónias que identifica explicitamente como sendo o mapa cor-de-rosa.

Deixando no ar a ideia com que marca o início do seu **desenvolvimento** de que o tempo era fundamental neste projecto anexa-lhe uma nova relativa ao espaço que ainda faltava percorrer mas de forma algo fragmentada, pois, imediatamente induz uma relação com o que estava a acontecer em Berlim: **“Como ainda faltava mais de metade do caminho e os exploradores não sabiam é que em Berlim ...,”** inserindo uma vez mais correctamente os protagonistas da conferência e respectivo objectivo: **“... uma Conferência na qual participavam, a Inglaterra, a Bélgica, a França e a Alemanha, que tinham como principal objectivo repartir a África gulosamente entre si.”** A aluna deixou-se seduzir de novo pelo detalhe, não só ao utilizar a palavra *gulosamente*, termo usado na NH, como pela informação acessória com que termina o seu parágrafo: **“Finalmente, viram o oceano, mas este era o Índico. Andaram durante 14 meses, 4500 milhas e 1500 muito violentas.”**

Até aqui, a Ana tem usado diferentes noções de tempo: **“século XIX..., tempo era..., ainda..., Finalmente..., durante 14 meses, ...”** e de espaço: **“mais de metade do caminho..., em Berlim..., África..., 4500 milhas e 1500...,”** tanto vagas como mais precisas. Pelo seu restante texto, nota-se que domina melhor as noções de tempo mais vagas, que emprega através de conectores temporais, **“Depois de..., antes de..., Finalmente...,”** do as noções de tempo precisas. Em todo o texto, apesar da possibilidade de consultar a cronologia apenas utiliza duas referências: **“século XIX”** e a data **“31 de Janeiro (em 1891)”**, ano que escreve entre parêntesis porque, provavelmente, foi à cronologia confirmá-lo. Utiliza ainda algumas expressões emotivas e introduz elementos valorativos como que a enfatizar situações: **“Não tiveram grande sorte...”**, em relação ao guia contratado ou, a pormenores, como por exemplo quando se refere à **“mata espinhosa..., rios de água escura..., repartiram a África gulosamente... “ou ainda, em relação às milhas percorridas que adjectiva de “muito violentas...,”**. Grande parte destes pormenores encontravam-se no texto-base, apesar de recordou-se deles, são detalhes meramente descritivos e supérfluos para a (re)construção da história.

No desenvolvimento continua a mostrar que lembrou muitos dos protagonistas secundários que elegeu para dar corpo à sua história introduzindo, sem explicar como aparece no interior africano, Serpa Pinto que atacou os Macololos, povo africano que referido na NH e no mapa que talvez tenha observado para escrever correctamente o termo. Afirma que estes povos “*eram protegidos pelo exército inglês que não gostaram.*” associando implicitamente à ideia, Serpa Pinto. Infere deste acontecimento, o cerne do questão entre Portugal e Inglaterra, país com quem Portugal tinha uma “*longa amizade...*,” e procura justificar as duas posições em conflito, demonstrando não só a visão inglesa do problema: “*Portugal tinha uma grande amizade com a Inglaterra, por isso a Senhora Majestade Britânica mandou uma carta ao governo português para pedir para retirar as suas tropas, visto que, elas tinham atacado o exército inglês..., antes de enviar a carta já tinha ouvido boatos de que Portugal queria juntar as duas colónias...*,” como a perspectiva portuguesa: “*Portugal não quis ceder assim tão facilmente, porque dizia que a Inglaterra não estava certa...*,”.

A aluna infere desta troca de correspondência, o consequente conflito entre os dois países, que igualmente personaliza, agora na figura da rainha inglesa com uma expressão que denuncia o recurso à fonte primária integrada no texto base, “*a Rainha (Senhora Majestade Britânica) mandou por intermédio do seu ministro um ultimatum a Portugal com a finalidade de Serpa Pinto sair de lá e abandonar o seu objectivo ...*,” . Deixa ainda implícito que, se não fosse a tal *grande amizade*, Inglaterra não escrevia a Portugal a avisá-lo nem dar-lhe a possibilidade de a preservar “*ou a Inglaterra cortava as relações de amizade que tinham com Portugal e atacavam-nos.*” Nesta frase, a Ana não só identificou o acontecimento central, como o relacionou com o possível corte de relações diplomáticas que daí resultaria, caso Portugal não cedesse. Remete de imediato para o que acabou por acontecer. “*Recebendo este ultimatum, Portugal reuniu o governo e decidiram o que era mais temido, ou seja, retirar.*” Com a expressão “*era mais temido*” a aluna antevê as consequências mais negativas da decisão de Portugal.

Na sua **conclusão** refere-se às consequências mais imediatas, “*Como a população não gostou, fez uma manifestação contra o governo, mas o governo não voltou atrás..., Portugal ficou em crise...*,” e adianta as mais tardias, ao mesmo tempo que deixa implícita, a data do acontecimento central, o Ultimatum. “*Um ano depois a população fez a revolta de 31 de Janeiro (em 1891),*” e procura argumentar que tudo isto aconteceu “*porque Portugal perdeu e deixou a Inglaterra ficar com as terras do projecto do Mapa cor-de-rosa.*” De uma maneira geral, a aluna vai descrevendo os

factos consoante se vai recordando deles. Tenta relacioná-los entre si, conseguindo produzir um texto com coerência, sequencialmente correcto, de onde emerge uma estrutura narrativa bem desenhada.

Notou-se, como se exemplificou, que a Ana domina melhor o conceito de espaço do que o de tempo, assim como conseguiu identificar o conceito central que definiu devidamente. como se pode verificar pela afirmação: **“ou a Inglaterra cortava as relações de amizade ... e atacavam-nos.”** Relembra com alguma nitidez a história principal embora se tenha deixado seduzir por outras acções e protagonistas secundários. Quanto a isso, demonstrou alguma dificuldade em dissociar a informação acessória da fundamental mas notou-se a preocupação de mostrar no seu relato uma história completa.

Esta aluna revelou preocupação em explicar as situações, embora por vezes com informação acessória ao utilizar com alguma frequência conectores justificativos, explicativos ou causais: **pois..., por isso..., porque..., visto que...,** que sugerem ligações temporais ou espaciais. Todavia, ficaram apenas implícitos no seu texto os interesses científicos, económicos e políticos, consoante foi aflorando a ocupação territorial, a conferência de Berlim ou o ultimato e suas repercussões na vida nacional. Não se identificaram igualmente ideias pessoais sobre a situação histórica descrita.

A quantidade de informação que aluna incluiu no seu texto foi fruto, segundo o comentário que a aluna fez ao trabalho, de muita concentração. Foi esse o ponto de partida para a entrevista com a qual se pretendeu esclarecer opções e inferir o conceito de narrativa.

A Entrevista:

► Inv. Na tua narrativa conseguiste expor quase toda a informação fundamental para recontares a “tua história”. Como o conseguiste?

Ana.- *Porque gostei da história, não contava escrever tanto, mas consegui estar atenta e assim compreendi o que li...*

Também esta aluna veicula a ideia de que a *forma narrativa* na apresentação dos conteúdos, é uma metodologia a ser utilizada, pois, neste caso permitiu uma melhor compreensão do texto historiográfico.

► Inv.- Porque dizes que conseguiste estar atenta, não é costume?

Ana.- *É que nas aulas nem sempre temos tempo para ler e pensar sobre o que lemos. Fazem logo perguntas e começam logo a falar, não dá tempo para perceber...*

A Ana considera igualmente, a necessidade da alteração de algumas práticas em contexto de sala de aula. Práticas que, segundo se pode ler nas suas palavras, deveriam ser negociadas com os alunos.

► Inv.- Este conjunto de documentos, sobretudo o texto era grande. Tinham mesmo que ter tempo para o ler e o compreender... Com textos ou documentos mais pequenos também achas que seria necessário tanto tempo, é que, nas aulas do dia a dia nem sempre é possível dispensar tanto tempo a um único tema...

Ana.- *Oh! Porque os professores preferem ser eles a explicar... dão mais matéria sabe... Só que nós... metade não percebemos...*

► Inv.- E então? No teu entender como se deveria fazer?

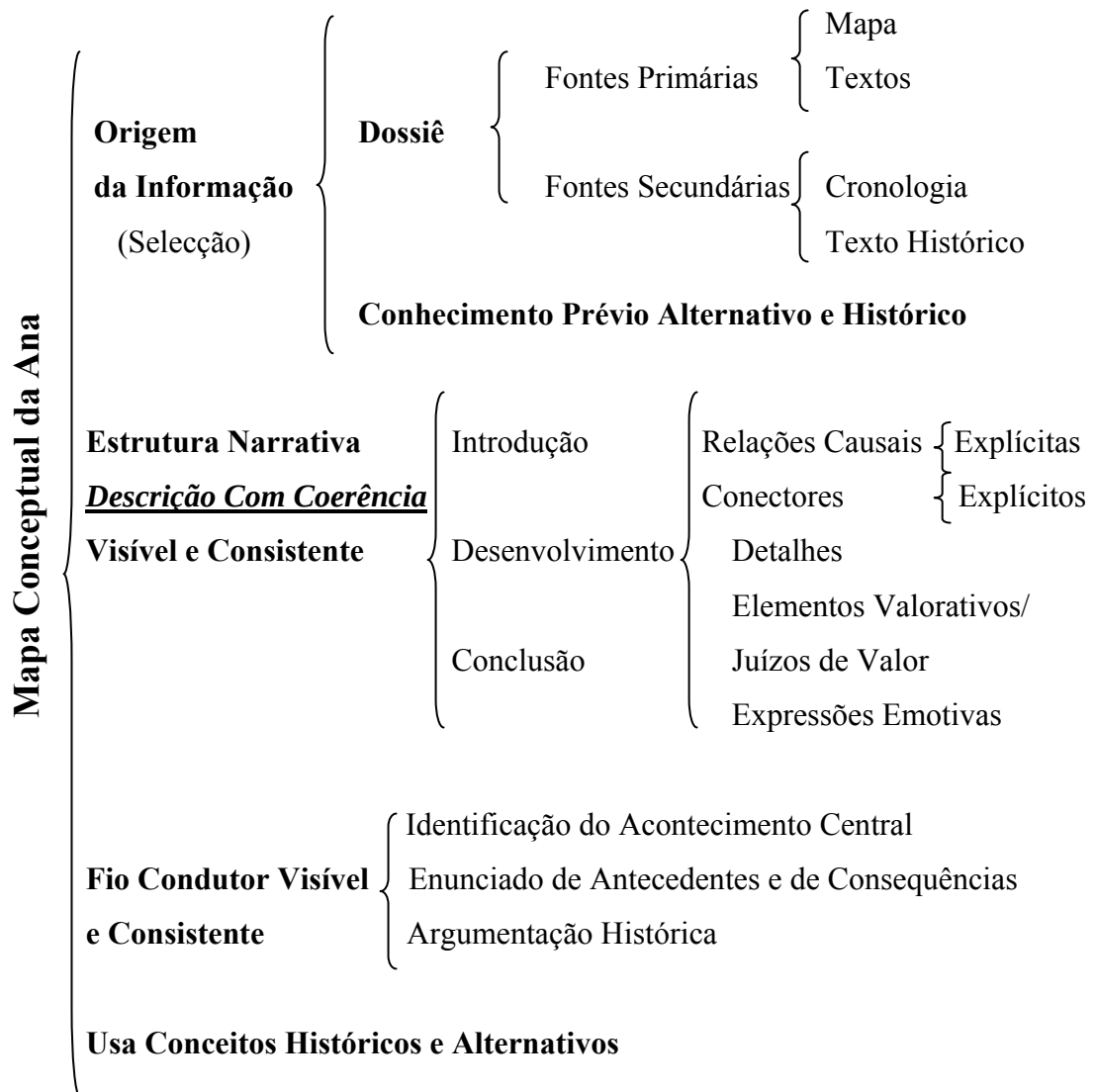
Ana.- *Escolher menos temas e mais interessantes até os podiam escolher connosco. Foi porque gostei deste assunto que o aprendi... Os temas que não gosto só os estudo para os testes mas decoro-os e depois não me lembro mais deles...*

► Inv.- Não achas que seria difícil escolher temas que agradassem a todos? Por exemplo este, houve pessoas que não gostaram tanto quanto tu?...

Ana.- *Chegávamos a um acordo. Os professores traziam alguns temas para votarmos. Escolhíamos os mais votados para estudar melhor, e tirar dúvidas... e assim... os outros, os professores contavam mais depressa...*

Em toda a sua entrevista ficou visível que a Ana redigiu o seu texto com a consciência de que estava a construir um relato de uma situação histórica que a aluna em momento algum colocou em dúvida. Sempre com a preocupação de pelo menos tentar justificar as acções embora nem sempre conseguiu explicar a causa dos acontecimentos. Trata-se de uma **Descrição Com Coerência** da qual emerge o seguinte mapa conceptual:

Mapa Conceptual de Uma Descrição Com Coerência (Nível 4)



Considerações Finais:

A Ana constrói uma narrativa em que se encontram visíveis todos os seus os elementos através de formas descritivas já com alguma argumentação histórica, composta por informação essencial e não essencial, referindo-se a detalhes e a acontecimentos sem se afastar da história proposta.

Identifica o acontecimento central, tem a preocupação de relacionar entre si factos e acontecimentos, embora fiquem por explicar algumas das causas. Em virtude disso revelou capacidade de **Compreensão Descritiva** da situação histórica.

Nível 5**Descrição Explicativa**

NA elaborada com lógica interna, apresentando uma evidente estrutura narrativa, através de uma sequência organizativa coerente. Faz ligações causais implícitas e explícitas entre os acontecimentos; justifica as acções dos protagonistas, fazendo interferir explicitamente as consequências e resultados desses acontecimentos e acções, manifestando compreensão histórica da situação.

Apesar de já se ter mostrado em pré-exemplificação uma unidade escrita de nível 5, vai apresentar-se um texto de um aluno de 7º ano por manifestar características próprias e diferentes do anterior. Este segundo exemplo torna-se pertinente para mostrar que um nível de elaboração mais elevado não está só associado à qualidade e quantidade da informação, mas também à competência de interpretação, síntese e cunho pessoal.

O exemplo é um texto narrativo, cuja tendência de escrita do aluno o aproxima de narrativas tradicionais que glorificam as seculares e heróicas grandezas do povo português. Foi por esta razão aqui mostrado.

(Exemplo 2)**António, 12 anos - 7º Ano****Nível 5****UNIDADE ESCRITA**

1) ◀ **Origem da Informação** - Fontes Primárias: **Mapa**

Fontes Secundárias: **Texto /Cronologia**

Conhecimento Prévio: **Alternativo e Histórico**

2) ◀ **Estrutura Narrativa Visível e Consistente**

3) ◀ **Fio Condutor Visível**

4) ◀ **Usa Conceitos Históricos Inadequados e Alternativos**

Numa frase sintética enaltece antigas glórias nacionais, manifesta o gosto por um história de cariz mais tradicional e denuncia informação prévia de outras origens.

Introdução

Portugal é um país pequeno **mas algures no tempo**, há uns séculos atrás, havia sido **um dos maiores** países do mundo **com grandes** descobridores e exploradores.

Inicia sequencialmente a sua exposição expondo intenções e identificando protagonistas relacionados com acontecimentos secundários antecedentes.

Desenvolvimento

No século XIX, Portugal tinha o sonho de unir as duas colónias, Angola e Moçambique, uni-las por terra, **ou seja**, pelo interior do grande continente africano. Nos mapas, a distância **entre** as duas era pequena, **o que** alimentava o sonho português, **e por isso**, os portugueses decidiram **que** fosse Serpa Pinto a concretizar esse sonho. **Para tal**, contratou um guia, **que, por sinal, tanto ou ainda menos** sabia como atravessar aquele misterioso trilho africano.

Em 1885, estavam eles na África Austral, **e nem** sonhavam **que em** Berlim estava a ser realizada uma conspiração, pode ser chamada de conspiração, **que** consistiu em dividir a África entre a Alemanha, Bélgica, Inglaterra e França, explorando-a, **pois eram** vários os interesses sobre estes territórios, mas sobretudo económicos.

Nesta conferência mudaram a lei de direito de posse do país descobridor, **para uma** lei **que** permitia possuir essas terras **apenas quem** as povoasse, as explorasse e as protegesse. Portugal ficou em maus lençóis.

Resumidamente e através de um conector conclusivo refere-se ao acontecimento principal só na parte final do seu texto.

Conclusão

Em Junho de 1885, **finalmente**, os Portugueses, **depois de** 14 meses de viagem, de 4500 milhas, 1500 das quais desconhecidas, viram o Oceano Índico. Foi o fim de uma longa viagem **com a qual** pensavam ter concretizado o seu sonho.

Os ingleses impuseram a Portugal a condição **de que se não** abandonassem o interior africano seria **declarada guerra**.

Portugal impotente, cedeu, perdendo **assim** a conquista do seu sonho. A insatisfação que a situação provocou levou a conflitos internos graves e à alteração do tipo de governo.

