

Conceções das crianças do Ensino Básico sobre a identidade "mouro" decorrentes do ensino do período da Reconquista Cristã

Relatório de estágio apresentado para a obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Henrique Aguiar Ferreira

Orientadora:

Professora Teresa-Cláudia Tavares

The definition of a fairy-story - what it is, or what it should be - does not, then, depend on any definition or historical account of elf or fairy, but upon the nature of Faërie: the Perilous Realm itself, and the air that blows in that country.

J.R.R. Tolkien

Agradecimentos

Terminada esta etapa, devo agradecer a colaboração e influência dos seguintes atores para a realização deste trabalho que me permitiu concluir este ciclo de estudos - sozinho esta tarefa teria sido impossível. Agradeço:

- às professoras cooperantes por me abrirem as portas das suas aulas e partilharem comigo o seu trabalho;
- à professora Teresa-Cláudia Tavares por me ter pacientemente orientado e ajudado neste caminho;
- à Eliana Almeida pela motivação;
- aos meus pais e restante família pelo apoio e paciência.

Resumo

Este relatório tem três capítulos.

No primeiro, documento a contribuição dos estágios integrados na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Primeiro Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no Segundo Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento e obtenção de competências profissionais e pessoais.

No segundo, apresento uma pesquisa-intervenção referente às concepções das crianças do Ensino Básico sobre a identidade “mouro” decorrentes do ensino do período da Reconquista Cristã.

A pesquisa-intervenção questionou em que medida o ensino sobre o período da Reconquista Cristã a crianças portuguesas de uma comunidade de maioria cristã influencia a concepção destas sobre a identidade “mouro” e sobre a sua própria identidade de portuguesas. A investigação baseou-se na interação da análise da documentação curricular pertinente com a observação de dinâmicas de aula, uma intervenção em que as crianças ilustraram personagens e eventos de um conto que retratava um conflito mouro/cristão e a análise de respostas a um inquérito em linha sobre esse mesmo conto. Embora o carácter introdutório desta investigação, a reduzida amostra de crianças do 1.º CEB e a ainda mais reduzida do 2.º CEB impeça a generalização dos resultados, estes levam a concluir que as crianças constroem a sua concepção de “mouro” a partir do que lhes é previamente ensinado na escola no conteúdo programático “Reconquista Cristã” e, no caso de não terem presentes os conteúdos deste ensino, a partir das representações de “mouro” que buscam e encontram na internet. O produto final deste ensino - que coincide com as representações da internet - é o “mouro” ser para estas crianças apenas o membro de um grupo que luta contra os membros de um outro grupo, o grupo dos cristãos, com o qual implicitamente se identificam. O “mouro” é para elas o “Outro”, o oponente.

No terceiro e último capítulo reflito sobre o percurso cognitivo e pedagógico que efetuei durante a elaboração deste trabalho e sobre a influência deste processo de elaboração, em si, na minha formação para a docência.

Palavras-chave: Identidade; “Mouro”; Reconquista Cristã; Ensino da História de Portugal; Multiculturalidade; Primeiro e Segundo Ciclo de Educação Básica.

Abstract

In the first chapter, this report documents the contribution of the internships integrated in the Supervised Teaching Practice of the Master in the First Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the Second Cycle of Basic Education for the development and obtaining of professional and personal skills .

In the second, it investigates the extent to which the way the Christian *Reconquista* period is taught to Portuguese children from a Christian majority community influences their conception of “Moorish” identity and their own identity as Portuguese.

In what is observed in the children of the First Cycle of Basic Education, although the introductory character of this investigation prevents the generalization of the results, the conclusion is that they build their conception of “moor” from what is presented to them in school throughout the study of the Christian Reconquista; however, the result of this teaching is that the "Moor" is for them only a member of a group that fights against Christians: it is the “other”, the opponent.

The third chapter reflects on the cognitive and pedagogical path taken during the elaboration of this final work and on the influence of the work elaboration process, in itself, in the training for teaching. The study was based on the observation of class dynamics and on the analysis of curricular documents that refer to the teaching of the Study of the Environment, namely the teaching of the History of the Christian *Reconquista* in Portugal, alongside those that support intercultural and multicultural education.

Keywords: Moorish Identity; Christian *Resconquista*; History teaching; Multiculturalism; First and Second Portuguese Cycle of Basic Education.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice	VI
Índice de Ilustrações	IX
Índice de Tabelas	IX
Lista de Acrónimos	X
Introdução	2
I Parte – Contexto de Estágio	4
1. Mestrado em Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB - Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano (1.º Contexto de Estágio)	4
1.1. Contexto de estágio e caracterização da Instituição	4
1.2. Caracterização da turma	5
1.3. Documentos orientadores da prática pedagógica	7
1.4. Planeamento e operacionalização da atividade educativa	13
1.5. Enquadramento curricular	16
1.6. Observações - reflexão final sobre este estágio	17
2. Mestrado em Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB - Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano (2.º Contexto de Estágio)	17
2.1. Contexto de estágio e caracterização da Instituição	17
2.2. Caracterização da turma	19
2.3. Documentos orientadores da prática pedagógica	19
2.4. Planeamento e operacionalização da atividade educativa	22
2.5. Enquadramento curricular	25
2.6. Observações - reflexão final sobre este estágio	26
3. Mestrado em Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB - Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português e História e Geografia de Portugal (HGP) – 6.º ano (3.º Contexto de Estágio)	27

3.1.	Contexto de estágio e caracterização da Instituição	27
3.2.	Caracterização das turmas	28
3.3.	Documentos orientadores da prática educativa	30
3.4.	Planeamento e operacionalização da atividade educativa	31
3.5.	Enquadramento curricular	35
3.6.	Observações - reflexão final sobre este estágio	36
4.	Mestrado em Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB - Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico em Matemática e Ciências da Natureza – 5.º ano (4.º Contexto de Estágio)	37
4.1.	Contexto de estágio e caracterização da Instituição	37
4.2.	Caracterização das turmas	37
4.3.	Documentos orientadores da prática educativa	39
4.4.	Planeamento e operacionalização da atividade educativa	42
4.5.	Observações – reflexão final sobre este estágio	43
5.	Mestrado atual - Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português e História e Geografia de Portugal (HGP) – 6.º ano (5.º Contexto de Estágio)	44
5.1.	Contexto de estágio e caracterização da Instituição	44
5.2.	Caracterização das turmas	45
5.3.	Análise dos documentos orientadores da prática educativa	48
5.4.	Planeamento e operacionalização da atividade educativa	50
5.5.	Enquadramento curricular	52
5.6.	Transversais (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)	53
5.7.	Observações - reflexão final de estágio	53
II	Parte - Conceções das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a identidade “mouro” decorrentes do ensino do período da Reconquista Cristã.	57
1.	Revisão da Literatura	60
1.1.	Legislação e Documentação Curricular	60
1.2.	Histórias da História da reconquista cristã e o papel da narrativa	62
1.3.	Ensino por meio de narrativas	68

1.4. Educação Intercultural	71
2. Descrição das Atividades: ⁷² Objetivos e Metodologias	72
2.1. Primeiro momento da atividade – 1.º CEB	72
2.1.1. Universo	72
2.1.2. <i>Auto de S. João do Sobrado</i> : Narrativa Original e Adaptações	74
2.1.3. Recolha de Dados	78
2.1.4. Análise de Dados	81
2.1.5. Análise dos Resultados	86
2.2. Segunda atividade – 2.º CEB	87
2.2.1. Universo	89
2.2.2. Recolha de Dados	90
2.2.3. Análise dos Resultados	90
Conclusões Finais	92
Bibliografia	97
ANEXOS	101
Anexo 1 – Tabela Comparativa dos desenhos da 3.ª fase	101
Anexo 2- Tabela comparativa 2 dos desenhos da 3.ª fase	102
Anexo 3 – Adaptação do conto de São João dos Bugios - Versão A	103
Anexo 4 – Adaptação do conto de São João dos Bugios - Versão B	106
Anexo 5- Mapa utilizado em aula	109
Anexo 6 - Transcrição do áudio	110
Anexo 7 – Desenhos da primeira recolha	119
Anexo 8 – Segunda recolha – Banda desenhada do conto	122
Anexo 9 – Desenhos da terceira recolha	128
Anexo 10 – Exemplo de <i>Kahoot!</i> utilizados em estágio	137

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 Disposição da Sala – janeiro 2016.....	83
Ilustração 2 Disposição da Sala - junho 2016	84

Índice de Tabelas

Tabela 1 Características dam Turma de 1.º e 3.º ano do EB	6
Tabela 2 Características da Turma de 3.º e 4.º ano do EB	19
Tabela 3 Características da Turma A do 6.º ano do EB	29
Tabela 4 Características da Turma B do 6.º Ano do EB.....	29
Tabela 5 Características da Turma A do 5.º Ano do EB.....	38
Tabela 6 Características da Turma B do 5.º Ano do EB.....	39
Tabela 7 Características da Turma A do 6.º ano do EB	45
Tabela 8 Características da Turma B do 6.º ano do EB	46
Tabela 9 Características da Turma C do 6.º ano do EB	47
Tabela 10 Instruções para a elaboração da atividade	89

Lista de Acrónimos

PE - Projeto Educativo

PEE- Projeto Educativo de Escola

PCT - Projeto Curricular de Turma

EM- Estudo do Meio

CN – Ciências Naturais

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EB - Ensino Básico

JI - Jardim de Infância

NEE - Necessidades Educativas Especiais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

HGP- História e Geografia de Portugal

ESES - Escola Superior de Educação de Santarém

Introdução

O presente relatório final destina-se à obtenção do grau de mestre e procura descrever analiticamente o meu percurso pedagógico na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES).

Concebi-o numa perspetiva de construção de um repositório de aprendizagens a integrar num currículo profissional, como uma síntese do registo inicial do percurso na área da Prática de Ensino Supervisionada em que simultaneamente analiso o trabalho que desenvolvi e a investigação-intervenção que efetuei.

Tal como explicitado no sumário, dividi o relatório em três capítulos:

- O primeiro descreve e analisa os contextos de estágio integrados na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e a partir daí documenta a contribuição dos referidos estágios para o meu processo de desenvolvimento e obtenção de competências profissionais e pessoais.
- O segundo apresenta uma pesquisa-intervenção referente às concepções das crianças do Ensino Básico sobre a identidade “mouro” decorrentes do ensino do período da Reconquista Cristã. Baseando-me na observação de dinâmicas de aula, e na análise documental¹, investigo em que medida a forma como é ensinado o período da Reconquista Cristã a crianças portuguesas de uma comunidade de maioria cristã influencia a concepção destas sobre a identidade “mouro” e sobre a sua própria identidade de portuguesas. Após a enunciação das questões investigadas, dos objetivos da investigação e da metodologia de trabalho aplicada, relato neste capítulo os passos da investigação e discuto os dados obtidos.

Neste capítulo sugiro igualmente algumas conclusões provisórias: embora o caráter introdutório desta investigação impeça a generalização dos resultados e da observação das crianças de 2.º Ciclo (devido ao contexto de produção do trabalho realizado - como detalharemos, realizou-se durante o encerramento das aulas presenciais devido à pandemia) seja difícil retirar conclusões ou meras apreciações relevantes, da observação da amostra das crianças do 1.º CEB conclui-se que estas constroem a sua concepção de “mouro” a partir do que lhes é previamente ensinado na

¹ Nomeadamente, os documentos curriculares que se referem ao ensino do Estudo do Meio - especificamente ao ensino da História da Reconquista Cristã em Portugal - e aos que suportam a educação intercultural e multicultural.

escola no conteúdo programático “Reconquista Cristã”; deste ensino resulta que para estas crianças o “mouro” se reduz apenas a membro de um grupo que luta contra os membros de um outro grupo, o grupo dos cristãos, com o qual implicitamente se identificam. O “mouro” é para elas o “Outro”, o oponente. O capítulo termina apontando brevemente possíveis desenvolvimentos investigativos neste tópico.

- Finalmente, o terceiro e último capítulo examina o percurso cognitivo e pedagógico já referido no primeiro à luz de uma reflexão sobre o perfil geral do desempenho profissional dos professores dos Ensinos Básicos² e do perfil específico do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico³ e procura sintetizar as aprendizagens resultantes da elaboração deste trabalho final na formação para a docência. A lista da Bibliografia utilizada e os apêndices referenciados ao longo do relatório finalizam este trabalho.

² Decreto-Lei n.º240/2001

³ Decreto-Lei n.º241/2001

I Parte – Contexto de Estágio

Este capítulo sumaria o meu percurso pedagógico no âmbito dos contextos de estágio que frequentei em dois Mestrados. Durante o primeiro mestrado, um Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, realizei quatro estágios que decorreram de outubro de 2012 a junho de 2014. Durante a frequência do presente mestrado realizei um estágio em 2.º CEB nas disciplinas de Português e HGP. Este trabalho final integra a respetiva unidade curricular *Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II* e nele deveria apresentar apenas o último estágio, mas, e de acordo com a coordenadora do Mestrado, optei por apresentar aqui uma visão integradora de todos os estágios por mim realizados ao longo da minha formação em mestrado. Procurei descrever analiticamente as atividades-chave que desenvolvi durante os contextos de estágio e enfatizar os pontos pedagogicamente fortes e fracos das vivências que eles me proporcionaram, de forma a retratar o meu percurso na prática educativa e na prática investigativa.

1. Mestrado em Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB - Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano (1.º Contexto de Estágio)

1.1. Contexto de estágio e caracterização da Instituição

O primeiro estágio de intervenção decorreu durante um período de três meses, entre os dias 16 de outubro de 2012 e 11 de janeiro de 2013, numa turma do 1.º Ano do 1.º CEB de um estabelecimento de ensino EB1, pertencente a um agrupamento vertical de escolas, na cidade de Santarém. Além do estabelecimento a que me refiro e da sede do agrupamento, - uma Escola EB2,3 - integram o referido agrupamento outras nove escolas (quatro escolas EB1/JI, duas apenas EB1 e três apenas JI) abrangendo freguesias urbanas e rurais circundantes.

Os habitantes da área do agrupamento (inclusive os encarregados de educação das crianças que frequentam o estabelecimento onde decorreu o estágio) têm ocupações distribuídas pelos três setores de atividades, destacando-se o setor dos serviços. O nível de escolaridade dos encarregados de educação era, à data de realização do estágio, regra geral, baixo.⁴

Tal como muitos outros estabelecimentos escolares nacionais e alguns mais em Santarém, o estabelecimento em causa é uma construção de tipologia P3 - também

⁴ Informações retiradas da descrição do Plano Educativo de Escola (PEE).

conhecida por “área aberta” -, integra uma sala interior/polivalente que serve como refeitório e espaço de recreio em dias de mau tempo, seis salas de aula divididas por dois andares, quatro casas de banho, um gabinete para os professores de apoio trabalharem com as crianças com necessidades educativas especiais (NEE), uma sala de docentes e um campo exterior pavimentado que funciona como área de recreio ao ar livre.

À altura do estágio, o estabelecimento funcionava das 9:00 às 17:30, havendo algumas crianças que frequentavam as atividades de extensão curricular (AECs) após a componente letiva. Acolhia cerca de cento e quarenta crianças dos cinco aos dez anos que frequentavam aulas do 1.º ao 4.º ano do 1.º CEB e nele desempenhavam funções treze docentes (a tempo parcial e integral) e cinco elementos não-docentes (assistentes operacionais).

A sala onde se lecionou situava-se no primeiro andar, com enormes janelas que geravam excelente iluminação vinda da esquerda, mas também bastante desconforto térmico – nomeadamente, muito frio, não obstante o ar condicionado. Partilhava com outras duas salas um pequeno hall com lavatórios. O equipamento pedagógico, além do mobiliário - cadeiras, mesas, etc. - para docente⁵ e crianças⁶, incluía um quadro interativo com projetor, um quadro negro, e um computador de secretária, fixo, com ligação à Internet. Quanto a recursos humanos, o Plano Curricular de Turma (PCT) indicava a docente titular, a de apoio educativo, a de educação especial⁷, as docentes das AEC, a Coordenadora de Escola, o pessoal não docente, a direção do Agrupamento de Escolas e a Equipa de Saúde Escolar.

1.2. Caracterização da turma

Devido a constrições pragmáticas que ocorrem em múltiplos estabelecimentos de ensino, a sala em que o estágio foi efetuado incluía três crianças do 3.º ano e dezanove do 1.º ano, cuja lecionação era efetuada em conjunto.⁸ A turma incluía, portanto, dois

⁵ De ora em diante, para facilitar a exposição, utilizam-se indiscriminadamente os termos “docente” e “professor titular de turma” (ou “professora titular de turma”, consoante o respetivo sexo).

⁶ De ora em diante – e, tal como descrito na nota anterior, também por questões de facilidade expositiva – designam-se os alunos e/ou alunas simplesmente como “crianças”; evita-se assim quer o uso do masculino como universal, quer o uso de “alunos/as” ou outras fórmulas similares. Reserva-se o termo “aluno” assim como o termo “alunos” para indicar exclusivamente um indivíduo ou conjunto de indivíduos do sexo masculino.

⁷ Como o estágio ocorreu durante o início do 1º ano escolar, muitas crianças só foram referenciadas como necessitando de apoio posteriormente; assim, nessa altura, apenas era apoiada uma criança da sala, a qual frequentava o 3.º ano como repetente.

⁸ A professora titular de turma incluía as três crianças no 3.º ano nas aulas de expressão motora como forma de integração com as restantes crianças da turma; no tempo restante alternava a lecionação de um e outro

níveis, mas, como referido, o estágio dirigiu-se às crianças de 1.º ano. A maioria destas tinha iniciado o ano letivo ainda com cinco anos⁹. Na turma, catorze crianças (do 1.º e 3.º ano) frequentavam a AEC de Educação Física e de Apoio ao Estudo, mas a única referenciada como tendo NEE e apoio educativo (bissemanal) era repetente, tinha dez anos de idade e frequentava o 3.º ano. O quadro seguinte repete, sumariamente, o que se acaba de descrever.

Tabela 1 Características dam Turma de 1.º e 3.º ano do EB

Turma de 1.º e 3.º Ano do Ensino Básico	
N.º Crianças	22
Idades	6 a 10 anos
Sexo	13 – Feminino 9 – Masculino
Com NEE	1 – Masculino
Com Apoio Educativo	1 (v. criança com NEE)
Repetentes	1 (v. criança com NEE e com Apoio Educativo)
3.º ano	3
1.º ano	19
A frequentar AEC	14
Português como Língua Não Materna	0
Diferente Etnia ou Nacionalidade	1 – Etnia Cigana 1 – Nacionalidade Brasileira

A tabela refere a idade das crianças no final do período de estágio. Muitas tinham sido matriculadas com cinco anos. Pode-se supor que as respetivas famílias as matricularam quando ainda não tinham completo seis anos, ao invés de as ter deixado um ano mais no pré-escolar. A razão para tal, pelo menos em parte, terão sido carências socioeconómicas. Com efeito, mesmo para as famílias de classe média a mensalidade

ano de escolaridade. *Grosso modo*, trabalhava com as crianças do 1º ano enquanto as do 3.º ano realizavam tarefas autónomas e vice-versa.

⁹ De facto, segundo a docente titular, a vontade administrativa de reunir num só grupo todas as crianças mais novas, fora o critério determinante na formação da turma.

dos jardins de infância privados é elevada, e os horários no sistema público são pouco convenientes para famílias onde ambos os progenitores trabalhem.

A questão da idade da maioria das crianças da turma tornou-se importante em termos pedagógicos porque, conjugada com o facto de muitas delas frequentarem um espaço escolar pela primeira vez e com o facto de num mesmo espaço coexistirem crianças de outros níveis de aprendizagem, levou a que o aproveitamento da turma fosse globalmente insatisfatório. Concretizando: embora a turma mostrasse interesse pela maioria das atividades propostas (sendo o trabalho a pares particularmente bem recebido), a disparidade das crianças quanto a aprendizagens prévias e desenvolvimento cognitivo-emocional traduzia-se numa significativa heterogeneidade da respetiva capacidade de foco nas tarefas propostas. Assim, uma pequena parte da turma concentrava-se e resolvia as tarefas rapidamente, mas a maioria das crianças parecia incapaz de prestar atenção e de se concentrar. Desta forma, essa maioria necessitava constantemente de supervisão e reforço e a minoria mais “produtiva” acabava por se dispersar, devido a já ter completado a tarefa solicitada. Não só os ritmos de trabalho como os conhecimentos prévios das crianças eram muito distintos: por exemplo, no que respeita à área do Português, as crianças estavam muito divididas; se as que tinham frequentado o jardim de infância já sabiam escrever o nome, as restantes não tinham nenhum contacto prévio com o texto escrito; igualmente, as primeiras tinham facilidade na expressão oral, enquanto as restantes, não. O que acontecia com a disciplina de Português sucedia também na disciplina de Estudo do Meio. Nas áreas de Matemática e Expressões, o “fosso” entre as crianças atenuava-se, sem deixar de estar presente e de configurar todo o processo de aprendizagem.

1.3. Documentos orientadores da prática pedagógica

É obrigatório sublinhar desde já algo que se aplica igualmente à descrição e análise de todas as experiências de estágio descritas neste relatório final: o contraste entre o empenho nas práticas pedagógicas por parte dos/as docentes titulares de turma e a “indiferença” destes/as por documentos escritos como o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Curricular de Turma (PCT). Esta “indiferença” foi evidenciada pela ausência absoluta de referências a estes documentos no discurso dos/as docentes. Essa ausência de referências mostrava-se tanto mais significativa porque contrastava com as referências insistentes que os/as docentes faziam quer aos programas e às metas das diferentes componentes de currículo quer ao calendário de atividades. Salieta-se que só concederam – e como resposta a pedido expresso e repetido do par de estagiários - uma

única consulta ao PCT, e, simultaneamente, vedaram qualquer fotocópia ou fotografia do mesmo.

Assim, a avaliação que adiante se fará do grau de concretização dos objetivos propostos por cada um dos dois documentos foi necessariamente mínima e fortemente condicionada pelas limitações ao acesso acima descritas¹⁰.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) apresentava objetivos divididos por quatro dimensões: Dimensão Pedagógica; Dimensão Organizacional; Dimensão Social; Dimensão Relacional

Os objetivos listados para a **Dimensão Pedagógica** eram:

a) “Promover melhorias nas práticas e nos contextos da relação ensino/aprendizagem, para obter sucesso escolar e aprendizagens de qualidade, assegurando o desenvolvimento das competências fundamentais do currículo, nas suas diversas vertentes e domínios, de forma equilibrada e eficaz;

b) Proporcionar percursos escolares de sucesso, garantindo a qualidade das aprendizagens realizadas, na perspetiva do prosseguimento de estudos e na perspetiva da inserção na vida ativa, quer no ensino regular, quer no de segunda oportunidade;

c) Aprofundar práticas/processos de gestão e articulação curricular adequadas à promoção do sucesso escolar, na perspetiva de uma Escola de qualidade e rigor;

d) Promover a melhoria dos resultados escolares dos alunos;

e) Reduzir as taxas de abandono escolar.”¹¹

Durante a experiência de estágio evidenciou ser impossível afirmar se os objetivos acima enunciados eram atingidos. Decorrendo da leitura do PEE uma sensação de discrepância com a realidade vivida: por exemplo - “Reduzir as taxas de abandono escolar” (alínea e)), no 1.º ano de escolaridade? Recorde-se que este Plano se refere ao

¹⁰ Para além da ausência do contacto físico com os documentos do PCT, outra razão para neste relatório final abreviar ou omitir anotações aos mesmos é a observação de que na prática pedagógica não têm a relevância que lhes é conferida por lei. Como escrito acima, nunca no decorrer dos estágios os docentes os invocaram aquando da preparação da sua ação, o que, somado às pressões a que o par de estagiários estava sujeito para submeter planificações de aulas em tempo útil, fazia com que o par replicasse a atitude de indiferença dos docentes.

¹¹ Faz-se notar que a “artificialidade” destes objetivos se evidencia na alínea e), já que o abandono escolar não é, de forma alguma, significativo no 1º CEB, pelo que listar a sua redução como objetivo é desnecessário. No entanto há que referir que este documento abrange todo o agrupamento que inclui os 1º, 2.º e 3.º Ciclos do EB.

1º CEB e, dando ainda outro exemplo, a aquisição do objetivo listado na alínea b) só pode ser avaliado no final do percurso escolar o qual, de acordo com a lei, só acontecerá no final da escolaridade obrigatória, no 12.º ano do ensino secundário.

Os objetivos listados para a **Dimensão Organizacional** eram:

a) “Promover a melhoria contínua da qualidade nos serviços e valências da Escola, na perspetiva da satisfação do beneficiário;

b) Desenvolver a qualidade da comunicação entre a Escola e a Comunidade, facilitando a circulação de informação entre estas e aprofundando o seu conhecimento mútuo;

c) Aprofundar a integração da Escola e da sua ação educativa na vida, necessidades e objetivos de desenvolvimento da Comunidade Local, alargando e/ou solidificando as parcerias com as mais diversas entidades e instituições, públicas e privadas;

d) Organizar de forma articulada e eficaz o conjunto das ofertas socioeducativas de apoio a alunos e famílias, tendo em conta a sua ação de enriquecimento e complemento curricular e de atendimento e estrutura social;”

Não é possível afirmar que o objetivo listado em a) estivesse em vias de aquisição. Em relação aos objetivos b) e c) testemunharam-se esforços de ligação à comunidade. Referimo-nos, por exemplo, à organização de uma festa de Natal em que as crianças atuaram para as famílias, a referências constantes da docente à importância do papel das famílias no percurso escolar das crianças, etc. Quanto ao objetivo listado em d), cremos que estava em vias de aquisição, já que a escola oferecia atividades de extensão curricular (AEC).

Quanto à **Dimensão Social**, os objetivos listados pelo PEE eram:

a) “Alargar a ação da Escola no campo da promoção da Educação para a Saúde e a prática de atividades desportivas, fazendo a divulgação de estilos de vida saudáveis, promovendo a qualidade de vida e a prevenção da doença, despistando os comportamentos de risco, incentivando diversas modalidades, na perspetiva do valor educativo do Desporto e da atividade física e do seu impacto na qualidade de vida;

b) Promover a qualidade ambiental dentro e fora da Escola, incentivando atitudes de preservação da Natureza, a consciência cívica para a sustentabilidade o desenvolvimento de hábitos ecologicamente responsáveis;

c) Promover a segurança, a qualidade e a conservação dos espaços físicos (interiores e exteriores) e equipamentos, assegurando o bem-estar dos alunos e a higiene e segurança no trabalho aos seus profissionais, bem como o desenvolvimento de comportamentos cívicos face aos bens comuns;”

É possível afirmar que o objetivo listado em a) estava em vias de aquisição. Com efeito, durante a experiência de estágio foi possível constatar uma grande preocupação em relação à qualidade da alimentação das crianças, por exemplo.

Em relação aos objetivos b) e c) não nos é possível avançar com dados quanto à sua eventual aquisição.

Quanto à **Dimensão Relacional**, os objetivos listados pelo PEE eram:

a) “Estimular o desenvolvimento de uma cultura organizacional fundada no trabalho colaborativo e na cooperação na realização das tarefas profissionais;

b) Promover a civilidade nas relações interpessoais, incentivando uma cultura de Escola marcada pela qualidade nas interações sociais e do clima relacional;

c) Favorecer relações interculturais caracterizadas pelo respeito das diferenças e apreço pela diversidade, promovendo a integração de alunos estrangeiros e portadores de deficiência na perspetiva da igualdade de oportunidades de sucesso escolar e educativo.”

Não é possível afirmar se os objetivos listados estavam em vias de aquisição. Pelo contrário, ao longo do estágio a docente não se preocupou com a integração de quaisquer crianças de etnia cigana, o que contrariou explicitamente o objetivo c) da dimensão relacional.¹²

No entanto, à parte este caso, posso afirmar que nenhuma das práticas pedagógicas testemunhadas durante o estágio esteve em desacordo frontal com os objetivos do PEE.

¹² Descreve-se adiante um exemplo da carência desses esforços de integração.

Quanto ao Plano Curricular de Turma (PCT), a docente recusou qualquer possibilidade de cotejamento das transcrições parciais e muito breves efetuadas aquando do estágio (apenas a parte referente aos “objetivos”) com o PCT original.¹³

O PCT apresentava “objetivos gerais” que depois se repetiam, como “objetivos por período”, a concretizar ao longo dos três períodos.

Os referidos “objetivos gerais” eram:

- a) “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e abordar situações e problemas do quotidiano.
- b) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.
- c) Usar corretamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamentos próprios.
- d) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para a apropriação de informação.
- e) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e aprendizagens adequadas a objetivos visados.
- f) Pesquisar, selecionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável.
- g) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
- h) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e crítica.
- i) Cooperar com outros em projetos comuns.
- j) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.”

¹³ Aproveita-se a oportunidade de realização deste relatório para criticar, tal como foi feito na altura junto do docente acompanhante deste estágio na ESES, a proibição pelos/as docentes cooperantes de reprodução do documento institucionais de referência da escola onde se estagia.

Tal proibição (que, a acreditar na troca de experiências entre estagiários, é comum) traz dificuldades concretas à realização e autoavaliação da prática de estágio. Explicamos a, pelo menos parcial, relutância institucional na disponibilização dos documentos, pela consciência que os/as docentes cooperantes têm de que estes documentos se caracterizam (quer na lista de objetivos a seguir transcrita, quer na lista de objetivos do Plano Curricular de Turma) pela redundância, imprecisão (ou, em termos jurídicos, abstratividade) e impraticabilidade de avaliação.

Analisando os objetivos acima transcritos, pode-se considerar que o objetivo a), é, ele próprio, uma descrição do que se pretende em qualquer processo de aprendizagem, seja qual for o nível a que se reporta esse processo de aprendizagem. Este objetivo está, portanto, sempre em vias de ser concretizado, o que dificulta qualquer possibilidade de avaliação da sua concretização.

O objetivo b) parece ter sido incluído para referir especificamente o contacto das crianças com as tecnologias de informação associadas à utilização de computadores. Quanto a este ponto, como a docente durante o estágio não manifestava interesse pela utilização de recursos informáticos,¹⁴ pelo que a prática pedagógica testemunhada contrariava a aquisição deste objetivo.

O objetivo d) não foi sequer abordado durante a experiência do estágio. Tendo em conta o currículo do 1.º ano do 1.º CEB, também não o terá sido ao longo do restante ano letivo. A sua inclusão no PCT torna-se difícil de explicar.

A aquisição dos restantes objetivos – à exceção do j) – estava conforme com a prática pedagógica testemunhada, embora não a estruturasse ou fundamentasse especificamente. Quanto ao objetivo j), a realização, pela docente e pelo par de estágio, de múltiplas atividades destinadas a promover uma alimentação equilibrada, evidenciou que a docente o tomava em consideração, embora, dado o limitado período do estágio, não ter sido possível avançar dados quanto à sua eventual aquisição.

Globalmente, nenhuma das práticas pedagógicas testemunhadas durante o estágio contrariava os objetivos do PEE - à exceção do objetivo b), tal como exposto acima.

Durante o estágio, colmatamos a ausência de contacto com estes documentos de duas formas: em primeiro lugar, recorreu-se à memória das vivências da licenciatura, na qual se realizaram estágios de observação que partilhavam o contexto social dos estágios aqui descritos. Em segundo lugar, houve um maior investimento na articulação com os professores titulares e representantes dos órgãos da escola e uma intensificação das observações feitas ao longo do estágio.

¹⁴ Concretizando com um exemplo a atitude face às tecnologias ligadas ao computador: a docente ensinava a escrita apoiando-se quase exclusivamente em exercícios realizados a giz, no “quadro preto”.

1.4. Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Relativamente ao planeamento da atividade educativa, há que referir que os documentos-suporte que concretizam o referido planeamento – as chamadas “planificações” - obedeciam, quanto à estrutura, a um formato previamente combinado com o docente da ESES que acompanhava o estágio - o docente orientador. Quanto ao conteúdo das ditas planificações, este resultava das indicações fornecidas pelo docente titular da turma conjugadas com as do docente orientador da ESES. À validação deste último recorríamos sistematicamente durante as reuniões semanais, de forma a identificar e alterar em tempo útil alguma incorreção e/ou suplementar eventuais lacunas.

Neste primeiro estágio, o nível de autonomia permitido era forçosamente muito limitado; no entanto, foi o suficiente para observar, mal se concretizaram as primeiras planificações, que a turma reagia bastante melhor quando eram utilizados recursos pedagógicos diversificados. Esta observação desencadeou um processo de negociação com a docente titular de turma, negociação essa que condicionou todas as planificações e respetiva operacionalização.

Efetivamente, como acima foi brevemente referido, esta docente atinha-se a recursos e materiais “tradicionais” - giz, esferográfica, fotocópias, manuais, etc. - e não se mostrava entusiasmada pela utilização de outros. Esta situação foi compensada com o acompanhamento próximo do orientador da ESES, cujo encorajamento na utilização de um leque mais alargado de recursos, além de, em geral, disponibilidade para sugestões e um constante reforço, permitiram não só um maior à vontade na operacionalização das planificações como um melhor relacionamento com a docente titular, dado o seu aval prévio transmitir legitimidade às atividades propostas pelos estagiários. Assim, apesar de algumas dificuldades iniciais, as planificações foram progressivamente integrando materiais não estruturados – botões, peças de jogos, etc. - e tal promoveu, como previsto, maior adesão das crianças às propostas pedagógicas.

