

Mestrado em Ensino de História

no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Madrinhas e Soldados

Remetente: Presente Destinatário: Passado

Diana Raquel da Costa Martins

M

2019



Diana Raquel da Costa Martins

Madrinhas e Soldados

Remetente: presente. Destinatário: passado

Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no
3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro
coorientado pela Professora Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro
Orientadora de Estágio, Professora Maria Albertina Nunes Viana
Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro 2019

Madrinha e Soldados

Remetente: Presente. Destinatário: Passado

Diana Raquel da Costa Martins

Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no
3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro
coorientado pela Professora Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro
Orientadora de Estágio, Professora Maria Albertina Nunes Viana
Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Membros do Júri

Professor Doutor Jorge Fernandes Alves
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Doutor Bruno Sena Martins
Investigador do CES – Universidade de Coimbra

Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

*Aos meus pais por serem a minha maior
inspiração.*

*Ao meu irmão por nunca me deixar cair
na monotonia dos dias.*

*Aos meus avós e tios. Emília, João, Al-
cina, Manuel e Paulo(s). Pelos valores
que me transmitem. Pelo amor que me
dão.*

*À minha tia Aurora(rinha). Uma estrela
no céu. Porque este meu sonho também
era o dela.*

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo	12
Abstract.....	13
Índice de figuras	14
Índice de gráficos.....	14
Índice de quadros.....	15
Índice de anexos	16
Índice de abreviaturas e siglas	17
Introdução	18
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	21
1.1. “Adeus, até ao meu regresso”	21
1.2. “Adeus, até ao teu regresso”	25
1.3. O Movimento Nacional Feminino.....	27
1.3.1. <i>Marraines de Guerre</i>	33
1.3.2. Madrinhas de Guerra	37
1.3.3. Os ‘bate-estradas’ e o ‘Santo Correio’	41
1.4. Escrever (a)o passado.....	46
Capítulo II – Enquadramento metodológico	56
2.1. Palco de guerra	56
2.1.1. O campo de batalha	57
2.1.2. As madrinhas e os soldados.....	58
2.2. Objetivos da ‘guerra’	59
2.3. Estratégias de combate	61
Capítulo III – Remetente: presente. Destinatário: passado.	67
3.1. Com ou sem as lentes do presente?	69
3.3. O que é que os alunos pensam disto?	80
Capítulo IV – Na hora da despedida.....	87
Bibliografia.....	91
Anexos	97

Declaração de honra

Declaro que o presente trabalho é de minha autoria e não foi utilizado previamente nou-
tro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros au-
tores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atri-
buição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas,
de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plá-
gio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 19 de setembro de 2019

Diana Raquel da Costa Martins

Agradecimentos

“How happy one is depends on the depth of his gratitude.”

(John Miller)

Há agradecimentos que só podem ser sentidos. As palavras que aqui dedico serão sempre vãs da tamanha gratidão que sinto.

Não poderia deixar de começar por agradecer aos meus Pais por serem a minha maior inspiração. Por me terem deixado levantar voo e sonhar. Por permitirem que o sonho se realize. Pelo orgulho que sentem em mim. Pelo amor incondicional de todos os dias. Por tudo. Ao meu irmão pelo humor e pelo amor. Por nunca deixar de embirrar e me testar. Por estar sempre por perto.

Aos meus avós, bisavó, tios e prima, que me dão a mão e amparam, hoje e sempre. Que são os melhores exemplos que tenho na minha vida. À minha tia Aurora que, não tendo oportunidade de presenciar estar jornada, me acompanhou, lado a lado, em todas as outras. A ela que tanto me ensinou, que tanto me amou.

Há pessoas que ficam no caminho porque não esperaram por elas. As minhas professoras esperaram por mim e a gratidão é imensa.

À Professora Cláudia Pinto Ribeiro, que me cativou desde o momento que pisou aquela sala de reuniões. Mais do que o carinho, a dedicação, a paciência, o empenho... que sempre demonstra, agradeço-lhe ter acreditado em mim. Obrigada pela amizade. Obrigada pela confiança. Obrigada pelo apoio incondicional. Obrigada por me ter chamado a atenção para este tema. Por tudo isto e por mil coisas mais, o meu profundo agradecimento. Não haverá, nunca, ‘obrigadas’ suficientes.

À Professora Fátima Velez de Castro, que tanto me ensina. Com ela aprendi que se pode ensinar através do extraordinário universo dos afetos. Obrigada por estes cinco anos de ensinamentos, conselhos, paciência. Obrigada por desde o primeiro ano num ‘admirável mundo novo’ me fazer sentir em casa sempre que entrava para assistir a uma aula sua. Obrigada, Obrigada, Obrigada.

À Professora Albertina Viana, definição de alegria, paixão, dedicação, amor à profissão e ao saber. Obrigada pelo carinho com que me acolheu. Obrigada pelo incentivo a cada dia, pela paciência e por me ajudar, sempre, a ser um bocadinho melhor. Obrigada pelos ensinamentos constantes. Obrigada por partilhar os seus meninos. Obrigada, Professora.

Ao meu Professor. Um agradecimento muito sentido ao Professor Luís Alberto, pelas palavras sábias e pelos conselhos e partilha do saber ao longo destes dois anos. Por nos mostrar, aula após aula, que o bom professor está dentro de nós.

Às minhas pessoas de Coimbra. Léandre, Fábio, Luís, Regina, Matilde, Anita, obrigada por acreditarem (bem mais do que eu) e sorrirem comigo a cada escada mais que subia ao longo desta bonita caminhada. À Mariana Alexandre pelo abraço aberto, pelas gargalhadas sem fim, pelo apoio incondicional, pela amizade. À Inês Carvalho, pelo ouvido atento, pelo colo e pelo alento que sempre me deu quando os dias ficavam mais escuros. Obrigada.

À Gabriela. Porque “almas que se amam nunca se distanciam”. Obrigada por esta amizade tão bonita, tão luminosa.

Um agradecimento muito especial ao Tiago Costa. Se há agradecimentos que só podem ser sentidos este é um deles. A ele que acreditou e me obrigou a fazer e a ser melhor. A ele que me ajudou dia após dia nas longas jornadas de trabalho. Obrigada pelo desafio, pelo sorriso nos lábios, pelo ombro amigo. Obrigada pelo carinho, meu querido amigo Tiago.

À Daniela Magalhães, pelo apoio, pela presença e pelas palavras de força quando as minhas pareciam não chegar. Obrigada, minha querida Dani.

Aos meus colegas de mestrado. Por fazerem com que esta viagem seja vivida sem que as gargalhadas nos faltem.

Ao Miguel Casaca, pela receptividade e pelo empenho na procura e disponibilização das suas cartas e aerogramas que tão úteis foram neste processo. Um agradecimento também ao Professor Daniel Balbino que se disponibilizou, desde a primeira hora, a procurar e disponibilizar informação sobre a Guerra Colonial.

Li, há uns tempos, “uma coisa muito importante: podemos gostar de um ofício e passar a detestá-lo de uma hora para a outra se as condições em que o praticamos não forem as ideias”. Não posso, por isto, deixar de agradecer à Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves na pessoa do seu Diretor, Professor Álvaro Campos, por nos ter proporcionado as melhores condições para iniciarmos a nossa prática letiva. Um agradecimento muito especial a toda a comunidade educativa que desde o primeiro dia me fez sentir em casa, em especial a Dona Conceição, a Dona Margarida, a Dona Paula e a Menina Olívia. Um agradecimento muito especial e particular à Dona Leónia, que dia após dia atendeu prontamente aos meus inúmeros pedidos. Muito obrigada.

As condições não teriam certamente sido as melhores se não tivesse alguém com quem partilhar as dificuldades, as vitórias, o desânimo e a força. Um obrigada à minha colega de estágio, Lara Saraiva Lopes, pelo companheirismo e por caminhar comigo ao longo desta aventura.

Aos meus (nossos) alunos. Dos mais pequeninos aos mais crescidos. A eles que serão sempre os primeiros, que ocuparão para sempre um lugar muito especial. Obrigada por me deixarem viver em pleno esta experiência. Obrigada por me receberem, incentivarem e darem força. Obrigada por trabalharem comigo, me fazerem ser melhor, me fazerem gostar ainda mais desta tão bela profissão. Que nunca vos falte a capacidade de sonhar e voar mais alto. Que descubram o mundo. Que sejam sempre muito felizes e que nunca vos falte a ousadia de quererem ser, sempre, melhores!

Resumo

Durante os treze anos (1961-1974) que durou a Guerra Colonial Portuguesa, o regime enviou para África uma geração inteira de jovens que para trás deixou uma vida em suspenso sem saber se voltaria para a viver. De meios sociais, ideologias e regiões diversas, estes jovens foram mobilizados para uma guerra sobre a qual nada ou pouco se sabia em Portugal. Mal preparados, sem recursos adequados, com saudades e sem notícias, para muitos destes jovens e para as suas famílias este era parte essencial da constituição da virilidade.

É neste contexto que o papel da mulher é reforçado. Na retaguarda, as mulheres sem pegarem em armas, combatiam a sua própria guerra e desempenhavam o tradicional papel de apoio. Incumbidas de várias tarefas, as mulheres deviam ser o apoio mais imediato aos soldados. O Movimento Nacional Feminino pretendeu agregar as mulheres portuguesas para um objetivo maior, o de dar apoio direto e indireto aos soldados que combatiam no Ultramar. Através de várias secções e delegações por todo o país e províncias ultramarinas, ofereceram serviços de grande importância não chegando, no entanto, a todos os soldados. Duas dessas secções, a secção de madrinhas de guerra, (re)criadas pelo MNF, e a secção de aerogramas, tiveram um papel importantíssimo na distração dos soldados destacados.

Estes treze anos são abordados, com menor ou maior grau de complexidade, em três anos letivos (6.º e 9.º anos do ensino básico e 12.º ano do ensino secundário). Através deste estudo pretendemos entender de que modo os alunos de História A do 12.º ano de escolaridade compreendem estes agentes históricos e interpretam os seus sentimentos e pensamentos, analisando de que forma se expressam quando lhes é pedido que encarnem estas personagens.

Palavras-chave: Madrinhas de Guerra; Guerra Colonial portuguesa; aerogramas, empatia histórica; narrativas históricas.

Abstract

During the thirteen years (1961-1974) that the Portuguese Colonial War lasted, the regime sent to Africa an entire generation of young men who left behind their life in suspension without knowing if they would return to enjoy it. From diverse social backgrounds, ideologies and regions, these young men were mobilized for a war about which little or nothing was known in Portugal. Poorly prepared, inadequately resourced, homesick, and without news, for many of these young men and their families this war was an essential part of shaping their masculinity.

It's in this context that the role of women is enhanced. At the rear, women without taking up arms fought their own war and played the traditional supporting role. In charge of various tasks, women should be the most immediate support to the soldiers. The MNF intended to gather Portuguese women to a greater objective, providing direct and indirect support to soldiers fighting overseas. Through various sections and delegations, they offered services of major importance, even though they did not reach all soldiers. Two of these sections, the war godmothers' section, (re)created by the MNF, and the aerogram section, played a major role in the distraction of detached soldiers.

These thirteen years are approached in the curriculum, to a lesser or greater step, of three school years (6th and 9th of the elementary school and 12th of secondary school). Through this study we intend to understand how students of History A of 12th grade understand these historical agents and interpret their feelings and thoughts, analysing how they express themselves when asked to personify these characters.

Keywords: War Godmothers, Portuguese Colonial War, aerograms, historical empathy, historical narratives.

Índice de figuras

Figura 1. Cecília Supico Pinto no seu gabinete.....	29
Figura 2. Capa do primeiro número da revista Presença (1963) e do n.º 38 da revista Guerrilha.....	31
Figura 3. Sophia de Carvalho Burnay de Melo Breyner.....	35
Figura 4. Início da venda dos aerogramas do MNF. Diário Popular, 2 de agosto de 1961.....	43
Figura 5. Exemplos de aerogramas do Movimento Nacional Feminino.....	43
Figura 6. Localização de Vila Nova de Gaia	56

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribuição do número de alunos por sexo.....	58
Gráfico 2. Distribuição do número de alunos por idades.....	59
Gráfico 3. Distribuição das narrativas dos alunos por níveis.....	71
Gráfico 4. Distribuição do número de alunos que desceu, manteve ou subiu de nível	72
Gráfico 5. Distribuição do n.º de respostas às afirmações 1 a 3	83
Gráfico 6. Distribuição do n.º de respostas à afirmação 4	83
Gráfico 7. Distribuição do n.º de respostas à afirmação 5	84
Gráfico 8. Distribuição do n.º de respostas à afirmação 6	84
Gráfico 9. Distribuição do n.º de respostas à afirmação 7	85
Gráfico 10. Distribuição do n.º de respostas à afirmação 8	85

Gráfico 11. Distribuição do n.º de respostas às afirmações 9 e 10	86
---	----

Índice de quadros

Quadro 1. Categorização das narrativas dos alunos.....	68
Quadro 2. Combinações Madrinhas e Soldados	69
Quadro 3. Distribuição dos níveis pelas narrativas dos alunos.....	71

Índice de anexos

Anexo 1. Reconstituição de um aerograma do MNF	98
Anexo 2. Apresentação	99
Anexo 3. Grelha de identidade.....	112
Anexo 4. Questionário	113

Índice de abreviaturas e siglas

CMP – Cruzada das Mulheres Portuguesas

ESDJGFA – Escola Secundária Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

UPA – União do Povos de Angola

MNF – Movimento Nacional Feminino

SPM – Serviço Postal Militar

UPU – União Postal Universal

AE – Aprendizagens Essenciais

Introdução

A recusa do regime português em aceitar a independência dos povos colonizados levou a uma Guerra que durou treze anos. Entre 1961 e 1974, o regime enviou para África uma geração inteira de jovens, a grande maioria inexperiente.

Manuel Faria da Costa foi um desses jovens. Calha também ser meu avô. Combatente na Guiné, de julho de 1972 a agosto de 1974, é através dele e dos seus colegas do Pelotão de Morteiros 4574 que desde cedo começámos a ouvir sobre este tema. Foi com eles que descobri a figura da madrinha de guerra. Dizem que o ‘Barão’, já falecido, tinha quarenta e muitas e que em todos os intervalos lá estava ele a escrever-lhes: era o seu passatempo preferido.

Ouvir as histórias na primeira pessoa, conhecer traumas, amores e desamores... uns casaram por procuração, outros conheceram os filhos quando voltaram do Ultramar, outros não chegaram a voltar.

As mulheres ficaram na retaguarda a travar a sua própria guerra. Historicamente ligadas ao apoio, milhares realizaram, durante os treze anos que decorreu a Guerra Colonial, essa função. Enquadradas ou não nas associações femininas, desempenharam um papel que não podemos deixar esquecer. Na retaguarda, as mulheres portuguesas combatiam a sua própria ‘guerra’.

O Movimento Nacional Feminino, a última associação feminina do regime, contribuiu para esse apoio aos militares destacados para combater nas Províncias Ultramarinas, utilizando a nomenclatura do regime. Através das diversas secções que o compunham, teve uma importância que não podemos negar. No presente estudo centrar-nos-emos, especialmente, em duas das suas secções: a Secção de Madrinhas de Guerra e a Secção de Aerogramas.

Criadas logo após o início da I.^a Guerra Mundial, as Madrinhas de Guerra foram recriadas pelo Movimento Nacional Feminino, quando a Guerra Colonial portuguesa se desencadeou. Através dos aerogramas do Movimento, correspondiam-se com os solda-

dos, enviando-lhes palavras de apoio, conforto e moral. Visitavam as suas famílias, ajudando-as nas suas dificuldades. Surgiram amizades que ainda hoje perduram. Surgiram casamentos. Em outros casos, a relação madrinha e afilhado ficou no campo de batalha.

Não podemos negar a importância que os aerogramas do Movimento Nacional Feminino tiveram junto de várias gerações de soldados que foram enviadas para África. Acabaram guardados em baús, arcas e gavetas contendo memórias, histórias e saudades. Ainda hoje contam a História dessa geração. Aqueles que estiveram na guerra nunca o esquecem.

A (re)criação das Madrinhas de Guerra e os aerogramas do Movimento foram os ‘*ex-libris*’ desta guerra que durou 13 anos.

Tendo como base este panorama histórico do Portugal contemporâneo e, por isso, contemplado no programa de História do A do 12.º ano, em que tivemos oportunidade de lecionar, o nosso estudo partiria de duas questões:

- *Que narrativas são construídas pelos alunos quando são convidados a olhar para o passado sem as lentes do presente?*
- *Que níveis de empatia histórica os alunos apresentam nas suas narrativas?*

Para um melhor entendimento do tema que nos propomos trabalhar e das metodologias utilizadas para responder a estas questões, o presente trabalho dividir-se-á em quatro partes principais.

No capítulo inicial procuramos fazer um enquadramento teórico do trabalho que nos propomos desenvolver. Subdividido em quatro subcapítulos, pareceu-nos desde logo importante compreender, por um lado, o contexto geral da Guerra Colonial portuguesa, e, por outro, quem foram os mobilizados para África e qual foi o papel das mulheres, mães, namoradas, irmãs, nesta guerra que, clássica nesse sentido, as deixou, maioritariamente, na retaguarda. De seguida, compreender o contexto em que surge o Movimento Nacional Feminino e as secções que interessam ao estudo que pretendemos levar a cabo. Falamos das Madrinhas de Guerra e dos Aerogramas do MNF. Por último, uma reflexão sobre o conceito de empatia histórica, a sua importância e como é possível desenvolvê-la

nos alunos, seguindo-se uma reflexão sobre as narrativas associadas ao conhecimento histórico e as suas principais características e particularidades.

Segue-se um capítulo de enquadramento metodológico no qual será apresentado o estudo que nos propomos desenvolver. Este segundo capítulo será subdividido em quatro partes nas quais nos propomos caracterizar o nosso ‘palco de guerra’ bem como as nossas ‘madrinhas’ e ‘soldados’. Um terceiro ponto apresentará os principais objetivos deste estudo enquadrando-os nos documentos normativos e de orientação curricular em vigor. Por último, mas não menos importante, apresentaremos as estratégias de combate, ou seja, as opções metodológicas que consideramos adequadas para conseguirmos alcançar os nossos objetivos.

No terceiro capítulo propomo-nos fazer a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, num primeiro momento através dos aerogramas e, num segundo, os dados obtidos através da aplicação de um questionário.

Por último, nas reflexões finais, pretendemos fazer um balanço sobre o trabalho desenvolvido, sobre as conclusões a que o mesmo nos permitiu chegar, apresentando também as limitações e eventuais linhas de novas investigações.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1.1. “Adeus, até ao meu regresso”

“Decorria o mês de Outubro do ano mil novecentos e setenta e dois... (...) A angústia da despedida era efetivamente compacta e penosa. (...) Entrei num avião (...) Como me sentia pequenino, naquele objeto enorme e incrivelmente aparatoso! (...) Como jovem oficial miliciano, inexperiente e imaturo, não me restavam muitas condições de fuga a essa mesma imposição. A recusa de tal coação, delineada pela sociedade em que me integrava, traria, certamente, consequências desastrosas e imprevisíveis para um futuro próximo.” (Marques, 2007, pp. 11-12).

A “Carta das Nações Unidas de 1946 apelava ao início do processo de autonomia e independência dos povos colonizados”, um processo sobretudo de “consciencialização política local e regional”. O processo de descolonização das colónias ultramarinas portuguesas não foi pacífico (Ribeiro M. C., Cartografia afro-lusa de Cultura, Língua e Artes: Descolonização, 2017).

“Portugal foi a primeira potência colonial a chegar a África e a última a sair.” (Cann, 1998, p. 9). Aniceto Afonso refere que a “resistência de Salazar à integração de Portugal no processo de descolonização pode justificar-se por razões de ordem ideológica e de ordem material” (2018, p. 71). Segundo o Coronel, Portugal não se considerava colonialista visto que as autoridades do regime defendiam que existia “um relacionamento respeitador dos povos locais, que se sentiram confortáveis sob a soberania portuguesa”. Para além disso, “as colónias seriam uma retaguarda indispensável ao Ocidente como fornecedores de matérias-primas e soldados” caso se desencadeasse uma III.^a Guerra Mundial. Sendo Portugal um país fortemente ruralizado, constituiu, segundo o autor, “a principal razão para Salazar não querer e não poder descolonizar” (Afonso, 2018, pp. 71-72).

A contestação negra ao ‘Código do Trabalho Indígena Rural’, ao ‘Acto Colonial’ de 1930, e ao ‘Estatuto do Indígena’, promulgado em 1954, não tardou a surgir. Depois de várias manifestações ao longo, principalmente, de 1959 e 1960, é a revolta de 4 de fevereiro de 1961 que “simboliza o princípio do fim do velho império africano de Portugal” (Teixeira, 1998, p. 35). Realizada predominantemente, por simpatizantes do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), o ataque a duas cadeias e ao quartel da Polícia Móvel espoletou novos ataques. É, no entanto, a vaga de terror ocorrida a 15 de março e levada a cabo pela União dos Povos de Angola (UPA) que desencadeia a ‘contrarrevolta’ do Estado português. Na zona de Dembos e na fronteira com a República do Congo, guerrilhas comandadas pela UPA deram origem a um massacre da população branca e a trabalhadores negros de várias regiões de Angola.

De Angola, rapidamente as revoltas se estenderam à Guiné portuguesa e a Moçambique.

Estava lançado o mote para a célebre frase proferida por Salazar, no discurso à Nação, de 13 de abril de 1961, através da Rádio e Televisão ao assumir a pasta da Defesa Nacional: “Andar [para Angola] rapidamente e em força” (Salazar, VII - Ao assumir a pasta da Defesa Nacional, 1967, p. 123). Esta revolta, que serviu, assim, de aviso, levou a que Portugal começasse “a pensar seriamente em defender as suas colónias” (Cann, 1998, p. 55).

Estava em marcha a Guerra Colonial portuguesa. Uma guerra que, nas palavras do regime, não existia. Havia sim uma “revolta a exigir uma contra-revolta” (Cruzeiro, 2004, p. 32). Uma guerra que, nas palavras de John Cann (1998, p. 19), “constituiu um feito notável de Portugal” principalmente devido ao facto de, em 1961, um país grandemente ruralizado

conseguisse mobilizar um exército, o transportasse para as suas colónias em África, a muitos milhares de quilómetros, aí estabelecesse numerosas bases logísticas em locais-chave, de maneira a fornecer-lhe apoio, o preparasse com armas e equipamento especial e o treinasse para um tipo de guerra muito específico (1998, p. 19).

Combatendo “sem espetáculo e sem alianças, orgulhosamente, sós” (Salazar, 1965, p. 14)¹, Portugal travou uma difícil guerra com os movimentos independentistas, sem o apoio da comunidade internacional.

Retratado, sucintamente, o panorama geral em que se iniciou a Guerra Colonial portuguesa, a pergunta que nos parece importante colocar é: Quem eram os soldados que defenderam as ‘Províncias Ultramarinas Portuguesas’?

Esta era uma guerra que os militares não podiam travar sozinhos. Segundo o tenente-coronel Oliveira, do Estado-Maior do Exército, citado por Cann (1998, p. 100), “a mobilização nacional não deve apoiar-se unicamente nas forças armadas, mas em absolutamente todos os recursos de um país.”

Portanto, foram mobilizados, da metrópole e do ultramar, cerca de 800 000 homens cujo perfil é difícil de ser traçado. Foram mobilizados jovens provenientes de regiões, meios sociais e ideologias diversificados, o soldado português terá sido tudo menos homogêneo. A singularidade da questão que os juntou criou, no entanto, ligações que são indescritíveis (Neves, 2004, p. 49).

Para muitos destes jovens soldados e para as suas famílias, ir à guerra era “parte essencial da formação da masculinidade”: ‘A tropa fará de ti um homem’, dizia-se. A tropa era o teste último da masculinidade daquela geração de jovens (Ribeiro M. C., 2004, p. 11). Esta expressão, que se foi vulgarizando ao longo dos anos em que Portugal esteve em guerra, é indicativa das dificuldades vividas por estes jovens. Nas palavras de Rui Teixeira (1998, p. 46),

[o] soldado português é um soldado treinado à pressa, mal armado, mal alimentado e negligenciado pela hierarquia. Obrigado a passar cerca de dois anos e meio (...) no «quadrado de arame», o «aramista» vive entre o tédio agónico e o medo do ataque inesperado numa guerra invisível em que «a bala espreita, a mina espera».

O treino dos soldados foi sendo repensado ao longo dos treze anos que durou a Guerra Colonial. Através de manuais, guias e treinos específicos, o regime foi preparando

¹ Discurso de Oliveira Salazar proferido na posse da Comissão Executiva da União Nacional, em 18 de fevereiro de 1965.

militarmente os seus soldados no escasso tempo. As condições eram, no entanto, de grande dificuldade.

O isolamento e o sentimento de abandono, tensão nervosa, o cansaço psicológico, a saturação, o mau abastecimento, o medíocre armamento e municiamento são fatores que contribuem para ratar o estado moral das tropas coloniais, para as tornar em unidades tristes, logo pouco eficientes e desinteressadas do combate. (Teixeira, 1998, p. 46)

As despedidas eram duras. Permaneciam as mães, irmãs, namoradas, esposas, filhos, amigos... ficava para trás uma vida; uma vida que ficava em suspenso durante dois anos e meio ou para sempre. As saudades aumentavam a cada dia que passava. O medo não deixava os corpos. O contacto com a família nem sempre era fácil. O correio tardava a chegar. As cartas, bilhetes e aerogramas eram, muitas vezes, lamuriosos e traziam a saudades dos que ficavam.

São vários os testemunhos que nos chegam, por exemplo, em obras de ficção com carácter autobiográfico, destas dificuldades que os combatentes portugueses encontravam. António Lobo Antunes, em *Os Cús de Judas* (2008, p. 85), regista:

Tenho uma filha que não conheço, uma mulher que é grito de um amor sufocado num aerograma, amigos cujas feições começo inevitavelmente a esquecer, uma casa mobilada sem dinheiro que não visitei nunca, tenho vinte e tal anos, estou a meio da minha vida, e tudo me parece suspenso à minha volta, como as criaturas de gestos congelados, que posavam para os retratos antigos.

Nem sempre esta angústia podia ser exprimida. Em Portugal, muito pouco se sabia sobre a Guerra Colonial, os discursos eram “transversais, enredados de subtilezas, meias palavras, metáforas, ambiguidades, analogias, e até jogos de ironia e sarcasmo, cujo efeito foi a desconstrução do sentido, o estilhaçar em mil pequenos sentidos do sentido global e autêntico dessa guerra” (Cruzeiro, 2004, p. 36).

