



Bernardo Leitão Oliveira

O PAPEL DO DOCUMENTO ESCRITO NA CONSTRUÇÃO DE EVIDÊNCIA HISTÓRICA

UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pela Professora Doutora Maria do Rosário Barbosa Morujão, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

O papel do documento escrito na construção de evidência histórica

Uma experiência com alunos do Ensino Secundário

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O papel do documento escrito na construção de evidência histórica
Subtítulo	Uma experiência com alunos do Ensino Secundário
Autor/a	Bernardo Leitão Oliveira
Orientador/a(s)	Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade Maria do Rosário Barbosa Morujão
Júri	Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutor João Paulo Cabral de Almeida Avelãs Nunes 2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	11-10-2022
Data da defesa	16 valores
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento dirige-se para a minha família, sobretudo ao meu pai e à minha mãe, que em todos os momentos demonstraram o seu apoio incondicional e me ajudaram a superar os desafios e adversidades que foram surgindo, bem como ao meu avô António e à minha avó São.

Gostaria também de agradecer às Doutoradas Maria do Rosário Morujão e Sara Dias-Trindade pela preciosa ajuda fornecida durante a elaboração deste trabalho, bem como a total abertura para qualquer tipo de esclarecimento.

De igual modo presto o meu profundo agradecimento ao professor orientador João Santo, por toda a simpatia e colaboração demonstrada durante o meu ano de estágio pedagógico. Mostrou-se ser uma pessoa bastante cordial, com sentido de cooperação e com um elevadíssimo conhecimento científico, e que sem dúvida marcou a minha vida.

Agradecer também ao Jorge Gabriel pela total ajuda, colaboração e amizade demonstrada ao longo do estágio pedagógico. Para além dele, uma palavra especial para as turmas que acompanhei, e das quais nunca me esquecerei, bem como à professora Maria José e professora Regina, que no ambiente escolar mostraram sempre preocupação em me fazer sentir totalmente à vontade.

Um enorme obrigado à Ana Daniela, por toda a força e compreensão demonstrada não só na elaboração deste trabalho, como também no meu quotidiano. Conhecer-la, conviver com ela e partilhar felicidade tornou-me uma pessoa melhor. Espero caminhar com ela até ao fim dos meus dias.

Gostaria também de agradecer às amigas que construí em Coimbra, sobretudo ao Luís Pedro, companheiro desde os primeiros dias que pisei esta cidade, assim como ao César, com quem nos últimos dois anos estabeleci uma bonita amizade. Agradecer também às amigas deixadas em Aveiro, sobretudo ao Onofre, amigo que acompanhou de perto todo o meu percurso.

Uma palavra também a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para aquilo que sou hoje.

Por fim, agradecer ao meu avô Bernardes e à minha avó Ana, que perdi durante esta caminhada, e dos quais sinto uma profunda saudade. Nunca serão esquecidos.

RESUMO

O presente estudo foi realizado na Escola Básica e Secundária José Falcão, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, numa turma de 11º ano do Ensino Secundário do curso de Línguas e Humanidades. O objetivo deste trabalho é verificar que papel têm os documentos escritos no trabalho com evidência histórica por parte dos alunos. Considerando-se que a evidência histórica é um conceito de segunda ordem que deve estar presente nas aulas de História, procurou-se trabalhar, durante o ano letivo, a interpretação de documentos escritos. Nesse sentido, procurou-se perceber de que forma os alunos encaram diferentes tipologias de fontes escritas para extrair, de forma crítica, a informação contida. Deste modo, foram realizadas várias atividades, que consistiam na leitura e interpretação escrita de textos diversificados. Primeiramente, apostou-se na interpretação de um texto literário, de forma a compreender de que forma os alunos trabalhavam esse tipo de texto. Na ficha seguinte, foi apresentado um texto historiográfico, ao qual os alunos estão mais familiarizados, mas que continua a exigir um raciocínio estruturado que permita a elaboração de resposta. Por fim, na terceira atividade, foi utilizada uma fonte histórica. Esta investigação, cuja metodologia assentou num estudo de caso qualitativo, demonstrou, através dos resultados obtidos, que, ainda que de forma ténue, houve uma melhoria das respostas ao longo do ano letivo, o que significa que trabalhar a interpretação de documentos permite aos alunos desenvolver a sua capacidade de retirar evidência histórica de diferentes tipos de texto.

Palavras-chave: Ensino de História; Evidência Histórica; Documento escrito; Fonte Histórica; Ensino Secundário.

Abstract

The present study was carried out at the Escola Básica e Secundária José Falcão, belonging to the Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, in the 11th grade class of Secondary Education of the Languages and Humanities course. The objective of this work is to verify what role the written documents have for the extraction of historical evidence by the students.

Considering that historical evidence is a second-order concept that must be present in History classes, we tried to work, during the school year, on the interpretation of written documents. In this sense, we tried to understand how students face different types of sources to extract, in a critical way, the information contained. Thus, during the school year, three activities were carried out, which consisted of reading and writing text interpretation. Thus, three different types of written document were worked on. Firstly, we bet on the interpretation of a literary text, in order to understand how the students worked with this type of text. In the following sheet, a historiographical text was presented, which the students are more familiar with, but which continues to require structured reasoning that allows the elaboration of an answer. Finally, in the third activity, a historical source was used. This investigation, whose methodology was based on a qualitative case study, demonstrated, through the results obtained, that, although in a tenuous way, there was an improvement in the answers throughout the school year, which means that working on the interpretation of documents allows students to develop their ability to extract historical evidence from different types of text.

Keywords: History Teaching; Historical Evidence; Written Document; Historical Source; Secondary School

Índice

Introdução.....	6
Capítulo 1. Estágio Pedagógico	9
1.1 A escola	9
1.2- As turmas	11
1.3- Atividades desenvolvidas.....	12
1.4. Reflexão sobre o percurso formativo	15
Capítulo 2. Enquadramento teórico.....	19
2.1. A fonte histórica e a mudança de paradigma	19
2.2. Potencialidades do documento escrito na sala de aula.....	20
2.3. Cuidados a ter na utilização pedagógica de documentos escritos.....	23
2.4. Vantagens da utilização de diferentes tipos de documentos escritos.....	26
2.5. O conceito de evidência histórica e a sua aplicação em sala de aula.....	28
2.6. O papel do professor de História na sala de aula	32
Capítulo 3. Abordagem metodológica, recolha e tratamento de dados	34
3.1. Questão de investigação e objetivos	34
3.2. Metodologia, recolha e tratamento de dados.....	35
3.3. Caracterização dos participantes	36
3.4. Escolha do tema.....	37
Capítulo 4. Aplicação da experiência pedagógica e análise de resultados	39
4.1. Descrição do estudo	39
4.2. Análise de dados.....	43
4.2.1. Primeira atividade	43
4.2.2 Segunda atividade	48
4.2.3. Terceira atividade.....	52
4.3. Reflexões finais	58
Conclusão	63

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS.....	67
Anexo I.....	71
Anexo II – Primeira planificação realizada.....	73
Anexo III – Exemplo de uma questão para o teste	75
Anexo IV – Capa do roteiro digital de leitura.....	76
Anexo V – Primeira atividade realizada	77
Anexo VI- Segunda ficha realizada	78
Anexo VII- Terceira ficha realizada.....	79
Anexo VIII – Exemplo de um <i>Kahoot</i> utilizado em aula	80
Anexo IX – Atividade realizada em aula para simular o fordismo.....	81
Anexo X- Textos utilizados numa exposição sobre a Guerra Colonial.....	82
Anexo XI- Notícia sobre a conferência da Guerra do Ultramar	83
Anexo XII- Folheto da visita de estudo de dia 20 de abril de 2022.....	84

Introdução

Desde que me conheço que tenho gosto pela leitura. Uma vez que a vida que nos rodeia conta também com a leitura como meio, muitas vezes, para que se tomem determinadas decisões, é importante que haja um trabalho no sentido de melhorar a sua interpretação. Aliás, em democracia, o saber escolher as fontes corretas e saber interpretá-las da melhor forma é meio caminho andado para que as ações que concretizamos tenham a devida reflexão. Por esse motivo, a escola deve oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para que desenvolvam estas competências.

Deste modo, o tema escolhido para este trabalho prende-se com o facto de se considerar que, num mundo cada vez mais tecnológico, e onde os aparelhos digitais são facilmente presença no quotidiano de todos nós, o livro, o texto escrito e a leitura devem continuar a ser trabalhados, com vista à formação de cidadãos capazes de analisar criticamente aquilo que lhes surge no seu dia a dia. Por esse motivo, procurou-se trabalhar a evidência histórica através da análise de documentos escritos de diferentes tipos, a saber: texto literário, texto historiográfico, excerto de uma fonte histórica.

Defendendo a leitura como meio para a construção de conhecimento, mas também para o desenvolvimento de um vasto conjunto de capacidades, sobretudo a escrita e a aquisição de um diversificado leque vocabular, desde o início que houve a intenção de utilizar o texto escrito como uma das estratégias a desenvolver nas aulas.

Assim sendo, ao iniciar o estágio, considerou-se que a aposta na utilização de documentos escritos era a mais acertada, não só pelo facto de terem sido detetadas algumas dificuldades na expressão escrita, como também na leitura em voz alta dos textos analisados em aula. A insistência neste tipo de estratégia, quando pertinente, é um caminho que se procura percorrer, com o intuito de ajudar os alunos a evoluir na sua capacidade de interpretação do que leem e de os motivar para a prática de leitura.

Assim sendo, a decisão recaiu na utilização de documentos históricos em sala de aula, de modo que os alunos contactassem com diferentes tipos de texto, ganhando maior proximidade com este tipo de estratégia, até porque, como refere Érica Xavier, “as fontes históricas devem ir além

de meras ilustrações de conteúdos”¹. Nesse sentido, procurou-se trabalhar com a turma diferentes tipologias de texto de temáticas diversificadas, oferecendo à atividade um caráter transversal.

Para além disso, procurou-se trabalhar a evidência histórica, conceito de segunda ordem que se considerou pertinente, e que se liga com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*², sobretudo em três áreas de competências: *Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo*.

Assim, tendo em conta a utilização do documento escrito e a extração de evidência histórica, formulou-se a seguinte questão de investigação:

- Qual o papel dos documentos escritos na construção da evidência histórica pelos alunos?

A partir da questão, construíram-se dois objetivos específicos que visam orientar o presente trabalho:

- Avaliar as dificuldades que os alunos apresentam quando interpretam documentos escritos de fontes diferentes;
- Identificar a relevância dos documentos escritos na construção de evidência histórica por parte dos alunos.

Assim sendo, foram realizadas atividades ao longo do ano letivo no sentido de obter os melhores resultados possíveis na extração de evidência histórica, tendo, para isso utilizado três tipos de texto, a saber: texto literário; texto historiográfico; texto proveniente de uma fonte histórica.

A preocupação não foi tornar os alunos pequenos historiadores, mas sim permitir-lhes contactar com documentos que permitem construir História, fazendo-os desenvolver a sua capacidade de ler, pensar, refletir, interpretar e escrever. Como refere Érica Silva, “o professor, ao se utilizar da fonte histórica, não a utiliza como os historiadores na academia, mas com o objetivo de o aluno perceber como se constitui a história”³.

¹ Xavier, Érica da Silva- *O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador*, Antíteses (Londrina), v. 3, p. 1097-1112, 2010, p. 1099.

²

Disponível

em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

³ Xavier, Érica da Silva - *O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador*, Antíteses (Londrina), v. 3, p. 1097-1112, 2010, p. 1098.

Relativamente ao desenvolvimento das competências que remetem para o trabalho com evidência histórica, foi usado, para categorizar as respostas, o modelo de progressão de Rosalyn Ashby⁴. A utilização deste conceito em sala de aula é também apontada por Isabel Barca, que refere que, “em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes”⁵.

Quanto à estrutura deste trabalho, inicia-se com um primeiro capítulo, onde são abordados aspetos do estágio pedagógico, como a caracterização da escola e das turmas, e uma reflexão sobre o período de estágio. No segundo capítulo, é feito um enquadramento teórico sobre os aspetos relacionados com o trabalho realizado ao longo do ano letivo. No capítulo seguinte, é realizada uma descrição do estudo, bem como das metodologias utilizadas e a caracterização dos participantes. O quarto capítulo revela os resultados obtidos nas diferentes atividades pedagógicas, bem como uma reflexão sobre os resultados alcançados. Na conclusão, será feita uma síntese de tudo aquilo que foi tratado neste trabalho.

Deste modo, importa então reforçar a utilização do documento escrito como o meio para que os alunos desenvolvam diferentes valências, e que permite trabalhar o conceito de evidência histórica. Procura-se, também, desenvolver o gosto por ler nos discentes, uma vez que se sabe que é uma boa forma de melhorar as suas habilidades de leitura e compreensão. Como refere Analia dos Santos:

“A leitura regular desenvolve no leitor a capacidade de analisar e criticar, do mesmo modo que a disciplina de História procura desenvolver o espírito crítico nos seus alunos.”⁶

Realizada esta fase introdutória, serão no primeiro capítulo abordadas as várias componentes do Estágio Pedagógico.

⁴ Ashby, Rosalyn (2003) *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos* in Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, pp. 37-59, pp. 54-55.

⁵ Barca, Isabel (2006), *Literacia e consciência histórica*, in Educar, Curitiba: Editora UFPR, p.95

⁶ Santos, Analia (2020), *O uso do texto literário na disciplina de História de 9º ano*, Lisboa: Universidade de Lisboa, p. 60

Capítulo 1. Estágio Pedagógico

Como referido na introdução, este primeiro capítulo incide sobre a experiência resultante do Estágio da Prática Pedagógica Supervisionada. Nesse sentido, será feita uma caracterização sucinta da escola onde decorreu este percurso, no ano letivo 2021/2022. Posteriormente, será feita uma contextualização da turma, bem como uma referenciação das atividades desenvolvidas durante todo o percurso letivo. Por fim, será feita uma reflexão do percurso formativo, onde serão abordadas as motivações, as experiências e as melhorias resultantes deste primeiro ano como professor estagiário.

O estágio decorreu na Escola Básica e Secundária José Falcão, situada em Miranda do Corvo, no distrito de Coimbra, com orientação do professor João Santo. O núcleo de estágio era composto por mim e pelo meu colega Jorge Gabriel Sousa, salientando que, por acompanharmos as mesmas turmas, estivemos sempre juntos ao longo do ano letivo, o que foi benéfico para a interação e para introduzir melhorias face a dificuldades que foram surgindo. Para além disso, contamos ainda com o apoio e orientações da Professora Doutora Sara Dias-Trindade, bem como da Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro.

1.1 A escola

A Escola Básica e Secundária José Falcão de Miranda do Corvo possui, em termos de transportes, uma paragem de autocarro na parte de trás, fruto do projeto Metro Mondego, que liga Coimbra a Serpins. Em média, entre Coimbra e Miranda do Corvo as viagens de autocarro têm a duração de cinquenta e cinco minutos.

A escola possui turmas de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, como também de Ensino Secundário, e ainda cursos profissionais. Começou o seu funcionamento em 1972, no sítio onde atualmente se encontra a Biblioteca Miguel Torga, e após reformulações foi inaugurada com a planta atual no ano letivo de 2006/2007. O nome do patrono, José Falcão, foi escolhido a “24 de julho de 1993, por decisão do Governo e com base numa proposta do Conselho Diretivo de então”⁷. O patrono foi “escolhido entre figuras de projeção histórica em qualquer dos domínios do valor humano”⁸, e por ser natural da região. A escola funciona como sede do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, agrupamento esse “constituído por 15 estabelecimentos escolares: Escola

⁷ Fonte: <http://ww2.aemc.edu.pt/historia/>

⁸ Fonte: http://aemc.ccems.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=66

Básica e Secundária José Falcão, Escola Básica Integrada Ferrer Correia; Centro Educativo; 6 EB1 e 6 JI”⁹.

A escola é composta por três blocos. O Bloco A, edifício principal, é o que se encontra quando se entra pela entrada principal. Aí, podemos encontrar os serviços administrativos, o Conselho Executivo, o bar, a reprografia, a sala de professores e a sala de encarregados de educação, o PBX, algumas salas de aula, e ainda um espaço de convívio dos alunos, sendo normal alguns discentes aí se encontrarem. Para além disso, foi recorrente, ao longo do ano, a presença de algumas exposições de diferentes temáticas.

Atrás do Bloco A, encontra-se o Bloco B, onde se situa a biblioteca da escola, composta por computadores e bibliografia variada, que constitui um espaço agradável para estudo. Neste bloco, encontram-se ainda os serviços de apoio educativo, várias salas de aula, e o auditório da escola, que durante o ano letivo acolheu várias atividades, como palestras ou projetos como o Parlamento dos Jovens, que promovem o desenvolvimento intelectual, cívico e de oratória dos alunos. Atrás do Bloco B encontra-se outro edifício, onde se situam a cantina e o refeitório.

Saindo-se do Bloco B e caminhando no sentido lateral, encontramos o Bloco C, composto na sua maioria por sala de aulas e que alberga uma sala de TIC, e ainda um elevador, com vista a promover a integração de alunos com dificuldades de locomoção. Nesse bloco, são também realizadas exposições temporárias.

As aulas de componente física decorrem, parcialmente, no Pavilhão Gimnodesportivo Municipal, situado ao lado da escola, havendo ainda, dentro do espaço escolar, um recinto em cimento que permite a prática de algumas modalidades.

Ao nível das instalações, todas as salas de aula possuem um computador e um projetor, sendo os quadros de giz. Contudo, alguns projetores revelavam anomalias, sobretudo relativamente à luz fraca. Em relação aos computadores, cumpriam os requisitos para aquilo que é pretendido em contexto escolar. Para além disso, todos os edifícios escolares permitiam a conexão à internet. As salas de aula revelavam também boas condições.

⁹ Fonte: <http://aemc.ccems.pt/images/DOCSESTRUT/PEA1922/PEA1922.pdf>

Por fim, importa referir que o dia da escola coincide com o dia de aniversário do patrono, José Falcão, a 1 de junho. Nesse dia, que corresponde ao feriado municipal, são realizadas algumas atividades.

1.2- As turmas

Tendo o professor orientador João Santo duas turmas a seu cargo, uma de 11º ano do curso de Línguas e Humanidades, e outra de 10º ano de Arte Visuais, acabei por lecionar na esmagadora maioria das vezes na disciplina de História A, tendo dado apenas uma aula de História da Cultura e das Artes. Por esse motivo, as atividades realizadas para este estudo decorreram apenas na turma de Línguas e Humanidades.

A turma de 11º ano tem um total de 18 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, contando mais de metade da turma com 16 anos de idade, registando-se cinco retenções. Quanto ao género, a turma apresenta 9 alunos do sexo masculino e 9 do sexo feminino, havendo, portanto, equilíbrio neste aspeto.

Em relação ao contexto familiar, todos apresentam a mãe como encarregada de educação, à exceção de um estudante, que está institucionalizado.

Cinco alunos contam com medidas universais. Excetuando esses, há ainda um discente que conta com medidas universais e seletivas, e outro com medidas universais, seletivas e adicionais, sendo acompanhado pela professora de educação especial.

Quanto ao gosto por História A, cinco alunos colocam-na como disciplina favorita nas suas opções. Em sentido contrário, há seis discentes que revelam ter dificuldades nas diferentes matérias.

O aproveitamento da turma é considerado bom, onde, no final do ano letivo, alguns alunos atingiram o quadro de mérito da escola. Em relação à sua postura em sala de aula, ainda que apresente alguns focos de conversa e distração, as aulas decorreram com normalidade, revelando bom comportamento. Contudo, é importante referir a fraca participação oral por iniciativa própria, sendo necessário lançar perguntas diretas aos alunos para conseguir obter respostas. Na realização das fichas que serviram de objeto de estudo para este relatório, também foi necessário, em alguns casos, um acompanhamento mais aprofundado, de modo a que as realizassem. Contudo, houve três momentos em que senti um claro entusiasmo na realização de atividades: na realização dos

Kahoots – uma ferramenta digital que funciona como um *quizz* e coloca os alunos da turma em competição entre si - ao longo do ano, em que sempre se mostraram empenhados, na realização de uma ficha em que, de forma fictícia, apostavam na bola em empresas portuguesas e, por fim, uma atividade onde se simulou o taylorismo, tendo constituído grupos onde cada um tinha uma tarefa, com vista a obter um produto final.

A turma de 10º ano do curso de Artes Visuais conta com dez alunos, com idades entre os 14 e 16, sendo que a maioria possui 15 anos de idade. Para além disso, todos os alunos são do sexo feminino, contando-se três retenções. Em relação ao contexto familiar, nove alunas contam com a mãe como encarregado de educação, havendo apenas um caso onde é o pai quem assume esse papel. Quanto ao gosto pela disciplina, uma aluna refere que é das suas disciplinas favoritas, enquanto, no sentido contrário, uma outra sente dificuldades em História da Cultura e das Artes. Existem cinco estudantes com medidas universais.

A turma apresenta um bom comportamento, sendo bastante sociáveis e conversadoras, e estabelecendo uma boa relação com os três docentes. Em termos de postura em sala de aula, foram revelando, a espaços, algum desinteresse, ainda que, com o aproximar do final do ano letivo, tenham melhorado.

1.3- Atividades desenvolvidas

O estágio começou no início do mês de outubro. Nas primeiras duas semanas, durante as quais não foram lecionadas aulas pelos estagiários, aproveitei para fazer observação do contexto e do comportamento dos alunos da turma. Nesse sentido, fui registando tudo aquilo que me pareceu relevante para um correto funcionamento da sala de aula. Entretanto, foi também elaborado o Plano Individual de Formação (PIF)¹⁰, que continha as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo.