Comentário do Aluno:

Eu desconhecia totalmente esta história, depois disto tenho ainda mais orgulho em ser português.

Interpretação do texto:

O aluno recorreu a informação que recordou do texto, do mapa e da cronologia, e ainda incluiu informação de outras origens provavelmente de aulas de História. Construiu uma narrativa sintética, usando informação essencial e algum detalhe. É dos poucos textos que relacionam as consequências, embora implicitamente, com a não concretização das intenções e objectivos dos portugueses expostos nos antecedentes. Na sua unidade escrita observa-se uma estrutura narrativa visível, através de um fio condutor e ligações explícitas entre os diferentes passos. Em toda a sua narrativa, o António procurou manter uma sequência coordenada de diferentes noções de tempo e de espaço: “*algures no tempo..., século XV..., 1885..., fim de uma longa viagem...; nos mapas, a distância entre as duas..., Em Junho de 1885, finalmente..., depois de 14 meses de viagem, de 4500 milhas, 1500 das quais desconhecidas, viram o Oceano Índico..., Interior africano...,*”. Como forma de manter essa sequência entre os assuntos que seleccionou usa correctamente conectores causais e explicativos: “*ou seja..., por isso..., para tal..., que, por sinal..., para isso..., que entre...,*” sobretudo quando quer reforçar uma ideia: “*que, por sinal, tanto ou ainda menos sabia...,*”. Utiliza, igualmente com o objectivo de enfatizar acontecimentos ou situações, elementos valorativos e expressões emotivas e até brejeiras, “*grandes..., pequenos..., conspiração..., graves..., misterioso trilho..., impotentes..., maus lençóis..., insatisfação...,*” interrelacionando-as por vezes, com conectores temporais e espaciais que demonstram um aceitável domínio destes tipos de articuladores de discurso escrito muito visíveis na frase que se segue: “*Portugal é um país pequeno, mas algures no tempo, há uns séculos atrás, havia sido um dos maiores países do mundo com grandes descobridores e exploradores*”. Esta primeira frase do seu texto, a sua **introdução** é igualmente elucidativa da tónica que imprime ao seu discurso, quase épico e sempre com uma lógica interna a partir da qual desenrola o relato numa argumentação histórica simples, mas sintética e segura.

Passa para o **desenvolvimento**, no qual descreve as acções, os sonhos e as intenções, sempre directamente relacionadas com os feitos portugueses que vai enaltecendo devidamente contextualizados no tempo e no espaço: “*No século XIX, Portugal tinha o sonho de unir as duas colónias, Angola e Moçambique, ... por terra, ou seja, pelo interior do grande continente africano. Nos mapas, a distância entre ...*

era pequena, **o que** alimentava o sonho português, **e por isso**, ... decidiram **que** fosse Serpa Pinto a concretizar esse sonho. **Para tal**, contratou um guia, **que, por sinal, tanto ou ainda menos** sabia como atravessar aquele misterioso trilho africano.”. e perfeitamente inseridas no ambiente social, económico e político do século XIX: “**Em 1885, estavam eles na África Austral...**”, e aqui deixa perceber que as dificuldades naturais dos exploradores em África são acrescidas pelos intuitos conspirativos e gananciosos das grandes potências europeias da época: “**...e nem sonhavam que em Berlim estava a ser realizada uma conspiração, pode ser chamada de conspiração, que consistiu em dividir a África entre a Alemanha, Bélgica, Inglaterra e França, explorando-a,**” E, ainda subentende implicitamente que os interesses sobre África eram vários mas reforça o que considera mais pertinente para o desenlace que se adivinha na sua narrativa: “**pois eram vários os interesses sobre estes territórios, mas sobretudo económicos.**”. Termina o seu desenvolvimento com argumentação histórica utilizada expressamente para explicar a frágil posição de Portugal: “**Nesta conferência mudaram a lei de direito de posse do país descobridor, para uma lei que permitia possuir essas terras apenas quem as povoasse, as explorasse e as protegesse. Portugal ficou em maus lençóis.**”.

De forma muito sintética, uma vez que apenas seleccionou os acontecimentos que entendeu justificarem as proezas e as desvantagens portuguesas, passa com uma data e um conector conclusivo para o **desfecho** da sua história, fazendo referência às proezas que enfatiza recorrendo a algum detalhe: “**Em Junho de 1885, finalmente, ..., depois de 14 meses de viagem, de 4500 milhas, 1500 das quais desconhecidas, viram o ... Índico.**”, ao mesmo tempo que antecipa as desvantagens: “**Foi o fim de uma longa viagem com a qual pensavam ter concretizado o seu sonho.**”. Como resultado deste *suspense*, apresenta o acontecimento central como uma situação sem alternativa para os portugueses: “Os ingleses **impuseram** a Portugal a condição **de que se não abandonassem o interior africano seria declarada guerra.**” Aqui optou por não utilizar o conceito histórico de ultimato, mas adiantou uma definição.

Finaliza o seu texto com o previsto desenlace, sintetizando as fraquezas e as consequências para o nosso país: “**Portugal impotente, cedeu, perdendo assim a conquista do seu sonho. A insatisfação que a situação provocou levou a conflitos internos graves e à alteração do tipo de governo.**”

O António em toda a sua produção textual demonstrou algum domínio da técnica de narrativa usando apenas a informação que considerou pertinente para alimentar o seu

relato. Recorreu a algum detalhe, que apenas usou para acentuar a sua muito pessoal ideia de trama conspirativa contra o estado português, cujo protagonismo atribuiu aos ingleses, ao inferir da imposição inglesa a responsabilidade da não concretização do grande sonho nacional e cedência portuguesa: “*Portugal cedeu, perdendo **assim** a conquista do seu sonho.*”. Apesar das evidentes perdas para Portugal, no conhecimento tácito que emerge das suas posições patrióticas o aluno no comentário ao trabalho, continua orgulhosamente a assumir o patriótico sentimento de ser português. As características do seu texto, a necessidade de clarificar expressões, justificar alguma alteração de termos e inferir o conceito de narrativa, implicaram a entrevista ao aluno.

A Entrevista:

► Inv.- Alteraste alguns termos do texto original por exemplo, na sequência da Conferência de Berlim a que chamas “*conspiração*” ou quando te referes à substituição de princípios que alteras para *a lei do direito de posse*?

António.- *Então, e não foi? Como disse no texto, dividiram a África entre Alemanha, Bélgica, Inglaterra e França mas estavam lá mais países...*

► Inv.- Por exemplo?

António.- *Portugal...*

► Inv.- E Portugal..., tinha razão em reclamar a posse das terras?

António.- *Não, Berlim é que tinha razão porque era melhor para África ter quem as explorasse, povoasse e protegesse...*

► Inv.- E Portugal não podia fazer isso ?

António.- *(sorri)...Como? com que dinheiro? ...e contra aqueles países ...ricos?*

► Inv.- Porque não usaste a expressão *foi declarado um Ultimato*?

António.- *Porquê?... declarar guerra não é a mesma coisa?*

Repare-se que o António domina correctamente os termos históricos que utilizou no seu texto. E justifica conscientemente essa a alteração.

► Inv.- Na parte que se segue à conferência resumes a história ao essencial e limitaste-te, vagamente, a algumas consequências da cedência portuguesa. Porquê?

António- *Porque achei mais importante falar das causas... foram estas que ajudaram a provocar as outras...*

► Inv.- Mas na primeira parte do teu texto, ainda incluis alguns pormenores... Falas da travessia e dos problemas que acompanharam essa travessia... do guia... Porquê?

António- *Porque são importantes para mostrar o trabalho dos portugueses..., que não conheciam os caminhos..., mas com aquele guia, também não iam a lado nenhum...*

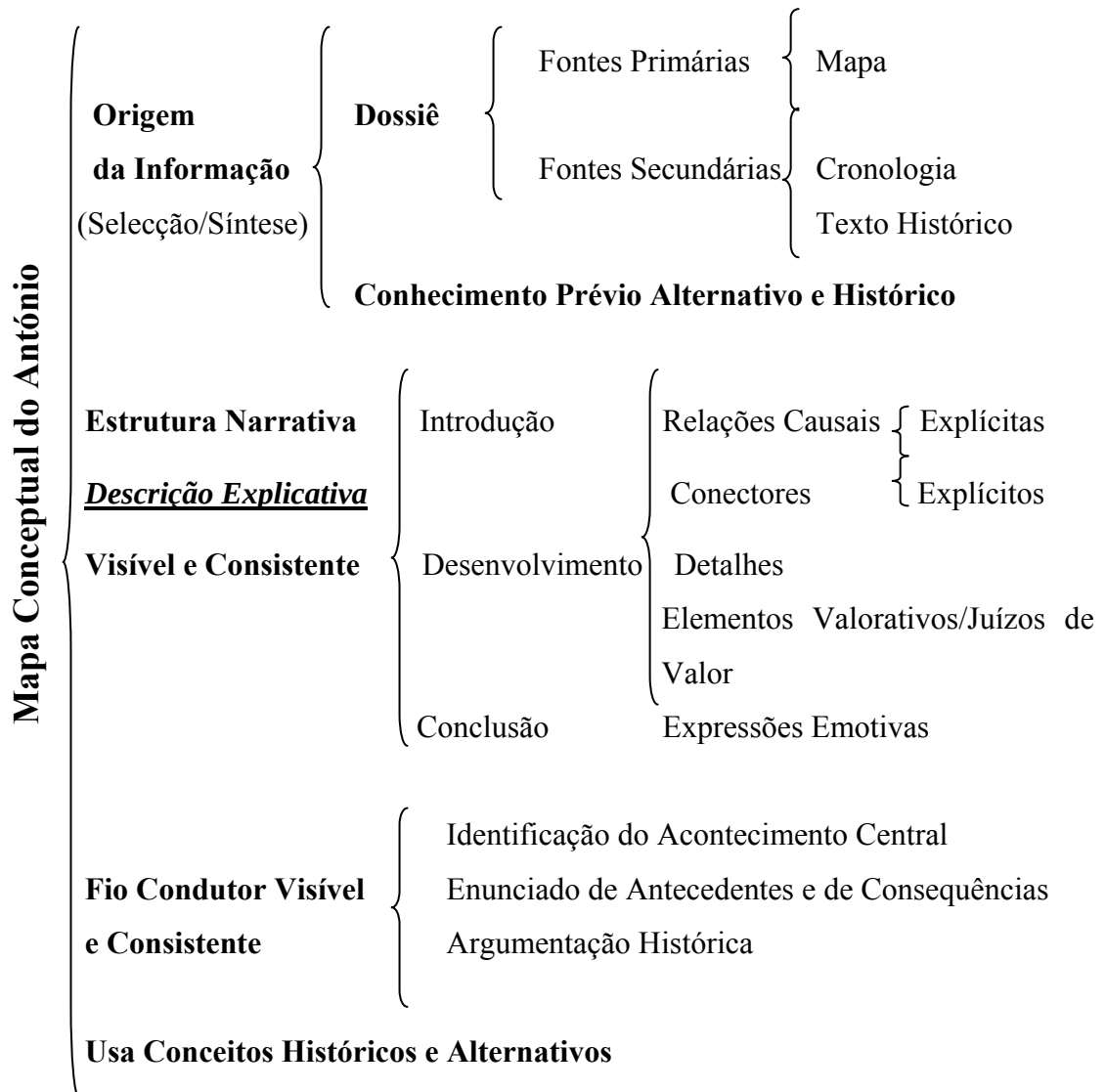
► Inv.- Mas, então porque falas nele?

António- *Oh! porque estas coisas também têm piada e porque, mesmo assim, chegaram ao outro lado de África...*

Com algum poder selectivo, o aluno demonstrou que a inclusão de detalhes (informação não essencial ao desenrolar da história) serviu para argumentar sobre as dificuldades inerentes a tão grande empreitada nacional.

Para o António uma narrativa deve incluir algum detalhe. Se associarmos o que escreveu na introdução com as palavras do comentário, podemos perceber a presença de um discurso narrativo próximo da epopeia, de uma estória heróica e tradicional, mais na linha da vanglória de antigos feitos nacionais. De modo coerente, o António confirmou na entrevista as opções que fez. Viu-se que se sentiu emocionado pela situação histórica principal retratada no texto-base e aí focalizou toda a sua atenção. Construiu uma narrativa numa sequência organizativa visível através de ligações causais e explicativas entre os acontecimentos e acções que procurou justificar. Podemos por isso designar o seu texto como uma **Descrição Explicativa**, da qual emerge o seguinte mapa conceptual:

Mapa Conceptual de Uma Descrição Explicativa (Nível 5)



Considerações Finais:

O António estruturou a sua narrativa numa forma sintética mas onde estão visíveis os três elementos da estrutura narrativa. Resume através de formas explicativas e com evidente argumentação a situação histórica da NH. Na sua construção recorre a informação essencial e não essencial, utiliza detalhes e refere situações, sem se afastar da história principal. O acontecimento central surge já como o resultado da sua interpretação. Apesar de se preocupar em relacionar entre si os factos, as consequências ficaram apenas implícitas. Contudo posiciona-se num nível de ***Compreensão Descritivo Explicativo***.

Nível 6**Descrição Explicativa Contextualizada**

NA elaborada com lógica interna, apresentando uma evidente estrutura narrativa, através de uma sequência organizativa coerente. Apresenta ligações causais implícitas e explícitas entre os acontecimentos; justifica as acções dos protagonistas fazendo interferir explicitamente as consequências e os resultados desses acontecimentos e acções. Manifesta poder de síntese e compreensão histórica da situação.

Marlene, 13 anos - 9º ano**Nível 6****UNIDADE ESCRITA**

1) ◀ **Origem da Informação-** Fontes Primárias: *Mapa/Textos*

Fontes Secundárias: *Texto /Cronologia*

Conhecimento Prévio: *Alternativo e Histórico*

2) ◀ **Estrutura Narrativa Visível e Consistente**

3) ◀ **Fio Condutor Visível**

4) ◀ **Usa Conceitos Históricos Inadequados Alternativos**

Constata a prioridade portuguesa justificada com a argumentação histórica que sustenta tal facto;

Introdução

Os Portugueses foram os primeiros povos a explorar África (século XV), **pois** só passados 300 anos **é que outros** exploradores se interessaram por África, **não só** devido a interesses científicos, **mas também** económicos, **pois** África era um continente rico em recursos e matérias-primas, **e que** daria muitos lucros. Em 1877/80, Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens, partiram **desde o** Oceano Atlântico, **mais precisamente em** Moçâmedes, **até à** contracosta do Oceano Índico, à descoberta de novos espaços.

Enuncia intenções, induz interesses, sobretudo económicos e políticos, identifica explicitamente o acontecimento principal e expõe secundários;

Desenvolvimento

Desde sempre que os portugueses quiseram juntar Angola e Moçambique, ficando com as terras **que se situavam pelo meio**.

Mas eles não sabiam **que** no Congresso de Berlim em 1884/85, a França, a Alemanha, a Grã-Bretanha e a Bélgica, repartiram **entre si**, a África.

A Alemanha tinha dito em Berlim, **que** os povos que primeiro exploraram África não teriam o direito a ficar nelas, **sem que** protegessem e desenvolvessem economicamente as terras, obrigando os portugueses a ter habitar e a explorar os territórios. **O que** foi vantajoso **para** os ingleses, **pois o** exército Português não era forte.

Como os terrenos **que** estavam **entre** Angola e Moçambique eram dos Ingleses eles **“obrigaram” com o ultimato** os Portugueses a abandonar as terras, **senão** havia **provavelmente** uma guerra.

Explica a retirada de Portugal e as consequências directas e a longo prazo daí advindas;

Conclusão

Portugal **como** tinha **poucos** homens, **pois** a intenção deles era a exploração **e não** a guerra, decidiram abandonar as terras, **o que** provocou grande descontentamento nos portugueses.

O povo **não só** estava revoltado com o governo e o rei, **como também** estava revoltado com a sua maior aliada, a Inglaterra.

Em 31 de Janeiro de 1891, deu-se a primeira Revolta no Porto, **pois as** condições de vida **em que se** vivia ultimamente eram **muito** desagradáveis: salários em atraso, aumento do défice financeiro e havia atrasos nos pagamentos a outros países.

Após muitas revoluções, **em** 5 de Outubro de 1910 **é que** foi proclamada em Portugal a Implantação da República.

Comentário da Aluna:

Foi um trabalho interessante, pois nunca tinha feito nada assim.

Eu sei que esta experiência é um estudo muito importante, por isso dei o meu melhor.

Interpretação do texto:

A Marlene, uma aluna de 9º ano, revelou na construção da sua unidade escrita um poder de síntese mais apurado do que o observado na maioria dos textos analisados.

Para estruturar o seu texto a aluna conjugou numa sequência lógica e coerente a informação que retirou da documentação fornecida e dos os seus conhecimentos prévios. Não só relembrou a informação essencial e pertinente do texto-base como demonstrou que compreendeu e a assimilou.

Vai expondo, sinteticamente síntese mas sem falhas, os factos fundamentais para o desenrolar da história que está a recontar. Nota-se que o texto que produziu resultou de um processo de reflexão que mediou a elaboração da sua narrativa.