Mário Brochado Coelho, em *Lágrimas de Guerra* (Coelho, 1989, p. 219), o seu “diário de guerra”, relata, a 29 de janeiro de 1965, a fragilidade da ligação entre os dois mundos:

É o lavar dos cestos de um conjunto de infelicidades pessoais que todos os meus familiares e amigos em Portugal estão longe de supor ou avaliar. Umas coisas não se contam para não assustar, e outras por serem perigosas de contar, graças à tradicional violação da correspondência. Por essas e por outras razões, acho perfeitamente natural que nas cartas que vêm de Portugal haja sinais evidentes de um total alheamento, cómico por vezes.

É neste contexto de “unidades tristes”, de soldados que combatem numa guerra que não pediram, de homens que esquecem os rostos dos amigos e conhecem os filhos por fotografias, que é reforçado o papel da mulher como garante da estabilidade da retaguarda. É sobre as mulheres que, na retaguarda, acompanharam estes homens que o próximo capítulo se centrará.

1.2. “Adeus, até ao teu regresso”

“Soou a Vossa hora, mulheres e raparigas católicas, a vida pública precisa de vós. Cumpri o vosso dever...” (Pio XII, 1945, citado por Alves, 1966, p. 5)

Marc Ferro, citado em Espírito Santo (2003 p. 21), escreve: “Ninguém se iluda: a imagem que temos dos outros povos, ou de nós próprios está associada à História que nos contaram quando eramos pequenos. Ela marca-nos para o resto da vida”.

Para as mulheres portuguesas do período em estudo não era diferente. O seu pensamento foi moldado pelo que lhes era incutido na escola, catequese, organizações de enquadramento da juventude e programas e publicações associados ao regime. Aprendiam a costurar, a bordar, as lides domésticas... aprendiam o dever de ajudar o outro. É este dever que será pedido que as jovens e mulheres portuguesas não esqueçam.

O Estado Novo defendia a família como a célula vital da sociedade e, por isso, a mulher como mãe, devota à pátria e incumbindo-se do “governo doméstico” (Cova & Pinto, 1997, p. 72). Mulheres, mães e donas de casa, são elas o garante da família, “fonte da conservação e do desenvolvimento da raça” e o “fundamento de toda a ordem política”

(Cova & Pinto, 1997, p. 73). Segundo Salazar, citado em Pimentel (2011, p. 34), é na família que “nasce o homem”, que “se educam gerações”.

Não é de admirar que nas publicações do Movimento Nacional Feminino (MNF) os apelos “às mães portuguesas para que sacrificassem os seus filhos, «Pela Nação»” fossem comuns. As mulheres que tinham muitos filhos e os “‘davam’ para a defesa do Ultramar português” eram enaltecidas (Ribeiro M. C., 2004, p. 15).

Iniciada a Guerra Colonial, o papel da mulher inicia também um processo de mudança, uma vez que “a guerra era a destruição das tarefas do feminino” que, como já vimos, estavam ligadas ao lar, à maternidade e à família (Ribeiro M. C., 2004, p. 11).

No Portugal de 1960, as mulheres, afastadas da máquina de guerra desempenharam vários papéis. De forma a não fugirmos ao tema que nos propormos abordar, é nas tarefas de apoio que nos focaremos de seguida. ‘Este parte, aquele parte, todos se vão’ e a mulher tinha, portanto, como dever apoiar direta e indiretamente os soldados que seguiam para Angola.

O regime e a sociedade incumbiram as mulheres

da eterna função de apoiar: apoiar a guerra, gerando guerreiros, como mães de guerreiros, daquela que é porventura a relação mais sentida e a imagem predominante da relação da mulher com a guerra, apoiar os maridos, irmãos e todos os homens que são enviados para a guerra, apoiar na assistência aos feridos e desprotegidos (...) (Ribeiro & Calafate, 2004, p. 3)

O apoio que se dá, direto ou indireto, “não deverá ser um trabalho de lamúria e de crítica constante e negativa a tudo o que nos é pedido, mas sim um trabalho, embora de sacrifício, feito com a coragem de quem quer ajudar a construir algo grande” (Alves, 1966, p. 9).

O apoio passou, desde logo, pelas associações femininas de alguma forma ligadas ao regime. A Mocidade Portuguesa Feminina, a Obra das Mães Pela Educação Nacional, as Vicentinas, a Ação Católica são alguns dos exemplos dessas associações. É, no entanto, na ação do MNF que nos centraremos.

No I Congresso do MNF, realizado em 1966, Maria de Nazareth Alves² elucida a audiência sobre o papel da mulher durante a Guerra Colonial. A mulher tem de ser “apoio imediato aos combatentes” em três aspetos primordiais. Em primeiro lugar, velar e cuidar das famílias dos soldados para que elas tenham a “quem recorrer nas horas de aflição ou nas horas de dúvida e incerteza”. Em “segundo e mais importante apoio será sem dúvida o das Madrinhas de Guerra” e, por último, o apoio direto que as filiadas possam “enviar e que eles pedem nos seus aerogramas” (Alves, 1966, pp. 7-8). O apoio indireto deve ser feito “quer do ponto de vista de trabalho civil, quer como as de mães, donas de casa, etc.” (Alves, 1966, p. 9).

Seguindo estes aspetos apresentados por Maria de Nazareth Alves, o MNF desenvolveu várias atividades que visavam dar apoio aos soldados mobilizados no ultramar e às suas famílias.

Para que melhor consigamos compreender a função do Movimento e das mulheres que o integravam, os próximos subcapítulos centrar-se-ão nele.

1.3. O Movimento Nacional Feminino

“Que a mulher portuguesa e principalmente a filiada do M.N.F. seja o grande apoio, directo e indirecto, com que os militares de Portugal possam sempre contar.” Maria de Nazareth Alves (Alves, 1966, p. 14)

O Movimento Nacional Feminino foi criado com o objetivo de dar apoio direto e indireto aos soldados portugueses que combatiam em Angola. Criado por 25 mulheres da nata da sociedade salazarista, no dia 28 abril de 1961, o MNF gozou, desde cedo, de imensa popularidade junto de Salazar e das mais elevadas elites do regime.

Nas palavras de Sílvia Espírito Santo (2003), “o Movimento Nacional Feminino, misto de missão patriótica, espírito maternal e desejo de agradar ao chefe político, fez

² Maria de Nazareth de Magalhães Alves, Presidente da Comissão Distrital de Leiria do Movimento Nacional Feminino.

emergir, de novo, a estranha ambiguidade que sempre o uniu às mulheres” (Espírito Santo, 2003, p. 35).

O Movimento era, segundo os seus estatutos, “uma Associação com personalidade jurídica, sem carácter político e independente do Estado, que se destina a congregar todas as mulheres portuguesas interessadas em prestar auxílio moral e material aos que lutam pela integridade do território pátrio” (Estatutos do Movimento Nacional Feminino, 1961, p. 1). Cecília Supico Pinto, numa entrevista à *Revista Única* (2008), defende que a ideia do movimento “era ter uma ação patriótica, independente do Estado, para salvar o Império até se encontrar uma solução tipo Commonwealth ou um novo Brasil” (Soromenho & Lopes, 2008, p. 52).

Deste modo, e ao contrário de todas as outras organizações femininas do Estado Novo, o Movimento Nacional Feminino não foi criado por decreto e, por isso, dizia-se apartidário e independente do Estado. A sua ligação ao Estado foi, de todos os modos, evidente. Desde logo, pelos fundos que recebia, que provinham, essencialmente, de instituições estatais e, muito em particular, dos Ministério da Defesa Nacional e do Ultramar (Mascarenhas, 2001, p. 78). Terá sido, também, a única organização com tais características permitida em Portugal durante o regime salazarista, uma vez que o chefe do Governo proibia qualquer Associação feminina que não estivesse diretamente ligada ao Estado.

A permissão do MNF deve-se a vários fatores. Desde logo pela clara ligação das duas fundadoras ao regime, “portuguesas patriotas e indignadas [que] quiseram manifestar o seu apoio e concordância com o pensamento político e ideológico de Salazar.” (Espírito Santo, 2008, p. 71). Depois, porque o MNF serviu, também, de apoio à propaganda do regime. Regendo-se pelo lema “Por Deus e pela Pátria”, ia ao encontro da divisa do regime salazarista: “Tudo pela nação, nada contra a nação”. Seguiu os mesmos objetivos do regime, assumindo por diversas vezes um papel que só ao Estado pertencia. Um desses objetivos, o combate às “organizações ligadas ao Partido Comunista” (Pinto C. S., 1966, p. 13). Por último, a simpatia que Salazar nutria por Cecília Supico Pinto (fig.1).

Casada com Luís Supico Pinto³, *Cilinha*, como era conhecida e gostava de ser tratada, foi a alma do Movimento Nacional Feminino. Conhecida como a ‘primeira-dama’ de Portugal, Cilinha e o regime trabalhavam de mãos dadas. Por um lado, o regime utilizou a sua personalidade carismática para “legitimar a guerra junto das mulheres e mães portuguesas”, ao mesmo passo que *Cilinha* se apoiou no regime para que lhe fossem abertas as portas necessárias à sua causa (Espírito Santo, 2008, p. 73). Soube tirar partido, por exemplo, dos meios de informação e de comunicação social do regime para dar destaque às atividades organizadas pelos Movimento.



Figura 1. Cecília Supico Pinto no seu gabinete

Fonte: Espírito Santo, S. (2008). *Cecília Supico Pinto: O rosto do Movimento Nacional Feminino*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Em 1948, Cecília Supico Pinto conhece África e foi “uma paixão à primeira vista” (Cecília Supico Pinto citada em Espírito Santo, 2008, p. 51). Nas suas constantes visitas às colónias (ou Províncias Ultramarinas, a partir de 1951), e de modo a que todos compreendessem a ‘guerra’ que o movimento travava, “aprendeu a usar uma arma, a vestir um camuflado ou a andar em coluna no mato e, com o tempo, esse comportamento tornou-se-lhe tão natural como cantar o fado para os soldados” (Espírito Santo, 2003, p. 37).

Para além da *Cilinha* e das restantes 24 fundadoras, o movimento contava com outras associadas. A este respeito, o § 2.º do 6.º artigo dos *Estatutos* apenas refere que “podem inscrever-se como colaboradoras activas todas as mulheres portuguesas no pleno

³ Alto funcionário da Administração Pública, Clotário Luís Supico Ribeiro Pinto foi conselheiro privado de António de Oliveira Salazar e, entre outras funções, Secretário de Estado das Finanças entre 1940 e 1944 e Ministro da Economia entre 1944 e 1947.

gozo dos seus direitos cívicos e políticos” (Estatutos do Movimento Nacional Feminino, 1961, p. 4).

O MNF pretendia juntar todas as “mulheres, de nacionalidade portuguesa, maiores de 21 anos, de comprovada idoneidade moral, capacidade de sacrifício, ardente espírito patriótico e confiança na vitória” (Mascarenhas, 2001, p. 77), “de qualquer credo ou cor”, menos as “comunistas” e as “comodistas” (Cecília Supico Pinto citada em Espírito Santo, 2003, p. 32), para fazerem parte de uma ‘missão maior’: a de auxiliar os militares que defendiam a pátria. Esta é uma missão “que pode e deve abranger todas as mulheres portuguesas de todas as condições e estados, pois para todas elas haverá um lugar e uma tarefa a desempenhar” (Alves, 1966, p. 6). Juntar todas as mulheres portuguesas por um fim último. No artigo 5.º dos *Estatutos do Movimento Nacional Feminino* (1961, p. 3) esclarece esse fim último:

O Movimento Nacional Feminino, em momentos de greves da vida nacional, estimulará e congregará todas as mulheres portuguesas no sentido de contribuírem para a solução das dificuldades a vencer. Neste sentido, o Movimento Nacional Feminino apoiará todas as forças expedicionárias portuguesas em missão de soberania (...).

“A coragem é nunca nos mentir-nos – não nos vamos enganar. O problema – sem ser político – nós somos apolíticas – existe” (Pinto C. S., 1966, p. 15) e é objetivo do MNF ajudar na sua resolução.

Os apelos feitos às filiadas do movimento bem como a divulgação dos seus objetivos eram conseguidos através da imprensa, da rádio e da televisão. Cecília Supico Pinto não raras vezes aparecia em momentos televisivos ou radiofónicos, o que permitiu que o movimento tivesse logo uma grande projeção (Mascarenhas, 2001, p. 77).

Foi através da publicação de diversas revistas que o Movimento conseguiu divulgar os seus objetivos e eventos. O lançamento de publicações era importante, como nos faz ver Sílvia Espírito Santo, “na passagem de mensagens, mas também com a necessidade de publicitar, através dos textos, a sua ação e a sua “realidade”” (Espírito Santo, Adeus, até ao teu regresso - O Movimento Nacional Feminino na Guerra Colonial (1961 -1974),

2003, p. 77). Primeiro surgiu a *Presença*, seguindo-se-lhe a revista *Mensagem* e a *Guerilha* e, por último, foi editada a *Movimento* (fig. 2). Editadas sem regularidade definida e, em alguns casos, com poucas edições, a imprensa do MNF, para além da divulgação dos seus objetivos, ajudava também a criar uma ligação entre as suas militantes e com os soldados que estavam destacados no ultramar.



Figura 2. Capa do primeiro número da revista *Presença* (1963) e do n.º 38 da revista *Guerrilha*

Fonte: Blog Livros do Ultramar – Guerra Colonial⁴

Para que estes seus objetivos fossem cumpridos, o Movimento careceu de uma estrutura organizativa bem definida. Os artigos 11.º e 12.º do capítulo III dos seus *Estatutos* preveem já a criação de Delegações Distritais e Concelhias, bem como uma Comissão Provincial em cada província ultramarina e as respetivas comissões Distritais e Concelhias (*Estatutos do Movimento Nacional Feminino*, 1961, p. 5).

O MNF estava, portanto, organizado em 21 Comissões distritais que, por sua vez, se subdividiam em 294 Comissões concelhias e cerca de 600 Comissões de freguesia. No

⁴ Disponível em <http://livrosultramarguerracoloniaal.blogspot.com/2014/12/ultramar-revista-presenca-n-01-de.html> e em <https://livrosultramarguerracoloniaal.blogspot.com/2015/06/guerra-colonial-lote-de-4-revistas.html> acedido em 29 de dezembro de 2018.

Ultramar existiam 7 Comissões provinciais, 34 distritais e 61 concelhias. Todas estas comissões eram dirigidas por uma Comissão Central sediada em Lisboa (Movimento Nacional Feminino, 1965, p. 5).

Devido a esta estrutura organizativa e a uma grande capacidade de mobilização, o MNF conseguiu envolver cerca de 80 000 mulheres nas mais diversas campanhas e eventos. O Movimento rapidamente passou de uma ideia a uma realidade cada vez mais significativa.

Um Movimento com dimensão crescente de ano para ano carecia de uma divisão que permitisse uma distribuição eficiente da dedicação das suas filiadas. Assim, desde o início que se dividiu em secções especializadas.

Segundo o seu livrete, do Movimento Nacional Feminino faziam parte uma Secretaria, uma secção de notícias, com o serviço de urgência, a secção de participação de baixas e a secção de auxílio aos capelões militares e missões. Para a ajuda à assistência, o movimento criou a secção de embarque, a secção de visitas aos hospitais, o serviço de acolhimento de feridos, a secção de farmácia e a secção de assistência à família. As filiadas dividiam-se ainda pela secção de encomendas, secção de empregos, a secção de apoio aos oficiais milicianos, a secção de lembranças individuais e a secção de lembranças coletivas. A secção do contencioso estava a cargo de duas licenciadas em ciências Histórico-Jurídicas. Não podemos deixar de mencionar a secção de informação e divulgação que tinha sob a sua alçada, por exemplo, a publicação da revista *Presença* e a tesouraria. Por último, importa referir a secção de aerogramas e a secção de madrinhas de guerra sobre as quais nos iremos debruçar nos próximos subcapítulos (Movimento Nacional Feminino, 1965).

As secções ofereceram serviços com grande importância aos soldados. Ainda assim, e apesar da grande mobilização de meios e fundos, o MNF não chegou a todos os soldados. Citado em Antunes (1995, p. 1026), José Cabral Sacadura diz, referindo-se ao Movimento: “Aquilo era tudo uma vigarice, o meu pessoal nunca viu um aerograma, um cigarro (...)”.

Apesar das críticas que foi recebendo, outros houve que reconheceram a importância que o Movimento Nacional Feminino teve ao longo dos 13 anos em que se desenrolou a Guerra Colonial portuguesa.

Se temos já uma visão geral do que foi e representou o Movimento Nacional Feminino, falta-nos compreender um dos fenómenos mais conhecidos da Guerra Colonial, as Madrinhas de Guerra.

1.3.1. *Marraines de Guerre*

“Cartas às Madrinhas de Guerra ou simplesmente às Madrinhas – como sõe dizer-se entre gente da malta, – os entes mais queridos da guerra, que lançaram sôbre as trincheiras regadas de sangue catadupas de amar e de carinho mitigando as nossas dores e os nossos sofrimentos, são elas a homenagem do mais escuro dos soldados do C.E.P. às excelsas virtudes das mulheres e Portugal.” (Paço, 1993, p. 8)

Associado à religião cristã, o termo ‘madrinha de guerra’ nasceu tendo por base as mulheres de instituições de caridades religiosas que ‘adotavam’ prisioneiros e tentavam convertê-los à fé cristã (Darrow, s.d.). Durante o período em que decorreu a I.^a Guerra Mundial, as mulheres desempenharam a função de madrinhas, atuando como segundas mães, escrevendo cartas e enviando pequenas lembranças (Demoor, Puymbroeck, & Remoortel, 2017, p. 22).

Foi, no entanto, com a criação, em janeiro de 1915, da *La Famille du Soldat*, uma instituição de caridade, por Marguerite De Lens, que as ‘Marraines de Guerre’ se difundiram. A esperança de uma guerra curta ia diminuindo e havia a necessidade de levantar a moral dos soldados franceses (Vidal-Naquet, s.d.).

O movimento das madrinhas de guerra estava estreitamente ligado à imprensa periódica. Era através dela que as madrinhas foram, ao longo da guerra, publicitadas e tam-

bém que ‘*marraines*’ e ‘*filleuls*’ se conectavam. Jornais como o *Echo de Paris*, o *L’Homme enchaîne* ou o *La Croix* atuaram como intermediários entre madrinhas e soldados (Vidal-Naquet, s.d.).

A criação de jornais e revistas para serem enviados às famílias dos soldados ou aos soldados na frente de batalha é também prova da grande importância que a imprensa teve para madrinhas e soldados. Um exemplo é a *La Revue des Marraines*, uma revista de trincheiras e, por isso, manuscrita, que nos dá uma visão sobre as diversas iniciativas promovidas para ajudar os soldados que combatiam nas frentes de batalha (Demoor, Puymbroeck, & Remoortel, 2017, p. 22).

Iniciado em França, depressa o movimento das madrinhas de guerra se alastrou por toda a Europa. Na Bélgica, Isabel da Baviera, rainha consorte, foi a promotora do movimento das madrinhas. A partir deste, as mulheres sentiam-se úteis enviando aos seus soldados palavras de apoio e lembranças, como chapéus e lenços feitos à mão (Demoor, Puymbroeck, & Remoortel, 2017, p. 23).

Em Portugal, as Madrinhas de Guerra foram dinamizadas principalmente pela Cruzada das Mulheres Portuguesas (CMP), uma associação criada a 27 de março de 1916, por Elzira Dantas Machado, mulher do então Presidente da República Bernardino Machado, e que na sua Comissão Central reunia “o lado feminino da elite que governava o país” (Moura, 2006, p. 47).

A CMP era, segundo os seus estatutos (aprovados a 19 de agosto de 1916) , uma “instituição patriótica e humanitária, destinada a prestar assistência material e moral aos que dela necessitassem por motivo do estado de guerra com a Alemanha” (Monteiro, 2016, p. 114). Ao contrário de outras associações criadas pela mesma altura, a CMP teve desde logo o apoio do governo que nela delegou algumas das funções da sua competência: “organizar e assegurar a assistência material, moral e sanitária aos combatentes, famílias e órfãos” (Monteiro, 2016, p. 115). Através desta associação, as mulheres portuguesas, republicanas e monárquicas, juntaram-se para oferecer apoio moral e material aos soldados que combatiam na I.^a Guerra Mundial.

Em março de 1917, foi criada a primeira comissão de mulheres com a ambição de implementar as madrinhas de guerra, presidida por Sophia de Carvalho Burnay de Melo

Breyner. Segundo Maria Moura (2006), “procurava-se auxiliar os combatentes, proporcionando a quem o desejasse uma correspondente que, de longe, enviasse uma palavra de conforto, um pequeno mimo que suavizasse a existência – um cachecol, um par de meias, tabaco – e se interessasse pelos familiares do militar” (Moura, 2006, p. 63).



Figura 3. Sophia de Carvalho Burnay de Melo Breyner

Fonte: Geni - Sophia de Carvalho Burnay, Condessa de Maфра⁵

As madrinhas de guerra portuguesas, como as francesas ou as belgas, tinham como dever não só o apoio moral aos combatentes, mas também às suas famílias e, por isso, deviam “entrar em contacto com a família do afilhado, informando-se das suas carências e procurando um lenitivo para as mesmas” (Moura, 2006, p. 64). Era pedido às mulheres portuguesas que obtivessem afilhados “incitando-os a serem bons cidadãos, isto é, a bem servirem a Pátria” (Jornal *O Mundo*, citado em Moura, 2006, p. 65).

Ligada principalmente à *Assistência das Portuguesas às Vítimas da Guerra*, por onde os soldados podiam requerer uma madrinha, foi com a Cruzada das Mulheres Portuguesas e, especialmente, com Ana de Castro Osório, que o movimento se impulsionou.

Através da criação dos ‘Afilhados de Guerra’ e do ‘Escritório dos Afilhados’, a CMP tornou-se uma “grande madrinha coletiva” (Moura, 2006, p. 66). Se, até então, só recebiam madrinhas os soldados que manifestassem essa vontade, a partir da criação dos

⁵ Disponível em <https://www.geni.com/people/Sophia-de-Carvalho-Burnay-Condessa-de-Maфра/6000000020488840614> acedido a 13 de setembro de 2019.

‘Afilhados de Guerra’, todos os soldados estavam inscritos como afilhados e receberiam, teoricamente, uma madrinha da Cruzada das Mulheres Portuguesas.

Através das madrinhas de guerra ou da ‘madrinha coletiva’, muitas foram as cartas e as lembranças que chegaram aos soldados portugueses a combater nas trincheiras.

Contudo, o papel das *Marraines* sofreu várias críticas. Em França, à medida que o movimento se afastava das principais associações que o agilizaram, tornou-se também cada vez menos ligado à moralidade promovida por essas associações. Cada vez mais desvirtuado, o movimento das *marraines de guerre* foi contando com críticas crescentes. Para os mais conservadores, tornaram-se, aliás, um perigo social. Eram escandalosas e reflexo da decadência moral que se fazia sentir (*Les marraines de guerre*, s.d.). Muitas vezes, relacionamentos românticos surgiam e os casamentos aconteciam. Pedidos de madrinhas como “A guerra é infinitamente longa e muito gostaria eu de ter também uma madrinha amorosa e sentimental que me fizesse esquecer os dias que passam tão devagar!” estavam, também, na origem destas críticas⁶ (*Les marraines de guerre*, s.d.).

Também das mais altas patentes do exército houve a intenção de censura às madrinhas e a tentativa de proibição. Os líderes do exército francês temiam que espiões alemães se correspondessem com os seus soldados usando uma identidade feminina para que, desse modo, conseguissem mais informações (Demoor, Puymbroeck, & Remoortel, 2017, p. 23).

Apesar de todas as críticas e tentativas de acabar com o movimento, as *marraines de guerre* sobreviveram durante toda a I.^a Guerra Mundial. O seu sucesso é visível a todos os níveis, não só pela exportação do conceito para outros países da Europa, como também pelo seu reaparecimento na II.^a Guerra Mundial e, mais tarde, em Portugal na Guerra Colonial.

⁶ Tradução livre. No original: ““La guerre est infiniment longue et je voudrais bien avoir, moi aussi, une petite marraine affectueuse et sentimentale qui me ferait oublier les jours qui s'écoulaient si lentement.” (*Les marraines de guerre*, s.d.)

1.3.2. Madrinhas de Guerra

A (re)criação das Madrinhas de Guerra foi uma das primeiras ações do MNF. No dia 7 de maio de 1961 surgia no Diário de Lisboa o apelo para que “todas as mulheres portuguesas interessadas em inscrever-se no Serviço Nacional de Madrinhas [dirijam] a sua correspondência para o M.N.F. – Serviço Nacional de Madrinhas” (citado em Espírito Santo, 2003, p. 45).

Para as dirigentes do movimento, ser madrinha de guerra “é talvez das missões mais importantes, sob ponto de vista de apoio moral aos militares e, portanto, de ajuda à Nação que as mulheres portuguesas podem prestar (...). Dever de toda a mulher portuguesa consciente da gravidade da hora atual” (*Movimento Nacional Feminino*, 1965, p. 31).

Importa, desde já, definir o papel da Madrinha de Guerra durante a Guerra Colonial. Segundo Maria de Nazareth Alves (1966, p. 7):

As madrinhas devem ter como seu principal dever, que devem impor a si própria, o de escreverem com frequência, aos seus afilhados, cartas bem-dispostas, alegres, sérias e sensatas. Não devem esquecer o conselho seguro sem, no entanto, quere-rem pregar um sermão, mas antes a palavra de estímulo e de compreensão, que os levará a uma maior confiança em nós e a desejarem cumprir melhor o seu dever.

A madrinha devia trocar cartas frequentes com os seus afilhados, mas, também, como esclarece Maria Eugénia Alves Pinto, citada em Espírito Santo (2003), “a obrigação de estabelecer contacto com a família do seu afilhado, amparando-a moralmente e, se fosse necessário, materialmente” (Espírito Santo, 2003, p. 86). Caso não conseguissem, sozinhas, dar esse apoio material, deveriam recorrer ao Serviço Nacional de Madrinhas (Martins, 2011, p. 85).

Em maio de 1961, foi essencial esclarecer para quem se destinavam as madrinhas. A pedido do movimento, *O Século* noticiou que “o Serviço Nacional de Madrinhas destina-se exclusivamente aos militares que já estão a servir o ultramar e àqueles que já receberam ordens de seguir. Só a estes serão designadas madrinhas” (citado em Espírito Santo, 2003, p. 45).

As cartas trocadas entre madrinhas e afilhados tinham igualmente um papel muito importante a ser cumprido. Maria de Nazareth Alves, no seu discurso durante o I Congresso do Movimento Nacional Feminino, esclarece como deviam ser as cartas enviadas aos soldados (Alves, 1966, p. 7). Assim:

As cartas não precisam de ser grandes, mas sim oportunas. Sei que para os rapazes das nossas freguesias rurais, lhes dá a maior alegria que lhes falemos das coisas mais importantes que se passam nas suas terras, feiras, romarias, casamentos, etc., etc.; que se lhes fale das suas famílias, e por isso e para isso me parece indispensável que haja um certo contacto com as famílias dos militares.