Passadas essas duas semanas, foi-nos lançado pelo professor orientador João Santo o desafio de iniciarmos a lecionação. Assim sendo, no dia 20 de outubro, dei a minha primeira aula, cuja unidade era *A Europa dos Estados Absolutos e a Europa dos Parlamentos*, sendo a subunidade *Recuperação de conhecimentos: A Restauração*. A planificação da aula¹¹, de curto prazo, previa os 100 minutos de duração. Foi bastante enriquecedora e gratificante esta

¹⁰ Cf. Anexo I – Plano Individual de Formação

¹¹ Cf. Anexo II- Planificação da primeira aula

experiência, que me fez perceber que, de facto, me sinto bastante confortável na interação com pessoas mais jovens. Contudo, demonstrou também o longo caminho a percorrer, sobretudo pela não utilização de vídeos, já que a temática assim exigia, e havia variada oferta. Ainda assim, permitiu-me concretizar uma estratégia que desde sempre idealizei, a de levar uma obra em formato físico para a sala de aula, fazendo-a circular pelos alunos, para que estes a pudessem folhear. Por se tratar da união ibérica, decidi levar o livro *A Jangada de Pedra*, de José Saramago. Posteriormente, foi solicitado pelo professor orientador que eu elaborasse uma questão para o teste sumativo do período¹².

A participação no primeiro Conselho de Turma decorreu também no primeiro período, onde, pela primeira vez, estive “do outro lado da moeda”. Habitado a este tipo de reuniões como aluno, adotar agora o papel de professor foi sem dúvida o virar de página na minha vida, e que se tornou marcante durante o meu percurso. Igualmente importante foi a primeira visita de estudo, com a turma de 10º ano de História da Cultura e das Artes, que serviu para estabelecer uma relação mais próxima com as alunas.

Ainda no primeiro período, o núcleo de estágio foi assistir a uma conferência relativa ao Projeto MAIA – que procura implementar uma maior diversidade de objetos de avaliação -, do qual o professor orientador João Santo faz parte, e que nos permitiu contactar com as experiências deste projeto em diferentes escolas, onde foram reveladas práticas adotadas e resultados. Para além disso, os professores presentes foram lançando várias questões relativas à temática, o que me permitiu conhecer um pouco melhor a ideia do projeto.

No segundo período, com vista a não deixar esquecida a data, no dia 27 de janeiro foi organizada uma palestra para relembrar o Dia Internacional da Lembrança do Holocausto. Foi convidado o Doutor João Paulo Avelãs Nunes, que fez uma exposição sobre a temática. Sendo a primeira atividade deste tipo organizada pelo núcleo de estágio, havia uma grande preocupação para que tudo corresse bem. Ainda que os alunos não se tenham mostrado muito participativos, foi uma palestra bastante importante e enriquecedora, e a participação do Doutor João Nunes foi bastante relevante, uma vez que se trata de uma das suas áreas de estudo.

Igualmente importante foi a segunda palestra organizada, desta vez tendo como marco o dia de início da Guerra colonial portuguesa. Foi nosso convidado o Doutor Fernando Pimenta, que à distância expôs de forma resumida aquilo que foi a guerra colonial, tendo ainda abordado a

¹² Cf. Anexo III- Questão para o teste sumativo

questão dos retornados. Mais uma vez, a palestra mostrou-se bastante pertinente, ainda para mais por haver, com certeza, familiares de alunos participantes neste evento histórico. Posteriormente, o meu colega de estágio e eu realizámos uma exposição sobre a Guerra Colonial, fazendo recortes sobre momentos diferentes que permitissem aos alunos conhecê-la melhor este. Para isso, foram ainda criados alguns *QR codes*, que davam acesso a vídeos, tanto de documentários, como de ficção.

A terceira e última palestra organizada pelo núcleo de estágio teve como pano de fundo o feriado do 25 de abril. Assim, através das atividades desenvolvidas pelo Cultra – um programa organizado para tratar temáticas relacionadas com o 25 de abril nas escolas -, veio à nossa escola o Doutor Miguel Cardina, falar do tema “A repressão no Estado Novo”. O Doutor Miguel Cardina demonstrou elevada simpatia e acessibilidade, e a sua exposição foi também ela enriquecedora, assim como os vídeos mostrados, sobretudo de ex-presos políticos.

No decorrer do segundo período, foi ainda organizada uma visita de estudo a Lisboa, que ficará para sempre marcada na minha memória. No próprio dia houve uma avaria do autocarro, sendo necessário andar a pé vários quilómetros, com os alunos constantemente a queixar-se das grandes distâncias percorridas. O autocarro só ao final da tarde foi substituído, pelo que foi preciso ocupar os alunos envolvidos na visita de estudo. Contudo, a postura do professor orientador João Santo foi excelente, sobretudo pela forma como foi lidando com as adversidades que foram surgindo, e que me inspiraram quanto à forma otimista sobre como se deve lidar com os problemas.

É ainda pertinente referir a visita a outra escola do mesmo agrupamento, a Escola Ferrer Correia, que apresentava um ambiente mais intimista, fruto do seu reduzido número de alunos. Aí, para além de estarmos introduzidos noutra contexto, tivemos a oportunidade de assistir a aulas de Ensino Básico, mais concretamente 8º e 9º anos, permitindo-nos perceber as diferenças existentes entre o Ensino Secundário e o 3º Ciclo.

No início do terceiro período, foi organizada outra visita de estudo, desta vez ao Porto, com a turma de 11º ano e outras do curso de Línguas e Humanidades. Como já conhecia e tinha um bom relacionamento com a turma em questão, a visita de estudo permitiu-me uma maior interação com os alunos num contexto mais informal.

Por fim, há outros aspetos importantes a referir, como a participação nos Conselhos de Turma das turmas atribuídas ao professor orientador, tanto da de 11º ano de Línguas e Humanidades, como da de 10º ano do curso de Artes Visuais. O número de aulas lecionadas

também superou os tempos letivos exigidos pelo Plano Anual Geral de Formação, tendo, nessas aulas, utilizado recursos diversos, como diferentes tipos de documentos escritos, bem como utilização de vídeos ficcionais e documentários, entre outros. A busca pela discussão da atualidade tendo como base momentos históricos estudados em aula também foi, quando oportuno, introduzida. Como exemplo, refiro a aula que lecionei sobre a Guerra Civil portuguesa, onde, quando discutia a preocupação dos miguelistas em que as forças lideradas por D. Pedro IV não chegassem a Lisboa, discuti com eles a importância da capital de um país, dando o exemplo do objetivo da Rússia, na guerra atual, querer conquistar Kiev, o que significaria a capitulação da Ucrânia. Por último, elaborei um roteiro digital de leitura¹³ da obra *É assim a ditadura*, de Equipo Plantel e Mikel Casal.

1.4. Reflexão sobre o percurso formativo

Antes de me debruçar sobre o ano de estágio, considero relevante referir o primeiro ano de Mestrado como um período importante para nos irmos ambientando, em termos teóricos, àquilo que queremos ser enquanto professores. Vamos idealizando os passos na sala de aula, o relacionamento com os alunos, criamos situações hipotéticas, damos por nós a pesquisar informações tendo em vista as matérias que lecionaremos, enfim, é um ano em que geramos várias expectativas.

O meu ano de estágio foi a concretização desta vontade que tinha de ser professor, e foi um período de constante aprendizagem. Sinto que evoluí não só ao nível académico, como também pessoal, fruto das diferentes vivências em que me fui envolvendo.

A primeira viagem de autocarro até Miranda do Corvo será um momento de que não me vou esquecer. O facto de não ter a certeza se me encontrava na paragem certa, o chegar bastante adiantado com medo de não ter visto o horário da forma correta, a hora que antecedeu até à chegada à escola, cheia de pontes, curvas e paisagens verdes, tudo isto ficará para sempre na minha memória. É óbvio que, com o decorrer do tempo, tudo se foi banalizando, mas as muitas horas passadas no autocarro serviram-me de constante motivo de reflexão, durante as quais aproveitei para me inserir, mais a fundo, no mundo dos *podcasts*.

¹³ Cf. Anexo IV- Capa do Roteiro Digital de Leitura. Disponível em: <https://earth.google.com/web/@12.5982215,11.5965021,339.66858662a,11963318.10125181d,30y,0h,0t,0r/data=MikKJwoICiExcFJpRENiUnVCY01NdHIBOWMtZWloZ19RU0RFd3MyRkkgAQ>

O momento em que entrei pela primeira vez na sala de aula também não será esquecido. Uma vez que a turma já tinha tido professores estagiários no ano anterior, tanto eu como o meu colega já não éramos elementos estranhos. Contudo, sentimos imediatamente os olhares atentos dos alunos, avaliando-nos de cima a baixo. Nessa primeira aula, o professor orientador João Santo dividiu os alunos por grupos, e solicitou que fôssemos circulando, para iniciarmos a interação com eles. Desde o primeiro momento os discentes se apresentaram corretos e cordiais connosco, e o bom relacionamento cedo surgiu.

A entrada na sala de professores foi outro momento bastante diferente, até porque tinha um bar só para docentes. Pertencer a este novo mundo, onde quem nos rodeia não são alunos, mas sim professores, causa estranheza ao início, mas com o tempo fui-me habituando à ideia. Alguns dos docentes foram interagindo connosco, e não me esqueço em particular da professora Regina, que sempre interagiu de forma bastante próxima connosco, bem como da professora Maria José.

Quando entrámos na sala de aula da turma de 10º ano de Artes Visuais, o contexto já foi diferente, uma vez que as alunas não tinham tido professores estagiários no ano letivo anterior. Com esta turma, a interação próxima demorou um pouco mais, fruto também do facto da disciplina ser História da Cultura e das Artes. Neste caso, o marco de mudança foi uma visita de estudo a Coimbra, que decorreu no primeiro período, e onde rapidamente se conseguiu criar um bom ambiente com a turma, mostrando-se elas bastante sociáveis e bem-dispostas connosco.

Retomando as primeiras semanas da turma de 11º ano do curso de Línguas e Humanidades, as aulas iniciais foram de observação constante, não só daquilo que o professor orientador João Santo fazia, como também da postura dos alunos. O registo no caderno diário de todos os pormenores detetados serviu para que, quando começasse a dar aulas, tivesse em conta todos esses aspetos. Nesse sentido, a localização que tanto eu como o meu colega estagiário tínhamos na sala de aula era excelente, uma vez que estávamos sentados atrás da última fila de mesas.

Quando dei a minha primeira aula, tinha algumas ideias pré-concebidas que durante o ano desfiz, como o facto de achar que não deveria realizar fichas escritas em sala de aula, uma vez que sentia que retirava o gosto pela História aos alunos. Contudo, rapidamente mudei de ideias, uma vez que é indispensável que os alunos tenham boa expressão escrita e saibam interpretar documentos escritos. Para além disso, apesar de ter conseguido criar uma boa dinâmica com os alunos, tendo eles participado bastante para aquilo que é a realidade da turma, confesso vários erros que cedo detetei, como o *powerpoint* com bastante informação, a ausência de vídeos, a utilização de excertos de textos literários sem a devida contextualização, ou a demora em realizar

uma síntese de consolidação com os alunos. Contudo, o que me encheu de orgulho foi mesmo a capacidade que tive de criar um bom ambiente em sala de aula que, de resto, se manteve ao longo do ano letivo, conseguindo sempre fazer com eles a distinção entre os períodos para trabalhar, e os momentos em que podíamos descontraír um bocadinho.

Posteriormente, introduzi o *Kahoot* como estratégia de consolidação nas aulas, o que se revelou um sucesso tremendo, uma vez que eu oferecia, a quem vencía, um Kinder Bueno. Esta foi uma estratégia que veio beneficiar a atenção dos alunos nas aulas, uma vez que já sabiam que, no final, havia um chocolate em disputa, e talvez por isso muito raramente se tenham repetido os vencedores.

Com o decorrer dos meses, foi-me sendo mais fácil realizar as planificações das aulas, tendo tido também o auxílio constante do professor orientador João Santo, bem como do meu colega de estágio Jorge Gabriel. As reuniões feitas para comentar as nossas aulas eram momentos de discussão que se revelaram bastante importantes no meu percurso e para melhorar a minha prestação.

As participações em visitas de estudo na qualidade de professor foram também bastante enriquecedoras, uma vez que passei do papel de aluno que apenas tem de passear e cumprir indicações, para organizador e pessoa que deve garantir que tudo corra da melhor forma. As três visitas realizadas ajudaram-me a preparar para o futuro.

A organização de atividades como as palestras referidas no subcapítulo anterior ajudaram-me também a perceber como decorre esse processo, não só o agendamento, como também os procedimentos a tratar no próprio dia, desde a preparação do auditório até à receção e tratamento dos convidados.

Ainda que considere que o professor estagiário que sou não será o docente de daqui a uns anos, a verdade é que este estágio me tornou uma pessoa mais preparada para a lecionação. Para isso muito contribuiu o professor orientador João Santo, cujas ações, não só connosco, mas também com os seus colegas de profissão e demais pessoas que se foram cruzando ao longo do ano, foram de grande simpatia e cordialidade, mostrando-se sempre acessível. Para além disso, possui um extraordinário conhecimento científico, não só sobre História, como também outras áreas do saber.

Por fim, recordo o último dia de aulas, em que, na turma do 10º ano do curso de Artes Visuais, quando a campainha soou para a saída, as alunas se emocionaram por saberem que era a

despedida dos professores estagiários, e onde nos teceram palavras de carinho e afeto. São momentos destes que nos enchem o coração, e nos fazem querer enveredar por esta profissão.

Concluído este primeiro capítulo, entraremos agora no próximo, onde será feito o enquadramento teórico do tema do nosso trabalho.

Capítulo 2. Enquadramento teórico

2.1. A fonte histórica e a mudança de paradigma

Antes de nos debruçarmos sobre a importância dos documentos escritos em sala de aula, pensamos ser importante abordar a alteração que ocorreu relativamente àquilo a que o historiador deveria considerar ser uma fonte histórica.

Antes da revolução marcada pela Escola dos *Annales*, vigoravam as práticas da História tradicional, que se focavam sobretudo nos documentos escritos oficiais. Esta prática foi principalmente seguida por Von Ranke, que no século XIX defendeu que o estudo da História deveria ser feito de forma neutra, tendo apenas como base os factos concretos e uma “estrita análise crítica de fontes documentais”¹⁴.

O movimento dos *Annales*, que se iniciou em 1929 com criação da revista *Anais de História Económica e Social*, por Lucien Febvre e Marc Bloch, deu origem a uma Nova História, que introduziu uma nova visão na investigação histórica, onde existe uma diversidade de materiais que devem ser analisados pelo historiador para a interpretação do passado, abandonando assim os métodos tradicionalistas que tinham vigorado até então. Esta nova forma de estudo da História alterou também o modo de análise do documento escrito:

“O documento escrito passa a ser encarado de forma diferente, já não como um documento inocente, mas como o fruto da época e do meio em que foi realizado. É o produto, consciente ou inconsciente, das sociedades do passado, quer para impor uma imagem desse passado quer para provar a verdade”¹⁵.

No mesmo sentido, Érica Xavier refere que, com os *Annales*:

“foi possível deixar de ver o documento como portador de uma verdade irrefutável, uma vez que o facto histórico deveria ser constituído pelo historiador a partir de uma conjunção entre o presente e o passado”¹⁶.

Com os ventos de mudança da Nova História, diversos historiadores deram a sua contribuição para uma nova forma de pensar, mais vanguardista e eclética. Na segunda metade do

¹⁴ Veríssimo, M. H. (2012) - *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*, Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho, p. 50.

¹⁵ Moreira, Maria Gorete (2004) - *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*, Braga: Universidade do Minho, p. 42.

¹⁶ Xavier, Érica da Silva- *O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador*, Antíteses (Londrina), v. 3, p. 1097-1112, 2010, p. 1099.

século, Lucien Febvre salientou “a importância dos documentos escritos, mas acrescenta que a História pode fazer-se, e deve fazer-se, sem documentos escritos”¹⁷. Jacques Le Goff, em 1978, falou também de uma evolução que designou de “revolução documental”, que trouxe para a investigação histórica “um novo tipo de questionamento e de leitura de documentos que enriqueceu a História com a multiplicidade das abordagens e interpretações”¹⁸.

Assim, esta breve reflexão faz-nos compreender um pouco melhor a alteração de paradigma da utilização de fontes históricas, e também a perceção que se foi tendo em relação à interpretação de documentos escritos, que faz com que hoje o historiador tenha ao seu dispor um leque mais vasto de documentação à qual pode e deve recorrer. Deste modo, a *Escola dos Annales* introduziu uma perspetiva evolutiva daquilo que até então tinha sido a investigação histórica, com uma valorização dos diferentes tipos de documento: “o conceito de documento é modificado e ampliado, uma vez que os historiadores procuram o conhecimento do passado humano através de novos tipos de fontes”¹⁹.

2.2. Potencialidades do documento escrito na sala de aula

A utilização do documento escrito em sala de aula oferece um vasto conjunto de potencialidades que permitem fornecer uma aula bastante dinâmica e interativa aos alunos.

Inicialmente, é uma atividade que ganha um carácter interdisciplinar com a disciplina de português, porque também obriga à leitura e interpretação de textos. Sendo várias vezes referido que os jovens atualmente têm poucos hábitos de leitura, a disciplina de História apresenta-se como uma área que pode dar um contributo bastante positivo nesse aspeto. O próprio Governo, através de medidas que vai aplicando, mostra essa preocupação em que os alunos leiam “através de medidas específicas universais, como, por exemplo, o Plano Nacional de Leitura, lançado em 2006”²⁰.

¹⁷ *Idem, Ibidem.*

¹⁸ Correia, Flávia Maria Pinto (2013) - *Competências interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino de História e de Geografia: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, p. 4.

¹⁹ *Idem*, p. 3.

²⁰ Moura, Ana (2021) - *A literatura na aula de História: Um estudo com alunos do 12º ano*, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, p. 26.

Para além disso, a História faz-se “a partir de documentos aos quais atribuímos a designação de fontes históricas”²¹, entre elas as escritas. Ao colocarmos o discente em contacto com documentos que nos permitam retirar informação, o aluno aprenderá a construir “as explicações históricas sobre aspetos dos fenómenos estudados”²². Ao desenvolvermos a sua capacidade de leitura e interpretação ao longo de todo o seu percurso escolar, estamos a aumentar a “competência de interpretação, raciocínio e reflexão em torno das fontes históricas”²³. Assim sendo, se sem fontes não é possível fazer História, “também o conhecimento histórico dos alunos não pode ser desenvolvido sem a introdução e a compreensão dos métodos de construção historiográficos”²⁴. Deste modo, os alunos saberão que:

“a História é feita a partir de vestígios deixados pelos homens do passado, que se constituem no material que o historiador vai utilizar para a compreensão de como determinadas sociedades viviam determinados tempos/espacos.”²⁵

Não se quer com isto dizer que os discentes devem trabalhar como historiadores, pois não é isso que se pretende. Procura-se sim que estes consigam retirar informação de documentos cujo conteúdo se mostra adequado à sua idade, ou seja, em que lhes é possível realizar com sucesso essa atividade. Para além de se trabalhar a evidência, há outros conceitos que podem também ser também desenvolvidos, como a empatia histórica, até porque, como refere Peter Lee:

“Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores.”²⁶

A utilização de documentos escritos deve ser feita ao longo do percurso escolar do aluno, e não apenas em idades próximas da conclusão da escolaridade obrigatória. Ainda que, anteriormente, personalidades como Hallam – investigador de diferentes desenvolvimentos cognitivos na disciplina de História - tenham considerado que apenas os adolescentes conseguiam

²¹ Lobo, Diana Filipa Dias Trindade (2020) – *A Evidência Histórica na construção do Ensino e da aprendizagem na aula de História*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, p. 17.

²² Moreira, Maria Gorete (2004) - *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*, Braga: Universidade do Minho, p. 49.

²³ *Idem*, p.50.

²⁴ Lobo, Diana Filipa Dias Trindade (2020) - *A Evidência Histórica na construção do Ensino e da aprendizagem na aula de História*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, p. 30.

²⁵ Xavier, Érica da Silva - *O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador*, Antíteses (Londrina), v. 3, p. 1097-1112, 2010, p. 1098.

²⁶ Lee, P. (2003) - *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé*. In I. Barca, *Educação Histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 19.

compreender alguns conceitos históricos, há estudos que demonstram o contrário, como um realizado por Isabel Barca, onde observou que “alguns alunos mais novos mostram ideias mais elaboradas do que alguns alunos mais velhos e com mais escolaridade”²⁷. Deste modo, tal como o trabalho com conceitos históricos deve ser abordado com alunos mais novos, também o manuseamento de documentos não se deve apresentar como um entrave tendo como base apenas a faixa etária. Ter-se-á apenas de ajustar o tipo e teor de documento às capacidades cognitivas da turma em questão.

A juntar a isto está o facto de o documento escrito poder dinamizar a aula, fugindo da educação mais tradicional, em que o professor aposta apenas na exposição teórica de matéria. Neste caso, os documentos “adquirem um papel protagonista e ativo na construção do conhecimento histórico”²⁸. Se possível, pode-se também apostar na utilização de diferentes documentos escritos, com opiniões diferentes ou informações contraditórias, o que fará com que os alunos questionem o que lhes é apresentado e, portanto, com que os documentos “funcionem como elementos capazes de contribuir para a construção do pensamento histórico dos alunos”²⁹, de “forma fundamentada e coerente”³⁰.

²⁷ Barca, Isabel (2004) - *Os jovens portugueses: ideias em História*, in *Perspetiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, Jul./Dez, p.190.

²⁸ Lobo, Diana Filipa Dias Trindade (2020) - *A Evidência Histórica na construção do Ensino e da aprendizagem na aula de História*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, p. 27.