Na **Introdução**, a Marlene não se limita, como a maioria dos alunos, a constatar a prioridade portuguesa mas explica-a baseando-se na evidência histórica, (factor tempo), com que justifica o facto: “Os *Portugueses foram os primeiros povos, a explorar África (século XV), pois só passados 300 anos é que outros exploradores se interessaram por África...*” e continua argumentando com os aspectos económicos subjacentes ao tal interesse tardio dos outros povos a que explicitamente refere: “*não só devido a interesses científicos, mas também económicos, pois, África era um continente rico em recursos e matérias-primas, e que daria muitos lucros.*”

Prossegue, adiantando informação devidamente fundamentada em tempo e em espaço. A aluna não só relembrou a informação da Narrativa Histórica, como recorreu à informação mais pertinente da cronologia e do mapa. Este parece ter sido analisado atentamente uma vez que só aqui se encontrava a localização precisa da cidade de Moçâmedes, que refere para justificar a presença nacional em terras africanas: “*Em 1877/80, Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens, partiram desde o Oceano Atlântico, mais precisamente em Moçâmedes, até à contracosta do Oceano Índico...*”. Repare-se que termina a sua frase deixando, embora implicitamente também, alusões às intenções científicas inerentes a estas explorações “*à descoberta de novos espaços.*”

Ao passar para o **desenvolvimento** confirma, através de um conector temporal que induz uma noção de tempo longo, que as intenções dos portugueses foram especificamente e “*Desde sempre..., juntar Angola e Moçambique, ficando com as terras que se situavam pelo meio.*”. Aqui, a aluna mostra conhecimentos prévios, ao

afirmar expressamente que Angola e Moçambique já são portuguesas e que o novo interesse recai sobre as terras que se situavam no meio destas duas colónias.

Imediatamente relaciona as intenções portuguesas sobre território Africano com as intenções das grandes potências europeias “**Mas eles não sabiam que no Congresso de Berlim em 1884/85, a França, a Alemanha, a Grã-Bretanha e a Bélgica, repartiram entre si, a África.**”.

Da frase onde introduz como dado pertinente para o desenrolar da sua história, a Conferência de Berlim, pressente-se alguma ingenuidade nos exploradores portugueses que palmilhavam as terras de África, longe de pensar nas pretensões dos países europeus mais ricos. Mostra ter ideia concreta do protagonismo alemão nesta conferência, ao atribuir-lhe a responsabilidade da alteração dos princípios de ocupação territorial. Não se limita a enunciá-los mas expõe a interpretação que faz destes princípios: “A Alemanha tinha dito em Berlim, **que** os povos que primeiro exploraram África não teriam o direito a ficar nelas, **sem que** protegessem e desenvolvessem economicamente as terras, obrigando os portugueses a ter habitar e a explorar os territórios.” Nota-se que vê nesta alteração outro dos factores fundamentais que interferiram nesta rede de interesses e que obriga os portugueses a “ter que habitar e a explorar” as terras pretendidas. Repare-se que não só induziu as dificuldades económicas e demográficas para Portugal resultantes da aplicação da nova lei como adiantou de seguida as militares ao fazer surgir neste cenário a Inglaterra, afastando-se do protagonismo alemão.

Tenta então explicar a posição vantajosa que resultou da alteração de princípios para este novo interveniente: “**O que foi vantajoso para os ingleses, pois o exército Português não era forte.**” Inferindo-se deste confronto os dois adversários directos do conflito. A sua frase demonstra que reconhece a incapacidade militar portuguesa frente a uma poderosa Inglaterra, e de imediato expõe o acontecimento central que considera explicitamente como uma imposição, uma “obrigação” sobre o país mais fraco: “Como os terrenos **que** estavam **entre** Angola e Moçambique eram dos Ingleses eles **“obrigaram” com o ultimato** os Portugueses a abandonar as terras, **senão** havia provavelmente uma guerra.”

Apesar de afirmar que os terrenos entre as duas colónias eram ingleses e não sustentando tal afirmação em evidência, repare-se que a Marlene não se limitou a expor o acontecimento central, fá-lo baseada em argumentos que justificam a superioridade inglesa. Mostrando reflexão sobre o exercício de escrita que está a realizar antevê com

um **provavelmente**, uma explicação de carácter histórico, as piores consequências para Portugal: “*Como os terrenos ...eram dos ingleses...*”*obligaram*” com o **ultimato** os portugueses a abandonar..., *senão havia provavelmente uma guerra.*”

Pode dizer-se que a Marlene ao anexar a palavra “**provavelmente...**,” tenta outras possibilidades explicativas que justificam nesta aluna um nível mais avançado de explicação. A própria forma como emprega o conceito central, “*obligaram*” com o **ultimato...**,” é disso revelador pois deixa perceber implicitamente alguma reflexão em relação ao tema, ao afirmar que o choque de interesses entre dois protagonistas em patamares económicos muito diferentes, situação que reforça com as aspas que coloca na palavra que antecede o conceito, teria um desfecho dramático para o mais fraco, Portugal.

Com uma frase eminentemente explicativa, a aluna tenta justificar definitivamente as intenções nacionais ao afirmar quais as intenções que levaram os portugueses a África: “*Portugal como tinha poucos homens, pois a intenção deles era a exploração e não a guerra, decidiram abandonar as terras, o que provocou grande descontentamento nos portugueses.*” Esta frase, que antecipa o desenlace da sua história prevê a passagem para as consequências numa **conclusão** geral. Para terminar, não só refere o descontentamento da população, e aqui pressentem-se conhecimentos prévios que induzem uma monarquia agonizante ao referir-se explicitamente contra o governo, contra o rei e também contra aquela que se dizia sua maior aliada: “*O povo não só estava revoltado com o governo e o rei, como também estava revoltado com a sua maior aliada, a Inglaterra.*”.

Muito resumidamente, a Marlene termina o seu relato avançando as consequências sociais, políticas e diplomáticas mais pertinentes neste desfecho através de expressões valorativas: “*Em 31 de Janeiro de 1891, deu-se... a Revolta no Porto, pois as condições de vida em que se vivia ultimamente eram muito desagradáveis: salários em atraso, aumento do défice financeiro e havia atrasos nos pagamentos a outros países.*”

Após muitas revoluções, em 5 de Outubro de 1910 é que foi ... a Implantação da República.”

Saliente-se que em todo o seu discurso faz alegações que justificam as acções que descreve, sempre com ligações de tipo causal e explicativo, “**não só... mas também, pois... que..., senão...**,” entre os diferentes factos. Apresenta-os com coerência, quase

sempre interrelacionados entre si e não utiliza em nenhuma circunstância detalhe ou pormenor mas apenas informação essencial e pertinente na construção da sua narrativa.

Sucessivamente, vai focando os aspectos fundamentais da história principal numa síntese bem elaborada e bem estruturada. Todavia, talvez devido ao elevado poder de síntese, os elementos da narrativa encontram-se mais diluídos no seu texto. Contudo estão bem visíveis um início, um meio e um fim.

Esta aluna baseou-se constantemente nas fontes para contextualizar as suas afirmações. Utilizou correctamente os termos históricos que aplicou, assim como a noção de tempo, respeitando a sequência histórica nos registos que fez, “**século XV..., 1877/80..., 1884/85..., 31 de Janeiro de 1891 e 5 de Outubro de 1910...**”. O mesmo cuidado teve com as indicações de espaços, fossem elas precisas: “**África..., Moçâmedes..., Oceano Atlântico e Índico..., Berlim...**,” ou mais vagas: “**continente..., contracosta..., novos espaços..., terras que se situavam pelo meio...**,” demonstrando que domina ambos os conceitos.

Para além de questionar a sua capacidade de síntese, a entrevista procurou esclarecer opções, clarificar expressões e das suas palavras, inferir o conceito de narrativa.

A Entrevista:

► Inv.- Na tua narrativa falaste de tudo o que era essencial e não incluístes pormenores relativos às dificuldades na travessia, ao guia , ao tempo que demorou... Porquê?

Marlene- *Porque não era achei necessário para contar a história...*

Da sua primeira resposta induz-se que para esta aluna uma narrativa se compõe apenas de informação essencial e fundamental para o desenrolar da história.

► Inv.- Quanto te referes aos portugueses escreves a palavra com letra grande, *Portugueses*. Porquê

Marlene- *Trata-se de um povo...*

► Inv.- *Um povo...? escreves todos os povos com letra grande?*

Marlene- *Não. É que este aqui é diferente.*

► Inv.- *Diferente, porquê?*

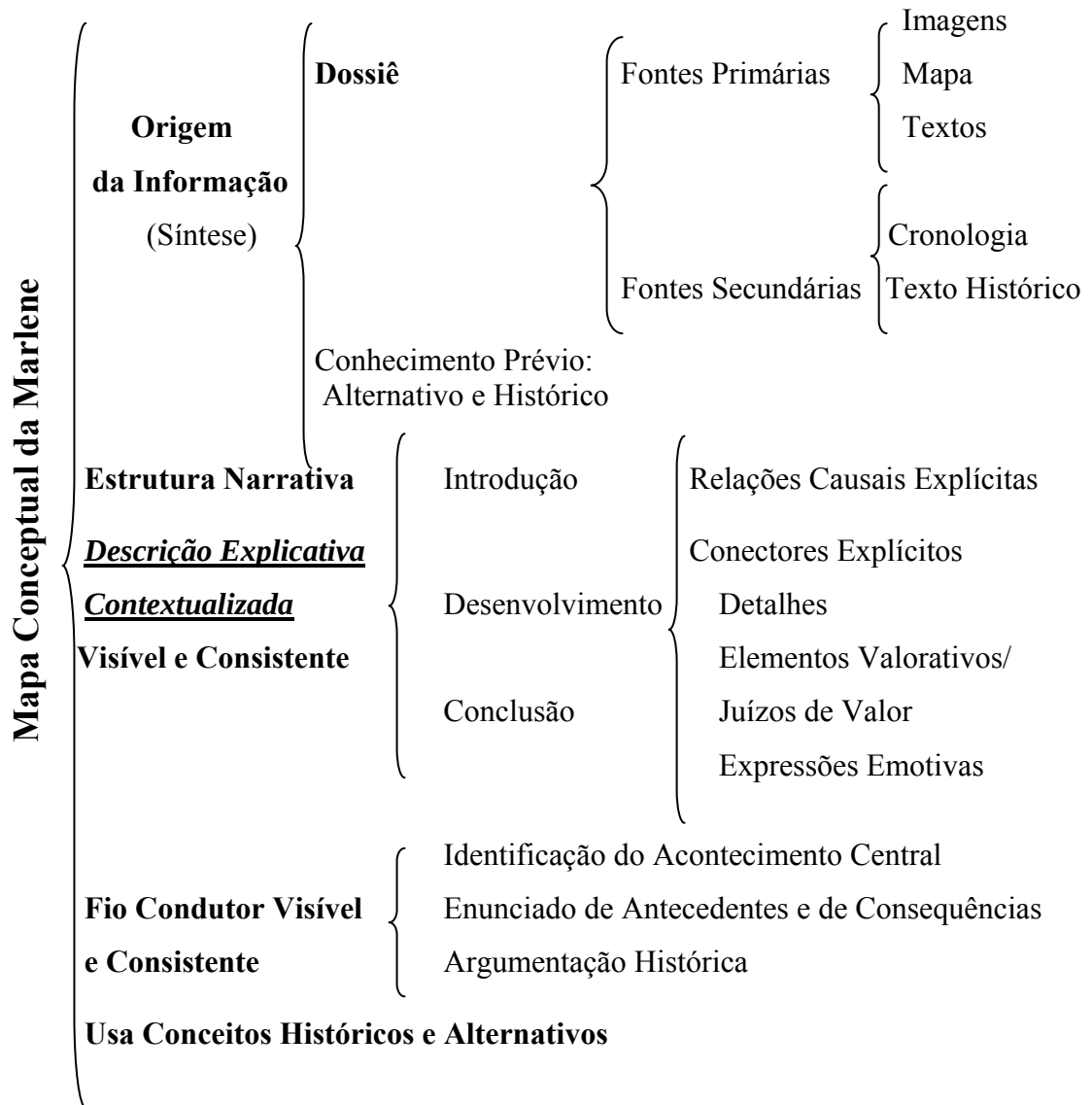
Marlene- *Tinham muita coragem e por isso, merecem o nosso respeito.*

Também nesta aluna se vislumbra alguma da tradicional história epopeica ainda muito presente nas nossas escolas. Esta narrativa demonstra uma estrutura explicativa clara. Capaz de capturar as relações causais temporais se dificuldades, manifestou algum domínio da forma narrativa. A aluna expõe as ideias que reteve como fundamentais para a história principal, de forma sintética e com a preocupação de justificar acções ou situações.

Ultrapassando o carácter explicativo ainda descritivo presente nos anteriores exemplos de elaboração mais elevada, nível 5, a preocupação de contextualizar as afirmações baseando essa argumentação em evidências existentes nos documentos históricos, pode considerar-se que esta produção de texto mais sintética como uma **Narrativa Explicativa Contextualizada**.

O seu construto denuncia o mapa conceptual seguinte:

Mapa Conceptual de Uma Descrição Explicativa (Nível 6)



Considerações Finais:

A aluna demonstrou que domina o discurso narrativo, expondo criticamente acções, protagonistas e o desenlace de uma situação que problematizou desde início através de formas explicativas das quais ressalta alguma reflexão sobre o que leu, interpretou e assimilou. Ao utilizar conscientemente o conjunto da informação disponível nos documentos e de outras origens, a Marlene revelou já algum poder argumentativo com alguma *consistência explicativa*, explorando os elementos da narrativa *de um modo descritivo claro, e manifestando preocupações com a justificação da história* (Barca, 2000.p.245) demonstrando por isso um Nível de **Compreensão Descritivo e Explicativo**.

CAPÍTULO VII

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Reflexões sobre Níveis de Elaboração/Desempenho dos Alunos

1.1. Reflexões Gerais sobre os Níveis de Elaboração

Relativamente às unidades escritas analisadas podemos adiantar que embora categorizadas em 6 níveis de elaboração as NA produzidas por estes alunos podem segmentar-se em dois tipos de *Estruturas Narrativas* - as *Não Visíveis* e as *Visíveis*.

➤ ***Não Visíveis:***

- Os ***Fragmentos***, que apresentam uma ***Estrutura Narrativa Não Visível***:
 - Textos que resultaram da cópia ou selecção literal de factos, por vezes pouco relevantes, que não são mais do que detalhes dispensáveis à coerência da história principal e com ausência de fio condutor. Neste conjunto, alguns textos focalizaram o acontecimento central, aparentemente por coincidência e não de forma consciente.

Neste construto couberam maioritariamente os textos dos alunos com a escolaridade mais baixa, 7º ano, e apenas um de 9º ano. Na categorização por níveis este tipo foi considerado o nível menos elaborado (nível 1).

➤ ***Visíveis:***

- As ***Narrativas***, com uma ***Estrutura Narrativa Visível***:

Nas narrativas encontraram-se cinco níveis de elaboração:

- As de elaboração mais ***simples***, com estrutura narrativa ***visível mas vaga***, os níveis intermédios, 2 e 3, apresentaram textos construídos descritivamente, mais ou menos coerentes em si. Estas unidades escritas são,

na sua maioria, de alunos mais jovens sobretudo no ano de escolaridade mais baixo, o 7º ano. O nível 2 apenas contemplou um registo de uma unidade escrita de um aluno de 7º ano, por se tratar de um texto alternativo à situação histórica em causa.

- As de elaboração **intermédia**, com estrutura narrativa **visível** (nível 4), apresentam textos com mais **coerência** e onde se detecta uma maior selecção da informação. Neste construto, cabem essencialmente as narrativas dos alunos mais velhos e no ano de escolaridade mais alto, 9º ano. Estes alunos tiveram a oportunidade de aperfeiçoar a leitura e o discurso escrito em história e na língua materna. Porém, ficou igualmente visível que os alunos mais jovens, com menos treino na capacidade de discernir ou relacionar situações histórias complexas compostas por cadeias de acontecimentos causais, deixaram-se mais vezes envolver pela história paralela ou secundária. Esta situação limitou a construção de textos, na sua maioria com estruturas descritivas mais simples por vezes próximas das fragmentadas, focalizando-se normalmente em acontecimentos secundários que assumem grande protagonismo.

- As de elaboração **elevada**, com estrutura narrativa **visível e consistente**, (nível 5), textos mais explicativos, com concretização da história principal, por vezes utilizando conscientemente detalhes cuja opção seguiu de acordo com a linha narrativa personalizada. Nestas unidades escritas é possível reconhecer a informação central e outra menos importante, mas que pode ser considerada interessante para ilustrar os textos da autoria dos alunos.

- Por último, no nível de elaboração **mais elevado**, refira-se um texto de nível 6, que desenhou uma estrutura narrativa **visível e consistente** e mais ou menos complexa. Organizado apenas com informação essencial para o desenrolar da história principal, resultou numa unidade de texto escrito **sintético**, estruturado de forma clara e contextualizado. Deste nível, registou-se apenas um exemplo, o de uma aluna no 9º ano de escolaridade.