As cartas das madrinhas tinham, portanto, o objetivo de distrair os afilhados. Contrariamente às cartas enviadas pela família que eram, de forma geral, tristes e saudosas, as madrinhas deviam enviar cartas perfumadas de coragem, alento e ânimo. Esta correspondência servia, sobretudo, para dar apoio moral aos soldados, “fazendo-lhes sentir que o ‘sacrifício pela Pátria’ era ‘compreendido e reconhecido por toda a Nação’ e, em especial, ‘por todas as mulheres portuguesas’” (Martins, 2011, pp. 84-85). As madrinhas podiam também juntar às cartas pequenas lembranças que muitas vezes eram pedidas pelos soldados.

Para que fosse atribuída uma madrinha a um soldado e se iniciasse o processo de troca de correspondência, os soldados deviam enviar um pedido de madrinha para a Comissão Central do Serviço Nacional de Madrinhas de Guerra, indicando o seu nome, posto e número do Indicativo Postal Militar. Também as madrinhas tinham de enviar a sua candidatura para a mesma Comissão e esperarem ser aceites. Este processo tornou-se, desde logo, pouco célere.

Apesar dos diversos anúncios publicados em periódicos ou nas revistas do movimento, ao longo dos 13 anos de existência do Movimento Nacional Feminino, as madrinhas foram sempre poucas para o elevado número de pedidos que chegavam ao Serviço Nacional de Madrinhas de Guerra. A inscrição de soldados e madrinhas no Serviço Nacional de Madrinhas atrasava o processo.

“O problema é tão aflitivo que algumas mulheres chegam a ter vinte e trinta afilhados, havendo mesmo quem tenha cinquenta e até cem afilhados! (...) Escrever uma carta

por semana é tão fácil” (Presença, citada em Mascarenhas, 2001, p. 83). Apelos como este vão sendo frequentes tanto nas publicações do MNF como em outros jornais e revistas.

Ainda assim, o Serviço Nacional de Madrinhas conseguiu mobilizar 23.750 mulheres como Madrinhas de Guerra que se correspondiam com 33.400 militares mobilizados.

Para além da escassez de madrinhas face aos pedidos, outros problemas foram surgindo. Como explica Cecília Supico Pinto (citada em Antunes, 1995, p. 424), os soldados procuravam, em muitos casos, namoradas e não apenas madrinhas:

Aconteceram as coisas mais engraçadas com as madrinhas de guerra, porque o que os soldados queriam era namoradas. Ao princípio ainda vingou a ideia correta de madrinha de guerra, como uma pessoa com quem se desabafava, a quem se contavam Histórias, que mandava notícias por carta e entrava em contacto com as famílias. Simplesmente os nossos soldados queriam mulheres namoradeiras.

Cilinha chegou mesmo a dizer: “Meus amigos, o que vocês querem é namoradas de guerra, com trinta de tornozelo, oitenta de peito, mais não sei quanto de anca” (Antunes, 1995, p. 424). Nas suas cartas, de facto, muitos soldados procuravam estabelecer uma relação amorosa. Manuela Pimenta, citada em Espírito Santo (2003, p. 90) dá o seu testemunho:

Quando eles me começavam a perguntar a idade e a quererem uma fotografia, já sabia. Ia a casa das suas famílias e tirava uma fotografia com todas as pessoas que lá estivessem, depois de reveladas punha uma cruz por cima da minha cabeça e mandava-lhas. Isso bastava.

Mas nem sempre bastava. As queixas de madrinhas a respeito da conduta dos afilhados iam chegando à Comissão do Serviço Nacional de Madrinhas. Por diversas vezes, o movimento se dirigiu aos militares a esse respeito. A carta aberta ao ‘Caro Militar’ no folheto “Por Deus e pela Pátria”, citado em Mascarenhas (2001, pp. 84-85) é representativa desses advertimentos:

Alguns soldados têm exorbitado os seus pedidos reclamando dinheiro, alguns mesmo simulando desastres com material de guerra para conseguirem quantias

avulsas. É um abuso que muito nos choca e tem prejudicado o MNF. Outros soldados tomam para com as Madrinhas atitudes de intimidade sentimental que, por serem inoportunas e grosseiras, magoam as senhoras que tão generosamente se prontificaram a dar-lhes o amparo maternal que nunca pode nem deve ser excedido. Há que pôr termo a estas situações, de modo a que nunca esqueçam tudo o que nesta circular lhes é dito, para que não venha a sofrer as duras consequências de qualquer acto menos respeitoso. O sacrifício e o espírito de abnegação de todas as senhoras que se ofereceram, voluntariamente, nesta hora tão grave da vida nacional, em que, nos quartéis ou em cada lar, todos trabalhamos pela PÁTRIA PORTUGUESA.

As relações amorosas e os casamentos foram, contudo, comuns. Os aerogramas demoravam a chegar. Semanas, meses. Era pedida uma fotografia. Namorava-se durante dois anos. Nem sempre os soldados sabiam se eram os únicos correspondentes da sua madrinha... Nem sempre os soldados tinham apenas uma madrinha...

Todavia, o número, como já vimos, diminuto de madrinhas para o elevado número de soldados mobilizados e as rigorosas regras de seleção do Movimento, promoveu o surgimento de madrinhas fora do MNF. Os anúncios, em jornais e revistas, de militares à procura de madrinhas são representativos desse fenómeno paralelo ao MNF.

Anúncios como: “Jovem de 21 anos a prestar serviço militar no Ultramar deseja trocar correspondência com leitoras que queiram fazê-lo – Joel Roberts Hussen – Alferes Miliciano – SPM 6304” ou “MADRINHAS de GUERRA – Deseja Paulo Cristiano – 1.º Cabo Op. Cripto – SPM 6394 e Carlo, Furriel Miliciano, SPM 6414” eram cada vez mais frequentes nas revistas e jornais da época e as respostas não tardavam a chegar (Espírito Santo, 2003, pp. 92-93)

Nestes casos não havia regras. Não havia o controlo do MNF. Segundo Espírito Santo (2003), os conteúdos das cartas enviadas às madrinhas do MNF e às que não estavam inscritas na Secção de Madrinhas de Guerra do MNF tinham conteúdo muito diferente. Se, por um lado, nas cartas dirigidas às madrinhas do MNF nunca se falava da guerra e os soldados só queriam saber das famílias ou pedir alguma coisa para elas, nas cartas dirigidas às madrinhas que estavam à revelia do MNF o conteúdo era diferente

(Espírito Santo, Adeus, até ao teu regresso - O Movimento Nacional Feminino na Guerra Colonial (1961 -1974), 2003, p. 90).

Clara Nogueira, uma madrinha não pertencente ao MNF, entrevistada por Espírito Santo (2003), relembra que os afilhados descreviam episódios da guerra e o terror que sentiam: “Nas cartas, ele [o afilhado] confessava ter muito medo das emboscadas e mencionava os tiros que ouvia constantemente.” Mas como explica, também lhe dava notícias da família uma vez que o objetivo era, nas suas palavras “dar-lhe força para que se mantivesse vivo” (Espírito Santo, Adeus, até ao teu regresso - O Movimento Nacional Feminino na Guerra Colonial (1961 -1974), 2003, p. 91).

Do Movimento Nacional Feminino ou à revelia do movimento, madrinhas e soldados trocavam correspondência, principalmente através de aerogramas. É sobre esta pequena folha de papel que nos iremos debruçar no próximo subcapítulo.

1.3.3. Os ‘bate-estradas’ e o ‘Santo Correio’

Como já referimos, a vastidão de tarefas a que o MNF se dedicava obrigou à criação de diversas secções especializadas, entre as quais a ‘Secção de Aerogramas’ que estava “incumbida de editar e distribuir aerogramas isentos de franquia postal para correspondência dos militares com familiares e madrinhas de guerra” (Movimento Nacional Feminino, 1965, p. 29). O Movimento Nacional Feminino deu, então, origem a “uma das mais importantes e conhecidas iniciativas” durante a Guerra Colonial, “a emissão dos aerogramas militares”, os ‘*ex-libris*’ da Guerra Colonial. (Barreiros & Barreiros, 2004, p. 29).

Os ‘bate-estradas’, como ficaram conhecidos os aerogramas na gíria militar, lograram de especial atenção desde o início da Guerra Colonial “dada a sua importância para a manutenção de um elevado moral das tropas e suas famílias” (Pinto O. , 2003, p. 50).

Foi, no entanto, ainda antes do início da Guerra Colonial portuguesa, no Congresso da União Postal Universal (UPU), realizado em Bruxelas no ano de 1952, que se definiu quais as características de um aerograma e como é que este se distinguia das cartas e dos

bilhetes postais. Ficou assim definido que “o aerograma consiste numa folha de correspondência cujo volume, depois de dobrada e fechada, corresponde ao de um postal de correio” não podendo “conter seja que objeto for” (Pinto O. , 2003, p. 50).

A 4 de agosto de 1961, o Secretariado Geral da Defesa Nacional, por meio da Circular n.º 1.956/MDN, deu a conhecer, segundo as diretrizes emanadas do Congresso da UPU, as especificidades que os aerogramas deveriam ter, bem como as inscrições que deviam neles constar, acompanhadas de um desenho exemplificativo (Pinto O. , 2003, p. 51).

Havia já uma definição universal, eram conhecidas as características oficiais de um aerograma e eram já usados para fins militares. É neste contexto que surge a ação do MNF.

Em maio de 1961, o MNF começa a criar iniciativas no sentido de conseguir a isenção de franquia postal para todos os militares em serviço no ultramar e suas famílias. Combinados todos os esforços, em 23 de junho de 1961, a Portaria 18.545, emanada pelo Ministério das Comunicações e Ultramar,

estabelece as condições em que são isentos temporariamente do pagamento de porte e de sobretaxa aérea as cartas e bilhetes-postais expedidos para qualquer ponto do território português pelo pessoal dos três ramos das forças armadas ou das corporações militarizadas destacadas nas províncias ultramarinas, bem como os expedidos do continente e ilhas adjacentes para aquele pessoal pelos seus familiares e madrinhas de guerra. (Sumário da Portaria 18 545, 1961)

A mesma portaria determina a exclusividade de edição dos aerogramas por parte do MNF que, como veremos, será infringida. É importante ressaltar que a referida Portaria só isentava da franquia postal os aerogramas editados pelo MNF pelo que todos os outros aerogramas, cartas ou bilhetes postais requeriam franquia postal⁷. É sobre estes, os aerogramas do Movimento Nacional Feminino, que este subcapítulo se centrará.

⁷ A isenção de franquia postal foi, todavia, estendida a bilhetes postais e cartas a 20 de dezembro de 1961, com a Portaria 18 989.



Figura 4. Início da venda dos aerogramas do MNF. Diário Popular, 2 de agosto de 1961

Fonte: PORTUGAL D'antigamente⁸

Impressos inicialmente em azul, e, a partir de março de 1962, também em amarelo, os aerogramas tinham destinos diferentes. Os aerogramas azuis eram vendidos na metrópole por 30\$ e os amarelos tinham como destino o ultramar e eram distribuídos gratuitamente pelos militares destacados (Barreiros & Barreiros, 2004, p. 34). Na metrópole ou nas ‘Províncias Ultramarinas’, as normas de produção e circulação eram as mesmas e estavam bem definidas.

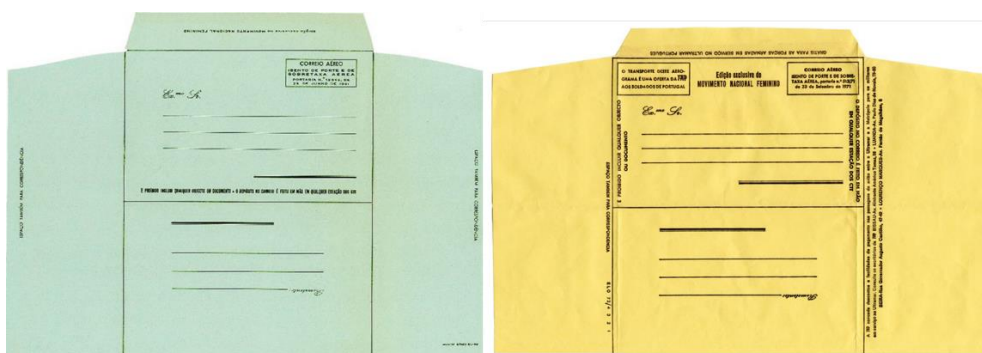


Figura 5. Exemplos de aerogramas do Movimento Nacional Feminino

Fonte: Museu do Papel⁹

⁸ Disponível em <https://portugaldeantigamente.blogs.sapo.pt/chamavam-lhes-madrinhas-de-guerra-18743> acedido em 3 de janeiro de 2019.

⁹ Disponível em <http://www.museudopapel.org/pagina,10,12.aspx> acedido em 20 de dezembro de 2018.

A produção não podia fugir às diretrizes emanadas pela já referida Circular n.º 1.956/MDN. Um aerograma deveria ser constituído “por uma simples folha de papel, dobrável em duas ou quatro partes, sem que, porém, as dimensões resultantes ultrapassem 15×10,5 cm nem que sejam inferiores a 10×7 cm” (Pinto O. , 2003, p. 51). Durante os anos em que foram produzidos, os aerogramas do MNF não se desviaram muito destes informes. Já no que respeita às inscrições, temos algumas variantes. Os aerogramas do MNF foram patrocinados por várias empresas, quer durante o processo de impressão, quer, por exemplo, no que respeita ao seu transporte para o ultramar. Assim, as inscrições que estão presentes nos aerogramas do MNF, para além das disposições legais, tinham também indicações das tipografias onde eram impressos ou, mais tarde, dos Transportes Aéreos Portugueses, a TAP, que assegurou o transporte dos aerogramas para o ultramar.

Vendidos ou distribuídos gratuitamente pelos militares, os aerogramas não conseguiram satisfazer a procura, problema, aliás, que se fez sentir durante todo o período de venda, o que levou a várias infrações na sua produção. Entre o período em análise, e, principalmente, devido ao deficit de produção face à elevada procura, por várias vezes se detetaram irregularidades. Barreiro e Barreiro (2004), em *História do Serviço Postal Militar*, dão conta de várias infrações que foram sendo detetadas, como por exemplo, a impressão de aerogramas com mensagens pascoais ou natalícias, em Braga, entre os anos de 1966 e 1968 (Barreiros & Barreiros, p. 33). Também Sílvia Espírito Santo, em *Adeus, até ao teu regresso* (2003), nos elucida sobre algumas destas fraudes que aconteciam também no ultramar como o caso da produção e venda de 10.000 aerogramas que eram vendidos em Moçambique (Espírito Santo, pp. 52-53).

Podendo ser adquiridos “nas Comissões e Delegações no M.N.F., Juntas de Freguesia, Casas do Povo, departamentos públicos e formas comerciais cujos proprietários quisesse colaborar com o Movimento” (Espírito Santo, *Adeus, até ao teu regresso* - O Movimento Nacional Feminino na Guerra Colonial (1961 -1974), 2003, p. 51), os aerogramas tinham, contudo, normas de circulação também elas muito específicas e o seu incumprimento levava à sua devolução ao remetente. Importa desde já especificar quem estava isento de pagar a franquia postal. O artigo 1.º da já referida portaria emanada pelo Ministério das Comunicações e Ultramar manda:

Que sejam isentos temporariamente do pagamento de porte e de sobretaxa aérea as cartas e bilhetes-postais com correspondência de índole familiar que forem expedidos para qualquer ponto do território português pelo pessoal dos três ramos das forças armadas ou das corporações militarizadas destacadas nas províncias ultramarinas, bem como os expedidos do continente e ilhas adjacentes para aquele pessoal pelos familiares e madrinhas de guerra (...). (Art.º 1.º da Portaria 18 545, 1961)

Se só podiam viajar sem franquia postal os aerogramas de índole familiar, o endereço que neles constava em relação aos militares também é muito específico. Quando enviados no sentido ‘ultramar’, os aerogramas só podiam conter, no espaço próprio para a identificação do destinatário, o nome, posto e o número do Indicativo Postal Militar ou SPM que era atribuído a cada militar. Assim, estava proibida a referência à localidade ou unidade a que o soldado pertencia (Barreiros & Barreiros, 2004, p. 38).

Distribuídos pelos CTT e pelo Serviço Postal Militar (SPM), muitos foram os ‘bate-estradas’ devolvidos pelo incumprimento das normas referidas. O transporte de documentos, fotografias ou objetos seria uma das principais infrações cometidas no que diz respeito à circulação dos aerogramas, proibição que estava desde logo apresentada numa inscrição no aerograma. Quando enviados da metrópole, muitos foram os aerogramas do MNF devolvidos ao remetente por não terem como destinatários militares destacados na ‘proteção das Províncias Ultramarinas’ ou por não serem de ‘índole familiar’ e sim destinadas a, por exemplo, instituições.

Apesar de não haver legislação para a censura aos aerogramas, a presença da PIDE/DGS em território angolano e a falta de lacre nos aerogramas provocava desconfiança junto dos soldados. Os ‘bate-estradas’ podiam facilmente ser abertos e escrutinados pelo que estavam sujeitos ao serviço de censura. Para assegurar a confidencialidade do que era versado nos aerogramas foram criados alguns mecanismos de segurança. Para além da boa selagem das margens dos aerogramas “com bola, com fita adesiva ou mesmo com adesivo medicinal”, também não era menos frequente encontrar a “assinatura do remetente sobre a pala do fecho” (Barreiros & Barreiros, 2004, p. 41).

Com normas e imposições legais, os aerogramas percorreram Portugal e África... madrinhas e soldados. Marcaram uma geração de rapazes que foi enviado para o ultramar.

Para eles, o ‘Santo Correio’ tinha uma importância que não conseguimos chegar a compreender, mas que podemos imaginar.

A sua importância pode, desde logo, ser validada pelo número de queixas que chegava à sede do Movimento devido à escassez de aerogramas quando os pedidos se faziam aos milhares pelo que, por diversas vezes, o Movimento teve de se justificar:

Aqueles pedaços de papel, sempre poucos para quem deseja matar saudades da família e dos amigos e destes receber notícias sempre esperadas com ansiedade, aqueles «bate-estradas», como a rapaziada os alcunhou, isentos de franquia, que os nossos militares tanto apreciam e que às vezes demoram no caminho ou levam tempo a chegar às unidades, e quando chegam na maioria das vezes em quantidades diminutas (...). Muito nos temos ralado com eles, por vossa causa (...), as queixas quanto ao número reduzido e a periodicidade em recebê-los ser muito variável chegam diariamente à nossa sede. (Guerrilha, n.º 2 citada em Mascarenhas, 2001, p. 82)

Os ‘bate-estradas’ tornaram-se “um símbolo de união entre a retaguarda e as frentes” (Espírito Santo, Adeus, até ao teu regresso - O Movimento Nacional Feminino na Guerra Colonial (1961 -1974), 2003, p. 52) que “sossegavam ansiedades, renovavam esperanças, traziam a normalidade a um universo que surgia cada vez mais sem sentido” (Mascarenhas, 2001, p. 83). Os aerogramas foram “espaço de partilha de pedaços de vidas, de sonhos, de fantasias e saudades” (Espírito Santo, Adeus, até ao teu regresso - O Movimento Nacional Feminino na Guerra Colonial (1961 -1974), 2003, p. 52).

1.4. Escrever (a)o passado

É impensável que em sala de aula se entregue aos alunos uma narrativa como a que se acabou de apresentar. Na sala de aula de História, os professores devem encontrar estratégias pedagógico-didáticas diversas que permitam aos alunos adquirirem e compreenderem, de forma menos académica, estes conteúdos.

Estratégias que promovem a empatia histórica e que recorrem à criação de narrativas históricas têm sido alvo de estudo ao longo das últimas décadas e, uma vez que são

temas centrais na aplicação prática deste estudo, pareceu-nos necessário fazer uma revisão sobre o que se tem dito a propósito da sua utilização e promoção.

A empatia é “uma parte fundamental para a reconstrução e explicação do passado” e, “sem ela, apenas se conseguem narrativas descritivas da História” (Rodrigues, 2017, p. 17).

A empatia é, numa definição muito redutora, a “forma de identificação intelectual ou afectiva de um sujeito com uma pessoa, uma ideia ou uma coisa”¹⁰. A empatia relacionada com o conhecimento histórico não está, de todo o modo, ligada a esta definição mais ligada à psicologia.

Mas o que é a empatia associada ao conhecimento histórico? Todos os estudiosos do conceito de empatia histórica apresentam a sua própria conceção. Não é nosso objetivo dissertar sobre as várias definições que o conceito teve ao longo das últimas décadas, contudo, é importante ressaltar que esta multiplicidade não permite criar um consenso quanto à importância da empatia em História.

De facto, segundo o Conselho da Europa, num documento emanado em dezembro de 2016 intitulado *Developing a Culture of Co-operation When Teaching and Learning History*, a empatia histórica “é um conceito muito contestado em alguns contextos de educação histórica”¹¹ (Conselho da Europa, 2016, p. 69). Para Ferreira (2004) esta contestação, que parte de educadores, políticos, professores e historiadores, está relacionada com dois aspetos. Por um lado, estes atores consideram a empatia histórica algo “inatengível” e “impossível de alcançar” e, por outro, tentam que a multiplicidade de definições e a “dificuldade de fixar o seu significado (...) geram sérias dificuldades conceptuais” (Ferreira, 2004, p. 14).

A partir da segunda metade do século passado a noção de empatia histórica foi amplamente estudada. Os estudiosos do conceito criaram as suas definições para o que entenderam ser a empatia histórica ou o que consideram ser “empatizar historicamente”.

¹⁰ “empatia”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/empatia>, acedido em 22 de junho de 2019.

¹¹ Tradução livre. No original: “(...) ‘historical empathy’ is a very contested concept in some history education (...)” (Conselho da Europa, 2016, p. 69).

Clarisse Ferreira (2004) faz uma revisão da bibliografia destes estudos e conclui que existe um conjunto de quatro aspetos que, de uma forma mais ou menos clara, todas as definições apresentam.

Em primeiro lugar, todos os autores concordam que “a empatia não implica necessariamente a partilha de sentimentos com as pessoas do passado, não podendo, por isso ser confundida com simpatia” (Ferreira, 2004, p. 26). Deve ser possível “apropriarmos dos propósitos e convicções que as pessoas tiveram no passado, sem ter obrigatoriamente de os aceitar”, por outras palavras, “não se pode confundir empatia histórica com a partilha de sentimentos” (Ferreira, 2004, p. 15). Deste modo, a empatia, ao contrário da simpatia, não implica identificação e, “para pensar empaticamente, há o exercício de um trabalho de informação, isto é, a avaliação de situações a partir de supostas maneiras de pensar e agir do outro e de um trabalho de distanciamento” (Andrade, Júnior, Araújo, & Pereira, 2011, p. 261). Posto isto, para o ensino da História, empatia não se trata de simpatizar ou sentir afinidade com as personagens do passado ou aprovar as suas ações, mas sim demonstrar capacidade de explicar e entender o porquê das suas ações.

A empatia requer “a compreensão e explicação das ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas”, sendo para isso “necessário um amplo conhecimento do contexto histórico e o uso de evidências históricas diversificadas e contempladoras de diferentes perspetivas sobre as razões de determinada ação humana” (Ferreira, 2004, p. 26). Para Endacott e Brooks (2013, citados em Tessa De Leur, 2017, p.42), a empatia histórica necessita de um entendimento profundo das normas sociais, políticas e culturais do período em estudo. Para que isso aconteça, o uso de evidência histórica torna-se essencial, dado que a “a empatia histórica baseia-se na reconstrução a partir da evidência” sendo essencial o uso de várias formas de evidência, ou seja, a utilização de fontes históricas variadas e de qualidade (Lee e Ashby, citados em Ferreira, 2004, p.17). Em suma, empatizar historicamente requer o uso de evidências históricas de qualidade que contenham múltiplas perspetivas para que seja possível compreender sem que haja um julgamento para com o outro.

Em terceiro lugar, é necessário que a interpretação das evidências históricas seja feita “de modo a distinguir nelas as perspetivas dos homens do passado *versus* as dos homens do presente, no que diz respeito ao conjunto de valores, crenças e objetivos que

cada um defende” bem como “as diferentes perspectivas existentes entre os próprios homens do passado e as perspectivas dos próprios autores das fontes históricas” (Ferreira, 2004, p. 26). Mais do que utilizar um grande conjunto de evidências, é necessário que se faça uma interpretação crítica e rigorosa das mesmas. Não é possível pensar empaticamente sem compreendermos que as perspectivas do passado diferem das do presente, não podendo, de igual modo, pensá-las tendo por base as nossas próprias perspectivas. Both *et al*, citados em Ferreira (2004), consideraram

“que os alunos demonstram um alto grau de empatia quando conseguem justificar, sempre com base na evidência histórica, as suas explicações sob duas perspectivas – por um lado, porque as pessoas do passado pensaram e sentiram diferentes de nós, e por outro, porque algumas vezes as próprias pessoas do passado pensavam diferentemente umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 22)

Para além disso, também diferentes autores interpretam as fontes segundo a sua própria perspectiva, o que influencia a interpretação do leitor. Assim, é necessário fazer com que o aluno se afaste dos seus próprios pontos de vista, das suas percepções e do seu olhar sobre o presente para que consiga pensar as personagens históricas sem as lentes do presente e sem as lentes de quem sobre elas narra.

Por último, “a empatia envolve o uso de imaginação histórica” (Ferreira, 2004, p. 26). O uso da imaginação dever ser, nas palavras de Booth *et al*, “disciplinado” (Ferreira, 2004, p. 24). O conceito de imaginação histórica está intimamente ligado não só ao conceito de empatia mas, também, à interpretação das evidências históricas. Para os alunos de História, “o uso da imaginação é crucial para a compreensão histórica”. No entanto, esta imaginação não “tem rédea solta” visto que em História, ao contrário do que acontece na ficção, “a imaginação está vinculada à evidência histórica” (Lee, 1984 citado em Ferreira, 2004, p.23). Lee (1984) defende que usar a imaginação significa utilizar os conhecimentos históricos adquiridos de modo a conseguir compreender as crenças, valores, objetivos e percepções dos agentes históricos, sem ter de partilhá-los. Ou seja, conseguir ir mais além do que a evidência fornece, na medida em que pensar historicamente não é apenas fazer uma descrição dos acontecimentos. Em suma, a imaginação é ponto obrigatório para que se consiga pensar empaticamente, já que sem ela será impossível imaginar valores, crenças, pensamentos, ações...