²⁹ *Idem*, p.25

³⁰ Moreira, Maria Gorete (2004) - *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*, Braga: Universidade do Minho, p.52.

2.3. Cuidados a ter na utilização pedagógica de documentos escritos

Como referido anteriormente, os documentos escritos oferecem um vasto conjunto de potencialidades para a aula de História. Contudo, a sua aplicação em sala de aula necessita de alguns cuidados a ter pelo professor.

Primeiramente, da mesma forma que o docente deve “procurar conhecer/incorporar na sua prática informação sobre o contexto sociocultural”³¹, também na utilização de documentos escritos deve ter em conta todas as informações até então recolhida sobre a turma que tem diante de si, pois todos os alunos são diferentes, com características distintas, assim como os diversos grupos-turma.

Depois, a utilização dos documentos escritos deve ajudar os alunos a compreender que as descobertas que se fazem do passado não são imutáveis, pois “muitos alunos veem o passado como permanente”³². Contudo, apesar da necessidade de oferecer essa percepção aos alunos, não se deve entrar no exagero, uma vez que o essencial deve ser:

“criar situações de aprendizagem que o iniciem na prática de investigação e, sobretudo, que promovam o desenvolvimento das estruturas de pensamento, as quais necessita para aprender a construir História”³³

Deste modo, é importante então referir como deverá ser todo o planeamento da utilização de documentos escritos, desde a sua seleção até à aplicação em sala de aula. Primeiramente, é necessário que os textos selecionados vão ao encontro dos conteúdos que estão a ser lecionados, e aos objetivos que a aula pretende atingir. A seguir, deve haver cuidado “não só em relação à escolha de cada fonte, que deve estar adequada à compreensão dos alunos, mas também em relação à quantidade de fontes utilizadas em aula”³⁴. É preciso ter em atenção a extensão da aula, bem como se o número de documentos utilizados não é excessivo, pois apesar de ser uma boa estratégia, pode ser complementada com outras.

³¹ Nunes, João Paulo Avelãs e Ribeiro, Ana Isabel Sampaio (2007) – *A didáctica da História e o perfil do professor de História* in Revista Portuguesa de História, t. XXXIX, p. 97.

³² Lee, Peter (2006) – *Em direção a um conceito de literacia histórica*”, in Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, Editora UFPR, p. 137.

³³ Correia, Flávia Maria Pinto (2013) - *Competências interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino de História e de Geografia: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, p. 7.

³⁴ Moreira, Maria Gorete (2004) - *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*, Braga: Universidade do Minho, p. 49.

De igual forma é relevante apontar o perigo que pode ocorrer ao procurar-se descaracterizar o documento apresentado. Tal como refere Érica Xavier:

“ao fazer uso das fontes como ferramenta para a aprendizagem, não se deve, no entanto, descaracterizá-la como documento histórico. O aluno deve perceber de que forma a História é escrita e qual o valor simbólico desses artefactos para determinadas sociedades”³⁵

Para além disso, é importante ter em conta o nível da turma em relação à interpretação de textos. Se houver necessidade disso, pode-se “começar com o uso de um documento não tão complexo, mas de fácil compreensão”³⁶, e ir aumentando o nível de exigência com o passar das aulas, ainda que nunca indo para além daquilo que a turma consegue oferecer.

Assim, no que toca a obstáculos que podemos encontrar na seleção de documentos para a utilização em sala de aula, Soyana Santana faz uma excelente síntese:

“o vocabulário complexo, sendo que textos de outras épocas podem dificultar o trabalho, devido ao uso de termos desconhecidos, na atualidade; grande extensão, ou seja, documentos muito longos devem ser evitados, considerando o número de aulas semanais e o tempo da hora-aula; e, por fim, a inadequação à idade dos alunos”³⁷

Quando já se está em contexto de sala de aula, será conveniente, quando o texto não se encontra no manual escolar, que o professor leve o próprio material de onde o documento escrito foi retirado, de forma a possibilitar que o aluno contacte com diferentes tipos materiais, sejam eles revistas, jornais ou livros. Depois, deve-se proceder à leitura do texto, em voz alta ou baixa, e em seguida questionar a turma se há alguma palavra que desconhecem, uma vez que se os alunos não souberem o que significa determinado termo, toda a interpretação pode ficar comprometida. Por fim, o “professor deverá ser capaz de colocar questões problematizadoras em torno das fontes históricas, incentivando-os a levantar hipóteses e a construir explicações históricas”³⁸. Caso a exploração do texto não seja a melhor, corre-se o risco de estar a reforçar ideias tácitas dos alunos, ao invés de lhes criar e desenvolver conhecimento histórico.

³⁵ Xavier, Érica da Silva - *O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador*, Antíteses (Londrina), v. 3, p. 1097-1112, 2010, p. 1102.

³⁶ Santana, Sayonara Rodrigues do Nascimento - *O uso de fontes históricas como recursos para o ensino de História*, disponível [online no sítio \[http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos_de_Estagio_Supervisionado_II_Aula_8.pdf\]\(http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos_de_Estagio_Supervisionado_II_Aula_8.pdf\)](http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos_de_Estagio_Supervisionado_II_Aula_8.pdf), p. 127.

³⁷ *Idem, Ibidem.*

³⁸ Moreira, Maria Gorete (2004) *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*, Braga: Universidade do Minho, p.52.

De um modo geral, Bittencourt (2008) faz também um bom resumo daquilo que deve ser uma exploração adequada do documento escrito:

“descrever o documento, destacando as principais informações nele contidas. Mobilizar os saberes e conhecimentos prévios dos alunos; para a partir disso, explicar o documento no contexto em relação ao seu autor; identificar a natureza do documento e explorá-lo; e, por fim, exercitar a crítica do documento, identificando os limites e conexões possíveis”³⁹

Considera-se ainda pertinente referir o cuidado que se deve ter na utilização de textos literários. Por serem ficcionais, é preciso alertar previamente que nem sempre a ficção corresponde à realidade, ainda que nos permita, por vezes, compreender de uma melhor forma determinado contexto ou personalidade. Assim, “devemos distinguir com muito cuidado o discurso literário do discurso histórico, para que os alunos não acabem confundindo as duas formas de linguagem e abordagem das ações humanas”⁴⁰. Para além disso, o texto pode conter ideias no enredo que sejam fruto do período da publicação da obra, e não da narrativa recriada. Desse modo:

“É importante que o aluno ao ler o romance histórico esteja ciente que a obra literária foi produzida por um(a) autor(a) que existe num tempo histórico específico, apresentando ideias e conceitos que não são do período retratado, mas também daquele em que se insere”⁴¹.

A leitura do texto não deve também ser encarado como forma de lazer, pois o objetivo é que os alunos “construam conhecimento histórico e desenvolvam competências específicas da disciplina”⁴².

Por fim, e como referido anteriormente, apesar de o manual ser um bom recurso no que toca à disponibilização de documentos escritos, o professor poderá recorrer a outros materiais. Nesse sentido, é o professor quem deve “orientar os alunos na problematização e exploração dessas fontes históricas”⁴³, de forma a que os discentes construam de forma sólida e coerente o seu próprio discurso e pensamento histórico.

³⁹ Santana, Sayonara Rodrigues do Nascimento - *O uso de fontes históricas como recursos para o ensino de História*, disponível [online no sítio \[http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos_de_Estagio_Supervisionado_II_Aula_8.pdf\]\(http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos_de_Estagio_Supervisionado_II_Aula_8.pdf\)](http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos_de_Estagio_Supervisionado_II_Aula_8.pdf), p. 127.

⁴⁰ *Idem*, p.130.

⁴¹ Moura, Ana (2021) – *A literatura na aula de História: Um estudo com alunos do 12º ano*, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, p. 36.

⁴²

⁴³ Moura, Ana (2021) – *A literatura na aula de História: Um estudo com alunos do 12º ano*, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, p. 37.

2.4. Vantagens da utilização de diferentes tipos de documentos escritos

Vivemos um tempo em que os meios digitais e tecnológicos são cada vez mais utilizados pelas gerações jovens. Assim, ao levarmos diferentes tipos de recursos, como jornais, revistas, livros ou músicas para a sala de aula, estamos a incentivar os alunos a que interajam com materiais que, talvez de outra forma, nunca lhes chegariam às mãos e, quem sabe, fazê-los ganhar o gosto pela leitura em papel. Esse contacto faz também com que o estudante desenvolva a sua capacidade de raciocínio intelectual, na medida em que o obriga a interpretar e refletir sobre temas que podem inclusive ter impacto na sua vida.

Podemos analisar a importância de alguns materiais em sala de aula. Os jornais e revistas, por exemplo, são recursos do conhecimento dos alunos, e o seu uso pode oferecer-lhes uma visão diferente das ideias tácitas que tinham até então, uma vez que percebem que tanto os jornais como as revistas que veem nas montras no seu dia a dia podem servir para investigar e fazer História. Contudo, e sobretudo quando se interpretam textos jornalísticos da época em estudo, deve-se alertar os alunos para a possibilidade de existirem discursos enviesados em benefício de alguma tendência ideológica desse período. Este é um ponto que deve ser transversal quando se interpreta qualquer tipo de documentação, pois “nenhuma fonte é inocente”⁴⁴. Por isso, é necessária a:

“Capacidade de explicar fenómenos sociais complexos; de compreender que, no passado como no presente e no futuro, existem quase sempre várias possibilidades e que todas as opções têm consequências; de verificar que a realidade em geral e a democracia em particular não são enquadráveis a partir de lógicas binárias e maniqueístas”⁴⁵

Quanto à utilização do texto literário, julgamos ser um material que cada vez mais deve ser abordado em salas de aula, para que os jovens tenham contacto com os livros, cujo uso parece estar em decadência nas gerações mais novas. A escolha de boas prosas revela-se essencial, não só porque o objetivo principal é fazer uma contextualização com a matéria abordada, como a riqueza do texto pode estimular os estudantes à leitura. Como refere Analia Santos,

⁴⁴ Santana, Sayonara Rodrigues do Nascimento - *O uso de fontes históricas como recursos para o ensino de História*, disponível [online](http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos_de_Estagio_Supervisionado_II_Aula_8.pdf) no [sítio](http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos_de_Estagio_Supervisionado_II_Aula_8.pdf) http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos_de_Estagio_Supervisionado_II_Aula_8.pdf, p. 128.

⁴⁵ Nunes, João Paulo Avelãs e Soares, André Luís Ramos (2019) - *Historiografia, ensino da História, e “questões fraturantes”*: uma perspectiva de didática da história in *A formação inicial de professores nas Humanidades – reflexões didáticas*, Ana R. Luís, Cristina Mello, Judite Carecho e Ana Isabel Ribeiro (coords.), p. 102.

“o texto literário deve ser entendido como uma mais valia em sala de aula, e não como um substituto do manual escolar tradicional. Através das narrativas, o leitor tem acesso a um conjunto de ideias e crenças de sociedades antigas, sobre as relações, os valores, as preocupações e obrigações de um período”⁴⁶

Para além disso, a literatura “constitui-se numa fonte que diz muito sobre determinada realidade histórica, mostrando como os homens se relacionam com as questões do seu tempo”⁴⁷. Se possível, consideramos que seria interessante levar a obra de onde foi retirado o excerto para a sala de aula, deixando inclusive os alunos manusearem o livro em análise quando se proceder à leitura do texto selecionado. No entanto, considera-se importante reforçar que, se possível, é positiva a utilização de diferentes discursos literários que abordam o seu próprio tempo.

Importa, por último, voltar a reforçar que as estratégias a aplicar em sala de aula devem-se ajustar conforme o grupo-turma. É necessário avaliar as capacidades e debilidades dos alunos e tentar potenciar ao máximo as suas habilidades, criando para isso formas de os incentivar à interpretação dos documentos. Como referido anteriormente, cada pessoa tem as suas características, e cabe ao professor extrair o melhor de cada uma delas.

Em síntese, o facto de ser importante que os alunos compreendam que a História se faz através de fontes faz com que haja a “importância de familiarizar os alunos com todo o tipo de fontes, fazendo a necessária distinção entre fontes primárias e secundárias”.⁴⁸ Deste modo, pelo que acima foi referido, consideramos que a utilização e interpretação de fontes históricas é uma mais-valia para as aulas de História, possibilitando o aprofundamento do conhecimento histórico, para além de trabalhar, entre outros, a sua capacidade de leitura, interpretação, e desenvolver o seu espírito crítico.

⁴⁶ Santos, Analia (2020) - *O uso do texto literário na disciplina de História de 9º ano*, Lisboa: Universidade de Lisboa, p. 56.

⁴⁷ *Idem*, p.130.

⁴⁸ Moreira, Maria Gorete (2004) - *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*, Braga: Universidade do Minho, p.49.

2.5. O conceito de evidência histórica e a sua aplicação em sala de aula

Consideramos que evidência é um conceito de segunda ordem que se pode (e deve) aplicar nas aulas de História. Consiste, sobretudo, na capacidade de retirar informações importantes sobre determinada fonte que, analisadas de forma crítica, nos permitam construir conhecimento sobre o passado.

Sobre o conceito acima abordado, Maria Gorete Moreira explica que Collingwood apontou que “a História atua através da interpretação de evidências, usualmente chamadas fontes, que são expressão coletiva de determinado contexto espaço-temporal e a partir das quais o historiador pode obter resposta para as perguntas que faz acerca do passado”⁴⁹.

Ashby, Lee e Shemilt (2005) consideram que “o conceito de evidência é central à História porque só através do uso da evidência é que a História se torna possível”⁵⁰.

Maria Gorete Moreira (2004), na sua investigação relativa à construção de conhecimento histórico partindo das fontes presentes nos manuais escolares, referiu que o conceito de evidência histórica deve ser entendido como uma:

“fonte histórica (primária ou secundária, escrita ou não escrita), que fornece ao historiador indícios sobre o passado, ao qual acede através de um processo de inferência, que sustentam as suas explicações históricas, baseadas no princípio da consistência com a evidência histórica”⁵¹.

Nos últimos anos, têm sido realizados vários estudos que confirmam a importância da evidência histórica nas aulas da disciplina de História. Segundo Lee (1984), “é o uso da evidência que permite uma investigação tanto quanto possível racional do passado”, mas alerta que “não deve confundir-se o conceito de evidência histórica com o conceito geral de evidência”⁵².

Assim sendo, é importante salientar que nem todos os alunos conseguem atingir os níveis mais elevados de evidência histórica. Sendo as turmas diferentes, bem como aqueles que as integram, é natural que, mesmo que o objetivo seja que todos cheguem ao patamar mais elevado, nem todas cheguem ao nível de excelência. Nesse sentido, é preciso ter consciência que “quando

⁴⁹ *Idem*, p. 78.

⁵⁰ Veríssimo, M. H. (2012) - *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho, p.49.

⁵¹ Moreira, Maria Gorete (2004) - *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*, Braga: Universidade do Minho, p.79.

⁵² Veríssimo, M. H. (2012) - *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*, Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho, p.49.

trabalhamos com jovens estudantes, temos que ter em conta que essas metas são atingidas a níveis diferentes, mas o importante é perceber quais os níveis a que eles chegaram e proporcionar-lhes oportunidades de atingirem níveis elevados”⁵³.

Com o objetivo de avaliar a diferença de ideias dos alunos em relação à evidência, “uma tentativa muito provisória de descrição de categorias das ideias dos alunos acerca de evidência foi publicada em 1987, com base numa investigação de pequena escala (Lee, Ashby, 1987)”⁵⁴. Por ser essa a categorização que se pretende utilizar neste trabalho, será a referida, sabendo-se que se poderia optar por outras, como de Denis Shemilt⁵⁵.

Deste modo, Rosalyn Ashby propôs o seguinte modelo provisório:

“Nível 1 – Imagens do passado: o passado é encarado como se fosse presente. Os alunos tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado. Questões acerca da fundamentação de afirmações históricas não se colocam: os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/falso, mas sem base metodológica. Quando fornecidas afirmações para submeter à evidência (potencial), procedem da mesma forma para refutar a evidência com base na afirmação, ou vice-versa, para refutar a afirmação com base na evidência.

Nível 2 – Informação: o passado é encarado como algo fixo, acabado e – por alguma autoridade – conhecido. Os alunos tratam a potencial evidência como informação. Dadas afirmações para submeter à evidência, os alunos equiparam informação ou contam fontes para solucionar o problema. Não é atribuída metodologia à História para se responder a essas questões, apenas se invoca uma autoridade superior (mais e melhores livros). Os conflitos numa (potencial) evidência podem aparecer devido a falta de informação ou indicar incompetência ou maldade por parte de autores ou professores.

Nível 3 – Testemunho: o passado é narrado, mal ou bem. Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar afirmações acerca do passado. Os conflitos entre a evidência potencial são pensados de forma apropriada e sustentada ao decidir-se qual é o melhor relato. Noções de distorção, exagero e omissão de informação no relato fornecem

⁵³ *Idem*, p.28

⁵⁴ Ashby, Rosalyn (2003) - *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos* in Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, pp. 37-59, p. 43.

⁵⁵ Shemilt, Denis, *History 13-16 Evaluation Study*, Holmes McDougall, 1980.

a ideia de simples dicotomia verdade-mentira. Os relatos são frequentemente tratados como se os autores fossem testemunhas oculares – quanto mais diretas melhor.

Nível 4 – Tesoura e cola: o passado pode ser investigado, mesmo se nenhum relator individual o apreende de forma correta: podemos elaborar uma versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos. Noções de distorção e outras são complementadas por questões sobre qual dos relatores está em melhor posição de saber.

Nível 5 – Evidência em isolamento: afirmações acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência. A evidência sustentará questões para as quais poderia não haver testemunho e muitas coisas podem ser evidência que não sejam relatos de nada, portanto, os historiadores podem “trabalhar” os factos históricos, mesmo sem que qualquer testemunho tenha sobrevivido. A evidência pode ser incompleta, mesmo sem questões de distorção ou mentira – o peso que terá depende das perguntas que fizermos.

Nível 6 – Evidência em contexto: a evidência pode ser construída como no nível anterior mas se for entendida no seu contexto histórico. Temos de saber qual o seu significado e como se relaciona com a sociedade que a produziu. Tal envolve uma aceitação provisória de muito trabalho histórico como facto estabelecido (um contexto conhecido). Não podemos questionar tudo de uma vez.”⁵⁶

Será a partir deste modelo que se procurará, portanto, trabalhar com a turma em questão, procurando-se “aplicar estratégias específicas e direcionadas para o nível exibido por cada aluno, com o intuito de assegurar a sua progressão”⁵⁷.

Como refere Diana Lobo, “a História depende da interpretação de evidências, que são os fundamentos da explicação histórica os quais permitem justificar o porquê de estar a ser considerada para construir ou sustentar determinado conhecimento sobre o passado”⁵⁸. Deste modo, se a evidência nos ajuda a construir conhecimento histórico, e se sem ela a História não seria possível, então devemos procurar trabalhá-la em sala de aula.

⁵⁶Ashby, Rosalyn (2003) - *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos* in Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, pp. 37-59, pp.54-55.

⁵⁷Henriques, Bernardo Almeida Santos de Almeida (2021) - *O desenvolvimento da evidência histórica através do documento escrito: Um estudo com alunos do 3º ciclo*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, p.26.

⁵⁸Lobo, Diana Filipa Dias Trindade (2020) - *A Evidência Histórica na construção do Ensino e da aprendizagem na aula de História*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, p. 18.

Para isso, a utilização de documentos escritos serve como excelente mote para essa concretização, uma vez que, quando se trata de uma fonte, deve ser vista como “testemunho deixado pelo passado para que seja desenvolvido o conceito de evidência histórica”⁵⁹. Como aponta Gerson Pereira:

“os documentos escritos podem constituir-se como importante instrumento didático, potenciando a aquisição de conhecimentos substantivos e de segunda ordem, assim como o desenvolvimento do significado de evidência histórica – o que se situa entre os fragmentos históricos deixados pelo passado e a narrativa que deles o historiador constrói com base na sua interpretação”⁶⁰.

Cabe então ao professor, quanto trata os documentos escritos, direcionar de forma correta a sua exploração, realizando perguntas que permitam aos alunos interpretar e construir conhecimento histórico através do seu sentido crítico, estando assim a trabalhar a evidência histórica. Sendo este processo lento, dada a complexidade do conceito, o “professor tem um trabalho desafiador ao procurar que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência”⁶¹.

Como já referido, é preciso ter em conta que nem todos os alunos conseguirão atingir os níveis mais elevados. Cabe ao professor tentar aproximar a turma dos melhores valores, mas sabendo de antemão que “alguns alunos têm ideias mais poderosas que outras”⁶² e, portanto, as ideias mais fortes facilitarão sempre a resolução de problemas, e serão essas mesmas ideias que ajudarão a resolver problemas mais sofisticados que apareçam.

Para rematar, e como aponta Rosalyn Ashby⁶³, a evidência histórica é um conceito que deve ser trabalhada em sala de aula, pois é através dela que se constrói a História.

⁵⁹ *Idem*, p.18.

⁶⁰ Pereira, Gerson (2022) - *O Documento Escrito como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem em História: Um estudo com alunos do 8º ano*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, p. 30.

⁶¹ Ashby, Rosalyn (2003) - *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos* in Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, pp. 37-59, p. 42.

⁶² *Idem*, p.43.

⁶³ *Idem*, *Ibidem*.

2.6. O papel do professor de História na sala de aula

Por fim, considera-se pertinente referir que o conhecimento do professor é determinante para a abordagem que tem na leção dos conteúdos. Com isto, quer-se dizer que o docente de História não deve ficar estagnado no tempo. A função que desempenha obriga-o a procurar constantemente o que é novidade, acompanhar as novas descobertas científicas e adquirir materiais que possam ser estimulantes para a melhor compreensão por parte dos alunos da matéria abordada.