Quanto aos construtos conceptuais encontrados, nota-se uma complexificação crescente nos alunos com uma escolaridade mais alta (9º ano).

1. 2. Reflexões Gerais sobre o Desempenho dos Alunos

Relativamente ao desempenho dos alunos detectaram-se algumas dificuldades na forma como os alunos abordaram a tarefa e como a consumaram.

Reparou-se que na **origem da informação**, tanto no que se refere à utilização da informação que constava do dossiê do aluno como no que respeita ao seu conhecimento prévio, não se notaram muitas contaminações de informação de outras origens, quer do meio quer da comunicação social ou da literatura. Os alunos, na sua grande maioria, limitaram-se a veicular a informação dos documentos utilizando as suas próprias competências de leitura ou de escrita. Mas seleccionaram de formas diversas: seguiram mais a representada no texto historiográfico, ou a mais presente na cronologia. A menos utilizada foi a representada no mapa e nas imagens. Poucos foram os alunos que registaram informação de outras origens que não as das aulas, talvez porque o assunto histórico em causa não tenha sido, pelo menos recentemente, objecto de tratamento mediático¹⁹..

Notou-se que os alunos do 7º ano demonstraram competências lineares na utilização dos materiais históricos disponíveis (cronologia, mapa ou imagens), limitando-se muitos deles a reproduzir/copiar, sem grandes critérios de selecção ou síntese a não ser o do cumprimento da sequência/estrutura pré-exposta pela documentação. Assim, neste ano de escolaridade notou-se uma maior dificuldade na memorização e sobretudo na compreensão dos acontecimentos/factos apresentados e interrelacionados.

Em ambos os anos de escolaridade, observou-se que a maioria dos alunos revelou dificuldade em cruzar as informações provenientes dos diferentes documentos. Muitos, embora recordassem muitos dos acontecimentos representados pela narrativa historiográfica, não recorreram às fontes históricas de apoio, (cronologia, mapa ou imagens), para consolidar, fundamentar ou mesmo confirmar informação, sobretudo no que respeita à localização espaço-temporal. Contudo registaram-se, por alguns alunos,

¹⁹ Foi publicado o romance *Equador*, de Miguel Sousa Tavares (2003), já, portanto posterior à recolha dos dados. Embora o romance se refira a dados contemporâneos, seriam sobretudo as consequências políticas e económicas que interessariam cruzar com o assunto histórico tratado nesta investigação.

o domínio de noções diversas de temporalidade e, por outros, formas mais ambíguas, quase que estratégias de evitar referências específicas de tempo ou espaço, visíveis nos indicadores/conectores espaço-temporais empregues nas suas unidades de produção de escrita individual. Poucos foram também os que capturaram as relações causais temporais entre os acontecimentos. Mas as produções mais elaboradas (superiores a 3) referiram acontecimentos ligando-os a causas com maior frequência, sem necessidade de recorrer à cronologia fornecida para recordar informação.

Foi explícito, em alguns alunos, sentimentos valorativos de simpatia, mediante as situações ou percalços que acompanharam os diferentes protagonistas históricos, e sempre, com maior incidência para os protagonistas portugueses do que para os ingleses. Relativamente ainda a estes protagonistas, foram constantes juízos de valor ou expressões emotivas através de pequenas referências ou insinuações. E, aqui, notou-se uma visão estereotipada algo vincada, em relação ao aspecto económico, o domínio do mais forte, uma incontestável liderança dos ingleses face a uma subserviência quase humilde dos portugueses.

Através de pequenas expressões notou-se pouca sensibilidade ao 'outro' (inglês), como que a justificar uma estratégia defensiva da parte de um povo, pequeno e esmagado pelos interesses económicos de grandes potências, o povo português, cuja pequenez e inferioridade económica o leva a aceitar, sem grandes questionamentos, os valores económicos e político-sociais dominantes da época. Estas marcas hierárquicas sentem-se em algumas referências sentimentalistas nas unidades escritas dos alunos das quais se infere continuarem a persistir no que respeita a estes dois povos actualmente: exemplo: "*apesar da malfadada amiga de longa data os portugueses continuam a ser ainda hoje seus amigos*", dizia um dos alunos. Projectando na actualidade um consentimento quase subserviente, inerente *ao nosso pobre país* face aos dominadores, pressente-se nestas palavras que apesar de tudo, seria *bom* a continuação dessa amizade de longa data, no sentido de ser melhor estar a favor do que contra os interesses duma grande potência. Desta ideia emerge outro sentimento igualmente de senso comum de o português ser um povo cultural e economicamente atrasado.

Apesar disto, foram contudo pouco evidentes estereótipos de natureza racista.

Quanto à estrutura narrativa, fio condutor e uso de conceitos históricos, os exemplos mostrados sugerem uma tendência para a simplificação da informação,

deixando perceber, o quanto há ainda por fazer quanto à produção de textos de tipo narrativo descritivo explicativo, na aula de História.

No entanto, alguns dos textos escritos pelos alunos não deixaram de surpreender com tal riqueza de pormenores, criando mesmo alguma envolvimento no leitor, mostrando que a estrutura do texto-base é importante para a compreensão. (Este factor ficou visível nas dificuldades que os alunos apresentaram em relação aos dois textos usados no Estudo Piloto Um mais complexos, dificuldades que ultrapassaram com a adaptação dos dois textos para um texto único, reduzindo-se a dimensão e simplificando-se a linguagem, no Estudo Piloto Dois). Recorde-se que os alunos não tiveram muito tempo para ler e reflectir mentalmente sobre a situação histórica e tarefa apresentadas. Recorde-se ainda que, apesar de ser um texto longo, este não foi analisado passa a passo com o professor e, mesmo assim, um grande número de alunos (sobretudo de 9º ano) apercebeu-se da trama histórica, identificaram o acontecimento central e inseriram referências consoante as suas opções pessoais, uns, mais genericamente, outros, mais especificamente, de muitos dos acontecimentos secundários.

Então, poder-se-á dizer que a qualidade da narrativa - a forma como se encontra estruturado o texto histórico narrativo, a sequência espaço-temporal e as situações históricas (central e secundárias) organizadas de modo coerente e a criar envolvimento com o leitor - deve ser um dos critérios na selecção do material histórico a apresentar em tarefas de aprendizagem de aula de História. Na linha de Barton (1996, *ibid.*), quer as crianças quer os adultos tendem a lembrar as histórias que adoptam uma estrutura narrativa. Eles lembram melhor os elementos que tenham relevância central (veja-se que, neste estudo, os alunos referiram-se implícita ou explicitamente ao acontecimento central e, quando recontam a história, (re)estruturam a informação de acordo com essa estrutura/trama prévia, embora tendendo normalmente para a simplificação da história).

Nesta circunstância específica de investigação alguns alunos, em tão pouco tempo, apresentaram já textos com alguma argumentação histórica que de uma maneira geral seguiram também a sequência temporal presente na narrativa histórica, por vezes fundamentada nas fontes, o que nos permite adiantar que com experiências continuadas neste tipo de tarefas, os resultados poderão eventualmente ser cada vez melhores, intensificando a compreensão de situações históricas.

2. Reflexões Gerais sobre a Compreensão da Situação Histórica

Continuando numa linha de reflexão sobre o que escreveram os alunos, e constatando que o presente estudo tem vindo acentuar uma concordância com outros já referidos que apontam a escrita com um papel central na aprendizagem da História, procurou-se perceber globalmente alguns perfis para além do tipo de estrutura narrativa presentes.

Ao considerar-se que os alunos passaram grande parte do tempo da tarefa a ler e depois a escrever, tornou-se pertinente descobrir o que compreenderam do acontecimento histórico quando escreveram sobre ele. Escrever (Husbands, 1996) permitiu aos alunos trabalhar sob forma narrativa e reflectir sobre elas. Neste caso concreto, a parte escrita permitiu ilações gerais sobre o modo como os alunos compreenderam os factos e acontecimentos que narraram e se ultrapassaram a simples memorização.

Com o objectivo de possibilitar esta observação, tornou-se necessário formular alguns perfis gerais de compreensão e identificar algumas das dificuldades que poderiam acompanhar os alunos no decurso das tarefas. Assim, contando que a produção de escrita extensiva exigia dos alunos algum domínio da língua materna, alguma compreensão histórica e alguma organização na estrutura narrativa, para deste modo integrarem os conceitos centrais e o acontecimento principal nas suas narrativas pessoais, constatou-se que a leitura dos documentos seguida de uma tarefa escrita, se tornou um pouco difícil para alguns alunos. Os alunos que tinham mais conhecimentos prévios em história ou que dominavam melhor a expressão escrita, pareceram ter sentido menos dificuldades. Estes factores poderão, pois, ter influenciado a construção das narrativas mais significativas e mais coerentes. Quanto a conhecimento escolar prévio sobre a situação histórica, recorde-se que os alunos do 9º ano tinham abordado o tema no início do ano lectivo em que participaram no estudo e que os do 7º ano tinham-no feito no ano anterior.

A tarefa de escrita proposta aos alunos permitiu-lhes de certa forma, uma escrita mais ou menos livre que, embora exigisse algum domínio da língua materna, os libertou de algumas regras de escrita mais formal (o que talvez propiciasse ausência de algum rigor histórico dado não estarem habituados a este tipo de experiências. Porém, o que

estava em causa era ver que tipo de estrutura narrativa apresentavam as produções escritas dos alunos, contextualizadas numa realidade escolar que é esta e não outra).

É de notar também que a *forma narrativa* com que o texto historiográfico foi apresentado e organizado parece ter sido importante sobretudo para os menos experientes na leitura deste tipo de textos. Apresentar-lhes um texto com uma estrutura típica de uma história narrativa (Mackeown & Beck, 1994) desde tenra idade conhecida pelos alunos facilitou-lhes, de acordo com o domínio de mais ou menos aptidões, a apreensão do sentido global. O texto-base, ao começar com um ambiente espaço-temporal, com protagonistas definidos, seguido da apresentação do problema ou conflito e do plano para o resolver, finalizando com um evidente desenlace, proporcionou-lhes condições não só de memorização como também de compreensão. Esta *forma/estrutura* narrativa, interligada e organizada sequencialmente tem vindo a ser defendida por inúmeros investigadores, que consideram que uma estrutura narrativa não organizada pode afectar a compreensão. Segundo as autoras, não deixar visível um dos seus elementos (introdução, desenvolvimento, conclusão) por omissão ou por estar colocado fora da ordem habitual, pode provocar oscilações na compreensão do acontecimento ou de parte dele, ou até mesmo implicar a não realização da compreensão.

Foi neste sentido, o de afinar essa sequência organizativa, que foram implementados os estudos exploratórios dado tratar-se de um texto com alguma dimensão. Pretendeu-se favorecer não apenas a compreensão literal do texto mas também as relações causais entre os acontecimentos principal e secundários da história. Neste âmbito, fizeram-se interferir os conceitos de coerência e pertinência.

O conteúdo da NH surgiu, então apresentado de modo não só a promover a compreensão mas também o envolvimento do aluno na leitura, numa tentativa de o ajudar a afastar-se da simples recitação dos factos, aquando da construção da sua narrativa.

Porém, pela descrição da análise já apresentada, percebeu-se que embora todos estes factores tenham sido ponderados, outros factores, como os conhecimentos prévios dos alunos ou o domínio da expressão escrita, interferiram provavelmente na construção da unidade escrita do aluno. O conhecimento superficial do tema acabou por conduzir a uma representação de escrita pessoal igualmente superficial e, em grande parte nos alunos do 7º ano, a uma compreensão restrita da situação história representada nos documentos do dossiê do aluno. Os alunos de 9º ano, talvez com outros mecanismos de literacia escrita que lhes permitiram uma interpretação mais aprofundada conseguiram,

em maior número, ultrapassar o sentido literal, assegurando uma compreensão menos restrita da situação histórica.

É, portanto, como forma de exemplificar estas considerações gerais que se vão aqui mostrar alguns dados. A apresentação dos exemplos, seguirá em espiral de perfis mais restritos de compreensão para os mais elevados, de modo a percebermos as unidades escritas:

Que compreensão histórica fizeram os alunos da Situação História?

2.1. Perfis de Compreensão/Níveis de Elaboração

Da análise dos dados resultaram alguns pontos de observação que conduziram aos perfis de compreensão expressos no quadro 5:

Quadro 5

Níveis de Elaboração/Compreensão da Situação Histórica pelos Alunos

<i>Níveis de Elaboração</i>	<i>Perfis de Compreensão</i>
1 - Fragmento: <i>Estrutura Narrativa Não Visível</i> 2 - Descrição Alternativa / 3 - Descrição Simples: <i>Estrutura Narrativa Visível Mas Vaga</i>	<i>Compreensão Restrita:</i> <i>Muito Restrita</i> <i>Restrita</i> <i>Ainda Restrita</i> Apresentação literal de factos através de fragmento ou descrições simples e vagas.
4 - Descrição Com Coerência <i>Estrutura Narrativa Visível</i>	<i>Compreensão Descritiva</i> Apresentação de elementos da narrativa, detalhes e acontecimentos, através de formas ainda próximas das descritivas mas já com uma emergente argumentação histórica
5 - Descrição Explicativa <i>Estrutura Narrativa Visível</i> 6 - Descrição Explicativa Contextualizada: <i>Estrutura Narrativa Visível e Consistente</i>	<i>Compreensão Descritiva Explicativa</i> Apresentação de elementos da narrativa, através de formas explicativas e com evidente argumentação histórica.

Este quadro, permite-nos verificar três indicadores de compreensão observados a partir de *a menos conseguida e a mais aprofundada*: Compreensão Restrita, (*Muito Restrita, Restrita e Ainda Restrita*), Descritiva e Descritiva Explicativa. No cruzamento com os níveis de elaboração pode perceber-se que os dois tipos de Estrutura Narrativa, *Fragmentos* e *Narrativa* aferidos, não têm correspondência directa com o grau de compreensão. Como se observa, os níveis de elaboração mais baixos, 1, com uma estrutura narrativa não visível, 2 e 3, com uma estrutura narrativa visível mas vaga, apresentam um grau de **Compreensão Restrita**. Enquanto que o nível de elaboração 4, embora já com uma estrutura narrativa visível, ainda se mantém num grau de **Compreensão Descritiva**.

Apenas os níveis de elaboração mais elevados, 5 e 6, com estruturas narrativas visíveis e consistentes, se situam num grau de **Compreensão Descritiva Explicativa**.

Como forma de explicitar e concretizar conclusões gerais que permitam ampliar esta análise geral à compreensão da situação histórica demonstrada pelos alunos, segue no ponto seguinte um conjunto diversificado de informações.

3. Outros Perfis de Compreensão Observados

Não se podia concluir se existiu nos alunos compreensão da situação histórica representada no texto historiográfico, (texto-base) ou **Narrativa Histórica** sem primeiro observar que sentido deram os alunos às palavras e frases mais vezes repetidas por grande parte deles nos seus próprios textos.

Esta observação transporta-nos para um patamar de análise da compreensão específico que será apresentado em seguida. Nele tiveram-se em conta elementos que emanaram de situações de análise anteriores, nomeadamente dos cruzamentos de informação resultantes das produções escritas dos alunos – o **Modelo 2- das Narrativas Produzidas Pelos Alunos** - com os **Mapas Conceptuais, 1- de Análise das Narrativas dos Alunos**, e **2- da Narrativa Histórica Proposta**, que permitiu isolar frases, termos ou expressões mais vezes usadas pela maioria dos alunos, nas suas unidades escritas. Estes exemplos seguem uma linha de apresentação ascendente: começando pelos elementos menos reveladores para os mais reveladores de compreensão.

Por fim, por serem reveladores de maior ou menor compreensão, apresentam-se algumas considerações gerais aos **Comentários dos Alunos** ao trabalho realizado. Também estes potenciaram ampliar *que compreensão da situação histórica realizaram os alunos*.

3.1. Relembrar Informação Literal da Narrativa Histórica

Considerando que relembrar é apenas o início do caminho para que a compreensão histórica se realize, muito embora a um nível ainda muito *Restrito*, aquele não deixou de ser genericamente observado. Podemos por isso considerar que sendo este um indicador básico, deveria ser um alvo de observação, partindo da seguinte premissa:

Quantos alunos conseguiram relembrar literalmente a informação histórica presente na NH, ao construíram o texto de sua autoria.... ?

(Neste contexto, compreenda-se por narrativa histórica o texto tal qual está visível na **Narrativa Histórica** e traduza-se a informação literal pelos factos/acontecimentos mais ou menos marcantes da situação histórica em causa.)

Como forma de averiguar que factos os alunos lembraram nos seus textos, utilizou-se como referência o modelo de análise do texto historiográfico - **O Mapa Conceptual 2- da Narrativa Histórica Proposta** - que possibilitou a comparação simples entre os factos seleccionados pelos alunos e os expostos pela NH. Recorde-se que este modelo faz aparecer componentes relacionados com estrutura narrativa, introdução, desenvolvimento e conclusão, fio condutor, sequência temporal e espacial, acontecimentos secundários e principal, e ainda, alguns detalhes importantes numa argumentação histórica da situação.

