

# **A interdisciplinaridade entre o Português e a História e Geografia de Portugal: um percurso com duas turmas de 5.º ano**

Valter Rato

*Escola Básica Marquesa de Alorna (Lisboa)*

Susana Ramalho

*Academia São Miguel dos Arcos (Paço de Arcos)*

Pretendemos com esta comunicação descrever como é operacionalizada a interdisciplinaridade entre a História e Geografia de Portugal (HGP) e o Português em duas turmas de 5.º ano.

Na disciplina de HGP os alunos cruzam saberes e competências destas duas áreas curriculares embora estejam alocadas em tempos e espaços diferentes no horário dos alunos e dos professores. Todavia, com a nossa prática os alunos assumem uma gestão “articulada do currículo designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas” (n.º 1 do artigo 4.º do Decreto-lei n.º 129/2018, de 6 de julho de 2018).

A título de exemplo, enunciámos algumas dinâmicas em que este cruzamento é evidente: **(i)** no âmbito da correspondência escolar entre estas duas turmas, os alunos têm oportunidade de trabalhar diferentes géneros textuais, entre eles a carta, o postal e o convite; **(ii)** no decorrer de pesquisas guiadas por projetos relativas aos conteúdos de HGP, os alunos têm oportunidade de selecionar e resumir informações presentes em diversas fontes de informação, construir esquemas, interpretar fontes históricas escritas e comunicar oralmente o projeto através de diversos géneros textuais, como folhetos e cartazes; **(iii)** aquando da realização de Conselhos de Turma, têm oportunidade de redigir atas; e requerimentos, como forma de pedir autorização à direção da escola para a realização de atividades.

Face ao exposto, com o desenvolvimento desta prática alguns dos conteúdos e competências de Português são trabalhados na disciplina de HGP, existindo, assim, um contexto sociocomunicativo em estreita relação com o contexto real (Pinto & Pereira, 2016). Em suma, é nosso objetivo promover a interdisciplinaridade, criando um “espaço de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão, 2009, p. 35).

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, História e Geografia de Portugal, Português, 2.º ciclo do ensino básico.

## **1. Introdução**

Neste trabalho temos como objetivo descrever e refletir sobre a interdisciplinaridade curricular entre o Português e a HGP com duas turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB). Os alunos frequentam o 5.º ano, tendo idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

A nossa formação académica inclui as áreas de Português e de HGP. Neste sentido, promover uma articulação entre estas duas áreas do saber revela-se, a nosso ver, mais exequível, uma vez que, para além de termos formação académica de base, conhecemos tanto os documentos oficiais bem como estratégias diversas de ensino.

Este trabalho encontra-se estruturado em três eixos: (i) em primeiro lugar, traçamos uma contextualização da interdisciplinaridade no estudo científico e na Educação, dando destaque à interdisciplinaridade do Português com as restantes áreas do saber; (ii) em segundo lugar, descrevemos e refletimos as atividades que os nossos alunos têm oportunidade de realizar e em que se verifica a operacionalização da referida interdisciplinaridade; (iii) por último, faremos algumas considerações finais do tema em questão.

## 2. A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é vista, atualmente, como uma estratégia de ensino, um modo de se organizar e preparar os conteúdos de diversas disciplinas. Esta estratégia é, assim, entendida como um meio e não como um fim de se conceber a aprendizagem.

Segundo Quinta e Costa, Ribeiro e Monteiro (2015), a interdisciplinaridade é definida, de uma forma geral, como “o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais empregando ao nível da teoria ou da investigação empírica os seus próprios esquemas conceptuais, a forma de definir problemas e os seus métodos de investigação” (p. 780).

Segundo esta linha de pensamento, Trindade (2018) afirma que

um projeto interdisciplinar se define como um projeto onde as atividades deixam de ser pensadas em torno de conteúdos programáticos para serem abordados em função de problemas e de questões relevantes que, sem desprezar os conteúdos, permitam que estes sejam mobilizados de forma contextualizada e intencional (p. 23)

Estes projetos surgem a partir destes problemas e destas questões relevantes, obrigando os alunos “à mobilização das informações, dos instrumentos e dos procedimentos de abordagens da realidade que são parte integrante do património de duas ou mais disciplinas” (Trindade, 2018, p. 24). O objetivo destes projetos, segundo este mesmo autor,

não é a reprodução de informações ou procedimentos, mas a necessidade de encontrar respostas para os problemas que justifiquem as atividades a desenvolver – o que deve ocorrer de forma a que os alunos se apropriem daquelas informações e procedimentos – e, concomitantemente, usufruir de uma oportunidade capaz de potenciar o desenvolvimento de competências diversas (p. 24).