A somar ao que foi acima referido, o professor de História deve procurar o Saber em diversas áreas, de maneira a desenvolver-se intelectualmente de uma forma eclética, como referem João Paulo Avelãs Nunes e Ana Isabel Sampaio Ribeiro, quando explicam porque se deve defender um perfil generalista no professor de História:

“Quer a formação inicial, quer a formação contínua corresponderiam a este acréscimo de exigência reforçando a preparação em história, noutras ciências sociais e em “ciências da educação”; estruturando a didáctica da História a partir de uma vinculação preferencial à “história nova”.⁶⁴

Para além disso, o docente deve ser capaz de motivar os alunos para a compreensão da História, tendo a capacidade de criar um ambiente estimulante em sala de aula, que possibilite despertar o interesse daqueles que o ouvem. Para isso, importa ter em atenção que cada aluno tem características próprias e contextos de vida diferentes, o que obriga o docente a ter em atenção a forma como comunica com o estudante a quem se dirige. Consciente de que deve preconizar e transmitir a defesa de direitos fundamentais para a vida, o professor terá de, para além de “apelar à responsabilidade individual dos estudantes”, procurar conhecer o “contexto sociocultural dos alunos”⁶⁵.

Deste modo, há todo um conjunto de características essenciais no perfil do docente que devem ser tidas em consideração, pois a leção de aulas de História acarreta uma enorme responsabilidade, uma vez que se abordam matérias que contactam com o nosso quotidiano, e que vão servir para a própria formação dos jovens e para a sua forma de ver o mundo. Em suma, os professores de História deverão ter:

⁶⁴ Nunes, João Paulo Avelãs e Ribeiro, Ana Isabel Sampaio (2007) - *A didáctica da História e o perfil do professor de História* in Revista Portuguesa de História, t. XXXIX, p. 102.

⁶⁵ Nunes, João Paulo Avelãs e Ribeiro, Ana Isabel Sampaio (2007) - *A didáctica da História e o perfil do professor de História* in Revista Portuguesa de História, t. XXXIX, p. 97.

“preparação académica e responsabilidades profissionais, deveres ontológicos e interesses grupais que devem apontar, tanto para o reforço da autonomia de saberes científicos e tecnológicos – a historiografia e a didática da História -, como para a criação de espaços de debate e de generalização de leituras que objetivem e complexifiquem o passado e o presente das sociedades humanas”⁶⁶

Terminado o capítulo sobre o enquadramento teórico deste trabalho, seguir-se-á, no próximo, a abordagem metodológica adotada, bem como a forma de recolha e tratamento de dados.

⁶⁶ Nunes, João Paulo Avelãs e Soares, André Luís Ramos (2019) - *Historiografia, ensino da História, e “questões fraturantes”*: uma perspectiva de didática da história In A formação inicial de professores nas Humanidades – reflexões didáticas, Ana R. Luís, Cristina Mello, Judite Carecho e Ana Isabel Ribeiro (coords.), p. 106.

Capítulo 3. Abordagem metodológica, recolha e tratamento de dados

Neste capítulo será, primeiramente, abordada a questão de investigação escolhida, bem como os objetivos que se pretenderam atingir. De seguida, será referida a abordagem metodológica, a recolha e o tratamento de dados. Posteriormente será feita a caracterização dos participantes, e por fim será justificada a escolha do tema selecionado.

3.1. Questão de investigação e objetivos

Após ter referido anteriormente quais as potencialidades e desafios que o docente de História deve ter em conta ao utilizar documentos escritos, bem como a importância da capacidade de se extrair evidência através do documento escrito, procurou-se construir uma questão de investigação que fosse ao encontro do pretendido pela temática a utilizar, ou seja, que procurasse questionar de que forma os documentos escritos têm importância na extração de evidência. Nesse sentido, foi formulada a seguinte questão de investigação:

- Qual o papel dos documentos escritos na construção da evidência histórica pelos alunos?

A partir da questão, construíram-se dois objetivos específicos que visam orientar este estudo e que procuram dar resposta à pergunta elaborada:

- Avaliar as dificuldades que os alunos apresentam quando interpretam documentos escritos de recursos diferentes;
- Identificar a relevância dos documentos escritos na construção de evidência histórica por parte dos alunos.

Nesse sentido, e como já referido, serão utilizados documentos escritos de diferentes tipos: texto literário, texto historiográfico, excerto de uma fonte histórica. Assim sendo, os alunos terão contacto com recursos variados, o que enriquecerá não só o desenrolar da aula, como permitirá à turma contactar com textos de diferentes tipos. Procurar-se-á a utilização de documentos escritos em matérias variadas, já que a interpretação de documentos deve ser transversal a todo o programa abordado em aulas de História.

3.2. Metodologia, recolha e tratamento de dados

Relativamente à metodologia adotada neste estudo, achou-se pertinente optar pelo estudo de caso de carácter qualitativo.

Judith Bell considera que se pode cair na tentação de generalizar com base nos resultados obtidos, o que não deve ser, de todo, o propósito do estudo de caso. Ainda assim, refere aspetos positivos, pois pode “permitir aos membros de grupos semelhantes reconhecer dificuldades e, possivelmente, ver formas de solução de problemas semelhantes no seu próprio grupo”⁶⁷.

Assim, o estudo de caso apresenta-se como a tipologia certa para este tipo de trabalho, e já foi trabalhado por vários autores, como Stake⁶⁸ e Yin⁶⁹. Nas palavras de Manuel Meirinho e António Osório, o estudo de caso:

“rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito é o estudo intensivo de um ou poucos casos”⁷⁰.

Em relação ao carácter qualitativo, os mesmos autores referem que este “orienta-se por uma perspetiva mais interpretativa e construtivista”⁷¹.

Decidido o objeto de estudo, partiu-se para a escolha de estratégias a utilizar durante todo o ano letivo de 2021/2022. Deste modo, procedeu-se à realização de fichas de trabalho que continham documentos escritos e que procuravam a interpretação por parte dos alunos desses mesmos textos.

Para o tratamento de dados, optou-se pela utilização da escala de evidência de Ashby⁷², que já apresentei, de forma a ajudar à categorização de respostas dos alunos nos diferentes níveis que, recorde-se, são os seguintes: Nível 1 - Imagens do Passado; Nível 2 - Informação; Nível 3 -

⁶⁷ Bell, Judith – *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (Maria João Cordeiro, Trad.), Lisboa: Gradiva Publicações, S. A, 1993, p. 24.

⁶⁸ Stake, R. E. (1999) - *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

⁶⁹ Yin, R. (2005) - *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

⁷⁰ MEIRINHOS, Manuel & OSÓRIO, António (2010) - *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*, in EDUSER: revista de educação, v.2, p. 52.

⁷¹ *Idem*, p. 50.

⁷² Ashby, Rosalyn (2003) - *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos* in Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, pp. 37-59, pp. 54-55.

Testemunho; Nível 4 - Tesoura e cola; Nível 5 - Evidência num contexto mínimo; Nível 6 - Evidência no contexto.

Para recolher os dados analisados, apostou-se na utilização, sempre em sala de aula, de fichas de trabalho para consolidação de conteúdos através da interpretação de diferentes tipos de documento escrito. As fichas tratadas neste estudo foram realizadas com algum espaçamento, e iniciadas no segundo período, de modo a permitir uma evolução gradual dos alunos na extração de evidência dos textos, não havendo preocupação em se escolher determinada matéria para as fichas. Assim, e tal como refere Bernardo Henriques, esta opção “favoreceria uma avaliação contínua e espaçada no tempo, passível de fornecer um bom panorama da evolução dos níveis de evidência exibidos pelos alunos, independentemente dos conteúdos programáticos abordados”⁷³.

3.3. Caracterização dos participantes

Esta investigação foi realizada na turma de 11º ano do Ensino Secundário, pertencente ao curso de Línguas e Humanidades. A turma era constituída por 18 alunos, onde metade era do sexo masculino, e a outra metade do sexo feminino, registando-se ainda, no total, cinco retenções.

É importante referir que da totalidade de alunos, para além de cinco alunos com medidas universais, há ainda um estudante com medidas universais e seletivas, e outro com medidas universais, seletivas e adicionais.

Em relação à sua postura em trabalho e sala de aula, a turma apresenta, ainda que com alguns focos de conversa paralelos, um bom comportamento, apesar de, por parte de alguns alunos, ser notório o desinteresse não só pela disciplina, como também pela frequência na escola.

Quanto aos hábitos de leitura e de escrita, por observação realizada ao longo do ano, percebeu-se não serem muito elevados, havendo discentes com dificuldades em elaborar respostas abrangentes e que seguissem uma linha de raciocínio lógica e realizada com sentido crítico. Inicialmente notou-se, inclusive, a má preparação na interpretação de documentos, não fugindo daquilo que o texto apresentava, ou seja, os alunos tendiam “a aceitar as fontes como autoridade”⁷⁴.

⁷³ Henriques, Bernardo (2021) - *O desenvolvimento da evidência histórica através do documento escrito: Um estudo com alunos do 3º ciclo*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, p.33

⁷⁴ Simão, Ana & Barca, Isabel (2011) - *A construção de evidência histórica e as metas de aprendizagem*, in Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização, Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, p. 74.

Nesse sentido, foram sendo realizadas algumas fichas onde era necessária a interpretação do documento escrito, para permitir a sua evolução para níveis mais elevados na tabela utilizada.

3.4. Escolha do tema

Com o desenvolvimento das novas tecnologias, que fazem parte do quotidiano de todos nós, houve um afastamento das gerações mais novas dos livros, revistas e jornais em formato de papel, substituindo-se pelo monitor do telemóvel, do computador ou do *tablet*. Contudo, há algo que podemos apontar: nunca se leu tanto, e isto deve-se ao facto de esses mesmos meios digitais nos fornecerem textos – para além de imagens e vídeos – sempre que mergulhamos no mundo da internet. Ainda que isso seja um facto positivo, também é verdade que muita da produção escrita existente nesse mesmo espaço nem sempre é a melhor, com vários erros ortográficos e gramaticais. Se os jovens apenas consumirem esse tipo de textos, acabam por se deixar influenciar por uma escrita muitas vezes errática, e que terá impacto ao longo das suas vidas. Como refere Teresa Vergeira:

“vivemos um tempo em que os avanços tecnológicos e a profusão de informação disponível solicitam cada vez mais um nível superior de leitura, não só no que respeita à profundidade de compreensão, mas também à rapidez de processamento da informação recolhida”⁷⁵

Deste modo, a utilização de documentos escritos toca em dois vetores fundamentais: a leitura de textos bem escritos, e a sua interpretação. Num mundo onde as *fake news* proliferam, é crucial preparar os jovens para a capacidade de distinguir e filtrar aquilo que é ou não realidade, cruzando informações e percebendo quais são ou não as fontes mais credíveis, desenvolvendo assim o espírito crítico. Havendo a convicção que a escola é o sítio ideal para formar cidadãos ativos e conscientes, e podendo o ensino de História contribuir para o desenvolvimento dessas competências, considera-se que a análise de diferentes tipos de texto se torna benéfica não só para a ação do aluno nas diferentes disciplinas, como também para saber selecionar e interpretar corretamente as informações que lhe são fornecidas. Relativamente a esta ideia, Isabel Barca refere que:

⁷⁵ Vergueira, Teresa (2014) - *O uso da literatura como recurso didático-pedagógico na aula de História: Estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico*, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, p.24.

“Considera-se atualmente que, num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado”⁷⁶.

Considerando-se a interpretação dos textos escritos bastante importante para viver em sociedade, é nesse sentido que se procura trabalhar o conceito de evidência histórica com os alunos em sala de aula, tendo como base a utilização de documentos escritos. Ainda que se considere que outros conceitos – como a Empatia Histórica - também possam ser bem trabalhados no Ensino de História - até porque é importante que eles percebam o que poderá ter levado determinada personalidade a tomar uma decisão - a verdade é que a evidência se apresenta como um conceito que julgamos ser bastante adequado, e que toca em alguns aspetos referidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*⁷⁷, sobretudo em três áreas de competências: *Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo*. Trabalhar a evidência em sala de aula deve estar presente nas aulas de História, até porque, como refere Rosalyn Ashby:

“as pesquisas sugeriram que muitos estudantes possuem uma forte propensão de tratar a informação tal como é dada e fazer apelos às autoridades, com a finalidade de descobrir sobre o passado”⁷⁸

Por tudo o que foi acima referido, considerou-se, portanto, importante trabalhar com alunos do 11º ano a extração de evidência histórica através de documentos escritos.

⁷⁶ Barca, Isabel (2006), *Literacia e consciência histórica*, in Educar, Curitiba: Editora UFPR, p.97.

⁷⁷

Disponível

em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

⁷⁸ Ashby, Rosalyn (2006) - *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre afirmações factuais singulares* in Educar em Revista, vol. 22, p. 154.

Capítulo 4. Aplicação da experiência pedagógica e análise de resultados

O presente capítulo será dividido em três subcapítulos. No primeiro, será feita a descrição do estudo, explicando como eram constituídas as diferentes fichas, bem como explanando os objetivos pretendidos. No subcapítulo seguinte, será feita a análise dos resultados obtidos, apresentando, para isso, exemplos de respostas de alguns participantes e utilizando a escala de evidência de Rosalyn Ashby (2001). Por fim, no terceiro subcapítulo farei uma reflexão acerca dos resultados apresentando, tendo em conta o panorama geral, mas também referindo alguns casos individuais que merecem comentário.

4.1. Descrição do estudo

Este estudo foi realizado no decorrer do ano letivo 2021/2022, e teve a sua aplicação sobretudo no segundo e terceiro períodos, numa turma de 11º ano, tendo realizado a primeira ficha de trabalho a 17 de janeiro, e a última no dia 16 de maio. No entanto, importa referir que o documento escrito foi utilizado noutras alturas, de forma a que a interpretação de texto fosse uma atividade frequente ao longo do ano.

Na realização das fichas, o objetivo foi sempre que servissem como consolidação de matéria dada em aula, ou seja, já havia conhecimento prévio por parte dos alunos aquando da resposta às questões apresentadas. Para além disso, todas as fichas foram realizadas em contexto de sala de aula, pelo que a participação da turma nas atividades foi bastante positiva, uma vez que praticamente todos apresentaram respostas.

Para este estudo, foram realizadas três fichas, cada uma delas com apenas uma questão, cujo objetivo passava por fazer os alunos evoluir na extração de evidência através dos documentos escritos apresentados. Nesse sentido, o esperado era que, pelo menos, houvesse progressão de uma ficha para a outra. As datas da aplicação pedagógica podem ser verificadas na tabela abaixo.


Tabela 1- Cronologia da aplicação de fichas de trabalho

Fichas de trabalho	Temática	Data
1 ^a	O Terramoto de 1755	17/01/2022
2 ^a	A Abrilada	09/03/2022
3 ^a	A condição operária	16/05/2022


Como se pode verificar na tabela 1, foram realizadas três fichas de trabalho, respeitantes às subunidades do programa do 11º ano “Portugal – O projeto pombalino de inspiração iluminista”; “A implantação do liberalismo em Portugal”; “A condição operária: salários e modos de vida”.

A primeira ficha de trabalho⁷⁹ teve como documento escrito um texto literário retirado da obra *Cândido*, de Voltaire. A temática em estudo diz respeito ao “Terramoto de 1755”, e integrou uma pergunta de carácter abrangente que pedia para identificar o acontecimento em questão, bem como a forma como aconteceu. Deste modo, o objetivo passava por os participantes conseguirem criar uma resposta completa, reforçando o carácter consolidativo da atividade em questão, sendo pertinente constatar que já haviam sido feitos exercícios semelhantes em aulas anteriores, pelo que a análise de um documento escrito não era novidade para a turma.

⁷⁹ Cf. Anexo V- Ficha de trabalho (1ª experiência pedagógica).



HISTÓRIA A
TAREFA DE AULA
NOVEMBRO 2021



Juntos, Construimos Futuro!

NOME _____ **Nº** _____ **DATA:** ___/___/___

[...] Ao fim de dois meses, sendo obrigado a ir a Lisboa por assuntos do seu comércio, Jacques levou no seu barco os dois filósofos [o doutor Pangloss e o seu discípulo Cândido]. [...]. Enquanto ele discorria, o ar escureceu, os ventos sopraram dos quatro cantos do mundo, e o barco foi assaltado pela mais horrorosa das tempestades, à vista do porto de Lisboa. [...]. Quando recuperaram forças, caminharam para Lisboa. [...].

Apenas puseram pé na cidade, [...] sentem a terra tremer debaixo dos pés, o mar agitar-se mesmo dentro do porto e despedaça os navios ancorados; turbilhões de chamas e cinzas cobrem as ruas e praças públicas; as casas desmoronam-se, os tetos esboroam-se sobre os alicerces, e os destroços dispersam-se. Trinta mil habitantes, de todas as idades e sexos, foram esmagados sob as ruínas [...].

Voltaire, *Cândido ou o Optimismo*, 1759.

Ilustração 1- ficha de trabalho da primeira experiência pedagógica

A segunda atividade pedagógica⁸⁰ teve como base de interpretação um texto historiográfico, que diz respeito à “Abrilada”, posterior à Vilafrancada. Por serem dois acontecimentos relevantes para entender as guerras entre absolutistas e liberais, sentiu-se a necessidade de realizar uma ficha sobre o segundo momento, de forma a os alunos conseguirem compreender qual a diferença entre um e outro, sendo novamente a atividade feita em sala de aula. Foi de novo lançada uma pergunta, pedindo para que se identificasse o evento, bem como o sucedido nesse episódio. O objetivo seria formular uma questão que permitisse aos alunos terem espaço para construir uma resposta com algum desenvolvimento e devidamente estruturada, uma vez que servia de consolidação da matéria lecionada em aula.

⁸⁰ Cf. Anexo VI- Ficha de trabalho (2ª experiência pedagógica).



HISTÓRIA A
TAREFA DE AULA
MARÇO DE 2022



Juntos, Construímos Futuro!

NOME _____ N° _____ DATA: __/__/__

“ Quando D. Miguel, a 30 de abril de 1824, levantou os regimentos de Lisboa para tomar o poder, argumentando que o rei continuava «cercado de facciosos» e que era preciso «cortar o mal pela raiz», o golpe serviu apenas para mostrar o seu isolamento na corte (...) Teve de mandar prender quase toda a classe dirigente da monarquia e de sequestrar o rei. No fim, os embaixadores inglês e francês apareceram no paço e «libertaram» D. João VI, levando-o para bordo de um navio de guerra inglês. Foi daí que o rei demitiu D. Miguel do comando do exército (9 de maio). O infante submeteu-se e seguiu para o exílio na Áustria (13 de maio)”

Ramos, Rui; Vasconcelos e Sousa, Bernardo; Gonçalo Monteiro, Nuno (2015) – História de Portugal (VOL 8º), Lisboa: A Esfera dos Livros, p. 477

Ilustração 2- ficha de trabalho da segunda experiência pedagógica

A terceira e última atividade pedagógica⁸¹ foi feita aquando da lecionação do tema relativo ao aparecimento da classe operária no contexto da revolução industrial, um novo grupo social com especificidades diferenciadas. Foi apresentado um excerto de um inquérito numa Fábrica de Lanifícios de Portalegre do ano de 1881. Justifica-se esta escolha pelo facto de se pretender que os alunos consigam verificar as diferenças existentes entre os trabalhadores tendo como base o género e a idade, com os homens a receberem mais do que as mulheres e as crianças, algo perceptível na interpretação do texto.

Assim, foi novamente lançada uma questão que permitisse aos alunos desenvolver a sua resposta. O objetivo era identificarem como funcionava a fábrica em termos de horas de trabalho, salários e número de pessoas de diferentes géneros, e depois fazerem eles próprios uma reflexão acerca destes dados, mobilizando para isso conhecimentos que já haviam sido lecionados não só nesta, como também em aulas anteriores. Foi, portanto, outra ficha utilizada para consolidação de conhecimentos, realizada também em sala de aula.

⁸¹ Cf. Anexo VII- Ficha de trabalho (3ª experiência pedagógica).



HISTÓRIA A
TAREFA DE AULA
MAIO DE 2022



Juntos, Construímos Futuro!

NOME _____ N.º _____ DATA: ___/___/___

Inquérito na Fábrica de Lanifícios de Portalegre (1881)

Pergunta: Qual é o número dos operários? Homens, mulheres e menores de ambos os sexos?

Resposta: O número de operários é muito variável, conforme as circunstâncias e o trabalho que há a fazer, podendo-se calcular entre 100 e 200 homens, 10 e 20 mulheres e 10 e 12 rapazes.

Pergunta: Qual o salário por classes?

Resposta: Os salários para os homens que trabalham por conta da casa são de 200 a 300 réis, das mulheres 100 a 120 réis e dos rapazes 60 a 120 réis.

Pergunta: Qual o número de horas de trabalho?

Resposta: O trabalho da fábrica é de sol a sol, tendo meia hora de descanso para almoço e uma hora para jantar.

Ilustração 3 - ficha de trabalho da terceira experiência pedagógica

4.2. Análise de dados

Como anteriormente referido, as fichas de trabalho realizadas⁸² foram analisadas tendo como base a escala dos níveis de evidência de Rosalyn Ashby⁸³.

4.2.1. Primeira atividade

Uma vez que já se tinha anteriormente feito atividades deste género em aula, a leitura e interpretação do texto da ficha de trabalho sobre o “Terramoto de 1755” não se afigurava como algo de novo para a turma. Contudo, até ao momento, nunca lhes havia sido explicado que deveriam fazer transcrições na redação das suas respostas, de modo a justificarem de forma acertada as ideias mencionadas, tomando-se esta decisão por se tratar de alunos do Ensino

⁸² De forma a manter e respeitar a privacidade dos participantes neste estudo, foram atribuídas aleatoriamente letras aos diferentes alunos.