Recorde-se ainda que este modelo mostra apenas a possibilidade de utilizar as referências do texto base (cerca de vinte), uma vez que por estarem acessíveis para consulta directa pelos alunos, as referências existentes nos outros documentos de apoio, não foram contabilizadas. Tanto a cronologia, o mapa, as imagens, como o próprio conhecimento prévio dos alunos elevaria a um sem número, a possibilidade de incluir na construção das suas narrativas, outros elementos que não só os previstos no Mapa Conceptual 2. Assim, este modelo como atrás se frisou, serviu apenas como um modelo tipo que possibilitou o termo de comparação e não uma regra a seguir, pois, apenas pré-

determinou o meio de comparação estabelecendo relações entre as unidades escritas dos alunos e a NH.

Cientes de que tanto o **Mapa Conceptual 2** como a **Narrativa Histórica** não são os únicos modelos de análise plausíveis, foi no entanto em função destas duas propostas que se verificou quantos alunos incluíram nos seus textos referências implícitas ou explícitas a factos principais ou secundários da NH nas suas unidades escritas. Os factos mais marcantes seriam então, um conjunto mínimo de momentos que os alunos deveriam mencionar na reconstrução da história/estória, apresentados com alguma coerência na sequência da história.

De modo a sistematizar a verificação destes factos, estipulou-se como critério a contagem simples do número de factos e as *omissões* para cada unidade escrita, a partir de um mínimo de 0 *omissões*, para um máximo, de mais de 10 *omissões*.

Ressalve-se no entanto, que a medição do índice de compreensão não tem uma relação directa com um maior ou menor número de factos mencionados ou omitidos, asserção que teve que cruzar-se com um outro indicador: *a origem da informação*. Se esta decorreu do acto de relembrar a NH, a que o aluno não teve acesso durante a tarefa escrita, apresenta um grau mais aprofundado do que aqueles cujo registo elevado de factos decorreu unicamente do acto mecânico de copiar informação da cronologia ou do mapa, materiais históricos com que aluno ficou durante a tarefa escrita. Este cruzamento vislumbrou-se sumariamente através da correspondência entre o nível de estrutura narrativa presente e o número de omissões verificadas, dados que aparecem exemplificados nos quadros subjacentes a esta indagação. Saindo daqui ilações sobre a compreensão da trama histórica.

Partir para a apresentação dos exemplos implica ainda lembrar que inerente à compreensão histórica do acontecimento, os alunos tinham que evidenciar algum rigor na representação dos acontecimentos de modo a não falsear o sentido histórico do acontecimento, tentando que, com este rigor, não se retirasse a possibilidade de novas interpretações. Daí a necessidade do referido modelo que não impôs quais os factos a mencionar na narração mas possibilitou a contagem dos que os alunos incluíram sua construção. A Narração (Husbands, 1996) deveria ser encarada deste modo como um meio de construção de compreensão histórica ou de a alcançar, e não um fim em si própria. O fim é gerar compreensão sobre o passado, capacidade que activa o pensamento de quem aprende porque a narração é tanto de quem a produz como de quem a lê. Sobretudo porque nenhuma narração se mantém como é, literalmente. Aliás,

os exemplos mostrados deixaram perceber isso mesmo, que a NH foi sendo sempre refeita de cada vez que um aluno lia e escrevia sobre ela, a partir do envolvimento que lhe despertou denunciado muitas vezes através das pausas, hesitações e reviravoltas incluídas na observação da compreensão realizada.

Por se tratar de dois anos de escolaridade em patamares de aprendizagem diferenciados, o 7º ano ainda a iniciar o 3º Ciclo, e o 9º ano a terminar, optou-se por apresentar a informação separadamente (respectivamente os Quadros 6 e 7), com observações específicas a cada um dos grupos.

Assim, o Quadro 6 revela os dados relativos aos alunos do 7º ano:

Quadro 6

Alunos (7º) que Relembaram a Informação Literal da Narrativa Histórica

7º Ano		
Omissões	Nível de Estrutura Narrativa	22 Alunos
Omissão de 0 factos	1 aluno de nível 1	1
Omissão de 1 a 2 factos:	0 alunos	0
Omissão de 3 a 4 factos:	1 aluno de nível 2 1 aluno de nível 4 1 aluno de nível 5	3
Omissão de mais de 5 factos:	1 aluno de nível 3 1 aluno de nível 5	2
Omissão de mais de 10 factos:	16 alunos de nível 1	16

Pode observar-se que um aluno não omite qualquer facto, mas aparentemente, não permitiu ilações sobre que compreensão histórica realizou por se ter limitado a copiar, na íntegra, toda a informação presente na cronologia. A sua unidade escrita foi codificada no nível 1, sendo um dos exemplos que apresentaram o nível de elaboração e compreensão mais restrita.

O número de alunos a omitir entre 3 a 5 factos é muito reduzido, cerca de cinco alunos, o que deixa no ar uma compreensão factual do acontecimento histórico, sobretudo considerando que os alunos tinham a hipótese de recorrer à consulta da informação presente no mapa e na cronologia. Contudo, ao considerar o número de alunos, cerca de 16, que omitem mais de 10 factos, com a possibilidade de aceder por

consulta a muitos mais, a hipótese de que algo está a interferir com a compreensão histórica destes alunos remete-nos para as seguintes possíveis conclusões:

No 7º ano, ou a maioria dos alunos revela ainda compreensão reduzida de situações históricas ou, revelam, na sua maioria, pouco domínio de competências ao nível da utilização (tratamento) de fontes históricas e da comunicação. Em suma pouco, treino em metodologias de interpretação e análise de informação.

Portanto, a inferência relativa aos resultados dos alunos do 7º ano orienta-se para uma tendência de compreensão mais restrita, ao verificar-se que 6 alunos omitem entre 0 e 5 factos, e que 16 omitem mais de 10 factos incluindo, nestes factos, os acontecimentos principal e secundários, mesmo tendo a possibilidade de consultar os materiais históricos. Então, genericamente, podemos considerar que estes dados apontam para uma compreensão ainda pouco elevada da situação histórica representada. Repare-se que 17 alunos, apresentam estruturas narrativas de nível 1, o nível mais baixo da grelha de categorização, contra 5, que variam entre um, de nível 2, um, de nível 3, dois, de nível 4 e um, de nível 5.

Segue no quadro 7 a apresentação dos dados relativos aos alunos do 9º ano:

Quadro 7

Alunos (9º) que Relembaram a Informação Literal da Narrativa Histórica

9º Ano		
Omissões	Estrutura Narrativa	25 Alunos
Omissão de 0 factos:	1 aluno de nível 1 1 aluno de nível 4 2 alunos de nível 5	4
Omissão de 1 a 2 factos:	3 alunos de nível 4 3 alunos de nível 5 1 aluno de nível 6	7
Omissão de 3 a 4 factos:	2 alunos de nível 3 5 alunos de nível 4	7
Omissão de mais de 5 factos:	4 alunos de nível 3 3 alunos de nível 4	7
Omissão de mais de 10 factos:	0 alunos	0

Comparativamente ao ano de escolaridade anterior, este quadro mostra uma visível progressão relativamente a inferências inerentes a ***Relembrar a Informação Literal da NH*** por alunos de 9º ano:

Também aqui se verificam 4 alunos com zero omissões de factos, interessando realçar que 3 deles correspondem a estruturas narrativas elevadas, entre o nível 4 e 5, e um exemplo de nível 1, o único registado no 9º ano. Cruzando este dado com as teorias desenvolvimentistas piagetianas, a contradição emana da exigência de um grau de maturação superior como factor determinante na aprendizagem, por se tratar de um aluno mais velho. Esta contradição é reforçada pelos exemplos anteriores, que mostraram alunos de 7º ano com estruturas narrativas categorizadas entre o nível 4 e o nível 5, semelhantes às de alunos no 9º ano.

Neste sentido, os dados lançam luzes que se aproximam de teorias cognitivas mais actuais que focalizam uma aprendizagem ancorada em conhecimentos prévios, gradual, ao defenderem que o saber pode ser desenvolvido em qualquer idade e por qualquer sujeito. É de frisar que se não forem exercitados ao longo da vida, alguns domínios cognitivos nunca serão desenvolvidos. Importa pois associar a esta ideia que *se relembrar é uma condição de compreensão*, os dois casos citados de alunos que não omitiram qualquer informação (um de 7º e um de 9º), pelo facto de a terem copiado da cronologia, não chegaram provavelmente a iniciar o caminho para a compreensão do acontecimento histórico.

Pela análise do quadro, nota-se efectivamente diferença entre os dois anos de escolaridade. Veja-se nestas linhas centrais, que a maioria dos alunos do 9º ano, cerca de 21 alunos não omitem mais do que 5 factos, e na base do quadro com mais de 10 omissões não houve registos. Dado significativo sobretudo se comparado com os 16 alunos registados no quadro do 7º ano.

Assim, cruzando os níveis de estrutura narrativa, considerando a possibilidade da associação de informação apreendida da NH com a resultante de consulta, podemos concluir que existiu alguma progressão entre os dois níveis de escolaridade. Considerando que a maioria dos alunos do 9º ano conseguiu relembrar grande parte da informação literal da NH, podemos considerar a passagem de um nível médio para um nível mais elevado de compreensão da situação histórica. Repare-se que apenas um aluno apresentou uma estrutura narrativa de nível 1, contra 24 que variam entre zero de nível 2, seis de nível 3, doze de nível 4, cinco de nível 5 e um de nível 6.

Como conclusão a este primeiro indicador: *Relembrar Literalmente Informação da Narrativa Histórica*, apresenta-se o quadro 8 seguido do gráfico 8.

O Quadro Geral 8 mostra o número de alunos que **relembrou** a informação literal (sendo 6 do 7º ano e 18 do 9º ano) ou seja, 24 alunos, contra o número de alunos que **não relembrou** a informação literal (16 no 7º ano e 7 no 9º ano) ou seja, 23 alunos.

Quadro 8

Alunos (7º e 9º) que Relembaram a Informação Literal da N H

Total de 7º e 9º Anos		7º Ano 22 Alunos		9º Ano 25 Alunos	
Número de alunos que <u>Relembrou</u> a informação literal	24	6	27 %	18	72%
Número de alunos que <u>Não Relembrou</u> a informação literal	23	16	72 %	7	28%

NOTA: Consideram-se para **relembrou** os valores entre 1 a 5 factos omitidos, e **não relembrou**, mais de 5 factos omitidos.

No Gráfico 8 pode ver-se em comparação, os valores percentuais dos dois anos de escolaridade. O gráfico faz sobressair a diferença entre os 72% de alunos do 7º ano que não conseguiram relembrar a informação contra os 72% dos alunos de 9º ano que a relembraram.

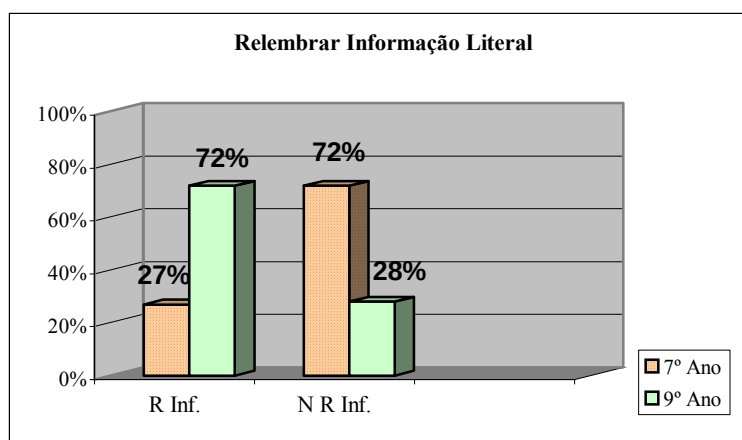


Gráfico 8, Alunos que Relembaram a Informação Literal da Narrativa Histórica. (%)

Estes dados não deixam, contudo, de ter que ser entendidos como um ponto de partida básico na análise da compreensão até porque muitos destes alunos fazem interferir outros factores nas suas narrativas. Neste contexto, parece interessante demonstrar que embora numa abordagem mais geral que a presente, e genericamente relacionados com a compreensão de mensagens históricas, os graus de progressão apresentados por Gago (2001: 88-89) no seu *Modelo de Níveis de Progressão* codificado em 4 dimensões ou construtos e cinco níveis de progressão, se aproxima, numa interpretação abrangente, dos construtos subjacentes aos observados neste estudo. Esta aproximação toca-se de perto, numa das dimensões, a *Compreensão das Mensagens* quando desta se infere (a – *Diferença* -, *Narrativa Correcta/Mais Completa* ao afirmarem os alunos, entre outros aspectos) *que para alguns alunos a diferença das narrativas é justificada pela maior ou menor agregação de pormenores e na bifurcação do conceito de narrativa entre uma descrição com mais ou menos factos e narrativa correcta ou errada.*

Em suma, se a compreensão literal do texto base marcava apenas um dos aspectos básicos da compreensão, para que os alunos chegassem à representação cognitiva do texto teriam que apreender algo mais para além do seu sentido literal, o conhecimento implícito do texto.

Para ampliar ilações sobre este aspecto, no ponto seguinte foram observados outros elementos inseridos pelos alunos nos seus textos tais como, palavras, frases (detalhes) e as relações entre elas.

3.2. Informação Acessória: Frases e Detalhes

3.2.1. As Frases

A *ideia da prioridade portuguesa*, que emerge da primeira frase do texto base, (“*Os portugueses foram os primeiros na exploração na exploração do interior africano...*”) foi sucessivamente repetida pelos alunos na introdução ao seu próprio texto. No entanto, a maioria dos alunos apenas cita o facto pois não o usa como argumento a favor dos portugueses, o que demonstra que se ficaram pela simples constatação da prioridade portuguesa em terras africanas. Só dois alunos ultrapassam esta constatação: O João, um aluno do 7º ano (nível 4) que relaciona, embora

implicitamente, o facto com o princípio de ocupação territorial “Os portugueses achavam que quem descobria primeiro é que lhe pertencia ...”; e a Marlene, uma aluna do 9º ano (nível 6) que relaciona a prioridade portuguesa com os interesses económicos, afirma que “Os Portugueses foram os primeiros povos a explorar África (século XV), **pois** só passados 300 anos é **que outros** ... se interessaram ... **não só** devido a interesses científicos, **mas também** económicos, **pois**, África ... daria muitos lucros.”. Veja-se no Quadro 9, a distribuição do número de alunos que reproduzem a frase:

Quadro 9

Alunos que Constataram a Prioridade Portuguesa.

Total de 7º e 9º Anos	22 7º Ano	25 9º Ano
Constatam a prioridade portuguesa reproduzindo na íntegra a frase do texto base	13	19
Constatam a prioridade portuguesa mas reformulam a frase	1	4
Seleccionam da cronologia informação que confirma a prioridade	5	-
Não reproduzem a frase	3	2

Em relação ao 7º ano, podemos perceber que 19 alunos reproduzem a primeira ideia do texto base e que destes, apenas 1, ultrapassa a mera constatação. Dos 22 alunos do grupo, só 3 não reproduziram a frase. Em relação ao 9º ano, 23 dos 25 alunos do grupo também reproduzem esta primeira ideia. Cruzando estes dados com a compreensão, concluiu-se que esta não foi além da constatação de uma prioridade temporal dos portugueses em terras africanas. Esta informação podia ter sido usada pelos alunos para contestar as reivindicações britânicas, portanto, poderá afirmar-se que a utilização deste facto foi reduzida.

Uma segunda ideia muito repetida pelos alunos foi a do *sonho português de ligar as 2 colónias africanas: Angola e Moçambique*. Embora alguns alunos apenas enunciem o sonho, nem sempre concretizado na sua exposição, grande parte deles interpreta-o transformando o sonho em objectivos ou intenções. O Quadro 10 mostra-nos isso mesmo:

Quadro 10

Alunos que enunciam o sonho/intenção/objectivo português de ligar as duas colónias africanas.

Total de 7º e 9º Anos	22 7º Ano	25 9º Ano
O sonho de ligar/unir/juntar as duas colónias/Angola e Moçambique	2	17
Os portugueses quiseram juntar Angola e Moçambique	-	1
Os portugueses quiseram explorar o território entre as duas colónias	1	-
O objectivo era juntar as duas colónias	1	4
O objectivo de ocupar o mapa cor-de-rosa (cronologia)	5	1
Implícita a ideia de ligar as duas colónias: Finalmente os portugueses conseguiram chegar a Moçambique	-	2
Implícita a ideia de ligar as duas colónias: Reconhecem e conquistam as terras entre Angola e Moçambique	3	-
Não reproduzem a ideia	10	-

Pelo que podemos ver no quadro, os 12 alunos do 7º ano que reproduziram esta ideia fizeram-no sem grandes interpretações e destes, os 5 alunos que escreveram que o objectivo era o de ocupar o mapa cor-de-rosa, limitaram-se a copiar a frase da cronologia, pelo que não realizaram qualquer interpretação. 10 alunos não registam a frase que reproduz a ideia.