Esta opção curricular opõe-se à “disciplinaridade”, e por isso, à fragmentação do conhecimento em disciplinas, não havendo a articulação de saberes entre elas. Neste ponto de vista e, segundo Bartolomeu e Sá (2008), cada disciplina fecha-se em si própria no estudo da realidade.

A interdisciplinaridade é algumas vezes confundida com integração curricular. Quando o professor segue esta perspetiva de ensino, pressupõe-se que, na sua ação pedagógica, integre aspetos como ideias prévias e interesses dos alunos e estabeleça permanentes pontes com a realidade destes e com o meio em que estão inseridos (Beane, 2003; Aires, 2011). Existe, desta forma, uma mediação entre o que está descrito nos programas escolares e os aspetos referidos anteriormente.

A interdisciplinaridade poderá ser uma prática recorrente em muitas escolas, mas o inverso também se verifica. O cumprimento de um programa obrigatório, que muitas vezes se apresenta como extenso na maioria das disciplinas, a preocupação dos docentes para com a avaliação dos alunos e a condução das aulas, seguindo maioritariamente o manual escolar, leva os professores a prescindir de realizar atividades e/ou projetos de natureza interdisciplinar (Santomé, 2011).

Outro aspeto a salientar é a distribuição de disciplinas a lecionar pelos docentes. A este

respeito, e fazendo referência ao 2.º CEB, alguns deles estão habilitados profissionalmente para duas áreas diferentes de ensino. Alguns professores de Português podem lecionar HGP e os de Matemática, Ciências da Natureza. Havendo esta distribuição dual, os professores poderão mais facilmente recorrer a estratégias interdisciplinares. Todavia, e de acordo com Afonso (2008), “Na grande maioria das situações, os docentes ‘especializam-se’ numa das duas disciplinas da respectiva área, conforme as conveniências ou preferências do próprio ou da escola” (p. 104). Assim, os “professores de uma disciplina escolar” (Afonso, 2008, p. 105) que têm apenas habilitação para uma disciplina podem assumir dinâmicas mais disciplinares, por não terem tanto contacto com as restantes.

No entanto, a cooperação entre docentes do mesmo conselho de turma poder-se-á assumir como uma estratégia de superação de barreiras (Bartolomeu & Sá, 2008), promovendo-se a interdisciplinaridade.

## **2.1. O trabalho interdisciplinar do Português**

Alguns autores ao longo dos anos têm mostrado haver uma correlação positiva no que diz respeito à articulação de saberes entre o Português e as restantes áreas curriculares, sejam elas disciplinares ou não disciplinares (Santos, 2008; Nascimento, 2013). Neste sentido, os conteúdos trabalhados no Português não são estanques nem devem estar “fechados numa gaveta”. Os professores das mais diversas áreas devem assumir a responsabilidade de convocar as competências e os conteúdos desta área no decorrer das suas aulas, passando para os alunos esta articulação de saberes. A este respeito, Pereira (2008) menciona que

Se se considerar a Língua Portuguesa como um espaço isolado das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, adoptar-se-á uma visão regressiva em relação às actuais concepções sobre o ensino/aprendizagem de qualquer área curricular, nomeadamente no que se refere às línguas (p. 38)

No mesmo sentido, Sá (2012) indica que o contrário também se verifica, ou seja, as disciplinas, sejam elas de que natureza forem, também têm o seu papel de contribuir para o enriquecimento do Português. No entender de Sá (2015), no decorrer dos trabalhos destas disciplinas os alunos têm oportunidade de desenvolver, por exemplo, a sua comunicação oral, uma vez que podem “dialogar ou participar em debates” (p. 10) e “fazer apresentações orais” (p. 10) e a comunicação escrita, pois têm oportunidade de “Ler textos, dialogar sobre eles ou formular/responder a questões” (p. 10) e “Escrever textos de diversas naturezas” (p. 10).

Bartolomeu e Sá (2008) reiteram este ponto vista, indicando que o Português é “o instrumento de aprendizagem em todo o currículo: é veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos” (p. 18).