⁸³ Ashby, Rosalyn - *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*, in Barca, Isabel (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, 2003. pp. 54-55.

Secundário, e por se procurar perceber se a ausência de citações era momentânea, ou se, pelo contrário, não havia o hábito dessa prática. Nesse sentido, não foi transmitida essa indicação, de modo a analisar a forma como os discentes apresentavam as suas respostas.

Nos resultados obtidos, os níveis de evidência foram reduzidos, não ultrapassando o nível 2- Informação, o que demonstra sobretudo o fraco desenvolvimento das respostas. Sendo uma ficha que servia de consolidação, regista-se também a quase inexistente mobilização de conhecimentos. Em relação ao total de participantes na atividade, num total de 16 alunos, todos redigiram resposta. Para isso contribuiu o facto de a atividade ser realizada em sala de aula, o que permitiu a circulação do professor durante o período em que os alunos interpretavam a questão, prestando auxílio em dúvidas que surgissem, ou dando motivação quando necessário.

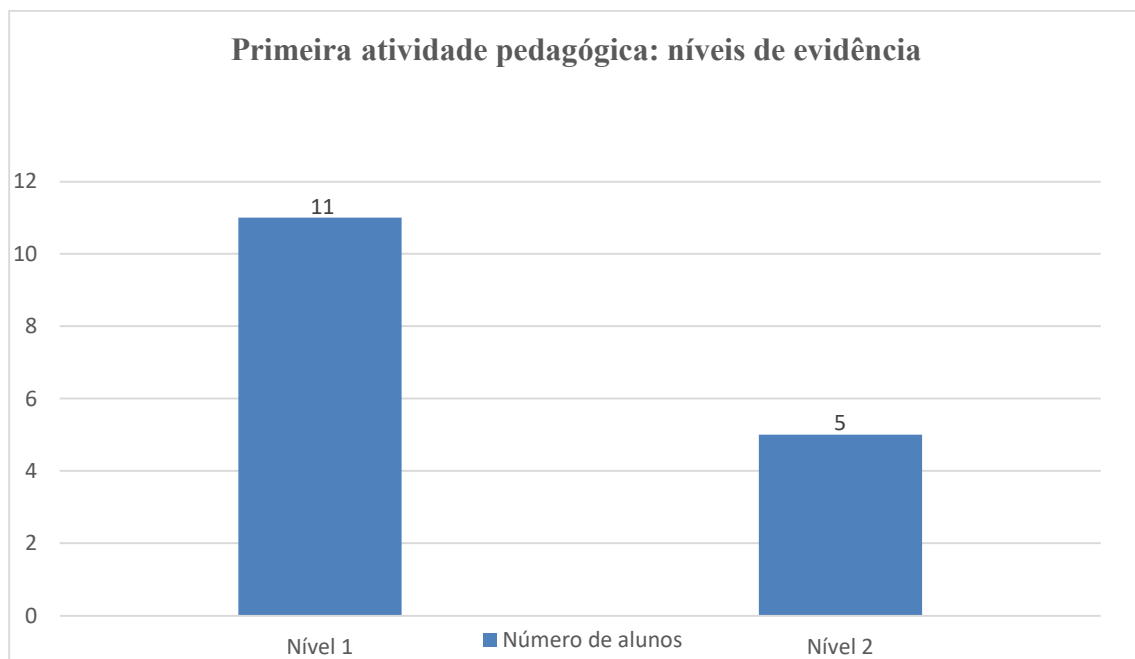


Gráfico 1: Distribuição dos níveis de evidência: 1ª experiência pedagógica

Como se pode constatar pelo gráfico acima, os 16 alunos estão distribuídos da seguinte forma: Nível 1- Imagem do passado: 11 alunos (68,75%); Nível 2- Informação: 5 alunos (31,25%). Pode-se referir, portanto, que não há alunos participantes cujas respostas se enquadrem em categorias superiores.

O primeiro nível de evidência foi atribuído aos alunos que não foram para além daquilo que o texto apresentava, ou seja, que não mobilizaram conhecimentos prévios, uma vez que era uma ficha que servia para consolidação de matéria. Em vez disso, estes discentes limitaram-se praticamente a copiar, de forma acrítica, aquilo que o documento escrito lhes fornecia, encarando-o como algo que oferece verdades irrefutáveis e que, portanto, a transcrição desses excertos significa, para eles, uma resposta correta. Estas ideias vão ao encontro do que Ashby refere ao considerar que “os alunos tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado”⁸⁴, não havendo qualquer justificação em relação ao que redigem nas suas respostas. Seguem-se dois exemplos de resposta desta primeira categoria.

Estudante M (Nível 1- Imagens do Passado): *O evento que aconteceu nesse dia foi o terramoto de Lisboa, sentiram a terra a tremer, o mar agitado despedaçando os navios ancorados, turbilhões de chamas e cinzas que cobrem as suas casas que se desmoronam e trinta mil habitantes, de todas as idades e sexos, foram esmagados.*

Estudante E (Nível 1- Imagens do Passado): *O evento referido é o terramoto de 1 de novembro de 1755, que destruiu grande parte de Lisboa. Pangloss e Cândido, no seu caminho para Portugal, são surpreendidos com uma grande tempestade na sua chegada a Lisboa, com um terramoto, seguido de um tsunami, seguido de um incêndio. Este acontecimento destruiu casas e matou habitantes.*

Estes dois exemplos demonstram que os alunos apenas se focaram naquilo que o texto apresentava, não procurando desenvolver a sua resposta com recurso a conhecimentos previamente lecionados.

O estudante M limita-se a copiar praticamente na íntegra aquilo que o documento apresenta, não mobilizando conhecimentos e partindo do princípio de que o texto em questão apresenta uma verdade irrefutável, ou seja, copiar aquilo que lhe é apresentado aparenta significar uma resposta correta, não sendo necessário qualquer acrescento de informação.

⁸⁴ *Idem*, p. 54.

Quanto ao estudante E, ainda que não transcreva praticamente na íntegra, limita-se a enunciar momentos referidos no texto, como o terramoto e o incêndio, e finaliza a resposta com a mesma conclusão do documento escrito que lhe foi apresentado. Para além disso, aparenta não considerar o documento escrito como um meio para obter conhecimento histórico, uma vez que refere duas personagens da obra – Cândido e Pangloss – ao invés de entender que a literatura pode ser uma forma de construir conhecimento. Assim, este aluno encara a questão apenas no sentido interpretativo do próprio texto, e não como uma forma de, a partir dele, construir conhecimento, transportando o que a literatura oferece para a realidade.

Após a verificação de dois exemplos da primeira categoria, seguem-se dois exemplos do Nível 2- Informação.

Estudante H (Nível 2- Informação): *O texto acima apresentado refere-se ao terramoto que aconteceu no dia 1 de novembro de 1755, que se deu após um pequeno choque entre duas placas tectónicas que levou ao desmoronamento de vários edifícios e grandes incêndios provocados pelas velas que estavam nas igrejas e nos cemitérios, devido a ser dia de todos os Santos. Além disso, o terramoto também provocou um tsunami que matou centenas de pessoas que se tinham refugiado no porto para escaparem aos incêndios e aos escombros, como também ajudou a destruir os edifícios que se mantinham em pé. Este terramoto, seguido dos incêndios e tsunami, matou cerca de 30 mil pessoas, de todas as idades e géneros.*

Estudante J (Nível 2- Informação): *O evento a que o texto literário se refere é o terramoto que ocorreu a 1 de novembro de 1755. Nesse dia ocorreram vários desastres, começando pelo próprio terramoto, que causou várias mortes, destruiu vários edifícios e construções, incluindo navios. Na sua sequência, o mar ficou agitado e acabou por levantar um tsunami, que também causou mortos e destruição em Lisboa. As chamas e cinzas referidas no texto são consequência dos incêndios que duraram vários dias e que foram causadas pelas várias velas que estavam que estavam acesas nesse dia, até porque era um dia sagrado (dia de todos os Santos). Este foi mais um dos motivos que levou à destruição da cidade de Lisboa, onde trinta mil habitantes morreram de forma trágica.*

Nestas duas situações, os alunos procuram ir um pouco além daquilo que era apresentado no documento, ainda que de forma pouco aprofundada, acrescentando alguma informação lecionada anteriormente. Como refere Ashby, “os alunos tratam a potencial evidência como informação”⁸⁵, ou seja, os discentes encararam o texto literário como um meio de obter informação, mas acrescentando-lhe informação de forma bastante leviana, como podemos verificar nas justificações que se seguem.

No caso do estudante H, para além de identificar corretamente o acontecimento em análise, referiu uma informação que não estava presente no texto, ao apontar que havia “centenas de pessoas que se tinham refugiado no porto”, para além de referir o choque entre placas tectónicas como a causa para o terramoto. Para além disso, faz a ligação entre o dia de Todos os Santos e os incêndios provocados pelas velas acesas. Desta forma, podemos constatar que este aluno mobilizou conhecimentos prévios para a resposta, ainda que de forma muito ténue e simples, não indo, de resto, muito além daquilo que lhe foi apresentado. Contudo, denota-se a procura por construir um texto por próprias palavras, ao contrário dos estudantes categorizados no primeiro nível.

Quanto ao estudante J, que referiu também de forma correta o evento em estudo, relacionou de forma acertada os incêndios com o facto de ser dia de Todos os Santos, o que fez com que inúmeras velas acesas em Lisboa tivessem incendiado grande parte da cidade, provocando a sua destruição. Assim, o discente demonstra conseguir fazer de forma acertada a relação entre o feriado religioso e o facto de as velas, após a terra tremer, terem desencadeado incêndios. É, portanto, outro exemplo de mobilização de conhecimentos. Contudo, é também uma resposta pouco aprofundada, não fugindo muito daquilo que o texto lhe apresenta, sendo, no entanto, pertinente referir que procurou construir uma resposta encadeada, com sentido lógico, e por palavras suas, revelando alguma capacidade na construção de texto.

⁸⁵ *Idem, Ibidem.*

4.2.2 Segunda atividade

Quanto à segunda atividade pedagógica, e como mencionado, o tipo de recurso utilizado foi também o documento escrito, mas desta vez apresentando-se um texto historiográfico tendo como tema a “Abrilada”. Foi lançada novamente uma questão que desse abertura aos alunos para a construção de uma resposta bem estruturada e desenvolvida, uma vez que, inclusive, servia para a consolidação de matéria abordada em aula.

Pretendia-se que os alunos soubessem identificar o acontecimento em questão, bem como o desenvolvimento da situação e o seu desfecho. É de recordar que, após uma primeira atividade sem *feedback* prévio, foi referido antes da realização desta ficha que os alunos, na construção das suas respostas, deveriam preocupar-se em extrair excertos do texto que permitissem justificar as ideias apresentadas. Esperava-se, portanto, uma evolução nas respostas em relação à primeira ficha de trabalho, com citações que ajudassem na justificação da resposta. Contudo, os resultados verificados não demonstraram grandes alterações, na medida em que voltou a não haver alunos acima do Nível 2- Informação, o que denota que não houve progressão, em termos de níveis, de uma ficha para a outra. Quanto ao número de participantes, apenas um não respondeu, num total de 13 alunos, salientando-se que houve algumas ausências fruto do isolamento profilático – a turma tem 18 alunos.

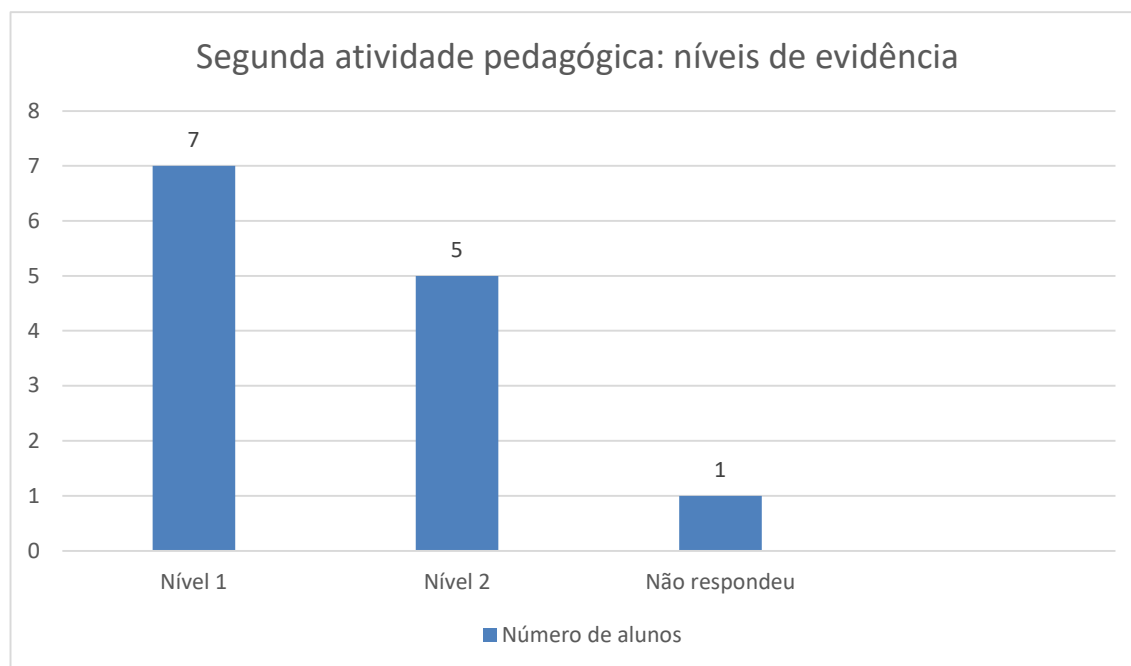


Gráfico 2 – Participação dos estudantes na 2ª atividade

Como se pode verificar no gráfico acima apresentado, num total de 13 estudantes, houve uma redução do número de alunos no nível 1- Imagens do Passado para 7 (58,3%), mas o número de participantes foi também reduzido quando comparado à primeira atividade, pelo que essa poderá ser uma das causas para esta descida. Quanto aos alunos presentes no Nível 2 - Informação, não houve qualquer alteração, mantendo-se cinco discentes nesta categoria (41,7%), menos de metade do total de participantes.

Os problemas verificados na primeira ficha mantiveram-se, com a maioria dos alunos a cingir-se simplesmente àquilo que era apresentado no texto em análise. Por esse motivo, foi considerado que os alunos que apresentem algum tipo de informação complementar deviam ser inseridos no Nível 2 - Informação. Serão, de seguida, apresentados dois exemplos para cada categoria, bem como a devida justificação dessa atribuição.

Estudante I (Nível 1- Imagens do Passado): *Refere-se à Abrilada. O rei continuava cercado, mandou prender quase toda a classe dirigente da monarquia e mandou sequestrar o rei. O rei demitiu D. Miguel do comando.*

Estudante Q (Nível 1- Imagens do Passado): *D. Miguel, a 30 de abril de 1824, levantou os regimentos de Lisboa para tomar o poder. Teve de mandar prender quase toda a classe dirigente da monarquia e de sequestrar o rei. No fim, os embaixadores inglês e francês apareceram no paço e «libertaram» D. João VI. Foi daí que o rei demitiu D. Miguel do comando do exército. O infante seguiu para o exílio na Áustria. Este acontecimento tem o nome de abrilada.*

Em ambos os casos não há qualquer tipo de mobilização de conhecimentos, seja ele tácito ou prévio, havendo nos dois casos transcrições do texto, ainda que sem utilização de aspas.

Quanto ao primeiro aluno, realiza uma resposta bastante rudimentar, não desenvolvendo de forma correta todos os acontecimentos que decorreram da Abrilada, não explicando sequer qual o papel de D. Miguel durante este episódio, e transcrevendo alguns excertos do documento que é

apresentado na ficha, para além de a sua última frase não ser concluída de forma correta, uma vez que refere que “o rei demitiu D. Miguel do comando”, mas não menciona de quê. De positivo, destaca-se apenas o facto de conseguir apontar qual o momento a que o texto se refere.

Relativamente ao estudante Q, identifica também o acontecimento, mas transcreve praticamente o documento escrito que lhe é apresentado. O que o diferencia do primeiro aluno é apenas o facto de terem sido transcritas mais palavras, uma vez que na prática a ideia é a mesma. Não é procedido qualquer tipo de contextualização nem é acrescentada informação ao texto em questão, estabelecendo ambas respostas sem mobilização de conhecimentos prévios nem de conhecimento histórico.

De seguida, serão apresentados dois exemplos da categoria seguinte, o Nível 2- Informação.

Estudante F (Nível 2- Informação): *Com base no texto acima apresentado, o acontecimento a que se refere é a “Abrilada”. Foi um golpe liderado por D. Miguel, que era apologista de ideias absolutistas. D. Miguel levantou os regimentos de Lisboa para tomar o poder, mas D. João VI conseguiu o apoio dos embaixadores inglês e francês, que o levaram para dentro de um navio de guerra inglês. O resultado deste golpe terminou com D. João VI a demitir D. Miguel do comando do exército, seguindo este para o exílio em Áustria. Ficou, então, o absolutismo afastado de Portugal.*

Estudante S (Nível 2- Informação): *O texto apresentado refere-se à Abrilada. O golpe foi liderado por D. Miguel e apoiado por D. Carlota Joaquina, a sua mãe, e não foi bem sucedido, sendo que, apesar de ter instalado um clima de terror e de quase toda a classe dirigente ser presa, incluindo o rei, este, após este ser ajudado pelos embaixadores inglês e francês, ordenou a libertação dos presos políticos e a prisão dos implicados, retirando D. Miguel do comando e impondo-lhe o exílio na Áustria.*

Nestes dois exemplos, os alunos em questão mobilizaram conhecimentos prévios, ainda que de forma pouco aprofundada. Contudo, houve uma preocupação de tentar adicionar

informação relevante na construção da resposta, sendo que ambos identificam corretamente o acontecimento a que o texto se refere.

O estudante F aponta que D. Miguel era “apologista de ideias absolutistas”, algo que tinha sido mencionado no decorrer da aula, onde havia sido feita a devida distinção entre o absolutismo de D. Miguel e a defesa das ideias liberais do irmão D. Pedro IV. Nesse sentido, esta informação mostra-se pertinente na construção da resposta. Para além disso, tenta por si próprio desenvolver o seu próprio texto, ao invés de se limitar a transcrever o documento. Por fim, procurou uma conclusão de uma reflexão sua, ao referir que “o absolutismo fica afastado de Portugal”. Apesar de não corresponder à verdade, uma vez que D. Miguel regressou em 1828 a Portugal, a verdade é que, à altura da entrega da ficha, o discente não tinha conhecimento desse regresso, pelo que a sua reflexão não é totalmente descabida, uma vez que, de facto, com este primeiro exílio na Áustria, Portugal via o seu maior símbolo do absolutismo afastado.

Quanto ao estudante S, refere que D. Miguel era “apoiado por D. Carlota Joaquina, a sua mãe”, adicionando informação que não estava contida no documento, ou seja, mobilizou conhecimentos prévios dados em aula. Esta acaba por ser uma informação pertinente para a resposta, uma vez que no documento escrito está implícita a relação adversa entre D. Miguel e o seu pai D. João VI. Ao ser referido o apoio da mãe, o discente demonstra saber que havia um clima de discórdia entre os diferentes agentes políticos, compreendendo, portanto, o motivo pelo qual, após D. João VI conseguir o apoio dos embaixadores inglês e francês, ordenar o exílio do seu filho. Deste modo, ainda que não realize uma resposta com um grau de desenvolvimento muito acentuado, este aluno procurou redigir um texto com palavras suas e acrescentando informação, daí a categorização que lhe é atribuído.

4.2.3. Terceira atividade

Esta atividade, a última analisada neste trabalho, teve como temática “A condição operária”, sendo a fonte histórica analisada um excerto de um inquérito realizado numa Fábrica de Lanifícios de Portalegre em 1881. Foi, de novo, lançada uma questão que permitisse aos alunos margem de manobra para desenvolverem as suas respostas, mobilizando conhecimentos da matéria dada em aula – a ficha serviu para consolidação de conteúdos – bem como para expressarem o seu sentido crítico.

Tendo-se realizado esta atividade também em sala de aula, dos 17 alunos participantes, apenas um estudante não respondeu, sendo que é um discente seguido pela professora de Ensino Especial, e com medidas universais, seletivas e adicionais.

Relativamente à progressão, esta foi a ficha onde houve evolução, com alguns alunos a atingirem o Nível 3- Testemunho, e um a chegar ao Nível 4 – Tesoura e Cola. Sendo esta a última ficha realizada em contexto de sala de aula, no mês de maio, pôde-se então verificar o crescimento ao nível da produção de resposta por parte de alguns alunos, até porque todos os que atingiram o terceiro nível, já haviam alcançado o Nível 2- Informação, em, pelo menos, uma das fichas anteriores.