Outra força orientadora do planeamento e operacionalização de atividades foi levar o grupo das crianças presentes na sala a reagir como um todo. Ou seja, procurou-se “criar uma comunidade”, integrando todas as crianças num só conjunto. Este era um objetivo difícil de atingir.

Como foi referido, conviviam na sala crianças do 1.º e 3.º ano, e a turma do 1.º ano era heterogénea em termos de idade e de competências cognitivas-emocionais; além disso, o grupo e o pessoal afeto à escola tinham uma relação discutível com uma criança de etnia cigana de dez anos, cujos problemas de aprendizagem a tinham retido no 3.º ano

nessa mesma sala. Para além desses manifestos problemas de aprendizagem, a criança de etnia cigana geria dificilmente as emoções, nomeadamente a raiva, e demonstrava necessidades e interesses diferentes das outras crianças da sala, grande parte das quais, lembremos, tinha entrado com cinco anos. Ao invés de procurarem modificar o seu comportamento implicando-a ativamente nas aprendizagens e na dinâmica do grupo, os/as funcionários/as e a docente distanciavam-na: por exemplo, raramente lhe mencionavam o patronímico - referiam-se-lhe apenas como “o cigano”, epíteto que os/as colegas repetiam.

À consciência de que a intervenção pedagógica dos estagiários deveria melhorar este género de situações, juntava-se a dificuldade de atuação direta visto a criança ser do 3.º ano.

Para resolver esta questão, eu e a minha colega de estágio procurámos que nas planificações, e sobretudo na respetiva operacionalização da atividade educativa, fosse evidente para todas as crianças que todas as nossas intervenções pedagógicas, sem exceção – fossem elas propostas, ou reforços de aprendizagens – prestavam atenção ao retorno de cada uma delas. Pretendemos que percebessem claramente que o respetivo retorno interessava aos estagiários, não como um retorno de membro de um grupo, mas como um retorno de um indivíduo com uma história de aprendizagem específica. Ou seja, tentámos assegurar a todas as crianças que, passo a passo, todas – sobretudo as consideradas “difíceis” - aprenderiam, porque do nosso ponto de vista as que tinham dificuldades mereciam ser apoiadas. Esse processo implicou a tentativa de obter de cada criança, em primeiro lugar, a adesão emocional ao processo de aprendizagem como um todo e, em segundo lugar, o desenvolvimento da consciência de que, assim como alguém respeitava as suas dificuldades, ela devia respeitar as dificuldades das outras crianças.

Em suma, após o contacto inicial com a turma ter evidenciado a heterogeneidade desta e os problemas de inclusão atrás referidos, a dinâmica de aulas aplicada procurou criar a consciência de uma “aprendizagem personalizada” a par do respeito pelo “outro”. Para o concretizar tentou-se motivar, apelando a recursos variados, todas as crianças para as aprendizagens e supervisionou-se individualmente as atitudes e desempenhos das referidas crianças.

Dada a dimensão da turma, a inexperiência dos estagiários e a duração limitada do estágio, a interação do grupo com a criança de etnia cigana só se conseguiu melhorar parcialmente. A impossibilidade de interagir com ela diretamente, visto estar no 3.º ano, foi contornada planificando e realizando várias sessões de atividade físico-motora – jogos de equipa – que abrangiam as crianças de ambos os anos. As sessões incluíam

oportunidades deliberadas para pequenas interações relacionais diretas com ela, em que lhe demos reforço global e permitiram-lhe descontrair-se, já que o seu maior desenvolvimento físico-motor a colocava em vantagem em relação às restantes crianças.

Pelo que pudemos observar, a participação nos jogos planeados melhorou a sua integração. Os restantes elementos da equipa ficavam contentes por a acolher porque a sua maior capacidade física permitia que a equipa que a incluía vencesse – como a sua própria autoestima subia, e conseqüentemente decrescia a sua agressividade. À sua identidade de “malcomportada” acrescentou-se o traço “boa jogadora”. A tensão na turma baixava visivelmente após cada sessão.

Perante estes resultados, no final do estágio solicitámos à docente titular que continuasse este tipo de atividade, pois beneficiava claramente toda a turma, e não só aquela criança. Na maioria, as crianças muito novas estavam ainda no estágio de adaptação ao contexto de sala de aula e, conseqüentemente, não tiravam tanto proveito das aprendizagens como poderiam noutras circunstâncias; as sessões eram um tempo de “descompressão” que reforçava a motivação delas para as restantes atividades de aprendizagem¹⁵.

Assim, a planificação das aulas de expressões físico-motoras, que decorreu ao longo da prática de estágio não teve como foco principal as habilidades físicas das crianças, mas sim o melhoramento da sua perspetiva quanto à escola. Escolhemos como autor-guia Woolfolk (2000), o qual propõe que, antes de mais, se compartimentem as capacidades intelectuais e as inteligências múltiplas dos indivíduos, de forma a estabelecer as suas potencialidades; e que, depois, se baseiem as estratégias no enfatizar dessas potencialidades, contrariando assim a tendência para fixar a prática nas dificuldades das crianças¹⁶. Esta ideia, suportada em grande parte pelos documentos de educação especial (DGE 2015) ajudou a implementar as aulas de expressões físico-motoras como aulas potencializadoras de momentos diferenciados, fazendo ponte com aquilo a que as crianças estavam habituadas num contexto de jardim-de-infância (caso das mais novas), bem como ainda capaz de os valorizar na total amplitude das suas potencialidades físico-motoras e intelectuais (caso da criança de etnia cigana, entre

¹⁵ Brás (1981 apud Dias 2011, p 13): “O desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social”.

¹⁶ Quanto à melhoria das dificuldades, procurou-se, ainda segundo Woolfolk (2000), consegui-la através de práticas com resultados efetivos.

outros). Para tal escolhemos jogos pré-desportivos simples, divertidos para as crianças, executáveis sem necessidade de muitos recursos físicos, fáceis de explicar, e inclusivos¹⁷.

1.5. Enquadramento curricular

Durante o estágio realizei a abordagem dos seguintes domínios e conteúdos.¹⁸

Língua Portuguesa: Respeitar regras da interação discursiva; Escutar os outros; Esperar pela sua vez para falar; Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas; Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos; Identificar palavras desconhecidas; Cumprir instruções; Referir o essencial de um pequeno texto ouvido; Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas; Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.

Matemática: Números naturais; Verificar que dois conjuntos têm o mesmo número de elementos ou determinar qual dos dois é mais numeroso utilizando correspondências um a um.

Estudo do Meio: À descoberta do corpo; Reconhecer modificações do seu corpo e compará-las com os seus pares.

Expressões: Cantar acompanhado de movimentos corporais; Ilustrar e manipular matérias pré estruturadas

Da abordagem destes conteúdos e domínios, destaco a leção dos tópicos de Língua Portuguesa “Respeitar regras da interação discursiva”, “Escutar os outros”, “Esperar pela sua vez para falar” e “Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas”. À medida que expunha essas regras em aula, ia evidenciando como o aplicá-las facilitava a aprendizagem da turma como um coletivo e de cada criança como indivíduo; inversamente, sempre que alguma criança ostensivamente não respeitava ou, pelo contrário, mostrava aplicar as regras lecionadas, lembrava-lhe que estava a avaliá-la negativamente ou positivamente quanto ao que ela tinha aprendido durante a leção prévia destes tópicos. Assim, mostrei-lhes existir uma relação direta entre o que eu tinha ensinado e a avaliação do que elas tinham aprendido.

¹⁷ É inclusivo o jogo que durante o seu desenrolar não exclui nenhum participante. Um exemplo de um jogo não inclusivo é a “Apanhada”, onde o “mau” jogador - quem é apanhado- é excluído. Pelo contrário, jogos como a “Raposa” ou o “Lencinho” são inclusivos porque todos os participantes podem participar com intensidade semelhante durante a toda a duração da partida.

¹⁸ Elencados de acordo com as Metas e Programas em vigor a quando do decorrer do estágio.

1.6. Observações - reflexão final sobre este estágio

Esta experiência de estágio foi, em primeiro lugar, essencial para o meu entendimento das dinâmicas e necessidades das crianças desta faixa etária, e para que eu compreendesse as necessidades específicas das crianças do primeiro ano de escolaridade que entram no 1.º CEB com 5 anos de idade. A conclusão a que cheguei foi que há que utilizar estratégias com que estas crianças estejam “confortáveis”, o que na prática implica que o/a docente opte por estratégias relacionáveis com vivências infantis domésticas ou de jardim-de-infância. No caso deste estágio, recorri às expressões físico-motoras, com resultados satisfatórios.

Em segundo lugar, ao colocar-nos, a mim e à minha colega, perante a dinâmica de conflito latente ou manifesto vivida pela criança cigana face às outras crianças e à docente, este estágio despertou o meu interesse pelos saberes da área da multiculturalidade e levou-me a pensar como os utilizar em benefício de todas as crianças em contexto escolar - as crianças das “minorias” mas também as das “maiorias”, pois o conflito é negativo para as duas partes - e também dos/as docentes e funcionários/as escolares, pois constatamos nos/as adultos/as da escola uma geral carência de formação nessa matéria.

Assim, a (má) relação que no estágio testemunhei entre a criança cigana e a comunidade escolar envolvente levou-me a novas leituras orientadas por uma maior preocupação com a dimensão social e “racial” da relação nós-outros; e, como o estágio se realizou antes da escolha do tema da investigação, foi um primeiro passo para que eu escolhesse investigar a perceção da identidade do “mouro” pelas crianças após o ensino do período da “Reconquista Cristã”.

2. Mestrado em Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB - Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano (2.º Contexto de Estágio)

2.1. Contexto de estágio e caracterização da Instituição

O segundo estágio de intervenção decorreu durante um período de três meses entre os dias 9 de abril e 10 de maio de 2013 numa turma do 3.º Ano do 1.º CEB de um estabelecimento de ensino EB1, pertencente ao mesmo agrupamento vertical de escolas, na cidade de Santarém, a que pertencia o estabelecimento onde foi realizada o primeiro estágio.

Além do estabelecimento a que me refiro e da sede do agrupamento, - uma Escola EB2,3 - integram o referido agrupamento outras nove escolas (quatro escolas EB1/JI, duas apenas EB1 e três apenas JI) abrangendo freguesias urbanas e rurais circundantes.

Os habitantes da área do agrupamento (inclusive os encarregados de educação das crianças que frequentam o estabelecimento onde decorreu o estágio) têm ocupações distribuídas pelos três sectores de atividades, destacando-se o sector dos serviços. O nível de escolarização dos encarregados de educação era, à data de realização do estágio, regra geral baixo. Partilhavam a área geográfica do estabelecimento onde decorreu o estágio anterior.

O edifício deste estabelecimento era idêntico ao do estágio anteriormente descrito, de tipologia P3, havendo apenas a acrescentar que partilhava a área do recreio com um jardim-de-infância com 2 salas, e se encontrava num meio rural.

À altura do estágio, o estabelecimento funcionava das 9:00 às 17:30, sendo que algumas crianças frequentavam as AEC após a componente letiva. Acolhia cerca de cento e quarenta crianças dos cinco aos dez anos frequentando do 1.º ao 4.º ano do 1.º CEB, e nele desempenhavam funções treze docentes (a tempo parcial e integral) e cinco elementos não-docentes (assistentes operacionais)¹⁹.

Sendo o mesmo tipo de edifício que o do estágio anterior, repetiram-se as condições físicas já experimentadas: assim, a sala onde decorreu o estágio situava-se no primeiro andar, com enormes janelas que geravam excelente iluminação vinda da esquerda, mas também muito frio, não obstante o ar condicionado. Partilhava com outras duas salas um pequeno hall com lavatórios. O equipamento pedagógico, além do mobiliário - cadeiras, mesas, etc. - para docente e estudantes, incluía um quadro interativo com projetor, um quadro negro, e um computador de secretária com ligação à Internet. Quanto a recursos humanos, o Plano Curricular de Turma (PCT) indicava como tais a docente titular, a de apoio educativo, a de educação especial²⁰, as docentes das AEC, a coordenadora de escola, o pessoal não docente, a direção do Agrupamento de Escolas e a Equipa de Saúde Escolar.

¹⁹ Dados extrapolados a partir das capacidades da escola e recolha de dados no local de estágio, sujeitos a erro, bem como a apontamentos efetuados pelos estagiários.

²⁰ Como o estágio ocorreu durante o início do 1º ano escolar, muitas crianças só foram referenciadas com necessidade de apoio, posteriormente; assim, nessa altura apenas uma criança, repetente, era apoiada.

2.2. Caracterização da turma

Neste estágio a turma era constituída por vinte e seis crianças, sendo que duas delas frequentavam o 4.º ano de escolaridade, e uma, embora inscrita no 3.º ano, realizava aprendizagens de 2.º 4 crianças tinham NEE.

À exceção de uma criança de nacionalidade francesa, mas filha de pais portugueses e com o português como língua materna, as crianças eram de nacionalidade portuguesa, sendo doze do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Do total da turma, doze crianças frequentavam as AEC - sendo estas de educação física, apoio ao estudo e inglês. A faixa etária maioritária nesta turma era de 9 anos, existindo crianças com 10 e 12 anos²¹.

Tabela 2 Características da Turma de 3.º e 4.º ano do EB

Turma de 3.º e 4.º Ano do Ensino Básico	
N.º Crianças	26
Idades	9 a 12 anos
Sexo	12 – Feminino 14 – Masculino
Com NEE	4– Masculino
Com Apoio Educativo	1 (v. criança com NEE)
Repetentes	1 (v. criança com NEE e com Apoio Educativo)
3.º ano	24
4.º ano	2
A frequentar AEC	12
Português como Língua Não Materna	0
Diferente Etnia ou Nacionalidade	2 – Etnia Cigana

2.3. Documentos orientadores da prática pedagógica

Aquando deste estágio, o acesso aos documentos do PCT também nos foi negado, a nós estagiários. Para superar a falta de dados recorreremos, portanto, às

²¹ A tabela refere a idade das crianças no final do período de estágio.

estratégias já elencadas na descrição do primeiro estágio.²² De seguidas elencam-se os objetivos do PEE confrontando-os, como anteriormente fizemos, com as observações realizadas ao longo do estágio.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) apresentava os objetivos divididos por 4 dimensões: Dimensão Pedagógica; Dimensão Organizacional; Dimensão Social; Dimensão Relacional.

Os objetivos listados para a **Dimensão Pedagógica** eram:

- a. Promover melhorias nas práticas e nos contextos da relação ensino/aprendizagem, para obter sucesso escolar e aprendizagens de qualidade, assegurando o desenvolvimento das competências fundamentais do currículo, nas suas diversas vertentes e domínios, de forma equilibrada e eficaz;
- b. Proporcionar percursos escolares de sucesso, garantindo a qualidade das aprendizagens realizadas, na perspetiva do prosseguimento de estudos e na perspetiva da inserção na vida ativa, quer no ensino regular, quer no de segunda oportunidade;
- c. Aprofundar práticas/processos de gestão e articulação curricular adequadas à promoção do sucesso escolar, na perspetiva de uma Escola de qualidade e rigor;
- d. Promover a melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- e. Reduzir as taxas de abandono escolar.²³

Como referido anteriormente, relembro que este documento é partilhado pelos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do agrupamento, pelo que os itens ligados ao abandono escolar podem ser menos relevantes nestas escolaridades.

Os objetivos listados para a **Dimensão Organizacional** eram:

²² Ademais, sendo o PEE um documento comum a todas as escolas de um agrupamento, já tínhamos contactado com ele. Com efeito, este PEE que agora referimos é exatamente o mesmo descrito anteriormente e o que iremos de novo referir quando descrevermos o quarto estágio, dado que realizamos primeiro, segundo e quarto estágio no mesmo agrupamento.

²³ Faz-se notar que a “artificialidade” destes objetivos se evidencia na alínea e), já que o abandono escolar não é, de forma alguma, significativo no 1º CEB, pelo que listar a sua redução como objetivo é desnecessário. No entanto há que referir que este documento abrange todo o agrupamento que abrange o 1º, 2.º e 3.º Ciclos do EB.

- a. Promover a melhoria contínua da qualidade nos serviços e valências da Escola, na perspetiva da satisfação do beneficiário;
- b. Desenvolver a qualidade da comunicação entre a Escola e a Comunidade, facilitando a circulação de informação entre estas e aprofundando o seu conhecimento mútuo;
- c. Aprofundar a integração da Escola e da sua ação educativa na vida, necessidades e objetivos de desenvolvimento da Comunidade Local, alargando e/ou solidificando as parcerias com as mais diversas entidades e instituições, públicas e privadas;
- d. Organizar de forma articulada e eficaz o conjunto das ofertas socioeducativas de apoio a alunos e famílias, tendo em conta a sua ação de enriquecimento e complemento curricular e de atendimento e estrutura social.

Não é possível afirmar que o objetivo listado em a. estivesse em vias de aquisição. Em relação aos objetivos b. e c. testemunharam-se esforços de ligação à comunidade. Referencia-se, por exemplo, a organização de uma festa de final de ano em que as crianças partilharam com as famílias momentos na escola. Quanto ao objetivo listado em d., crê-se que estava em vias de aquisição, já que a escola oferecia atividades de extensão curricular (AEC). Pelo que pudemos constatar, eram práticas transversais ao agrupamento.

Quanto à **Dimensão Social**, os objetivos listados pelo PEE eram:

- a. *Alargar a ação da Escola no campo da promoção da Educação para a Saúde e a prática de atividades desportivas, fazendo a divulgação de estilos de vida saudáveis, promovendo a qualidade de vida e a prevenção da doença, despistando os comportamentos de risco, incentivando diversas modalidades, na perspetiva do valor educativo do Desporto e da atividade física e do seu impacto na qualidade de vida;*
- b. *Promover a qualidade ambiental dentro e fora da Escola, incentivando atitudes de preservação da Natureza, a consciência cívica para a sustentabilidade o desenvolvimento de hábitos ecologicamente responsáveis;*
- c. *Promover a segurança, a qualidade e a conservação dos espaços físicos (interiores e exteriores) e equipamentos, assegurando o bem-estar dos alunos e a higiene e segurança no trabalho aos seus profissionais, bem como o desenvolvimento de comportamentos cívicos face aos bens comuns;*

É possível afirmar que o objetivo listado em a. estava em vias de aquisição. Com efeito, durante a experiência de estágio foi possível constatar uma grande preocupação em relação à qualidade da alimentação das crianças, por exemplo.

Em relação aos objetivos b. e c. não é possível avançar com dados quanto à sua eventual aquisição.

Quanto à **Dimensão Relacional**, os objetivos listados pelo PEE eram:

- a. Estimular o desenvolvimento de uma cultura organizacional fundada no trabalho colaborativo e na cooperação na realização das tarefas profissionais;
- b. Promover a civilidade nas relações interpessoais, incentivando uma cultura de Escola marcada pela qualidade nas interações sociais e do clima relacional;
- c. Favorecer relações interculturais caracterizadas pelo respeito das diferenças e apreço pela diversidade, promovendo a integração de alunos estrangeiros e portadores de deficiência na perspectiva da igualdade de oportunidades de sucesso escolar e educativo.

Em relação ao objetivo c. da dimensão relacional não é possível afirmar se estava em vias de aquisição pois as diferentes partes da comunidade mostravam ter um bom relacionamento, fazendo com que não houvesse uma preocupação explícita com a integração das crianças de etnia cigana. Globalmente, podemos afirmar que nenhuma das práticas pedagógicas testemunhadas durante o estágio esteve em desacordo frontal com os objetivos do PEE.

2.4. Planeamento e operacionalização da atividade educativa

O planeamento e a operacionalização da atividade educativa neste estágio obedeceram às mesmas estratégias utilizadas no estágio anterior.

Quanto à prática, reservou-se a primeira semana de estágio para observação em contexto de estágio e durante as semanas seguintes a prática foi exercida de forma alternada: enquanto um estagiário dava as aulas, o outro observava ou ajudava quando requisitado pelo colega.

Neste estágio houve a vantagem de ter um docente titular de turma mais recetivo às propostas feitas pelo par de estágio. Esta característica manifestou-se nos materiais apresentados às crianças e foi possível recorrer a outros materiais, com especial foco em recursos informáticos.

Desta disponibilidade nasceram várias atividades, destacando-se a projeção no quadro interativo da sala de contos apresentados como e-books animados e narrados. Esta foi uma das atividades com maior adesão por parte das crianças, a qual poderá ter sido fruto da utilização de materiais diferentes dos que as crianças estavam habituadas, aliada à qualidade dos materiais escolhidos.

Uma vez que foram positivos os resultados obtidos com esta prática em Português, também em Matemática e Estudo do Meio se recorreu ao quadro interativo. A turma acolheu muito bem esta estratégia, que, apesar de expositiva, gerava muito diálogo sobre a matéria lecionada.

Com efeito, esta abordagem levou a uma menor utilização do manual, mas traduziu-se numa maior participação das crianças, mais vezes convidadas a participar oralmente, ou trazidas ao quadro para discutir os problemas apresentados e apresentar para eles respostas ou soluções. No entanto, apesar de, em relação ao estágio anterior, ocorrer durante as aulas uma maior utilização de recursos “diferenciados”, continuou o predomínio dos manuais escolares, das fichas, e registos em cadernos com material de escrita tradicional.

Tal como no primeiro estágio, nesta sala existiam crianças de dois anos letivos, maioritariamente de 3.º ano, à exceção de uma criança do 4.º ano. As aulas eram planeadas para o grupo de 3.º ano, no entanto a docente titular assegurava a prática referente às crianças de 4.º ano. Apesar desta estrutura, as aulas eram planeadas em conjunto para se conseguir conjugar os dois grupos nas abordagens de expressões: físico-motoras, musical e plásticas. Nestes momentos foi possível juntar o grupo para fazer atividades em simultâneo.

Relativamente ao planeamento da atividade educativa, há a referir que, à semelhança dos outros estágios, os documentos-suporte que concretizavam o referido planeamento obedeciam, quanto à estrutura, a um formato previamente combinado com o docente orientador, a saber, o docente da ESES que acompanhava o estágio. O conteúdo, resultava das indicações fornecidas pelo docente titular da turma, conjugadas com as do docente orientador, ao qual, como já foi escrito acima, se recorria sistematicamente durante as reuniões semanais, de forma a identificar e alterar em tempo útil algumas incorreções e/ou eventuais lacunas.

O conteúdo das planificações era além disso determinado pelas estratégias delineadas em sede de agrupamento com os/as restantes docentes de primeiro ciclo. Aí se concebiam testes de avaliação, se não iguais, de dificuldade similar e versando os

mesmos tópicos, a aplicar a todas as turmas do agrupamento numa tentativa de padronizar o ensino do agrupamento. Esta exigência de conformidade acabava por limitar a forma como a turma podia aprender. As planificações eram efetuadas tendo em conta o sucesso das crianças nessas provas escritas e não o seu sucesso global como estudantes.

Eu e o meu par de estágio transmitimos as nossas preocupações a este respeito à docente titular, que as partilhava, sendo a favor de desenvolver um trabalho mais próximo das suas crianças.

Outro resultado destas constrições organizacionais do agrupamento resultava na disparidade da alta importância dada à Matemática e Português (talvez com Estudo do Meio num patamar próximo) e a relativa negligência das disciplinas ligadas às Expressões, cujas aprendizagens estavam reduzidas a pequenas intervenções pontuais. Assim, a Expressão Físico-Motora e a Expressão Musical não obtinham qualquer atenção por parte dos docentes, reduzindo as expressões à Expressão Plástica, a qual era lecionada de forma marginal.

O único momento em que as crianças dispunham de algum contacto com a Música e a Expressão Motora era nas AEC, nas quais apenas parte da turma estava inscrita.

Aplicamos então as aprendizagens realizadas no estágio anterior; nele, tínhamos verificado grandes progressos na motivação da turma após a realização de jogos inclusivos - jogos que, como escrevemos atrás, estimulam a participação de todos os intervenientes, sem a exclusão de jogadores ao longo do mesmo. Assim, tendo em conta o que Dias (2011) evidenciou quanto aos benefícios da prática de expressões físico-motoras na relação da criança com a escola, tivemos a preocupação de planificar e executar duas aulas de Expressões Físico-Motora que proporcionassem às crianças momentos de usufruto da escola sob uma ótica diferente e mais próxima das suas necessidades físicas. Escolheram-se jogos inclusivos de carácter pré-desportivo e de rápida aprendizagem (para garantir o foco nas atitudes de cooperação e *fair play* e despertar o interesse por atividades novas) e que desenvolvessem a orientação espacial (a qual pode ter influência noutras áreas do saber, nomeadamente Estudo do Meio). Os jogos eram ainda passíveis de serem realizados no recreio com outros colegas que não os da equipa, funcionando assim como ferramentas de socialização. Conseguimos, então, executar duas aulas de Expressões Físico-Motoras (dois blocos de quarenta e cinco minutos, em dias diferentes) nas quais se realizaram os ditos jogos de forma a todas as crianças se sentirem confortáveis. Tal como no estágio anterior, secundarizamos as habilidades físicas.

A primeira sessão realizou-se num espaço de terra batida, com calor e pó; mas na segunda já utilizámos um espaço coberto e de pavimento cimentado. Durante as duas sessões as crianças de 3.º e 4.º ano participaram em conjunto nas atividades, sem necessidade de separações. Respeitei a dinâmica do grupo, o que fez com que as atividades funcionassem de acordo com o que tinha sido estimado previamente, e tudo correu pelo melhor.

2.5. Enquadramento curricular

Durante o estágio foi possível abordar os seguintes tópicos.

Língua Portuguesa²⁴: Oralidade - Escutar para aprender e construir conhecimentos; Identificar informação essencial; Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu; Produzir um discurso oral com correção; Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados.

Leitura e Escrita: Ler textos diversos; Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada;

Gramática: Conhecer propriedades das palavras; Identificar os determinantes possessivos e os demonstrativos; Identificar grupo verbal e nominal.

Matemática: Medir comprimentos e áreas; Relacionar as diferentes unidades de medida de comprimento do sistema métrico; Medir distâncias e comprimentos utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões.

Estudo do Meio: Bloco 4 - À descoberta das inter-relações entre espaços. Bloco 5 — À descoberta dos materiais e objetos.

Expressões físico-motoras: Bloco 4 – Jogos: Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física. Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos.

Expressões plásticas: Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão: Fazer composições colando diferentes materiais cortados.

²⁴ Segundo as Metas Curriculares de Português.

Neste estágio, destaco a leção do tópico das Expressões Físico-Motoras “Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física”.

Com efeito, foi-me possível continuar a prática de 1.º ciclo e experimentar atividades com crianças mais velhas e habituadas às rotinas escolares, pelo que não necessitei desenvolver nenhuma estratégia para as ambientar à escola; verifiquei que a realização do mesmo tipo de atividades de expressão físico-motora que já tinha experimentado no estágio anterior servia também para que crianças que partilhavam diariamente um mesmo espaço, mas estavam geralmente separadas por se encontrarem em níveis escolares diferentes e porque tinham diferentes capacidades físicas (força, agilidade...) aumentassem a sua socialização recíproca via uma experiência de grupo em que todas eram obrigadas a aceitar a diferença de cada uma. Tal como tinha experienciado no estágio anterior, novamente as expressões físico-motoras conseguiram servir esse propósito.

2.6. Observações - reflexão final sobre este estágio

Como o primeiro estágio tinha aumentado a minha atenção às relações interétnicas e interculturais presentes nas dinâmicas de turma, foi com contentamento que ao longo deste segundo estágio observei a boa relação entre as etnias presentes nesta comunidade. Contrastando com o que tinha observado no estágio anterior, não me apercebi de qualquer discriminação verbal ou física por parte das crianças não-ciganas ou do pessoal afeto à escola em relação às crianças ciganas da turma. A dinâmica de aulas destas, por sua vez, aderiu à dinâmica-padrão da turma e, assim como as respetivas famílias, envolviam-se nas atividades escolares²⁵.

Estagiando numa escola inserida numa terra mais pequena do que a da escola do primeiro estágio, supus na altura - sem ter confirmado a hipótese com leituras - que numa terra pequena o conhecimento interfamílias determinava uma proximidade a qual, por sua vez, melhorava a relação entre as diferentes figuras anexas à vida da escola, independentemente da etnia. Assim, este estágio acabou por me tornar consciente dos limites do trabalho do/a docente: mesmo que este/a trabalhe para que todas as crianças

²⁵ Esta envolvimento manifestava-se claramente na presença diária por parte dos pais e outras figuras familiares das crianças aquando da saída da escola. Independentemente da etnia, era recorrente haver adultos à porta da escola em conversa ou a dirigirem-se aos docentes ou funcionário/as para saberem das crianças.

“integrem e sejam integradas”, isto é, tenham uma experiência inclusiva com todos os membros da comunidade, fatores extraescolares como as competências sociais que a sua família lhe dá ou traz para a escola, como as dimensões da comunidade onde as crianças vivem (ou, mais prosaicamente, como o grau de conhecimento que possa existir entre a sua família e outras) afetam ou mesmo determinam o potencial de inclusividade de cada criança independentemente do trabalho docente. Assim, a experiência deste estágio levou-me a perguntar o que reteriam as crianças da mensagem do/a docente sobre um tópico versando relações interétnicas, o que me ajudou a “estreitar” ainda mais o pensamento sobre o que viria a ser o meu tema de investigação.

3. Mestrado em Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB - Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português e História e Geografia de Portugal (HGP) – 6.º ano (3.º Contexto de Estágio)

3.1. Contexto de estágio e caracterização da Instituição

Este estágio decorreu entre 20 de outubro de 2012 e 23 de janeiro de 2013. A escola onde ocorreu o estágio encontrava-se bastante perto da sede do Agrupamento de Escolas da cidade de Almeirim, funcionando das 8:30 às 18:00h.

Neste agrupamento existiam cinco jardins-de-infância, seis escolas do primeiro ciclo, uma escola de segundo e terceiro ciclos e uma escola de ensino secundário.

Aquando do estágio, existia na escola um refeitório, um bar, uma biblioteca, um ginásio, um recinto desportivo ao ar livre, uma sala de professores e uma área de recreio ao ar livre, assim como salas de aula e as respetivas casas de banho. A instituição ocupava um espaço bastante amplo, estando estruturada em blocos. Era acolhedora e existia um ambiente de companheirismo e apoio mútuo entre os agentes educativos - docentes e não docentes - que eram muito acessíveis, ajudando a integração dos estagiários.

Todas as salas estavam equipadas com computadores, quadro negro, quadro interativo e acesso à Internet. Todas dispunham de aquecimento; contudo este era insuficiente no inverno, obrigando crianças e adultos a manter vestidos os agasalhos nas aulas, tornando-as menos agradáveis e produtivas.

O agrupamento abrangia uma grande área geográfica, urbana e rural. Lidava com a problemática social típica das cidades porque integrava o centro de Almeirim e os bairros periféricos; e enfrentava o envelhecimento populacional, alguma descaracterização cultural e o êxodo da população mais jovem nas zonas rurais. Nestas o nível de escolaridade dos encarregados de educação era muito baixo, e nas zonas urbanas mais diversificado.

No geral, o concelho dispunha de um património histórico-cultural valioso e de diversas estruturas culturais-recreativas: grupos de música, grupos etnográficos e coletividades recreativas. A população apresentava um envelhecimento progressivo; ocupava-se principalmente na agricultura ou outras ocupações pouco qualificadas, e existia uma alta taxa de desemprego e de analfabetismo.

3.2. Caracterização das turmas

A nossa intervenção (minha e do meu par de estágio) realizou-se em duas turmas. Inicialmente, ambas tinham vinte crianças; no segundo período entrou mais uma criança para uma das turmas, ficando assim essa turma – a turma A, onde se lecionou História e Geografia de Portugal, - com um total de vinte e uma crianças com idades entre os 11 e os 14 anos. Das vinte e uma, seis estavam diagnosticadas como tendo dislexia e uma como tendo Síndrome de Asperger. Apesar desta proporção considerável de crianças com NEEs, a turma funcionava de forma muito positiva, sem problemas. Duas crianças eram repetentes.

Tabela 3 Características da Turma A do 6.º ano do EB

Turma A do 6.º Ano do Ensino Básico	
N.º Crianças	21
Idades	11 a 14 anos
Sexo	11 – Feminino 10 – Masculino
Com NEE	7
Com Plano Educativo Individual (PEI)	1
Repetentes	2
A frequentar Apoio ao Estudo	8
Português como Língua Não Materna	0
Diferente Etnia ou Nacionalidade	0

A turma B, onde se lecionou Português, era constituída por vinte crianças também entre os 11 e os 14 anos, das quais duas com dislexia e uma com dificuldades auditivas. Nesta turma só existia uma repetente.

Tabela 4 Características da Turma B do 6.º Ano do EB

Turma B do 6.º Ano do Ensino Básico	
N.º Crianças	20
Idades	11 a 14 anos
Sexo	7 – Feminino 13 – Masculino
Com NEE	3
Com Plano Educativo Individual (PEI)	1
Repetentes	8
A frequentar Apoio ao Estudo	0
Português como Língua Não Materna	0
Diferente Etnia ou Nacionalidade	2 (etnia cigana)

3.3. Documentos orientadores da prática educativa

Nesta secção, à semelhança do já realizado nas descrições de outros estágios, apresentarei e comentarei, à luz da observação realizada, o Projeto Educativo do Agrupamento em que a escola estava inserida.

Propunha-se concretizar os seguintes objetivos:

- a. “Fomentar um espírito uno de Agrupamento;
- b. Promover a formação;
- c. Aumentar os índices de sucesso; Incrementar a ligação à comunidade;
- d. Gerir eficazmente os recursos”.