Em termos concretos, Sá e Zenhas (2004) veem vantagens de uma relação interdisciplinar entre o Português e a Matemática. No decorrer dos trabalhos desta última disciplina, estes autores encaram a comunicação matemática – oral e escrita -, fundamental. Esta proporciona, entre outros, momentos de reflexão e de raciocínio matemático, pois os alunos vão percebendo, por exemplo, os conteúdos que já dominam e os que sentem mais dificuldades.

Analisando o documento oficial de HGP de 5.º ano, “Aprendizagens essenciais” (cf. Ministério da Educação, 2018), concluímos que a prática interdisciplinar é recomendada aos docentes em vários conteúdos programáticos. Contudo, a disciplina de eleição desta relação é a Geografia, deixando o documento em aberto outras relações interdisciplinares que a disciplina de HGP possa estabelecer. A este respeito, Arenal (2010) e Santisteban e Pagès (2011) evidenciam uma relação

importante entre a História e o Português. Assim sendo, a leitura e a consequente compreensão de fontes históricas tornam-se essenciais para os alunos perceberem como se constrói o conhecimento histórico, construindo a ideia de uma evolução temporal cada vez mais complexa.

### **3. Exemplos de atividades**

#### **3.1. Correspondência escolar**

A correspondência entre as duas turmas surgiu por diversas razões. Como ponto de partida, criámos esta rotina mais pelo desafio, uma vez que está praticamente ausente no 2.º CEB. Em segundo lugar, acreditamos que “a principal vantagem não está na possibilidade de conhecer um objecto longínquo, mas no exercício de escrita que se tem de fazer para conhecer esse objecto” (Neves & Martins, 2000, p. 87) e pelo facto de, segundo as mesmas autoras, se fazer da “língua um trabalho vivo” (p. 88). Por fim, esta estratégia de ensino proporciona um conjunto de vantagens tanto para alunos como professores.

Relativamente aos alunos, há um estabelecimento de uma relação interpessoal entre colegas que não estão diretamente próximos de si, permitindo que troquem, entre outros aspetos, experiências, sentimentos, inquietações. Tudo isto, através da redação de cartas individuais e de uma coletiva por turma. Neves e Martins (2000) realçam que “à medida que o tempo vai passando, vão-se exercendo de modo natural e afectivo as diferentes funções da escrita” (p. 88).

No que diz respeito aos professores, a correspondência permite uma troca de experiências e uma constante reflexão sobre a ação educativa, pois existem diversas partilhas: resumos dos conteúdos, fichas de trabalho, diversos géneros textuais sobre diversos temas, convites para a realização de visitas de estudo e para visualização de filmes, vídeos. Desta forma, vão-se construindo vários pontos de partida para novas aprendizagens.

A elaboração das referidas cartas surge num contexto comunicacional e intencional (Pereira & Azevedo, 2005) e não num contexto ficcional como proposta dos manuais escolares e das fichas de avaliação sumativas. Os alunos não as escrevem apenas por este género textual estar contemplado no programa educativo do Português, mas por haver uma razão subjacente que sustenta a sua execução.

#### **3.2. Pesquisas guiadas por projetos**

Na disciplina de HGP, os alunos trabalham os conteúdos do currículo através de pesquisas guiadas por projetos. Seguem um conjunto de fases, próprias de uma investigação: (i) planeamento de todo o percurso, num plano de projeto; (ii) pesquisam, selecionam e tratam a informação, a partir de diversas fontes de informação; (iii) constroem o produto final para ser divulgado; (iv) comunicam a pesquisa e todo o percurso efetuado; e, por último, (v) procede-se a uma auto e heteroavaliação do projeto.

No que à segunda fase dos projetos diz respeito, os alunos têm de ser capazes de interpretar diversas fontes de informação (manuais escolares, *sites*, livros técnicos, entre outros) e escolher a informação que se adequa mais ao tema e a mais fidedigna possível. As perguntas que nós entregamos a cada grupo, partindo dos programas escolares, possibilitam a que cada um se oriente na pesquisa e na localização de informação (cf. Tabelas 1 e 2). Ainda nesta fase, a elaboração de resumos e de esquemas, como mapas conceptuais, afiguram-se importantes como forma de sistematização da informação para a posterior passagem para o produto final (cf.

Tabelas 1 e 2).