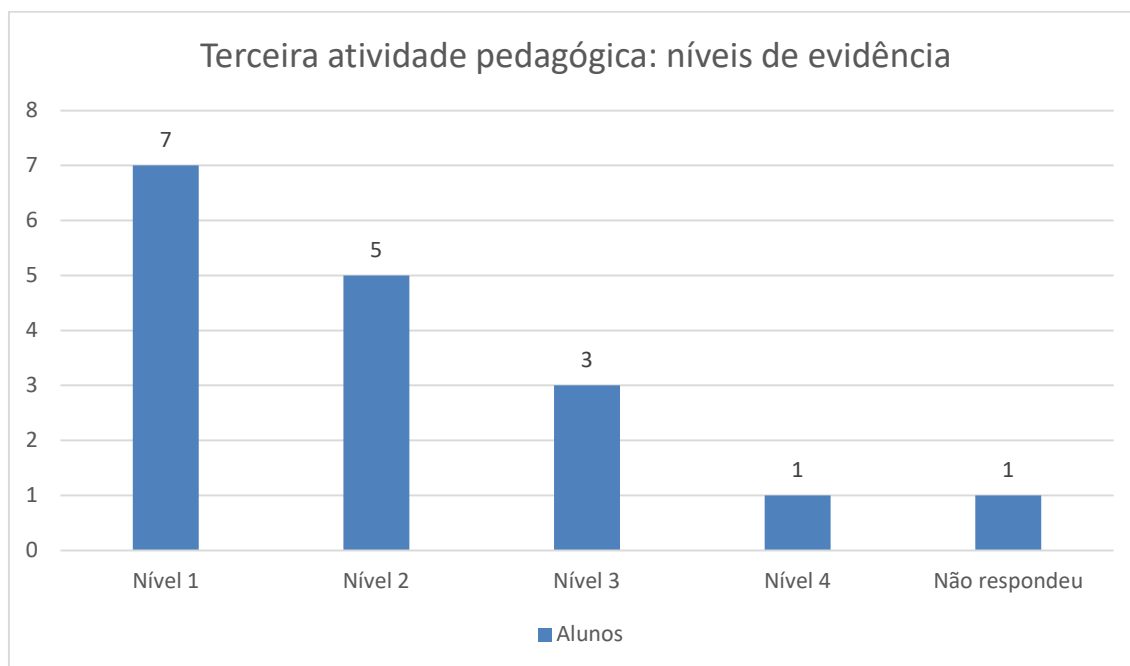


Gráfico 3 – Participação dos estudantes na 3ª atividade

Como se pode constatar no gráfico, o número total de participantes nesta atividade foi de 16 discentes. Desse número, 7 ficaram pelo Nível 1- Imagens do passado, o que corresponde a 43,75% do total de participantes, mantendo-se os valores da atividade anterior, sendo que nessa, apenas 13 alunos participaram. Relativamente à seguinte categoria, foram 5 os alunos que atingiram o Nível 2- Informação, ou seja, 31,25 %, mantendo também, em termos de número de discentes, os mesmos valores da atividade transata. Por fim, a evolução nota-se pelo facto de, pela primeira vez, haver alunos a alcançarem o Nível 3- Testemunho, com um total de 3 participantes, significando 18,75% do total de participantes, bem como um discente a atingir o Nível 4 – Tesoura e Cola, o que representando em termos percentuais 6,25%.

Foi notória, nesta atividade, a procura da reflexão sobre os dados apresentados no texto, onde alguns construíram mesmo respostas bastante interessantes, tendo em conta o panorama das fichas anteriores. Há também a destacar o facto de alguns alunos conseguirem, pela primeira vez, atingir o segundo nível da escala de evidência, contrastando com o desempenho que vinham apresentando até então.

A seguir, surgirão exemplos de resposta para as diferentes categorias, bem como as justificações para as atribuições.

Estudante B (Nível 1- Imagens do Passado) - *Havia uma diferença entre os homens e as mulheres porque nas fábricas os homens estavam em superioridade e os seus salários eram bastante diferentes porque os homens ganham sempre mais. Então os homens nesta fábrica estão sempre em superioridade e as mulheres em inferioridade.*

Estudante O (Nível 1- Imagens do Passado) - *Nas fábricas os operários tinham de trabalhar de sol a sol e os salários variavam, sendo os dos homens mais altos e os mais baixos as crianças.*

Podemos verificar, em ambos os casos, uma resposta pouco aprofundada, não havendo mobilização de conhecimentos e realizando uma interpretação bastante simplista do conteúdo em análise.

Relativamente ao Estudante B, faz uma constatação rudimentar na resposta, cingindo-se ao facto de os homens ganharem mais dinheiro, tornando-os superiores em relação às mulheres. Na sua resposta, não há qualquer menção às crianças. Para além disso, refere que “nas fábricas os homens estavam sempre em superioridade”, mas não justifica, quando poderia ter retirado algumas informações do texto para melhorar a sua resposta. Deste modo, toda a sua produção escrita assenta na ideia de que os homens estão em superioridade, não referindo dados que justificassem essa consideração, como por exemplo o número de operários de cada género ou os salários, informação presente no texto. De realçar que na sua resposta refere as diferenças salariais, mas como um efeito da superioridade masculina, e não como fator a considerar para a distinção no tratamento entre homens, mulheres e crianças.

Em relação ao Estudante O, elabora uma resposta bastante curta tendo em conta o que lhe era pedido, ou seja, não seria possível, em tão poucas palavras, retirar evidência suficiente para o categorizar num nível superior. Para além disso, faz uma conclusão bastante simplista do documento escrito em análise, não justificando com elementos retirados do texto. Assim, aborda apenas o facto de os operários trabalharem de sol a sol, e de os homens ganharem mais salário e as crianças menos, não referindo, por exemplo, o valor concreto recebido, que poderia ajudar na justificação dessa ideia, e que está contido no texto.

Quanto ao Nível 2- Informação, apresento também dois exemplos de resposta.

Estudante C (Nível 2- Informação): Segundo o texto, o horário de trabalho era de sol a sol, o que significa que trabalhavam um dia inteiro, tendo apenas meia hora de descanso para almoço e uma hora de jantar. Fazia-se distinção entre os operários (os homens, mulheres e os mais jovens, que eram menores e estavam a trabalhar), recebendo os homens um valor maior e as mulheres e jovens um valor inferior, “os homens 200 a 300 réis, das mulheres 100 a 200 réis e dos rapazes 60 a 120 réis”. Concluo que havia discriminação no valor de pagamento das semanas de trabalho, e ainda trabalho precário.

Estudante L (Nível 2- Informação): A fábrica detinha um número elevado de operários. Era utilizado o trabalho infantil (“homens, mulheres e menores de ambos os sexos”), por volta de 10 a 12 rapazes, 100 e 200 homens, 10 a 20 mulheres, todos eles trabalhadores na fábrica. Os

salários eram reduzidos (“são 200 a 300 réis, das mulheres 100 a 120 réis e dos rapazes 60 a 120 réis”) e as horas de trabalho eram elevadas, com poucas pausas para almoçar e jantar (“o trabalho da fábrica é de sol a sol, tendo meia hora para descanso para almoço e uma hora para jantar).

Nestes dois exemplos, ambos os estudantes procuram justificar as suas ideias com elementos do texto.

O Estudante C retira algumas ideias do texto, como por exemplo que, pelo facto de os operários trabalharem de sol a sol, poder-se deduzir que “trabalhavam um dia inteiro”. Para além disso, indica as ideias principais do texto: número de operários por género e existência de crianças no operariado, os salários e as horas de trabalho. A juntar a isso, realizou citações, demonstrando que retirou de forma correta e pertinente informações do texto. As ideias que transmite na sua resposta são também elas coerentes com o conteúdo do documento em análise, ainda que não sejam muito aprofundadas. Por fim, destaco a tentativa de realizar uma conclusão reflexiva, apontando a discriminação no valor de pagamento e o trabalho precário como pontos importantes a ser retirados desta fonte histórica.

Em relação ao Estudante L, a sua resposta acompanha os dados apresentados ao longo do texto, ainda que vá retirando por si próprio as ideias apresentadas, justificando-as posteriormente com citações do texto. Deste modo, o aluno aponta o trabalho infantil os salários reduzidos e as poucas horas de almoço como pontos a serem destacados da informação que o documento lhe oferece. Deste modo, o discente trata o documento como totalmente fidedigno, e todas as conclusões que retira baseiam-se no texto, ainda que as retire de forma acertada e sempre justificando com citações. Contudo, os pontos importantes que retira não demonstram grande reflexão no seu conteúdo, uma vez que as suas ideias são bastante simplistas, ao contrário dos estudantes que se apresentam no Nível 3- Testemunho, que apresentam ideias um pouco mais consolidadas, como se pode verificar no exemplo que se segue.

Estudante D (Nível 3- Testemunho): *Havia uma enorme discrepância entre o número de homens e o número de mulheres (“100 e 200 homens, 10 e 20 mulheres”). Havia também trabalho infantil, referindo o texto entre “10 e 12 rapazes”. Para além disso, havia também salários precários e*

condições desiguais com base no género e na idade, pois o que recebem os “homens que trabalham por conta da casa são de 200 a 300 réis, das mulheres 100 a 120 réis, e dos rapazes 60 a 120 réis”. Por fim, havia más condições laborais, direito a pouco descanso e muitas horas de trabalho consecutivas (“o trabalho da fábrica é de sol a sol, tendo meia hora de descanso para almoço e uma hora para jantar”).

As respostas categorizadas no Nível 3- Testemunho revelam um conteúdo mais aprofundado na sua construção, havendo ideias bem conseguidas e devidamente justificadas, como são exemplos as duas respostas acima apresentadas. Assim, nestas respostas, e como refere Ashby, “os conflitos entre a evidência potencial e a fonte são pensados de forma apropriada e sustentada ao decidir-se qual é o melhor relato”⁸⁶.

O Estudante D, retira de forma correta e pertinente várias informações do texto em análise. Inicia a sua resposta referindo imediatamente a “enorme discrepância entre o número de homens e o número de mulheres”, apresentando uma citação que justifica a resposta. Isto indica que desde o início da resposta o aluno procura, autonomamente, apresentar reflexões com base naquilo que a fonte lhe fornece. Para além disso, toca também em aspetos como o trabalho infantil, os salários precários e as condições desiguais tendo como base o género e a idade, ou seja, de novo, escreve de forma autónoma e retira as informações do texto de forma correta e pertinente, gerando o seu próprio conhecimento de forma clara. Por fim, aponta ainda as más condições laborais, o pouco descanso e as muitas horas de trabalho consecutivas como outras considerações que podem ser retiradas do documento, confirmando assim a sua capacidade em retirar informação pertinente da fonte, justificando, portanto, a sua categorização no Nível 3- Testemunho.

Por fim, considera-se a resposta do Estudante G uma construção textual bastante correta, articulando com informações acertadas retiradas do documento. Nesse sentido, foi-lhe decidido atribuir o Nível 4 – Tesoura e Cola.

Estudante G (Nível 4 – Tesoura e Cola): *O funcionamento da fábrica, no que diz respeito ao número de operários, é variável conforme o trabalho, mas podia-se calcular entre “100 e 200 homens, 10 e 20 mulheres e 10 e 12 rapazes”, podendo assim observar que o trabalho na fábrica*

⁸⁶ *Idem, Ibidem.*

é ocupado mais por homens do que por mulheres e crianças. Acerca dos salários, os homens ganhavam mais de 200 a 300 réis, as mulheres de 100 a 120 réis, e dos rapazes de 60 a 120 réis, podendo assim observar-se que os homens recebem mais que o dobro das mulheres e crianças, sendo que as crianças podem chegar a ganhar o mesmo que as mulheres. Sobre o número de horas na fábrica, podemos constatar que eles trabalham consecutivamente, tendo apenas “meia hora de descanso para o almoço e uma hora para jantar”. Para o trabalho que tinham e faziam, o que ganhavam era nada, podendo-se considerar que eram praticamente escravizados, e as mulheres discriminadas (como podemos observar nos salários), para além de haver crianças a trabalharem, mas a não ganharem o mesmo que um homem adulto.

O estudante G retira várias e boas conclusões, apresentando citações pertinentes que consolidam a sua resposta. Refere, por exemplo, que o número de operários é variável, mas que há mais homens a trabalhar que mulheres, algo perceptível na fonte escrita apresentada. De seguida, faz uma referência interessante: os homens ganham mais que mulheres e crianças, mas as crianças podem receber um salário igual ao das mulheres. Esta consideração é bastante pertinente, e não foi referida por parte de outros estudantes, o que demonstra ter sido uma interpretação acima da média em relação à restante turma, sendo, portanto, um dos motivos que colocam este aluno no terceiro nível de categorização. Para além disso, faz outra reflexão bastante curiosa, já que considera que, tendo em conta que trabalhavam várias horas consecutivas e tinham um tempo de pausa bastante reduzido, poder-se considerar que os operários desta fábrica eram “praticamente escravizados”. Trata-se de outra reflexão bastante interessante, relacionando o trabalho escravo com a vida do operariado na fase em que surge a revolução industrial, onde ainda não tinham surgido os movimentos sindicalistas, que já haviam sido referidos em aula. É, portanto, de uma excelente mobilização de conhecimentos por parte deste estudante. Por fim, aborda de forma correta a questão do trabalho infantil, referindo que, apesar de as crianças trabalharem como os adultos, não recebiam o mesmo. Assim sendo, esta resposta mostra ser bastante completa e abrangente, trabalhando bem os conteúdos, extraíndo a informação de forma correta e revelando autonomia no seu discurso.

4.3. Reflexões finais

Apresentados os dados, procura-se agora fazer uma reflexão sobre o tema e os resultados verificados ao longo da investigação.

Primeiramente, importa realçar a opção pelo trabalho da evidência histórica através do documento escrito. Tal opção foi tomada fruto da necessidade de colocar os alunos a ler. Teve-se o objetivo de juntar dois em um: realizar leituras em contexto de sala de aula, e retirar informações de forma crítica, sendo para isso necessária uma leitura atenta e correta, de forma que a interpretação dos documentos escritos seja realizada de forma acertada. Para além disso, foi decidido que os documentos a serem apresentados seriam de diferentes tipos, para colocar os alunos em contacto com tipologias variadas, tendo sido analisados três tipos: texto literário, texto historiográfico e fonte histórica. A juntar a isso, ao longo do ano, sempre que oportuno, decidiu-se levar para a sala de aula alguns livros ou revistas que se encaixassem na matéria que estava a ser lecionada, distribuindo por toda a turma os referidos materiais, o que obrigava os estudantes a, pelo menos, tocarem e folhearem objetos que, talvez, de outra forma, nunca lhes chegassem às mãos.

Relativamente à extração de evidência, pretendia-se que os alunos conseguissem, de forma crítica, retirar informação que lhes permitisse construir conhecimento sobre o passado. Contudo, e tal como refere Bernardo Henriques, a maior parte dos alunos não interpretou o documento escrito “enquanto evidência, atribuindo-lhes um cunho iminentemente informativo acerca do passado”⁸⁷.

Em relação aos resultados obtidos em termos de categorização por níveis segundo a escala de Ashby, há algumas considerações que podem ser tidas em conta. A turma em análise demonstrou, ao longo do ano letivo, ser pouco participativa em sala de aula, onde muito raramente eram colocadas questões, e onde o diálogo e debate, quando solicitado, acontecia maioritariamente quando eram colocadas perguntas diretas. Para além disso, muitos dos alunos, quando questionados, referiam não ter objetivos de prosseguir os estudos, pelo que a sua dedicação à escola não revela níveis de empenho muito acentuados, demonstrando inclusive pouca concentração.

⁸⁷ Henriques, Bernardo (2021) - *O desenvolvimento da evidência histórica através do documento escrito: Um estudo com alunos do 3º ciclo*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, p. 69.

Para além disso, poder-se-á considerar que o contexto em que as fichas foram respondidas pode não ser benéfica para uma resposta devidamente estruturada, uma vez que, havendo limitação de tempo na aula, responder a perguntas de desenvolvimento exige que o aluno tenha a capacidade de ler, interpretar e escrever de forma rápida. Por esse motivo, alunos com mais dificuldade nestas vertentes podem revelar dificuldades. Como refere Gerson Pereira:

“um exercício que se queria de interpretação de documentos escritos por alunos se transforme num exercício de natureza idêntica, mas relativo à turma, visto que tecnicamente o que se está a evidenciar no que ao aluno particular diz respeito é um exercício à sua capacidade de resposta rápida assumindo que este já se encontra plenamente capacitado para o fazer de forma competente consagrada à interpretação”⁸⁸

Analisando agora os resultados obtidos nas três atividades pedagógicas, há a realçar que, em termos percentuais, o Nível 1- Imagens do Passado, foi sempre baixando, sendo que, na terceira atividade, desceu para menos de metade do total de participantes, o que, dado o contexto da turma, revela algum sucesso. Os fracos resultados, sobretudo apresentados na primeira atividade, poderão ter como uma das causas o facto de os alunos verem o documento como algo totalmente verdadeiro. Como referem Ana Simão e Isabel Barca:

“[os] alunos têm propensão para tratar a História como se fosse uma cópia do passado e as fontes históricas como informação ‘com valor facial’, que dá acesso imediato e inquestionável a esse passado”⁸⁹

Maria Helena Veríssimo, no seu estudo, também refere que, de um modo geral, os alunos encaram os documentos escritos como uma fonte informativa, tal como o verificado no presente estudo:

“Relativamente aos níveis de interpretação da evidência histórica demonstrados pelos alunos, verificou-se que a maior incidência de respostas recai no nível em que as fontes são utilizadas com carácter meramente informativo, seguindo-se as respostas que utilizam as fontes através de um simples exercício de cópia e cola. Esta constatação permite-nos concluir que muitos alunos não usam as fontes como

⁸⁸ Pereira, Gerson (2022) - *O Documento Escrito como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem em História: Um estudo com alunos do 8º ano*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, p. 68.

⁸⁹ Simão, Ana & Barca, Isabel (2011) - *A construção de evidência histórica e as metas de aprendizagem*, in *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*, Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, p. 73.

evidência para a construção do conhecimento histórico, continuando estas a servir, de um modo geral, para retirar informações”⁹⁰

Em relação ao Nível 2- Informação, há uma evolução, também no que toca a dados percentuais, da primeira para a segunda atividade. Na terceira atividade, o número desce, mas tal descida é justificada pelo facto de na última ficha existirem estudantes que se inserem no Nível 3- Testemunho e no Nível 4 – Tesoura e Cola, onde, de resto, é a única atividade pedagógica onde isso acontece. Por isso, constata-se que, ao longo das três atividades, foi havendo, ainda que de forma subtil, uma evolução dos resultados obtidos, sendo o auge a categorização no terceiro nível de quatro alunos, e no quarto nível de um aluno, o que equivale, na soma destes dois, a um quarto do total de participantes.

Também podemos atentar a casos mais particulares. Há três alunos, por exemplo, que só na terceira atividade conseguem atingir o Nível 2- Informação, sendo que até então não tinham ultrapassado o primeiro nível. Um desses casos é o Estudante C, cuja resposta está presente num dos exemplos dados acima. Deve-se também registar a evolução do Estudante G, que na primeira atividade alcançou o Nível 1- Imagens do Passado, tendo na segunda atividade chegado ao segundo nível, e na terceira e última ficha, atingido o Nível 3- Testemunho, estando a sua resposta também na análise de respostas apresentada. Este é um claro exemplo de melhoria constante e significativa. Por fim, e como apontamentos negativos, temos a registar a permanência no primeiro nível, nas três atividades, de alguns alunos, como os Estudantes I e O, cujas respostas foram citadas no capítulo anterior.

Analisando os objetivos específicos que nos permitem responder à questão de investigação “Qual o papel do documento escrito na construção de evidência histórica pelos alunos”, há algumas considerações a serem feitas.

Relativamente ao primeiro objetivo específico, “Avaliar as dificuldades que os alunos apresentam quando interpretam documentos escritos de recursos diferentes”, é preciso ter em conta as três atividades pedagógicas realizadas, uma vez que todas elas representavam diferentes recursos. Na primeira ficha, onde foi utilizado o texto literário, verificou-se alguma dificuldade da parte dos alunos em fazerem a distinção entre a ficção e a realidade, havendo inclusive respostas

⁹⁰ Veríssimo, M. H. (2012) - *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*, Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho, p. 256.

que continham o nome das personagens presentes no texto em estudo. Para além disso, houve alunos que copiaram, parcialmente ou na íntegra, a informação contida no documento.

Na segunda atividade, mais de metade dos alunos continuou a cingir-se maioritariamente ao que está no texto, havendo dificuldade em mobilizar conhecimentos da matéria dada em aula, ficando bastante focados no documento em análise. Ainda assim, é de realçar que parece haver uma melhor perceção do conteúdo por ser um texto historiográfico, em que os alunos compreendem que está a ser narrado um episódio que, de facto, aconteceu.

Por fim, analisando a terceira atividade, tendo em conta os resultados, houve melhorias que se podem justificar ou por estar a ser analisado um texto proveniente de uma fonte histórica, ou por ser a última ficha realizada no ano letivo, o que faz com que eles tenham trabalhado durante todo o período letivo a resposta a questões com base em documentos escritos. Para além disso, era uma pergunta que fazia com que fosse necessário recorrer ao sentido crítico dos estudantes, algo que deve ser também trabalhado quando é interpretado qualquer tipo de texto, como também defende Ana Moura:

“as atividades escritas não podem ser baseadas apenas em reprodução e memória. É necessário que os alunos desenvolvam capacidades de argumentação, reflexão e crítica”⁹¹.

Ainda assim, continuou a verificar-se o problema de alguns estudantes não se abstrárem do texto, mantendo-se bastante focados na informação apresentada, e não indo além dela. Esta, de resto, é a maior dificuldade registada nas três atividades, e que vai ao encontro dos resultados referidos por Bernardo Henriques, ainda que este tenha trabalhado com alunos do 3º Ciclo de Ensino Básico:

“Não obstante, observou-se que a generalidade dos alunos, ao invés de encarar as fontes escritas como evidência potencial para a construção de narrativas históricas, concebeu-as como retratos autênticos do passado, com um cunho predominantemente informativo”⁹²

Atendendo agora ao segundo objetivo específico, “Identificar a relevância dos documentos escritos na construção do conhecimento histórico por parte dos alunos”, é de realçar a evolução

⁹¹ Moura, Ana (2021) – *A literatura na aula de História: Um estudo com alunos do 12º ano*, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, p. 29.