Sendo estes objetivos de caráter muito geral, generalidade que desencorajava uma análise focada, não foi possível constatar indícios da sua aplicabilidade ou efetividade ao longo do estágio, para além do esforço diário empreendido pelos/as docentes da escola. Estes/as, com efeito, quer nas suas interações profissionais (dentro e fora das reuniões observadas) quer no convívio diário nos espaços da escola, manifestavam uma tentativa de convergência com o ponto c) dos objetivos.

Ligados aos pontos dos objetivos do projeto estão expressas no documento as três áreas de intervenção sobre as quais incidem os objetivos:

- a. *Organizacional: Nesta área incluem-se aspetos relacionados com a organização e gestão escolar. Consideramos as seguintes dimensões: gestão dos recursos humanos; comunicação e autoavaliação e promoção do desenvolvimento profissional.”*
- b. *Pedagógica / Relacional: “Nesta área incluem-se aspetos relativos aos resultados escolares, abandono escolar, atividades e interações. Assim, consideramos as seguintes dimensões: resultados escolares; abandono escolar; processo de ensino e de aprendizagem; cultura de inclusão; atividades de enriquecimento e extraescolares; promoção da saúde e relação escola/comunidade.”*
- c. *Recursos, equipamentos: “Nesta área incluem-se as condições e recursos necessários ao desenvolvimento da ação. Consideramos as seguintes dimensões: edifícios/espacos escolares e equipamentos.*

Relativamente à área organizacional, que abrange a dimensão da gestão dos recursos humanos e a promoção do desenvolvimento profissional, é de notar o envelhecimento da população docente da escola (a grande maioria tinha mais de 50 anos) que sugere falta de oportunidades de renovação dentro da profissão. Os/as

docentes da escola, ao mesmo tempo que lamentavam a redução de tempo de formação a que tinham vindo a ser sujeitos ao longo dos últimos anos, manifestavam essa necessidade de renovação, que tentavam colmatar pela partilha de experiências com docentes, ou estagiários, com perspetivas e enquadramentos diferentes dos deles para que, nas suas palavras, “a experiência de aprendizagem não estagnasse”. Esta vivência pelos/as docentes de carência de renovação parece-me indicar que a escola não estaria muito bem cotada na dimensão “promoção do desenvolvimento profissional” da área organizacional

Não me foi possível avaliar, devido à falta de dados obtidos ao longo da experiência de estágio, a concretização dos outros pontos do Projeto Educativo do Agrupamento; cremos que tal tarefa mereceria por si só uma investigação específica e estruturada.

3.4. Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Em contraste com a prática em 1.º CEB, neste estágio em 2.º CEB pude aplicar uma estratégia diferente: por decisão conjunta da equipa da ESES, da docente cooperante e de nós mesmos estagiários, estipulamos que os períodos de observação e prática seguiriam um modelo diferente - a primeira semana de observação mantinha-se, mas nas seguintes havia alternância de disciplinas entre estagiários: numa semana um lecionava uma disciplina enquanto o outro observava e vice-versa.

Na disciplina de Português a elaboração e a correção das fichas de avaliação realizou-se em conjunto com a docente cooperante e o meu par de estágio, algo que até ao momento não tinha sido possível realizar. Na avaliação de cada criança contabilizava, para além dos resultados das fichas de avaliação, os das prestações em aula, os da realização e apresentação de uma ficha de leitura de uma obra à sua escolha e ainda a realização dos trabalhos de casa.

Em História e Geografia de Portugal, vigoraram os mesmos moldes definidos em Português: as fichas de avaliação foram elaboradas e corrigidas com a participação do meu par de estágio e da docente cooperante. A juntar às fichas de avaliação, contabilizaram-se para efeitos de avaliação os trabalhos em aula e a realização de trabalhos de casa.

Em ambas as disciplinas, os trabalhos de casa foram vistos como um material de auxílio ao estudo e o facto de apenas se contar a sua realização, e não a qualidade dos

mesmos, procurou responsabilizar as crianças e garantir que realizariam pequenas sessões de estudo regulares ao longo do período entre fichas de avaliação, não realizando esse esforço apenas no período anterior às provas.

Quanto à prática propriamente dita, as aulas em Português foram planeadas segundo o modelo proposto pela docente cooperante, que já lecionava a disciplina desde o ano anterior a ambas as turmas; assim, foram utilizadas as rotinas por ele criadas. Desde as primeiras semanas que as aulas foram lecionadas sem problemas. Relativamente ao estágio anterior, onde as turmas eram mais agitadas, a grande dificuldade foi a transição de ritmos,

Tendo neste estágio duas turmas, numa delas um dos pares lecionava Português e na outra História e Geografia de Portugal e *vice-versa*. Desta forma as aulas eram planeadas em conjunto para ambas as turmas (a carga de trabalho era partilhada de igual forma) e evitava-se que um dos estagiários ficasse sem efetuar a prática.

Devido à habituação dos estagiários às crianças e das crianças à forma de estar dos estagiários em aula, o avançar do estágio permitiu que este modelo de prática se aplicasse de forma cada vez mais natural.

O facto das aulas serem conduzidas sempre com ligação entre elas, facilitou a prática. Era fácil criar ligações para trazer exemplos, pelo que o dinamismo das aulas aumentou, e ajudou a preencher a dificuldade que se sentia nos ritmos de aula.

Tal como em Português, em História e Geografia de Portugal a docente já lecionava a disciplina desde o ano anterior a ambas as turmas, pelo que também utilizamos as rotinas que tinha criado.

Foi possível começar a construir materiais desde o início das aulas, o que pareceu ter marcado as crianças de forma positiva também desde o início. Isso foi possível porque a docente cooperante deu mais abertura aos estagiários na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Esta “liberdade” refletia-se no planeamento das aulas, nas quais as planificações e os materiais divergiam mais do que observáramos na primeira semana de observação. Confiámos menos no manual, aconselhando as crianças a seguir a matéria pelo que lhes expúnhamos em quadro interativo. Isto fê-las participar ativamente no que era proposto em experiência de grande grupo. As aulas eram conduzidas tendo como partida uma apresentação *Prezi*, com animações, vídeos e outros materiais; para evitar a retenção exclusiva de datas a que a disciplina de História e Geografia de Portugal está

erroneamente associada, culminavam num pequeno questionário em grande grupo onde se tentava que pelo menos a maior parte da turma demonstrasse a compreensão (para além da simples memorização) dos conteúdos. Com base em Prats (2005), visámos apresentar a História de forma a “ajudar as crianças na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum” , a “contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual” , a “despertar o interesse pelo passado” e finalmente a “facilitar a compreensão do presente”.

Relativamente à criança com Síndrome de Asperger, eu e o meu par de estágio sentimos que a preparação que ao longo da licenciatura tivéramos sobre as NEE era insuficiente. Sentimos a necessidade de chegar até ela. A docente informou-nos que, segundo a sua observação e experiência no ano anterior e no ano corrente, a criança “não traria problemas”, embora pontualmente, devido a fatores ambientais, pudesse eventualmente perturbar a aula.

Aproveitámos o período de observação para recolher informação presencial, mas a criança não se destacava. Mais tarde, durante as semanas de prática, evidenciou alguns comportamentos típicos, como alguma demora na realização das atividades, a intolerância à exposição ao erro junto das colegas²⁶ e um grau elevado de hiperfocagem. Quanto aos primeiros traços, o esclarecimento da dúvida no momento em que era apresentada, ou uma rápida conversa pessoal, acalmava-a e permitia-lhe continuar a seguir a aula com relativa atenção. Quanto à hiperfocagem, a criança memorizava pormenores ditos na aula com grande facilidade quando se interessava pelo tema, o que foi evidente nas respostas dos testes de avaliação à disciplina de HGP : o nível de correção de algumas ia para além das propostas de correção previstas pelo par de estágio e docente cooperante.

Na turma A verificou-se apenas outro facto digno de registo, respeitante a uma criança que, segundo nos foi dito de início, tendia a desafiar os/as docentes. Nas aulas de observação não se destacou, mas durante as aulas de prática protagonizou pequenos episódios em que distraía intencionalmente a turma. Não a querendo discriminar negativamente, conversei com ela no final de uma dessas aulas para que interrompesse o comportamento. Passadas algumas aulas em que se manteve agitada, dirigiu-me gestos desadequados. Para continuar a aula, pu-la fora da sala e redigi uma falta disciplinar. Talvez com mais experiência pudesse gerir a interação sem a expor a à falta disciplinar.

²⁶ Comportamentos típicos das crianças e adultos com Síndrome de Asperger, documentado por Attwood (2007, p.139).

No entanto, a minha atuação revelou-se eficaz: nunca mais teve tais comportamentos nas nossas aulas, permitindo à turma uma experiência de aula mais proveitosa.

Quanto às aulas de Português dadas na turma A, rentabilizei uma experiência bastante positiva do estágio anterior: a exploração de narrativas.

Dada a necessidade de trabalhar sobre vários textos ao longo do ano, explorei abordagens para além da leitura e da realização de questões de interpretação sugeridas pelo manual. Decidi realizar um momento prévio à leitura, de motivação/antecipação, para gerar curiosidade quanto ao texto a ler. Este momento utilizava vídeos / trailers de filmes com temáticas relacionadas, ou apresentações em *Prezi*. De seguida realizava a leitura dos textos em grupo. Os textos eram divididos por mim, para que cada criança lesse um excerto do texto, de tamanho igual, e a leitura fazia-se em voz alta, pela turma, através de cópias do livro, ou expostas no quadro interativo. Para finalizar a atividade, provocava uma discussão baseada nos elementos apresentados nas fases de motivação e de leitura, para verificar, juntamente com a docente e o meu par de estágio, se a turma tinha retido as ideias transmitidas pelo texto trabalhado.

Ambas as turmas reagiram positivamente a esta metodologia. As crianças disseram que tais momentos lhes traziam satisfação e os resultados obtidos nos testes corresponderam a essa satisfação.

A docente cooperante convidava os estagiários a assistir a todos os momentos que considerava importantes para o enriquecimento das suas experiências de formação inicial. Assim, facultou-nos a observação das reuniões de departamento, da reunião de final do primeiro período com os pais das crianças, das reuniões de grupo de Português e História e Geografia de Portugal e ainda a participação de outros momentos da vida da escola. Foi desta forma ainda que surgiu a oportunidade de participar nos blocos de apoio ao estudo que eram dinamizados pela docente, estes momentos estavam no seu horário semanal e destinavam-se a crianças que tinham menor aproveitamento. O concelho de turma encaminhava-as para esses blocos de apoio ao estudo que frequentavam por iniciativa própria, principalmente na época de testes. Embora o horário dos blocos estivesse fora do horário que os estagiários tinham de cumprir, eu e o meu par de estágio assistimos e participamos em todas as sessões, porque uma boa oportunidade de aprendizagem.

Além disso, como durante a prática elaboramos e corrigimos com a docente cooperante matrizes e testes, foi possível conhecer melhor a turma e avaliar o próprio

trabalho em estágio. Esta metodologia proporcionou-nos uma experiência completa do trabalho que é desenvolvido por um/a docente de 2.º CEB.

3.5. Enquadramento curricular

Durante o estágio tratamos os seguintes tópicos:

História e Geografia de Portugal²⁷: O império português, o poder absoluto, a sociedade de ordens e a arte no século XVIII; A Revolução Francesa de 1789 e seus reflexos em Portugal; Portugal do século XVIII ao século XIX.

Português²⁸: Oralidade - Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência; Tratar um assunto com vocabulário diversificado e adequado; Controlar as estruturas gramaticais correntes e algumas estruturas gramaticais complexas; Compreender e apresentar argumentos; Identificar argumentos que fundamentam uma opinião; Construir uma argumentação em defesa de uma posição, proposta pelo professor; Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto; Organizar a informação contida no texto; Avaliar criticamente textos; Planificar a escrita de textos; Redigir corretamente; Escrever texto de opinião. Leitura e Escrita - Ler textos diversos; Ler textos narrativos; Compreender o sentido dos textos; Detetar informação relevante; Fazer inferências a partir da informação prévia contida num texto; Extrair o pressuposto de um enunciado; Avaliar criticamente os textos; Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.

Educação literária: Fazer inferências; Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários e justificar a sua utilização; Ler e interpretar textos literários; Ler e escrever para fruição estética; Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário.

Gramática: Explicitar aspetos fundamentais da morfologia; Conhecer classes de palavras; Analisar e estruturar unidades sintáticas.

Da lecionação destes tópicos, destaco no domínio da História e Geografia de Portugal o tema “Portugal do século XVIII ao século XIX”. Esforçamo-nos para que as crianças articulassem a matéria ensinada com a perceção do funcionamento da

²⁷ Segundo as Metas Curriculares de HGP.

²⁸ Segundo as Metas Curriculares de Português

sociedade no seu meio local, e as crianças corresponderam ao nosso esforço. As suas intervenções incidiam em aspetos mais tangíveis do que os mencionados durante as aulas que tratavam os períodos anteriores, saindo de um imaginário fantástico de guerras e palácios para a constatação de diversas componentes do estado democrático : partidos políticos, direito de voto...

Relacionaram os conteúdos lecionados com experiências diárias.

Assim, as aulas sobre o tema constituíram uma prática pedagogicamente relevante para o entendimento do Portugal em que as crianças vivem e para o entendimento, pelas próprias crianças, do Portugal de outrora em que as estruturas sociais de hoje se geraram.

3.6. Observações - reflexão final sobre este estágio

Principalmente devido à mudança de ciclo de ensino, este estágio proporcionou-me uma experiência qualitativamente diferente. A comunicação docente-criança assentava no cognitivo, e a capacidade de concentração (e maturidade, em geral) das crianças modelava diferentemente a experiência de turma e de ensino.

Neste estágio explorei um contexto mais afetivamente distanciado das crianças, o sistema de pluridocência: por um lado tinha menos tempo para o contacto direto com as crianças e por outro estas dividiam o seu tempo entre vários docentes com diferentes formas de estar e ensinar. Foi uma dinâmica desafiante, mas que gerou aprendizagens para ambas as partes.

O estágio permitiu-me atuar numa comunidade de crianças diferente, etnicamente mais homogénea, mas com diferenças socioeconómicas que se traduziam no comportamento em sala de aula²⁹.

Finalmente, compreendi que para o ensino da História é necessário um esforço por parte do docente para que as crianças compreendam que a narrativa histórica que lhes é apresentada conduz à realidade em que vivem. A realização deste estágio contribuiu para o interesse na temática da investigação que se apresenta no segundo capítulo deste relatório.

²⁹Note-se que este estágio ocorreu durante a crise económica iniciada em 2008.

4. Mestrado em Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB - Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico em Matemática e Ciências da Natureza – 5.º ano (4.º Contexto de Estágio)

4.1. Contexto de estágio e caracterização da Instituição

O primeiro estágio de intervenção decorreu durante um período de três meses entre os dias 17 de março de 2014 e 12 de junho de 2014 em duas turmas do 5.º Ano do 2.º CEB de um estabelecimento de ensino EB23, pertencente a um agrupamento vertical de escolas, na cidade de Santarém. Além do estabelecimento onde decorreu o estágio, integram o agrupamento dez escolas (cinco escolas EB1/JI, duas escolas EB1 e três escolas JI), abrangendo as freguesias urbanas e rurais circundantes.

Os habitantes da área do agrupamento (inclusive os encarregados de educação das crianças que frequentam o estabelecimento onde decorreu o estágio) tinham ocupações distribuídas pelos três sectores de atividades, destacando-se o sector dos serviços. O nível de escolarização dos encarregados de educação era, à data de realização do estágio, regra geral baixo.

A taxa de analfabetismo da população deste concelho era bastante significativa e a escolarização dos encarregados de educação muito baixa nas áreas rurais, sendo que nas áreas urbanas se tornava mais diversificada.

Tal como no estágio anterior, o concelho a que pertencia o Agrupamento dispunha de um património histórico-cultural valioso e de diversas estruturas culturais-recreativas: grupos de teatro, grupos de música, grupos etnográficos, coletividades recreativas...

A população era rural e urbana e caracterizava-se por uma grande diversidade étnica, socioeconómica, cultural e religiosa, uma vez que a região agrupava também grupos de etnia cigana e estrangeiros emigrantes, de idosos e casais jovens, de qualificações e literacia muito discrepantes, embora maioritariamente baixas.

4.2. Caracterização das turmas

Neste estágio acompanhamos duas turmas (A e B) do 5.º ano, sendo que na turma A lecionamos as disciplinas de Ciências da Natureza (CN) e Matemática e na turma B apenas a disciplina de Matemática.

Na turma A as crianças residiam maioritariamente nos arredores de Santarém e duas crianças apresentavam necessidades educativas especiais. Para as auxiliar no acompanhamento das aulas tinham um docente de apoio na maioria das aulas de Matemática e de CN. Uma destas crianças realizava o 5.º ano por disciplinas, ou seja, no ano em que decorreu o estágio realizava apenas uma parte das disciplinas. Tal implicou que no ano do estágio – nas aulas observadas – só realizasse a disciplina de CN; embora frequentasse também as aulas de Matemática, essa disciplina não estava integrada no seu currículo desse ano.

Tabela 5 Características da Turma A do 5.º Ano do EB

Turma A do 5.º Ano do Ensino Básico	
N.º Crianças	20
Idades	10 a 15 anos
Sexo	11 – Feminino 9 – Masculino
Com NEE	2
Com Apoio Educativo	1 (v. criança com NEE)
Repetentes	3 (v. criança com NEE e com Apoio Educativo)
Português como Língua Não Materna	0
Diferente Etnia ou Nacionalidade	3 (Etnia Cigana)

Na turma B, a maioria das crianças residia na zona rural. Existiam igualmente duas crianças com NEE, tendo acompanhamento semelhante ao das crianças da turma A em Matemática e CN.

Tabela 6 Características da Turma B do 5.º Ano do EB

Turma B do 5.º Ano do Ensino Básico	
N.º Crianças	18
Idades	10 a 15 anos
Sexo	8 – Feminino 10 – Masculino
Com NEE	2
Com Apoio Educativo	2 (v. criança com NEE)
Repetentes	2 (v. criança com NEE e com Apoio Educativo)
Português como Língua Não Materna	0
Diferente Etnia ou Nacionalidade	3 (Etnia Cigana)

4.3. Documentos orientadores da prática educativa

Aquando do estágio, o acesso aos documentos do Plano Curricular de Turma (PCT) foi adiado e finalmente negado, sempre com desculpas várias, aos estagiários; no entanto, como essa situação já tinha acontecido noutros estágios, recorreram-se a outras estratégias, já elencadas aquando da descrição do primeiro estágio, para superar a falta de dados.

De seguida elencam-se os objetivos do Projeto Educativo de Escola (PEE), apreciando-o segundo o que foi possível observar ao longo do estágio. O acesso a este documento era fácil, visto ser partilhado pelo agrupamento. Assim, era o mesmo utilizado por outras escolas onde decorreram os estágios apresentados ao longo deste documento.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) apresentava os objetivos divididos por 4 dimensões: Dimensão Pedagógica; Dimensão Organizacional; Dimensão Social; Dimensão Relacional

Os objetivos listados para a **Dimensão Pedagógica** eram:

- a. Promover melhorias nas práticas e nos contextos da relação ensino/aprendizagem, para obter sucesso escolar e aprendizagens de qualidade, assegurando o desenvolvimento das competências fundamentais

do currículo, nas suas diversas vertentes e domínios, de forma equilibrada e eficaz;

- b. Proporcionar percursos escolares de sucesso, garantindo a qualidade das aprendizagens realizadas, na perspetiva do prosseguimento de estudos e na perspetiva da inserção na vida ativa, quer no ensino regular, quer no de segunda oportunidade;
- c. Aprofundar práticas/processos de gestão e articulação curricular adequadas à promoção do sucesso escolar, na perspetiva de uma Escola de qualidade e rigor;
- d. Promover a melhoria dos resultados escolares dos alunos; Reduzir as taxas de abandono escolar.

Como referido, recorda-se que este documento era partilhado pelos 1.º, 2.º e 3.º CEB do agrupamento, pelo que os itens ligados ao abandono escolar podem ser menos relevantes neste nível de escolaridade.

Os objetivos listados para a **Dimensão Organizacional** eram:

- a. *Promover a melhoria contínua da qualidade nos serviços e valências da Escola, na perspetiva da satisfação do beneficiário;*
- b. *Desenvolver a qualidade da comunicação entre a Escola e a Comunidade, facilitando a circulação de informação entre estas e aprofundando o seu conhecimento mútuo;*
- c. *Aprofundar a integração da Escola e da sua ação educativa na vida, necessidades e objetivos de desenvolvimento da Comunidade Local, alargando e/ou solidificando as parcerias com as mais diversas entidades e instituições, públicas e privadas;*
- d. *Organizar de forma articulada e eficaz o conjunto das ofertas socioeducativas de apoio a alunos e famílias, tendo em conta a sua ação de enriquecimento e complemento curricular e de atendimento e estrutura social;*

Não é possível afirmar que o objetivo listado em **a.** estivesse em vias de aquisição. Em relação aos objetivos **b.** e **c.** verificámos que sim: existiam esforços de ligação à comunidade. Por exemplo, testemunhámos a organização de uma atividade em que a escola integrou um programa relacionado com o bem-estar físico e recorreu a um dos espaços da cidade para realizar atividades físicas diversas. Relativamente ao 2.º CEB, a distância entre a escola e as residências das famílias não era propensa a momentos como os testemunhados no 1.º CEB. No entanto a diferença no perfil das crianças, cada vez mais próximo da adolescência, poderá explicar a mudança de abordagem da escola,

justificando algum aparente afastamento. Quanto ao objetivo listado em d), cremos que estava em vias de aquisição, já que a escola oferecia atividades de extensão curricular como o Desporto Escolar ou Apoio ao Estudo.

Quanto à **Dimensão Social**, os objetivos listados pelo PEE eram:

- a. *Alargar a ação da Escola no campo da promoção da Educação para a Saúde e a prática de atividades desportivas, fazendo a divulgação de estilos de vida saudáveis, promovendo a qualidade de vida e a prevenção da doença, despistando os comportamentos de risco, incentivando diversas modalidades, na perspetiva do valor educativo do Desporto e da atividade física e do seu impacto na qualidade de vida;*
- b. *Promover a qualidade ambiental dentro e fora da Escola, incentivando atitudes de preservação da Natureza, a consciência cívica para a sustentabilidade o desenvolvimento de hábitos ecologicamente responsáveis;*
- c. *Promover a segurança, a qualidade e a conservação dos espaços físicos (interiores e exteriores) e equipamentos, assegurando o bem-estar dos alunos e a higiene e segurança no trabalho aos seus profissionais, bem como o desenvolvimento de comportamentos cívicos face aos bens comuns;”*

É possível afirmar que o objetivo listado em a) estava em vias de aquisição. Com efeito, durante a experiência de estágio foi possível constatar uma grande preocupação em relação à qualidade da alimentação das crianças, por exemplo. Em relação aos objetivos b. e c. não é possível avançar com dados quanto à sua eventual aquisição.

Quanto à **Dimensão Relacional**, os objetivos listados pelo PEE eram:

- a. *Estimular o desenvolvimento de uma cultura organizacional fundada no trabalho colaborativo e na cooperação na realização das tarefas profissionais;*
- b. *Promover a civilidade nas relações interpessoais, incentivando uma cultura de Escola marcada pela qualidade nas interações sociais e do clima relacional;*
- c. *Favorecer relações interculturais caracterizadas pelo respeito das diferenças e apreço pela diversidade, promovendo a integração de alunos estrangeiros e portadores de deficiência na perspetiva da igualdade de oportunidades de sucesso escolar e educativo.³⁰*

Não é possível afirmar se os objetivos listados estavam em vias de aquisição ou se já tinham sido adquiridos. Aparentemente, as comunidades relacionavam-se de forma

³⁰ PEE

pacífica e cooperativa não havendo necessidade, ou preocupação, com a integração das crianças de etnia cigana, por exemplo, o que parece convergir com o objetivo c. da dimensão relacional.

Globalmente, pode-se afirmar que nenhuma das práticas pedagógicas testemunhadas durante o estágio esteve em desacordo frontal ou implícito com os objetivos do PEE.

4.4. Planeamento e operacionalização da atividade educativa

A par dos outros estágios houve a necessidade de estipular como os períodos de observação e prática seriam executados. Na primeira semana os estagiários observaram a prática do docente cooperante e nas seguintes optou-se por alternar as disciplinas entre os estagiários: numa semana um lecionava as aulas de Matemática às duas turmas enquanto o outro lecionava as aulas de CN à outra turma. Na semana seguinte trocavam.

Neste estágio o docente titular mostrou abertura quanto às estratégias sugeridas pelos estagiários. A partir destas, os estagiários tentaram novas práticas, de forma a, de acordo com o transmitido pelos docentes da ESE, concretizar uma prática que chegasse às crianças e se concretizasse em aprendizagens e experiências significativas. No entanto, a falta de motivação das crianças obrigou o par de estágio a experimentar novas abordagens na tentativa de as motivar, mesmo que isso não fosse de agrado do docente cooperante.

Apesar do que foi referido, neste estágio as crianças testavam o par de estágio muito mais frequentemente e durante todo o estágio, de forma constante, o que se traduziu num maior desgaste ao longo das aulas e no estágio no geral.

Ao longo deste estágio tive a oportunidade de poder trabalhar com turmas muito diferentes das turmas com que se tinha trabalhado nos semestres anteriores. Isto porque, como foi escrito, estas crianças tinham muito pouca motivação, embora mesmo assim estivessem mais motivadas para Matemática do que para CN. Nós estagiários, experimentando embora dificuldades de habituação às turmas, sentimos necessidade de experimentar uma abordagem mais próxima das experiências das crianças. Guiámo-las na compreensão dos conteúdos das aulas e aligeiramos o ritmo das mesmas; diminuímos os trabalhos de casa e oferecemos mais atividades em aula para obter mais *feedback*. Esta abordagem, tomada para estimular uma melhor compreensão da matéria, facilitou-nos também a avaliação das atividades.

Em relação aos conteúdos lecionados, senti maior à vontade na prática em CN, em paralelo com o que acontece com HGP, nutrindo especial prazer no esclarecimento de dúvidas e curiosidades. As crianças muitas vezes traziam questões relacionadas com as suas experiências pessoais e com o meio envolvente para dentro da sala, o que favorecia a aprendizagem.

Relativamente ao ambiente da escola, senti uma vontade de integração de ambas as partes, tendo-nos o docente cooperante dado a oportunidade de assistir às reuniões em que participava. Quanto aos outros docentes, mostravam-se cooperantes aquando de conversas e, em suma, receberam-nos a nós estagiários de forma tão acolhedora quanto nos estágios anteriores.

4.5. Observações – reflexão final sobre este estágio

Este estágio serviu-me para identificar vários aspetos a melhorar em futuras práticas letivas, os mais salientes dos quais foram a organização e planeamento de aulas.

Por exemplo, quanto a este último aspeto, compreendi a importância de elaborar planificações suficientemente flexíveis e abrangentes para realizarem os objetivos fixados mesmo na eventualidade de falha de algum material ou emergência de uma situação imprevista. Esta flexibilidade, cuja necessidade os professores da ESES sublinharam aquando das suas presenças no local de estágio, foi ilustrada quando no início de uma aula um retroprojeter avariou obrigando-me a improvisar com o material disponível: quadro, material de escrita das crianças e manual.

A um outro nível mais profundo, voltar ao agrupamento dos primeiros estágios fez com que eu reencontrasse os mesmos problemas de não inclusão de grupos e indivíduos. Isso reforçou o meu empenho na realização de uma investigação sobre a ligação entre as crianças e a escola ao nível da perceção do “Outro”. Como a tarefa de promover as aprendizagens programáticas impediu-me de me dedicar aos aspetos relacionais, neste estágio não desenvolvi um projeto de investigação nessa área, apesar de já nessa altura o pretender. Adiei a realização dessa investigação para depois do contexto de estágio, e para outro contexto a encontrar junto de crianças do 1.º CEB.

5. Mestrado atual - Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português e História e Geografia de Portugal (HGP) – 6.º ano (5.º Contexto de Estágio)

5.1. Contexto de estágio e caracterização da Instituição

Este estágio decorreu numa escola do concelho de Alenquer entre 18 de novembro de 2019 e 31 de janeiro de 2020. Foi um estágio a vários níveis diferente dos anteriores: para começar, tinham decorrido cinco anos entre o estágio que acabou de ser descrito e o que a seguir se relata - a minha maturidade era diferente. Em segundo lugar (voltarei a isso posteriormente) tratou-se da escola que frequentei como aluno do 2.º e 3.º CEB, dos 9 aos 14 anos. Em terceiro lugar, realizei o estágio a sós. Por último, foram-me facultados todos os documentos que regiam a prática letiva das turmas onde estagiei.

Por tudo isto, a forma como o vivi foi bastante distinta - até os meus registos de aulas se modificaram. A única coisa em comum com os estágios anteriores foi que, tal como tinha acontecido durante estes, estabeleci boa relação com as turmas e as respetivas docentes.

Neste agrupamento existiam: 2 Jardins de Infância; 2 Jardins de Infância com Escola de 1.º CEB; 1 Escola de 1.º CEB; Sede de Agrupamento com 1.ª, 2.º e 3.º Ciclos.

Aquando do estágio, existia na escola um refeitório, um bar, uma biblioteca, um ginásio, uma Sala *Artec* (também chamada de *Sala do Futuro*, inaugurada no ano anterior), um recinto desportivo ao ar livre e outro coberto, uma sala de professores e uma área de recreio ao ar livre, assim como salas de aula e as respetivas casas de banho. Em vários níveis, todos utilizados ao longo do estágio ou influenciadores da prática. A instituição tinha um espaço bastante amplo. Era acolhedora e existia um ambiente de companheirismo e uma boa relação entre os seus elementos - docentes e não docentes - que eram muito acessíveis.

Todas as salas estavam equipadas com um computador, quadro branco, projetores e acesso à Internet(*via wireless*); no entanto, não tinham aquecimento.

De acordo com o PE do agrupamento, este abrangia uma área rural de 3 freguesias do concelho tendo como principais áreas económicas a agricultura e indústria. Nestas freguesias há 19 associações culturais ou recreativas entre as quais se podem destacar 6 associações que têm por principal atividade a música (divulgação e ensino), 4 de desenvolvimento de trabalho etnográfico e 2 de cariz desportivo.

5.2. Caracterização das turmas

No âmbito deste estágio realizei a minha intervenção em 3 turmas: nas disciplinas de HGP na turma B e na disciplina de Português nas turmas A, B e C.

Tabela 7 Características da Turma A do 6.º ano do EB

Turma A do 6.º Ano do Ensino Básico	
N.º Crianças	24
Idades	11 a 13 anos
Sexo	10 – Feminino 14 – Masculino
Decreto-Lei n.º 54 de 6 de julho, Educação Inclusiva	1
Repetentes	1
Português como Língua Não Materna	1 * (* acompanha a turma como língua materna)
Diferente Etnia ou Nacionalidade	3 (1 chinesa; 2 brasileira)

Como escrevi acima, ao contrário do que aconteceu nos estágios anteriores, neste estágio tive acesso ao Plano Curricular estabelecido para cada turma.

No que respeita ao Plano Curricular da turma acima caracterizada, ele apresentava como lacunas da turma o incumprimento de regras de conduta (nomeadamente, falta de respeito pelos pares durante a expressão e discussão de ideias), a má compreensão de enunciados escritos e orais de diferentes tipos, deficiências na produção de textos escritos e dificuldades na resolução de problemas e seleção da informação pertinente. O Plano Curricular propunha várias estratégias de remediação, mas a única que vi ser aplicada foi a implementação de tarefas que promovessem apresentações orais. Essa estratégia foi implementada em duas ocasiões que eu testemunhasse: a primeira, numa das aulas de Formação Cívica; a segunda, em várias aulas de Português, foi a promoção de leitura de um livro nos primeiros 10 minutos da aula.

Como potencialidades das crianças - confirmadas por mim *in loco* - elenco o interesse, a motivação para o processo de ensino/aprendizagem, a criatividade, a sociabilidade, a participação ativa e o poder de argumentação.

Tabela 8 Características da Turma B do 6.º ano do EB

Turma B do 6.º Ano do Ensino Básico	
N.º Crianças	20
Idades	11 a 13 anos
Sexo	4 – Feminino 16 – Masculino
Decreto-Lei n.º 54 de 6 de julho, Educação Inclusiva	1 (não integrante das aulas de Português nem HGP)
Repetentes	3
Português como Língua Não Materna	1
Diferente Etnia ou Nacionalidade	1* (*romena, frequentava aulas de português língua não materna; não integrava as aulas de Português)

Segundo o PC, esta turma interessava-se pela aprendizagem³¹ e as famílias acompanhavam as atividades escolares. O Plano Curricular listava como lacunas carências de autonomia, fragilidades nas relações de grupo e na expressão escrita. Das estratégias propostas - que vi implementadas ao longo deste estágio - saliento os exercícios gramaticais e de escrita e o aperfeiçoamento de textos diferenciados. O Plano Curricular propunha ainda que as crianças realizassem trabalhos de pesquisa, mas não vi implementar essa estratégia ao longo do estágio.

³¹ Pese ao que foi escrito no Plano Curricular, o interesse de alguns elementos da turma pela aprendizagem não era evidente.