No 9º ano, todos os 25 alunos reproduziram a ideia também sem grandes interpretações, apenas um se limitou a copiar da cronologia a frase que a induzia.

Tratando-se de um facto pertinente para a intriga da história, pois daqui resulta o choque de interesses entre os dois protagonistas centrais da situação histórica, Portugal e Inglaterra, verificou-se que a maioria dos alunos registou este como um dos factos a inserir na sua narrativa, o que pressupõe numa abordagem mais geral, uma compreensão da trama histórica por todos os alunos do 9º ano e por grande parte dos alunos de 7º ano.

3.2.2. Os Detalhes

A informação não central a que se chamou **Detalhes** descritivos como nomes, datas ou lugares, ou elementos valorativos, (por exemplo juízos de valor ou expressões

emotivas), embora não contempladas no **Modelo 1**, eram igualmente pertinentes para a trama da narrativa, pois, apoiavam, contextualizavam, e muitas vezes fundamentavam, a informação central. No entanto, quando retirados do texto não interferem na coerência da história que se está a contar. Sem qualquer importância para a composição da história, estes factos acessórios se usados para argumentar a favor dos portugueses ou dos ingleses, poderiam avançar pistas sobre a compreensão histórica do aluno. Foram por isso, alguns destes aspectos também objecto de atenção por parecerem importantes para a avaliação de uma compreensão mais ampla do acontecimento histórico.

Assim, para concluir este ponto intermédio resta observar-se o quadro 11 referente à informação acessória. Para o quadro seguinte, apenas se seleccionaram dois factos como detalhes: 1) - a breve estória de *Trinta, o guia*, e 2) - a referência espaço-temporal da travessia entre uma e outra costa africanas: *14 meses de viagem...*, *4500 milhas geográficas...*, *1500 ... totalmente desconhecidas...*.

Quadro 11

Alunos que utilizam Detalhes nos seus textos.

Total de 7º e 9º Anos	22 7º Ano	25 9º Ano
Utilizam detalhe 1) - Trinta, o guia	5	18
Utilizam detalhe 2) - Referência espaço-temporal	2	17
Não utilizam nenhum dos detalhes	17	7

Considerando que uma compreensão mais elevada levaria os alunos a optar só pela informação relevante, ao analisar-se o quadro, aparentemente, os alunos do 7º ano poderiam estar num patamar superior, uma vez que apenas 7 alunos incluíram detalhe.

Contudo quando cruzamos estes dados com outros já apurados, concluímos que os alunos de 7º ano não inseriram detalhes mas, grande parte deles, também não incluiu muitos dos assuntos relevantes. Deste confronto resulta uma compreensão mais restrita para este alunos.

Quanto ao 9º ano, também aparentemente, os dados poderiam levar para outras ilações, porque embora cerca de 18 alunos tivessem utilizado na produção dos seus textos detalhe, alguns conseguiram transformar esta informação em argumentação histórica deles considerando-os como alguns dos obstáculos responsáveis do atraso e consecução do projecto português do mapa cor-de-rosa, dando espaço e tempo às

alegações dos ingleses. Assim, mais uma vez na compreensão geral da situação histórica nota-se um maior número de alunos de 9º ano a evidenciar esta capacidade, do que no 7º ano.

3.3. Informação Relevante: Identificar o Acontecimento Principal

Para que definíssemos a existência de uma percepção mais concreta do enredo do texto histórico, no mínimo os alunos teriam que distinguir da intriga, o acontecimento central fazendo nos seus textos, referência implícita ou explícita, ao *Ultimato Inglês de 1890*.

Sendo este o conceito central da situação histórica, a sua identificação pressupunha uma compreensão mais ou menos elaborada do acontecimento histórico principal. O quadro 12, mostra quantos alunos o incluíram nos seus textos:

Quadro 12

Alunos que se referem implícita ou explicitamente ao Conceito Central: Ultimato Inglês

Total de 7º e 9º Anos	22 7º Ano	25 9º Ano
Utilizam termo <i>Ultimatum/ Ultimato</i>	8	18
Substituem por <i>Contrato/ Acordo</i>	0	2
Substituem por <i>Conflito</i>	4	1
Substituem por <i>Ameaça de Guerra/ Declaração de Guerra</i>	3	0
Referência implícita através de <i>Convocatórias/ Reuniões</i>	0	2
Referência inadequada do Conceito	1	1
Não incluem referência	6	1

O quadro mostra que cerca de 15 alunos do 7º ano identificaram o conceito central do texto: 8 alunos utilizaram o termo histórico específico; os outros interpretaram-no alterando o termo para *conflito* ou subentendendo dele, uma *ameaça* ou uma *declaração de guerra*. De uma maneira geral, os alunos demonstraram que compreenderam o seu significado no contexto histórico em causa. Seis alunos não se referiram a ele e um aluno manifestou apreensão inadequada do conceito, ao inverter a

autoria da declaração para Portugal afirmando “*Os portugueses declaram guerra à Inglaterra.*” Recorde-se que 18 dos 22 textos dos alunos do 7º ano, se categorizaram como fragmentos de nível 1, por se limitarem a copiar a informação da cronologia, não sendo por isso estranho que oito destes alunos tenham incluído o acontecimento central. Refira-se ainda que no corpo do texto-base estava presente a definição de ultimato.

Quanto ao 9º ano, cerca de 23 alunos identificaram o conceito central. Destes, 18 utilizam o termo específico e os restantes também o interpretam substituindo-o por expressões relacionadas com *contrato* ou *acordo*, *conflito*, *convocatórias* e *reuniões*. Estas duas últimas palavras estão muito distantes do conceito central embora na frase estivesse implícito que estes alunos acederam, embora vagamente, ao sentido de ultimato. Também um aluno de 9º ano concede o protagonismo do ultimato a Portugal e apenas um aluno não o identifica.

Em termos globais, podemos concluir que os alunos que identificaram e interpretaram o conceito central, realizaram à partida, uma compreensão mais próxima da história principal.

Assim os alunos que nas suas unidades escritas apresentaram uma conjugação de várias referências observadas foram os que demonstraram perfis de compreensão da situação histórica mais elevados, coincidindo estas unidades escritas, com as que se categorizaram nos níveis mais elevados de elaboração e evidenciavam estruturas narrativas visíveis e consistentes.

4. Os Comentários Realizados pelos Alunos ao Trabalho

o cruzamento dos comentários dos alunos com o tipo de tarefas propostas pode deixar perceber o envolvimento do aluno na construção de um texto significativo a partir de uma narrativa histórica base. Também considerado um dado útil para a compreensão da situação histórica em causa o comentário por um lado, deixou ao aluno um espaço para opinar sobre o que lhe foi pedido e por outro, abriu a possibilidade de se percepcionarem as dificuldades sentidas na tarefa escrita.

É claro e necessário salientar que no presente estudo o conceito de narrativa emerge de uma produção pessoal da narrativa pelo aluno como autor do seu próprio texto. Foi neste âmbito que se procurou o índice de compreensão da mensagem histórica e respectivo grau de progressão adstrito nas diferentes narrativas que os alunos

produziram sobre um mesmo acontecimento histórico. Recorde-se que para que os alunos se afastassem de uma compreensão restrita e chegassem a uma representação cognitiva do texto historiográfico teriam que apropriar-se do conhecimento implícito no texto base e teriam que seleccionar, organizar e sequenciar ideias intimamente ligadas com os seus conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, dominar mecanismos de interpretação e de discurso escrito para construírem a sua representação cognitiva da situação histórica. Tornou-se por isso interessante coligar estes comentários com outros indicadores já apresentados. Alguns dos exemplos dos níveis de elaboração apresentados, focaram aspectos mais específicos mencionados pelos alunos nos seus comentários. Neste momento, apenas vão fazer-se observações gerais aos comentários.

Assim, uma análise global permitiu visualizar não só, que a compreensão dos alunos foi eventualmente afectada pelas dificuldades que revelavam no plano linguístico, mas também que, em contrapartida, foi compensada pelo envolvimento que tarefas e a *forma* organizada o texto base se apresentaram ao aluno propiciando condições para a compreensão da informação se realizar. Esta observação pode ser induzida a partir da receptividade geral que os alunos demonstraram ao trabalho.

Pode considerar-se genericamente que os *Comentários dos Alunos* se dividiram em dois grandes núcleos conceptuais: das **dificuldades sentidas** e das **aprendizagens conscientes**:

- O conjunto de **dificuldades sentidas** que emergiu das respostas dos alunos são globalmente as seguintes:
 - na memorização/reprodução da narrativa apresentada;
 - na compreensão de algumas partes do texto;
 - na expressão escrita;
 - na análise;
 - na concentração, sobretudo ligada a textos de maior dimensão que é o caso da narrativa histórica proposta.

- As **aprendizagens conscientes** detectaram-se através de expressões que demonstraram receptividade à tarefa, tais como:
 - gostar de realizar a tarefa, de entender, interpretar textos, saber mais;

- aprender a ler, a estudar, a interpretar, a estudar novos assuntos da História de Portugal, a construir narrativas;
- ganhar interesse pelas matérias;
- recordar assuntos históricos;
- saber mais;

Os exemplos vão apresentar-se agrupados pelo nível de estrutura narrativa em que foram categorizados e inseridos no ano de escolaridade respectivo.

Nas frases transcritas, as palavras que denunciaram dificuldades aparecem sublinhadas, as que demonstraram receptividade surgem marcadas **a negrito**, e as que se referiram o conceito de narrativa aparecem realçadas **a cinza e a negrito**.

4.1. Exemplos dos Comentários dos Alunos do 7º Ano

Refira-se que dos 22 alunos do 7º ano, só um não comentou o trabalho. Cinco alunos, assumiram peremptoriamente ter sido difícil, sem mais observação alguma. Os outros doze, porém, julgaram importante justificar o trabalho realizado. Alguns alunos com narrativas de nível 1 manifestaram as suas dificuldades afirmando:

Foi difícil mas **é uma história muito bonita**;

Gostei de fazer o trabalho, só que foi um bocado difícil;

Eu acho que foi um bocado difícil, **mas eu tentei** conseguir realizar e assim **estou satisfeito por fazer este trabalho**;

Eu entendi alguma coisa, muito pouca. Foi difícil;

Eu acho que foi muito difícil e eu **fiz o que me lembrei** e raramente consigo decorar.

O elemento que sobressai destes comentários é a palavra difícil. Do primeiro comentário subentende-se que sendo a História do agrado do aluno, ou seja quando a sua *forma narrativa*, com princípio meio e fim envolve, o aluno eles gostam até de assuntos de História Política nacional.

Os outros afirmaram ter gostado de realizar o trabalho porque apesar das dificuldades sentidas aprenderam algo de novo.

Repare-se que nos comentários seguintes não se sente qualquer rejeição às tarefas:

Gostei do trabalho porque aprendemos muitas coisas. Ficamos a saber o que os portugueses passaram em África com os ingleses. Foi uma aula diferente das outras;

Gostei muito de falar sobre este texto grande. Só que era muito grande e algumas coisas não saíram da cabeça e já me tinha esquecido de muita coisa;

Eu aprendi que se deve ler as coisas;

Percebi algumas coisas e outras não percebi;

Foi bom para sabermos melhor fazer uma narrativa

Um aluno de nível 2 escreveu que:

Foi um pouco difícil mas até aprendi algumas coisas de narrativa.

Também destes comentários emergem dificuldades, mas subentendem-se compensadas pela satisfação de compreender a narrativa-base.

Os restantes alunos, embora com estruturas narrativas mais elevadas, também não deixaram de revelar dificuldades. Dois do nível três assumem ter tido dificuldades:

O que eu achei mais difícil foi descrever a narrativa do texto;

Não percebi nada deste trabalho que acabo de realizar.

Apesar dos documentos diversos e de o texto ser longo, para estes alunos as dificuldades residiram na descrição da sua narrativa pessoal.

Finalmente, apenas o aluno de nível 4 não deixa perceber obstáculos ao trabalho empreendido deixando implícito nas suas palavras um sentimento patriótico e algum prazer na tarefa realizada ao revelar que:

Eu desconhecia totalmente esta história, depois disto, tenho ainda mais orgulho em ser português.

4.2. Exemplos dos Comentários dos Alunos do 9º Ano

Os comentários no 9º ano não se distanciaram muito dos já apontados, apesar deste ano de escolaridade revelar um maior número de alunos com estruturas narrativas de níveis mais elaborados. Dos 25 alunos participantes, *sete*, um de nível 1, *cinco* de nível 4 e *um* de nível 5, não comentaram o trabalho.

No nível 4, a grande maioria continuou a manifestar como maior obstáculo o tamanho do texto e o facto de terem que responder por escrito (dois alunos revelaram a preferência de responder oralmente a este tipo de trabalhos talvez por não dominarem tão bem o discurso escrito), apesar disso, os exemplos que se seguem deixam perceber terem gostado de o realizar:

*Eu acho que poderíamos antes fazer um trabalho deste tipo oralmente do que escrito. Em relação ao **texto era um bocado comprido mas percebia-se bem;***

*Achei interessante mas **um pouco longo;***

Eu acho que foi bom para aprendermos a estudar e a ter força de vontade apesar de não ter corrido bem;

*Eu acho que **é uma experiência nova e gostei muito.***

À semelhança dos exemplos já apresentados também no 9º ano não se nota grande rejeição relativamente ao que lhes foi pedido executar. Onde ficou mais visível este aspecto foi no nível 4, onde encontramos alguns alunos que o consideram *um bocadinho chato, cansativo* ou *não gostei*, contudo, a forma como concluem as frases deixa perceber que afinal não foi tão difícil quanto parecia. Muitos referem ter sido a primeira vez que trabalharam assim porque não é habitual fazerem-no nas aulas. Verifica-se que são adeptos de novidades e de novas formas de aprendizagem embora apresentem alguns problemas de concentração como eles próprios reconhecem, mesmo nos casos de níveis de elaboração mais elevados. Como por exemplo, nos comentários registados em narrativas de nível 4 e mesmo de níveis superiores:

Eu acho que se **deveria fazer mais trabalhos destes pelo facto de nós nos interessarmos mais.**

Assim aprendemos.

Este trabalho foi **muito interessante**, embora um bocadinho chato **por causa do longo texto**, **ter que analisá-lo muito bem, entende-lo e passá-lo para o papel.** No fim tudo se resolveu.

Acho este **trabalho lucrativo** porque **ajuda-nos a ler e a partir daí escrevermos o que pensamos do texto.** E acho que não estamos muito habituados a isso, deveríamos estar mais.

Não gostei muito porque não tenho jeito para isto e o **texto era muito comprido.**

É um bocado cansativo mas **até foi fixe.**

Gostei, só que exigia muita concentração

Repare-se que num dos comentários ficou visível que o aluno tem consciência de que é útil o trabalho pessoal de interpretação e análise da informação, em suma, de leitura e de escrita pessoal, “Acho este **trabalho lucrativo** porque **ajuda-nos a ler e a partir daí escrevermos o que pensamos do texto.** E acho que não estamos muito habituados a isso, deveríamos estar mais.”. A última parte da sua frase leva-nos a reflectir sobre a acção em sala de aula. Está bem evidente neste comentário o que urge alterar e o que ainda está por fazer muito embora o enquadramento legal. Estas tarefas²⁰, que protagonizam os alunos como autores da sua própria produção escrita e construtores orientados da sua aprendizagem, por não serem rotinadas, continuam a gerar dificuldades.

A tónica que se acentua no comentário no nível 5 é o interesse que consideram ter estes trabalhos, não só para a sua aprendizagem como também para o conhecimento de assuntos da História Nacional:

²⁰ Sugestão em concordância com o Documento das *Competências Específicas da História*, do M.E. de 2001.

*Eu acho que **foi um trabalho interessante visto que é diferente dos que fazemos. Eu gostei pois fiquei a saber interpretar melhor os textos;***

Foi interessante, nunca tinha experimentado uma coisa assim. Foi uma maneira de saber mais sobre este assunto;

Foi um trabalho interessante mas exigia muito da nossa concentração;

O tema deste trabalho é muito interessante e sobretudo importante, por isso suscitou um grande interesse. Foi bom recordarmos acontecimentos importantes da nossa história.

Por fim, um breve apontamento a um comentário expresso numa narrativa que se situou no nível 6, já num patamar muito superior em relação aos anteriores. Também aqui se sentiu o interesse pelo trabalho e uma vez mais, a ânsia pela novidade e quebra de rotina nas tarefas de sala de aula:

Foi um trabalho interessante pois nunca tinha feito nada assim. Eu sei que esta experiência é um estudo muito importante, por isso **dei o meu melhor.**

Quase todos os alunos se dispuseram a participar na tarefa com a consciência de que estavam a fazer parte de *algo muito importante*. Sintoma que contraria a ideia vigente de que os alunos são, na sua maioria, apáticos e pouco receptivos a novidades. A vontade de realizar outras tarefas que não as habituais está bem patente neste último comentário apresentado: *Eu sei que esta experiência é um estudo muito importante, por isso **dei o meu melhor.***

Ficou igualmente implícito nos comentários dos alunos de 9º ano, que a organização dos assuntos históricos em *formas narrativas* não traduz dificuldades em si, mas revela a sua falta de hábitos na metodologia de análise e interpretação de fontes históricas e na produção de narrativas, estratégias essenciais à compreensão histórica.