⁹² Henriques, Bernardo (2021) - *O desenvolvimento da evidência histórica através do documento escrito: Um estudo com alunos do 3º ciclo*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, p. 72.

ligeira, mas positiva, sendo que parece ser uma boa estratégia pedagógica para se extrair evidência histórica. Contudo, com esta turma, considera-se que deve haver um forte acompanhamento durante o ano letivo, com vista a melhorar os níveis das respostas, já que ficou claro que ainda havia uma boa margem para progredirem. Para os alunos que não ultrapassaram, nas três fichas, o Nível 1- Imagens do Passado, deverá haver um acompanhamento mais próximo, que os auxilie a compreender um texto e a interpretá-lo da melhor forma possível, ao invés de realizarem respostas rudimentares e com conteúdo bastante abaixo daquilo que se deve esperar por parte de estudantes do Ensino Secundário. Contudo, o facto de serem alunos alheados das aulas faz com que, quando surge este tipo de atividades, tenham dificuldades em elaborar respostas devidamente fundamentadas. Neste sentido, Gerson Pereira aponta:

“Constatamos, da mesma forma, algo que já se adivinhava óbvio: os alunos que não estão envolvidos nas dinâmicas da aula, e conseqüentemente não acompanhando a narrativa construída, demonstram maior dificuldade quando chamados a intervir num exercício desta natureza, do que os demais colegas”⁹³

Ainda assim, considera-se que o documento escrito é uma das principais formas de construção de evidência no Ensino da História, reforçando que, como acima referi, há margem para melhorias na turma onde este estudo foi realizado.

⁹³ Pereira, Gerson (2022) - *O Documento Escrito como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem em História: Um estudo com alunos do 8º ano*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, p. 69.

Conclusão

O estágio pedagógico, realizado na Escola Básica e Secundária José Falcão, do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, foi de extrema importância para perceber aquilo que quero ser como professor. Serviu, sobretudo, para fazer algumas experiências e observar outras, de modo a que, no futuro, seja capaz de distinguir e filtrar aquilo que deve ou não ser aplicado em sala de aula. Para além disso, a participação em atividades extra-aulas foi também bastante enriquecedora, principalmente na parte da organização de, por exemplo, palestras, exposições e visitas de estudo.

O contacto com as diferentes turmas na lecionação das aulas permitiu-me também crescer enquanto pessoa e professor. Saber adaptar-me às necessidades de cada um e descobrir que interações deveria ter com os diferentes alunos foram sem dúvida desafios que me motivaram a ser melhor todos os dias, com o objetivo de desenvolver ao máximo as capacidades dos alunos. Para todo o processo do estágio pedagógico, não posso deixar de voltar a referir o apoio incondicional do professor orientador João Santo, bem como do meu colega de estágio Jorge Gabriel.

Relativamente aos objetivos específicos, a principal questão era verificar de que forma, através do documento escrito, os alunos conseguiam construir evidência histórica, procurando utilizar, para isso, diferentes tipos de texto, uma vez que “é muito importante que os alunos sejam colocados perante fontes diversificadas, incluindo diferentes tipologias”⁹⁴.

Como referido, os objetivos específicos, ainda que de forma ténue, foram atingidos, verificando-se uma evolução dos resultados de ficha para ficha. Ainda assim, é importante reforçar a importância do trabalho de evidência histórica através do documento escrito, de forma a que os alunos continuem a desenvolver as suas capacidades de interpretação e de redação, de forma crítica, de informação. Importa ressaltar que a turma em estudo apresenta fracos índices de motivação em sala de aula, não havendo, em pelo menos metade do conjunto de discentes, vontade de prosseguir os estudos no Ensino Superior.

Relativamente ao enquadramento teórico, procurou-se destacar as potencialidades e cuidados a ter aquando da utilização do documento escrito em sala de aula, fazendo-se, anteriormente, uma breve contextualização da forma como a fonte escrita foi mudando o seu papel

⁹⁴ Simão, Ana & Barca, Isabel (2011) - *A construção de evidência histórica e as metas de aprendizagem*, in Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização, Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, p. 74.

com o passar do tempo, sendo que, com a evolução dos tempos, houve a percepção de que deve há uma variedade de documentos que podem ser utilizados na investigação histórica e que, portanto, podem também eles ser utilizados em sala de aula.

Para além disso, a utilização de documentos escritos na lecionação de aulas acaba por tornar a aula mais interativa, como, de resto, foi perceptível ao longo deste ano letivo. É uma ferramenta que trabalha e desenvolve diferentes competências que são importantes para o nosso dia a dia. Contudo, e como anteriormente apontado, importa saber selecionar e explorar os diferentes recursos, de modo a que o seu manuseamento seja o mais acertado, e que possibilite aos discentes terem um aproveitamento positivo da análise e interpretação realizadas.

Posteriormente, tratou-se a evidência histórica e a sua importante aplicação em sala de aula. No que concerne à categorização de respostas nas diferentes atividades, optou-se pela escala de evidência de Rosalyn Ashby (2003). Através dele, é perceptível a importância do trabalho de documentos escritos na aula de História, de forma a preparar os alunos para a sua vida em contexto social, de modo a desenvolverem uma panóplia de apetências que resulta da leitura, interpretação e redação de respostas. Para uma correta utilização em sala de aula, deve-se, contudo, ter em atenção o tipo de texto levado, que deve ter em conta alguns parâmetros – idade e contexto da turma, tamanho do documento, dificuldade de linguagem textual. Não significa isto que os discentes devem só trabalhar o documento escrito em sala de aula, até porque há alguma variedade de recursos que podem ser utilizados, mas deve ser uma ferramenta aplicada durante o ano letivo.

As conclusões obtidas foram ao encontro de outros trabalhos referidos e comparados neste relatório, como os de M. H. Veríssimo (2012), Bernardo Henriques (2021) ou Gerson Pereira (2022). No geral, verificou-se que os alunos assumem os documentos como algo inquestionável, cuja informação é verdadeira e absoluta, julgando que as transcrições parciais ou totais do documento significam uma correta resposta. Para além disso, os alunos que não acompanhavam fluentemente a matéria lecionada apresentaram claras dificuldades na elaboração de respostas, não conseguindo ultrapassar o Nível 1 – Imagens do Passado.

Contudo, há questões que podem ser levantadas quanto à melhor forma de fazer os alunos desenvolverem a sua capacidade em extrair evidência de documentos escritos. Primeiramente, poderemos questionar se a realização de fichas de forma mais continuada não beneficiaria a turma, uma vez que vários estudantes apresentam dificuldades nas suas respostas. Será que se houvesse, por exemplo, algumas aulas onde se ensina a interpretar e responder a documentos escritos, não seria positivo para a turma? É preciso ter em conta que esta turma atravessou dois anos importantes

em pandemia, pelo que poderá haver aspetos que não tenham ficado tão bem consolidados durante os últimos anos letivos.

Outro aspeto que é necessário referir é a utilização do texto literário na aula de História. Dado ser um documento diferente, uma vez que se trata de um texto ficcional, e que, portanto, possui outras especificidades, deverá haver um maior trabalho no seu tratamento. Nesta investigação, foi notória a dificuldade dos discentes em abstraírem-se da ficção, pelo que fica patente a necessidade de uma maior utilização deste tipo de documento em sala.

Para além disso, e ao depararmos-nos com alguns alunos que não passaram do primeiro nível durante as três fichas, podemos questionar se um acompanhamento mais próximo e diferenciado destes discentes não seria benéfico para a sua evolução, de modo a, pelo menos, conseguirem atingir um nível de resposta que lhes permita chegar a níveis de categorização superiores.

Deste modo, e mediante tudo o que foi analisado ao longo deste relatório, penso ser importante proceder a uma revisão do funcionamento do Estágio Pedagógico, de forma que os professores estagiários possam, durante o ano letivo, acompanhar uma turma em específico, ao invés de lecionarem esporadicamente aulas da turma do professor orientador. Penso que, desta forma, as competências dos professores estagiários iriam sair mais consolidadas e reforçadas, ao mesmo tempo que, ao realizar as atividades pedagógicas em estudo, poderiam realizar outro tipo de planificação. Com isto, pretendo dizer que, com o modelo atual, o professor estagiário pode cair no erro de aplicar a atividade de forma descontextualizada, uma vez que necessita de a realizar, mas como não leciona a totalidade de aulas do ano, tem de aproveitar as que estão a seu cargo para realizar as referidas atividades pedagógicas. Julgo que, com um maior à vontade para planificar todo o ano letivo, os resultados obtidos podem ser melhores, uma vez que há mais tempo para trabalhar as competências exigidas para, neste caso, se interpretar de forma crítica os documentos escritos.

Importa apenas reforçar a importância da utilização do documento escrito, ainda que já muito tenha sido abordado ao longo deste relatório. A leitura e interpretação de texto devem ser competências a desenvolver com os alunos, para que estejam preparadas para aquilo que é o mundo hoje. Saber refletir sobre um texto é uma ferramenta importantíssima para se tomar a melhor decisão, e a Escola deve ser um promotor da formação dos estudantes enquanto cidadãos conscientes. Nesse sentido, a disciplina de História pode ter um contributo significativo na vida dos jovens de hoje, que serão o futuro do país e do mundo.

Por fim, penso que, no futuro, deverá haver um melhor acompanhamento na interpretação crítica de documentos históricos por parte dos alunos ao analisar o documento escrito, de modo a conseguir desenvolver ainda mais as suas competências. Para além disso, procurarei, no futuro, realizar uma ou duas aulas para apoiar os alunos na forma como devem interpretar um documento histórico, ao invés de lhes apresentar o texto e esperar que eles, sem qualquer auxílio, consigam responder de forma correta.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

- Amado, João, Freire, Isabel (2014) – *Estratégias gerais de investigação: Natureza e fundamentos. 1. Estudo de caso na investigação em educação* in Amado, J (coord.), Manual de investigação qualitativa em educação, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ashby, Rosalyn (2003) - *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos* in Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, pp. 37-59.
- Ashby, Rosalyn (2006) - *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre afirmações factuais singulares* in Educar em Revista, vol. 22.
- Barca, Isabel (2004) - *Os jovens portugueses: ideias em História*, in Perspetiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, Jul./Dez.
- Barca, Isabel (2006) - *Literacia e consciência histórica*, in Educar, Curitiba: Editora UFPR.
- Bell, Judith (1993) – *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (Maria João Cordeiro, Trad.), Lisboa: Gradiva Publicações, S. A, 1993.
- Correia, Flávia Maria Pinto (2013) – *Competências interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino de História e de Geografia: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- D'Oliveira, Guilherme (Coord.) (2017) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Henriques, Bernardo Almeida Santos de Almeida (2021) - *O desenvolvimento da evidência histórica através do documento escrito: Um estudo com alunos do 3º ciclo*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras.
- Lee, Peter (2003) – *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé* in I. Barca, *Educação Histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lee, Peter (2006) – *Em direção a um conceito de literacia histórica* in Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, Editora UFPR.
- Lobo, Diana Filipa Dias Trindade (2020) – *A Evidência Histórica na construção do Ensino e da aprendizagem na aula de História*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras.

- Meirinhos, Manuel e Osório, António (2010) – *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*, in EDUSER: revista de educação, v.2.
- Moreira, Maria Gorete (2004) – *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*, Braga: Universidade do Minho
- Moura, Ana (2021) – *A literatura na aula de História: Um estudo com alunos do 12º ano*, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras
- Nunes, João Paulo Avelãs e Ramos, André Luís Soares (2019) - *Historiografia, ensino da História, e “questões fraturantes”*: uma perspetiva de didática da história in A formação inicial de professores nas Humanidades – reflexões didáticas, Ana R. Luís, Cristina Mello, Judite Carecho e Ana Isabel Ribeiro (coords.).
- Nunes, João Paulo Avelãs e Ribeiro, Ana Isabel Sampaio (2007) - *A didáctica da História e o perfil do professor de História* in Revista Portuguesa de História, t. XXXIX.
- Pereira, Gerson (2022) - *O Documento Escrito como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem em História: Um estudo com alunos do 8º ano*, Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras.
- Pinto do Couto, Célia; Antónia, Maria; Rosas, Monterroso (2014) – *Um Novo Tempo da História 11*, Porto: Porto Editora
- Ramos, Rui; Vasconcelos e Sousa, Bernardo; Gonçalo Monteiro, Nuno (2015) – *História de Portugal (VOL.8º)*, Lisboa: A Esfera dos Livros
- Santana, Sayonara Rodrigues do Nascimento – *O uso de fontes históricas como recursos para o ensino de História*, disponível online no sítio [http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos de Estagio Supervisionado II Aula 8.pdf](http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos_de_Estagio_Supervisionado_II_Aula_8.pdf)
- Santos, Analia (2020) - *O uso do texto literário na disciplina de História de 9º ano*, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Simão, Ana e Barca, Isabel (2011) - *A construção de evidência histórica e as metas de aprendizagem*, in Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização, Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Stake, R. E. (1999) - *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Veríssimo, M. H. (2012) - *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*, Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho

- Vergueira, Teresa (2014) – *O uso da literatura como recurso didático-pedagógico na aula de História: Estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico*, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras
- Voltaire (1759) – *Cândido ou o Otimismo*
- Xavier, Érica da Silva- *O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador*, Antíteses (Londrina) , v. 3, p. 1097-1112, 2010
- Yin, R. (2005) – *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo I**Plano Individual de Formação**

Docente da Escola Básica e Secundária José Falcão: João Santo

Discente: Bernardo Leitão Oliveira

Este novo ano letivo, que corresponde ao meu segundo ano no Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, marca o início de um trajeto que desejo ser duradouro, na medida em que começam a ser lançadas as sementes do perfil que certamente acabarei por construir como professor.

Será este o ano em que finalmente posso colocar em práticas o que sempre pensei, desenhei e desejei na minha cabeça: arranjar estratégias, desenvolver metodologias e aperfeiçoar o discurso de modo a fazer evoluir os alunos.

Para mim, ensinar História será um desafio extremamente gratificante e ao qual pretendo dar um contributo significativo pela positiva. Quando era aluno, havia sempre a ideia de que o professor da disciplina de História apresentava um ar carrancudo, maldisposto, e que se limitava a expor matéria sem procurar ter qualquer tipo de empatia com a turma em questão. Durante os meus três anos de secundário, tive a sorte de aparecer no meu caminho uma professora extremamente cativante e teatral, cujas aulas apresentavam sempre novidades desafiadoras para a turma. Para além disso, o seu relacionamento simpático e genuíno conquistou-me desde o primeiro dia, e é sem dúvida uma referência de cada vez que faço uma projeção daquilo que ambiciono ser como professor.

Assim sendo, procuro criar o meu próprio perfil. Tenciono dar aos meus alunos as ferramentas e bases para que possam eles próprios refletir sobre os acontecimentos do passado e possam compreender os motivos que levam a determinados acontecimentos nos dias de hoje. Para além disso, através do tema do meu relatório, que procura trabalhar com os alunos os documentos escritos, terei sempre como ambição fomentar o gosto dos jovens pela leitura, uma luta com a qual me quero comprometer ao longo da minha carreira de docente, seja em revistas ou textos historiográficos, como também em letras de músicas ou textos literários. Deste modo, procurarei encarar este desafio com toda a seriedade, procurando sobretudo ajudar os alunos a desenvolverem

as suas competências, entre as quais a leitura, prática que lutarei até ao fim para que não caia no esquecimento das novas gerações.

Tarefas e propostas a realizar durante o ano:

- Utilizar diferentes recursos didáticos;
- Corrigir testes das turmas do professor orientador;
- Planificar e lecionar tempos letivos superiores aos exigidos pelo Plano Anual Geral de Formação;
- Levar para a sala de aula, sempre que possível e enquadrando-se na matéria a abordar, revistas ou livros, de forma a os alunos contactarem com eles;
- Participar no Projeto de Cidadania interdisciplinar na turma atribuída ao professor orientador;
- Ajudar os alunos a compreender a atualidade, refletindo sobre as matérias lecionadas em aula;
- Colaborar no Parlamento de Jovens do Ensino Básico e do Ensino Secundário;
- Participar na Equipa de Avaliação;
- Acompanhar uma direção de turma;
- Ajudar em estratégias para intervir na Comunidade, como na produção de arte de rua, com a colaboração da Câmara Municipal;
- Participar na assessoria de acompanhamento de turma;
- Participar no Projeto Maia;
- Produção de um roteiro digital de uma obra presente no Plano Nacional de Leitura;
- Observar algumas aulas de 2º e 3º Ciclo, bem como de Artes Visuais de 10º Ano;
- Dinamizar exposições e apresentações relacionadas com assuntos historiográficos e comemorativos, tais como: Dia Internacional da Lembrança do Holocausto, a Guerra do Ultramar, Dia da Liberdade, Dia do Patrono;
- Participar na organização de visitas de estudo.

Anexo II – Primeira planificação realizada

Escola: Escola Básica 2, 3 com Secundário José Falcão	Tempo de aula: 50 minutos <input type="checkbox"/> 100 minutos X	Aula nº:	Sumário: A Restauração da Independência: Antecedentes, motivos e consequências.
	Domínio:	Data: 17/10/2021	
Professor (estagiário): Bernardo Oliveira	Unidade: A Europa dos Estados Absolutos e a Europa dos Parlamentos.	Conceitos trabalhados: Crise Dinástica Dinastia filipina União Ibérica Restauração da Independência	
Disciplina/Ano/Turma: História A, 11º ano, turma B.	Subunidade: Recuperação de conhecimentos: A Restauração		

Conteúdos	Aprendizagens a realizar / Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Dom Sebastião e a Batalha de Alcácer-Quibir: motivos e consequências;</p> <p>A crise dinástica e a subida de Filipe I de Portugal ao trono;</p> <p>A dinastia filipina em Portugal;</p> <p>Restauração da Independência: motivos e consequências;</p> <p>O início da dinastia de Bragança e a importância da nobreza.</p>	<p>Explicar o que levou D. Sebastião a partir para Alcácer-Quibir, referindo porque aconteceu e quais as consequências da batalha para a Coroa portuguesa;</p> <p>Apontar os três principais candidatos à Coroa portuguesa após a morte do cardeal D. Henrique: D. António, prior do Crato; D. Catarina de Bragança; D. Filipe II de Espanha;</p> <p>Descrever início da dinastia filipina, as promessas de D. Filipe I de Portugal e o primeiro reinado de crescimento económico do novo rei;</p> <p>Explicar o declínio português nos reinados de D. Filipe II e D. Filipe III de Portugal;</p> <p>Enumerar os diferentes motivos que originavam uma conjuntura favorável à Restauração da Independência;</p> <p>Descrever e explicar a Restauração</p>	<p>Início da aula perguntando aos alunos se sabem porque é feriado no dia 1 de dezembro;</p> <p>Visualização de um vídeo de uma música que trata o mito de Dom Sebastião, de forma a os alunos interpretarem a letra da música, de com o objetivo de perceberem no que consiste o mito do sebastianismo;</p> <p>Com recurso ao <i>power point</i>, que contém as ideias principais, explicar porque ocorreu a Batalha de Alcácer-Quibir e o que levou à crise dinástica;</p> <p>Leitura de um excerto da pág. 59 de <i>Frei Luís de Sousa</i>, com o objetivo de os alunos perceberem que até membros da aristocracia, teoricamente mais cultos, também acreditavam no mito do sebastianismo. A obra será entregue a um aluno, que lerá o texto em voz alta, enquanto os restantes acompanham pelo projetor;</p> <p>Continuação de exposição de matéria com recurso ao <i>power point</i>;</p> <p>Leitura de outro excerto de <i>Frei Luís de Sousa</i>, pág. 26, com o objetivo de os alunos compreenderem que nem toda a população era contra a presença de reis castelhanos em Portugal. A obra será entregue a um aluno, que lerá o texto</p>	<p>Power Point e Projetor</p> <p>Vídeo de um excerto da música “D’El Rei Dom Sebastião”, do Quarteto 1111</p> <p>Obra <i>Frei Luís de Sousa</i></p> <p>Obra <i>A Jangada de Pedra</i></p>	<p>Participação oral e espontânea dos alunos;</p> <p>Concentração e atenção demonstrada no decorrer da aula.</p>

	da Independência e o papel da nobreza.	em voz alta, enquanto os restantes acompanham pelo projetor; Continuação de exposição de matéria com recurso ao <i>power point</i> No final, mostrar aos alunos o livro <i>A Jangada de Pedra</i> , um texto literário que trata sobre a separação da Península Ibérica da Europa, de forma a tentar motivar os alunos para a prática da leitura.		
--	--	---	--	--

Anexo III – Exemplo de uma questão para o teste

Documento de suporte:

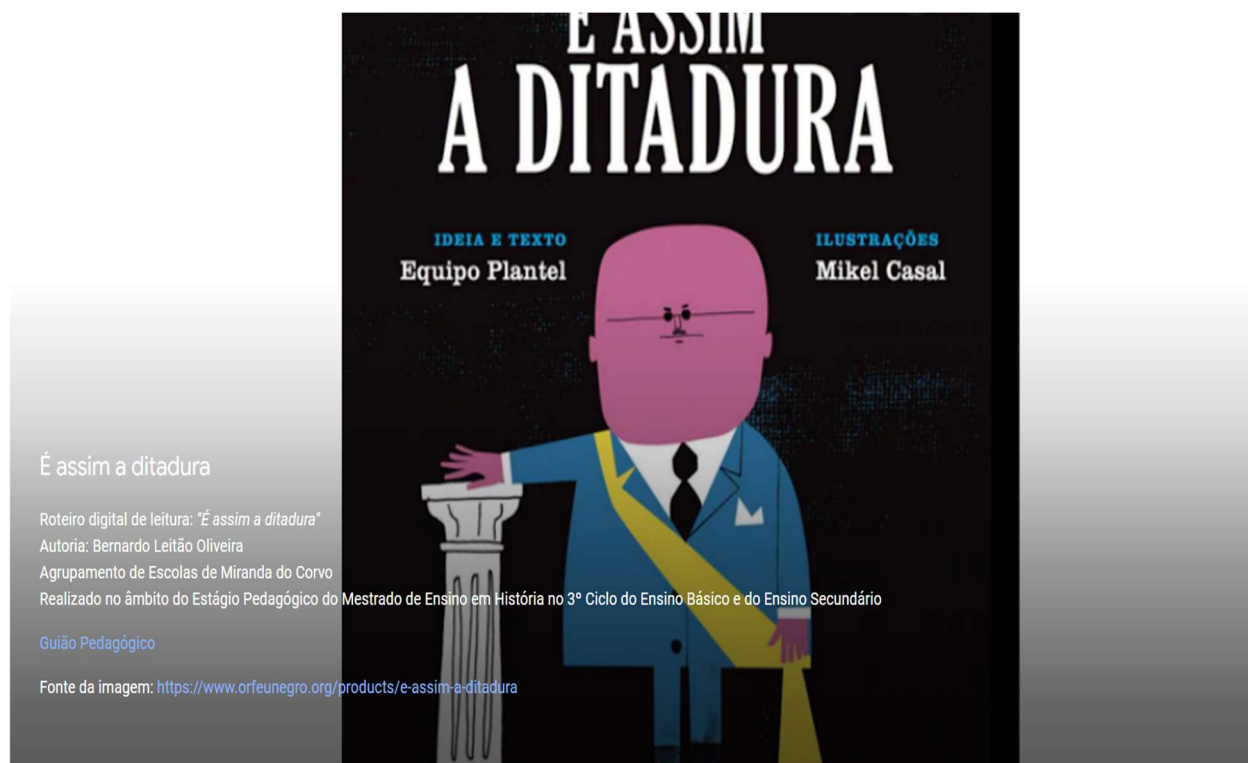
O tratado consagrou a entrega de duas praças portuguesas, uma em África e outra na Índia, para além de 2 milhões de cruzados portugueses de dote, quantia que só terá sido liquidada em 1684. Transferiu-se para a posse da Inglaterra Tânger e Bombaim, com todos os seus direitos, proveitos, territórios e pertenças, e o direito de senhorio e regalias sobre as referidas praças.