Tabela 9 Características da Turma C do 6.º ano do EB

Turma C do 6.º Ano do Ensino Básico	
N.º Crianças	19
Idades	11 a 14 anos
Sexo	9 – Feminino 10 – Masculino
Encontra-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54	3
Repetentes	2
Português como Língua Não Materna	0
Diferente Etnia ou Nacionalidade	0

O Plano Curricular desta turma salientava como fragilidades a “muita falta de atenção e concentração” na realização das tarefas escolares, as dificuldades no cumprimento de regras (mesmo quando estas são consensualmente estabelecidas) e no diálogo (ouvir/falar ordeiramente e comentar apenas quando relevante), a irresponsabilidade em atos rotineiros (trazer material de aula, copiar os apontamentos do quadro), dificuldades no trabalho em grupo (desentendimentos, agressões verbais, incapacidade de utilização da entreaajuda), dificuldades ao nível da interpretação e seleção da informação, incapacidade de distinção entre informação essencial e acessória. Como potencialidades o Plano Curricular refere o interesse de alguns alunos pelas atividades escolares.

Como estratégias a implementar, o Plano Curricular sugeria a solicitação de trabalhos que tenham por base o recurso às novas tecnologias, e partir dos mesmos para a exploração de conteúdos. Além disso, como testemunhei durante este estágio, havia a estratégia de premiar (com menos trabalhos de casa e a possibilidade de elaborar trabalhos noutros espaços) e de elogiar os alunos que demonstravam interesse pelas atividades escolares. O número (menor) de alunos da turma permitiu aplicar estratégias de ensino mais centradas nas crianças, como jogos e quizzes sobre enunciados escritos.

5.3. Análise dos documentos orientadores da prática educativa

Dado já ter feito menção aos Planos Curriculares das turmas aquando da sua caracterização, resolvi analisar e comentar as metas e a análise SWOT do Projeto Educativo do agrupamento. Embora os docentes da escola nunca se lhe tenham referido ao longo do estágio, o trabalho que vi ser desenvolvido está em linha com o que é proposto no documento. Na minha perspetiva as metas e a análise SWOT do Projeto Educativo alavancavam as ideias orientadoras do Agrupamento.

Eis o conjunto de metas:

1. Desenvolver hábitos de trabalho e de cultura de esforço e reconhecimento do mérito;
2. Promover a ordem e a disciplina em meio escolar;
3. Melhorar os resultados escolares dos alunos;
4. Promover uma relação “escola / comunidade” mais responsável;
5. Investir numa escola promotora de saúde;
6. Construir um clima educativo positivo reforçador da aprendizagem;
7. Incentivar ao trabalho cooperativo e espírito de equipa;
8. Desenvolver mecanismos de articulação curricular;
9. Apostar na formação interna como meio de desenvolvimento profissional;
10. Renovar, conservar e reorganizar espaços e equipamentos;
11. Formar cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários e espírito crítico.

Apesar da bondade destas metas, o seu caráter pouco específico e redundante, leva a que possam encontrar-se em todas as escolas do país. Assim, encontrei mais utilidade em rever a análise SWOT.

De todos os pontos mencionados na análise SWOT resultante da última avaliação externa feita ao agrupamento, menciono aqueles que observei nas diferentes categorias. Comento cada um deles entre parêntesis retos.

Pontos fortes (S, “Strengths”)

- O contributo do Agrupamento para o desenvolvimento cultural e social da comunidade com uma forte mobilização e envolvimento dos intervenientes.
[Existe, manifestando-se particularmente via aulas de empreendedorismo (impulsionadas e apoiadas pelo município) dirigidas a aos/as alunos/as do Agrupamento];

- Existência de práticas de articulação curricular entre ciclos e interdisciplinares.
[Existe. Os/as docentes conhecem o histórico dos/as alunos/as desde o início do percurso escolar];
- Existência de uma estratégia de inclusão dos alunos com percursos diferenciados centrados no projeto *Incluirte*.
[Existe. No âmbito deste projeto, que propõe técnicas de ensino específicas para motivar alunos/as com necessidades específicas, esses/as alunos/as realizaram um mercado de Natal];
- Sentimento de pertença à escola e à comunidade escolar, que se traduz no respeito dos espaços escolares.
[Existe. Os espaços escolares estão em bom estado, sem traços de vandalismo, há respeito pela regra de silêncio nos espaços de leitura, come-se nos espaços delimitados para tal, etc.]

Fragilidades (W, “Weaknesses”)

- Trabalho colaborativo entre professores pouco generalizado.
[Confirmando. O número reduzido de docentes dificulta conseguir pares para partilhar ideias - só há um docente por disciplina por ano];
- Fracas condições de conforto térmico em algumas zonas e salas da escola sede.
[Confirmando. O frio tornava muito difícil estar nas salas da escola, sobretudo nas viradas a norte, nas manhãs de inverno];

Oportunidades (O, “Opportunities”)

- Autarquia cooperante na valorização da educação.
[Confirmando. Participei numa atividade de empreendedorismo organizada com o apoio da Câmara Municipal, que durante essa mesma semana apoiou outras atividades];
- Riqueza da cultura e património (material e imaterial) local.
[Confirmando. Decorreram, nas turmas de 5.º ano, pesquisas orais junto da população idosa acerca do modo de vida local e das tradições dos cantares dos reis desta região];
- Amenidade rural.
[Confirmando. A taxa de criminalidade da região é, tanto quanto sei, muito baixa.]
- A boa imagem que o estabelecimento de ensino detém junto da comunidade.
[Pertencendo eu à comunidade, é-me difícil ter uma visão independente. Na altura

em que realizei o estágio, esta escola era citada como uma das melhores das redondezas];

Ameaças (T)

- Falta de estruturação de algumas famílias. [Inverificável. Constatei a reduzida assistência familiar na elaboração de trabalhos de casa ou na monitorização da assiduidade de algumas crianças];
- A tendência de decréscimo e envelhecimento da população no concelho [Informaram-me que o número de alunos diminui - todos os anos letivos há menos turmas];
- Fraca estrutura socioeconómica de algumas famílias. [Testemunhei que algumas crianças justificavam faltas às aulas com a guarda de irmãos para os pais irem ao médico, ou “não valer a pena” deslocarem-se por só uma aula];
- Constrangimentos financeiros na manutenção do material informático [À exceção do da “sala do futuro”, o equipamento informático das salas de aula estava em obsolescência progressiva. Muitas vezes a internet falhou por avaria dos cabos, ou os programas tinham dificuldade em correr nos computadores devido à idade destes.]

5.4. Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Neste estágio precisei estipular como executaria os períodos de observação e prática. A primeira semana foi de observação em ambas as disciplinas. Em Português a docente precisou de lecionar o que já tinha planeado, portanto só no fim dessa unidade é que pude planear as primeiras aulas, e a partir daí assumi-las até à segunda semana de janeiro. Em História e Geografia de Portugal (HGP) pude intervir logo depois da semana de observação.

Na disciplina de Português, realizei a elaboração e a correção das fichas de avaliação em conjunto com o docente cooperante. Na avaliação de cada criança contabilizávamos, para além dos resultados das fichas de avaliação, as prestações em aula, a realização dos trabalhos de casa e a realização e apresentação de uma ficha de leitura de uma obra à escolha da criança.

Em HGP, não vigoraram os mesmos moldes. Por uma questão de coerência, a docente cooperante elaborou fichas de avaliação similares às das outras turmas de HGP que lecionava. Para efeitos de avaliação contabilizamos os resultados das fichas de avaliação a que juntamos os dos trabalhos (em aula e em casa).

Embora aplicada de forma muito diferente, a prática das docentes cooperantes era planeada de forma parecida; ambas recorriam à sequência estabelecida pelos manuais e ao material fornecido pelo e-manual da Porto Editora e Escola Virtual, que lhes apoiava e enriquecia as aulas.

Em ambas as disciplinas, utilizavam os trabalhos de casa como material de auxílio ao estudo e apenas contabilizavam a sua realização, não a sua qualidade. Serviam para responsabilizar as crianças e garantir que realizavam regularmente pequenas sessões de estudo, não se esforçando apenas no período anterior aos momentos de avaliação sumativa.

Quanto à prática presencial, planeei as aulas de Português segundo o modelo proposto pela docente cooperante, que já desde o ano anterior lecionava a disciplina a todas as turmas. Utilizei as rotinas que ela criara. A liberdade que me deu para planear aulas gerou uma discussão e reflexão saudável sobre as opções tomadas por ambos.

Sob a supervisão da docente cooperante elaborei matrizes e testes, que corrigimos em conjunto. Esta estratégia permitiu-me conhecer melhor a turma e avaliar o meu trabalho, oferecendo-me uma experiência completa do trabalho de um docente de 2.º CEB.

Tal como em Português, em HGP recorri a rotinas já em utilização porque a docente também lecionava a disciplina à turma desde o ano anterior. A docente cooperante permitiu-me construir materiais desde o início das aulas, o que me pareceu ter desde logo cativado as crianças de forma positiva.

Utilizei a autonomia que me deu para planificar aulas e usar materiais nas quais as planificações e os materiais divergiam do que observei da prática da cooperante na primeira semana de observação. Apesar de solicitar atenção a alguns elementos do Manual (por ser esse o material de estudo em que as crianças - e os seus encarregados de educação - se apoiavam) no geral aconselhei as crianças a seguir a matéria pelo que lhes expunha nos diapositivos ou quadro. Esta opção fê-las participar - mais ativamente do que aquilo que eu observara na primeira semana - no que era proposto em experiência de grande grupo.

Para evitar as associações da disciplina de HGP à memorização de datas e privilegiar a compreensão global dos eventos discutidos baseei a condução das aulas numa apresentação de diapositivos apoiada por animações, vídeos e excertos do Manual. Terminei cada uma das três sequências temáticas (Portugal do Século XVII ao Século XIX; Portugal na Segunda Metade do Século XIX; Portugal do século XX - Subdomínio 1

Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926) num questionário que tomou a forma de um *Kahoot* em grande grupo em que procurei que pelo menos a maior parte da turma pudesse demonstrar a compreensão (para além da simples memorização) dos conteúdos.

A análise desta ferramenta permitiu-me a avaliação dos conhecimentos. Os resultados da análise do número e natureza das respostas erradas a cada questionário fundamentaram depois, logo a seguir a cada uma dessas sequências temáticas, uma revisão da matéria que procurou esclarecer as áreas de maior dificuldade.

Com base em Prats (2005), procurei apresentar a História de forma a “ajudar as crianças na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum”, a “contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual”, a “despertar o interesse pelo passado” e finalmente a “facilitar a compreensão do presente”.

A turma reagiu positivamente a estas estratégias. Segundo as crianças, em geral os momentos de aprendizagem da matéria traziam-lhes satisfação; e os bons resultados obtidos nos testes corresponderam às minhas expectativas e às da docente cooperante.

5.5. Enquadramento curricular

Durante o estágio abordei os seguintes tópicos:

História e Geografia de Portugal³² : Portugal do Século XVII ao Século XIX; Portugal na Segunda Metade do Século XIX; Portugal do século XX Subdomínio 1 Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926

Português³³: “Ler textos diversos”; “Organizar a informação contida no texto”; “Escrever textos diversos”; Rever textos escritos; Ler e interpretar textos literários; Explicitar aspetos fundamentais da morfologia e da lexicologia; Ler e escrever para fruição estética; Interpretar textos orais breves.

³²Segundo as Metas Curriculares de HGP.

³³Segundo as Metas Curriculares de Português.

5.6. Transversais (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)

Competências Linguagens e textos: aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;

Informação e comunicação: “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; transformar a informação em conhecimento”;

Relacionamento interpessoal: “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade”.

5.7. Observações - reflexão final de estágio

Neste estágio fui particularmente bem recebido. Uma das razões para tal, possivelmente a principal, foi ter sido aluno na escola e ainda conhecer muito pessoal (docente e não docente) que lá trabalhava.

Entre esses docentes estava a docente cooperante de HGP, minha professora em criança. Já conhecer a sua prática permitiu-me observar como a acessibilidade às tecnologias alterou a sua forma de lecionar. Aquando da minha experiência como aluno de 2.º Ciclo a docente só podia utilizar recursos educativos para além do manual utilizando, ocasionalmente, leitores de VHS, projetores de slides e de diapositivos. Atualmente, as tecnologias em sala (um projetor e computador com acesso à internet) dinamizam-lhe as aulas e facilitam-lhe a utilização frequente de recursos educativos.

Quanto à docente cooperante de Português, não a conhecia, mas rapidamente trocámos ideias. Quis usar a minha presença para observar e refletir sobre a minha e a sua própria prática. Tanto uma docente como com a outra me deixaram planear as aulas de forma autónoma, nunca tendo feito alterações significativas ao que lhes apresentei.

Talvez por basear as minhas planificações nas das professoras cooperantes, as crianças adaptaram-se a mim facilmente. Apreciaram a minha energia e disposição e apontaram-me apenas como defeito a falta de volume de voz.

No modelo de estágio a pares, as semanas de prática são intercaladas, algo que sempre vivi como desvantajoso. Neste estágio, o trabalho ininterrupto de

encadeamento/condução de aulas e de criação de experiências comuns ao aumentar o dinamismo de lecionação diminuiu a dificuldade que senti, nos outros estágios, em implementar ritmos de aula.

Os resultados das turmas nos testes que realizei foram satisfatórios.

Em Português, na turma A em 23 provas houve apenas duas negativas (ambas acima dos 40%) sendo a média 65% com dois resultados acima dos 90%. Na turma B - a turma com pior comportamento - em 16 provas houve três negativas (mais baixas, dentro dos 30%) sendo a média 66% com dois resultados acima dos 90%. Na turma C em 19 provas apenas houve, para nossa agradável surpresa, uma negativa (de 36%) sendo a média 66% com dois resultados acima dos 90%. Os resultados em HGP não ficam muito longe: na turma B houve duas negativas, sendo as duas notas mais altas de 80% e 85%. A média foi de 63%. É de notar que a posteriori verifiquei que na cotação do teste atribuí muitos pontos a uma questão a que apenas um aluno respondeu com sucesso. Solicitei uma ordenação de eventos, um exercício não trabalhado em aula. Os resultados teriam sido melhores se só tivesse avaliado as crianças em exercícios cujo modelo já conheciam das aulas.

Na última aula de cada turma questionei as crianças sobre que aspetos da prática deveria melhorar e quais tinham apreciado mais. Quanto aos aspetos a melhorar, sugeriram que abrandasse o ritmo das aulas. Fui assim obrigado a repetir uma reflexão que já tinha registado junto das planificações: as minhas opções metodológicas faziam-me forçar o ritmo da aula ao sabor da planificação. A posteriori, acredito que deveria ter optado por tarefas mais centradas no trabalho de grupo e fazê-lo com outros materiais. Além disso, talvez tivesse sido mais proveitoso para as crianças e para mim ter utilizado ainda mais consistentemente estratégias que me eram mais queridas (como a utilização de narrativas e de jogos como o *Kahoot!*) em vez de copiar as estratégias das docentes cooperantes para que os alunos não notassem a diferença entre as minhas aulas e as delas.

Quanto aos pontos fortes da prática, mencionaram a minha boa disposição e abertura à utilização de jogos, como o *Kahoot!* A este respeito, saliento que também para mim o aspeto mais positivo deste estágio foi a oportunidade de utilizar como técnicas de ensino quer uma narrativa quer o jogo *Kahoot!*. Deter-me-ei a explicitar cada um destes aspetos.

Quanto à utilização pedagógica de narrativas, apliquei tanto em HGP como em Português o resultado de reflexões sobre a utilização de narrativas como potenciadoras

das aprendizagens, que me surgiram durante as primeiras aulas de Português – no período de observação - a partir de leituras (nomeadamente da obra de Kieran Egan) que ao tempo efetuava.

A narrativa que trabalhei foi a obra estudada em Português - *Pedro Alecrim*, de António Mota. A narrativa apresenta às crianças a mundovisão e o estilo de vida do Portugal rural imediatamente seguinte à revolução de abril. Nesse sentido, o período nela narrado é, em termos de estruturas sociais vigentes, significativamente diferente do conhecido pelas crianças leitoras de hoje, e apesar de *Pedro Alecrim* não ser, *strictu sensu*, uma novela histórica, pode ser utilizada pedagogicamente como tal. Principalmente nos primeiros níveis de ensino, as narrativas de teor histórico podem assumir o papel principal na formação e na compreensão da História, já que estimulam a criação de pensamento sobre a História, favorecendo o cruzamento de fontes e a criação de nova informação. Assim, e apesar de a época que é ficcionalmente representada na novela se situar a meio caminho entre a dos períodos que as crianças deveriam estudar em HGP (o período da segunda metade de Oitocentos e o século XX até 1926) e a atualidade, utilizei o conhecimento prévio obtido pelas crianças com essa leitura sobre o passado português para enquadrar a matéria que iriam estudar e pensar com elas o passado histórico, levando-as a refletir criticamente sobre a construção de narrativas enquanto versões desse passado.

Além de me proporcionar uma abordagem ao estudo dos conteúdos de HGP, e baseando-me no facto de “a literatura ser uma resolvedora de situações” (Bettelheim), a leitura de *Pedro Alecrim* serviu-me para promover a inteligência emocional das turmas, ou seja, para capacitar as crianças a melhor resolver problemas e exigências cotidianas. Em linha com o que é proposto por Freitas (2012, p.18), o/a docente pode utilizar a leitura orientada das obras para ajudar os alunos a terem bases para mediar a sua conduta social, porque através das histórias a análise das emoções pode ser efetuada pelos leitores e assim fazer parte da vida emocional do leitor. Com este pressuposto, após o estudo de excertos da obra - onde uma das personagens passa pelo divórcio dos pais - alguns dos alunos da turma que passaram pelo mesmo, espontaneamente, e com o incentivo da docente, partilharam as suas vivências.

Quanto à utilização pedagógica do jogo *Kahoot!*³⁴, o único senão importante foi o que Correia e Santos (2017) apontam para a utilização de jogos similares: por vezes equipamentos e internet não funcionavam, pelo que tinha de averiguar se havia internet por *wireless* no computador da sala antes de implementar o jogo. De resto, pelo que

³⁴Exemplo do trabalho realizado no Anexo 10.

verifiquei pelos resultados dos testes, a sua utilização foi benéfica. Foi das atividades que mais se afastaram da prática das docentes cooperantes e correspondeu positivamente à minha expectativa de manter as crianças motivadas e focadas ao longo das aulas. Pude comprovar que, como afirmam as já mencionadas Correia e Santos (2017), a utilização de jogos similares melhora o ambiente de sala de aula - os jogos aumentam a atenção e o envolvimento do aluno quanto à própria aprendizagem, assim como a sua participação, fruto da interação e discussão entre colegas; até os alunos mais tímidos e calados podem destacar-se positivamente. Na avaliação, a aplicação destes procedimentos possibilitou-me a obtenção regular de *feedback*, quer da qualidade do ensino quer do nível de desempenho dos alunos, possibilitando-me a reorganização das estratégias de ensino em função das dificuldades detetadas.

Devo ainda acrescentar que também confirmo a perspetiva das autoras supracitadas sobre os desafios colocados por jogos similares às crianças - a adaptação a um novo método de ensino, o desagrado no uso dos jogos como forma de avaliar a presença em sala de aula, a dificuldade em assimilar diferentes pontos de vista nas discussões, e, sobretudo, a dificuldade em aceitar *feedback* negativo. Estes dois últimos pontos foram especialmente desafiantes porque as crianças competiam de tal forma pela melhor qualificação que muitas vezes impediam que as discussões a realizar entre cada pergunta do *Kahoot* se efetuassem; mas mesmo a emergência dessas reações desadequadas serviu de pretexto a intervenções educativas sobre a forma de estar em grupo, pelo que foi, essencialmente, benéfica.

Por último, confirmo igualmente o que as autoras que tenho vindo a citar enunciam como desafios para o docente: a gestão do tempo, a gestão do conteúdo e a falta de experiência em reagir ao *feedback* das crianças. Quanto à gestão do tempo, considerei que apesar de ter de investir tempo de aula num jogo, esse período já seria normalmente utilizado para a implementação de outras atividades, que, embora de mais fácil planificação, relativamente à implementação do jogo eram menos rentáveis em tempo de qualidade de aula. Quanto à gestão do conteúdo e à reação ao *feedback* das crianças, verifiquei que, como era de esperar, ambas se tornavam progressivamente mais fáceis.

II Parte - Concepções das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a identidade “mouro” decorrentes do ensino do período da Reconquista Cristã.

Este trabalho assenta em três pressupostos. O primeiro é que aquilo que é ensinado às crianças portuguesas sobre o período da reconquista cristã é uma narrativa, ou seja, é a apresentação de uma sequência de acontecimentos, organizada como uma cadeia de causas e efeitos. O segundo pressuposto é que, neste caso, a contação dessa narrativa sobre o período da reconquista cristã visa explicitamente apresentar e explorar ideias abstratas sobre as sociedades de forma adequada a crianças. Finalmente, parto de um terceiro e último pressuposto: pressuponho que esta narrativa sobre o período da reconquista cristã, tal como outra qualquer narrativa, cria e estrutura conceitos e ideias de quem a lê ou escuta sobre os conteúdos que apresenta; ou seja, pressuponho que, dada a sua estrutura discursiva, ao representar a realidade essa narrativa organiza por si só as ideias e “imagens mentais” de quem as lê ou escuta - no caso, as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico; por assim dizer, ao fornecer ideias às crianças, a narrativa “liga” o espaço da narração com o espaço empírico e histórico-factual em que as crianças vivem. Da mesma forma que as personagens da narrativa sobre o período da reconquista cristã - por exemplo, D. Afonso Henriques ou “os mouros”³⁵ - podem ter características credíveis, e servir de suporte a processos de identificação leitor/personagem, também os locais mencionados na narrativa - por exemplo, Santarém, Lisboa, ou outras terras “conquistadas” - podem dar-se a ver às crianças não apenas como “terras de conto de fadas” mas como locais onde as crianças se imaginem a viver.

No que respeita às crianças do 1.º ciclo, é legítimo supor que as narrativas sobre a reconquista cristã lhes potenciam o entusiasmo e imaginação, veiculando sentidos e valores através de personagens passíveis de empatia e até de fascínio. Obviamente favorecem a propagação da informação.

Se bem que o meu interesse pela temática da relação com o Outro etnicamente diferente tenha sido potencializado pelas experiências de estágio que fui descrevendo acima, o tema específico desta investigação emergiu da minha própria experiência durante o meu percurso escolar. Fazendo eu parte da maioria portuguesa não

³⁵ Utilizamos o termo “mouro”, que é utilizado desde o período medieval, como sinónimos de muçulmano (Barros 2015,p.21). Ao longo deste relatório será utilizado para nos referirmos à população muçulmana que participou no período da Reconquista Cristã.

muçulmana, partilhei as conexões (maniqueístas) das crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, de meios exclusivamente cristãos, sobre as populações muçulmanas. Para mim – e, tanto quanto posso lembrar, para os meus e as minhas colegas - ser cristão era sinónimo de ser-se “bom”; ser-se muçulmano (uma identidade que então conhecíamos apenas pela designação de “mouro”) era ser-se “mau”. Isso deveu-se, pelo menos parcialmente, à forma como entendi o que me foi ensinado sobre o processo de constituição da nacionalidade.

Enquanto aluno do ensino básico interessado em simplificar a matéria que aprendia, recebi a mensagem (fosse ou não conscientemente transmitida por quem me ensinava) que o interesse dos portugueses “cristãos” – como eu mesmo - consistia sempre no aniquilamento dos “mouros”. Isto é, dado as vitórias dos “nossos” reis (cristãos) consistirem em anexações territoriais (as “conquistas”) aos “mouros”, a existência do reino português assentava na aniquilação dos referidos “mouros”.

Esta perceção – infantil - implicava uma lógica de “ou nós ou eles” excluindo a possibilidade de coexistência; os “mouros” eram os *vilões* que se tinham oposto à criação da nação por “nós, os cristãos”. Felizmente “nós, os cristãos” tínhamos ganho – tínhamo-los morto e empurrado para cada vez mais longe; mesmo quando já estavam em África, nós tínhamos sacrificado vidas portuguesas (cristãs, evidentemente) tentando expulsá-los de lá para lhes ficarmos com as terras, terras a que tínhamos evidente direito por sermos “os cristãos” e eles “os mouros”.

À consciência de que o ensino que recebi enquanto aluno criou em mim uma visão maniqueísta, juntaram-se dúvidas e questões originadas pela quase sistemática negatividade do foco mediático na identidade muçulmana, negatividade desde sempre latente, mas amplificada pela conjuntura internacional pós-2015.³⁶

Fui formando a convicção que face a esta conjuntura e ao foco mediático que a acompanha, as crianças de hoje necessitam, talvez mais ainda do que eu e os meus colegas de outrora necessitávamos, de uma visão reflexiva sobre as identidades religiosas e étnicas. Pensei então em realizar um estudo global, com potencial de generalização, que verificasse se quando o ensino da chamada história da reconquista cristã é feito de acordo com uma perspetiva multicultural as crianças adquirem ou não essa visão reflexiva. No entanto, as restrições de espaço deste trabalho obrigavam-me a

³⁶ Por conjuntura pós-2015 entendemos o estado acrescido de alerta internacional desencadeado pelos atentados protagonizados por terroristas de fações extremistas do Islão e a(s) guerra(s) travada(s) no Médio Oriente; ambos os temas dominam quase por completo as referências nos media ao Islão ou ao Médio Oriente; é essa abordagem mediática que as crianças, tal como as respetivas famílias, consomem.

restringir o meu âmbito de análise. Como metodologia de trabalho, selecionei o estudo de caso.

Ciente da importância de um diagnóstico das representações das crianças sobre identidades religiosas e étnicas na sequência da lecionação dos conteúdos referentes ao período chamado de Reconquista Cristã, propus-me como macro objetivo do trabalho perceber como representariam as crianças cristãs do 4.º ano de escolaridade de uma escola situada numa região histórico-geograficamente marcada pela permanência relativamente tardia da comunidade islâmica– Alenquer, distrito de Lisboa – as identidades de cristãos e mouros após o ensino dos três pontos (“O Passado do Meio Local”, “O Passado Nacional”, “Reconhecer Símbolos Nacionais”) do bloco 2 (“À Descoberta dos Outros e das Instituições”) do programa de Estudo do Meio do 4.º ano. Durante esse ensino as crianças teriam, forçosamente, de ouvir múltiplas referências a cristãos e mouros, visto a relação entre estas duas comunidades influenciar tanto o passado local - da região de Alenquer - como o passado nacional .

Concebi para o estudo os seguintes objetivos:

- Apresentar criticamente os documentos curriculares referentes à educação intercultural, assim como aqueles que, no âmbito do ensino ao Estudo do Meio, focam o ensino da história da reconquista cristã em Portugal;
- Evidenciar, através de uma revisão da literatura, as vantagens para a aprendizagem da articulação entre os dois domínios;
- Apresentar e analisar a representação de crianças cristãs sobre a identidade muçulmana em dois momentos: após a lecionação do tópico da reconquista cristã e após uma discussão posterior sobre a relação entre as identidades muçulmana e cristã;
- Interpretar os resultados obtidos.

1. Revisão da Literatura

1.1. Legislação e Documentação Curricular

Neste ponto, seguirei de perto a perspectiva de Balça (2006) pelo que começarei por verificar o que nos documentos programáticos oficiais legitima a Educação Multicultural - aqui definida, como explicitarei adiante, como uma abordagem promotora da coexistência pacífica e aceitação mútua entre comunidades - de forma a, posteriormente, a articular com o ensino da reconquista cristã em Portugal.

Como diz Balça (2006, p.233), “a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra, quer nos Princípios Gerais quer nos Princípios Organizativos, disposições que apontam para o fomento de uma educação multicultural, como a garantia ao direito à diferença, [e] como a consideração e validação dos diferentes saberes e culturas”. Do nosso ponto de vista, é sobretudo relevante neste âmbito o estipulado no artigo 7º da referida Lei, o qual inclui, entre outros objetivos do ensino básico, “a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (...) promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; (...) f) Fomentar (...) [um] humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; (...) g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa; h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica (...) [e] intervenção consciente e responsável na realidade circundante;”.

Como também salienta Balça(2006, p.233), esta preocupação expressa-se igualmente no Decreto-Lei 6/2001 ao considerar “como formação transdisciplinar, no âmbito do Ensino Básico, a educação para a cidadania”, e a importância dada ao tema na legislação mede-se pelo facto de aparecer explicitado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP)* : na revisão de 2016, o respeito pela diversidade étnico-cultural manifesta-se na rubrica “Convivência Democrática e Cidadania”. Nesta, uma das quatro aprendizagens a promover mencionadas é “Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.”³⁷

Para levar as crianças a aderir ao respeito pelo Outro na sua diferença cultural e étnica as OCEP fazem recomendações significativas aos/às Educadores/as como “O/a Educador/a promove aprendizagens quando (...) seleciona materiais e recursos que não veiculem estereótipos de género, **cultura ou etnia**; (...) valoriza a diversidade das crianças e das suas famílias;”³⁸ Assim, a aprendizagem do respeito pela diversidade é

³⁷Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.40)

³⁸ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.41)

considerada suficientemente importante para integrar o currículo da formação desde a primeira infância.

A um nível mais específico, examinemos nos documentos curriculares referentes ao Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico quer os tópicos referentes ao ensino da história da reconquista cristã em Portugal (a) quer os que suportam a educação intercultural (b).

Tópicos que se referem ao ensino da história da reconquista cristã: O documento *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo (2004, p.104)*, na rubrica “Princípios Orientadores” afirma que a escola deve ajudar o/a aluno/a a “reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e **desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação**” bem como a “estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e **valorizando a sua identidade e raízes.**”

No 3.º ano de escolaridade o programa refere o objetivo “Conhecer costumes e tradições de **outros povos**”.³⁹

E, no programa do 4.º ano, o bloco divide-se em três pontos: “O Passado do Meio Local”, “O Passado Nacional” e “Reconhecer Símbolos Nacionais”.

No primeiro ponto, pretende-se que a criança seja capaz de reconhecer fontes históricas que descrevam o passado local. Este ponto liga-se ao segundo, “O Passado Nacional” onde se pretende que ela consiga “recolher dados sobre aspetos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos”, tratando-se de factos históricos, acontecimentos ou personalidades relevantes para o meio local da criança.

De uma forma transversal ao currículo, no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al, 2017), elencam-se princípios ligados à “base humanista” - ligada aos valores de uma sociedade justa e dignidade humana – e à “inclusão” – vendo a escola contemporânea como agregadora de diversidade cultural e socioeconómica (Martins, et al. 2017, p.13). O *Perfil ...* menciona ainda a valorização do respeito pela dignidade humana, pela diversidade e pelo debate democrático e rejeita todas as formas de discriminação e de exclusão social (Martins, et al. 2017, p.15).

Sendo o *Perfil...* o documento mais recente, oferece uma leitura objetiva e consolida as medidas de construção da escola como agente de democratização e

³⁹ no entanto, “só [deverá] ser abordado se houver manifesto interesse por parte dos alunos.” Negritos nossos.

respeito da diferença e desestigmatização do “Outro” respeitando a neutralidade em relação a directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas (artº 43.º da Constituição da República Portuguesa, ponto 2) e respeitando o princípio da igualdade (artigo 13.º).

Como vemos, mesmo esta abordagem mais que sumária do enquadramento legislativo legitima uma abordagem multicultural - entendida, como escrevemos acima, como uma abordagem promotora da coexistência pacífica e aceitação mútua entre comunidades - ao ensino da História de Portugal.

1.2. Histórias da História da reconquista cristã e o papel da narrativa

Chamo “histórias da História⁴⁰ da reconquista cristã” ao conjunto de dois tipos de narrativas /peças teatrais /poemas narrativos que versam relações mouros-cristãos: um primeiro tipo, abrange os textos da tradição escrita da época ou sobre a época que podem ser eventualmente apresentadas na disciplina de Estudo do Meio; um segundo tipo abrange os recontos dos contos tradicionais e em geral qualquer produto da tradição oral.⁴¹

Do que pude ler e conhecer de todas as “histórias da História” da reconquista cristã, elas transmitiram/transmitem às crianças, conscientemente ou inconscientemente, uma visão negativa dos mouros. A meu ver, a sua transmissão rege-se de acordo com o que Torrado (apud Castro, sd) descreve quanto fala da transmissão de fábulas:

O adulto contador exerce, deliberadamente ou não, uma ação formativa, quando transmite à criança o repertório narrativo herdado. Crenças, conceitos e atitudes, sob a roupagem de contos (...), promovem os valores perduráveis (...). A criança rejeita o sermão, que apenas interpreta como vontade de domínio do adulto, mas não rejeita a história, por mais inculcadora que ela seja. Como a rotulagem moral nem sempre é explícita, a criança adere ao enredo.

No caso da história que é contada ser a história do país de que a criança é nacional e em cuja arena cívica mais cedo ou mais tarde interferirá, a “inculcação” tem vários riscos. Como avisa Ferro, “Ninguém se iluda: a imagem que temos dos outros povos, ou de nós próprios, está associada à história que nos contaram quando éramos pequenos. Ela marca-nos para o resto da vida. Sobre esta representação, que é também

⁴⁰ Utilizamos, com a devida vénia, o título de um programa de televisão.