Baseando estas ilações finais nos comentários realizados pelos próprios ao seu desempenho, podemos concluir que as dificuldades verificadas nos dois anos de

escolaridade participantes devem-se sobretudo à falta de experiências não só ao nível da competência de leitura e da comunicação, factores que interferem na compreensão, na reprodução e na construção de relatos históricos, mas também ao nível da produção de narrativas em História. Devem-se também à falta de reforços metacognitivos que desenvolvam nos alunos processos reflexão e problematização aquando a tarefa e posteriormente a esta. Ao permitir-se que o aluno pense o que fez e como o fez, dá-se-lhe a possibilidade de se distanciar e de tomar consciência da acção vivida como uma interacção entre ele e o objecto (Grangeat, 1999:143).

5. Breve Abordagem Quantitativa

Como forma de antecipar conclusões gerais sobre os resultados do estudo interessa ainda perceber, globalmente, alguns dos resultados quantitativos que este estudo, de carácter descritivo, permitiu. Assim, nesta breve abordagem quantitativa, apresentam-se alguns dados susceptíveis de ilações genéricas sobre a:

- a) Distribuição da Amostra por Níveis de Elaboração (Quadro 13- Gráfico 9);
- b) Distribuição dos Níveis de Elaboração por Ano de Escolaridade (Quadro 14- Gráfico 10);
- c) Distribuição dos Níveis de Elaboração por Sexo (Quadro 15- Gráfico 11).

5.1. Distribuição da Amostra por Níveis de Elaboração

Relativamente à alínea a) e a fim de salientar os padrões mais ou menos frequentes do *Tipo de Estruturas Narrativas* analisados em ambos os anos de escolaridade, podemos observar no quadro 13, a distribuição da *Amostra por ordem decrescente de frequência de Níveis de Elaboração*:

Quadro 13

Distribuição da Amostra por Níveis de Elaboração

Amostra 47 Alunos		
Nível 1- Fragmento	18 Alunos	1º Lugar
Nível 4- Descrição Com Coerência	14	2º Lugar
Nível 3- Descrição Simples	7	3º Lugar
Nível 5- Descrição Explicativa	6	4º Lugar
Nível 6- Descrição Explicativa Contextualizada	1	5º Lugar
Nível 2- Descrição Alternativa	1	6º Lugar

Podemos concluir, a partir dos dados apresentados no quadro 13, que o padrão mais frequente da amostra total se verificou no nível 1, com 18 alunos a apresentarem textos escritos que mais não são que simples *Fragmentos*. O padrão menos frequente situou-se em simultâneo, nos níveis 6, com um aluno a apresentar uma *Descrição Explicativa Contextualizada* e no nível 2, onde também se verificou um aluno com uma *Descrição Alternativa*.

Quanto aos valores intermédios mais frequentes, estes verificaram-se nos níveis 4, com 14 alunos a apresentar unidades escritas categorizadas como *Descrição Com Coerência*, 3, com 7 alunos a apresentarem *Descrições Simples* e 5, onde 6 alunos apresentaram *Descrições Explicativas*. Estes dados gerais encontram-se distribuídos em valores percentuais no Gráfico 9, que se segue:

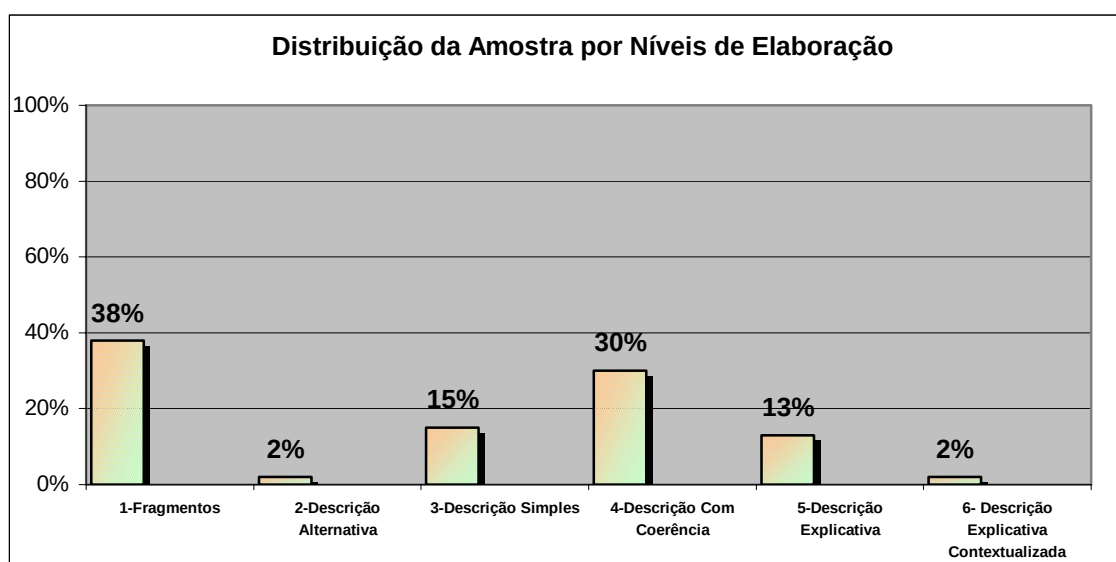


Gráfico 9, Distribuição da Amostra por Níveis de Elaboração (%).

Conjugando os valores do gráfico com os do Quadro 13, visualizamos de imediato que sobressai com o valor percentual mais elevado, o nível 1 com 38%. Em seguida, não muito distante aparece o nível 4, com 30%. Estes dois valores demarcam-se dos restantes, com alguma diferença, sucessivamente, o nível 3 com 15%, o nível 5 com 13%, e em simultâneo, os níveis 6 e 2, com apenas 2%. Contudo, como a observação deste gráfico não fornece dados sobre cada um dos anos de escolaridade dos participantes, vão apresentar-se, no ponto seguinte, os valores percentuais de cada um dos grupos.

5.2. Distribuição dos Níveis de Elaboração por Ano de Escolaridade

Em resposta à alínea b) a *Distribuição dos Níveis de Elaboração por Ano de Escolaridade*, o Quadro 14 permite-nos aceder aos padrões mais e menos frequentes do *Tipo de Estruturas Narrativas* observadas em ambos os anos de escolaridade, comparativamente, e assim especificar os dados gerais apresentados anteriormente:

Quadro 14

Distribuição dos Níveis de Elaboração por Ano de Escolaridade

Amostra 47 Alunos		
7º Ano (22)		9º Ano (25)
Nível 1= 17 Alunos	1º Lugar	Nível 4= 12 Alunos
Nível 4 = 2	2º	Nível 3= 6
Nível 5 = 1	3º	Nível 5= 5
Nível 3= 1	4º	Nível 6= 1
Nível 2= 1	5º	Nível 1= 1
Nível 6= 0	6º	Nível 2= 0

A partir deste quadro 14, poder-se-á perceber que o valor percentual mais frequente observado em a) se deve ao ano de escolaridade mais baixo, pois só no sétimo ano 17 alunos (de um total de 47, em que 22 são do 7º Ano e 25 são do 9º Ano), apresentaram unidades escritas fragmentadas, contra apenas 1 do 9º ano. Assim, enquanto que no 7º ano (ano de escolaridade mais baixo), a maior frequência revelou um primeiro lugar para o nível menos elaborado, o nível 1, ainda uma produção escrita muito fragmentada e sem um fio condutor visível, no 9º ano, a maior frequência verificou-se no nível 4, um nível ainda intermédio, mas já com algum grau de elaboração, onde 12 alunos, descreverem com coerência a situação histórica representada nos documentos históricos fornecidos.

Numa análise global aos restantes itens, verificou-se igualmente uma maior elaboração nos alunos do ano de escolaridade mais elevado. Repare-se que no 9º ano, em segundo lugar está o nível 3, com 6 alunos de descrições simples e, em terceiro lugar, o nível 5, com 5 alunos, já com descrições explicativas. Foi também neste grupo,

com mais escolaridade, que se verificou um nível 6, o nível mais elaborado, que mostrou uma descrição explicativa e contextualizada.

Comparando estes resultados com os verificados no sétimo ano e no que se refere aos restantes itens, apenas 2 alunos se inseriram numa produção escrita de nível 4, duas descrições com coerência, portanto o segundo lugar deste grupo, e nos restantes níveis apenas se contabilizou um aluno por nível. Refira-se no entanto que, apesar de se verificar uma tendência para a maior frequência se registar nos níveis menos elaborados, também no 7º ano se observou um aluno já com uma descrição explicativa, um dos níveis mais elaborados no conjunto das categorizações propostas para os tipos de estruturas narrativas escritas pelos participantes neste estudo.

Estas observações gerais permitem inferir uma progressão no tipo de estrutura narrativa e consequentemente no grau de elaboração e compreensão auferidos, no ano de escolaridade mais elevado. Inferências que podem ser visualizadas em contraponto no Gráfico 10, onde se mostram individualmente os valores de referência de cada um dos anos de escolaridade em causa:

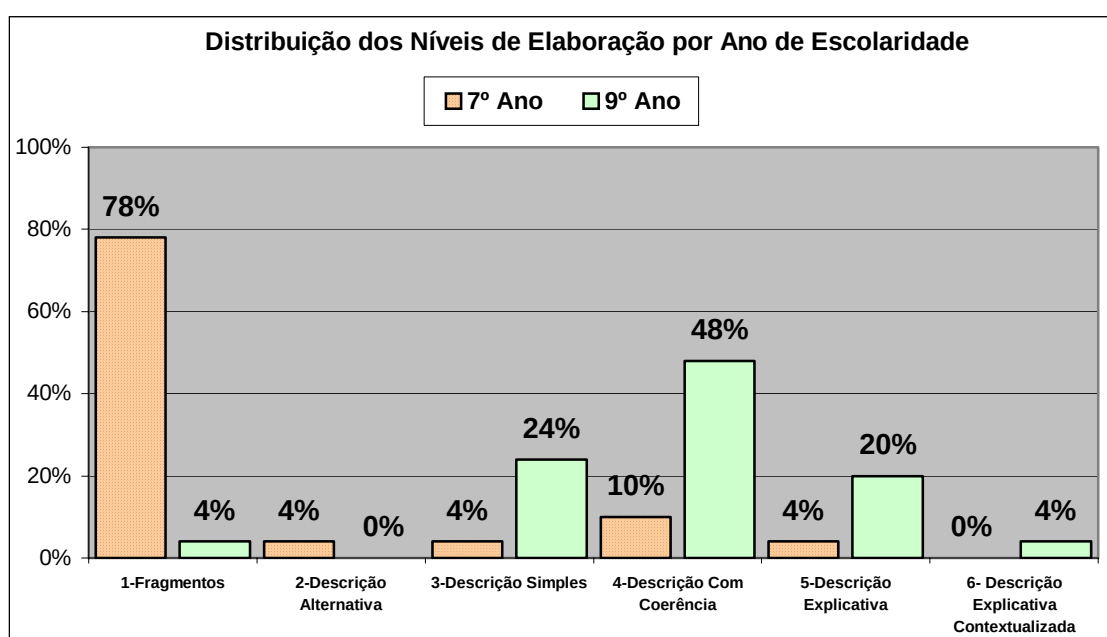


Gráfico 10, Distribuição dos Níveis de Elaboração por Ano de Escolaridade (%)

Ampliando as ilações já apontadas, podemos a partir de uma leitura global do Gráfico 10, considerar uma diferença algo nítida entre os dois grupos participantes.

De acordo com os dados do gráfico é nítida a primazia do ano de escolaridade mais elevado, dado que os níveis 3, 4, e 5, os de maior grau de elaboração, somam

aproximadamente 92%, um valor significativo, sobretudo se comparado com os 77% apresentados pelo sétimo ano no nível 1, o mais baixo em grau de elaboração, compreensão e tipo de estrutura narrativa.

Como se trataram de grupos mistos considerou-se pertinente observar como se comportaram nas aceções apontadas em a) e b), os elementos femininos e masculinos fazendo a distribuição dos níveis de elaboração por sexo, valores representados no seguinte gráfico 11.

5.3. Distribuição dos Níveis de Elaboração por Sexo

Relativamente a c), determinaram-se a cor-de-rosa os valores percentuais do grupo feminino e a azul, os valores percentuais do grupo masculino, na *Distribuição da Amostra Total por Níveis de Elaboração e por Sexo*.

Estes valores resultaram de um total numérico de 20 elementos do grupo feminino em contraponto com 27 elementos do grupo masculino, distribuídos da seguinte forma no quadro 15:

Quadro 15

Distribuição dos Níveis de Elaboração por Sexo

Amostra Total 47 Alunos		
(20 Feminino)		(27 Masculino)
4 Alunas	Nível 1	14 Alunos
0	Nível 2	1
3	Nível 3	4
8	Nível 4	6
4	Nível 5	2
1	Nível 6	0

Muito embora o valor numérico masculino exceder em sete o valor feminino, nem por isso aquele demonstrou maior poder de elaboração.

Veja-se o Gráfico 11 que se segue:

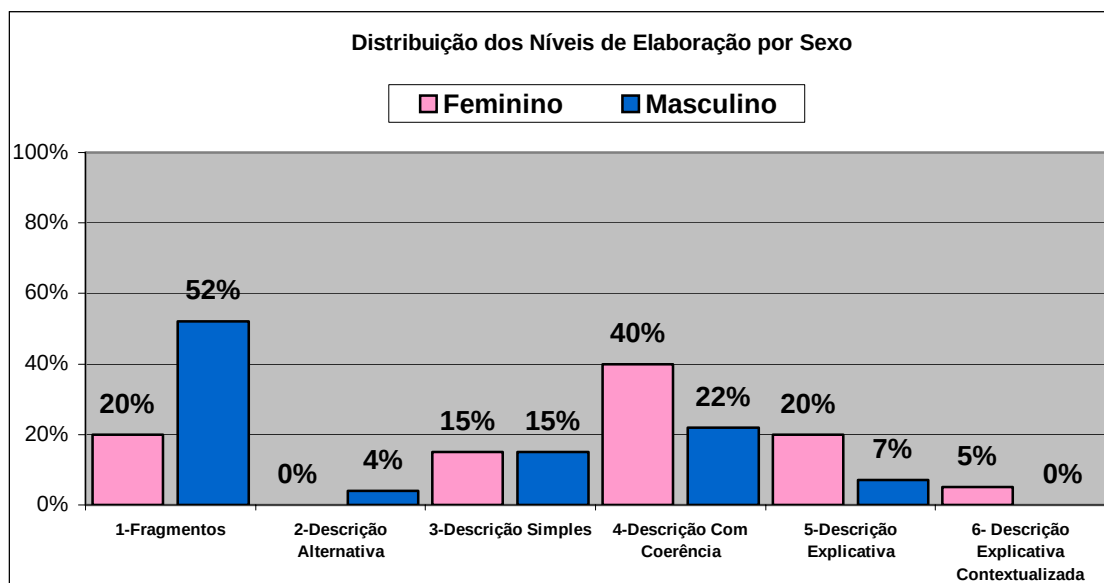


Gráfico 11, Distribuição dos Níveis de Elaboração por Sexo (%).

Observa-se maior predominância percentual nos níveis mais elaborados para o sexo feminino. Nitidamente, o sexo feminino destaca-se nos níveis 4, 5 e 6, de *Elaboração, Tipo de Estrutura Narrativa e Grau de Compreensão* mais elevados, quando comparadas com o sexo masculino. Este último apenas excede o anterior nos níveis 1, 2, os mais baixos, aproximando-se do sexo feminino no nível 3, contempla um baixo valor percentual nos níveis 4 e 5, respectivamente 22% e 7%, e não registra qualquer valor no nível mais elevado.

Assim, enquanto que o nível 2, *Descrição Alternativa* (pouco elaborado) apenas se registou no sexo masculino, o nível 6, *Descrição Explicativa Contextualizada*, o mais elevado nível de elaboração encontrado, só se verificou no sexo feminino.

CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES GERAIS

1. Sobre os Resultados do Estudo

Recorde-se a questão geral de investigação:

Que tipos de narrativa constroem os alunos em História?

Dado tratar-se de uma situação de aprendizagem cujo enfoque evidencia o desempenho dos alunos relativamente à (re)construção de narrativas em contexto de aula de História, podemos considerar que os dados revelam que os alunos podem narrar uma situação histórica a partir de uma narrativa histórica proposta em diversos níveis de elaboração: Nível 1 - *Fragmentos*; Nível 2 - *Descrição Alternativa*, Nível 3 - *Descrição Simples*, Nível 4 - *Descrição com Coerência*, Nível 5 - *Descrição Explicativa* e Nível 6 - *Descrição Explicativa Contextualizada*. E, neste sentido, as suas produções escritas, dentro da categorização aberta encontrada, podem ser consideradas narrativas em História, embora sem a pretensão de serem narrativas históricas, porque não obedecem ao nível de interpretação e contextualização inerente ao trabalho do historiador.