Tendo por base estes aspetos, Clarisse Ferreira (2004) elabora a sua própria definição de empatia considerando que

Empatizar historicamente é compreender e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respetivo contexto histórico e a interpretação de evidências históricas diversificadas e contempladoras de diferentes perspetivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica. (Ferreira, 2004, p. 26)

Pensar historicamente é muito mais do que ver uma pessoa, uma situação ou uma ideia através dos olhos de outrem, mas ter um maior entendimento das circunstâncias e conceitos que estão em torno dessa pessoa, situação ou ideia (Simpson, Gowen, & Murray, Historical Empathy, 2011).

Se apresentamos o que é empatizar em História, falta compreender, apesar de estar implícito, a sua importância no ensino de História.

Ao estudar História, “o aluno deve ser instigado a compreender, refletir, interpretar e explicar os factos históricos para assim construir um conhecimento histórico mais profundo” (Silva, 2018, p. 36). Assim, a aula de História não deve ser apenas a reprodução do saber que provém dos historiadores e do manual. Para a construção do conhecimento histórico é necessário que professores e alunos sejam “capazes de [se] conectar com as pessoas do passado” (Ellenwood, 2017, p. 2).

Esta conexão, que durante muito tempo foi grandemente contestada, é importante porque permite que os alunos consigam atingir interpretações mais justas das ações que determinado agente histórico tomou, das suas decisões ou o porquê de determinada situação ou evento ter ocorrido de determinada forma. Para Ellenwood (2017), é para evitar o julgamento das personalidades históricas e situações do passado que é importante que os professores de História ajudem os seus alunos a desenvolver a empatia histórica. Na mesma linha de pensamento, Silva (2018) afirma que a necessidade de desenvolver a empatia histórica passa pela “perspetiva de construir uma abordagem que procure refletir sobre a História, mais do que julgá-la” (Silva, 2018, p. 43).

Ellenwood (2017) afirma que

When historical empathy is absent from study, history dries up into an un-relatable subject; it becomes the unintelligible past, filled with people that made bad decisions, and sometimes were nearly evil, considering some of the things they did. When we forget to consider the context surrounding those events, our vision of past may be skewed. (Ellenwood, 2017, p. 1)

Uma vez que a empatia histórica não é uma capacidade inata, é necessário que seja introduzida desde os primeiros anos de escolaridade visto que, depois de desenvolvida, a empatia pode ser aplicada não só à História, mas ao dia-a-dia. O desenvolvimento da capacidade empática ajuda a reforçar competências como o pensamento crítico, a interpretação, a compreensão de diversos fatores socioculturais, a interpretação de evidências, entre outras (Simpson, Gowen, & Murray, Teaching and Learning Implications, 2011).

Depois de compreendido o conceito e evidenciada a importância da empatia histórica, este estudo carece da referência a algumas estratégias que ajudam a promover o pensamento empático em sala de aula.

Hoepper (2008) aponta cinco estratégias que podem ajudar os professores a promover uma atitude de empatia histórica:

- 1. Empathy being based in a clear understanding of the time which is being examined – knowing of the particular understandings, experiences, values and beliefs of those involved.*
- 2. Use paradoxes and the like to encourage discussion and consideration of alternative views.*
- 3. Adopt a third-person approach (they), rather than a second-person view (you).*
- 4. Take care to maintain some personal distance and awareness of the issues being discussed to avoid embarrassment or distress.*
- 5. Consider socio-cultural differences in acceptable actions and reactions, especially when considering an event or person from a different time period. (Simpson, Gowen, & Murray, Teaching and Learning Implications, 2011)*

Para isto, é necessário, como já vimos, a interpretação de evidências históricas que contenham perspectivas variadas. Neste sentido, a análise de fontes primárias torna-se imprescindível. Num estudo levado a cabo por Yeager *et al* (1998), no qual são confrontados livros didáticos e fontes primárias de forma a procurar saber qual o mais relevante para o desenvolvimento da empatia histórica, conclui que a utilização de fontes primárias fomentavam mais a empatia histórica (Ellenwood, 2017, pp. 7-8). As fontes primárias ajudam os alunos a entender atitudes, crenças, experiências ou crenças do outro, na medida em que permitem que o aluno se coloque no papel do historiador. É através da análise, crítica e questionamento das fontes que os alunos, em discussão, conseguem criar entendimentos do passado ou manter o que já continham. Para que isto seja possível é necessário que os professores criem espaços de discussão e apresentem uma larga variedade de fontes primárias e até secundárias, sendo de igual modo imprescindível essas fontes evidenciem múltiplas perspectivas.

A partir desta análise, os alunos conseguem demonstrar empatia histórica numa panóplia de tarefas. Apela-se, sempre, à criatividade do professor para desenvolver atividades que o promovam.

A escrita é, no entanto, considerada a forma mais fácil de desenvolver e medir a empatia histórica. As tarefas de escrita devem ser preparadas para ativar uma resposta empática dos alunos pelo que devem ter o mínimo de restrições possível (Ellenwood, 2017, p. 5). Tessa de Leur (2017) considera que as tarefas escritas que visam estimular a empatia histórica, como o *role play*¹² ou a reconstrução da perspectiva de um agente histórico, podem contribuir para diversos resultados na aprendizagem e compreensão histórica como, por exemplo, o conhecimento histórico, o interesse ou a compreensão da ‘alteridade’ do passado (Tessa De Leur, 2017, pp. 335-336).

Sendo que a História é uma ciência essencialmente narrativa e o “passado humano é expresso, em História, de forma narrativa” (Gago, 2007, p. 48), “a utilização de narrativas constitui um meio poderoso que pode ser utilizado ao nível do ensino como uma

¹²Role play é qualquer tipo de atividade que permita que os alunos se coloquem no lugar de outros, ou na sua pele se coloquem em situações imaginárias, promovendo, deste modo, a melhorar as habilidades sociais dos alunos.

estratégia suscetível de promover aprendizagens significativas e duradouras” (Santos, 2019, p. 34).

Cruz (2017) considera que “o uso de narrativas em contexto de sala de aula oferece aos alunos um contributo importante de desenvolvimento escrito e intelectual” dos alunos, apresentando-se “como uma forma de os alunos associarem as aprendizagens à sua vida atual, facilitando o conhecimento do mundo e da sociedade, proporcionando a melhoria da compreensão histórica” (Cruz, 2017, pp. 29-30).

Segundo Santos (2016), a utilização de narrativas na sala de aula de forma a promover aprendizagens estáveis e significativas deve apresentar quatro características. Desde logo, a utilização de estratégias que recorrem às narrativas possibilita “ancorar conceitos abstratos em casos concretos e mais imediatos facilitando, desta forma, a ligação entre a teoria e a prática”. Em segundo lugar, a utilização de narrativas “fornece uma contextualização ao providenciar o enquadramento a partir do qual o novo conhecimento pode ser integrado em esquemas psicológicos que os indivíduos já possuem, aumentando a capacidade de compreensão e de retenção”. Uma vez que os alunos não são tábuas rasas e chegam à sala de aula com representações sobre os diversos assuntos a estudar, é necessário enquadrar essas representações. “Uma outra característica particularmente relevante prende-se com a dimensão emocional que as narrativas possibilitam”, no caso da História, é humanizar o passado e dar vida aos agentes do passado. Por último, as narrativas “permitem um meio privilegiado de conhecer o mundo de outras pessoas, principalmente quando o registo narrativo se situa numa dimensão biográfica, possibilitando contrastar modo de análise e de ação de uma ou mais personagens com a pessoa que escuta a narrativa” (Santos, 2019, pp. 31-33).

As narrativas históricas ajudam a ‘dar sentido ao passado’, ou seja, demonstram, em última instância, a “relação entre a consciência histórica, os valores morais e a razão” (Rüsen, 1993 citado em Gago, 2016, p.77). Não podemos, por isto, dissociar narrativas históricas de consciência histórica pois só conectando narrativa e consciência históricas é que se torna possível dar sentido ao passado. A lógica narrativa a que o pensamento histórico obedece será a expressão desta consciência histórica.

Segundo Gago (2007) “a educação histórica vai para lá da aquisição de conhecimento substantivo do passado e a expansão deste stock”, ou seja, é um processo de mudança de consciência histórica (Gago, 2007, p. 95).

No caso particular da consciência histórica presente nas narrativas históricas, Jörn Rüsen (2010 cit. em Gago, 2007, p. 77) aponta três competências que lhes dão forma, conteúdo e função.

Em primeiro lugar, a competência da interpretação histórica uma vez que as narrativas reduzem, ao mesmo tempo, “as diferenças de tempo entre passado, presente e futuro, quando ajusta as experiências do tempo às interações e expectativas humanas, considerando a unidade interna daquelas três dimensões, num modo significativo, através do conceito de continuidade” (Moreira & Castro, 2017, p. 448). É, assim, a combinação entre a experiência do passado, com a compreensão do presente e expectativas a observar no futuro (Gago, 2007, p. 95). Em segundo lugar, a competência para a experiência histórica, ou seja, a “capacidade de aprender a olhar para o passado e compreender a qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente” ligando-se à memória (Gago, 2007, p. 78). Por fim, a competência da orientação histórica já que “uma narrativa contribui para a construção da identidade de autores e leitores/ouvintes, se aquele espaço temporal é utilizado para os propósitos de orientação da vida” (Moreira & Castro, 2017, p. 448).

Deste modo, “a narrativa histórica é entendida enlaçada na consciência histórica como o produto de fazer sentido histórico”, o ‘dar sentido ao passado’ que anteriormente mencionámos, sendo uma “forma de pensamento que faz a síntese dos elementos subjetivos e objetivos das três dimensões temporais” (Gago, 2007, p. 85).

Gago (2007) defende que “a consciência histórica sendo uma experiência consciente e inconsciente das relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, conjuga o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo, e expressa-se narrativamente” (Gago, 2007, p. 96).

A narração histórica é, no entanto, muito distinta da narração ficcional. Para Rüsen (2001, citado em Gago, 2007), as narrativas são históricas quando reúnem três particularidades. A primeira particularidade é a de que as narrativas históricas, ao contrário das ficcionais, são mediadas pela memória, ou seja, “a narrativa mobiliza a experiência de

tempo passado, o qual está gravado nos arquivos da memória permitindo que a experiência de tempo presente se torne compreensível, e tornando possíveis as expectativas de tempo futuro”. Ao contrário da narrativa ficcional, a narrativa em História “organiza a unidade interna em três dimensões de tempo pelo conceito de continuidade”, pelo que permite ajustar a experiência real de tempo com as intenções e expectativas do Homem”. Isto permite que a experiência do passado se torne relevante para a vida presente, influenciando a forma de conceber o futuro. Por último, “a narrativa histórica serve para estabelecer a identidade dos seus autores e dos seus leitores/ouvintes”. Só assim é possível compreender se há, ou não, o conceito de continuidade (Gago, 2007, p. 86).

Por tudo isto, as narrativas desempenham um papel central na construção de significados relativamente às diferentes matérias estudadas.

Na sala de aula, o professor é, tradicionalmente, quem narra as histórias; no entanto, também os alunos são capazes de produzir narrativas históricas, como uma forma de construção do sentido histórico. O aluno pode, de igual modo, ser produtor de conhecimento histórico.

As narrativas históricas, sejam de Historiadores, Professores ou Alunos, não devem ser concebidas sem estarem estritamente ligadas à empatia. Para dar sentido ao passado é necessário que se estabeleça relevância história, que se manuseiem as fontes, que se identifique a continuidade e a mudança, que se analisem causas e consequências, que se reconheçam as perspetivas históricas e que se compreenda a dimensão moral das interpretações históricas (Moreira & Castro, 2017, p. 447).

Capítulo II – Enquadramento metodológico

Terminado o enquadramento teórico do nosso estudo e vistos os principais pontos que foram desenvolvidos, importa compreender o contexto em que foi desenvolvido. Num primeiro momento é, também, importante especificar quais os objetivos que pretendemos obedecer e quais as metodologias que desenvolvemos para os cumprir.

2.1. Palco de guerra

Chegado o ano letivo 2018/2019, chegava também a altura e iniciar o nosso estágio de Iniciação à Prática Profissional. Acolheu-nos a Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (ESDJGFA).

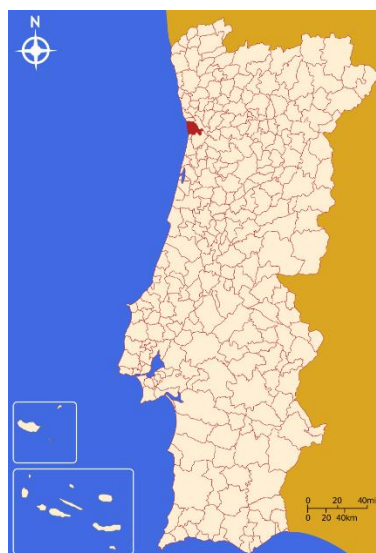


Figura 6. Localização de Vila Nova de Gaia

Fonte: Wikipédia¹³

¹³ Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Nova_de_Gaia#/media/Ficheiro:LocalVilaNovaDeGaia.svg acedido a 23 de setembro de 2019.

2.1.1. O campo de batalha

A Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves está situada na União de freguesias de Gulpilhares e Valadares, concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. Para além da freguesia de Valadares e da freguesia de Gulpilhares, serve ainda as freguesias de Vilar do Paraíso e Madalena.

Devido a uma oferta educativa diversificada, a escola tem sido cada vez mais procurada pelos encarregados de educação dos alunos das localidades próximas à escola. A ESDJGFA promove, na sua oferta educativa, o ensino regular no 3.º ciclo do Ensino Básico, com oferta de LE2 (Espanhol, Francês), Oficinas de Artes Plásticas, Ensino Secundário, com todos os Cursos Científicos-Humanístico e vários Cursos Profissionais (Técnico de Análises de Laboratório, Técnico de Turismo e Técnico de Multimédia). É de destacar, ainda, a abertura de turmas integradas no Projeto CLIL (Content and Language Integrated Learning), oferta única em todo o concelho. Para além da variedade de opções oferecida diretamente pela escola, a ESDJGFA está associada a várias instituições culturais e desportivas.

De acordo com o Projeto Educativo¹⁴ apenas um pequeno grupo de professores é contratado, sendo que a maioria pertence ao quadro da escola. Este fator permite que a escola consiga fazer os esforços necessários à continuidade do professor das diferentes disciplinas numa turma, em todo o ciclo de estudos. De salientar, também, que a escola tem também protocolos de cooperação com várias faculdades, pelo que recebe estagiários de diferentes áreas disciplinares, a saber, de Artes Visuais, Filosofia, Geografia, Inglês e História.

É objetivo da escola formar um cidadão consciente, informado e responsável, participante na vida social, cultural, política e económica. Para isso, a ESDJGFA tem apostado, ao longo dos anos, na qualidade do ensino e das aprendizagens, na formação pessoal, social e cívica dos seus alunos.

¹⁴ Disponível em https://drive.google.com/file/d/1_lq_WNlaCJSEVGwbVgZeqB-vX0axx5lh/view acedido em 7 de janeiro de 2019.

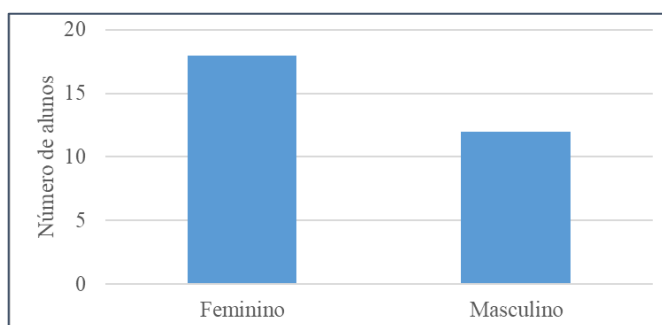
Neste contexto, centrado no aluno e na qualidade do ensino, o trabalho que pretendemos desenvolver faz todo o sentido. De facto, todo o trabalho que temos desenvolvido na ESDJGFA tem sido facilitado pelo bom ambiente que se faz sentir, desde órgãos diretivos e administrativos ao pessoal docente e não docente.

2.1.2. As madrinhas e os soldados

A turma escolhida para a aplicação do projeto é uma turma do 12.º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. A turma é constituída com 28 alunos e dois alunos assistentes que entraram nas estatísticas do grupo-turma. Parece-nos importante ressaltar que a turma conta com um aluno que se enquadra no antigo estatuto de estudante com Necessidades Educativas Especiais.

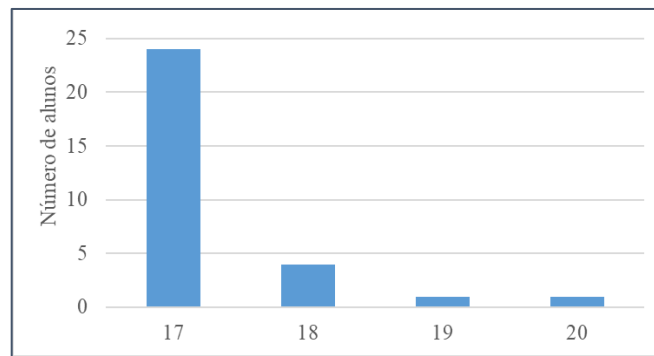
A turma é constituída por 18 alunos do sexo feminino e 12 do sexo masculino (gráfico 1). À data da recolha dos dados, a turma tinha uma média de idades de 17 (gráfico 2).

Gráfico 1. Distribuição do número de alunos por sexo



Fonte: Dossiê de direção de turma

Gráfico 2. Distribuição do número de alunos por idades



Fonte: Dossiê de direção de turma

Deste grupo-turma, e apesar do constante apelo à participação, apenas dezassete alunos participaram no projeto. Se a História tem favorecido os homens quando se relata a Guerra Colonial Portuguesa, o grupo participante neste projeto é formado maioritariamente por raparigas. Formando um total de nove pares de madrinhas e soldados, participaram três alunos do sexo masculino e catorze do sexo feminino.

2.2. Objetivos da ‘guerra’

Apresentado o contexto e os intervenientes do estudo, parece-nos importante apresentar os objetivos desta que é uma ‘guerra’ muito feliz.

Ainda antes de demarcar os objetivos, é fundamental recordar as questões de onde este estudo parte.

- *Que narrativas são construídas pelos alunos quando são convidados a olhar para o passado sem as lentes do presente?*
- *Que níveis de empatia histórica os alunos apresentam nas suas narrativas?*

Com bases nestas duas questões de partida, propomos atingir quatro objetivos:

- *Compreender a visão dos alunos sobre os diversos agentes históricos à luz dos (pré)conceitos da sociedade atual, procurando afastá-los da sua perspetiva contemporânea.*

- *Relacionar as narrativas construídas pelos alunos com o nível de empatia que os mesmos demonstram ter relativamente à guerra colonial e aos seus participantes diretos e indiretos.*
- *Compreender de que modo os alunos expõem o trabalho resultante de pesquisas e informações obtidas em aula nas suas narrativas.*
- *Analisar o modo como os alunos interpretam sentimentos e pensamentos das personagens-tipo da época em foco, analisando as suas narrativas como processos de expressão, comunicação e interpretação de factos reais.*

Tentamos, com os objetivos que nos propomos seguir, ir ao encontro do que é proposto nos documentos de orientação curricular, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*¹⁵ e as *Aprendizagens Essenciais (AE)* para o 12.º ano de História A¹⁶.

Como esclarece o documento, as AE para História A do 12.º ano de escolaridade, pretendem “contribuir para dotar o aluno de instrumentos que contribuam para uma cidadania interventiva, partindo de um conhecimento rigoroso do passado mais próximo, aliado a uma dimensão problematizante e educativa.” (Direção Geral da Educação, 2018, p. 5). Assim, as AE “pressupõem o desenvolvimento de competências, próprias do conhecimento histórico, em sintonia com as áreas identificadas” no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direção Geral da Educação, 2018, p. 3).

De modo a trabalhar em sintonia com os mais recentes documentos de orientação curricular, os objetivos traçados perseguem diversas competências que os alunos devem desenvolver.

Por um lado, e seguindo as propostas do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é pretendido que os alunos sejam capazes, para criarem as suas narrativas, de utilizar linguagens e símbolos associados à cultura portuguesa, de utilizar fontes de informação diversificadas e que, de forma criativa e autónoma, consigam dar “sentido à informação, às experiências e às ideias”. Estas competências estão ligadas às áreas de

¹⁵ Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria> acedido em 8 de fevereiro de 2019.

¹⁶ Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf acedido em 8 de fevereiro de 2019.

“Linguagem e textos”, Informação e comunicação” e “Pensamento crítico e pensamento criativo” (Martins, 2018).

Por outro lado, sob o ponto de vista das AE e em complementaridade com as competências já referidas, os alunos devem ser capazes de desenvolver competências como a pesquisa autónoma e a análise crítica da informação encontrada. Devem, de igual modo, conseguir “analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos”. Nas suas narrativas os alunos são chamados a utilizar conceitos específicos da disciplina de História bem como “situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram”. Por último, mas não menos importante, os alunos devem conseguir “identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço” (Direção Geral da Educação, 2018, p. 3-4).

Traçados os objetivos, chega o momento de explicarmos a metodologia utilizada.

2.3. Estratégias de combate

A estratégia principal deste trabalho foi pensada desde o momento em que surgiu a ideia de trabalhar a Guerra Colonial portuguesa e a figura das madrinhas de guerra e dos soldados. Este tema também não veio ao acaso. Havendo a possibilidade de lecionar a alunos do 12.º ano de escolaridade, pareceu-nos desde logo de extremo interesse verificar o nível de empatia que os alunos alcançam quando colocados ‘frente a frente’ com agentes históricos que fazem parte do nosso quotidiano e podem, inclusive, ser membros das nossas famílias. Já que as figuras dos soldados e das madrinhas de guerra não são abordadas nem pelos manuais nem, na maioria das vezes, pelos professores, seria também interessante compreender se a introdução de uma temática que foge à planificação curricular conseguia ter maior adesão por parte dos alunos.

Numa estratégia associada ao *active learning*¹⁷, os alunos são convidados a fazer *role-play*, interpretando as madrinhas e os soldados da Guerra Colonial portuguesa, aqui não no sentido mais tradicional, da representação teatral, mas através da escrita – correspondendo-se através de aerogramas. Todas as estratégias utilizadas no método de *active learning* tem um objetivo comum: o de envolver diretamente os alunos no processo de aprendizagem.

As vantagens do uso de estratégias como o *role-play* na sala de aula, em particular em História, é já bastante conhecida. Ao estarem direta e significativamente envolvidos no processo de aprendizagem, os alunos têm a responsabilidade de se tornarem produtores de conhecimento e não meros consumidores de conteúdos (Stevens, 2015, p. 481). A criação e interpretação quer de personagens, quer de situações permitem que os alunos façam a recolha da informação necessária, aprendam a colocar-se no lugar do *outro*, desenvolvam competências sociais, neste caso em particular, a comunicação escrita (Cherif & Somervill, 1995, p. 28). Ao criar um ambiente de aprendizagem diferente do que estão habituados, potenciamos nos alunos maior motivação para aprender sobre o tema em estudo. Esta estratégia ajuda, de igual forma, a que os alunos se lembrem melhor do que aprenderam, dado que o *role-play* ajuda a que o conteúdo histórico ‘ganhe vida’ (Stevens, 2015, p. 482). O estabelecimento de situações específicas permite, também, que os alunos integrem e interajam com diferentes tipos de informação que eles próprios pesquisam.

Ao pedirmos aos alunos para se colocarem no papel de uma personagem histórica e num contexto/situação específico, estamos a desafiá-los a entender o passado, expondo-os à “complexidade e ambiguidade do passado”¹⁸, promovendo a empatia histórica (Stevens, 2015, p. 482).

Apesar de alguns alunos já terem experienciado, na sala de aula, atividades de *role-play*, a atividade que nos propusemos desenvolver contribuiu para uma maior motivação.

¹⁷ O *active learning* ou ‘aprendizagem ativa’ é um processo que tem o aluno como centro da aprendizagem. Deste modo, os alunos participam ativamente no processo de aprendizagem, em contraste com os modelos tradicionais de ensino nos quais os discentes são apenas personagens passivas na construção de conhecimentos. É fundamental aqui, não o que se aprende, mas como se aprende

¹⁸ Tradução livre. No original: “(...) students are exposed to the complexity of change and ambiguity of the past” (Stevens, 2015).

Por um lado, porque seria uma atividade muito diferente do que os alunos estavam habituados, por outro, porque não sendo uma atividade realizada em espaço de sala de aula os alunos com maior timidez ou insegurança não teriam de se expor perante a turma.

Dauvillier (citado em Lima, 2009) recomenda quatro passos para uma boa utilização do *role-play* – motivação, preparação, representação e avaliação. Ao longo deste estudo esta foi a estratégia que, pela sua adequação, tentámos seguir (Lima, 2009, p. 27).

Uma estratégia que se queria dinâmica não podia partir sem outro tipo de informação recolhida, em particular, as ideias prévias dos alunos sobre as madrinhas de guerra da Guerra Colonial e sobre os soldados que foram chamados a proteger o ‘império’ português.

Confrontados com o facto de a temática da Guerra Colonial só ser abordada em meados do 2.º período, sabíamos que havia a necessidade de começar com a implementação do projeto ainda no 1.º período. Desta feita, na última aula do 1.º período realizámos o momento de motivação – foi entregue a todos os alunos a recriação de um aerograma ([anexo 1](#)) que desde logo suscitou curiosidade e interesse. Este seria, também, o momento em que tomaríamos notas para a planificação das fases seguintes. O diálogo que se gerou em torno dos aerogramas foi bastante proveitoso na medida em que conseguimos apurar as principais ideias que os alunos tinham sobre o tema.

Para Melo (2003), estas ideias são definidas “como um conjunto de proposições que versam aspetos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos” (Melo, 2003, p. 33).

Apesar de estarmos perante alunos de 12.º ano que em dois momentos anteriores do seu percurso académico tiveram contacto com a temática (6.º e 9.º anos do Ensino Básico), nem por isso as ideias que revelaram sobre as madrinhas de guerra e os soldados da Guerra Colonial Portuguesa foram aprofundadas.

As ideias prévias que os alunos mostram revelar sobre o tema provêm de diversos meios. Em primeiro lugar, a partir das aulas de História do 9.º ano de escolaridade, através dos professores e manuais escolares. Em segundo, uma vez que é um acontecimento da nossa História recente, estas ideias são criadas, também, a nível familiar e ou cultural, por

aqueles que viveram a Guerra Colonial, que conheceram alguém destacado, que é “retornado” ou que conhecem alguém que seja ou ideias que estão enraizadas no seu universo cultural ou familiar. Quando estudamos um período tão recente da nossa História, as histórias e a História muitas vezes confundem-se. Em terceiro lugar, pelos *media*, através de reportagens¹⁹, filmes²⁰, notícias²¹ e artigos de opinião em jornais, muitos levados também para sala de aula.