⁴¹ Para os textos não históricos até 2001, ver a lista detalhada por Blockeel (2001, p.149).

para cada um de nós uma descoberta do mundo, do passado das sociedades, enxertam-se em seguida opiniões, ideias fugazes ou duradouras, como um amor... ao passo que subsistem, indelévels, os traços das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.”⁴²

Ferro aplica à transmissão das “histórias da História” às crianças aquilo que Bettelheim ([1976]; 2002) afirma em geral sobre as narrativas destinadas a crianças: as narrativas não transmitem apenas os conteúdos manifestos; transmitem também, de inconsciente para inconsciente, hierarquias e quadros de valores.⁴³

Bettelheim considerava essa transmissão inconsciente benéfica: organizando a mundovisão da criança, as narrativas são operativas na resolução (ou, acreditamos nós, na diminuição) dos conflitos psíquicos inerentes ao processo de crescimento.

No caso específico das “histórias da História” referentes à narrativa sobre a reconquista cristã, a confluência dos conceitos de “cristão” com “bom” e de “mouro” com “mau” que é induzida na criança diminui o grau de conflitualidade interna inerente ao questionamento identitário - se pensarmos que a criança é, em princípio, um leitor/ouvinte que se identifica como cristão. Com efeito, segundo Morgado e Pires (2010, p.176), a identidade portuguesa define-se pela oposição feita ao Islão através da sua cristandade.⁴⁴

A territorialidade do “eu” - ou seja, a relação do sujeito com o território⁴⁵ - constrói-se afetivamente, centrando-se na “pertença”, uma forma de posse. O sujeito considera como seu direito pertencer a um determinado território, e partilha essa pertença com aquele/a que considera “igual” ao mesmo tempo que nega o direito à pertença a esse mesmo território ao que considera “outro”. A formação da identidade nacional advém, assim, de uma operação de inclusão /exclusão. O “outro” excluído do território-nação do sujeito é essencial à criação do sujeito como alguém ligado a um território - nação; a

⁴² Bettelheim apud Proença, M. C. (2000, p.32).

⁴³Referimo-nos, evidentemente, à tese da conhecida obra *Uses of Enchantment* (1976) conhecida em Portugal como *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa, Bertrand (várias edições).

⁴⁴À questão “como poderiam os futuros portugueses construir-se enquanto tais na época da reconquista se não por oposição aos mouros?” ou “como poderiam os futuros portugueses conseguir território a não ser por oposição do seu cristianismo ao Islão?” “ poderia responder-se “colocando no papel do “outro” os galego-leoneses, conquistando território aos reinos cristãos vizinhos a norte”. Mas - além de que não haver pretexto religioso, o que implicava que nem o papa sancionaria essa conquista, nem Afonso Henriques teria a colaboração dos cruzados - a colocação dos galego-leoneses nesse papel seria mais difícil, pela ausência de traços diferenciadores significativos para além da língua.

⁴⁵ Utilizo os termos “território” e “territorialidade” na acepção de Haesbaert (2007). O “território” é um espaço simultaneamente funcional e simbólico (Haesbaert 2007, p. 24) A “territorialidade” é, para o autor, “abstracção analítica [do território] e (...) dimensão imaterial ou identidade territorial” (idem, p. 26)

identidade nacional é impossível sem esta relação⁴⁶. Nas palavras de Diogo Pires Aurélio, “é a pressuposição de uma identidade nacional que permite a um grupo pensar-se como coeso, reconhecendo nos outros interlocutores ou inimigos, e referir a um mesmo eixo de significação o seu passado, o seu futuro e as atividades múltiplas que definem o seu presente”.⁴⁷ Assim, a relação com o “outro” é um dos elementos de definição da identidade nacional⁴⁸.

O desejo de “posse”, sem partilha, do território, explica a estrutura “nós versus eles” das narrativas da reconquista cristã, ou a esse período referentes. No entanto, estas narrativas revelam algo mais complexo do que um “nós versus eles”, revelam um “eles” em “nós”: ou seja, as características que atribuímos ao “outro”, as características que atribuímos a esses “eles” para os diferenciar do “eu” e do “nós” mostram, em espelho, as características que compõem (ou que, num movimento de *wishful thinking*, supomos que compõem) a nossa identidade social enquanto membros de um território. Consequentemente, propomos para essas narrativas uma dupla função em contexto de aula: elas são instrumentos de descoberta do que é “ser português” e são também património cultural e estético a analisar criticamente.

O que queremos acautelar são usos “impensados” dessas narrativas e, sobretudo, os usos “impensados” atinentes à apresentação da “grande narrativa” que é o conteúdo do tópico: essa “grande narrativa”, diz-nos que a reconquista foi um movimento de apropriação de terras legítimo, porque veio, por assim dizer, devolver “o seu a seu dono”. E é esta formulação da “grande narrativa” que, a meu ver, necessita e merece distância crítica. Explicito de seguida o meu pensamento a este respeito.

O termo “reconquista” no sentido de “devolução”, implica supor que, subseqüentemente à pós-romanização cristianizada, a população apenas cristã do território correspondente ao território português nos nossos dias, foi, no século VII (711-726), compelida à islamização ou à quase-escravatura por uma comunidade invasora vinda do sul de muçulmanos/“mouros” que “conquistou” o território à exceção de um pequeno reduto cristão no norte.

Só aceitando essa tese de uma prévia violenta “conquista muçulmana” se pode imaginar como plausível e justo o momento da propriamente dita “reconquista cristã”, em

⁴⁶ Neste contexto, compreende-se que as obras de Alexandre Herculano sobre as relações entre mouros e cristãos ocupem tanto espaço na sua ficção: a família real portuguesa perdera, após a guerra civil entre as facções dos dois irmãos reais, a sua importância como símbolo de unificação política; o autor estava empenhado em criar o Estado-Nação português.

⁴⁷ Apud Proença, M. C. (2000, p. 16)

⁴⁸ Haesbaert (2007, p.31)

que a comunidade de cristãos livres veio, desde esse reduto do norte, expulsar (de forma necessariamente violenta também) a comunidade de “mouros”, libertar os cristãos existentes e povoar com mais cristãos o território agora livre.

A veracidade histórica desta “grande narrativa” é contestada, em Espanha,⁴⁹mas também em Portugal. Com efeito, a existência de uma “conquista” muçulmana violenta do território que hoje compõe Portugal não é, de todo, consensual.

Seguindo Cláudio Torres (2018a) , a prática religiosa cristã das populações do sul da Ibéria era, no período pré-cruzadas, muito idêntica à prática religiosa cristã das comunidades magrebina. Ambas as comunidades se terão islamizado, mas a islamização que aconteceu - em ambas as comunidades - deveu-se sobretudo à influência comercial e cultural dos mercadores islâmicos. “Não houve conversão forçada (...) O mundo cristão justificou a islamização do Sul, fundamentalmente da Península Ibérica, com uma invasão militar. Os cristãos não poderiam converter-se ao islão. Seria um retrocesso, do ponto de vista europeu. Era preciso arranjar uma explicação e a explicação foi esta: eram muitos e obrigaram-nos a converter-nos. A ideia de invasão também convém ao islão: éramos tão poucos a invadir que só por milagre de Deus conseguimos. Houve invasões, guerrilhas, mas o fenómeno da islamização foi de conversão. (...). Havia um Mediterrâneo com uma cultura comum. (...). Houve antes e houve depois. Por que é que a islamização parou a meio da Península, ali por Coimbra? Porque essa é a linha de separação do Mediterrâneo, esse é o limite norte do Mediterrâneo. As zonas islamizadas foram as do Mediterrâneo. Somos a continuação do Norte de África. Temos um povoamento berbere em época pré-romana. Todo este mundo ainda é o mesmo. Foi separado pela reconquista e pela questão religiosa depois, mas pertencíamos à mesma cultura e à mesma gente.”

Quanto à “reconquista”, para Cláudio Torres ela deveu-se a necessidades expansionistas, tanto materiais quanto de fé.⁵⁰

Parece-nos plausível esta outra explicação da ocupação do território a sul do Mondego. Houve uma “conquista cristã”, não uma “reconquista cristã”. A conversão das populações cristãs ao Islão não foi forçada, ao contrário da conversão em sentido inverso que aconteceu mais tarde; Portugal expandiu-se para o território com população muçulmana (o Al-Andaluz) porque o senhor da guerra Afonso Henriques tinha aliados

⁴⁹ Vejam-se as alegações recentes do historiador Emilio Gonzalez Ferrin, por exemplo. Blanco (2018)

⁵⁰ Veja-se, para efeitos de síntese a entrevista à revista *Sábado* que a publicou em três partes: Torres,(2018 a), Torres,(2018 b) e Torres, Cláudio (2018 c)

internacionais (os cruzados) prontos a ajudá-lo contra os “mouros”, que não o ajudariam a conquistar territórios cristãos. Assim, o projeto afonsino de expansão para o Al-Andaluz foi um projeto político com uma dimensão religiosa, e não o contrário; ou seja, defender a religião foi mais do que um pretexto, mas não foi o desencadeador da ação.

Explicada a nossa posição quanto à grande narrativa da reconquista cristã, certamente que desejaríamos que a investigação historiográfica portuguesa produzisse material utilizável em aulas neste contexto; mas, independentemente de ajustes que venham a ser feitos a nível do ensino da história deste período, parece-nos evidente que em Portugal, um estado-nação não-confessional, que no artigo 43.º da sua Constituição declara que o “Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” o sentimento que o conjunto dos portugueses da comunidade atual tem de “posse” do território português não implica (e muito menos se baseia) no demérito de uma identidade religiosa específica (muçulmana) em favor da exaltação de outra identidade religiosa (cristã). A transmissão e o reforço pelo sistema escolar da associação entre aquisição da nacionalidade e o louvor de um grupo religioso à custa de outro contraria a separação Estado-Igreja vigente. Partindo do princípio que os grupos que constituem uma comunidade podem e devem coexistir de forma respeitosa, as narrativas a apresentar em contextos de formação devem atender aos valores atuais do currículo: se não os enaltecem, pelo menos não os devem negar explicitamente.⁵¹ Daí a necessidade não de narrativas assentes na dicotomia heróis-vilões (dicotomia que no caso das narrativas tradicionais sobre cristãos e mouros está sempre presente, implícita ou explicitamente) mas, pelo contrário, de narrativas neutras e tanto quanto possível “objetivas”, narrativas cujo ponto de vista revele os interesses territoriais em jogo na altura, permitindo ao leitor/ouvinte constituir as suas próprias assunções críticas. Mesmo que não considerasse provada a “conquista cristã” e aceitasse a veracidade histórica da “Reconquista Cristã”, pugnaria aqui por, a bem do papel formativo da escola, um ensino do período da reconquista cristã (ou de outro período histórico) imparcial quanto ao tratamento das partes em conflito sem “envilecer” a imagem de “mouros”/muçulmanos ou outros indivíduos e grupos na História de Portugal.

Alguns autores sugerem que o convívio entre culturas se promova através de uma prática constante de “leitura crítica”, a qual fará com que as crianças compreendam as motivações das personagens intervenientes nas narrativas, mesmo nos casos em que

⁵¹Apesar da relativa consensualidade do que acabamos de escrever, os contos recomendados pelo Plano Nacional de Leitura veiculam uma imagem estereotipada do árabe/ mouro enquanto “outro” exclusivamente do passado. (Morgado e Pires, 2010, 172).

(como acontece com as narrativas referentes ao período da reconquista cristã) as próprias narrativas estão estruturadas de forma maniqueísta e tentam “forçar” quem as lê ou escuta a adotar um determinado ponto de vista, .⁵²

Essa “leitura crítica” desvela o ponto de vista predominante e identifica valores e contravalores explícitos e implícitos nas narrativas que se apresentam às crianças aquando do ensino deste período. Utiliza vários instrumentos; um será o questionário sugerido por Wooldrige⁵³ cuja aplicação permite conhecer os “consumidores” reais (docentes, familiares das crianças que compram estes livros) das narrativas históricas (mais ou menos ficcionalizadas) relativas ao período. Com efeito, é com a “agenda social” - consciente ou inconsciente - destes “consumidores” reais que se querem compatibilizar os decisores editoriais (os/as autores/as, editores/as e ilustradores/as) quando valorizam ou desvalorizam nestas narrativas as personagens de diferentes grupos religiosos em função da respetiva religião.

Aplicando este questionário às narrativas que as crianças escutam e lêem sobre o período,⁵⁴ parece-nos que o respetivo ponto de vista está distorcido por um ponto de vista pró-cristão e pró-nacionalista. Isto, apesar de, como vimos, as indicações dos documentos orientadores atuais estarem em linha com as perspetivas que favorecem a educação intercultural.

⁵² Segundo Botelho e Rutman, esta prática de leitura:

- centra-se nos interesses das crianças e integra-se na experiência social delas;
- acompanha-se de um diálogo sobre o conteúdo da leitura que desejavelmente se traduz em ações sociais;
- acompanha-se de uma análise da leitura que reexamina aquilo que os leitores tomam por natural e óbvio (em relação à linguagem, à construção de sentido, à literatura) e desoculta ideologias dominantes.
- acompanha-se de uma tomada de consciência sobre a circulação dos livros nas sociedades enquanto objetos culturais que representam culturalmente relações de poder. (Botelho e Rutman apud Morgado e Pires, 2010 : 108)

⁵³ “De quem é a visão do mundo apresentada? Quais são os comportamentos considerados normais no texto? “; “Porque está o texto escrito deste modo? Poderia ter sido escrito de outro?”; “Quais as pressuposições do texto relativamente a questões de idade, género, classe e cultura?”; “Quem se ouve? Quem é votado ao silêncio?” ; “O texto serve os interesses de quem?”; “Quais as posições ideológicas que se podem identificar?”; “Que leituras são possíveis em relação a esta personagem/evento/situação? Como se chega à produção de uma leitura?”; “Quais os pressupostos morais ou políticos de uma leitura? Como é que certos contextos sociais e culturais ativam certas leituras?”.(Wooldrige apud Morgado e Pires, 2010. p.106)

⁵⁴ Lembre-se que no caso dos livros (mas não do das narrativas orais) para nos apercebermos da respetiva “agenda” é além disso necessária a análise de aspetos paratextuais - ilustrações, *lay out*...

1.3. Ensino por meio de narrativas

Como referido por Egan (1994, p.129-130), a “história [as narrativas] organiza o significado da realidade de forma simples. Podemos, com razoável segurança, utilizar o seu poder comunicativo para ensinar as crianças de forma mais eficaz.” A narração favorece a propagação da informação visto as narrativas potenciarem emoções como o entusiasmo e a imaginação das crianças em relação ao que nelas é abordado, porquanto veiculam sentido através de personagens ou passíveis de empatia (quando são multidimensionais) ou passíveis de fascínio (no caso da dicotomia herói-vilão) e, no caso que aqui trataremos, de aventuras. Mas qual o papel destas aventuras?

A narrativa histórica de aventuras é um excelente género para a representação da guerra, uma situação em que aos mais fortes de um dado grupo X, por o serem, é implicitamente atribuído o papel de “salvarem” os mais fracos do seu grupo X de ameaças de um grupo alheio Y, usando a força física. Ou seja, as narrativas históricas de aventuras - que, do nosso ponto de vista, incluem como subgénero as narrativas históricas de guerra - justificam a resolução de conflitos por meio da coerção/violência física, apresentando esta coerção/violência como a forma de legítima defesa exercida pelo mais fortes de um grupo para defesa dos abusos cometidos pelo “outro” sobre os mais fracos do seu grupo.

Repetindo e sublinhando o que escrevemos supra, insistamos no facto de que ao representarem a realidade ou universos alternativos, as narrativas em geral (não apenas as de aventuras) dada a sua estrutura discursiva organizam por si só as ideias e “imagens mentais” das crianças, “ligando” o espaço empírico e histórico-factual em que estas vivem ao espaço da narração; da mesma forma que as personagens podem ter características credíveis, os locais das narrativas podem dar-se a ver não apenas como “terras de conto de fadas” mas também como locais onde as crianças se imaginem a viver; e, concluamos o nosso pensamento - mais importante para o que aqui argumentaremos, as crianças podem vir a entender que os conflitos étnicos, rracicos, ou religiosos apresentados nas narrativas são inelutáveis e só passíveis de resolução violenta.

Por tudo isto, utilizámos a contação/narração de histórias/narrativas em contexto pedagógico como ferramenta da promoção da aproximação e inter-relação entre culturas. E lembramos a esse respeito, que, embora no nosso caso esse objetivo seja secundário, a contação de histórias poderá igualmente visar apresentar e explorar ideias abstratas sobre as sociedades em estudo de forma adequada a crianças, sobretudo na primeira infância. Com efeito, como sugerem Pelletier e Beatty (2015), é à medida que os indivíduos vão crescendo que a sua compreensão dos textos se vai

descontextualizando;⁵⁵ isto é, o entendimento progride da identificação de factos das histórias para a extração de uma lição de vida explicitamente ligada à ação da história e implicitamente ligada ao estado mental ou intenções do personagem.

Uma preocupação que também nos assistiu na criação desta investigação-intervenção foi a consciência que, sobretudo no caso de universos de receção infanto-juvenis, é necessário ter em conta o estado de sensibilidade⁵⁶ de quem lê/ouve uma narrativa na qual está apresentado um “outro”. Estamos conscientes que as narrativas sobre a história podem originar nas crianças um enviesamento ideológico.⁵⁷ Consequentemente, estas narrativas beneficiam com uma contação-narração acoplada com uma mediação. Pelo processo de mediação entendemos aqui um trabalho docente que, utilizando o questionário de Wooldrige (v. supra) e/ou outras ferramentas analíticas, desconstrua o potencial das narrativas enquanto “textos de propaganda” e estimule no público infanto-juvenil a reflexão sobre a complexidade dos processos históricos.

Com efeito, refletir sobre o ensino da história no 1.º ciclo implica redefinir o papel das narrativas sobre a história nesse ensino assim como o papel do/a docente nessa transmissão. Consideramos que o/a docente deverá mediar o contacto das crianças com as narrativas - sobretudo as de tema histórico - porque esta mediação é uma das instâncias de concretização da tarefa docente, a qual “não é apenas a de dispensar o conhecimento, mas, mais, de proporcionar aos alunos oportunidade e incentivos para o construir.”

De acordo com o exposto acima, a tarefa de mediação do/a docente consistirá em orientar as crianças no sentido de desenvolverem estratégias mentais e competências que lhes permitam a compreensão do conhecimento facultado pelas narrativas da História; ou seja, ajudar as crianças a construir “sentidos históricos” para essas narrativas.

⁵⁵ O estudo foi feito com crianças entre os 5 e os 11 anos de idade.

⁵⁶ Milton Bennet (apud Morgado e Pires 2010, p.119) refere estádios de sensibilidade, que divide em estádios etnocêntricos e etno-relativos. Os etnocêntricos são: Negação (os indivíduos não tomam consciência de que existem diferenças reais entre culturas e presumem que a sua cultura é a única válida), Defesa (os indivíduos encaram as diferenças como ameaças à integridade cultural e, portanto, denigrem a outra cultura, proclamam a sua como superior, ou denigrem a sua própria cultura para exaltar a outra) e Minimização (os indivíduos generalizam semelhanças entre culturas por intermédio da universalização. Trivializam as diferenças culturais e defendem valores “universais” a partir da própria cultura). Os etno-relativos são: Aceitação (aceitação e respeito pela diferença de comportamentos e mundivisões das pessoas) Adaptação (esforço pró-ativo de de combinação e integração de culturas diferentes por um mesmo indivíduo em direção ao “pluralismo”. Utilização da diversidade para melhorar as relações com pessoas de outras culturas.) e Integração: a capacidade de um indivíduo comunicar eficazmente com outros grupos culturais, conseguindo novas sínteses culturais.

⁵⁷ Sobretudo quando, como acontece com as narrativas referentes à reconquista cristã, são baseadas no género romance de aventuras (ver Moretti apud Sales et al, 2008)

Essa ajuda à construção de “sentidos históricos” concretiza-se necessariamente (mas não se esgota) via o rastreamento e subsequente enquadramento (não a mera substituição) dos conceitos prévios das crianças quanto ao contexto histórico-social e temporal tratado em cada narrativa, de forma a possibilitar que por si mesmas construam conhecimento sobre esses conceitos prévios devidamente enquadrados. ⁵⁸Como sugere Egan, o “objetivo 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.”⁵⁹ Assim, a mediação visa dois fins: proporcionar um conhecimento integrado e também empoderar as crianças, reforçando a capacidade delas de o adquirirem autonomamente.

No contexto desta mediação, uma das formas como as crianças e os professores podem pensar o passado histórico é refletir criticamente sobre as narrativas enquanto versões desse passado; principalmente nos primeiros níveis de ensino, as narrativas de teor histórico poderão assumir o papel principal na formação e na compreensão da História⁶⁰, já que estimulam a criação de pensamento sobre a História, favorecendo o cruzamento de fontes e a criação de nova informação.

Para podermos afirmar que as mensagens das narrativas “passaram” eficazmente para as crianças necessitamos de avaliar a atividade de contação/leitura e a de mediação, quando esta última ocorre. Tanto textos como representações visuais ou plásticas das crianças são produtos informativos das suas “imagens dominantes”, do repertório simbólico que absorveram e criaram. Assim, se após a atividade solicitarmos a transposição dos desenhos para textos e/ou de textos para desenhos, a nossa análise posterior identificará o grau de evolução e transformação mental produzido pela nossa intervenção.⁶¹

⁵⁸ Sales et al (2008: 54)

⁵⁹ Apud Sales et al (2008, p. 69)

⁶⁰ Egan apud Sales et al (2008, p.69)

⁶¹ Silva et al (2008)

1.4. Educação Intercultural

Este trabalho utiliza o prazer das crianças na escuta de contação/narração ou na leitura de narrativas para promover a nivelação social, anulando diferenças sociais conflitivas e divisivas. Busca aplicar ideias e concepções correntes nos estudos sobre a interculturalidade e a multiculturalidade (que em seguida exporemos), e, em última análise, reforçar o diálogo intercultural.⁶²

Com Appadurai, entendemos a “interculturalidade como a chave para o progresso mundial”⁶³ e para o respeito pelos direitos humanos. Portanto, defendemos que, num mundo globalizado como o atual, é crucial fornecer às crianças ferramentas para que esse diálogo comece pelo menos desde o 1.º CEB. A obtenção dessas ferramentas implica uma educação intercultural, a qual, “alicerçada na heterogeneidade e partilhando os diferentes saberes e opiniões sustentadas, poderá ser determinante para uma educação para os direitos do homem, para uma sociedade onde a equidade é respeitada.”⁶⁴ De acordo com Teles, isso consegue-se ao “estimular a interação entre culturas, a partilha de saberes próprios de cada uma, (...) [ao] inter-relacionar os diversos conhecimentos (...), específicos de cada cultura, tirando partido da heterogeneidade existente, do conflito de posições e de opiniões”.⁶⁵

Davidman e Davidman⁶⁶ são ainda mais específicos, definindo a educação intercultural como “uma estratégia multifacetada, orientada para a mudança, que se norteia por seis objetivos relacionados entre si:

- a. a igualdade de oportunidades;
- b. o pluralismo cultural na sociedade;
- c. a criação de relações de harmonia e compreensão intercultural na sala de aula, na escola e na comunidade;
- d. a capacitação/ *empowerment* de todos os atores educativos;
- e. um conhecimento alargado dos vários grupos étnico-culturais por parte de todos os agentes da comunidade;

⁶² Segundo Ouellet (apud Meirinhos, 2009, p.14) promove o diálogo Intercultural “toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos maioritários quer nos minoritários: melhor compreensão das culturas nas das sociedades modernas; -maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir racismo; maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade”.

⁶³ Appadurai apud Morgado e Pires (2010, p.29)

⁶⁴ Meirinhos (2009, p.14)

⁶⁵ Teles apud Meirinhos (2009 p.14)

⁶⁶ Ainda apud Meirinhos(2009, p. 14)

- f. a formação de todos os intervenientes no processo educativo, numa perspetiva intercultural, informada e crítica.

A este conjunto de objetivos já suficientemente ambicioso, Nieto (apud Meirinhos, 2009:11) junta o de uma reforma da escola regular guiada pela rejeição do racismo e outras formas de discriminação e pela afirmação do pluralismo (étnico, racial, linguístico, religioso, económico, de género...). Coltrim, por sua vez, atribui-lhe um objetivo mais factual (o sucesso escolar das crianças de ambos os sexos) mas parece levar ao extremo a ideia de uma educação multicultural “militante”, já que a vê como um movimento de mudança estrutural das instituições educativas.⁶⁷ Pessoalmente, a definição da ACIDI, para quem a educação intercultural implica “uma perspetiva dinâmica e um conjunto de dimensões, transversais a toda a educação/intervenção e que, desejavelmente, devem permear a escola como um todo e a vida social no seu conjunto”⁶⁸ revelou-se a mais inspiradora aquando da planificação da minha investigação-ação visto responsabilizar os/as docentes e agentes educativos em geral.

2. Descrição das Atividades: ⁷² Objetivos e Metodologias

Tal como os estágios, esta atividade de investigação divide-se em dois momentos totalmente distintos. Descrevo-os autonomamente para que se torna mais fácil o seu entendimento.

2.1. Primeiro momento da atividade – 1.º CEB

2.1.1. Universo

O universo em análise foi uma turma de 4.º ano do Ensino Básico de uma escola do 1.º Ciclo pertencente a um agrupamento vertical do concelho de Alenquer. Esta escola pertence a um meio rural maioritariamente católico.

⁶⁷ Também apud Meirinhos(2009, p 14).

⁶⁸ ACIDI apud Meirinho (2009, p.14)

Tabela 7. Características da Turma Sujeita ao Estudo

Turma Sujeita ao Estudo	
N.º Crianças	18 (17 participantes no estudo)
Idades	7 a 15 anos
Sexo	1 – Feminino 12– Masculino
Com NEE	5
Repetentes	4
4.º Ano	17
2.º Ano	1- Não participou

A atividade desenvolvida para este relatório teve por macro objetivo compreender de que forma as crianças de famílias cristãs do 4.º ano de escolaridade articulam o que aprendem sobre a época da reconquista cristã com a(s) sua(s) representação/representações prévia(s) de “mouro” e de “muçulmano”.

Escolhi estudar nesta atividade a representação do “mouro”/ “muçulmano” por estabelecer junto do cristão (*proxy* do português atual) uma posição de rivalidade/”outro” nas narrativas tradicionais sendo ao mesmo tempo uma identidade integrante da comunidade portuguesa,⁶⁹ com efeito, segundo as palavras de David Emir, imã da Mesquita de Lisboa, “o islão é uma das religiões da Europa, não é só o judaísmo e o cristianismo. É muito importante os muçulmanos e não muçulmanos sentirem isto.”⁷⁰

Quisemos ser ponte deste entendimento e visão global da nacionalidade portuguesa, multicultural onde a população se reúne em torno de várias realidades sociais e religiosas.

Este primeiro momento da atividade, que decorreu de janeiro a junho de 2015, materializou-se em três etapas com objetivos bem definidos: após um contacto prévio com a docente responsável pela turma, na primeira etapa procurei conhecer a(s) representação/representações de “mouro” e “muçulmano” dessas crianças. Na segunda etapa analisei a relação desta(s) representação/representações com a ideia de “mouro” estudada na disciplina de Estudo do Meio.

⁶⁹ Henriques e Rocha (2015)

⁷⁰ Henriques e Rocha (2015)

Sumariando as atividades da intervenção, temos que para a primeira etapa planeei em primeiro lugar uma atividade de desenho em que todas as crianças da turma ⁷¹ desenharam, individualmente e como quiseram, um “mouro”⁷². Na segunda etapa, dividi a turma em dois grupos e cada grupo escutou uma adaptação (A e B) do *Auto de São João do Sobrado*, a qual, na versão original, narra um conflito entre cristãos e muçulmanos, com vitória cristã. A adaptação A era fiel ao original, mas na adaptação B as religiões dos intervenientes estavam trocadas. Após a contação/narração das adaptações dividi as crianças em grupos de quatro, e cada quarteto ilustrou a adaptação ouvida por meio de uma banda desenhada⁷³.

Na terceira e última etapa tive uma conversa com as crianças onde, a pretexto de avaliarem as atividades efetuadas, tentei que discutissem entre elas os conceitos de “mouro”, “cristão” e “muçulmano” vigentes para a maioria da turma. Terminada a conversa, pedi-lhes que no mesmo desenho⁷⁴ desenhassem, à luz do que se tinha discutido, um muçulmano e um cristão. Após o concluírem, fiz a apresentação à turma de todos os desenhos elaborados, agradei às crianças e à professora a sua colaboração e dei por finda a atividade.

2.1.2. *Auto de S. João do Sobrado: Narrativa Original e Adaptações*

Baseei a minha intervenção num sumário do que julgo ser um auto do século XVI⁷⁵ que ainda é representado hoje no norte de Portugal e está ligado ao culto de S. João . A 7 de Dezembro de 1844 António Feliciano de Castilho pede a uma correspondente: “V. E. que tão aprazivelmente nos soube contar alguns pontos de credulidade popular (...) não poderia historiar-nos (...) por exemplo (...) a procissão de Corpus Christi (...) [a qual]

⁷¹ Para facilidade de exposição, referirei o coletivo das crianças intervenientes como “a turma”, porque de toda a turma apenas uma criança não participou por estar ausente nas datas acordadas para a realização da intervenção.

⁷² Anexo 7

⁷³ Anexo 8

⁷⁴ Anexo 9

⁷⁵ Um artigo publicado em 1860 numa revista chamada *Archivo Pittoresco*, depois de transcrever uma decisão do procurador da coroa de 1688 sobre pequenos conflitos no Porto entre a câmara municipal e o bispo relativos à procissão que celebra o dia de Corpo de Deus, revela que o documento do procurador tem um apontamento à margem informando que o bispo dessa cidade aceitou tudo, menos deixar que os grupos de dançarinos que acompanham a procissão entrem na sé (Anónimo (1860:115) Esse apontamento é importante para a identificação do Auto com aquele que serviu de base para a nossa intervenção porque o artigo especifica (Anónimo (1860: 110) que um dos bailados dançados por um dos grupos da procissão - um bailado chamado *retorta* - era um bailado mourisco. Ora mouriscos é o “nome dado aos mouros forçados a converter-se ao cristianismo após o Édito de Cisneros, promulgado em 1502.”(Alves 2000: 9, 28), e o Auto que serviu de base para a nossa intervenção tem por intervenientes um grupo chamado de “Mourisqueiros”.

ainda por lá [Vila do Conde e povoações costeiras vizinhas] conserva uma grande parte dos seus extravagantes acessórios de três e quatro séculos; **a serpe, os moiros dançantes** etc. etc.”⁷⁶ A serpe e os bailados dos mouriscos (bailados que, na versão de Castilho, passaram de bailados de mouros/muçulmanos convertidos ao cristianismo para bailados de atores representando mouros/muçulmanos) são traços identificadores do auto que acompanhava a procissão do dia de Corpo de Deus e que nos dias de hoje é representado no dia de São João (19 de junho), em Valongo (Porto).

Escolhi como base da atividade uma versão narrativizada deste auto por duas razões:

A primeira é que a sua intriga se aproxima da das narrativas históricas relativas ao período da Reconquista Cristã lecionada no 1.ºCEB - se na origem narrava um conflito em Portugal continental entre mouriscos (ou mouros convertidos) e cristãos, depois de a denominação ter caído no esquecimento, como já tinha acontecido no tempo de Castilho, em 1844, o conflito narrado passou a ser um conflito entre mouros/ muçulmanos e cristãos.

A segunda razão é o auto estar bem documentado e as funções simbólicas das diferentes personagens e situações terem sido analisadas por vários autores; como eu necessitava de criar adaptações que acrescentassem à dimensão épica do conto uma dimensão que levasse as crianças atuais a empatizarem com as personagens, tinha de atribuir a estas qualidades, defeitos e emoções. Os estudos prévios dos vários autores facilitaram-me as duas adaptações.

O auto descreve um conflito armado entre um grupo chamado Mourisqueiros e um grupo cristão chamado Bugios - vencendo estes últimos, como é comum nas histórias portuguesas que opõem mouros a cristãos. No entanto, os cristãos devem a vitória a uma serpe⁷⁷ (também referida como dragão), criada pelo grupo por inspiração divina, a qual, surgindo num cenário de quase derrota, assusta os Mourisqueiros o suficiente para os fazer fugir. Transcrevo de seguida o sumário do auto que usei para criar as adaptações: é uma narração da representação do auto nos anos trinta do século vinte na “festa dos Bugios” do Sobrado, povoação do norte de Portugal.

O Rei Mouro apelou para o Rei Cristão para curar a Princesa [Moura] e este terá rezado a São João, tendo-se, ato contínuo, a Princesa curado. Por isso aquele

⁷⁶ Cunha, A.C.C. (2014, p.317) Negritos nossos.

⁷⁷ Uma serpe é “uma entidade do caos; uma serpente/dragão (com ou sem asas), monstro da desordem, ligado às grutas e ao mar (logo, às energias ctónicas e aleatórias, antítese da ordem, quase sempre diabolizado nas simbologias cristãs.” (Lopes 2008, p.15)

ofereceu uma festa aos vizinhos cristãos; no fim da festa [...] aproveitando a momentânea posse do santo [...] tentou ficar com ele [...] Os cristãos, traídos e revoltados, tentaram reavê-lo sendo, contudo, vencidos pela superioridade moura. Lembrando-se então dos usos e costumes de certa tribo visigótica a quem chamavam bugios e sabendo os mouros supersticiosos, com máscaras horrendas e armados de utensílios de lavoura partiram para enfrentar os infiéis. Desfeita [perderam a batalha], e o seu rei feito prisioneiro! Desalentados apelaram ao seu santo que os iluminasse e assim lhes surgiu a ideia de construir uma enorme serpente”.⁷⁸ “Dos baixos do seu castelo, um grupo de bugios extrai um monstruoso dragão, grosseiramente composto de madeira e serapilheira, que os bugios conduzem, investindo contra os mouriscos, que fogem atemorizados, libertando assim o [rei cristão] prisioneiro.”⁷⁹

A raiz “mouro” e a aproximação a “mouriscos” indicam que “mourisqueiros” refere habitantes de religião muçulmana ou islamizados. Por sua vez, a referência aos cristãos que se disfarçam de “tribo visigótica chamada de Bugios” cobre uma realidade complexa.