Assim, verificou-se na **abordagem qualitativa**, que a maioria dos alunos assentava a lógica da sua argumentação essencialmente no texto histórico fornecido, e, muito poucos foram os alunos, mesmo em níveis mais elevados de elaboração, que cruzaram os dados por si utilizados a partir de uma das fontes com as outras fontes históricas fornecidas, de modo a refutar ou conferir verosimilhança à lógica dos seus registos. Quando isto acontece, parece ser de uma forma implícita, não totalmente consciente e nem sempre plausível. Contudo, vários foram os exemplos que demonstraram uma presença visível de estrutura narrativa e histórica, com um fio condutor, onde foi possível marcar a ténue presença de informação de origem diversa, onde se detectaram elementos valorativos e juízos de valor, alguns estereotipados, assim como um domínio aceitável de noções históricas.

A **abordagem quantitativa** permitiu igualmente encontrar algumas respostas à questão de investigação levantada. Desta análise sobressaem as seguintes conclusões gerais:

- No ano de escolaridade mais baixo – **7º ano** - o padrão mais observado foi o menos elaborado – **Fragmentos**. (Apenas se registou neste padrão, um aluno do 9º ano). Observe-se a seriação dos padrões de Estruturas Narrativas no 7º ano, por ordem decrescente de frequência:

-7º Ano – Seriação dos Níveis de Estruturas Narrativas Produzidas

1º Lugar	Nível 1- Fragmentos	17
2º Lugar	Nível 4 - Descrição Com Coerência	2
3º Lugar	Nível 5 - Descrição Explicativa	1
4º Lugar	Nível 3 - Descrição Simples	1
5º Lugar	Nível 2 - Descrição Alternativa	1
6º Lugar	Nível 6 - Descrição Explicativa Contextualizada	0
Total 22		

- No ano de escolaridade mais elevado – 9º ano - o padrão mais observado foi um intermédio- **Descrição Com Coerência**. Foi neste ano de escolaridade que se observou o padrão mais elaborado, o nível 6. Observe-se a seriação dos padrões de Estruturas Narrativas no 9º ano, por ordem decrescente de frequência:

-9º Ano – Seriação dos Níveis de Estruturas Narrativas Produzidas

1º Lugar	Nível 4 – Descrição Com Coerência	12
2º Lugar	Nível 3 – Descrição Simples	6
3º Lugar	Nível 5 – Descrição Explicativa	5
4º Lugar	Nível 6 – Descrição Explicativa Contextualizada	1
5º Lugar	Nível 1 - Fragmentos	1
6º Lugar	Nível 2 – Descrição Alternativa	0
Total 25		

- No sexo feminino, o padrão mais observado foi um intermédio - **Descrição Com Coerência**. Foi igualmente este sexo que registou o padrão mais elaborado, o nível 6. Observou-se a seriação dos padrões de narrativas produzidas por alunas, por ordem decrescente de frequência:

-Sexo Feminino – Seriação dos Níveis de Estruturas Narrativas Produzidas

1º Lugar	Nível 4 – Descrição Com Coerência	8
2º Lugar	Nível 5 – Descrição Explicativa	4
3º Lugar	Nível 1 – Fragmentos	4
4º Lugar	Nível 3 – Descrição Simples	3
5º Lugar	Nível 6 - Descrição Explicativa Contextualizada	1
6º Lugar	Nível 2 – Descrição Alternativa	0
		Total 20

- No sexo masculino, o padrão mais observado foi o menos elaborado. Foi apenas neste sexo, que se registou um dos padrões menos elaborados, o nível 2. Observou-se a seriação dos padrões de narrativas produzidas por alunos, por ordem decrescente de frequência:

-Sexo Masculino – Seriação dos Níveis de Estruturas Narrativas Produzidas

1º Lugar	Nível 1 – Fragmentos	14
2º Lugar	Nível 4 – Descrição Com Coerência	6
3º Lugar	Nível 3 – Descrição Simples	4
4º Lugar	Nível 5– Descrição Explicativa	2
5º Lugar	Nível 2 – Descrição Alternativa	1
6º Lugar	Nível 6 - Descrição Explicativa Contextualizada	0
		Total 27

Estes resultados são relativos ao desempenho dos alunos que participaram neste estudo. Os níveis de produção e elaboração escrita, conforme se pôde verificar através dos exemplos analisados e aqui exemplificados, revelou um conjunto de aptidões e capacidades de escrita inerentes a este contexto de investigação, e portanto a ele específico.

Posto isto, não se pretende qualquer generalização, pois que, outros participantes noutro contexto sócio-geográfico ou educativo, provavelmente demonstrarão outro qualquer desempenho.

Esse é o desafio para todos os que os que queiram *experimentar a Narrativa* como situação de aprendizagem, adoptando-a como mais uma metodologia de ensino da História, a implementar como tarefa inerente a uma aula-oficina e não só na sala de aula.

2. Algumas Reflexões sobre o Uso da Narrativa

De uma maneira geral, os alunos aceitaram sem contestar a versão da situação histórica apresentada pela narrativa que lhes foi proposta. O modo como os alunos lidaram com o texto historiográfico em contexto de sala de aula, olhando-o como se de algo quase sagrado e misterioso se tratasse, deixou no ar incertezas relativas a alguns *slogans* que acompanham disciplinas como a História, sobretudo quando apregoam estas disciplinas como as ideais para promover atitude crítica frente a situações ou factos. Veicular a pretensão de um espírito crítico, como competência inerente ao estudo de situações históricas ou outras, implica o treino dessas competências através de experiências de aprendizagem específicas e variadas. De outro modo, os alunos continuarão a olhar as situações históricas (representadas nos manuais, nas versões dos professores ou na historiografia) como um produto acabado, intocável, pronto a consumir, onde a opinião/versão do aluno não tem validade ou fundamento.

Excepcionalmente, alguns alunos ultrapassaram a mera repetição dos acontecimentos, opinando sobre as actuações dos personagens centrais, mas através de expressões simples, essencialmente emotivas. Refira-se ainda que estas expressões valorizaram sobretudo os feitos dos portugueses e, também, salvo muito raras excepções, são os exploradores portugueses os seus protagonistas de eleição, sobre os quais constroem as *suas* histórias e a quem redigem demonstrações de afectividade, condoídas ou não, evidenciadas através de juízos de valor ou expressões de pena ou solidariedade. Quase nunca expressaram o mesmo em relação às acções de intervenientes não nacionais. Nota-se nas suas palavras uma tendência visível para o *Eu*, esquecendo-se do *Outro* lado do conflito. Situação que alude à cada vez mais premente necessidade de descentrar a visão histórica em contexto de sala de aula, onde conceitos

como o de multiperspectiva e interculturalidade devem estar presentes. Factos que, em conjunto com outros, implicam uma reflexão séria sobre competências que jovens em escolaridade obrigatória devem dominar, assim como acentuam a urgência em divulgar e diversificar formas de aprendizagem que potencializem a aquisição de tais competências através de práticas variadas.

Os inúmeros textos fragmentados ou apenas descritivos, sobretudo dos alunos do 7º ano, traduzem algumas práticas lectivas ainda muito baseadas em oralidades expositivas ou em formas de escrita esquemáticas, de pergunta fechada-resposta fechada, e muito pouco focalizadas numa escrita livre - por exemplo na construção de narrativas de maior ou menor dimensão - sobre determinados assuntos históricos.

Com efeito, grande parte dos alunos apresentou os seus textos de modo pouco argumentativo, copiando literalmente a informação dos materiais históricos (excepto do texto historiográfico porque lhes foi retirado), com fios condutores ténues e por vezes muito vagos. O mesmo aconteceu em relação às referências temporais utilizadas por alguns, que, quando eram precisas, pareciam copiadas dos materiais ou evitavam-nas simplesmente, substituindo-as por conectores temporais, vagos ou implícitos, quando não copiadas.

Estas ilações acentuam a necessidade de iniciar-se logo nos primeiros anos de actividade escolar, formas de escrita em extensão, estimuladas a partir de tarefas orientadas que promovam o gradual exercício de competências de interpretação e análise de textos históricos. E, conseqüentemente, que accionem a compreensão de fontes diversificadas de informação, através de abordagens historiográficas multiperspectivadas e interculturais que não apenas as do manual. Estas são algumas das inferências mais latas a retirar dos registos escritos dos alunos participantes nesta investigação.

Permitir aos alunos momentos para, em sala de aula, reproduzir, (re)escrever, comentar e narrar situações históricas, desenvolve neles inúmeras competências, que os próprios alunos reconhecem como fundamentais, através de práticas que não rejeitam e que gostam de realizar (ver os comentários dos alunos ao trabalho). Deixar-lhes tempos *a posteriori* para reflectirem sobre os seus próprios erros, proporcionando-lhes momentos de auto-regulação e avaliação dos resultados por eles conseguidos não só a nível cognitivo, como também da execução da tarefa (mais uma vez os comentários

demonstram isso), é igualmente prioritário. Esta consciencialização do aluno sobre o seu desempenho pessoal, cada vez mais necessária e não só na aula de História, pode conduzir ao desenvolvimento de atitudes de autonomia e (co)responsabilização na aquisição de competências.

Implementar metodologias de produção de texto escrito e de partilha oral de informação, através do recurso a fontes históricas adequadas à compreensão dos alunos com quem vamos trabalhar, sejam elas secundárias, mas preferencialmente primárias; sejam elas em suporte papel, visual, icónico ou patrimonial; sejam de carácter ficcional ou reportando situações do passado, possibilita a aplicação da narrativa em sala de aula. Com efeito, insistir em tarefas que motivem a descrição e a explicação do significado das acções de agentes históricos, contrapondo situações da actualidade, será uma forma de aplicar as inúmeras potencialidades e recursos da narrativa em História.

Assim:

- Proporcionar momentos de confronto com situações históricas contraditórias ou não;
- Promover o debate de ideias;
- Propiciar tempos de reformulação;
- Permitir dentro dos limites da subjectividade inerente à produção histórica, o tratamento de narrativas de perspectivas diversas.
- Estimular a formulação de hipóteses explicativas;
- Promover a imaginação histórica e a resolução de problemas;
- (Re)escrever ou comentar momentos históricos ou biográficos;

Diversificar será então uma das chaves para uma real compreensão do contexto social e do desenvolvimento da consciência histórica e identidade dos alunos e de todos nós.

Com base no que foi dito, torna-se essencial considerarmos uma cuidada gestão de conteúdos aliada a uma pertinente e objectiva preparação de tarefas de aprendizagem. Centrando o ensino no aluno, partindo dos seus conhecimentos prévios, estimulando nele uma responsabilidade na construção do seu próprio saber, pode definitivamente marcar-se uma viragem na abordagem de estratégias de sala de aula contribuindo-se para uma educação histórica mais exigente.

No contexto escolar, a questão mais vezes colocada em relação à aplicabilidade dos trabalhos de investigação a uma prática diária em sala de aula, tem aqui uma resposta no sentido de uma fácil transposição/adaptação de um contexto investigativo para um contexto escolar. Neste caso concreto, este assunto histórico é um exemplo de como pode ser abordada uma das primeiras temáticas do programa de História para o 9º ano. A construção em *forma narrativa*, o texto histórico, que deve ser da responsabilidade do professor, pode ser aplicada em qualquer tema seja de pequena ou média extensão.

Gerindo-se os tempos lectivos (90 ou 45 minutos), a aplicação desta metodologia torna-se possível e mesmo adequada, porque permite ao aluno desenvolver/construir, com princípio meio e fim, um conteúdo, orientado pela narrativa-base (do professor, do manual ou de outra origem) e inclusivamente, fazendo-o entender as suas dificuldades ao nível da comunicação escrita/oral e da compreensão histórica. Estes textos de escrita extensiva fornecem também os elementos de avaliação para o professor. Este deve diversificar os instrumentos de avaliação, vendo estas respostas/narrativas como uma questão de desenvolvimento sobre a temática em estudo, à qual se aplica, naturalmente, uma matriz de correcção.

Em conclusão, cabe ao professor conhecer e explorar situações de aprendizagem variadas, através das quais se processe o estímulo do pensamento histórico dos alunos. É imprescindível que se oriente a relação de ensino e aprendizagem no sentido de proporcionar ao aluno a possibilidade de promover o desenvolvimento de competências que lhe permitam ir da compreensão à imaginação e desta partir para a explicação, através da reconstrução de momentos históricos. Estas situações de aprendizagem devem ser concretas, e implicar os alunos numa acção em que estes se tornem verdadeiros protagonistas da 'acção' a decorrer na aula.

Porém, interessa acautelar outro aspecto. Estas novas abordagens só serão possíveis a partir de uma reflexão conjunto pelos professores da disciplina na escola, de modo a estruturar uma organização colectiva de conteúdos e materiais, adequando-os a cada turma. Esta ilação pressupõe que é na escola, em função das turmas que se tem, que se deve realizar parte deste trabalho pedagógico, visando em conjunto limitar os obstáculos ao sucesso dos alunos. É evidente que por aqui perpassa uma séria gestão

antecipada dos conteúdos (desde o início do ano lectivo), seleccionando quais a desenvolver em extensão e quais a abordar sucintamente, no sentido de se *dar a matéria* sem pressas, sem cortes sequenciais entre temáticas conseguindo-se assim *chegar ao fim da matéria prevista para esse ano lectivo*, não deixando restos ao professor do ano seguinte.

Tendo em conta estas preocupações, torna-se possível centrar o ensino nas dificuldades do aluno e com ele partir em “busca” da História, através das inúmeras possibilidades que os suportes de informação permitem, e que sabemos serem em História multifacetados. Confrontar os alunos com as suas próprias limitações ou conhecimento de situações, sejam elas históricas ou do seu quotidiano, leva-os a consciencializar as suas potencialidades de aprender. Motivá-los a expor as suas ideias comunicando, oralmente e por escrito, é conferir-lhes a possibilidade de produzir sentidos sobre si próprios e sobre o que aprendem. Neste sentido a Narrativa pode veicular a promoção de significados, ao constituir parte das rotinas de sala de aula.

Por conseguinte, insistir em tarefas que promovam o significado das acções humanas e consequentemente a sua compreensão, passa muito pela aplicabilidade de diferentes usos da narrativa em História, pelo uso de narrativas históricas de diferentes perspectivas, de abordagem ao *Eu* e ao *Outro*. Partindo de uma exploração igualmente diversificada de fontes em História, pode iniciar-se o caminho para a compreensão da natureza dos acontecimentos, da disciplina, em suma da História, e de nós mesmos.

Em conclusão, assumir a *Narrativa* como *forma* de representar a História é encarar a História como uma narrativa abrangente, global, onde cabem o político, o social, o económico, o grande acontecimento, o indigente ou o marginal, o grande homem ou o desconhecido, a História Local ou a História Universal, ou seja, a história de todos... e para todos. Pensar nesta narrativa, como um grande puzzle em construção, implica senti-la como um conjunto de pequenas peças fundamentais, as pequenas narrativas, que são o mais necessário contributo à compreensão da narrativa em História. Assim, retirar-se da narrativa qualquer um dos elementos da sua estrutura- seria desestruturá-la, deixando-a sem sentido. Não deve ver-se a narrativa – qualquer narrativa - sem princípio, meio e fim, sem a sua inerente temporalidade, espacialidade, que existem não de *per si*, mas contextualizadas, primeiro num todo específico, depois num todo mais geral, com personagens, acções, emoções, desenlaces...

Ao fragmentarmos uma pequena parte da história, ao construirmos uma pequena narrativa, devemos sempre pensar que o seu princípio, meio e fim, são contínuos - numa sequencialidade, temporalidade e espacialidade próprias – mas contextualizadas num todo inacabado, que é a narrativa da história do homem...

3. As Limitações do Estudo e Questões para Futuras Investigações

Torna-se essencial dizer que as considerações emergentes desta investigação são de facto específicas ao ambiente sócio-escolar referido. Pensar-se em generalizações seria deturpar o contexto de natureza descritiva em que se insere este tipo de estudos de carácter predominante qualitativo.

Remetendo para Lee, Barca, Melo, Magalhães, Gago e muitos outros investigadores nesta linha de investigação em cognição histórica, interessa justificar que apesar dos construtos dos alunos aparecerem organizados em categorias ou níveis de elaboração/ compreensão, estes não devem ser encaradas como estáticos e que a mobilidade do aluno de um nível para outro, anterior ou posterior, não possa acontecer em função da simples mudança temática ou da envolvência que, por exemplo, a familiaridade de um novo assunto/situação histórica provoca no aluno.

Desta feita, as conclusões retiradas são inerentes ao conjunto de alunos participantes, ao assunto histórico sobre o qual estes alunos construíram o texto escrito, à capacidade interpretativa da investigadora e ao contexto investigativo da própria investigação. O que não significa que algumas destas conclusões não possam eventualmente aplicar-se a outras situações concretas.

De todas estas restrições emergem novas situações de investigação, novas questões, outros assuntos históricos, textos mais concisos, histórias mais pequenas, ou simplesmente, o mesmo assunto histórico, o mesmo processo e outros participantes...