Relativamente à fase do produto final, cada grupo tem oportunidade de escolher a forma de apresentação, podendo ser desde folhetos, livros, cartazes e apresentações em *PowerPoint*. Tentamos que os alunos diversifiquem os seus produtos finais, passando pela maioria destes e que os vão aperfeiçoando ao longo do ano. A este respeito, Pereira e Azevedo (2005) indicam que “Os alunos precisam diversificar os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar” (p. 8). No final de cada apresentação, são evidenciados alguns aspetos respeitantes à estrutura de cada produto. Desta forma, a construção destas formas de apresentação, que mais não são do que géneros textuais (cf. Tabelas 1 e 2), surgem, tal como na redação das cartas, com um propósito: para a aprendizagem de conteúdos.

Já na comunicação à turma e também no momento de avaliação, é expectável que os alunos mobilizem competências trabalhadas no Português (cf. Tabelas 1 e 2), nomeadamente ao nível da expressão oral.

### **Tabela 1**

*Confronto dos conteúdos e das competências do Português, trabalhados nas pesquisas guiadas por projetos, a partir das Aprendizagens Essenciais*

<b>Competências do Português</b>	<b>Conhecimentos, capacidades e atitudes (Aprendizagens essenciais)</b>
Oralidade (compreensão)	Controlar a produção discursiva a partir do <i>feedback</i> dos interlocutores.
	Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta.
Oralidade (expressão)	Preparar apresentações orais e planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades.
	Intervir com dúvidas e questões com respeito por regras de uso da palavra.
	Captar e manter a atenção da audiência.
Leitura	Explicitar o sentido global de um texto.
	Identificar tema(s) e ideias principais.
	Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação.
Escrita	Escrever textos organizados, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.
	Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.

### **Tabela 2**

*Confronto dos conteúdos e das competências do Português, trabalhados nas pesquisas guiadas por projetos, a partir do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*

<b>Competências do Português</b>	<b>Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos</b>
Escrita	Expor trabalhos sobre temas interdisciplinares, realizados em grupo.
	Aquisição de saberes relacionados com a organização do texto própria do género a que pertence.

Competências do Português	Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos
Leitura	Sublinhar, parafrasear, resumir partes de texto relevantes para a construção do sentido.
	Localizar informação explícita.
	Pesquisa e seleção de informação, com recurso à <i>WEB</i> .

### 3.3. Conselhos de Turma

Os Conselhos de Turma são realizados várias vezes durante o período com o objetivo de, em grupo, se revolver problemas da turma e da escola e se debaterem propostas de atividades (cf. Tabelas 3 e 4). O conselho tem como ponto de partida o Diário de Turma, instrumento que está disponível na sala de aula e em que os alunos podem escrever ocorrências positivas, negativas e propostas de atividades. Desta forma, este documento abre espaço a uma participação mais ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. No Diário de Turma e no Conselho de Turma predominam textos (orais e escritos) de natureza argumentativa, pois os alunos têm de justificar, sempre, as suas críticas sejam elas negativas e/ou positivas (cf. Tabelas 3 e 4).

#### Tabela 3

*Confronto dos conteúdos e das competências do Português trabalhados no Conselho e no Diário de Turma a partir das Aprendizagens Essenciais*

Competências do Português	Conhecimentos, capacidades e atitudes (Aprendizagens essenciais)
Oralidade (expressão)	Intervir, com dúvidas e questões, com respeito por regras de uso da palavra.
	Produzir um discurso com elementos de coesão adequados.
Escrita	Escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusões coerentes, individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista.

#### Tabela 4

*Confronto dos conteúdos e das competências do Português trabalhados no Conselho e no Diário de Turma a partir do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*

Competências do Português	Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos
Oralidade (expressão)	Referir factos para sustentar uma opinião ou para identificar problemas a resolver.
Escrita	Descrever comportamentos.

### 3.4. Outras atividades

A propósito de uma venda de natal e da venda de rifas pela comunidade educativa e escolar, um grupo de alunos de uma turma redigiu dois requerimentos para serem entregues na direção da escola. Este género de texto não está presente nos documentos oficiais do 2.º CEB. Todavia, surgiu a necessidade de o construir e considerámos pertinente o facto de os alunos o construírem e não ser o professor a fazê-lo. No final, partilhou-se com a turma a estrutura deste género textual.

## 4. Conclusão

Em suma, Roldão (2009) defende que o estudo das disciplinas em separado é redutor e simplista e “limita a visão do todo, cuja complexidade requer a permanente interdisciplinaridade do trabalho científico” (p. 34).