A referência a visigodos enquanto oponentes dos “mouros” remete diretamente para as memórias do período da alegada “conquista” muçulmana. Segundo a narrativa histórica tradicional os governantes do território peninsular vencidos pelos mouros foram efetivamente visigodos. Chamar a esses visigodos “bugios” justapõe várias percepções. A primeira é a percepção dos bugios como entidades simultaneamente históricas e ahistóricas. Com efeito, assim como a referência a “mouros” é em certos contextos apenas uma indicação de um tempo mítico no qual tudo pode acontecer, também a referência a “bugios visigóticos” (do “tempo dos mouros”) pode indicar que esses bugios pertencem a um tempo mítico. Esta ideia de criaturas de um tempo mítico é reforçada pela própria designação: “bugios” são macacos em geral⁸⁰.

Por outro lado, no auto os cristãos mascaram-se de bugios, mas, sobretudo, os bugios aparecem como mascarados. Na tradição portuguesa os mascarados geralmente representam o caos inicial e os espíritos pagãos que governavam antes da ordem cristã; as máscaras usadas pelos bugios parecem corroborar a sua identificação com “selvagens” “pagãos” e “amacacados”. A nosso ver, a figura do bugio amalgama os

⁷⁸ Lopes (2008, p.16.)

⁷⁹ Gallop apud Lopes (2008, p.11)

⁸⁰ “**bugio** (árabe *bojaiia*, relativo a ilha de onde se exportavam velas e talvez também macacos), *nome masculino* [Zoologia] Designação comum às espécies de primatas. = MACACO, SÍMIO.” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa)

“pagãos” das “raças inferiores” - índios brasileiros, escravos ou que devem sê-lo⁸¹, devido à sua contiguidade com o macaco, o animal-quase-homem.

Estes considerandos sobre a identidade subalterna dos bugios permitem compreender por que razão não é automática a sua vitória e porque razão não são eles heroicizados como acontece na maior parte das narrativas de conflitos entre cristãos e mouros. Ao assumir a identidade de bugios - que são, de facto, quando muito, “cristãos de segunda classe” - o grupo cristão continuou “com direito” à ajuda celeste na luta contra os mouros infiéis, mas já não é digno da ajuda direta de um anjo ou outro espírito superior. Essa ajuda tem de ser proporcional e ajustada à “qualidade étnico-racial” de quem a solicita: um grupo de cristãos que se disfarçaram de *semi-macacos* e que para mais têm um chefe que se deixa prender “tem direito” apenas a receber a inspiração divina; e a própria natureza dessa inspiração - a ideia de “fabricar” uma serpente ou um dragão que assuste o grupo dos mourisqueiros - revela que o céu destina aos bugios um tipo de vitória pouco digno, uma vitória obtida pela mentira e pela “manha”. Assim como os bugios/macacos são supostos imitar os humanos, também os bugios/combatentes cristãos imitam as criaturas celestes prodigiosas que ajudam os combatentes cristãos não-bugios. Mas, mesmo sendo, literalmente, “indignos” face aos padrões de honra e lutando de forma “indigna”, sabemos, à partida, que os bugios vencerão, porque são cristãos. Substituindo “Deus” por “fé cristã”, a moral da narrativa parece ser o provérbio “o pouco com Deus é muito e o muito sem Deus é nada”.

Com esta análise em mente e tomando em conta os valores supramencionados do currículo criei a partir dos excertos transcritos acima um conto a ler a crianças do 4.º ano de escolaridade que, sem favorecer automaticamente nenhum dos grupos em conflito, mantivesse a dignidade humana de ambos. Para simplificar, apresentei os Mourisqueiros como “Mouros” e os Bugios como “Cristãos”, acrescentando à história a razão dos cristãos/bugios “necessitarem” recorrer ao engano: eles são os escassos habitantes de uma simples aldeia face aos mourisqueiros, habitantes de um reino. Nomeei locais da ação – castelo, praça, aldeia⁸² - e complexifiquei as personagens, adicionando sequências de diálogo que as caracterizassem e transmitissem as suas intenções.

O auto original tem como personagens o Rei Mouro, a Princesa Moura, o Rei Cristão, a Serpe/Dragão, e Cristãos e Mouros como personagens coletivas.

⁸¹ O apego estreito dos Bugios à imagem de S. João não seria só consequência de serem cristãos, mas ecoaria a relação das irmandades de escravos e as imagens dos respetivos santos padroeiros.

⁸² Reduzi ao indispensável as descrições (dos locais, das personagens, etc.) para não influenciar as concepções das crianças aquando da realização dos desenhos.

Substituí o Rei Mouro por uma rainha, Azucena, e chamei Nora à princesa moura. A doença da princesa (que originalmente despoleta a história) continua a desencadear a ação, mas a essa doença individual acrescentei uma doença coletiva que afeta todo o reino. Acrescentei a personagem da aia Fátima para que fosse o “braço direito” - como um general pode ser um “braço direito” - de Azucena, mediando todos os assuntos da rainha, de forma a evidenciar ainda mais a diferença de complexidade entre a organização social do Reino Mourisqueiro e da Aldeia Bugia.

Para o lado cristão - bugio - criei a partir da personagem do Rei a do chefe da aldeia Jalil, e acrescentei a da líder militar Almira, sua sobrinha; tentei que Almira aparecesse quase como uma sacerdotisa pagã, fazendo a ponte entre o povo bugio e o misterioso, representado pelo dragão.

Adaptei a história tentando preservar o mistério e a fantasia associados aos contos tradicionais. Quanto à figura sobrenatural substituí a serpe (utilizada ainda hoje nas representações atuais em Valongo) pelo dragão, por ser uma figura mais familiar às crianças. Mas até em vários contos tradicionais a serpe e o dragão se confundem; ambas as figuras são “entidades do caos”, monstros da desordem ligados às grutas, ao mar e aos fenómenos incompreendidos; associam-se ao culto pagão e, conseqüentemente, ao diabo cristão.

Juntamente com o curioso papel dos bugios nesta história, a serpe/dragão ilustra a evolução desta narrativa até nos chegar, absorvendo eventos, tornando-os tradições e modificando o seu relato, apesar disso, ao longo dos séculos.

2.1.3. Recolha de Dados

Tive um contacto prévio com a professora responsável pela turma onde se desenvolveram as atividades para lhe dar conta dos seus objetivos e a forma como pensava desenvolvê-las; nessa altura defini também com a professora as datas em que decorreram as intervenções. Além disso, foram implementadas três intervenções em sala de aula com contacto direto com o grupo.

Após as abordagens com a professora titular de turma e a obtenção de autorização para o início das atividades em sala de aula efetuei a primeira atividade a 11 de janeiro de 2016.

Na primeira intervenção:

Apresentei-me e descrevi à turma a atividade a realizar; dividi a turma em quatro grupos de quatro crianças cada – os grupos A1, A2, B1 e B2. Aproveitei a disposição da sala de aula⁸³, a qual favorecia uma distribuição homogênea de elementos dos dois sexos em cada grupo, distribuição pretendida de antemão.

Recorrendo a um mapa dos territórios junto ao Mediterrâneo⁸⁴ contextualizei de forma sumária histórico-geograficamente as duas comunidades envolvidas (Mouros/Mourisqueiros e Cristãos/Bugios) referindo que os Mourisqueiros também eram chamados de “Mouros”, que eram muçulmanos, e que pertenciam a um povo que durante a Idade Média se expandiu por grande parte do Norte de África e Península Ibérica; sobre os Bugios, disse que eram cristãos e que pertenciam ao povo residente no norte da Península Ibérica (Astúrias) que se expandiu pela Península Ibérica durante o período medieval.

Enquanto as crianças dos grupos B1 e B2 permaneceram na sala a realizar uma atividade de rotina acompanhadas pela professora titular da turma, as crianças dos grupos A1 e A2 escutaram no espaço de recreio a versão do conto correspondente. De seguida, seguiram para a sala e foram substituídas pelos grupos B1 e B2 que no recreio ouviram a segunda versão do conto antes de regressarem à sala por sua vez.

Já na sala, toda a turma (os quatro grupos de crianças) debateu a estrutura do conto, que era a mesma, visto os contos ouvidos divergirem apenas quanto a qual dos dois grupos pede ou dá ajuda: como supra referi em 2.1.1., na versão A os Mourisqueiros/Mouros pedem ajuda aos Bugios/Cristãos, na versão B acontece o inverso. Como mediador, conduzi o debate de forma a que a turma seleccionasse dez segmentos fundamentais do conto.⁸⁵

Segmentos do conto:

1. A rainha mourisqueira está preocupada com a doença no seu reino;
2. A rainha mourisqueira ordena a procura de uma cura;
3. A rainha encontra a imagem de S. João;
4. A rainha leva a imagem para o seu reino;
5. O povo do reino mourisqueiro faz o ritual de limpeza junto à imagem;
6. A rainha mourisqueira convida uma comitiva de aldeões bugios para um banquete no castelo;

⁸³ Segundo o esquema da Figura 1.

⁸⁴ Anexo 5

⁸⁵ Estes momentos foram utilizados para a organização da ilustração dos contos, permitindo ter ilustrações de momentos idênticos entre grupos de maneira a poderem ser analisados e comparados entre si.

7. A rainha mourisqueira recusa devolver a imagem à comitiva de aldeões bugios;
8. Os aldeões bugios perdem a batalha para recuperar a imagem;
9. Os aldeões bugios regressam com o dragão e ganham a batalha;
10. A construção da capela comum é a solução encontrada entre mourisqueiros e bugios.

Tencionava concluir a primeira etapa do estudo num único dia, mas como só podia trabalhar com as crianças no horário consagrado a Estudo do Meio, dividi-a em duas sessões o mais próximas possível. A atividade continuou, portanto, a 18 de janeiro de 2016, data em que concluí então essa primeira etapa.

Na sessão de 18 de janeiro, que destinei à produção das bandas desenhadas, comecei por relembrar o trabalho já desenvolvido e a ordem dos segmentos em que o conto se dividia⁸⁶. Numerei e apresentei no quadro da sala os dez segmentos do conto. A cada grupo de quatro crianças propus que ilustrasse com desenhos o conto. O conto devia ter os dez segmentos, correspondendo um desenho a cada um deles. Cada criança deveria concentrar-se na sua visão e não ser influenciada pelo que as outras desenhavam. Atribuí a cada uma das quatro crianças do grupo um segmento do conto para ilustrar. Logo que uma das crianças terminava o seu desenho, atribuí-a-lhe a ilustração de um novo segmento ainda não ilustrado. Assim, nos grupos em que as crianças desenhavam rapidamente, cada uma produziu mais do que um desenho. Nos grupos em que as crianças desenharam mais lentamente, os desenhos produzidos não atingiram o número necessário à ilustração completa do conto.

Após a recolha dos desenhos e seu tratamento, efetuei a última intervenção junto do grupo a 7 de junho de 2016, numa sessão inteiramente registada em áudio. Registei todas as intervenções (minhas inclusive) porque usei o gravador como *talking stick*. Com efeito, depois da saudação à turma e descrição das atividades a realizar, impus como regras de conduta às crianças que levantassem o braço para falar, esperassem que o gravador chegasse perto delas e só falassem quando o tivessem na sua posse.

Lancei uma discussão baseada nas seguintes questões-guia, deliberadamente simplistas:

“O que lembram da atividade?”; “O que mais gostaram?”; “O que aprenderam?”; “O que mais gostaram de aprender?”; “Que povos foram representados?”; “E hoje, estes dois povos existem?”; “No conto, um destes povos é inventado. Qual é?”.

⁸⁶ Embora os contos sejam diferentes, são divisíveis utilizando os mesmos segmentos.

O objetivo destas perguntas era compreender quais as representações das crianças acerca dos mouros e acerca dos cristãos. Ouvido o primeiro conjunto de respostas, obriguei-as a desenvolvê-las de forma a perceber se tinham (e como tinham) relacionado estes conceitos com os grupos referidos no conto.

Resumi então o auto original, mostrei na internet que indumentárias utilizam os seus atores e expliquei brevemente a sua origem e em que contexto - as festas de São João do Sobrado, Porto - se realiza todos os anos. Seguidamente, pedi às crianças desenhos de um muçulmano ou muçulmana e de um cristão ou cristã. Disse-lhes que os/as podiam desenhar como entendessem desde que não olhassem o desenho de mais ninguém, para não serem influenciadas. Depois de realizados, mostrei-os (a pedido das crianças) mostrando-lhes também os que tinham desenhado na primeira sessão. Terminei agradecendo à turma e à docente a sua colaboração.

2.1.4. Análise de Dados

Primeira recolha: desenhos de mouro/a - muçulmano/a

Apesar da professora responsável pelo grupo de crianças ter sido previamente posta ao corrente que o objetivo do estudo era discernir quais as representações do “mouro” das crianças, admitiu casualmente mais tarde que, no intervalo entre a minha conversa de apresentação da atividade e o momento em que estive com as crianças para realizar os desenhos, fez (apesar de, como é evidente, não solicitada para tal) uma introdução à atividade. Pesquisando no motor de busca *Google* as palavras “mouro”, “moura”, “muçulmano” e “muçulmana”, apresentou às crianças imagens que - como percebi ao comparar os desenhos com elas - influenciaram fortemente os desenhos que realizaram a seguir. Apesar dessa influência, 4 dos 17 desenhos de mouro/a - muçulmano/a apresentaram símbolos cristãos, como a cruz, o que suporta a ideia de que têm dificuldade em diferenciar os dois povos: mesmo tendo havido a apresentação de uma imagem-tipo via a pesquisa apresentada pela professora, acabaram por utilizar símbolos associados aos cavaleiros cristão medievais.

Os 17 desenhos apresentavam 13 muçulmanos, dos quais 5 estavam armados, e 4 muçulmanas (desenhadas por uma rapariga e três rapazes), nenhuma das quais armada.

Tabela 8. Dados da 1.^a Fase de Recolha - Desenhos de Mouro/a ou Muçulmano/a

Nome da criança autora ⁸⁷	Sexo representado	Presença de símbolos cristãos	Presença de Armas
Margarida	M	N	N
Dália	M	S	N
Pedro	M	N	N
Rómulo	M	S	S
Aquilino	M	S	N
Sancho	M	N	N
Filipe	M	N	S
Rosa	M	N	S
Sebastião	M	N	N
Maria	M	N	S
Duarte	M	N	N
Mauro	F	N	N
António	F	N	N
Fátima	F	N	N
Salvador	F	N	N
Alexandre	M	S	N

Tabela 9. Identificação Cromática e Versão atribuída aos Grupos

Grupo A	Versão A
Grupo B	Versão A
Grupo C	Versão B
Grupo D	Versão B
Sem Grupo	Não realizou a 2. ^a fase

⁸⁷ Estes nomes, tal como o das restantes, são arbitrários e não correspondem aos nomes reais das crianças. Respondem no entanto ao sexo da mesma, facilitando a sua identificação.

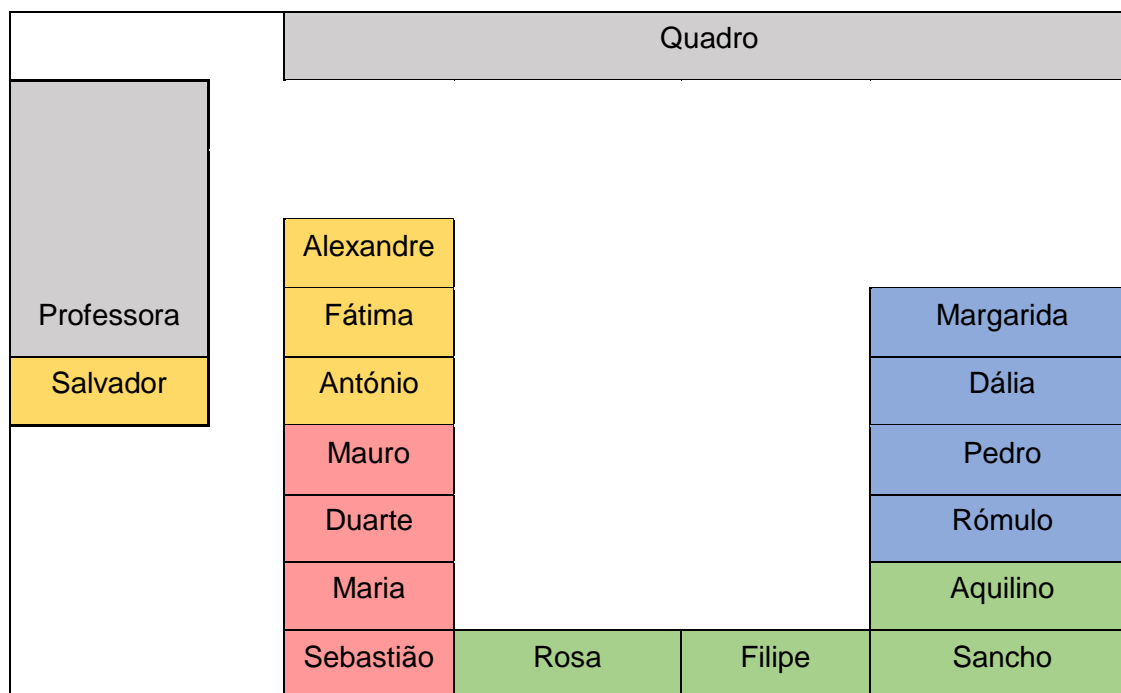


Ilustração 1 Disposição da Sala – janeiro 2016

A distribuição dos valores apresentados ao longo das categorias - sexo do indivíduo, presença de simbologia cristã e presença de armas - é sempre a mesma, tendo uma moda⁸⁸ de 82 % e um segundo valor com 24%. No entanto, após dispor os resultados por criança na mesma tabela é possível verificar que apenas uma das crianças apresenta dois resultados que não são a moda da turma. Assim, de modo geral, mesmo após a exposição prévia às imagens da internet, e subsequente apresentação sistemática dos elementos de vestuário apresentados pela professora antes da atividade, não persiste uma representação dos(as) mouros(as)/muçulmanos(as) homogénea partilhada pelas crianças.

Na tabela 7, onde os valores não-moda são evidenciados a cinzento, vemos que o contacto entre crianças de lugares vizinhos foi influente na caracterização das figuras. Com efeito, a constituição dos grupos teve em conta a disposição em U da sala com as crianças sentadas lado a lado; e as crianças vizinhas Mauro, António, Fátima e Salvador desenham figuras com o mesmo sexo (feminino); um par de vizinhos - Rómulo e Aquilino - desenham muçulmanos com presença de simbologia cristã e outro par de vizinhos, Salvador e Alexandre, desenham muçulmanos armados.

⁸⁸ Definimos moda como o valor que tem o maior número de ocorrências.

Segunda fase da recolha: ilustração do conto em Banda Desenhada

Nas Bandas Desenhadas as crianças representaram os/as Mouriscos/as de forma diferente da utilizada nas primeiras imagens, e também de forma diferente da descrição deste povo que o conto apresenta: " (...) pessoas não muito diferentes (...), apenas muito mais animadas e coloridas, bastante desorganizadas e barulhentas."⁸⁹ Não tornaram a aparecer os elementos caracterizadores descritos na fase anterior, não recorrendo ao armamento, turbantes ou burcas como elemento caracterizador das personagens; as representações associadas à classe social e ao género são mais relevantes do que as representações associadas à religião ou etnia. A classe social ligada à condição de rainha faz com que esta surja em todas as ilustrações com coroa na cabeça, independentemente de ser mourisca ou bugia; quanto às representações de género, 12 crianças - aspeto transversal ao grupo - desenharam-lhe um vestido cor-de-rosa e 2 crianças do grupo B desenharam-no amarelo.

Terceira fase da recolha: desenhos de mouro/a e muçulmano/a após a discussão

Na sessão em que produziu os últimos desenhos a turma encontrava-se disposta numa ordem diferente da anterior (ver figura 2): se nas sessões anteriores as crianças estavam colocadas em "U", agora dispunham-se por três filas virados para o quadro da sala, com o Salvador junto à secretária da professora na sequência da fila do meio.

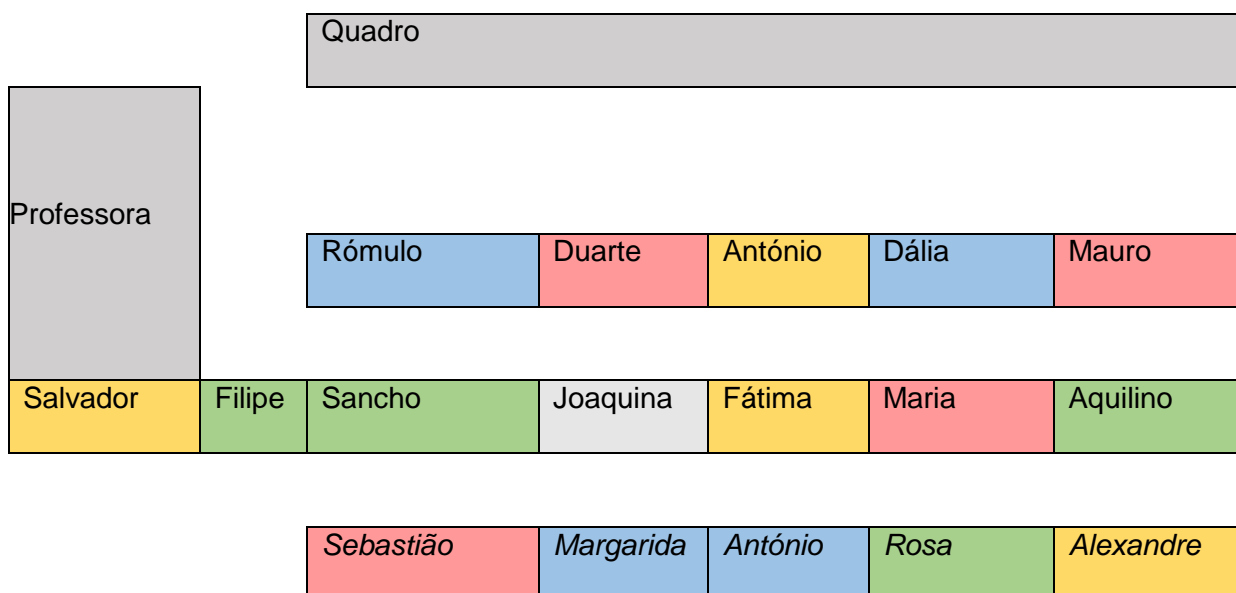


Ilustração 2 Disposição da Sala - junho 2016

⁸⁹ Apenas uma criança (Joaquina) não realizou o segundo grupo de desenhos - ilustração do conto em banda desenhada - por não estar presente nesse dia.

À exceção de uma⁹⁰, todas as crianças representaram figuras do sexo masculino.

Apesar de durante a elaboração dos desenhos ter frisado várias vezes que deviam abster-se de ajudas ou inspirações alheias, o efeito da influência dos pares, já evidente nos primeiros desenhos, é ainda mais marcado nos últimos: por exemplo, na representação de muçulmanos temos tendências por fila. Observando a tabela em anexo⁹¹ verificamos que tal acontece na representação de militares, onde temos concentrações em oposição da “representação medieval”⁹² dos primeiros desenhos. A fila de trás também apresenta uma representação uniforme no parâmetro “representação medieval”.

A consciência de que as crianças se influenciaram mutuamente obriga-nos a questionar se os desenhos obtidos refletiram as representações das crianças ou se corresponderam às representações que pensavam que deveriam apresentar, já que eram as de outras colegas mais seguras de si próprias. No entanto, o que é inegável é que a própria tentativa de “cópia” ou de representação “alinhada com a maioria” indica que a maioria das crianças se sentiram inseguras, ou, no mínimo, pouco à vontade, no que respeitava a conhecimentos sobre os conceitos de “mouro/a” e “muçulmano/a”: o apoio mútuo foi uma estratégia de lidarem com uma tarefa sentida como mentalmente arriscada. A posteriori, concluí que, para evitar que se apoiassem umas nas outras, deveria não só ter colocado as crianças sozinhas (ou pelo menos mais afastadas) aquando da realização dos desenhos, como lhes devia ter assegurado repetidamente que não esperava uma forma “correta” de representação, mas, pelo contrário, desenhos que de alguma forma⁹³ me fizessem perceber o que é que elas, crianças, não compreendiam a propósito do conceito representado.

Fazendo uma análise mais lata dos resultados, é evidente que a discussão realizada em aula no dia 6 de junho influenciou fortemente os resultados dos desenhos que as crianças realizaram após ela.

Como se realizou depois de já passado algum tempo sobre a atividade inicial, a primeira parte da discussão destinou-se a fazer as crianças lembrar o que tinham feito,

⁹⁰ Uma criança do sexo feminino, Fátima, desenhou “uma menina cristã” que era suposta representar Maria, a sua colega do lado, como descobri quando lhe perguntei.

⁹¹ Anexo 1 e Anexo 2

⁹² Refere-se ao parâmetro nos anexos 1 utilizado para descrever um desenho de uma figura com objetos e/ou vestuário indicativos de uma representação medieval. ,

⁹³ Poderia ter formalizado este aspeto explicando que desejaria que se alguém não fizesse mesmo a menor ideia sobre, por exemplo, o vestuário de um/a muçulmano/a, essa pessoa desenhasse um quadrado em branco no lugar do corpo, porque seria uma forma de me informar sobre o que desconhecia.

e, assim, coligir dados sobre o que tinham retido na memória como mais digno de interesse.

O que a turma considerou mais interessante foi o conto que escutaram e ilustraram. Para todos os grupos da turma, a rainha, fosse mourisqueira ou bugia, foi uma personagem boa, a personagem favorita. Todas as crianças, individualmente ou em grupo, destacaram a sua ação para ajudar o seu povo como a parte do conto de que mais gostaram.

Salientaram ainda que bugios e mourisqueiros, os povos descritos no conto, sabiam como viver em paz, ajudando-se,⁹⁴ e que os povos se ajudavam de facto, não se limitavam apenas a coexistir. Quando referiram o conflito ligaram-no à tentativa de apropriação de um bem alheio, não às diferenças religiosas entre os dois povos. A turma só prestou atenção à identificação de cada povo pela respetiva religião e à religião como fator decisivo depois de, apelando ao que as crianças conheciam sobre a Reconquista Cristã, se ter mencionado esses factos. No entanto, mesmo após esta referência à Reconquista Cristã, aquando da pergunta sobre a existência atual de cristãos e muçulmanos, as crianças não relacionaram as comunidades cristãs e muçulmanas medievais com os cristãos e muçulmanos atuais.

Unanimemente, os muçulmanos medievais eram os “mouros” que conhecem da História de Portugal ensinada em Estudo do Meio; quanto aos muçulmanos atuais, algumas crianças mencionaram apenas “os terroristas”. Assim, após a discussão, já durante os últimos desenhos, a uma criança que dizia não saber desenhar um muçulmano, outras responderam dizendo que eram “os terroristas”. A confirmar isto, todas as crianças desenharam muçulmanos (uma figura estereotipadamente masculina) sem trajes “típicos” e/ou turbantes, mas com fardas militares e armas de fogo. As armas de fogo referem-se evidentemente, a “terroristas” e as fardas parecem indicar que as crianças confundem as células terroristas (cujos elementos se vestem de forma usual, para manterem o anonimato) com exércitos ou milícias-grupos paramilitares.

2.1.5. Análise dos Resultados

Sumariando o atrás exposto: as representações das crianças (de ambiente familiar cristão, relembre-se) de pessoas cristãs são relativamente constantes durante toda a

⁹⁴ Uma criança resumiu a atividade dizendo: “Sim, aprendi que mesmo sendo de terras diferentes - que mesmo sendo pessoas diferentes - se dão bem” - segundo transcrição no Anexo 6.

atividade: na sua maioria, representam-nas como um homem, membro do alto clero - um cardeal, bispo ou papa.

Quanto à representação de pessoas muçulmanas, nos primeiros desenhos a maioria das crianças desenha um homem desarmado vestido com uma túnica ou outro traje de tipo histórico, ou tradicional⁹⁵. Seguidamente, nos desenhos que ilustravam os diversos segmentos do conto, as crianças atenderam sobretudo à estrutura narrativa e à representação de características de género e de classe: as rainhas, independentemente da religião, surgiram com coroas e vestidos ornamentados de cores ligadas ao feminino; quanto às restantes personagens, as crianças nem sequer tiveram em conta algumas diferenças que o conto estabelecia entre os dois povos, e desenharam bugios/as e mourisqueiros/as sem os/as tipificar, não estabelecendo quaisquer estereótipos de mourisqueiro e/ou bugio. A “descoberta” durante a discussão que os “mouros” eram o nome dado aos muçulmanos na época medieval e a identificação, feita por parte das crianças, de muçulmanos/as atuais com “terroristas” influenciou os últimos desenhos de pessoas muçulmanas, representadas - em 53% dos casos, nove desenhos num total de dezassete - como um homem em trajes militares e/ou armado. Se considerarmos que inicialmente apenas três dos sete desenhos de muçulmanos medievais/mouros apresentavam armas, verificamos que a representação dos/as muçulmanos/as atuais foi contaminada pela representação de “terroristas”.

2.2. Segunda atividade – 2.º CEB

Realizei a segunda atividade com os mesmos pressupostos teóricos da anterior e tendo em conta as conclusões retiradas da sua concretização. Contava com algumas alterações decorrentes da faixa etária das crianças envolvidas; em vez disso, a pandemia forçou-me a reformular completamente a intervenção. Seguidamente descrevo o que planifiquei e o que foi concretizado.

O que planifiquei:

Numa turma de 5.º ano (por ser neste ano que se estuda a reconquista cristã no 2.º CEB) adaptar a atividade para uma aula de 90 minutos de HGP solicitando menos desenhos às crianças, as quais utilizariam apenas lápis, borracha e folhas A3. Tal como na primeira atividade, dividir a turma em dois grupos e com cada um trabalhar uma

⁹⁵ Referimo-nos a tradicional no sentido de ser o traje tradicionalmente utilizado atualmente. “Histórico” aqui indica um traje utilizado na época histórica em que as personagens estão inseridas.

adaptação distinta do conto. Com a contribuição da professora de HGP seguir-se-ia o seguinte:

0. A professora solicita às crianças que não partilhem *feedback* ou mostrem aos colegas o que fazem.

1. O mediador e a professora distribuem a cada criança um enunciado e, tal como nele está escrito, pedem-lhe que desenhe um/a mouro/a. (10 min);

2. Com apoio da professora ou do mediador, cada conto é lido por uma criança em voz alta ao seu grupo (10 minutos). Novo enunciado é distribuído. Nele as crianças têm de desenhar as quatro ilustrações pedidas no enunciado (40 minutos, 10 para cada ilustração);

3. A professora e o mediador distribuem novo enunciado e solicitam a realização da última ilustração, de um/a muçulmano/a e um/a cristão/ã. Orientam uma reflexão final coletiva. (15-20 minutos mais 10)

O fecho das escolas devido à pandemia levou a que a planificação acima transcrita servisse apenas de modelo para uma atividade a desenvolver virtualmente.

Assim, dada a impossibilidade de realizar a atividade presencialmente, realizei dois vídeos (um para cada variante do conto) em que a narrativa é contada e legendada. Para poder recolher desenhos, integrei os vídeos e o pedido de realização dos materiais - sob a forma de um *Formulário Google* - num *website* suportado por *Smartphone* e *PC*. Optei por usar as plataformas *Websites Wix*, *Youtube*, *Windows Movie Maker* e *Formulários Google* por me serem familiares e possibilitarem refazer a proposta a tempo de ser apreciada pela professora cooperante.

Nesta atividade as crianças operavam seguindo as instruções dadas no *website*. Ou seja:

1. Cada criança recebeu o *link* da professora cooperante;
2. Cada criança leu a descrição geral no *website*;
3. Cada criança ouviu o conto e acompanhou as instruções que ele oferece;
4. Cada criança preencheu o questionário.

Tal como na primeira atividade, as instruções constantes dos *websites* foram:

Tabela 10 Instruções para a elaboração da atividade

	Variante A do Conto	Variante B do Conto
1	Lembra-te do que aprendeste na escola e desenha um Mouro ou uma Moura.	
2	Ouve o primeiro excerto do conto e desenha uma pessoa que viva no reino dos Mourisqueiros.	Ouve o primeiro excerto do conto e desenha uma pessoa que viva no reino dos Bugios.
3	Ouve o segundo excerto do conto e desenha uma pessoa que viva na aldeia dos Bugios.	Ouve o segundo excerto do conto e desenha uma pessoa que viva na aldeia dos Mourisqueiros.
4	Ouve o terceiro excerto do conto e desenha a batalha.	
5	Na mesma folha, desenha duas pessoas: uma Muçulmana e uma Cristã.	
6	Abre este questionário, coloca uma foto de cada desenho no sítio certo e responde às perguntas que te faço.	