Visão História nº53, junho de 2019, Lisboa



Questão:

A subida ao trono de D. João IV de Portugal e de D. Carlos II de Inglaterra marcaram, em ambos os países, uma restauração. Do lado de Portugal, a restauração da independência e, do lado inglês, a restauração da monarquia parlamentar inglesa. Explique os antecedentes de cada uma das restaurações, bem como a importância do tratado assinado entre Portugal e Inglaterra, do qual significou o dote descrito no documento.

Anexo IV – Capa do roteiro digital de leitura



Anexo V – Primeira atividade realizada

 Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo	HISTÓRIA A TAREFA DE AULA NOVEMBRO 2021	 REPÚBLICA PORTUGUESA
<i>Juntos, Construámos Futuro!</i>		
NOME _____ Nº _____ DATA: __/__/____		
<input type="checkbox"/>		
<p>[...] Ao fim de dois meses, sendo obrigado a ir a Lisboa por assuntos do seu comércio, Jacques levou no seu barco os dois filósofos [o doutor Pangloss e o seu discípulo Cândido]. [...]. Enquanto ele discorria, o ar escureceu, os ventos sopraram dos quatro cantos do mundo, e o barco foi assaltado pela mais horrorosa das tempestades, à vista do porto de Lisboa. [...]. Quando recuperaram forças, caminharam para Lisboa. [...].</p> <p>Apenas puseram pé na cidade, [...] sentem a terra tremer debaixo dos pés, o mar agitar-se mesmo dentro do porto e despedaça os navios ancorados; turbilhões de chamas e cinzas cobrem as ruas e praças públicas; as casas desmoronam-se, os tetos esboroam-se sobre os alicerces, e os destroços dispersam-se. Trinta mil habitantes, de todas as idades e sexos, foram esmagados sob as ruínas [...].</p> <p style="text-align: right;"><i>Voltaire, Cândido ou o Optimismo, 1759.</i></p>		
<p>Partindo do texto literário acima apresentado, aponta a que evento se refere, e o que é descrito que aconteceu nesse dia.</p>		
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

Anexo VI- Segunda ficha realizada**HISTÓRIA A**
TAREFA DE AULA
MARÇO DE 2022***Juntos, Construímos Futuro!***

NOME _____ **Nº** _____ **DATA:** ___/___/___

“ Quando D. Miguel, a 30 de abril de 1824, levantou os regimentos de Lisboa para tomar o poder, argumentando que o rei continuava «cercado de facciosos» e que era preciso «cortar o mal pela raiz», o golpe serviu apenas para mostrar o seu isolamento na corte (...) Teve de mandar prender quase toda a classe dirigente da monarquia e de sequestrar o rei. No fim, os embaixadores inglês e francês apareceram no paço e «libertaram» D. João VI, levando-o para bordo de um navio de guerra inglês. Foi daí que o rei demitiu D. Miguel do comando do exército (9 de maio). O infante submeteu-se e seguiu para o exílio na Áustria (13 de maio)”

Ramos, Rui; Vasconcelos e Sousa, Bernardo; Gonçalo Monteiro, Nuno (2015) – História de Portugal (VOL 8º), Lisboa: A Esfera dos Livros, p. 477

Com base no texto acima apresentado, aponta a que acontecimento se refere, qual foi o seu desenvolvimento, e qual foi o seu resultado.

Anexo VII- Terceira ficha realizada

HISTÓRIA A
TAREFA DE AULA
MAIO DE 2022



Juntos, Construímos Futuro!

NOME _____ **Nº** _____ **DATA:** ___/___/___

Inquérito na Fábrica de Lanifícios de Portalegre (1881)

Pergunta: Qual é o número dos operários? Homens, mulheres e menores de ambos os sexos?

Resposta: O número de operários é muito variável, conforme as circunstâncias e o trabalho que há a fazer, podendo-se calcular entre 100 e 200 homens, 10 e 20 mulheres e 10 e 12 rapazes.

Pergunta: Qual o salário por classes?

Resposta: Os salários para os homens que trabalham por conta da casa são de 200 a 300 réis, das mulheres 100 a 120 réis e dos rapazes 60 a 120 réis.

Pergunta: Qual o número de horas de trabalho?

Resposta: O trabalho da fábrica é de sol a sol, tendo meia hora de descanso para almoço e uma hora para jantar.

Com base no texto acima apresentado, refere como era o funcionamento da fábrica, e que conclusões podes retirar dos dados apresentados.

Anexo VIII – Exemplo de um *Kahoot* utilizado em aula

Revisões e Regeneração
1 play · 15 players

[Start](#) [Assign](#) [Practice](#)

A public kahoot

[estbernardooliveira](#)
Updated 4 months ago

Questions (7) [Show answers](#)

1 - Quiz
A Carta Constitucional de 1826 era composta por...

2 - Quiz
O filme *Tempos Modernos* era uma crítica a...

3 - True or false
As crises cíclicas do capitalismo eram provocadas pela superprodução

4 - Quiz
A expansão industrial vai permitir a afirmação em termos monetários....

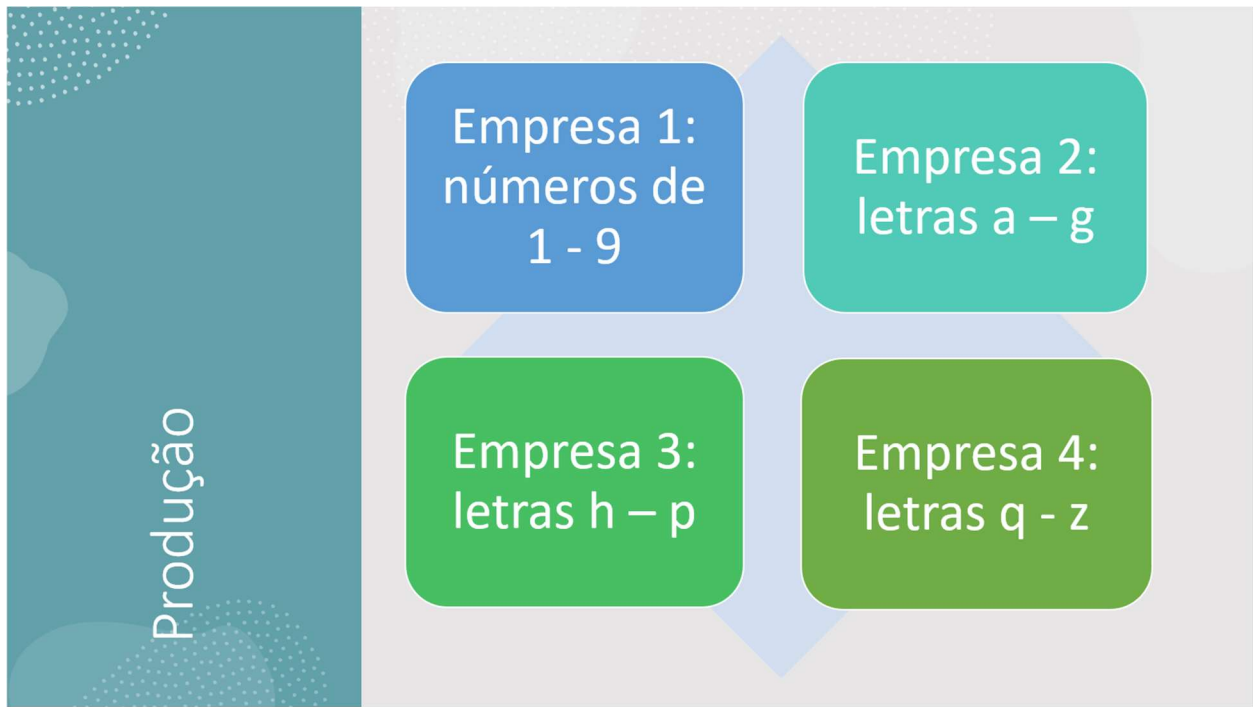
5 - Quiz
O período após o golpe de estado do Duque de Saldanha, em 1851, é conhecido como....

6 - Quiz
Um dos investimentos na Regeneração foi em estradas...

7 - Quiz
Para partilharem as novas inovações, eram organizadas

Anexo IX – Atividade realizada em aula para simular o fordismo

Objetivo: cada grupo de alunos tem de construir o maior número de números ou letras atribuídas, distribuindo por si apenas uma tarefa: um desenha, outro recorta, outro afixa no quadro de cortiça.



Anexo X- Textos utilizados numa exposição sobre a Guerra Colonial

Com o 25 de abril de 1974, que acabou com o regime ditatorial do Estado Novo (que até então tinha rejeitado o fim da guerra), surgiu o objetivo de descolonizar as diferentes colónias, entre as quais Angola.

A 18 de setembro de 1974, Portugal decidiu entregar o processo de independência de Angola apenas aos três movimentos de libertação, ficando impedida a participação de outros partidos políticos. Nesse

Da reunião em Alvor (10 a 15 de janeiro de 1975), surgiu o Acordo de Alvor, que determinava o seguinte: criação de um governo de transição constituído por: alto-comissário português e um colégio presidencial de 3

Durante a guerra civil em Angola, o clima era de terror: saques, lixo nas ruas, mortes, cadáveres no chão e em decomposição, falta de abastecimento nas cidades, entre outros. Os países estrangeiros avisaram os seus

Houve dificuldades para a saída de Angola para Portugal. Em maio de 1975, os aviões partiam cheios e a venda de bilhetes estava esgotada por vários meses. A 29 de julho, as passagens dos voos tinham sido

Para apoiar os milhares de pessoas que chegavam a Portugal, foi criado o IARN (Instituto de Apoio ao Retorno de Nacionais). É daí que nasce a designação de “retornado” – pessoa que saiu de uma ex-colónia devido à

Com a vontade de fuga de milhares de portugueses de Angola, Portugal decidiu criar uma ponte aérea que auxiliasse ao êxodo da população. De Angola, os aeroportos utilizados foram os de Luanda, Nova Lisboa

A entrega da independência de Angola, em novembro de 1975, significou o fim da ponte aérea entre Angola e Portugal. Segundo a Presidência da República, terão sido evacuadas 221.265 portugueses,

Em Portugal, os “retornados” sentiram-se algo discriminados pela opinião pública, uma vez que eram vistos como pessoas de fora que vinham inclusive tirar-lhes oportunidade de emprego. Nesse sentido, foram

Anexo XI- Notícia sobre a conferência da Guerra do Ultramar

Para marcar o dia de início da guerra colonial portuguesa foi, no passado dia 15 de março, e por iniciativa do núcleo de estágio de História, organizada uma palestra, no auditório da nossa escola, com o título “A Guerra Colonial e os Retornados”. Para tal, foi convidado o Doutor Fernando Tavares Pimenta, atualmente docente na Universidade Aberta do Funchal e com várias publicações sobre as ex-colónias portuguesas, para nos falar do contexto que originou a guerra entre Portugal e as antigas colónias portuguesas no território africano, bem como da sua descolonização e a questão dos “retornados”.

Assim, durante cerca de duas horas, o Doutor Fernando Pimenta abordou o surgimento dos diferentes movimentos de libertação em Angola, Guiné e Moçambique, e o seu desenrolar até ao processo de descolonização, que ocorreu após o 25 de abril e a queda do Estado Novo. Para além disso, foi ainda abordada a questão dos retornados, pessoas que tiveram de fugir da guerra em África para Portugal, e que inicialmente tiveram dificuldades de integração num país onde muitos deles nunca tinham estado.

Foi sem dúvida uma palestra bastante interessante e enriquecedora, e que permitiu também aos nossos alunos conhecer as causas que levaram alguns dos seus familiares a combater numa guerra em África, ou ainda a fugir das antigas colónias portuguesas para Portugal. A juntar à palestra, será ainda realizada uma exposição na escola sobre a temática.

Por fim, resta-nos agradecer a disponibilidade e simpatia demonstrada pelo Doutor Fernando Pimenta, e a todos os participantes na iniciativa.

Anexo XII- Folheto da visita de estudo de dia 20 de abril de 2022

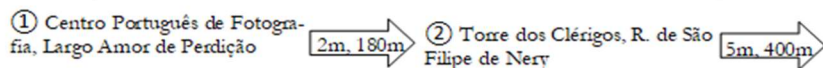
Visita de Estudo

20 de abril de 2022

Do Antigo Regime à Sociedade Industrial
 Arte e arquitetura ao ritmo dos nossos passos—Percurso Pedestre



① Centro Português de Fotografia, Largo Amor de Perdição	2m, 180m
② Torre dos Clérigos, R. de São Filipe de Nery,	5m, 400m
③ Estação de São Bento, Praça de Almeida Garrett	6m, 550m
④ Mercado Ferreira Borges, R. da Bolsa 19	



① - O **Centro Português de Fotografia**, está instalado no edifício conhecido como “Cadeia da Relação”, foi projetado pelo arquiteto Eugénio dos Santos e Carvalho, responsável pela reconstrução da baixa pombalina de Lisboa após o terramoto de 1755. O edifício cuja construção se iniciou por volta de 1767, destinou-se ao tribunal e cadeia da relação e reflete a filosofia prisional do Antigo Regime, preocupada sobretudo com a segurança e a guarda dos presos, que seriam distribuídos pelas diversas dependências de acordo com o seu estatuto social, crimes cometidos e capacidade financeira. Estiveram presos neste edifício a aguardar julgamento entre 1860 e 1861, o escritor Camilo Castelo Branco e Ana Plácido, escritora e Viscondessa de Correia Botelho, por suposto crime de adultério, de que viriam ser absolvidos. Esse período levou à escrita do romance “Amor de Perdição” por Camilo, que irá dar o nome à praça em frente. Apesar de contrariar a filosofia penitenciária que se vinha a implementar a partir de finais do séc. XIX o edifício nunca foi alvo de obras relevantes, mantendo uma estrutura carcerária antiga, apenas modificada para acolher outras valências e espaços como o posto antropométrico, a prisão de menores, oficinas e pátios de convívio dos presos.

Desativado em 1974, o edifício entrou em degradação, sendo intervencionado a partir de 1987 e remodelado para as novas funcionalidades em 2000, sob o projeto de Eduardo Souto Moura e Humberto Vieira.

② - A **Torre dos Clérigos**, emblemático edifício do complexo arquitetónico dos clérigos que inclui a igreja e sede da irmandade e a antiga enfermaria, é um dos mais importantes exemplos da arquitetura barroca em Portugal, tendo como autor Nicolau Nasoni, conceituado artista italiano que veio trabalhar para o Porto, vindo de Malta, por volta de 1725. No ano de 1753, a pedido da Irmandade dos Clérigos, apresentou o projeto para uma torre sineira, iniciando-se as obras 1754, que ficariam concluídas em 1763. Ex-libris da cidade, esta torre sineira alberga, desde 1995, um dos mais importantes carrilhões do país, proporcionando regularmente concertos. Com mais de 75m de altura e 225 degraus, proporciona um miradouro único sobre a cidade, sendo de destacar a sua decoração barroca. Rompendo com os princípios renascentistas, que davam primazia à razão sobre a emoção, o Barroco, surgido numa época controversa a nível religioso, procurou ser a voz da Reforma Católica, impressionando os crentes através dos sentidos e emoção, proporcionando a sua elevação e devoção a Deus.

A arquitetura barroca constitui assim uma arte de contrastes, salientando-se as plantas irregulares, as fachadas onduladas, profusamente decoradas com saliências, reentrâncias, arcos interrompidos, num exagero das formas que originam um efeito cénico surpreendente. Além da torre, com seis zonas, quatro andares e profusa decoração, a fachada da igreja, que combina linhas retas com linhas semicirculares e ornamentos variados como cartelas, grinaldas, festões, volutas, feixes vegetalistas, jarrões e fogaréus, corporiza um importante trabalho decorativo e dramático que caracteriza este estilo e o seu autor. O espaço interior da igreja é marcado pelo desenho elíptico da sua planta, pela galeria que percorre a nave, pela monumentalidade do espaço interno acentuado pelo retábulo marmóreo (colorido) da capela-mor, executado entre 1767 e 1780 pelo arquiteto Manuel dos Santos Porto. As representações das virtudes da Virgem enquadram-se na iconografia da igreja, dedicada, desde a fundação, a Nossa Senhora da Assunção.



③ - A **Estação de S. Bento**, é um edifício marcadamente integrado na nova linguagem das “beaux-arts” que incorpora o neoclassicismo francês do final do séc. XIX com os novos materiais do ferro e do vidro característico da arquitetura industrial ou do ferro. Note-se que a chamada arquitetura do ferro desenvolve-se no contexto dos desafios da sociedade moderna surgida da industrialização que exige estruturas simples, fáceis de construir, capazes de cobrir amplos vãos, e resolver cabalmente as irregularidades e características do terreno. Assim, esta arquitetura do ferro, sobretudo dominada pelos engenheiros, que planeavam e calculavam as estruturas metálicas, colocavam a tónica nas soluções técnicas e na função dos edifícios, pontes ou construções similares marcaram um tempo em que o pragmatismo do engenheiro “substituiu” a pureza ou conceção do arquiteto.



A simbiose entre estas duas visões está bem representada na estação de S. Bento que, a par da característica gare com cobertura e estrutura metálica, incorpora um edifício com traços neoclássicos que apresentam uma original decoração com painéis de azulejos alusivos aos transportes e história de Portugal, que marcarão a decoração dos edifícios dos transportes, nomeadamente as diversas estações ferroviárias do país.

④ - O Mercado Ferreira Borges, é um dos mais emblemáticos exemplos de edifícios da arquitetura comercial de finais do séc XIX.



Enquadrado na arquitetura do ferro foi concebido para substituir o degradado Mercado da Ribeira, que se realizava ao ar livre. Levado a concurso, seria adjudicado em 1885 à Companhia Aliança (Fundição de Massarelos) com projeto do arquiteto João Carlos Machado. Apresenta uma planta longitudinal retangular, de um só piso, formada por três naves espaçosas, com estrutura e superfícies em ferro fundido, com grandes áreas envidraçadas nas fachadas e cobertura. O edifício assenta sobre uma sólida plataforma de granito, adaptada ao declive do terreno. A estrutura em ferro, um material funcional e económico que tomava possível a construção de grandes vãos constituía um sinal de vanguarda e acompanhamento das tendências das grandes cidades europeias. Embora diferente da construção mista utilizada no Palácio de Cristal (1865), um edifício projetado pelo engenheiro inglês Thomas Dillen Jones para acolher a 5ª Exposição Internacional, o Mercado Ferreira Borges acabou no entanto por se tornar, tal com ele, uma das referências da arquitetura do ferro e do vidro em Portugal, representando a “ideia de progresso associado à nova era da máquina”

É uma das poucas construções portuguesas da arquitetura do ferro que não está relacionada com os transportes urbanos. É um edifício de grande leveza e transparência devido ao uso do ferro e vidro. Raramente usado como mercado, teve várias ocupações, desde armazém militar, cozinha comunitária ou mercado da fruta, tendo sido destinado a funções culturais a partir de 1980. Mais tarde, através de concurso, foi entregue a privados que após as remodelações interiores necessárias dotaram o edifício de duas salas de espetáculos, insonorizadas, uma cafetaria, lounge para eventos e exposições e uma loja de merchandising. Os pátios exteriores, fronteiros à fachada principal, foram aproveitados para colocação de esplanadas.