Dos 30 alunos que constituem a turma, apenas dois alunos conheciam pessoalmente soldados que combateram na Guerra Colonial, seus avós, e nenhum conhecia diretamente o papel das madrinhas de guerra. Esta informação foi preciosa, permitindo um melhor entendimento do que seria necessário realizar antes ainda de os alunos representarem os seus papéis. Inicia-se assim a fase de preparação, com a construção de materiais que permitissem, por um lado, dar a conhecer as personagens dos soldados e das madrinhas de guerra e, por outro, que permitisse que os alunos se conectassem com diferentes pontos de vista em relação às personagens, ponto fulcral, como já vimos, para o desenvolvimento da empatia histórica.

Na impossibilidade de lecionar a *Questão Colonial*²²(incluída na unidade 2 do módulo 8 do Programa de História A), optámos pela preparação de um conjunto de materiais que culminaram numa apresentação *PowerPoint* ([anexo 2](#)) referente, apenas, aos assuntos em estudo, que antecedeu a leção dos assuntos relacionados com a Guerra Colonial, de modo a contextualizar os alunos em relação ao tema em estudo.

Dividida em três partes, a apresentação tinha como primeiro enfoque os soldados, abordando diferentes perspetivas e sentimentos sobre a Guerra Colonial. A temática foi iniciada com a visualização de um excerto do primeiro episódio da série televisiva da RTP1 3 *Mulheres*, no qual um jovem rapaz se despede da sua mãe aquando da partida

¹⁹ Como é exemplo, “1991 – Guerra Colonial”, disponível em <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/1961-guerra-colonial/>, acedido a 14 de setembro de 2019.

²⁰ *Cartas de Guerra* (2016) de Ivo Ferreira, por exemplo.

²¹ Como é exemplo a notícia do jornal Observador de dia 28 de maio de 2019, disponível em <https://observador.pt/2019/05/28/angola-e-portugal-iniciam-contactos-para-honrar-soldados-portugueses-mortos-na-guerra-colonial/>, acedido a 29 de maio de 2019.

²² Devido a uma questão de logística das datas de planificação de regências.

para o Ultramar, mostrando-se pouco preocupado²³. Já a partir deste breve excerto, conseguimos refletir, por um lado, sobre o pouco que se sabia em Portugal sobre a Guerra e, por outro, sobre a despreocupação deste jovem rapaz (que viria a morrer) relativamente à sua partida. Nesta primeira parte, foi essencial apresentar aos alunos relatos dos soldados e não apenas textos académicos sobre a temática, de modo a que os alunos compreendessem as diferentes posições que os diversos soldados tinham em relação à Guerra Colonial e à sua partida. Decidimos, deste modo, retirar excertos de obras de carácter autobiográfico de Moita Marques (*As duas faces da Guerra Colonial*), António Lobo Antunes (*Os Cús de Judas*), Miguel Borracho Coelho (*Lágrimas de Guerra*) e de Manuel Barão da Cunha (*Aquelas longas horas*). O segundo momento iniciou-se com um excerto da série *Um dia com...O Movimento Nacional Feminino*²⁴ e tinha como objetivo apresentar as madrinhas de guerra e a sua importância, promovendo um debate em torno destas personagens. Por último, dar a conhecer os aerogramas e a sua função, apresentando alguns exemplos de correspondência trocada. No final, retomamos a série *3 Mulheres* (episódio 4), para que os alunos compreendessem o que se partilhava com a família e como seria o momento da chegada de um aerograma²⁵.

A fase de preparação é-o também para a formação dos pares. Numa estratégia de *active learning* os alunos devem estar diretamente envolvidos na escolha destes pares, no entanto, neste caso em particular, não aconteceu. Para manter a mística e, porque, madrinhas do MNF e soldados não se conheciam, o anonimato dos alunos deveria ser mantido, pelo que não podiam ser os próprios a escolher os seus pares.

Avizinha-se a fase de representação. Os alunos já conheciam as personagens abordadas e o contexto da Guerra Colonial, faltava conhecer a sua nova ‘identidade’. Para um maior realismo e, como algumas informações, como o número do SPM, são mais difíceis de conseguir, foi-lhes entregue uma espécie de cartão de cidadão da sua personagem ([anexo 3](#)).

²³ Excerto pode ser consultado em <http://bit.ly/3mulheresep1>.

²⁴ Excerto pode ser consultado em <http://bit.ly/umdiacommmnf>.

²⁵ Excerto pode ser consultado em <http://bit.ly/3mulheresep4>.

Durante a Guerra Colonial portuguesa, os soldados faziam pedido ao MNF para que lhes fosse atribuída uma madrinha de guerra. Tentando recriar o cenário verosímil, também na ESDJGFA, as madrinhas enviaram o primeiro aerograma. Para além da informação que lhes foi entregue sobre a sua personagem, receberam, também, o nome e o SPM do soldado com quem se corresponderiam. A partir daqui a liberdade era total, ou seja, madrinhas e soldados criariam as suas personagens sem qualquer restrição.

Por último, e seguindo os passos de Dauvillier, segue-se a fase de avaliação. Compreendendo que a avaliação tem uma importância extrema para professor e alunos, foi aplicado um questionário a 28 alunos da turma de 12.º ano da professora cooperante ([Anexo 4](#)). Por uma questão de facilidade no seu preenchimento, o questionário foi entregue em papel no início do mês de junho.

Sendo a atividade de carácter facultativo, pareceu-nos desde logo importante inquirir, também, aqueles que não participaram no projeto. Para os que participaram, interessava saber quais as motivações para a sua participação, de que forma a sua visão sobre as personagens das madrinhas de guerra e dos soldados se alterou (ou não) e porquê.

Foi através desta estratégia de *role play*, e não no seu sentido mais tradicional, que pretendemos analisar se os objetivos que propusemos foram efetivamente alcançados.

Capítulo III – Remetente: presente. Destinatário: passado.

Após a explicação deste processo, que culminou na produção dos aerogramas pelos alunos, chega o momento de apresentar os resultados recolhidos na sua análise e refletir acerca dos dados obtidos. Para a concretização deste relatório de estágio, bem como para cumprir os objetivos deste estudo, optámos por uma análise qualitativa das narrativas criadas pelos alunos nos seus aerogramas que, como já foi referido, constituem o principal instrumento de recolha de dados. Após uma primeira leitura de todas as respostas foi importante passar à sua categorização, no que diz respeito aos níveis de empatia histórica e às narrativas criadas.

A respetiva análise foi pensada em dois momentos distintos. Num primeiro momento, a análise dos aerogramas relativamente à construção empática dos alunos e, num segundo, a análise das narrativas dos discentes quanto ao conteúdo histórico apresentado. As categorias, apesar de adaptadas de outros estudos, foram elaboradas a partir dos dados obtidos após a primeira leitura dos aerogramas entregues pelos alunos. Assim, foi nossa intenção identificar, em primeiro lugar, os conceitos indicadores do desenvolvimento empático dos alunos, tendo por base a categorização proposta por Shemilt (1984) em *Beauty and Philosopher: Empathy in History and Classroom*, bem como os níveis propostos por Booth, Culpin e Macintosh (1986), em *Empathy in History – From Definition to Assessment*; e em segundo lugar, dos níveis de interpretação histórica que demonstraram nas suas cartas baseados na categorização proposta por Barca e Gago (2001), em *Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade*, e por Cruz (2017), em *As narrativas dos alunos e processos de ensino aprendizagem*.

No entanto, depois de uma leitura mais aprofundada das narrativas produzidas pelos alunos, decidimos agrupar a análise num só momento, criando, desta forma, uma categorização que melhor se adaptasse ao contexto e dados que tínhamos em mãos. O quadro 1 apresenta as categorias elaboradas, bem como os seus descritores.

Categorização das narrativas dos alunos	
Categoria	Descritores
Nível 1 – Entendimento cotidiano	Os alunos deste nível não aplicam conhecimento histórico válido ou compreensão empática, não conseguindo diferenciar a sua própria perspectiva, da dos homens do passado. Os alunos apresentam narrativas dispersas, sem estrutura lógica, que se pautam por uma grande dispersão e que mostram falhas (apresentando elementos descontextualizados da realidade das personagens e época histórica em estudo) ou não apresentam referências a acontecimentos históricos.
Nível 2 – Entendimento estereotipado	No nível intermédio, os alunos apresentam narrativas limitadas, cujas ideias revelam uma estrutura lógica visível, revelando um fio condutor onde se detetam implicitamente referências aos acontecimentos históricos, mas a perceção da situação em estudo fica restrita a um contexto específico. Os alunos tentam explicar determinada ação histórica, mas a empatia demonstrada é universalizada, ou seja, os alunos universalizam os sentimentos, crenças, valores, atitudes e ações dos homens do passado.
Nível 3 – Entendimento diferenciado	O terceiro nível é considerado o mais elevado e nele os alunos são capazes de compreender a existência de sentimentos, crenças, valores, atitudes e ações individuais e/ou coletivas, reconhecendo a diferença entre passado e presente. Nas suas narrativas os alunos revelam ideias com uma estrutura lógica evidente face aos acontecimentos da época, revelando um fio condutor onde se detetam referências explícitas aos acontecimentos históricos.

Quadro 1. Categorização das narrativas dos alunos

Importa clarificar que, na transcrição dos seus aerogramas, mantivemos os erros gramaticais, ortográficos e/ou de pontuação, já que na maioria das vezes faziam parte das personagens criadas. De modo a salvaguardar a identidade dos alunos que participaram neste estudo, optámos por utilizar o nome da personagem que lhes foi atribuída, tanto

aquando da análise das narrativas, tanto aquando da análise dos dados obtidos através da aplicação do questionário.

Assim, foi importante criar um quadro que permitisse visualizar de uma forma mais imediata as combinações dos pares de madrinhas e soldados.

	Madrinha	Soldado
1.º par	Gabriela Nóbrega	Pedro Costa
2.º Par	Mariana da Silva Alexandre	Tiago Ribeiro
3.º Par	Emília Ribeiro da Costa	João Pereira Martins
4.º Par	Conceição Faria da Costa	Agostinho Oliveira
5.º Par	Alcina de Castro	Manuel da Costa
6.º Par	Deolinda Ferreira	Armando Guimarães
7.º Par	Madalena Cunha	Joaquim Almeida
8.º Par	Élvia Tavares	Fernando Oliveira
9.º Par	Gabriela Nóbrega ²⁶	João Ferreira

Quadro 2. Combinações Madrinhas e Soldados

3.1. Com ou sem as lentes do presente?

No total de alunos e pares, conseguimos obter 28 aerogramas que continham mais ou menos informação. Na leitura que fizemos ao longo da entrega dos aerogramas começámos logo a observar alguns padrões. Em primeiro lugar, a importância dada à família do soldado. Numa leitura mais aprofundada, verificámos que a família é mencionada em sete dos nove pares.

²⁶ No início de maio, quando uma aluna pediu para integrar o projeto, havia que arranjar soluções. Uma vez que o soldado Pedro Costa ainda não tinha entregue algum aerograma de resposta à sua madrinha, decidimos atribuir-lhe outro soldado. Assim, as madrinhas do primeiro e último pares são a mesma aluna tendo, por isso, o mesmo nome.

A importância que os alunos atribuíram à família dos soldados não aconteceu por acaso. Apesar de não ter sido dada nenhuma indicação nesse sentido, foi associada a família ao lema do Estado Novo: ‘*Deus, Pátria e Família*’ e, portanto, associada à exaltação da família como célula-base do funcionamento da sociedade e a figura maternal como a promotora do bom funcionamento e tranquilidade do lar. Associando a família à *Lição de Salazar*, as madrinhas, de forma geral, pensaram a família dos soldados como uma família do campo, sem recursos, sendo os pais analfabetos e as crianças mais novas ainda a estudar ou já em casa “*prontas para se tornarem grandes mulheres, excelentes donas de casa e prontas para casar*”, como refere a madrinha Emília Ribeiro da Costa no primeiro aerograma que envia.

Um outro aspeto que nos chamou logo a atenção: a não utilização das normas que uma carta deve seguir. Não falamos da identificação do remetente e do destinatário, uma vez que esse espaço estava já impresso no aerograma, mas da menção à localidade de onde escreve e a data. Esta informação, que, como vimos, lhes foi facultada, seria importante não só para um maior engajamento na personagem que estavam a interpretar, mas também para que conseguissem procurar conteúdos histórico que suportassem as suas histórias e personagens.

Foi interessante verificar que a liberdade dada aos alunos no processo de escrita das suas narrativas levou a que o início da troca de correspondência se tornasse diferente para todos os pares. Assim, quatro madrinhas optaram por começar efetivamente a corresponder-se com os seus afilhados, apresentando-se e até caracterizando-se, e as restantes ‘retomaram’ uma conversa que já existiria.

Após esta primeira perceção, foi possível fazer uma análise segundo a categorização anteriormente apresentada. Só após esta análise foi possível construir um quadro (Quadro 3) no qual é possível observar a distribuição das narrativas dos alunos pelos três níveis.

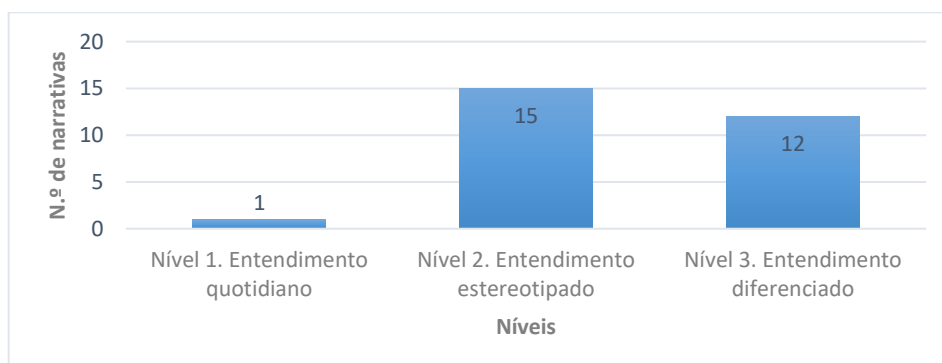
Personagem	Aerograma 1	Aerograma 2
Gabriela Nóbrega	Nível 2	Nível 2
Pedro Costa	S/ Dados	S/ Dados
Mariana da Silva Alexandre	Nível 3	Nível 2

Tiago Ribeiro	Nível 3	S/ Dados
Emília Ribeiro da Costa	Nível 2	Nível 2
João Pereira Martins	Nível 1	S/ Dados
Conceição Faria da Costa	Nível 3	Nível 3
Agostinho Oliveira	Nível 3	S/ Dados
Alcina de Castro	Nível 2	Nível 3
Manuel da Costa	Nível 2	Nível 3
Deolinda Ferreira	Nível 2	S/ Dados
Armando Martins	Nível 2	Nível 3
Madalena Cunha	Nível 2	Nível 3
Joaquim Almeida	Nível 3	Nível 3
Élvia Tavares	Nível 2	Nível 2
Fernando Oliveira	Nível 2	Nível 3
Gabriela Nóbrega	Nível 2	S/ Dados
João Ferreira	Nível 2	S/ Dados

Quadro 3. Distribuição dos níveis pelas narrativas dos alunos

De um modo geral, as ideias expressas pelos alunos nos seus aerogramas centram-se no nível 2 – Entendimento estereotipado –, obtendo 15 narrativas, e no nível 3 – Entendimento diferenciado –, com 12 narrativas, havendo apenas uma resposta alocada no nível 1 – Entendimento quotidiano – e um aluno que não entregou nenhuma carta pelo que não pode ser avaliado.

Gráfico 3. Distribuição das narrativas dos alunos por níveis

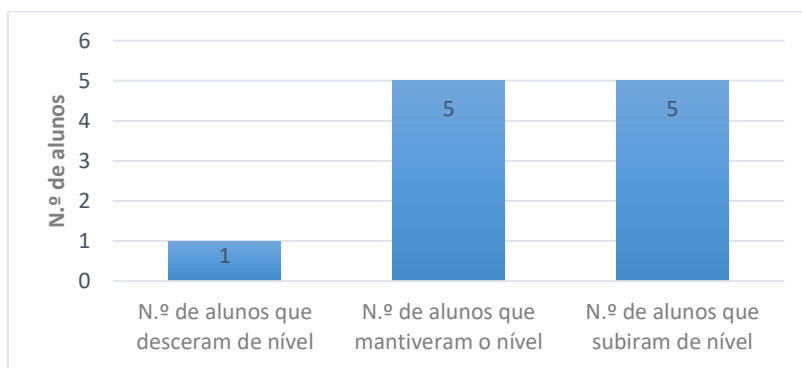


Num total de 28 aerogramas, nove pares e 17 personagens (uma madrinha teve dois soldados atribuídos), verificámos que seis personagens apenas enviaram uma carta, uma não enviou nenhuma e 11 submeteram duas cartas.

Num primeiro olhar, verificámos que, nos casos de madrinhas ou soldados em que temos duas cartas da mesma personagem, existe um padrão evolutivo entre o número de alunos que progrediu nos níveis apresentados e aqueles cujas narrativas não apresentaram evolução, havendo apenas um caso em que a madrinha na segunda carta escrita apresentou uma narrativa de nível inferior ao que anteriormente havia apresentado.

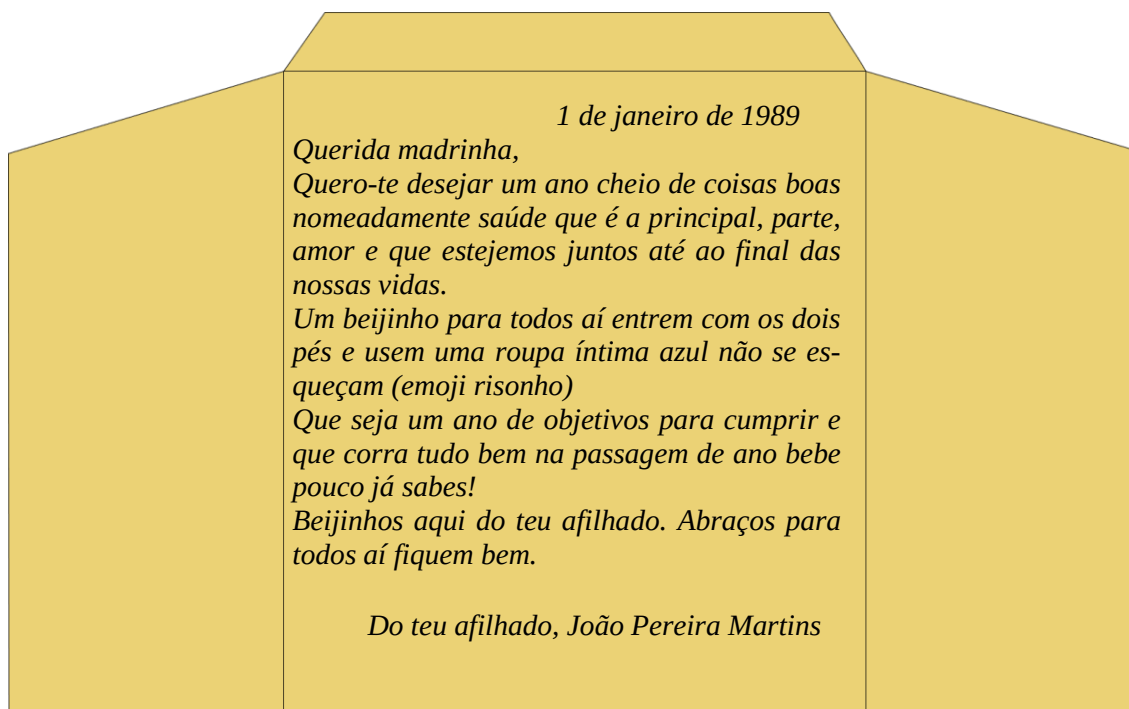
Como é visível no gráfico 4, as narrativas de cinco personagens progrediram nos níveis propostos e cinco mantiveram o nível, sendo que duas dessas personagens estavam já no nível considerado mais elevado.

Gráfico 4. Distribuição do número de alunos que desceu, manteve ou subiu de nível



Depois de apresentada a análise quantitativa dos dados obtidos, passemos à análise qualitativa, acompanhando a categorização já apresentada.

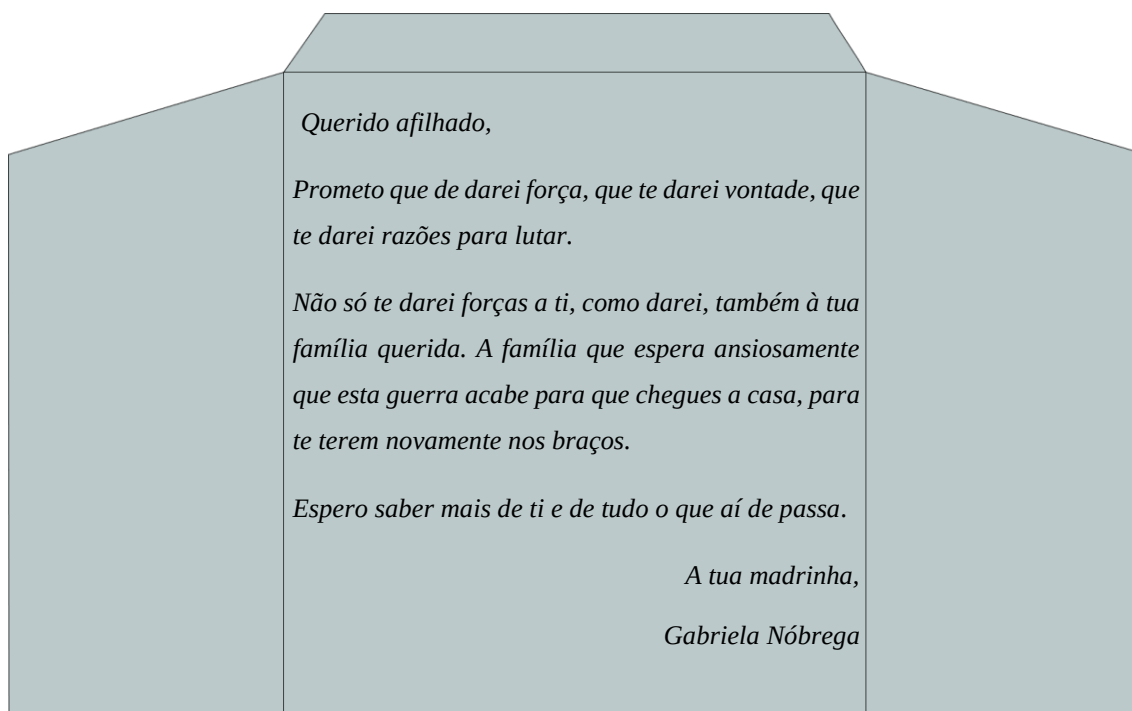
A única carta do soldado João Pereira Martins foi categorizada no nível 1 – **Entendimento quotidiano**, versando:



Na sua narrativa, o aluno não apresenta qualquer estrutura lógica, gramatical ou sintática. A nível empático, este soldado revela que não consegue reconhecer a diferença entre as suas crenças, valores e atitudes das da realidade portuguesa da segunda metade do século XX. Ao produzir a sua carta, o soldado menciona práticas do tempo presente como caracteres como os *emojis*, prática que se instalou apenas nos últimos vinte anos. No que respeita à sua narrativa, o soldado não apresenta conhecimento histórico válido. Apesar de lhe ter sido atribuído o ano de 1966 e a sua madrinha lhe escrever nesse mesmo ano, o soldado escreve em 1980, o que revela completo alheamento quanto aos conteúdos em estudo, não conseguindo utilizar conceitos específicos da disciplina de História nem situar no tempo acontecimentos e processos relevantes da História de Portugal. Claramente este soldado mostra, na sua narrativa, elementos descontextualizados da realidade do contexto português do período da Guerra Colonial portuguesa e das personagens em estudo.

No nível 2 – **Entendimento estereotipado**

Como já referimos, as ideias apresentadas detetam implicitamente referências aos acontecimentos históricos, mas a perceção da situação em estudo fica restrita a um contexto específico. É neste nível que se englobam as narrativas que, de um modo geral, só mencionam a família, quer na correspondência das madrinhas, quer na correspondência dos soldados. Apuramos, portanto, 11 aerogramas de madrinhas e quatro pertencentes a soldados. Vejamos alguns excertos:



Exte excerto da primeira carta da madrinha Gabriela Nóbrega menciona, como tantas outras, duas características das narrativas deste nível, a perceção de uma situação restrita, neste caso, a família saudosa do soldado, mas também a sua função enquanto madrinha.

A família e o papel das senhoras enquanto madrinhas dos soldados são o maior foco das narrativas de nível 2. Madalena Cunha afirma que “(...) *Como tua madrinha de guerra, dar-te-ei forças para lutar pela Pátria livre que herdaste (...)*” e pede para que o seu afilhado faça com que a “(...) *paz caia sobre os portugueses (...)*”.

Para além dos pais saudosos e ansiosos pelo regresso dos filhos, em várias narrativas é indicado o nascimento de novas crianças. É o caso da madrinha Mariana da Silva Alexandre que dá a boa nova ao seu afilhado de que seria pai novamente. Nesta narrativa verificamos que a aluna não compreendeu totalmente a função da madrinha, uma vez que na sua generalidade, as madrinhas do MNF eram atribuídas a jovens solteiros. No entanto, havia, como já mencionamos jovens soldados que colocavam anúncios nos jornais à procura de madrinhas de guerra que com eles se correspondessem. Nesses casos, os jovens podiam ou não ser solteiros.

Também a madrinha Élvia Tavares faz menção a um novo bebé na família, desta vez um sobrinho do soldado. Notámos, também, que nunca se dá conta dos irmãos dos soldados, mas sempre das irmãs. Para além do exemplo já apresentado, também a madrinha Élvia Tavares, depois de dar conhecimento da gravidez da irmã mais velha do soldado, informa-o sobre a sua irmã mais nova que, apesar das dificuldades “(...) *continua a muito custo na escola (...)*” e informa que tentará “(...) *enviar-lhe alguns livros e roupa (...)*”. Em resposta, o seu afilhado, Fernando Oliveira, diz-lhe que a sua “(...) *irmãzinha sempre foi muito inteligente (...)*”.