2.2.1. Universo

As crianças do 2.º CEB participantes nesta atividade pertenciam ao mesmo agrupamento escolar das crianças que participaram na do 1.º CEB. Dividiam-se em duas turmas de 6.º ano, uma com vinte e uma crianças (turma A) e outra com vinte (turma B). Embora, como escrevi acima, preferisse turmas de 5.º ano por estarem a trabalhar o período da “Reconquista”, eu e a professora cooperante concluímos que, dadas as circunstâncias, teríamos maior adesão se realizasse este projeto com duas das suas turmas de 6.º ano, as quais, além de mais autónomas e participativas, tinham integrado o meu 5.º estágio, o que facilitava a minha comunicação com a docente cooperante e com as crianças envolvidas.

Das quarenta e uma crianças das duas turmas, apenas um quinto respondeu, ou seja, obtive apenas um total de oito respostas – cinco na turma A (duas crianças do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades entre os onze e treze anos) e as restantes três na turma B (duas crianças do sexo feminino e uma do sexo masculino com idades entre os onze e doze anos). Tinha aumentado o universo da intervenção para duas turmas em vez de uma prevendo uma baixa participação na atividade, mas nunca supus um número de respostas tão reduzido.

Ignoro a religião das crianças que responderam, mas uma das questões feitas aos participantes versava a ocupação de tempos livres e nenhuma os ocupava participando em atividades religiosas.

2.2.2. Recolha de Dados

Recolhi os dados através da atividade *online* descrita supra em 2.2. Enviei os dois *links* (um para cada variante do conto) para a professora que se encarregou de os distribuir tendo em conta a respetiva variante - a cada turma correspondia um *link* para uma variante diferente. “<https://haguiarf.wixsite.com/cdcd1cdebsaim>” correspondia à turma A e “<https://haguiarf.wixsite.com/cdcd2cdebsaimb>” à turma B. Os links foram disponibilizados a 2 de junho e mantiveram-se abertos para resposta até dia 27 do mesmo mês. Consequentemente, não me foi necessário contactar com as crianças diretamente. A posteriori refleti que isso foi contraproducente, e que a ausência de contacto direto terá sido um dos principais fatores na baixa participação das crianças na atividade. Apesar de no formulário que tinham de preencher eu ter feito um enquadramento da atividade em que explicava que ela me era necessária e que se tratava de uma investigação, as crianças precisavam de mais motivação para realizar um trabalho extra, não obrigatório e do qual não entendiam o sentido.

2.2.3. Análise dos Resultados

Não alterei senão ligeiramente as narrativas utilizadas na atividade anterior. Conte-as apenas mais lentamente tentando ter a dicção mais clara e expressiva possível. Tentei suprimir os problemas de “influência de vizinhanças” que detetei na primeira atividade enfatizando no formulário que havia total liberdade de criação de imagens e apelando à originalidade. No entanto, apesar de neste caso a professora não lhes ter mostrado imagens da internet, as crianças consultaram-na por si. Das oito crianças, três em lugar de desenhos enviaram imagens retiradas da *internet* e as restantes cinco desenharam cópias dessas mesmas imagens⁹⁶.

Analisando as imagens da internet que as crianças escolheram para enviar ou copiar quanto ao primeiro desenho solicitado (a representação de um/a mouro/a) vemos que são as primeiras que aparecem a quem faça uma pesquisa no Google usando como expressão de pesquisa a palavra “mouro”. Assim, de um total de oito desenhos/imagens, três quartos (seis) representam “mouros ou mouras” como uma figura do sexo masculino

⁹⁶ Como se pode verificar nos anexos 10 a 12.

com algum tipo de arma ou de armadura. No entanto, das três crianças que fizeram cópia das imagens, duas retiraram-lhes esse tipo de vestuário ou arma/armadura, o que leva a supor que após a escuta do conto essas duas crianças enfatizaram voluntariamente a faceta pacífica da identidade “mouro/moura”.

O segundo e terceiro desenho pedidos eram os de uma pessoa mourisqueira e de uma pessoa bugia. A maioria das crianças mais uma vez pesquisou por sua própria iniciativa na internet e percebi pelos desenhos que copiaram os trajes das personagens das festas de S. João do Sobrado a partir das fotos do evento disponíveis na internet.

O quarto desenho pedido era o desenho da batalha; apenas num dos desenhos é possível identificar traços utilizados na primeira representação do “mouro”.

Finalmente, no último desenho (um/a muçulmano/a e um/a cristão/ã, a par) uma criança escolheu um cenário de batalha para ilustrar estas pessoas, recorrendo à mesma imagem que tinha utilizado para a batalha. Três outras crianças utilizaram imagens que apresentam o/a cristão/ã como alguém do clero. Em relação à pessoa muçulmana, duas das imagens apresentam pessoas vestidas com burcas e as restantes são idênticas à representação do “mouro”.

Apesar da exiguidade da amostra não permitir nenhum tipo de generalização e das condições atípicas da intervenção, adiante, nas “conclusões finais”, comentarei sumariamente estes resultados.

Conclusões Finais

Prática de estágio

Ao longo da prática de estágio foi-me possível observar e realizar uma prática docente em turmas de composição semelhante às que se encontram na prática docente em geral. Como tal, foi uma experiência que, em todos os momentos, senti como útil em múltiplas dimensões.

Para além da imersão no contexto que vinha a estudar ao longo do mestrado, a participação nos estágios obrigou-me a um contacto com contextos e problemáticas facilitadoras de aprendizagens não possíveis em contexto de aula na ESES. O contexto social dos estágios - a habituação às rotinas das escolas, a interação com as crianças, com os pais, com os/as docentes, com os restantes agentes educativos e com outros/as estagiários/as a trabalhar nas escolas - ajudou-me a melhorar a prática dos conceitos didáticos utilizados e praticados, a ajustar as planificações e a prática aos contextos, tornando as planificações mais eficazes e, conseqüentemente, auxiliando a prática.

Este confronto com a realidade - com as fraquezas e as lacunas no conhecimento adquirido ao longo na formação inicial - tornou a prática de estágio supervisionada por si só uma experiência essencial a uma formação o mais perto possível da completude. A este confronto com a realidade, há que acrescentar a crítica e o retorno dado pelas professoras cooperantes e pelos/as docentes da ESES ao que eu apresentava aquando da prática. Este feedback experiente e conhecedor ajudou-me a aperfeiçoar estratégias, que embora não apresentassem problemas, não me permitiam obter os resultados - talvez demasiado ambiciosos - por mim esperados.

O meu último estágio, feito após um interregno durante o qual adquiri muitas competências em contexto profissional, talvez por isso correu ainda melhor. Exercendo alguma capacidade de pôr a minha perspetiva em perspetiva, pude apreciar a minha evolução e a pertinência do programa de estudos da formação inicial. O estágio permitiu-me, ainda, aperfeiçoar competências interpessoais (sempre difíceis de trabalhar em cenário teórico) de uma forma mais distanciada e reflexiva.

Devo dizer que ao iniciar este relatório acreditava que o fosso temporal entre a realização dos primeiros quatro estágios e a preparação deste documento o empobreceriam por ter de me cingir às minhas notas e à recolha documental feita aquando desses estágios, mas nesta fase conclusiva da redação compreendo que, pelo contrário, o tempo depurou as minhas recordações e que este relatório se tornou um repositório dos elementos/eventos formativos autenticamente relevantes do meu percurso

pedagógico. Pude, por exemplo, verificar que a minha escolha do tema da investigação/intervenção - grosso modo, a representação do “outro” étnico-religioso - assentou nas minhas reações de insuficiência a dinâmicas e eventos de aula, e que o mesmo aconteceu com a escolha da metodologia - a exploração das narrativas como técnica de ensino.

Investigação

Após a realização da primeira intervenção, no 1.º CEB, observei que as crianças têm uma representação estável das identidades masculinas e femininas medievais cristãs. Quanto à caracterização específica dessa representação, como ela foi influenciada pelas imagens mostradas pela professora antes do início das atividades, não pude saber que percepção teriam as crianças dessas identidades antes de sujeitas a essa exposição.

Quanto à representação que as crianças têm das pessoas muçulmanas, percebi que é dual: ou é a do homem muçulmano medieval ou com trajes tradicionais - nunca surgindo como um par do cristão ou com vestuário ocidental - ou a do homem muçulmano-terrorista, representação que surgiu como moda da amostra recolhida. Esta moda poderá ter sido influenciada pela pergunta, audível em toda a turma, de uma das alunas aquando da elaboração dos desenhos: “É para fazer desenhos de terroristas?” O muçulmano atual surgiu, assim, como antagonista.

Outra conclusão relevante foi que o contágio das representações das crianças influenciou os resultados. Tendo em conta os parâmetros analisados, o tipo de representação mudava consoante os/as colegas do lado, o que me indicou que as crianças são influenciadas pelos pares ou se influenciam, talvez mutuamente. Este fenómeno aconteceu tanto na segunda recolha como na terceira de desenhos.

Observei também durante a discussão posterior que as crianças não faziam ideia que os grupos estudados em Estudo do Meio persistem nos tempos de hoje. Reservavam a noção da dualidade cristão/mouro ao período da “reconquista cristã” tendo, para os dias de hoje, substituído o “outro-mouro” por o “outro-terrorista muçulmano”.

Outro ponto: apesar de, tanto quanto eu sabia, as crianças serem católicas, a falta de (re)conhecimento explícito das suas tradições ou das crenças religiosas em que as famílias as integram, levava a que não soubessem dizer a que religião pertenciam. Dessa discussão surgiu para as crianças uma quase “nova identidade”: face à oposição de religião entre pessoas cristãs ou mouras o desconhecimento das crianças quanto ao que

caracterizava cada uma das religiões levava a que não tomassem partido, diziam-se “sem religião”.

Para algumas - talvez a maioria - das crianças da turma, as tradições, valores e hábitos das populações descritas em Estudo do Meio não eram compreensíveis; tratavam-nas como atributos de personagens distantes, como as personagens de uma ficção como o conto de S. João do Sobrado. No entanto, ao serem questionadas quanto ao islamismo no contexto atual, virtualmente todas as crianças estabeleceram correspondências com os conflitos armados no médio oriente e com os atos terroristas, que eram discutidos nos meios de comunicação aquando desta investigação.

Senti que beneficiaria de mais tempo com a turma, em especial na segunda fase de recolha, na realização das bandas desenhadas. Mais tempo resultaria numa banda desenhada por cada criança, ao invés de uma banda desenhada por cada grupo, o que permitiria compreender melhor a representação de cada criança das duas identidades investigadas. Assim, a estratégia utilizada resultou apenas com crianças/grupos que produziram mais desenhos.

A data de escolha do tema desta investigação também condicionou a metodologia e, conseqüentemente, a representatividade do resultado: se tivesse pensado na investigação antes poderia ter recolhido uma maior amostra, mais complexa, ao longo dos diversos estágios; e mesmo não tendo existido prática de estágio no 4.º ano do 1.º CEB, poderia ter realizado intervenções noutras turmas. Mas, como escrevi acima, foi a própria vivência desses estágios que me levou a escolher este tema. Apesar da amostra utilizada ser pequena e apenas representar a realidade regional, a escola/ turma que escolhi possibilitou, pela sua inserção com um passado “mouro” e pela homogeneidade religiosa - cristã - das crianças, a realização de uma investigação/intervenção que, quanto mais não seja, fornece uma indicação sobre as concepções do “outro” detidas pela população a que pertencem as crianças participantes.

Em relação à segunda intervenção, claro que teria preferido uma atividade presencial incluída num contexto de estágio, tal como a planeava inicialmente; mas, como escrevi, isso não foi possível. A intervenção que realizei decorreu de forma tão atípica e teve tão pouca participação que me é impossível retirar dela conclusões sobre as representações das crianças. Como se depreende do guião de intervenção que acima transcrevi, o meu objetivo ao gizá-la foi colmatar as deficiências - nomeadamente de tempo de contacto com as crianças - da primeira intervenção, mas a falta de condições geradas pela impossibilidade física de contacto presencial não me permitiram chegar sequer perto desse objetivo.

Por outro lado, as circunstâncias obrigaram-me a testar uma outra metodologia de contacto com as crianças. Dupliquei o número de crianças (envolvi duas turmas em vez de uma) já a contar com desafeições, mas mesmo assim sobrestimei a participação das crianças. Globalmente, aprendi que para levar as crianças a participar nesta modalidade deveria ter acrescentado ao meu pedido várias atividades de motivação envolvendo o meu contato com cada criança - por exemplo, incluindo um vídeo em que me vissem a pedir-lhes que participassem - e que, se é fácil obter a adesão das crianças para estas investigações quando efetuadas presencialmente, para as envolver numa intervenção com suporte digital necessito de obter informação específica sobre formas de captação de públicos para inquéritos e outros tipos de recolha de dados em linha.

Acredito que apenas as crianças mais cumpridoras tenham participado nesta segunda intervenção, o que em si é um indicador a tomar em conta ao analisar as suas respostas. Não pude tirar elações quanto à sua representação da identidade mouro, moura, cristão, cristã, muçulmano ou muçulmana dado o seu recurso a imagens retiradas da internet, mas achei significativo que todas o tivessem feito, assim como já durante a primeira intervenção a professora tinha também recorrido à internet para ilustrar as identidades em causa. As imagens selecionadas foram, tanto num caso como noutra, as que primeiro aparecem no Google. Por ser um fenómeno influenciador das duas intervenções de investigação, gostaria de estudar e ver estudada a influência das imagens que circulam na *Web* sobre a reconquista cristã em Portugal.

Concluindo: embora o percurso aqui descrito seja fragmentado pelo tempo, esforcei-me por criar neste documento uma coesão elucidativa das diversas aprendizagens e tomadas de decisão que estruturaram estes anos formativos.

Fazendo uma análise retrspetiva do trabalho de investigação, obtive conclusões que não esperava, como o desconhecimento das crianças da identificação entre “mouros” e “muçulmanos” ou a influência da iconografia da internet na representação dessas identidades. No fundo, estas conclusões foram geradas por adversidades determinadas pelos contextos de produção, que variaram da primeira para a segunda intervenção. Se as consegui valorizar e transformar em elementos geradores de novas pesquisas isso deve-se à mudança de perspectiva que sofri graças ao amadurecimento de ideias e capacidades ao longo do meu percurso profissional e académico. Creio que a consciência desse amadurecimento terá sido o maior legado da frequência do meu segundo mestrado, depois da interrupção que fiz dos estudos.

Um outro legado foi o reforço do meu interesse pela problemática objeto desta investigação: conto prosseguir experiências pedagógicas na linha das aqui exploradas,

melhoradas pelo meu crescente entendimento do tema. Finalmente, olharei também com especial cuidado a utilização da narrativa no ensino dos vários temas do currículo. Espero torná-la um agente pivotal na minha prática profissional futura, pois poderá complementá-la oferecendo-me não só a criação de momentos de aprendizagem respeitadores das aptidões das crianças como, numa perspetiva promotora de uma convivência harmoniosa em sociedade, eventualmente encurtar os espaços criados pela dinâmica de aula entre o “nós” e os diferentes “outros”.

Bibliografia

Alves, F.N. (org).(2000) *Mouros e Cristãos: a ritualização da conquista no velho e novo mundo: Quinhentos anos do processo colonizatório: continuidades e rupturas*. Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

Anónimo (1860) “Procissão do Corpo de Deus” in *Archivo Pittoresco*, vol. III, Typographia de Castro e Irmão, Lisboa.

Appadurai, A. (2008) [1986] *A Vida Social das Coisas: As Mercadorias Sob Uma Perspetiva Cultural*. EDUFF, Niterói.

Attwood, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers, Londres

Balça, Â (2006) “A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil” in Azevedo, Fernando (coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lidel, Lisboa

Barros, M.F.L (2015) “ The Muslim Minority in the Portuguese Kingdom (1170-1496): Identity and Writing. Universidade de Évora. Évora.

Bettelheim, B. (2002) *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Bertrand, Lisboa

Blockeel,F. (2001) *Literatura Juvenil Portuguesa: Identidade e Alteridade*. Caminho. Lisboa

Blanco, R.P. (2018) ““Quando fuimos árabes”: La posverdad sobre Al Andalus.” *El País* Consultado em 18/06/2018 https://elpais.com/elpais/2018/03/04/hechos/1520120370_739370.html

Cardona, M.J.(coord.) *et al.* (2001), *Guião de Educação Género e Cidadania: 1.º Ciclo*. Comissão Para a Cidadania e Igualdade de Género, Lisboa.

Casanova, M. P. (2014) “Construção do Projeto Educativo de Escola” in Teresa Estrela (ed.) (2014). *Educação, Economia e Território – O papel da educação no desenvolvimento*. EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE, Lisboa

Castro, F.(s.d.) Histórias e Lendas de Leiria. consultado a 6 de maio de 2018 <https://infohistorias.jimdofree.com/f%C3%A1bulas/>

Correia, M., Santos, R. (2017) “A aprendizagem baseada em jogos online: uma experiência de uso do Kahoot na formação de professores”. *Conference: XIX Simpósio*

Internacional de Informática Educativa / VIII Encontro do CIED – III Encontro Internacional, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa

Cunha, A.C.C. (2014) *Presença de A.F. de Castilho nas letras oitocentistas portuguesas: sociabilidades e difusão da escrita feminina*. Tese de Doutoramento em Literatura Comparada. [Instituto de Letras] Universidade Federal Fluminense, Niterói

Sousa, J. et al.(2015) *Necessidades Especiais de Educação Parceria entre a Escola e o CRI: Uma estratégia para a Inclusão*. Editora CERCICA, Estoril

Dias, V.A.R. (2011) *Análise de Ensino de Educação Física no 1.º Ciclo, Comparando Professores Generalistas e Especialistas*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <https://dicionario.priberam.org/bugios>, consultado em 14 de setembro de 2020

Fernandes, C.R.S.F. (2015) *Inclusão de Alunos com Síndrome de Asperger no Ensino Básico: Perceções e Práticas dos Docentes*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa

Fernando, A. (2006) *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lidel, Lisboa

Ferro, M. (1983) *A Manipulação da História no Ensino e nos Meio de Comunicação*. IBRASA, São Paulo.

Freitas, L.C.VA (2012) *Inteligência Emocional e a Leitura, Um estudo com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira, Funchal

Egan,K.(1994) *Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Publicações Dom Quixote, Lisboa.

Haesbaert, R. (2007) “Território e multiterritorialidade: um debate.” *GEOgraphia*, ano IX, n.º 17. Niterói

Henriques, J.G e Rocha, D. (2015) “São portugueses, são muçulmanos.” *Público*. fevereiro de 2015. <https://www.publico.pt/2015/02/08/sociedade/noticia/sao-portugueses-sao-muculmanos-1685260> , consultado a 5 de maio de 2015.

Huntington, S.P (1993). “The Clash of Civilizations?”, *Foreign Affairs*, Vol. 72, No. 3 , Summer

Lopes, A.(2006) *A Festa dos Bugios do Sobrado*. Apenas Livros, Lisboa.

- Meirinhos, M. (2009) *Retrato de uma Escola Multicultural: Um Estudo de Caso*. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Moretti, F (2008) *Literatura vista de longe*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Universidade de Brasília, Brasília.
- Moretti, F. (2003) *O Século Sério*. CEBRAP, São Paulo.
- Moretti, F. (2009) *O Romance: História e Teoria*. CEBRAP, São Paulo.
- Morgado, M. e Pires, M. N. (2010) *Educação Intercultural e Literatura Infantil*. Colibri, Lisboa
- Olher, R.M. (2012) O Espaço Híbrido da Subjetividade no Confronto com o “Outro”. III Simpósio Nacional Discursos, Identidade e Sociedade (III SIDIS) Dilemas e Desafios na Contemporaneidade. Universidade de São Paulo, Campinas.
- Pelletier, J. e Beatty, R. (2015) “Children’s understanding of Aesop’s fables: relations to reading comprehension and theory of mind”. *Frontiers in Psychology* 6:1448. Published 06 October 2015. Ontário <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01448>
- Pereira. J. M. M. (2008) *Inclusão dos Alunos das Comunidades Ciganas nas Escolas Portuguesas*. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pomar, C. (coord.) et al.(2012) *Guião de Educação Género e Cidadania: 2.º Ciclo*. Comissão Para a Cidadania e Igualdade de Género. Lisboa.
- Prats, J. (2005) *Ensinar História no Contexto das Ciências Sociais: Princípios Básicos*. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Proença, M.C.; Vidigal, L.; Costa, F. (2000) *Os Descobrimentos no Imaginário Juvenil (1850-1950)*. Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, Lisboa.
- Rosas, J.C. (2007) . *Sociedade Multicultural: Conceitos e Modelos. Europa, Desafios e políticas*.
- Martins, O.M., et al (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa
- Silva, António Morais (1988) *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, Editorial Confluência/Livros Horizonte, Lisboa.I Volume,

Silva, I.L.(coord.)(2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Lisboa

Silva, G.; Simões, R. ;Macedo, T. ; Diogo, A. L. ; Azevedo, F.(2009) *Ler Para Entender*. Trampolim Edições. Porto

Torres, C. (2015) "Mértola abre o seu souk e celebra período islâmico" *Público*, 15 de maio 2015, disponível em: http://lifestyle.publico.pt/noticias/348627_mertola-abre-o-seu-souk-e-celebra-periodo-islamico, consultado a 24 de fevereiro de 2018.

Torres, C. (2018 a) "D. Afonso Henriques não conquistou Lisboa aos mouros, foi aos cristãos" *Sábado*, disponível em: : <https://www.sabado.pt/vida/pessoas/detalhe/claudio-torres-d-afonso-henriques-nao-conquistou-lisboa-aos-mouros-foi-aos-cristaos> consultado a 24 de fevereiro de 2018.

Torres, C. (2018 b) "Mértola tornou-se grandiosa porque houve aqui uma corrida ao ouro há 2700 anos" *Sábado*, disponível em: <https://www.sabado.pt/vida/pessoas/detalhe/claudio-torres-mertola-tornou-se-grandiosa-porque-hou-ve-aqui-uma-corrida-ao-ouro-ha-2700-anos> , consultado a 24 de fevereiro 2018.

Torres, C. (2018 c) "Portugal pode ajudar a desviar a juventude magrebina do Daesh" *Sábado*, 25 de fevereiro 2018, disponível em:

http://www.sabado.pt/vida/pessoas/detalhe/claudio-torres-portugal-pode-ajudar-a-desviar-a-juventude-magrebina-do-daesh?ref=DET_relacionadas_pessoas

Tiesler, N.C. (2015) *Novidades no Terreno: Muçulmanos na Europa e o Caso Português*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Lisboa.

Woolfolk, A. (2000) *Psicologia da educação*. Artmed. Porto Alegre

ANEXOS

Anexo 1 – Tabela Comparativa dos desenhos da 3.ª fase

		Mouros				
		Mantem a representação	Militares	Armas de Fogo	Medieval	Armas Brancas
Fila da Frente	Mauro		X	X		
	Dália		X			
	António		X	X		
	Duarte		X	X		
	Rómulo	X			X	X
Fila do Meio	Filipe	X				
	Sancho		X			
	Joaquina		X			
	Fátima		X	X		
	Maria		X			
	Aquilino		X			
	Salvador				X	X
Fila de Trás	Alexandre	X			X	
	Rosa	X			X	
	Pedro	X			X	X
	Margarida	X			X	
	Sebastião				X	
Contagem		6	9	4	7	3
Percentagem		35%	53%	24%	41%	18%

Anexo 2- Tabela comparativa 2 dos desenhos da 3.ª fase

		Cristão					Outras		
		Outras	Cruz	Clero	Baixo Clero	Alto Clero	Soldado	Outras	Menina
Fila da Frente	Mauro		X	X		X			
	Dália		X	X		X			
	António							X	
	Duarte		X	X		X			
	Rómulo		X					X	
Fila do Meio	Filipe	X	X	X		X			
	Sancho		X	X		X			
	Joaquina		X	X		X			
	Fátima			X				X	X
	Maria		X	X		X			
	Aquilino		X	X		X			
	Salvador			X			X		
Fila de Trás	Alexandre		X				X		
	Rosa		X	X	X				
	Pedro		X	X	X				
	Margarida		X	X		X			
	Sebastião		X	X		X			
Contagem		1	14	14	2	10	2	2	1
Percentage m		6%	82%	82%	12%	59%	12%	12%	6%

Anexo 3 – Adaptação do conto de São João dos Bugios - Versão A

Nem sempre as pessoas que viveram aqui na nossa zona foram as mesmas, nem o mundo que nos rodeia foi igual.

Como ainda acontece hoje, muitas pessoas diferentes partilhavam este território e um deles encontrava-se em sarilhos. Uma grave doença se espalhou pelo reino mourisqueiro e até a princesa Nora ficou doente.

Desesperada, a rainha Azucena parte com a sua Aia Fátima à procura de cura. Passados meses de investigação, chegou-lhe a notícia de que, escondida nas serras, uma aldeia pertencente ao povo dos bugios guardava uma imagem de S. João que concedia o milagre da cura.

Sempre acompanhada de Fátima, a rainha foi até à aldeia pedir a imagem emprestada.

Lá chegando observam que as pessoas da aldeia se parecem com os mourisqueiros, mas são mais animadas, desorganizadas, barulhentas e vestem roupas muito mais coloridas.

A rainha dirige-se então ao chefe do grupo:

-Caro Jalil, venho pedir emprestada a vossa milagrosa imagem de São João, na esperança que ela cure a minha filha e as muitas pessoas do meu reino pois as nossas mezinhas e rezas não resultam.

- Cara Azucena, se é para curar, nós assentimos. A nossa única condição é que a imagem volte para nós até ao dia do Santo. Ela tem de estar na nossa igreja antes de dia 24. Mas atenção, já não tendes muito tempo!

Azucena faz uma pequena vénia. De acordo com a tradição, quer dizer que aceita todas as condições. Ficou tão feliz e agradecida que ficou sem palavras para responder.

Jalil volta a dirigir-lhe a palavra e acrescenta:

- Cada doente terá de rezar à imagem e junto dela lavar-se com água de alecrim e lavanda. Terá de se lavar muito bem, lavar desde o cabelo mais fino ao dedo mais grosso, só assim lhe será concedida a cura. A minha sobrinha Almira, capitã dos guerreiros que guardam a imagem, entregar-lhe-á a imagem para que possa voltar ao seu reino o mais depressa possível.

Azucena volta ao castelo mal recebe a imagem das mãos da capitã. Quando, com as instruções de Jalil, chega ao castelo ordena:

-Fátima, faz saber a todos os cantos do reino que os doentes podem vir cá fazer o ritual.

Dentro de alguns dias começou uma romaria junto da imagem onde as pessoas se juntavam para rezar e se lavar com a água de alecrim e lavanda.

Mal tinha passado uma semana e a princesa e as pessoas do reino estavam livres da doença e assim o reino voltou ao normal. A rainha ficou rendida ao poder da imagem e como sinal de gratidão mandou a princesa Nora convidar todos os Bugios para um banquete no castelo do reino.

Durante o banquete o chefe bugio disse à rainha Azucena que já que ali estavam, e o dia de S. João estava próximo, aproveitava para levar a imagem.

-Jalil, não é possível. As pessoas têm de se despedir dela.

-Com certeza, Azucena. Então a imagem vai amanhã, ou depois de amanhã?

-Parece-me muita pressa Jalil. Afinal, combinámos que a imagem voltava antes de dia 24 acabar e o mês de junho vai agora a meio.

-Não Azucena, a imagem veio para curar uma doença, e essa doença está curada.

-Tenho dito! A imagem vai quando combinámos que ia, nem um dia mais cedo.

-Azucena, tome cautela. - disse Jalil com cuidado- A imagem foi só emprestada. O meu povo pode decidir quando a leva!

-Não aceitamos ameaças, Jalil. Enquanto a imagem estiver connosco, está à nossa guarda! Com quem pensas que estás a falar? Assim só fazes com que ela fique cá depois de junho, porque não aceitamos ordens de ninguém.

O chefe bugio percebe que a imagem não lhe será devolvida. A seu lado também a sua capitã, Almira, parece furiosa. Trocam breves palavras, Jalil faz um sinal e todos os bugios se levantam da mesa, partindo sem dar nem mais uma única palavra.

Azucena grita então à corte mourisqueira:

-Vocês viram a afronta que nos foi feita. Povo mourisqueiro, nunca um banquete real foi abandonado a meio! Nós íamos cumprir a nossa palavra, mas depois disto os bugios não merecem ter a imagem milagrosa de volta! Agora a imagem é nossa e havemos de a defender!

Toda a corte aplaude a rainha. O banquete acaba com ordens para se equiparem para a guerra.

Como era de prever, passados alguns dias - no dia de São João - os Bugios guerreiros aparecem às portas do castelo.

Almira grita:

- Queremos a nossa imagem de S. João. A sua bênção sempre esteve connosco, e não serão vocês a roubá-la!

Para responder, veio a aia Fátima:

- A rainha Azucena não cederá a aldeões! As nossas muralhas são mais fortes que o vosso ferro e as nossas tropas mais hábeis que o vosso grupo de crianças e velhos.

O combate começa e as defesas mourisqueiras, a coberto das muralhas, facilmente vencem a tropa bugia.

Percebendo isso, a capitã Almira retira as suas tropas.

Azucena, eufórica, ordena a construção de uma enorme fogueira no largo em frente do Castelo, agora chamado “Largo de São João”.

À noite, durante as comemorações da vitória, surge Almira cavalgando numa Serpe - um animal da família dos Dragões.

Surpreendidas, e aterradas com a visão, as defesas mourisqueiras fogem e quem morava dentro das muralhas esconde-se o melhor que pode.

Os bugios seguiram a sua líder, e aos poucos tomaram o castelo.

A rainha entrega então a imagem do santo aos aldeões oferecendo a construção de uma capela para o abrigar junto da aldeia.

Jalil e sua sobrinha aceitaram a oferta, que veio trazer paz e a possibilidade de todos poderem orar a São João como desejavam.

Anexo 4 – Adaptação do conto de São João dos Bugios - Versão B

Nem sempre as pessoas que viveram aqui na nossa zona foram as mesmas, nem o mundo que nos rodeia foi igual.

Como ainda acontece hoje, muitas pessoas diferentes partilhavam este território e um deles encontrava-se em sarilhos. Uma grave doença se espalhara pelo reino bugio e até a princesa Nora ficou doente.

Desesperada, a rainha Azucena parte com a sua aia Fátima à procura de cura. Passados meses de investigação, chegou-lhe a notícia de que, escondida nas serras, uma aldeia pertencente aos mourisqueiros guardava uma imagem de S. João que concedia o milagre da cura.

Sempre acompanhada de Fátima, a rainha foi até à aldeia pedir a imagem emprestada.

Lá chegando observam que as pessoas da aldeia se parecem com os Bugios, mas são mais apáticos, organizados, silenciosos e vestem roupas menos coloridas.

A rainha dirige-se então ao chefe do grupo:

-Caro Jalil, venho pedir emprestada a vossa milagrosa imagem de São João, na esperança que ela cure a minha filha e as muitas pessoas do meu reino, pois as nossas mezinhas e rezas não resultam.

- Cara Azucena, se é para curar, nós assentimos. A nossa única condição é que a imagem volte para nós até ao dia do Santo. Ela tem de estar na nossa igreja antes de dia 24. Mas atenção, já não tendes muito tempo!

Azucena faz uma pequena vénia. De acordo com a tradição, quer dizer que aceita todas as condições. Ficou tão feliz e agradecida que ficou sem palavras para responder.

Jalil volta a dirigir-lhe a palavra e acrescenta:

- Cada doente terá de rezar à imagem e junto dela lavar-se com água de alecrim e lavanda. Terá de se lavar muito bem, lavar desde o cabelo mais fino ao dedo mais grosso, só assim lhe será concedida a cura. A minha sobrinha Almira, capitã dos guerreiros que guardam a imagem, entregar-lhe-á a imagem para que possa voltar ao seu reino o mais depressa possível.

Azucena volta ao castelo mal recebe a imagem das mãos da capitã. Quando, com as instruções de Jalil, chega ao castelo ordena:

-Fátima, faz saber a todos os cantos do reino que os doentes podem vir cá fazer o ritual.

Dentro de alguns dias começou uma romaria junto da imagem onde as pessoas se juntavam para rezar e se lavar com a água de alecrim e lavanda.

Mal tinha passado uma semana e a princesa e as pessoas do reino estavam livres da doença e assim o reino voltou ao normal. A rainha ficou rendida ao poder da imagem e como sinal de gratidão mandou a princesa Nora convidar todos os Bugios para um banquete no castelo do reino.

Durante o banquete o chefe mourisqueiro disse à Rainha Azucena que já que ali estavam, e o dia de S. João estava próximo, aproveitava para levar a imagem.

-Jalil, não é possível. As pessoas têm de se despedir dela.

-Com certeza, Azucena. Então a imagem vai amanhã, ou depois de amanhã?

-Parece-me muita pressa Jalil. Afinal, combinámos que a imagem voltava antes de dia 24 acabar e o mês de junho vai agora a meio.

-Não Azucena, a imagem veio para curar uma doença, e essa doença está curada.

-Tenho dito! A imagem vai quando combinámos que ia, nem um dia mais cedo.

-Azucena, tome cautela. - disse Jalil com cuidado- A imagem foi só emprestada. O meu povo pode decidir quando a leva!

-Não aceitamos ameaças, Jalil. Enquanto a imagem estiver connosco, está à nossa guarda! Com quem pensas que estás a falar? Assim só fazes com que ela fique cá depois de junho, porque não aceitamos ordens de ninguém.