Como tal, o trabalho interdisciplinar é um ponto forte na abordagem pedagógica que colocamos em prática diariamente com os nossos alunos. O investimento nesta forma cooperativa de trabalhar justifica-se pelas razões e objetivos a seguir apresentados: (i) criar pontes de cruzamento entre as várias áreas do saber, reduzindo a compartimentação do currículo – nas atividades que fomos propondo os alunos tiveram oportunidade de relacionar saberes do Português na disciplina de HGP em diversos tipos de atividades; (ii) potenciar o trabalho cooperativo entre os docentes da mesma disciplina e entre diferentes disciplinas, uma vez que o exercício da docência não deve ser um ato isolado; (iii) fomentar o *focus* dos alunos, pois estes aprendem fazendo, explorando, questionando-se – uma aprendizagem com corresponsabilização de professores e alunos é bem mais produtiva; (iv) promover aos alunos um melhor conhecimento do meio que os envolve, entendendo melhor as aprendizagens, pois tornam-se mais significativas e, portanto, aprendem mais e melhor; (v) reforçar a interação entre pares, promovendo uma maior riqueza de conhecimentos, na qual a interdisciplinaridade resulta não apenas como uma mescla de disciplinas, mas, sobretudo, de saberes integrados; (vi) proporcionar aos alunos uma maior comunicação, interação, sentido crítico e uma maior construção do conhecimento, pois terão de ser colocados no centro da discussão da aprendizagem, permitindo que investiguem, que questionem e ajam com a supervisão, orientação e o encaminhamento dos docentes; (vii) permitir “a aprendizagem em ação por parte dos diferentes intervenientes, incluindo os próprios docentes” (Trindade, 2018, p. 92).

## Bibliografia

- Afonso, Natércio (2008). “Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos”. In Conselho Nacional de Educação, *Relatório do estudo, As crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa, pp 91-10.
- Aires, Joanez (2011). “Integração curricular e interdisciplinaridade: Sinónimos?” In *Educação e Realidade*, 36, pp. 215-230.
- Arenal, Sara (Coord.) (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bartolomeu, Rita & Sá, Cristina (2008). “Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo”. In *Palavras*, pp. 15-25.
- Beane, Jeane (2003). “Integração curricular: A essência de uma escola democrática”. In *Currículo sem Fronteiras*, 2, pp. 91-110.
- Decreto-Lei n.º 129/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 55/2008 – I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nascimento, Sulene (2013). “Ler e compreender: Compromisso de todas as áreas”. In *Revista científica da Faculdade Lourenço Filho*, 9, pp. 19-36.

- Neves, Manuela, Castro & Martins, Margarida, Alves (2000). *Descobrimo a linguagem escrita: Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pereira, Susana (2008). “A transversalidade da língua portuguesa: representações de alunos do 2º ciclo do Ensino Básico”. In Sá, Cristina e Martins, Maria (orgs.), *Actas do Seminário Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. Universidade de Aveiro, pp. 37-57.
- Pereira, Luísa Álvares. & Azevedo, Flora (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, Mariana & Pereira, Luísa (2016). “Escrever para aprender no ensino básico: Das conceções dos professores...às práticas dos alunos”. In *Revista Portuguesa de Educação*, 26, pp. 109-139.
- Quinta e Costa, Margarida; Ribeiro, Vítor & Monteiro, Isilda (2015). “A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio: um projeto de investigação”. In *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Vol. 2, pp. 779-789.
- Roldão, Maria (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, Cristina (2012). “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação”. In *Exedra*, pp. 363-372.
- Sá, Cristina (2015). “Papel do manual didático na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa”. In Sá, Cristina & Lima, Hérica (orgs.), *Transversalidade IV: Contributos do Manual de Português*. Universidade de Aveiro: Aveiro, pp. 10-23.
- Sá, António & Zenhas, Maria (2004). *Como abordar... A comunicação escrita na aula de Matemática*. Porto: Areal Editores.
- Santisteban, Antoni & Pagès, Joan (Coord.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social e cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santomé, Jurjo (2011). *A Desmotivação dos Professores*. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Santos, Sónia (2008). “A transversalidade da língua portuguesa: representações de professores e futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”. In (Eds.) In Sá, Cristina e Martins, Maria (orgs.), *Actas do Seminário Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. Universidade de Aveiro, pp. 19-36.
- Trindade, Rui (2018), *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.