Um outro tema que verificamos existir nestas cartas é o tema da *morte*, mencionado quase exclusivamente pelas madrinhas. Passados meses sem obter resposta, a madrinha Gabriela, do primeiro par, procurou um novo aerograma para um novo contacto com o seu afilhado Pedro Costa, alegando que as cartas podiam demorar a chegar ou podiam nem sempre chegar: “(...) *Espero que a razão pela qual nunca mais ouvimos de ti, seja o facto de não teres recebido a minha carta anterior (...)*” e continua “(...) *se por acaso já não estiveres entre nós, tenho a certeza que morreste pela pátria. Tenho a certeza que morreste por uma boa causa, apesar de não mereceres esse destino (...)*”. Aquando da análise achámos curioso o ‘falar com os mortos’, uma vez que não se tratou de um caso isolado. Conceição Faria da Costa, ao escrever ao seu afilhado, também o menciona, “(...) *Cheguei a pensar o pior com a demora desta carta (...)*”. Ou a madrinha Mariana Alexandre, na sua última carta, acaba-a pedindo “(...) *Tenta não morrer (...)*”.

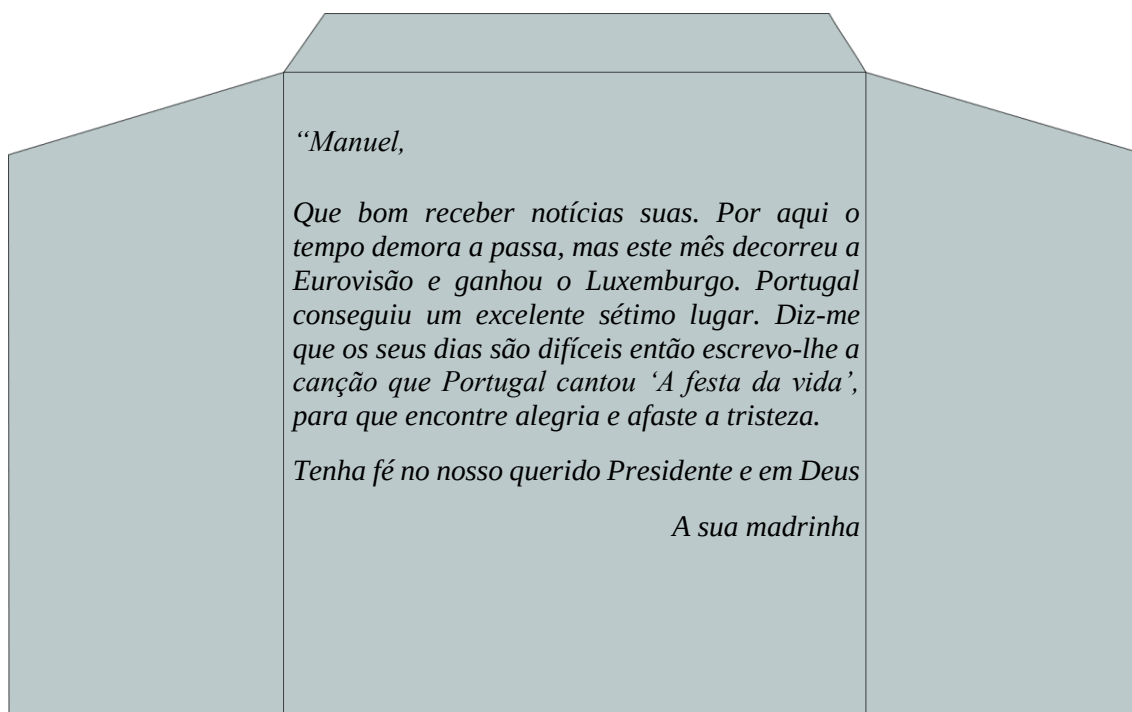
Os aerogramas dos soldados que alocamos a este nível apresentam duas temáticas, ambas muito vagas. Um exemplo que junta as duas é a carta de Manuel da Costa que diz a Alcina de Castro “(...) *Obrigada por ter escrito esta carta tão encorajadora, pois os dias aqui na Guiné são muito difíceis e as saudades de casa são muito difíceis.*” A dificuldade de estar destacado, mas não situações concretas, e as saudades dos familiares são os temas predominantes nestas quatro cartas. Armando Guimarães refere: “(...) *apesar das saudades que sinto, estou a lutar pelo meu grande Portugal com um orgulho enorme e nunca vou desistir (...)*”. Esta é uma outra posição que foi sendo regular nas narrativas dos soldados, o orgulho e a vontade de lutar pela pátria. Estas quatro cartas não apresentam implícita ou explicitamente a referência a acontecimentos históricos, mostrando os sentimentos e atitudes das personagens. Apenas um destes soldados escreveu uma só

carta, enquanto os restantes três responderam de novo às suas madrinhas tendo progredido nos níveis apresentados, quanto à empatia e à construção da narrativa.

Nas narrativas alocadas neste nível verificamos, ainda, uma outra temática: a escassez ou os atrasos no envio de aerogramas. A madrinha Gabriela Nóbrega e o soldado Armando Guimarães, face à falta de resposta dos seus pares, pediram um segundo aerograma de modo a poderem enviar nova carta. Nas suas narrativas mencionam o atraso nos correios e o extravio das cartas. Na troca de correspondência do quarto par, estes atrasos e a escassez dos aerogramas também é mencionada, “(...) *Não me culpes a mim pela demora de minhas cartas (...)*”, responde o soldado, “(...) *os aerogramas são escassos e o dinheiro também (...)*”.

No nível 3 – **Entendimento diferenciado** – que é considerado o nível mais elevado, obtivemos 12 respostas. As narrativas categorizadas neste nível, para além de mostrarem referências explícitas a acontecimentos históricos, mostram que os alunos compreendem e reconhecem a diferença entre o passado e o presente. Nestas 12 narrativas encontramos, mais do que divisão entre temáticas, divisão entre madrinhas e soldados. As madrinhas fazem mais menção a acontecimentos históricos diversos e os soldados procuraram narrar algum episódio que vivenciaram enquanto soldados destacados no Ultramar.

Nas narrativas das madrinhas fazem-se referências políticas ou a personagens da vida política. A madrinha Mariana da Silva Alexandre, por exemplo, escrevendo em 1970, refere que “(...) *temos novos homens a governar o nosso Portugal e estou certa de que mudanças se avizinham (...)*”. Em 1972, Alcina de Castro, com o objetivo de que o seu afilhado encontre alegria escreve-lhe o seguinte:

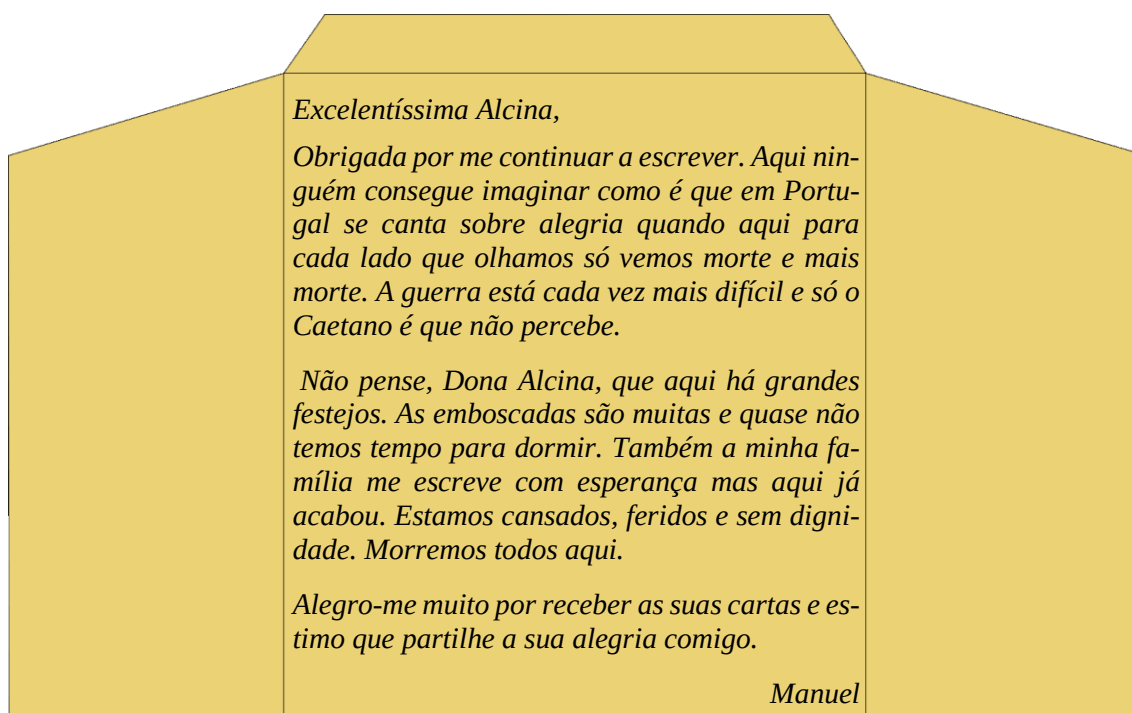


Numa folha à parte que dobrou junto com o aerograma escreve a música “A Festa da vida”, com letra de José Niza e composta pelos maestros José Calvário e Richard Hill.

	<i>Que venha o sol o vinho e as flores. Marés, canções de todas as cores</i>	
	<i>Guerras esquecidas por amores;</i>	
	<i>Que venham já trazendo abraços. Vistam sorrisos de palhaços.</i>	
	<i>Esqueçam tristezas e cansaços;</i>	
	<i>Que tragam todos os festejos. E ninguém se esqueça de beijos.</i>	
	<i>Que tragam prendas de alegria. E a festa dure até ser dia;</i>	
	<i>Que não se privem nas despesas. Afastem todas as tristezas. Pão, vinho</i>	
	<i>e rosas sobre as mesas;</i>	
	<i>Que tragam cobertores ou mantas. E o vinho escorra p’las gargantas.</i>	
	<i>E a festa dure até às tantas;</i>	
	<i>Que venham todos de vontade. Sem lembrarem de saudade. Venham os</i>	
	<i>novos e os velhos. Mas que nenhum me dê conselhos!</i>	
	<i>Que venham todos de vontade. Sem se lembrarem da saudade. Venham</i>	
	<i>os novos e os velhos. Mas que nenhum me dê conselhos!</i>	

Se em todas as narrativas que apresentam alguma alusão a personagens ou acontecimentos históricos essa referência é muito breve ou sem grande desenvolvimento, esta madrinha foi mais longe e procurou uma referência que, por um lado, não foi abordada em aula e, por outro, fizesse o seu soldado sentir-me mais perto de casa.

A resposta do afilhado a esta madrinha é o padrão do que as narrativas dos soldados que estão inseridas neste nível versam.



Neste par, conseguimos compreender perfeitamente duas visões sobre a Guerra Colonial e sobre as personagens em estudo. Por um lado, é perceptível como a madrinha conseguiu retratar um pouco da vida que, na metrópole, continua evidenciando a falta de conhecimento do panorama geral da guerra na Províncias. Por outro lado, um soldado que não compreende a alegria vivida quando para eles a vida parou.

Também Tiago menciona, escrevendo em 1970: “(...) *Por aqui as coisas estão complicadas, mas vou conseguindo sobreviver. Faz muito sol e nós não istamos abitua-dos. Espero que os mandantes percebam que vamos perder esta guerra depressa*”.

Nesta narrativa chamamos também a atenção para os erros ortográficos. Verificamos que em algumas cartas tanto de nível 3 como de nível 2 e, sabendo que os alunos conheciam já o contexto socioeconómico português do período da Guerra Colonial, os alunos escreveram com erros propositados, assemelhando a escrita ao falar, como era tão comum nas zonas rurais.

Joaquim Almeida menciona:

“(...) Luto para sobreviver e não volto igual. Vi mais tragédia do que alguma vez pensei. Não tinha meios para estudar nem meios para fugir ao ultramar. Não queria vir, mas nunca pensei que seria tão duro. Vejo morte todos os dias e os turras não dão tréguas. (...)”

Esta resposta a uma madrinha que é a favor do regime e que declara: *“(...) tenho pena de nunca ter tido filhos para dar a esta causa. É uma tristeza grande. Apadrinho-o a si e a muitos outros para lhes escrever como escreveria a meus filhos (...)”*, é a única que explicitamente se mostra contra a sua ida para, neste caso, Moçambique. Para além disso, utiliza o termo ‘*turras*’ que foi utilizado apenas no primeiro vídeo de apresentação à temática.

Uma outra resposta, do soldado Agostinho Oliveira, também encontra inspiração na apresentação mencionando a *Cilinha* e o seu trabalho junto das várias unidades,

“(...) Não recebi a carta dos meus pais mas agradeço que escreva por eles. À um ano que meus irmãos me escrevem e não recebo as suas cartas nem aerogramas. Muitos dos meus colegas também não conseguem receber notícias das famílias. É muito desgastante. A nostalgia e a saudades são imensas e não receber notícias quando estamos sós é desgastante. Esteve aqui a Cilinha e disse que ia resolver a situação e deu-nos canetas e aerogramas e cigarros. (...)”

De uma forma geral, nos três níveis, os alunos apelaram mais às emoções e sentimentos das personagens, não conseguindo acrescentar, às suas narrativas, referências históricas devidamente contextualizadas. Apesar disso, os alunos conseguiram encarnar as personagens do período em estudo conseguindo colocar-se no lugar dos agentes históricos e compreender os seus sentimentos e ações. De certo modo, as madrinhas conseguiram ‘recriar’ o alheamento experienciado na metrópole em relação ao que se passava no Ultramar, bem como o papel das madrinhas de guerra. Os alunos que recriaram os soldados conseguiram, também, compreender algumas das dificuldades sentidas por quem combatia no ultramar. Para além disso, alguns alunos conseguiram retirar referências de alguns momentos estudados em contexto de sala de aula relativamente às personagens em estudo, não conseguindo, contudo, acrescentar informações para além do estudado. Apesar de criarem as suas personagens, dotando-as de famílias, não tentaram ir além e procurar mais informações sobre a localidade, data ou pelotão que lhes foram atribuídos.

3.3. O que é que os alunos pensam disto?

Este estudo termina com a aplicação de um questionário que tem como objetivo compreender, por um lado, o que levou os alunos a participarem ou não participarem no projeto e, por outro, avaliar a atividade. De modo a obter os resultados com prontidão, decidimos aplicá-lo em formato papel e em contexto de aula. Uma vez que se trata de uma atividade facultativa, importa também compreender os motivos daqueles que decidiram não participar no projeto, pelo que o questionário foi feito a pensar em todos os alunos.

Deste modo, apenas a primeira questão, de resposta fechada, é respondida por todos os alunos. Se à pergunta “*Participaste no projeto?*” os alunos respondessem “*não*” seguiriam para a questão seguinte “*Porque decidiste NÃO participar na atividade?*” e o questionário termina; se alunos respondem “*sim*”, passam à questão número 3 e seguem-se três questões de resposta aberta, um conjunto de 10 afirmações com as quais os alunos devem mostrar o seu grau de concordância ou discordância segundo uma escala de Likert; e, por fim, uma questão de resposta aberta.

Num total de 28 inquiridos, 11 não participam no projeto e, como temos vindo a referir, 17 afirmam ter participado no projeto.

Analisando a questão 2 “*Porque decidiste NÃO participar na atividade?*” conseguimos reunir as respostas dos alunos em três categorias que agrupam os motivos que os levam a não participar no projeto. As causas apresentadas foram: *Indisponibilidade, Desinteresse, Sem justificação*.

Dos 11 inquiridos, seis apresentam a falta de tempo como o principal fator para não participar na atividade. Uma aluna afirma apenas “*Não tive tempo.*”, uma outra menciona que devido a “*problemas pessoais não conseguia participar*” e um aluno afirma: “*não tive tempo, apesar de a atividade me parecer bastante interessante*”. Um outro motivo que leva três dos alunos a não participar na atividade tem que ver com o seu desinteresse, principalmente pela época em estudo, declarando, que não se identificam “*com o período retratado*”. Dos 11 discentes, quatro não apresentam qualquer razão para não participar na atividade, dizendo que “*não ocorreu*” ou que não participaram “*por nenhuma razão em concreto*”.

Se já sabemos o que levou os alunos a não escreverem estas cartas ao passado, devemos também perceber o que leva 17 alunos a participar numa atividade que era, afinal de contas, facultativa. Mais uma vez, e de modo a salvaguardar o anonimato dos alunos, optamos por mencionar o nome das suas personagens.

À questão número 3 “*Porque decidiste participar no projeto?*”, as respostas dos alunos podem ser categorizadas em três aspetos: o interesse pela temática, originalidade da atividade e a aproximação ao passado. Apesar de estas categorias poderem ser analisadas separadamente, em algumas respostas confundem-se, havendo alunos que apresentam vários motivos. Devido a este fator, algumas respostas estão enquadradas em várias categorias.

Podemos categorizar 6 respostas que demonstram o **Interesse pela temática** como o motivo para a participação no projeto. A madrinha Deolinda afirma que participa na atividade “*porque achei a atividade interessante (...)*”, já a madrinha Élvia Tavares responde: “*Porque achei interessante e divertida e queria aprender mais sobre o assunto*”. O soldado João Pereira Martins afirma que pensou “*que fosse interessante o trabalho*”. Na categoria **Originalidade da atividade**, catalogámos cinco respostas. A madrinha Gabriela afirma: “*Quando me foi apresentada a atividade, achei diferente e interessante. Achei uma forma divertida de cativar os alunos a interessarem-se pelo tema da Guerra Colonial*”. O soldado Pedro Costa afirma que se trata “*de um projeto fora do habitual e por isso chamou à atenção*”. Também o soldado Tiago Ribeiro afirmou que a atividade lhe pareceu “*algo original e diferente, e uma forma divertida de abordar a guerra colonial*”. Na terceira categoria, **Aproximação ao passado**, identificamos seis respostas. O soldado Joaquim Almeida afirma: “*Decidi participar na atividade para ter uma oportunidade de recriar as possíveis cartas que foram escritas na época e ter a noção do que se podia ou não escrever.*” A madrinha Madalena Cunha diz que: “*Achei um projeto bastante interessante, como se fôssemos sentir-nos como uma pessoa daquela época, encarnando uma personagem de uma época completamente diferente. (...)*”.

Depois de compreender quais os motivos da participação na atividade, importa saber o conhecimento que os alunos já tinham sobre as personagens em estudo antes da sua participação, o que nos leva à questão número 4 deste questionário “*Que ideia tinhas sobre os soldados e as madrinhas de guerra antes de participares na atividade?*”.

Os alunos afirmam não terem ideia ou que sabiam muito pouco sobre as madrinhas de guerra e os soldados. Assim, 11 alunos dizem não ter nenhuma ideia sobre as madrinhas de guerra, não conhecendo a sua existência no panorama da Guerra Colonial. Os restantes seis alunos afirmam terem uma vaga ideia sobre as madrinhas e sobre os aerogramas. Deste último grupo, dois alunos dizem que conheciam porque os avós participaram na Guerra Colonial e “*falaram sobre os aerogramas e as madrinhas*”.

À questão número 5, “*Depois de participares a tua opinião alterou-se? Se sim, em que medida?*”, as respostas foram unânimes, pois 15 alunos afirmam que a sua ideia se tinha alterado e apenas dois alunos dizem que a sua opinião permaneceu igual. De forma geral, as respostas dos alunos enquadram-se em duas categorias: as dificuldades sentidas pelos soldados e o apoio das madrinhas, sendo que na maioria das respostas estas duas categorias aparecem interligadas. Foi interessante compreender que, de uma forma geral, os alunos alargaram o seu conhecimento em relação às madrinhas de guerra e aos soldados, compreendendo as dinâmicas criadas entre essas figuras. Alcina Castro, por exemplo, afirma que compreende melhor que as madrinhas foram um fator importante “*para os soldados conseguirem aguentar todas as dificuldades*”. Nesta linha de pensamento, também o soldado Fernando Oliveira afirma que considera o papel das madrinhas de guerra “*importante para os soldados se conseguirem manter na guerra*”.

Segue-se um conjunto de 10 afirmações segundo as quais os alunos mostraram o seu grau de concordância segundo cinco parâmetros que fazem parte de uma escala de Likert: Discordo Fortemente, Discordo, Não concordo nem discordo, Concordo, Concordo Fortemente.

À primeira afirmação “*Considero que foi útil participar no projeto.*”, os 17 alunos concordam (seis alunos) ou concordam fortemente (11 alunos). O mesmo resultado se verifica para a segunda e terceira questões, “*Considero que interpretar a personagem de madrinha/soldado me ajudou a compreender melhor o período da Guerra Colonial.*” e “*Considero que participar no projeto me permitiu conhecer melhor o papel das madrinhas de guerra.*”, respetivamente.

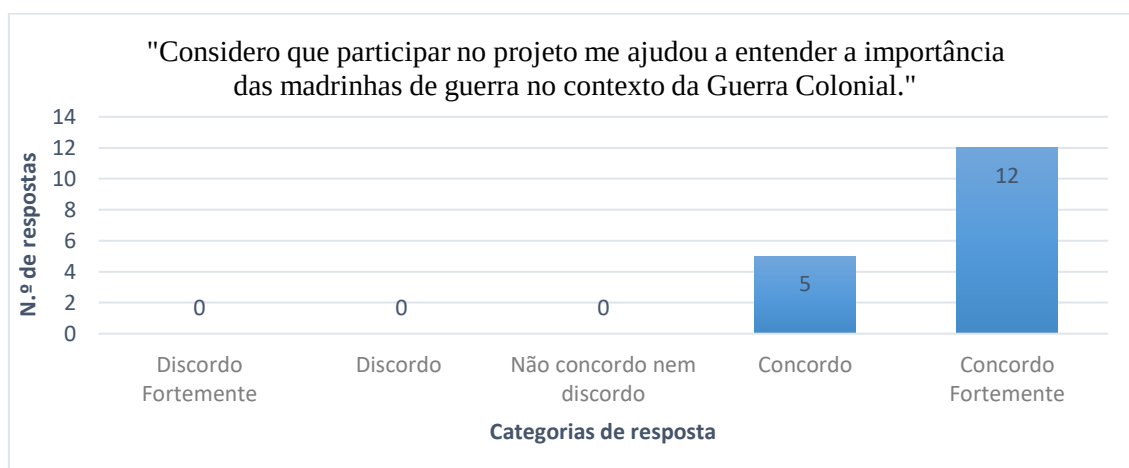
Gráfico 5. Distribuição do n.º de respostas às afirmações 1 a 3



O número de alunos pouco se altera na afirmação 4 “*Considero que participar no projeto me ajudou a entender a importância das madrinhas de guerra no contexto da Guerra Colonial.*”. Como se pode averiguar no gráfico 6, cinco alunos concordam e 12 concordam fortemente.

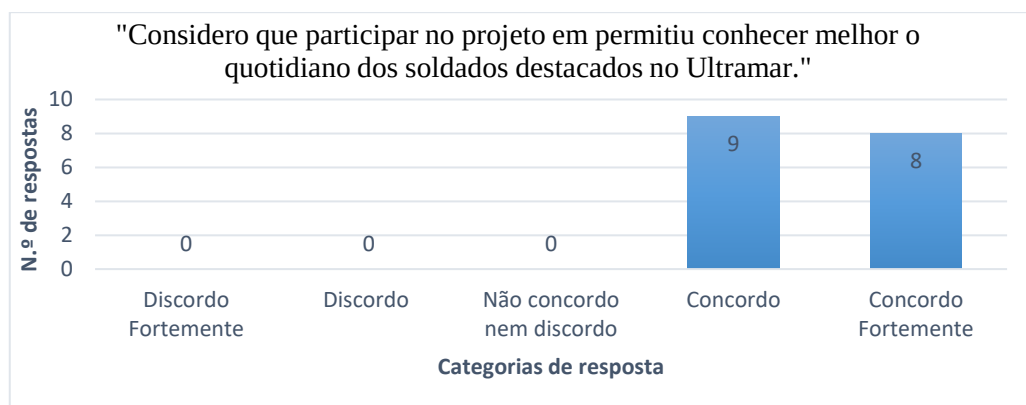
Uma vez que a maioria dos alunos não tinha nenhuma ideia ou tinha uma ideia muito vaga sobre as madrinhas de guerra, o desenvolvimento metacognitivo depois de participarem na atividade mostra-se positivo, uma vez que os alunos têm consciência das novas aprendizagens que adquiriram ao longo do estudo, fazendo uma comparação com os conhecimentos que tinham antes da participação no estudo. Este desenvolvimento verificar-se-á de igual modo nas seguintes questões.

Gráfico 6. Distribuição do n.º de respostas à afirmação 4



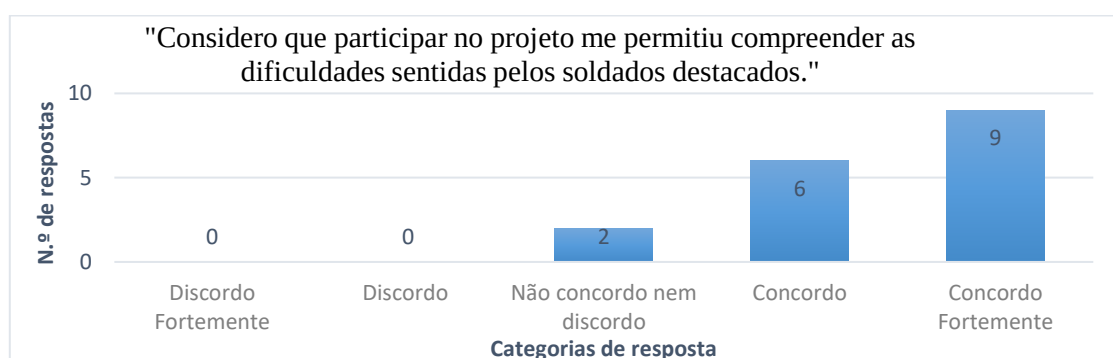
Relativamente à afirmação n.º 5, “*Considero que participar no projeto me permitiu conhecer melhor o quotidiano dos soldados destacados no Ultramar.*”, os resultados também se concentram nas duas últimas categorias, sendo que 9 alunos concordam e 8 concordam fortemente.

Gráfico 7. Distribuição do n.º de respostas à afirmação 5



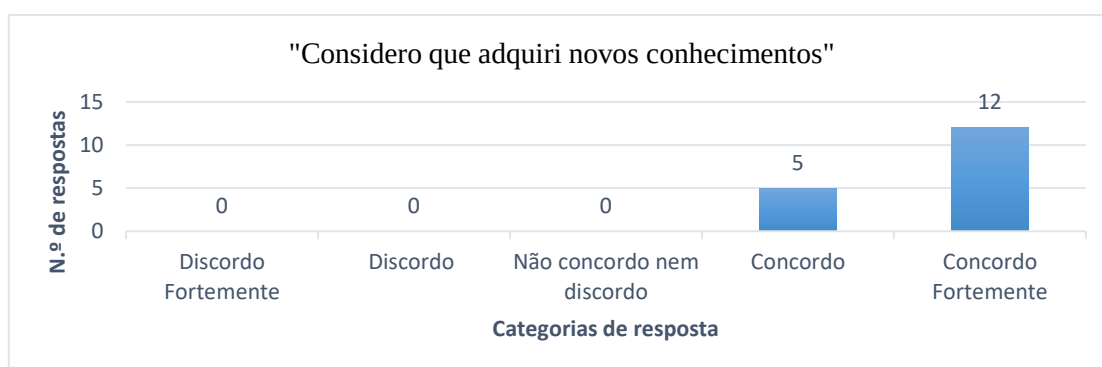
Na afirmação número 6, que ia ao encontro da anterior, “*Considero que participar no projeto que permitiu compreender as dificuldades sentidas pelos soldados destacados.*”, as respostas dos alunos já se espalharam por mais categorias (gráfico 8). Relativamente a esta afirmação, dois alunos não têm uma opinião, seis concordam e nove concordam fortemente.