O chefe mourisqueiro percebe que a imagem não lhe será devolvida. A seu lado também a sua capitã, Almira, parece furiosa. Trocam breves palavras, Jalil faz um sinal e todos os mourisqueiros se levantam da mesa, partindo sem dar dizer nem mais uma única palavra.

Azucena grita então à corte bugia:

-Vocês viram a afronta que nos foi feita. Povo bugio, nunca um banquete real foi abandonado a meio! Nós íamos cumprir a nossa palavra, mas depois disto os mourisqueiros não merecem ter a imagem milagrosa de volta! Agora a imagem é nossa e havemos de a defender!

Toda a corte aplaude a rainha. O banquete acaba com ordens para se equiparem para a guerra.

Como era de prever, passados alguns dias - no dia de São João - os Bugios guerreiros aparecem às portas do castelo.

Almira grita: - Queremos a nossa imagem de S. João. A sua bênção sempre esteve connosco, e não serão vocês a roubá-la!

Para responder, veio a aia Fátima:

- A rainha Azucena não cederá a aldeões! As nossas muralhas são mais fortes que o vosso ferro e as nossas tropas mais hábeis que o vosso grupo de crianças e velhos.

O combate começa e as defesas bugias, a coberto das muralhas, facilmente vencem a tropa mourisqueira.

Percebendo isso, a capitã Almira retira as suas tropas.

Azucena, eufórica, ordena a construção de uma enorme fogueira no largo em frente do Castelo, agora chamado "Largo de São João".

À noite, durante as comemorações da vitória, surge Almira cavalgando numa Serpe - um animal da família dos Dragões.

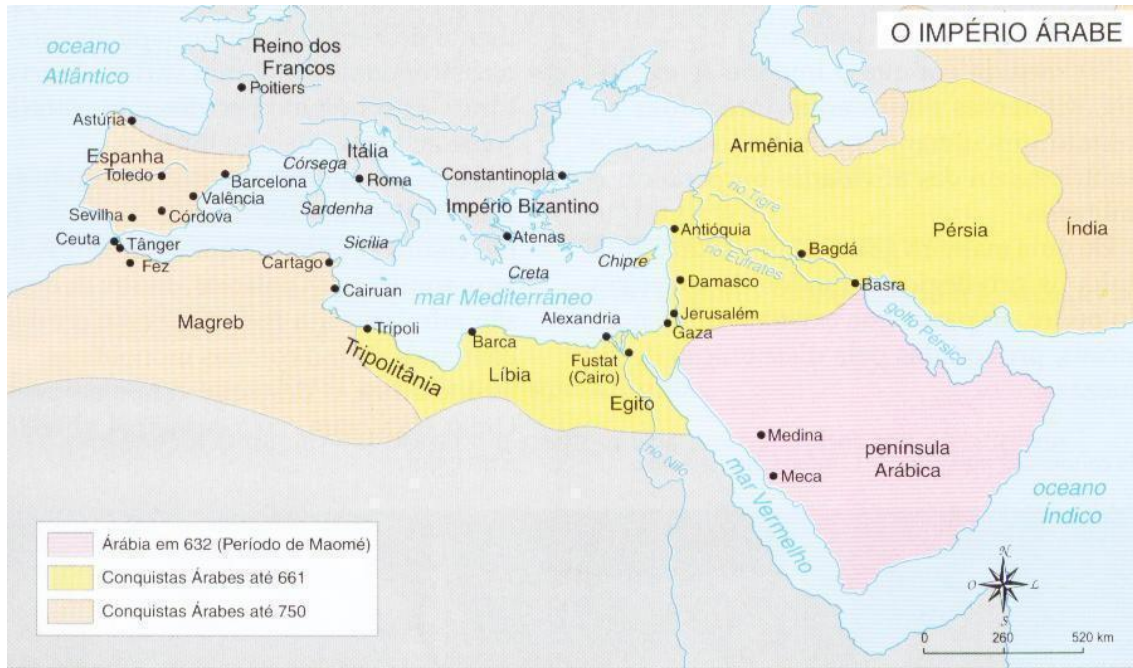
Surpreendidas, e aterradas com a visão, as defesas bugias fogem e quem morava dentro das muralhas esconde-se o melhor que pode.

Os mourisqueiros seguiram a sua líder, e aos poucos tomaram o castelo.

A rainha entrega então a imagem do santo aos aldeões, oferecendo a construção de uma capela para o abrigo junto da aldeia.

Jalil e sua sobrinha aceitaram a oferta, que veio trazer paz e a possibilidade de todos poderem orar a São João como desejavam.

Anexo 5- Mapa utilizado em aula



Anexo 6 - Transcrição do áudio

Eu- A minha primeira pergunta ou a pergunta com que queria começar esta discussão convosco é: o que é que se lembram da atividade que nós fizemos?

Diz o teu nome para começar.

O que lembras da atividade?

Sancho- Digo o nome?

Eu - É o Sancho, pronto.

Sancho - Eu lembro-me que ouvimos uma história – que se passava nos tempos dos reis – e depois fizemos a ilustração da história e fez-se um desenho dos trajes dos mouros

Eu - Quem mais quer falar? Vi tantos braços no ar...

Então, só o Sancho? A minha alma está parva.

Bate tudo certo? É tudo? Coincide o que o Sancho disse com aquilo que nós fizemos?
Então pronto.

É isso.

Várias crianças - Sim!

Eu - E o que é que gostaram mais de fazer? Naquela atividade...

Dália – ahh! Desenhar.

Eu - Recorda-me o teu nome?

Dália - Dália.

Eu - Desenhos, gostaram mais de desenhar...

Então gostaram – mais alguém?

Recorda-me o teu nome.

Filipe - Filipe.

Eu - Filipe.

Filipe - Gostei mais de ouvir a história.

Eu - Ouvir a história?

E que parte da história gostaste mais de ouvir?

Filipe - Toda.

Eu - Toda? Não há nada em especial que tenhas gostado mais na história? De certeza?

Filipe - Não.

Eu - Está bem... eh

Mauro - Fazer as ilustrações!

Eu - E que parte das ilustrações gostaste mais de fazer?

Mauro - ehhehe... já não me lembro das ilustrações que fiz /qual/ é que fiz.

Eu - Não te lembras de nada em particular? Uma ilustração que tenhas feito...

Mauro - ahhehe...

[ruído]

Aquilino - Eu gostei de de pintar o desenho e também de ouvir a história.

Eu - E entre pintar o desenho e ouvir a história? E lembras-te assim de algum desenho que tenhas gostado mais de fazer? Qual é que foi a parte da história de que gostaste mais?

Aquilino - Foi quando a rainha estava preocupada.

Eu - ahhehe a rainha estava preocupada! (certo)

Salvador - Eu gostei mais da história.

Eu - Qual o teu nome?

Salvador - Salvador

Eu - Gostaste mais da história?

Salvador - sim

Eu - Então de que parte da história gostaste mais?

Salvador - De toda.

Eu - De toda? Não houve assim nenhuma parte de que tenhas gostado menos do que as outras?

Salvador - Não.

Eu - Há sempre uma parte da história que a gente gosta mais!

Salvador - Não.

Eu - Não?

Salvador - Não.

Margarida - Margarida.

Eu - Margarida?

Margarida - Gostei mais quando fizemos o resumo da história.

Eu – O resumo da história? Em desenhos? Então e qual é que foi a parte da história que gostaste mais?

Margarida – De fazer o dragão

Eu – O dragão? Ahh fantástico! ahaha

Meninos, mais ninguém quer falar? Não? De certeza?

Então e ouçam lá... ahmmm ... e aprenderam alguma coisa?

Vozes de fundo - Sim.

Eu - Aprenderam alguma coisa com a história?

Ahh... quem quer começar por falar?

Mauro - Sim, aprendemos.

Eu - Então que é que aprendeste, Mauro?

Mauro - ahh faz perguntas difíceis p'ra mim

Eu - Eu não faço perguntas difíceis tu é que disseste que querias responder

Mauro - () aprendi() já não me lembro o que aprendi

Eu - então alguém aprendeu qualquer coisa

Salvador - Sim aprendi que mesmo sendo de terras diferentes que – mesmo sendo pessoas diferentes que se dão bem

Eu - Que se dão bem

Dão-se bem!?

Então dão-se bem como?

Espera aí o vosso colega quer falar

Filipe - Que se preocupam com os outros

Eu - Preocupam-se uns com os outros não é Filipe?

Então então o que é que eles fizeram para vocês estarem a dizer que se preocupam uns com os outros?

António - Ajudaram-se

Eu - Ajudaram-se?

Ajudaram-se como?

António - Deram, o quadro

Eu - Um quadro? A imagem!

António - A imagem

Eu - a imagem

O que é que a imagem fazia?

António - Curava

Eu - Curava?

António - Os doentes

Eu - então mas e no mas a história na história acontecem mais coisas não acontecem?

O que é que acontece depois com a imagem?

Mauro - A rainha quer ficar com a imagem

Eu - A rainha quer ficar com a imagem?

E depois da rainha querer ficar com a imagem o que é que acontece?

Não se lembram?

Aquilino - houve uma luta uma guerra

Eu - Ah uma guerra uma batalha não foi?

Eu - diz Sancho

Sancho - e os outro povo não ganhou e depois levou um dragão

Eu - E só depois é que conseguiram ganhar a guerra não foi? Só depois é que conseguiram fazer o assalto ao castelo

Está certo umm –

Então quem eram os dois povos da história? Lembram-se?

Vós coletiva - Não

Eu - Não se lembram?

(ruído)

Eu - é assim() os colegas de um grupo porque houve dois grupos porque houve duas histórias portanto vão haver povos diferentes numa história e povos diferentes na outra

Certo? Então vá

Quem quer começar() sim diz

Recorda-se só do teu nome

Duarte - Duarte os mouros –

Eu - os mouros –eram os mouros? Um dos povos que a gente tinha?

Sim?

Duarte - acho que era

Eu - Então lembraste do que é que fizeram?

Duarte - hum –

Eu - Vá não tenhas medo fala

Duarte – ()

Eu – Não te lembraste?

Duarte - Só me lembro dos mouros que eram um dos povos

Eu - Eram? Eram os mouriscos eram os mouriscos não eram?

Então os outros eram o quê? Eram os mouriscos e os bu !

Haha!

Era a ver se vocês se lembram eram os bugios não eram?

Voz de fundo - Os quê?

Eu – Os bugios!

Mauro - Que raio de nome é esse?

Eu – então era o povo da história

Eu depois daqui a um bocadinho já te mostro

Então eram os bugios e os mourisco não eram?

Então os mouriscos eram os mouriscos numa das histórias eram o quê?

Se isto passa-se se isto se passa na época dos reis como diz o Sancho

Voz de fundo - Na idade média

Eu – na idade média boa fantástico

Quais é que eram os povos que haviam aqui

Se a história se passa em Portugal quais é que eram os povos que moravam aqui na – no sitio onde nós estamos?

Vocês falaram disso

Mauro - antes de haver reis eram os Lusitanos

Eu - Sim, depois dos Lusitanos

Aluno - Os mouros

Eu - os mouros

E sem ser os mouros eram quem?

Sim António podes

António - os romanos

Eu - ehh isso! os romanos já tinha vindo embora há tanto tempo

Mas moraram cá também

Moraram cá não está errado

Então eram os mouros e os mouros andaram em conflito com quem? ---

Filipe - com os lusitanos?

Eu - ()E não houve uns povos que vieram do norte da península ibérica das Astúrias

Mauro - Foi a reconquista cristã

Eu - Foi a reconquista cristã sim

E quem é que eles eram? Para ser a reconquista cristã eram os

António - Árabes

Eu - Cristãos haha os cristãos né?

Quando a gente fala de mouros fala de quê?

Aluno – Islamismo

Eu – Boa Islamismo exatamente

Ahh agora nestas histórias que eu vos contei haviam os bugios e os mouriscos certo

E – então os mouriscos destes dois povos que temos aqui eram o quê?

Já falámos dos cristãos e dos mouros an?

Então e os mouriscos eram quê? Cristãos ou eram mouros?

Aluno - mouro

Eu - ah mas pelo nome vai! Então e os bugios eram o que?

Voz de fundo – Cristãos

Eu – Eram?

Voz de fundo – Cristãos

Eu – Sim – sim a ideia por trás desta história é que seriam dois povos dois povos de religiões diferentes hummm

Então agora hummm -- então e digam-me lá uma coisa vocês acham que estes dois povos ainda existem hoje?

Grupo turma – Não

Eu – Não? Talvez não existam da mesma forma – um bocadinho diferentes

Grupo turma – Não existem não

Eu – Não então mas os mouros e os cristãos ainda existem? () Os crentes no islão e em cristo existem?

Voz de fundo – Ah sim

Margarida – Sim

Eu – Sim? Então e achas que moram cá ainda Dália?

Margarida – Não

Eu – Não? Achas que não moram cá nem cristãos nem mouros?

Margarida – Ah moram cristões

Eu – Cristãos?

Mauro – Moram cristãos em Portugal

Eu – Moram? Conheces alguns?

Mauro - - Sim

Eu – Então quais?

Mauro – Nós nós somos cristões

Eu – Tu és cristão

Mauro – Sim

Eu – Pronto

Então e vocês conhecem algum algum muçulmano?

Alunos – Não

Eu – Não mas mas acham acham que há cá em Portugal?

Alunos – Se calhar

Alunos – Não

António – Acho que sim

Eu – Se calhar? O António diz que sim

Mais alguém diz que sim? Acham que sim ou não?

Alunos – Não sei

(ruído)

Eu – Então há mais alguns que acham que sim também

(ruído)

Eu – Então olha, vou-vos pedir uma coisa

Ainda têm aí material material de escrita?

(ruído)









Lápis






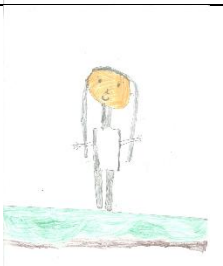
(ruído)




Têm?

Alunos – Sim









Anexo 7 – Desenhos da primeira recolha









Aluno	Primeiros desenhos
Aquilino	
Margarida	
António	
Joaquina	
Dália	
Sebastião	
Fátima	
Pedro	



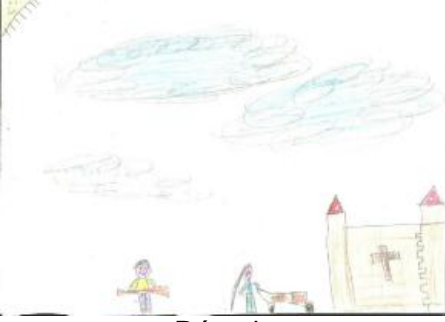
<p>Salvador</p>	
<p>Sancho</p>	
<p>Filipe</p>	
<p>Maria</p>	
<p>Rosa</p>	
<p>Duarte</p>	


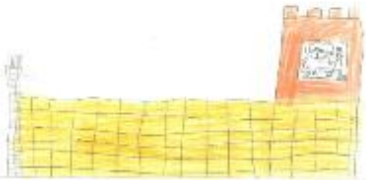






Alexandre	
Mauro	
Rómulo	




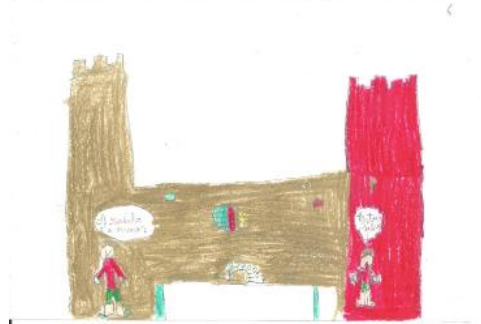



Anexo 8 – Segunda recolha – Banda desenhada do conto



Vinheta	Grupo A1	Grupo A2
1	 <p data-bbox="494 660 630 694">Margarida</p>	 <p data-bbox="1085 705 1197 739">Aquilino</p>
2	 <p data-bbox="494 1041 630 1075">J.António</p>	 <p data-bbox="1085 1075 1157 1108">Filipe</p>
3	 <p data-bbox="494 1422 630 1456">Rómulo</p>	 <p data-bbox="1085 1433 1157 1467">Rosa</p>
4	 <p data-bbox="494 1780 630 1814">Dália</p>	 <p data-bbox="813 1780 933 1814">Sancho</p>

<p>5</p>	 <p>Dália</p>	 <p>Filipe</p>
<p>6</p>	 <p>Dália</p>	 <p>Sancho</p>
<p>7</p>	 <p>Margarida</p>	 <p>Filipe</p>
<p>8</p>	 <p>J.António</p>	 <p>Aquilino</p>

<p>9</p>	 <p>Margarida</p>	 <p>Rosa</p>
<p>10</p>	 <p>Rómulo</p>	<p>Sem desenho</p>




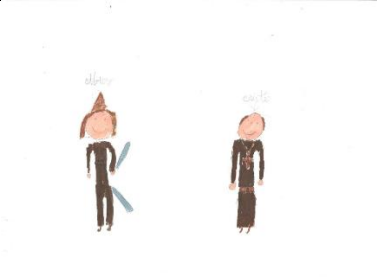


Vinheta	Grupo B1	Grupo B2
1	 <p data-bbox="624 730 756 763">Sebastião</p>	 <p data-bbox="979 656 1114 689">Alexandre</p>
2	 <p data-bbox="491 1059 576 1093">Mauro</p>	 <p data-bbox="986 1095 1107 1128">Salvador</p>
3	 <p data-bbox="496 1462 576 1496">Maria</p>	 <p data-bbox="1161 1469 1251 1503">Fátima</p>
4	 <p data-bbox="491 1821 580 1854">Duarte</p>	 <p data-bbox="995 1843 1098 1877">António</p>

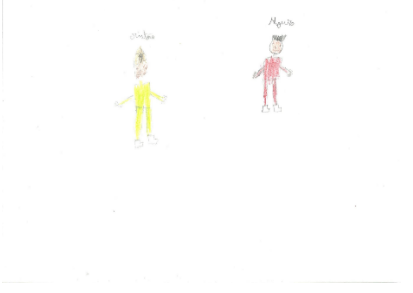
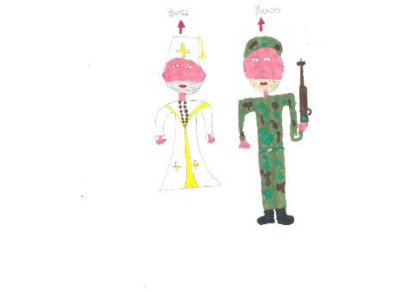
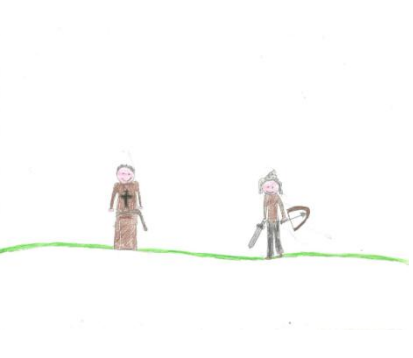


<p>5</p>	 <p>Dália</p>	 <p>Alexandre</p>
<p>6</p>	 <p>Sebastião</p>	 <p>António</p>
<p>7</p>	 <p>Mauro</p>	 <p>Salvador</p>
<p>8</p>	<p>Sem desenho</p>	 <p>Fátima</p>



9	Sem desenho	 <p>Alexandre</p>
10	Sem desenho	 <p>Alexandre</p>

Anexo 9 – Desenhos da terceira recolha













Aluno	Desenho
Aquilino	 Two drawings by Aquilino. The top drawing shows a yellow figure with a white head and a yellow body, standing on a yellow base. The bottom drawing shows a black figure with a white head and a black body, standing on a black base.
Margarida	 Two drawings by Margarida. The left drawing shows a black figure with a white head and a black body, standing on a black base. The right drawing shows a red figure with a white head and a red body, standing on a red base.
António	 Two drawings by António. The left drawing shows a white figure with a white head and a white body, standing on a white base. The right drawing shows a grey figure with a white head and a grey body, standing on a grey base.
Joaquina	 Two drawings by Joaquina. The left drawing shows an orange figure with a white head and an orange body, standing on an orange base. The right drawing shows a green figure with a white head and a green body, standing on a green base.

Dália	
Sebastião	
Fátima	
Pedro	
Salvador	
Sancho	

<p>Filipe</p>	
<p>Maria</p>	
<p>Rosa</p>	
<p>Duarte</p>	
<p>Alexandre</p>	

<p>Mauro</p>	 <p>The top-right cell contains two drawings. The left drawing shows a person standing in the rain under a dark cloud with rain falling. The right drawing shows a person holding a key, with a bright sun in the background.</p>
<p>Rómulo</p>	 <p>The bottom-right cell contains two drawings. The left drawing shows a person in a red shirt and blue pants holding a sword. The right drawing shows a person in white robes with a cross on their chest.</p>

Anexo 10 – Recolha dos desenhos da segunda atividade – Turma A – parte 1

Desenho / Crianças	Eva	José	Marta
Mouro ou Moura			
Pessoa do Reino			
Pessoa da aldeia			
Batalha			

**Cristão e
Muçulma
no**






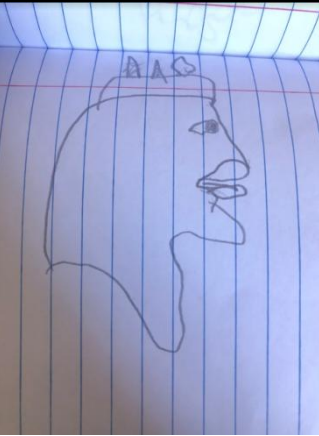

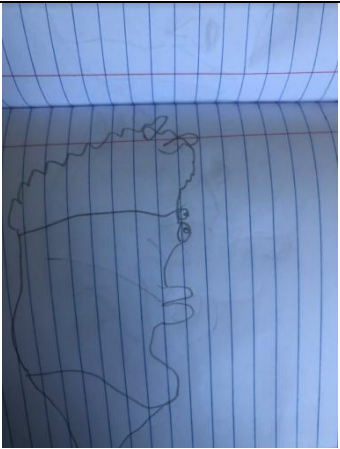
Muçulmano


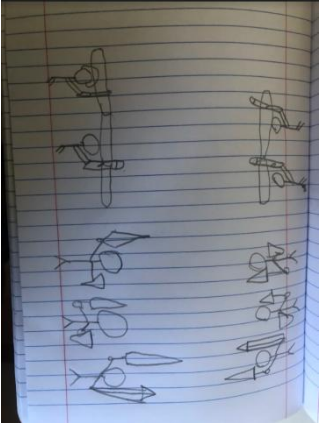

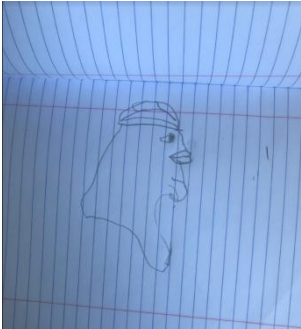


Cristã











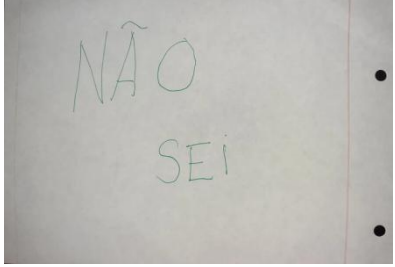


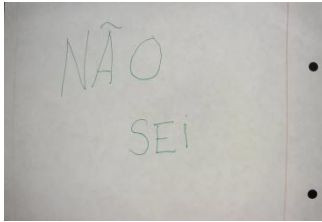
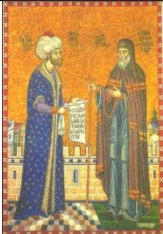

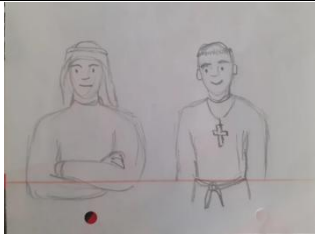
Anexo 11 – Recolha dos desenhos da segunda atividade – Turma A – Parte 2

Desenho / Crianças	Martim	Duarte
Mouro ou Moura		
Pessoa do Reino		
Pessoa da aldeia		

<p>Batalha</p>	 A drawing on white paper depicting two soldiers in a battle scene. The soldier on the left is wearing a red tunic and a helmet, holding a sword and a shield. The soldier on the right is wearing a brown tunic and a helmet, also holding a shield.	 A photograph of a lined notebook page showing several hand-drawn sketches of various weapons, including swords, spears, and bows, arranged in two columns.
<p>Cristão e Muçulmano</p>	 A drawing on white paper showing two figures. On the left is a man with a blue beard and a blue turban. On the right is a woman with red hair wearing a green headscarf.	 A photograph of a lined notebook page showing a hand-drawn sketch of a woman's face, wearing a headscarf.

Anexo 12 – Recolha dos desenhos da segunda atividade – Turma

B





Desenho / Crianças	Luana	Maria	Rafael
Mouro ou Moura			
Pessoa do Reino			
Pessoa da aldeia			
Batalha			
Cristão e Muçulmano			

Anexo 10 – Exemplo de Kahoot! utilizados em estágio

1 - Quiz

Na frase "Meninos tailandeses salvos da caverna irão à Argentina" qual o verbo no tempo futuro?



- | | | |
|--|-----------|---|
|  | Meninos | ✗ |
|  | Salvos | ✗ |
|  | Argentina | ✗ |
|  | Irão | ✓ |

2 - Quiz

Qual a frase com um verbo no Presente?



- | | | |
|---|--------------------------|---|
|  | Eu comerei batatas. | ✗ |
|  | Eu como batatas. | ✓ |
|  | Eu comia batatas. | ✗ |
|  | Eu tinha comido batatas. | ✗ |

3 - Quiz

" Os fadistas cantam e tinham cantado por décadas " apresenta verbos no:



- Presente e pretérito Mais-que-perfeito Composto ✓
- Pretérito Imperfeito e Presente ✗
- Futuro e Presente ✗
- Presente e Pretérito Imperfeito ✗

4 - Quiz

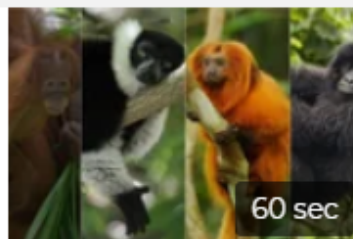
O Presente pode ser introduzido por:



- Ontem ✗
- Agora ✓
- Antigamente ✗
- Amanhã ✗

5 - Quiz

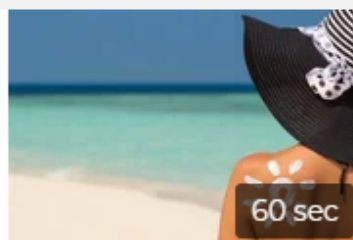
Transforma a frase " Os primatas cantaram as mais belas canções" para o Presente do Indicativo



- Os primatas cantam as mais belas canções. ✓
- Os primatas cantavam as mais belas canções. ✗
- Os primatas cantarão as mais belas canções. ✗
- Os primatas tinham as mais belas canções. ✗

6 - Quiz

Completa a frase " Eu _____ à praia e _____ um escaudo".



- ia - apanharei ✗
- fui - apanhei ✓
- irei - apanhava ✗
- irei - apanharei ✓

7 - Quiz

Quais os verbos no Pretérito Imperfeito?



- Aprendíeis , descobria e estudava. ✓
- estudei , aprendeu e descobristes. ✗
- aprenderei, descobrirei e estudarão. ✗
- estudam, comeram e deixaram. ✗

8 - Quiz

"Eu estudava para o teste ?" pode ser considerado



- Algo que devem fazer. ✓
- Uma frase com um verbo num pretérito do Indicativo. ✓
- Uma frase com um verbo no Imperativo. ✗
- Um disparate ✗

9 - Quiz

Que frase usaria para me dirigir ao Presidente da República?



Sup, tira aí uma Selfie!



Boa tarde Sr. Presidente, podia tirar uma Selfie comigo?



Caríssimo Sr. Presidente da República estava aqui a pensar e ontem....



Marcelo, tira uma Selfie!



10 - Quiz

Na frase "Boa tarde Sr. Presidente, podia tirar uma Selfie comigo?" "podia" encontra-se:



Presente do Indicativo



Futuro do Indicativo



Pretérito Mais-que-Perfeito do Indicativo



Pretérito Imperfeito do Indicativo



11 - Quiz

" Eu fiz um bolo e ganhava o concurso".
Como alteravas a frase para as FV ficarem
no Futu



- | | | |
|--|--|---|
| | Eu fiz um bolo e ganharei o concurso. | ✗ |
| | Eu tinha feito um bolo e ganhava o concurso. | ✗ |
| | Eu farei um bolo e ganharei o concurso. | ✓ |
| | Eu fiz um bolo e ganharei o concurso. | ✗ |

12 - Quiz

Qual das formas verbais se encontra numa
pessoa do plural?



- | | | |
|--|-------------------------|---|
| | O João está em casa. | ✗ |
| | Meninas, fico à espera. | ✗ |
| | Ides à loja? | ✓ |
| | Conheço bem! | ✗ |

13 - Quiz
Corre rápido!



30 sec

- | | | |
|--|----------------------------|---|
| | É uma frase Interrogativa | ✗ |
| | Encontra-se no Imperativo | ✓ |
| | É algo que manda despachar | ✗ |
| | É uma frase Imperativa | ✗ |

14 - Quiz
**A forma verbal da frase "Corre rápido!"
encontra-se no modo**



60 sec

- | | | |
|--|------------|---|
| | Imperativo | ✓ |
| | Apressado | ✗ |
| | Formal | ✗ |
| | Infinitivo | ✗ |

1 - Quiz

Completa com FV no presente do conjuntivo: É necessário que tu (pensar) antes de falar



penses



pensar



pensas

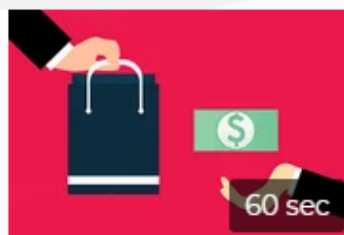


pensas



2 - Quiz

Coloca comprar no: 1ª pessoa do singular do presente do conjuntivo



comprai



compremos



compre



compremos



3 - Quiz

Completa com FV pretérito imperfeito do conjuntivo: Se todos (ajudar) o ____ trabalho seria mais leve.



ajudassem



ajudar



ajudassemos



ajudasse



4 - Quiz

Na frase "A Clara pintaria, se tivesse tempo"

...



"**pintaria**" encontrasse no Modo Conjuntivo.



"**tivesse**" encontrasse no Modo Conjuntivo.



5 - Quiz

A expressão "que" pode introduzir o tempo...



Futuro do Conjuntivo



presente do conjuntivo



6 - Quiz

Quero muito que ele me ligue! Espero que o faça rapidamente!



Pretérito Imperfeito do Conjuntivo



Futuro do Conjuntivo



Presente do Conjuntivo

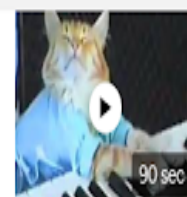


Pretérito Perfeito do Conjuntivo



7 - Quiz

Selecione a opção que apresenta a conjugação do verbo "tocar" no pretérito imperfeito do conjuntivo.



tocasse; tocasses; tocasse; tocássemos; tocásseis; tocassem



tocava; tocavas; tocava; tocávamos; tocáveis; tocavam



toque; toques; toque; toquemos; toqueis; toquem



toco; tocas; toca; tocamos; tocais; tocam



8 - Quiz

Qual destas frases tem uma forma verbal no Pretérito Imperfeito do Conjuntivo?



O Manuel só falaria com a professora se todos estavam de acordo. ✗

O Manuel só falaria com a professora se todos estivessem de acordo. ✓

O Manuel só falaria com a professora se todos estive-sem de acordo. ✗

9 - Quiz

Escreve o verbo *ir* no futuro do conjuntivo...



eu for ✓

eu fiz ✗

eu fazia ✗

eu tinha feito ✗

10 - Quiz

Qual está no Modo Conjuntivo?



Mata-se



Matasse



11 - Quiz

Na frase " Receio que miss Leitão não adie o teste." o Modo Conjuntivo é usado...



para exprimir um **desejo**.



para exprimir uma **possibilidade**.



para exprimir uma **dúvida**.



para exprimir **uma praga**.



12 - Quiz

Pertence ao modo conjuntivo...



- estude, estudes estudemos, estudavam ✗
- estudo, estuda, estudamos, estudem ✗
- estude, estudes, estudeis, estudam ✗
- estude, estudes, estudemos, estudem ✓

13 - Quiz

Na frase "Todos desejam que o João melhore ."



- "desejam" encontrasse no Modo Conjuntivo. ✗
- "melhore" encontrasse no Modo Conjuntivo. ✓

14 - Quiz

Bigodes, liga-me, por favor! Não me faças esperar!



- Estão as duas no pretérito imperfeito do conjuntivo. ✗
- A primeira está no imperativo e a segunda no presente do conjuntivo. ✓
- Estão as duas no presente do conjuntivo. ✗

15 - Quiz

Qual das conjunções está no Futuro do Conjuntivo?



- fale; fales; fale; falemos; faleis; falem. ❌
- falasse; falasses; falasse; falássemos; falásseis; falassem. ❌
- falar; falares; falar; falamos; falardes; falarem. ✅

16 - Quiz

Completa com FV no presente do conjuntivo: Todos desejam que o Franjas (ganhar) _____ .



- ganha ❌
- ganhe ✅
- ganhar ❌
- ganhou ❌