Gráfico 8. Distribuição do n.º de respostas à afirmação 6



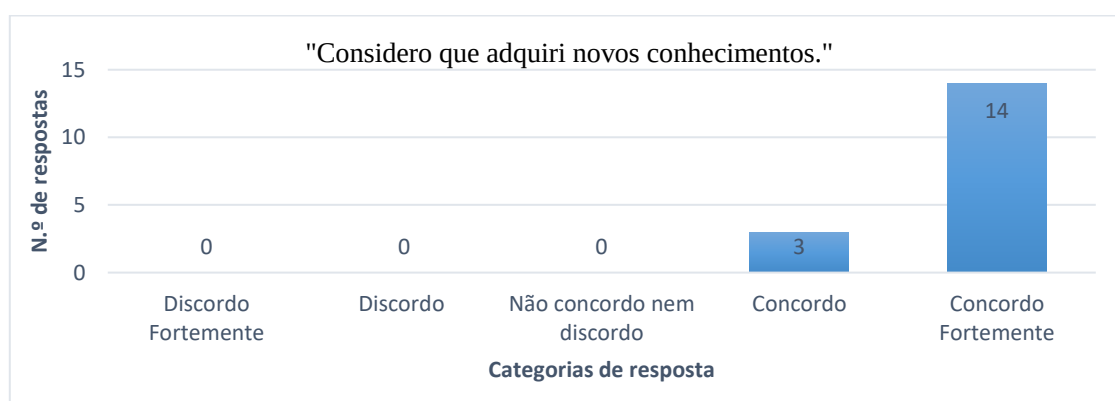
Quando questionados sobre se “*consideram que a participação no projeto me permitiu perceber a importância dos aerogramas*” a maioria dos alunos, como é apresentado no gráfico 9, concorda fortemente, sendo que cinco alunos assinalam a opção *concordo*.

Gráfico 9. Distribuição do n.º de respostas à afirmação 7



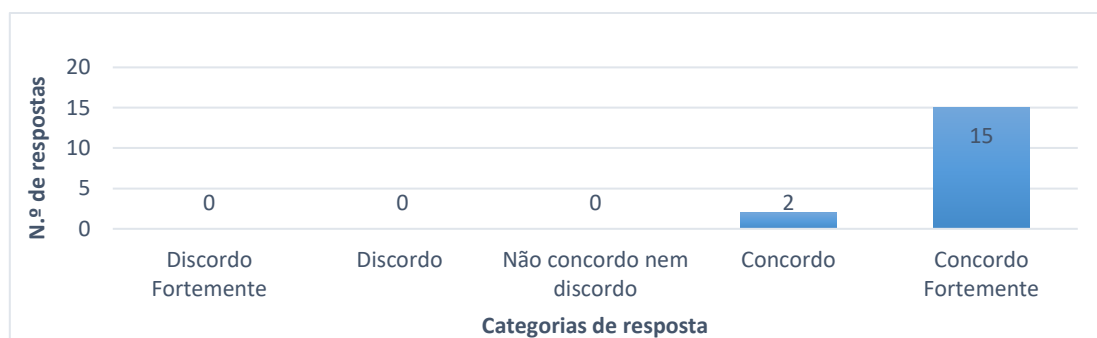
A oitava afirmação, “*Considero que adquiri novos conhecimento.*” recebe, também, maioria absoluta na opção *concordo fortemente*, com 14 alunos a assinalar essa opção. Esta análise vai ao encontro das respostas dadas às questões anteriores, nomeadamente à questão cinco do questionário, na qual, como vimos, os alunos consideram que a sua opinião se alterou em relação às personagens em estudo, aumentando o seu conhecimento sobre as mesmas.

Gráfico 10. Distribuição do n.º de respostas à afirmação 8



A duas últimas afirmações, “*Considero que participar no projeto foi uma experiência positiva*” e “*Considero que voltaria a participar num projeto semelhante*”, obtiveram o mesmo número de respostas nas diferentes categorias. Quando questionados se consideram que participar na atividade se revelou uma experiência positiva e se voltariam a participar num projeto semelhante, 15 alunos concordaram fortemente, o que nos leva a concluir que a introdução de novas temáticas, objetos históricos e atividades diversas são bem-vindas pelos alunos.

Gráfico 11. Distribuição do n.º de respostas às afirmações 9 e 10



A questão que fecha o questionário está relacionada com as dificuldades que os alunos sentiram aquando da realização da atividade. A esta questão nove alunos afirmam não ter sentido nenhuma dificuldade. Por sua vez, oito afirmam ter sentido dificuldades na escrita dos seus aerogramas. Um soldado afirma que foi difícil “*saber o que escrever, sabendo que eles estavam longe e de um mundo diferente do meu*”, um outro afirma que foi difícil “*porque é difícil pensarmos como os soldados pensaram sem passarmos pelas mesmas situações. Sabemos que foi mau, mas é difícil expressá-lo*”. Uma madrinha afirma que foi difícil “*arranjar inspiração sobre o que escrever. Venerar alguém que não veneramos realmente foi uma tarefa difícil*”. Aqui, a madrinha refere-se a António de Oliveira Salazar, uma vez que optou por, nas suas cartas, tomar uma posição a favor da Guerra Colonial. Fazendo uma ligação com os resultados obtidos neste questionário e as narrativas criadas pelos alunos, conseguimos confirmar que as dificuldades que alguns alunos disseram ter sentido ao longo da realização da atividade se verificam nas suas narrativas.

Percebeu-se que os alunos têm interesse em atividades que se mostrem diferentes do quotidiano escolar. A criatividade do projeto, o anonimato das cartas, o interesse em saber mais sobre as madrinhas e soldados foram os principais motivos para a participação nesta atividade. Apesar disso, e como já vimos, os alunos não procuraram saber mais do que o inicialmente estudado em sala de aula sobre as suas personagens. Ainda assim, de um modo geral, os alunos conseguiram mudar a sua perceção em relação às madrinhas e aos soldados no contexto geral da Guerra Colonial. De igual modo, compreenderam as dificuldades sentidas e as diferentes dinâmicas que eram criadas entre os pares madrinha/afilhado.

Capítulo IV – Na hora da despedida

Soldados e madrinhas seguem para novas aventuras. Chega a hora da despedida. Deles e deste relatório.

As últimas páginas deste trabalho destinam-se à reflexão crítica do trabalho desenvolvido nos últimos meses que culminou com a redação deste Relatório.

Como já aludimos, o nosso estudo partiu de duas questões:

- Que narrativas são construídas pelos alunos quando são convidados a olhar para o passado sem as lentes do presente?*
- Que níveis de empatia histórica os alunos apresentam nas suas narrativas?*

Depois de recolhidas e analisadas as narrativas dos alunos, conseguimos apurar que, na sua grande maioria, conseguem criar estruturas lógicas e com um fio condutor visível entre as cartas dos pares adaptando, inclusive, a linguagem ao português de ‘antigamente’, como eles dizem, utilizando linguagens e símbolos associados à cultura portuguesa. No entanto, não revelaram capacidade de integrar conhecimentos históricos, não utilizando conceitos específicos da disciplina, quer do que aprenderam em sala de aula, quer de eventuais pesquisas autónomas que podiam ter feito.

Não obstante, os alunos conseguiram pensar como as personagens do passado, compreendendo as dificuldades sentidas por parte dos diversos grupos (famílias, madrinhas e/ou soldados). A empatia mostrada nas narrativas dos alunos foi, de forma geral, universalizada, ou seja, os alunos imaginaram as personagens como um grupo e não como indivíduos singulares.

A escolha deste tema não veio ao acaso. Tendo a oportunidade de lecionar ao 12.º ano de Línguas e Humanidades, eram várias as temáticas curriculares que me permitiriam desenvolver estas questões. A escolha recaiu, no entanto, em personagens ‘anónimas’ que passam ao lado do currículo: a figura das madrinhas de guerra durante a Guerra Colonial e os seus afilhados.

O desafio aqui seria maior: dar a conhecer as figuras da nossa história recente que os alunos, de um modo geral, não conhecem, promovendo o debate e a reflexão sobre as mesmas.

Apesar disto, os soldados que combateram no Ultramar têm tido, ao longo dos anos, destaque nos meios de comunicação pelos mais diversos motivos: promulgação de legislação, encontros, museus, direitos... Compreender estas pessoas com quem temos, ainda, oportunidade de conviver e de conhecer relatos em primeira mão é uma mais-valia para o ensino da História e para a preservação da memória.

De modo a respondermos a estas questões e atingirmos os objetivos propostos preparamos uma atividade associada ao *active learning*, na qual os alunos eram convidados a corresponderem-se entre si, recriando as personagens das madrinhas de guerra e dos soldados destacados no Ultramar. Numa altura em que o 'fast' pode ser aplicado a tudo. Em que o *scroll* já está embutido no polegar e indicador, escrever cartas é tão *old fashion* que os alunos esqueceram de como realmente se faz.

Depois de consultar várias investigações sobre a empatia e as narrativas históricas e de analisar várias categorizações elaboradas pelos diversos autores nas suas investigações, decidimos, baseando-nos nesses autores, construir uma categorização própria que melhor se adequasse às narrativas criadas pelos nossos alunos, criando indicadores ajustados a essas narrativas e ao conteúdo temático em estudo. As narrativas dos alunos enquadravam-se em três níveis: entendimento disperso, entendimento estereotipado e entendimento diferenciado.

O método de recolha de dados escolhido traz vantagens e desvantagens. Contudo, este pareceu-nos o mais adequado não só no cumprimento dos nossos objetivos, como também na introdução de novas temáticas e objetos históricos na sala de aula.

Refletindo sobre os dados analisados conseguimos perceber que, na sua maioria, os alunos conseguem criar empatia com os agentes históricos que são foco deste estudo não conseguindo, no entanto, que as suas narrativas revelassem o conhecimento histórico que têm sobre a temática em análise, obtido em sala de aula ou resultante das suas pesquisas. Embora apenas um aluno tenha escrito um aerograma que pudesse ser classificado com o

nível mais baixo, é um caso que se dilui no universo dos 16 alunos cujas narrativas foram categorizadas com os níveis 2 e 3.

O maior número de incidências das narrativas criadas no nível 2 mostra o quanto ainda é necessário trabalhar com os alunos, desde tenra idade, a empatia histórica. Se a escola tem, também, o objetivo de formar futuros bons cidadãos, capazes de refletirem sobre os problemas do passado e do presente, capazes de entender os diversos assuntos discutidos diariamente, capazes de tolerar e compreender o *outro*, é necessário que se invista, também, na promoção da empatia histórica dos alunos. Para tal, é indispensável a aposta, na formação de professores, inicial e contínua, para que os professores não tenham receio de utilizar estratégias arrojadas, recursos que provoquem discussões, capazes de aproveitar as opiniões e ideias tácitas dos alunos.

A utilização de estratégias e atividades que fogem à regra do quotidiano, que se pautam pela inovação e criatividade e que promovem o pensamento crítico dos alunos sobre temáticas que não fazem parte dos programas, mostrou-se proveitosa, como pudemos verificar nos questionários aplicados. Os alunos conseguem adquirir novos conhecimentos, participando ativamente na construção do conhecimento, estando mais motivados a fazê-lo.

Para além destes resultados, as conversas que mantínhamos com os alunos fora da sala de aulas confirmavam esta realidade. Nos corredores, perguntavam se já tinham alguma carta para eles, que demorava a chegar e que o seu 'soldado' ou a sua 'madrinha' nunca mais deu notícias. Numa altura em que as respostas são instantâneas e em que as plataformas dizem ao destinatário da mensagem se o remetente está a escrever a sua mensagem, esta estratégia tornou-se, também, uma mais-valia para que os alunos compreendessem como estão reféns do imediato, das notificações de receção e do “visto” das mensagens instantâneas. A gratificação adiada (que era receber resposta ao aerograma que tinham enviado) contribuiu para um melhor entendimento da espera agonizante por notícias da metrópole.

Um estudo desta natureza apresenta várias lacunas e limitações que não podemos deixar de abordar. Desde logo o facto de ser necessário mais momentos de trocas de correspondência entre os alunos para que uma análise mais aprofundada fosse possível e aí sim, fosse possível fazer análises separadas como inicialmente se projetou. O número de

narrativas recolhidas apenas nos permite fazer uma análise a uma turma específica, não sendo possível fazer generalizações de qualquer nível. Consideramos, também, que uma atividade deste género pode e deve ser trabalhada em sala de aula apresentando outros contornos como, por exemplo, uma troca de correspondência antes de lecionar o tema e uma após a leção, de modo a melhor compreender o nível de progressão de pensamento histórico que os alunos desenvolvem. Seria de igual modo benéfico que as madrinhas de guerra e os soldados fossem trabalhados no contexto geral da Guerra Colonial.

As experiências de aprendizagem que permitem compreender os níveis de empatia histórica dos alunos e as suas narrativas, orais ou escritas, são sempre necessários e devem ser aplicados ao longo de todo o ano letivo. De qualquer modo, e focando-nos apenas na temática em análise, fazer um estudo longitudinal que conseguisse acompanhar os mesmos alunos no 6.º e 9.º anos do Ensino Básico e no 12.º ano do Ensino Secundário permitiria ter uma compreensão mais abrangente do que ainda falta fazer em relação à empatia, compreensão e narrativa históricas.

Esta investigação termina e com ela termina esta ‘batalha’ que foi o ano mais enriquecedor da minha vida e que deu ainda mais certezas de que devemos sempre seguir os nossos sonhos.

Bibliografia

- Afonso, A. (Agosto de 2018). Guerra Colonial, opção deliberada. *Visão História - Ascensão e queda de Salazar*(48), pp. 70-73.
- Alves, M. d. (1966). *I Congresso do Movimento Nacional Feminino - Comunicação*. Lisboa.
- Andrade, B. G., Júnior, G. R., Araújo, A. N., & Pereira, J. S. (jul./dez. de 2011). Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de ensinar/aprender a História. *História & Ensino*, 2(17), pp. 257-282. Obtido em 17 de dezembro de 2018, de https://www.academia.edu/1855542/Empatia_hist%C3%B3rica_em_sala_de_aula_relato_e_an%C3%A1lise_de_uma_pr%C3%A1tica_complementar_de_ensinar_aprender_a_hist%C3%B3ria
- Antunes, A. L. (2008). *Os Cús de Judas*. Alfragide: Leya, SA.
- Antunes, J. F. (1995). Cilinha e o MNF. Em J. F. Antunes, *A Guerra de África 1961-1974* (Vol. I, pp. 421-434). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Barreiros, E., & Barreiros, L. (2004). *História do Serviço Postal Militar - History of Portuguese Military Postal Service*. Lisboa: HRL.
- Cann, J. P. (1998). *Contra-insurreição em África (1961-1974)*. S. Pedro do Estoril: Edições Atena.
- Cherif, A., & Somervill, C. (janeiro de 1995). Maximizing Learning: Using Role Playing in the Classroom. *The American Biology Teacher*, 57(1), pp. 28-33. Obtido em 31 de maio de 2019, de <https://pdfs.semanticscholar.org/be1e/6b3b98c70c75fad4ca92f5e0c9ee2768abcb.pdf>
- Coelho, M. B. (1989). *Lágrimas de Guerra*. Porto: Edições Afrontamento.

- Conselho da Europa. (2016). *Developing a culture of co-operation when teaching and learning History*. Obtido em 19 de abril de 2019, de <https://rm.coe.int/developping-a-culture-of-cooperation/168071506a>
- Cova, A., & Pinto, A. C. (1997). O Salazarismo e as mulheres - uma abordagem comparativa. *Penélope*(17), 71-94. Obtido em 3 de março de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2656445>
- Cruz, A. S. (2017). *As narrativas de alunos e processos de ensino aprendizagem*. Porto: Universidade de Letras da Universidade do Porto. Obtido em 12 de julho de 2019, de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=226422
- Cruzeiro, M. (2004). As mulheres e a Guerra Colonial: Um silêncio demasiado ruidoso. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 68, pp. 31-41. Obtido em 05 de outubro de 2018, de <http://rccs.revues.org/1077>
- Darrow, M. H. (s.d.). *Marraines de guerre*. Obtido em 4 de dezembro de 2018, de World War I: <http://www.worldwar1.com/france/darrow1.htm>
- Demoor, M., Puymbroeck, B. V., & Remoortel, M. V. (Verão de 2017). La Revue des marraines (1916–17): A Journal for War Godmothers and their Godchildren. *Journal of European Periodical Studies*, pp. 21-38. Obtido em 26 de novembro de 2018, de <https://ojs.ugent.be/jeps/article/view/4898/4836>
- Ellenwood, T. D. (2017). Historical Empathy: Judging the People of the Past in a Secondary Social Studies Classroom. *Learning to Teach: Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research*, 6(1). Obtido em 17 de dezembro de 2018, de <https://www.utdl.edu/ojs/index.php/learningtoteach/article/view/233/115>
- Espírito Santo, S. (2003). *Adeus, até ao teu regresso - O Movimento Nacional Feminino na Guerra Colonial (1961 -1974)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Espírito Santo, S. (2008). *Cecília Supico Pinto: O rosto do Movimento Nacional Feminino*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Estatutos do Movimento Nacional Feminino*. (1961). Lisboa: Orbis.

- Ferreira, C. M. (2004). *A empatia histórica ao tema "Censura no Estado Novo em Portugal": um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Braga: Universidade de Braga - Instituto de Educação e Psicologia.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na sala de aula de História: concepções de professores*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Les marraines de guerre*. (s.d.). Obtido em 18 de dezembro de 2018, de Chemins de Mémoire: <http://www.cheminsdememoire.gouv.fr/fr/les-marraines-de-guerre>
- Lima, A. R. (2009). *Por detrás da máscara: o role play como propulsor da motivação para a expressão oral*. Porto: Universidade de Letras da Universidade do Porto.
- Marques, M. (2007). *As duas faces da Guerra Colonial*. Lisboa: Multinova.
- Martins, F. (2011). Amor em tempos de Guerra: As "Madrinhas de Guerra" no contexto da guerra colonial portuguesa (1961 - 1974). *Historiae*, 2(2), pp. 75-88. Obtido em 15 de outubro de 2018, de <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/8306/1/Amor%20em%20tempo%20de%20guerra%20-Historae.pdf>
- Mascarenhas, J. M. (2001). *O Estado Novo e as Mulheres - o género como investimento ideológico e de mobilização*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Melo, M. d. (2003). Os saberes dos professores e alunos na aula de História - Do conhecimento tácito ao histórico. Em A. Estrela, & J. Ferreira, *A formação de Professores à Luz da Investigação* (Vol. II, pp. 1071-1079). Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Monteiro, N. (2016). Mulheres Portuguesas em Tempo de Guerra (1914-1918). *Nação e Defesa*(145), pp. 109-121. Obtido em 2 de janeiro de 2019, de <http://hdl.handle.net/10400.26/23865>
- Moreira, A. I., & Castro, X. A. (2017). A História de Portugal pelas narrativas dos alunos do 2.º ciclo. Em C. P. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. A. Alves, M. H. Pinto, & M. Gago, *Epistemologias e Ensino da História - XVI Congresso das Jornadas*

Internacionais de Educação Histórica (pp. 445-464). Porto: Citcem - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».

Moura, M. L. (2006). A Assistência aos combatentes na I Guerra Mundial. *Revista Portuguesa de História*(38), pp. 41-75.

Movimento Nacional Feminino. (1965). Lisboa: Orbi.

Neves, H. (2004). Amor em tempo de guerra: Guerra Colonial, a (in)comunicabilidade (im)possível. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 68, pp. 43-63. Obtido em 20 de outubro de 2018, de <https://journals.openedition.org/rccs/1079>

Paço, A. d. (1993). *Cartas às madrinhas de guerra*. Viana: Junta de Freguesia de Outeiro.

Pimentel, I. F. (2011). *A cada um o seu lugar - A política feminina do Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Pinto, C. S. (1966). *A Pátria não se discute, integra-se*. Lisboa: Editorial Académica.

Pinto, O. (2003). *A História Postal do SPM 1961-1981: Aerogramas e Movimento Nacional Feminino*. Amadora: Núcleo Gráfico do Exército.

Ribeiro, A. S., & Calafate, M. R. (2004). Introdução: As mulheres e a Guerra Colonial. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(68), pp. 03-06. Obtido em 01 de outubro de 2018, de <http://journals.openedition.org/rccs/1075>

Ribeiro, M. C. (2004). África no feminino: As mulheres portuguesas e a Guerra Colonial. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(68), pp. 7-29. Obtido em 1 de outubro de 2018, de <http://rccs.revues.org/1076>

Ribeiro, M. C. (2017). *Cartografia afro-lusa de Cultura, Língua e Artes: Descolonização*. Obtido em 17 de dezembro de 2018, de Estórias Portugal-Áfricas / imagens & narrativas: http://www.estoriasportugalafrica.pt/cartografia_descolonizacao.html

Rodrigues, A. C. (2017). *A Empatia Histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: Um estudo com alunos do 10.º ano do Ensino Secundário*. Braga: Universidade do

Minho. Obtido em 22 de janeiro de 2019, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57993>

Salazar, O. (1965). *O pensamento de Salazar - Erros e Fracassos da Era Política*. Lisboa: Secretariado Nacional da Informação.

Salazar, O. (1967). VII - Ao assumir a pasta da Defesa Nacional. Em O. Salazar, *Discursos e Notas Políticas VI - 1959 - 1966* (pp. 121-124). Coimbra: Coimbra Editora.

Santos, P. (2019). O ensino como arte narrativa. Em H. Pina, P. Remoaldo, & M. d. Ramos, *The overarching issues of the european space : rethinking socioeconomic and environmental problems, repositioning territorial development policies = Grandes problemáticas do espaço europeu : repensar os problemas sócioeconómicos e ambientais, reposicionar* (pp. 27-35). Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Letras. Obtido em 12 de julho de 2019, de https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/NEE6KT5SDNR2IA39YJQT1TYBT45L4V.pdf

Silva, M. V. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Letras.

Simpson, E., Gowen, E., & Murray, C. (9 de agosto de 2011). *Historical Empathy*. Obtido em 12 de junho de 2019, de Empathy: A Historical Concept: <https://sites.google.com/site/empathyahistoricalconcept/historical-empathy>

Simpson, E., Gowen, E., & Murray, C. (9 de agosto de 2011). *Teaching and Learning Implications*. Obtido de Empathy: A Historical Concept: <https://sites.google.com/site/empathyahistoricalconcept/teaching-and-learning-implications>

Soromenho, A., & Lopes, I. (16 de fevereiro de 2008). Cecília Supico Pinto. *Revista Única - Expresso*, 45-56.

Stevens, R. (março de 2015). Role-play and student engagement: reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education*, pp. 481-492. Obtido em 30 de maio de

2019, de
https://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2015.1020778?needAccess=true#.XO_-2IhKjIU

Teixeira, R. A. (1998). *A Guerra Colonial e o Romance Português*. Oeiras: Editorial Notícias.

Tessa De Leur, C. V. (21 de fevereiro de 2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-351. Obtido em 9 de julho de 2019, de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00071005.2017.1291902>

Vidal-Naquet, C. (s.d.). *Marraines de Guerre*. Obtido em 4 de dezembro de 2018, de 1914-1918-online. International Encyclopedia of the First World War: https://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/marraines_de_guerre

Documentos legislativos

Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*, História A, 12.º Ano. Obtido em 25 de setembro de 2018, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf

Martins, O. M. (coord.). (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 25 de setembro de 2018, de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Portaria n.º 18 545. (1961). *Diário do Governo*, Série I, 144. Obtido em 5 de outubro de 2018, de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/171555/details/normal?q=18545>

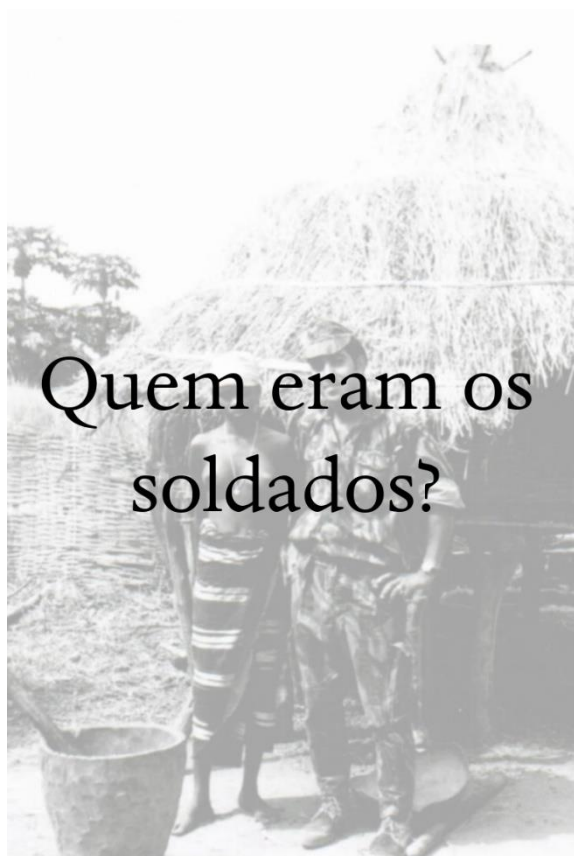
Anexos

Edição exclusiva do MOVIMENTO NACIONAL FEMININO	
CORREIO AÉREO ISENTO DE PORTE E DE SOBRETAXA AÉREA Portaria n.º 18.545, de 23/06/961	
Carma, Ch.	
É PROIBIDO INCLUIR QUALQUER OBJETO OU DOCUMENTO • O DEPÓSITO NO CORREIO É FEITO EM MÃO EM QUALQUER ESTAÇÃO DOS CTI	
Remetente	



Anexo 2. Apresentação

Adeus, até ao meu regresso



Quem eram os
soldados?

“O soldado português é um soldado treinado à pressa, mal armado, mal alimentado e negligenciado pela hierarquia. Obrigado a passar cerca de dois anos e meio [...] no «quadrado de arame», o «aramista» vive entre um tédio agónico e o medo do ataque inesperado numa *guerra invisível* em que «a bala espreita, a mina espera».”

Teixeira, R. A. (1998). *A Guerra Colonial e o Romance Português*.



Soldados

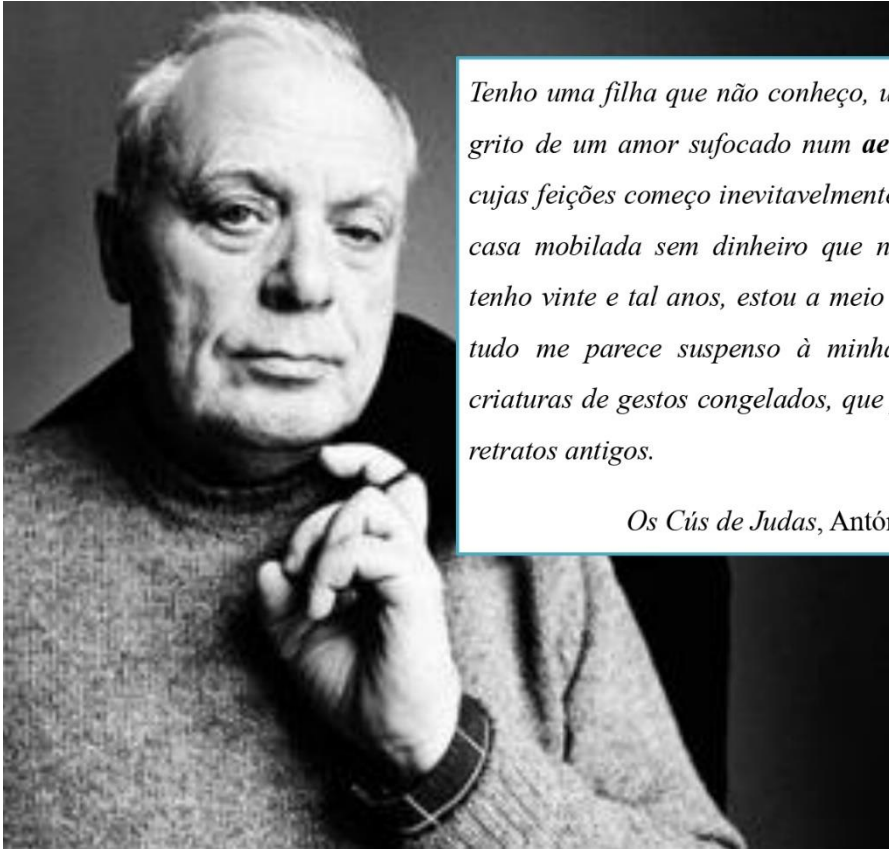
“O isolamento e o sentimento de abandono, tensão nervosa, o cansaço psicológico, a saturação, o mau abastecimento, o medíocre armamento e municiação são factores que contribuem para ratar o estado moral das tropas coloniais, para as tornar em *unidades tristes*, logo pouco eficientes e desinteressadas do combate.”

Teixeira, R. A. (1998). *A Guerra Colonial e o Romance Português*.

“Decorria o mês de Outubro do ano mil novecentos e setenta e dois... (...) A angústia da despedida era efetivamente compacta e penosa. (...) Entrei num avião (...) Como me sentia pequenino, naquele objeto enorme e incrivelmente aparatoso! (...) Como jovem oficial miliciano, inexperiente e imaturo, não me restavam muitas condições de fuga a essa mesma imposição. A recusa de tal coação, delineada pela sociedade em que me integrava, traria, certamente, consequências desastrosas e imprevisíveis para um futuro próximo.”

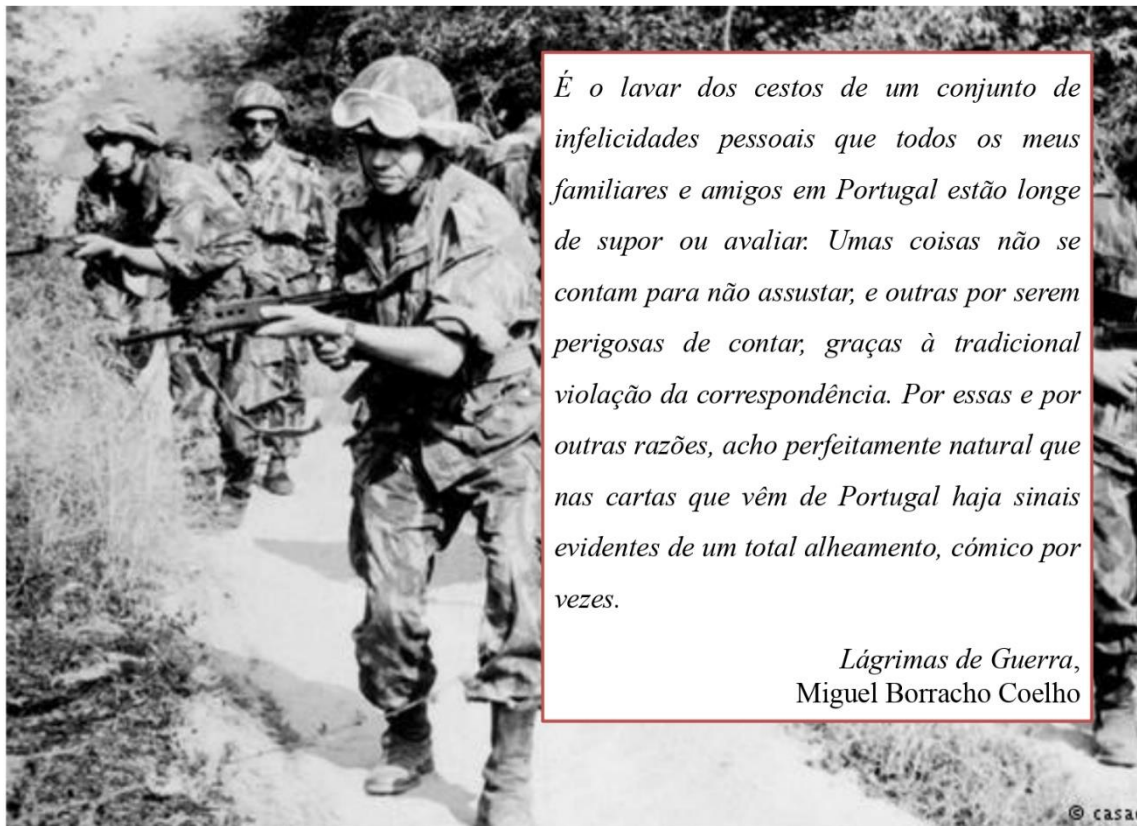
As duas faces da Guerra Colonial,
Moita Marques.





*Tenho uma filha que não conheço, uma mulher que é grito de um amor sufocado num **aerograma**, amigos cujas feições começo inevitavelmente a esquecer, uma casa mobilada sem dinheiro que não visitei nunca, tenho vinte e tal anos, estou a meio da minha vida, e tudo me parece suspenso à minha vota, como as criaturas de gestos congelados, que posavam para os retratos antigos.*

Os Cús de Judas, António Lobo Antunes



É o lavar dos cestos de um conjunto de infelicidades pessoais que todos os meus familiares e amigos em Portugal estão longe de supor ou avaliar. Uma coisa não se contam para não assustar, e outras por serem perigosas de contar, graças à tradicional violação da correspondência. Por essas e por outras razões, acho perfeitamente natural que nas cartas que vêm de Portugal haja sinais evidentes de um total alheamento, cómico por vezes.

*Lágrimas de Guerra,
Miguel Borracho Coelho*

Estas páginas têm por único mérito haverem sido escritas com sangue. Sangue ultramarino. Sangue metropolitano. Seiva da juventude. Sangue de mulheres indefesas e de crianças inocentes. Seiva de corpos brancos, negros e mestiços. Sangue Português!

É a hora em que NÓS, Portugueses, damos o exemplo ao mundo, defendendo a velha civilização europeia no continente africano. É tempo de concluir que as novas páginas brilhantes e consoladoras que existem na História de Portugal de hoje, escrevemo-las NÓS, os Soldados [...] Os olhos turvos de lágrimas pelos nossos mortos, pelos nossos feridos, pela nossa juventude estropiada, pelas nossas fazendas destruídas, pela nossa terra ensanguentada. [...] os olhos a brilhar de orgulho pela nossa obra pela qual combatemos e nos entregámos totalmente e que lá está para quem a quiser ver, viver e continuar.

Aquelas longas horas, Manuel Barão da Cunha



Movimento Nacional Feminino





MADRINHAS DE GUERRA

Cecília Supico Pinto

“ Todas as mulheres portuguesas interessadas em inscrever-se no Serviço Nacional de Madrinhas devem dirigir a sua correspondência para o M.N.F. – Serviço Nacional de Madrinhas (...).”

Diário de Lisboa, 7 de maio de 1961

Nacionalidade portuguesa, maiores de 21 anos, moral idónea, espírito patriótico, coragem, capacidade de sacrifício, confiança na vitória e capacidade de transmissão dessa ideia.



“... Então eu respondia a esses gritos de solidão, de liberdade adiada. Durante três ou quatro anos fui madrinha de guerra de uns quantos soldados. Os aerogramas não tinham franquia, pelo que a correspondência circulava com muita assiduidade. Eram palavras simples, descrições do dia a dia, relatos de filmes, letras de concepções, poemas, fotografias, postais ilustrados. Enfim, baús cheios de tesouros para quem estava confinado ao mato, à imensidão africana, longe de tudo e de todos.”

MADRINHAS DE GUERRA
PARA MILITARES EM SERVIÇO
NO ULTRAMAR PORTUGUÊS

Todas as senhoras e raparigas que o
desejem ser, e todos os militares que pre-
tendam madrinhas, devem dirigir-se à

eva

que, realando a tradi-
ção criada em 1942 de

MADRINHA DE GUERRA N.º 1
das nossas tropas expedicio-
nárias em serviço nos Açores

agora novamente para que aos soldados destacados
para Angola não falte o carinho e amparo da mulher
portuguesa, se propõe obter e coordenar todas as
boas vontades organizando a ligação entre os mili-
tares que pretendam Madrinhas de Guerra e as
senhoras e raparigas que se disponham a desem-
penhar o elevado e patriótico dever de dar aos
nossos homens em armas a assistência e apoio
moral que merecem

Dirigir a correspondência para:
Redacção da «Eva» — Campanha Madrinhas de Guerra
Largo Trindade Coelho, 9, 2.º — LISBOA

À revelia do MNF...

AEROGRAMAS DO MNF

Regras:

No sentido ultramar apenas podia constar a **identificação** do destinatário com o nome, o **posto** e o **SPM**.

Aerogramas azuis – vendidos na metrópole (\$30)

Aerogramas amarelos – distribuídos gratuitamente pelos militares destacados



ESTÃO À VENDA OS AEROGRAMAS PARA OS SOLDADOS EM SERVIÇO NO ULTRAMAR

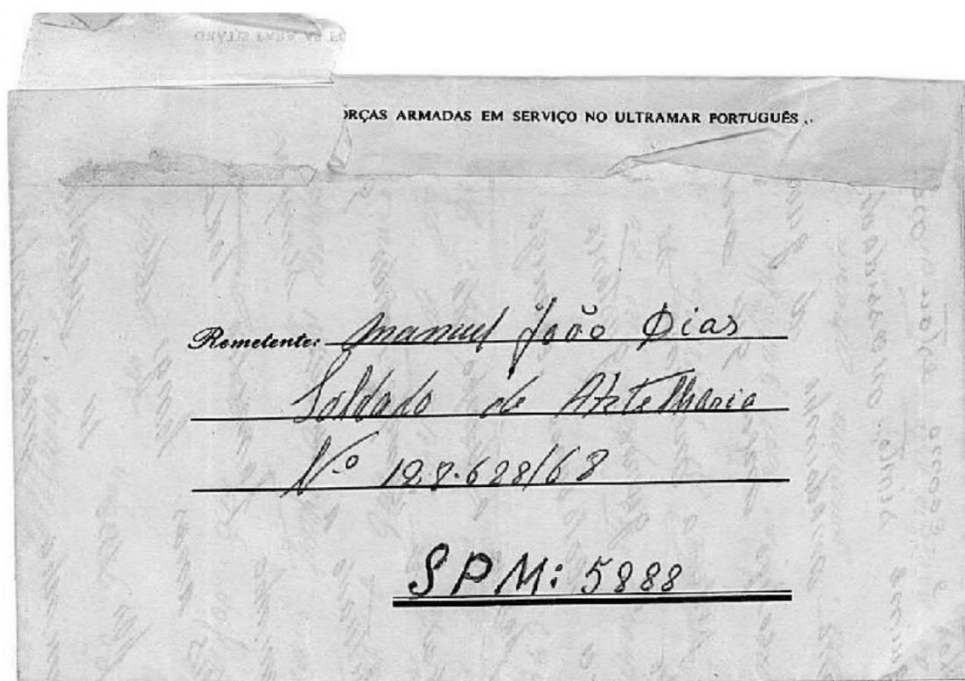
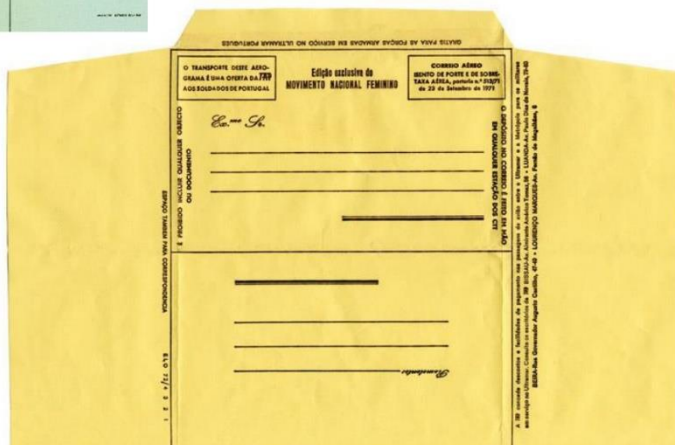
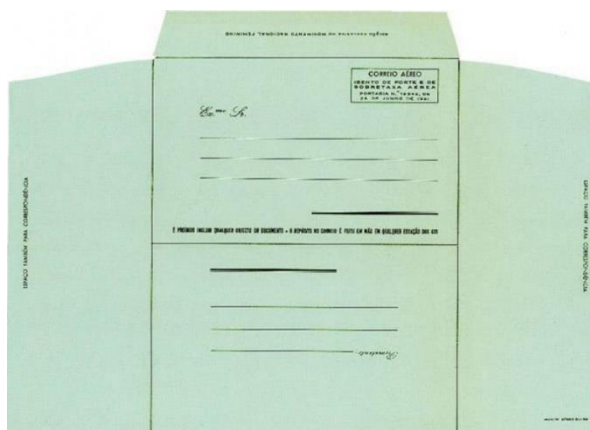
Começou hoje, na sede do Movimento Nacional Feminino, á rua Presidente Arriaga, 6-1.ª, a distribuição dos aerogramas isentos de franquia para a correspondência trocada entre os militares portugueses destacados nas províncias ultramarinas e seus familiares e madrinhas de guerra.

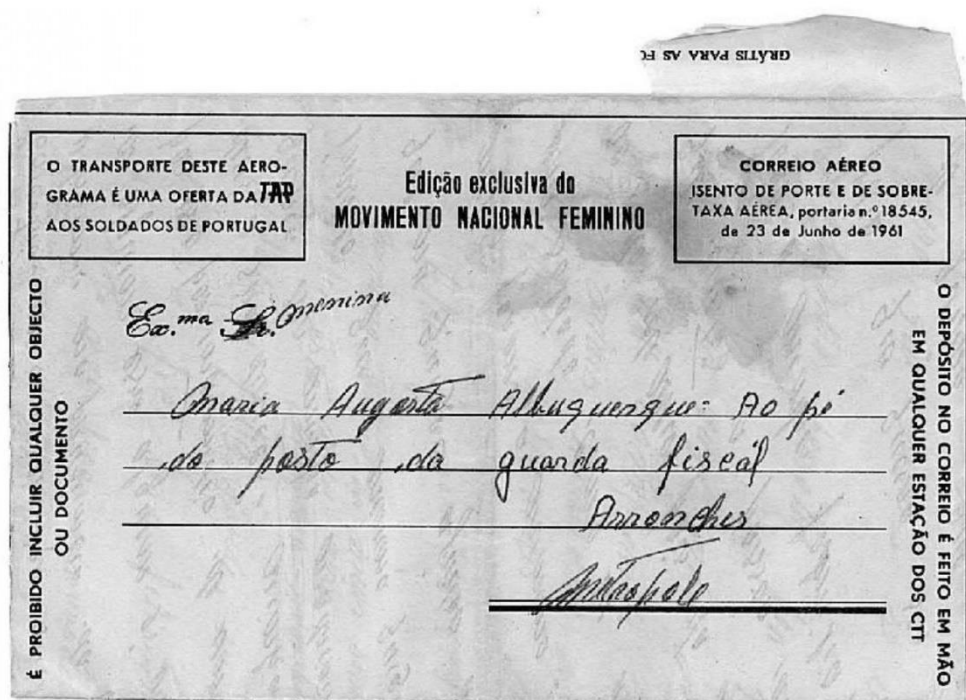
Este regime de isenção foi estabelecido pela portaria n.º 18.545, de 23 de Junho, assinada pelos ministros do Ultramar e das Comunicações.

O Movimento Nacional Feminino enviou hoje, a todas as suas comissões distritais e concelhias, aerogramas para serem vendidos nas diversas localidades do País.

Esclarece-se que, em Lisboa, os interessados podem dirigir-se á sede daquele Movimento, a fim de adquirirem as cartas, que são vendidas, prontas a utilizar, sem mais encargos, ao preço de \$20.

Nas províncias ultramarinas os aerogramas serão distribuídos gratuitamente aos soldados.





O pedido ...

Aldia formosa: 12:6:1969

Amma Maria, do amor sincero de Aldia para que ao
verdes esta ~~amiga~~ ~~amiga~~ ~~amiga~~ si encontra, de
propósito, feliz saúdo, su ora hora em que lhe
breve e fico bem felizmente. amma Maria
por isto vai ficar admirada ao receber esta esta omilha
e esta amar o motivo e' simples.
Então - om o serviço omilha e. como estou no
ultraamar na proximidade da guerra rioto necessidade
de alguém esse alguém e' uma amadíssima de guerra,
por isso por intermédio de um colega meu que ora
da a sua direçãozinha pediu a amma Maria de
guerra ser omilha amadíssima de guerra, gostaria
que ora guerra guerra celebração sempre
melhor fazer, a guerra da guerra e tempo da
um soldado como eu abito a guerra sempre
de todo o meu país da omilha família toda
que guerra a guerra da guerra da guerra da guerra
toda a guerra família, por isso eu guerra
pedir que guerra ser omilha amadíssima
de guerra que guerra celebração sempre
depois que não, se não guerra ser omilha
amadíssima família na guerra que ora guerra
diga. Por isso ora guerra tudo que lhe conta
opina que comemora tudo o que eu guerra
sem mais amadíssima um forte aperto de mãos
feliz felicidades de bem manual João Bion

Aldia formosa: 12:6:1969

Amma Maria, do amor sincero de Aldia para que ao
verdes esta ~~amiga~~ ~~amiga~~ ~~amiga~~ si encontra, de
propósito, feliz saúdo, su ora hora em que lhe
breve e fico bem felizmente. amma Maria
por isto vai ficar admirada ao receber esta esta omilha
e esta amar o motivo e' simples.

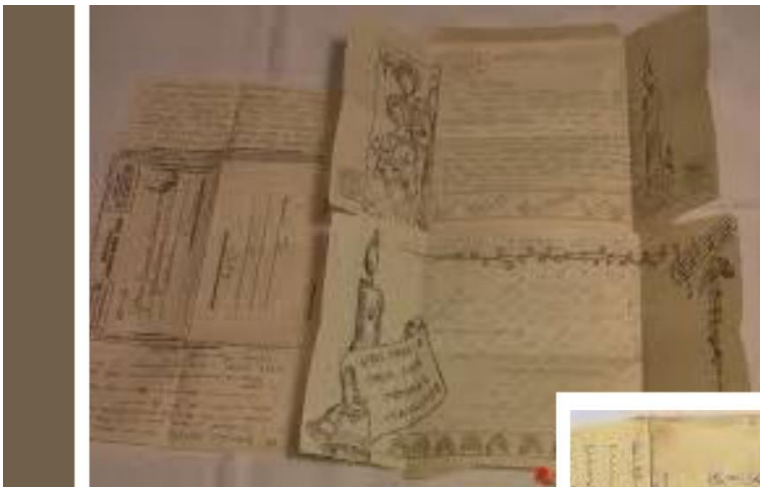
Então - om o serviço omilha e. como estou no
ultraamar na proximidade da guerra rioto necessidade
de alguém esse alguém e' uma amadíssima de guerra,
por isso por intermédio de um colega meu que ora
da a sua direçãozinha pediu a amma Maria de
guerra ser omilha amadíssima de guerra, gostaria
que ora guerra guerra celebração sempre

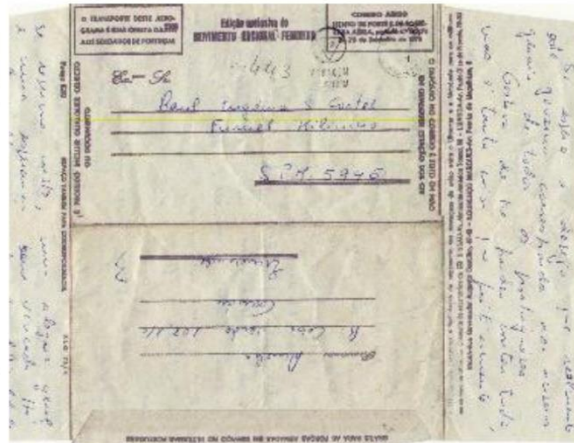
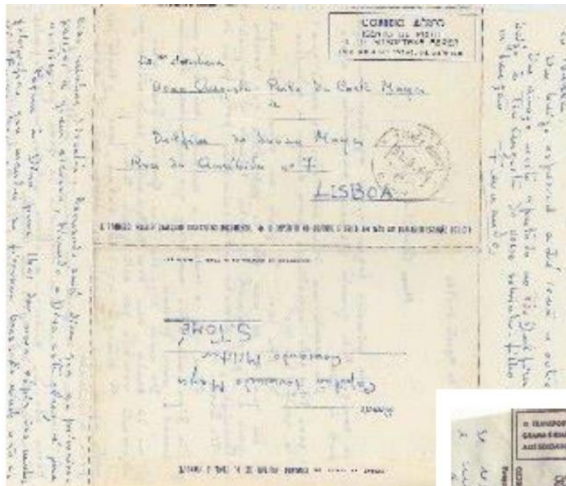
Por isso ora guerra tudo que lhe conta
opina que comemora tudo o que eu guerra
sem mais amadíssima um forte aperto de mãos
feliz felicidades de bem manual João Bion

Para 4 Maio
 Querido Onana
 Fato os meus ramos e até para
 que este minha carta te mantenha de
 saudade em companhia da Onidula
 e outras famílias que em ao espantar
 fizo bem graças a Deus.
 Onana tudo a dizer-te que não me
 escrevam mais que não demore
 de embarcar no dia 20 e outros no
 fim do mês portanto pode calhar
 a mim agora dia 20 ou no dia
 30 portanto não me dálemos a
 cartoga mais para providenciar para
 que o correio depois não fique cá
 não receba a minha escritura.
 Onana cá recebi os cumprimentos
 para a viagem. Onana abra e
 embarcar no dia vinte em



Dou-las
 Já que você me não escreve
 cá vou eu escrever-lhes de novo.
 De fôrça sairam. Eu já quise
 me ir a preparar para o
 lator pensando em dar o salto.
 Dia em 9 de agosto ou 11 ou 12?
 a ver vamos.
 A quem lá aqui, saudade. Tem
 nos aqui e que do não ambiente cá para
 baixo. São sete de mal a pior.
 Muito cumprimento a fôrça. Quando
 voltar do hora fôrça? Depois receber
 carta, vou a dizer.







Anexo 3. Grelha de identidade

Primeiro par			
Nome:		Nome:	
Idade:		Idade:	
Data:		Data:	
Localidade:		Localidade:	
Indicações:		SPM:	
Não revelar a verdadeira identidade nem a identidade da personagem; Criar a história da personagem (profissão, relações pessoais, estórias de vida...); Ter em consideração os conteúdos estudados.		Unidade:	
		Zona de combate:	
		Indicações:	
		Não revelar a verdadeira identidade nem a identidade da personagem; Criar a história; Criar a história da personagem (profissão, relações pessoais, estórias de vida...); Ter em consideração os conteúdos estudados.	



Anexo 4. Questionário



Madrinhas e soldados **Remetente: presente | Destinatário: passado**

Ao longo deste ano letivo alguns de vocês corresponderam-se, através de aerogramas, interpretando figuras da nossa história recente: as madrinhas de guerra e os soldados da Guerra Colonial portuguesa. Para melhor compreender o impacto deste projeto, peço a vossa colaboração na resposta a este inquérito que não vos tomará mais do que 5 minutos da vossa atenção. Todos os dados recolhidos serão tratados com a máxima confidencialidade e rigor científico. Desde já, o meu mais sincero agradecimento pela vossa disponibilidade.

Nome: _____

1. Participaste no projeto?

- ☐ **Sim**
☐ **Não**

Se selecionaste a primeira opção, passa para a questão n.º 3.

2. Porque decidiste NÃO participar na atividade?

3. Porque decidiste participar na atividade?

4. Que ideia tinhas sobre os soldados e as madrinhas de guerra antes de participares na atividade?

5. Depois de participares na atividade a tua opinião alterou-se? Se sim, em que medida?

6. Selecciona, segundo a seguinte escala, o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações.

	Discordo Fortemente	Discordo	Não concordo nem Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
1. Considero que foi útil participar no projeto.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Considero que interpretar a personagem de madrinha/soldado me ajudou a compreender melhor o período da Guerra Colonial.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Considero que participar no projeto me permitiu conhecer melhor o papel das madrinhas de guerra.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Considero que participar no projeto me ajudou a entender a importância das madrinhas de guerra no contexto da Guerra Colonial.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Considero que participar no projeto me permitiu conhecer melhor o quotidiano dos soldados destacados no Ultramar.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Considero que participar no projeto me permitiu compreender as dificuldades sentidas pelos soldados destacados.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Considero que participar no projeto me permitiu perceber a importância dos aerogramas.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Considero que adquiri novos conhecimentos.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Considero que participar no projeto foi uma experiência positiva.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Considero que voltaria a participar num projeto semelhante.	☐	☐	☐	☐	☐

7. Sentiste alguma dificuldade? Se sim, qual?

Muito obrigada!

