

A empatia na compreensão histórica dos alunos

Sofia Marques

ESECS, Politécnico de Leiria

Dina Alves

ESECS, Politécnico de Leiria / CHSC

Aida Mourão

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

A Educação Histórica suscita o desenvolvimento do raciocínio e compreensão histórica dos alunos surge através dos conceitos de segunda ordem. Os alunos aprendem História através de três tipos de conceitos prévios, substantivos e de segunda ordem, sendo que os últimos remetem para a explicação, interpretação, empatia... A empatia histórica, defendida por vários investigadores, implica a capacidade de o sujeito compreender e explicar as ações dos homens no passado. Este artigo apresenta um estudo de caso desenvolvido no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no qual se pretende perceber se atividades que envolvem a empatia fomentam a compreensão histórica dos alunos. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas quatro atividades de natureza de resposta empática, descritiva e explicativa (Shemilt, 1989), numa turma do 6.º ano, numa escola pública de Leiria. A amostra conta com cinco participantes. Antes da recolha de dados criámos cinco níveis empáticos adaptados das descrições dos níveis propostos por Shemilt (1989) e Lee (2003). Através de uma análise de dados qualitativa, inserida num modelo interpretativo, pudemos constatar que a medida que os alunos progredem nos níveis empáticos também a sua compreensão histórica se torna mais efetiva.

Palavras chave: Educação Histórica; Empatia Histórica; Compreensão Histórica

ABSTRACT

Historical Education holds that the development of students' reasoning and historical understanding arises through second-order concepts. Students learn history through three types of concepts previous, substantive and second-order

, the last ones referring to explanation, interpretation, empathy... Historical empathy, advocated by several investigators, implies the ability of the subject to understand and explain the actions of men in the past. Putting ourselves in the shoes of our ancestor can be a way to understand our history. This article presents a case study developed in the scope of the Master's degree of 1st Cycle of Basic and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. The study presented aims to understand if activities involving empathy foster the historical understanding of students. To achieve this goal, four activities of an empathic, descriptive and explanatory (Shemilt, 1989) response were carried out in a 6th grade class in a public school in Leiria. The sample had five participants. Prior to data collection, we created five empathic levels from the descriptions of the levels proposed by Shemilt (1989) and Lee (2003). Through a qualitative data analysis, inserted in an interpretive model, we could see that as students' progress at empathic levels, also their historical understanding becomes more effectively.

Key words: Historical Education; Historical Empathy; Historical Understanding

INTRODUÇÃO

Quando pensamos no conceito de empatia, surge, de forma mais proximamente, a relação de proximidade que estabelecemos com os outros, ou seja, entramos no mundo do outro, sem esquecermos o nosso, sentimos o que sente a alteridade, sem esquecermos o que sentimos e procuramos compreender o porquê dessa pessoa agir daquela forma e não de outra, sem preconceitos ou julgamentos. Provavelmente, este conceito "started with the birth of parental care. During 200 million years of mammalian evolution, females sensitive to their off-spring outreproduced those who were cold and distant (De Wall, 2018, p.65). Portanto, foi um conceito primitivo que evoluiu e se fundiu na natureza humana e animal. Porém, também assistimos todos os dias a notícias de racismo, xenofobia, sexismo e homofobia que demonstram uma perda de sensibilidade e empatia. Nesse sentido, o contexto educativo deve assumir uma perspetiva construtivista e emprededora, no sentido de promover este conceito a um nível interdisciplinar. O ensino da História é um dos meios para fomentar o conhecimento, construir conceitos e valores, tanto a nível pessoal como a nível social. Portanto, a empatia poderá ser uma forma de auxiliar os nossos alunos a compreender o nosso passado, assim como promover o respeito pelo próximo, desenvolver a liberdade de expressão e opinião, o espírito crítico e a fomentar a solidariedade na nossa sociedade multicultural. Neste artigo, pretende-se conhecer, com base num estudo de caso desenvolvido no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, se as atividades que envolvem a empatia com tribuaram para a compreensão mais efetiva da História por parte dos alunos envolvidos no mesmo.

A EMPATIA NA HISTÓRIA

O conceito de empatia, que tem sido estudado e utilizado em diversos campos e com textos, está a gerar interesse e a ser valorizado pelo reconhecimento das suas muitas vantagens. Os investigadores na área da educação histórica, percebem essas vantagens e realizaram pesquisas sobre ele, de modo a analisar a compreensão histórica dos alunos. A empatia histórica pode ser entendida como uma forma de compreender e explicar as ações dos indivíduos no passado e "pode ser pensada, não apenas como realização, mas também como disposição" (Lee, 2003, p.21). A ação empática remetem mentalmente para o passado, e todo o seu contexto temporal e espacial é considerado. O trabalho investigativo realizado nesta área tem ajudado a perceber que os alunos têm pensamento histórico e, quando postos à prova, "mostram várias dimensões do pensamento que passam pela compreensão, interceptação, análise crítica, contextualização e comunicação" (Amaral et al., 2012, p.7). Como exemplos de investigações neste campo, temos o Schools Council Project History (316, coordenada, na fase final, por Denis Shemilt (1980), que tinha como

objetivo promover a educação histórica e, nesse sentido, procurou indagar se de algum modo os métodos de ensino poderiam influenciar a percepção e compreensão do passado, e o Projeto China (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14) liderado por Peter Lee (1996), que visava essencialmente perceber a compreensão sobre o passado histórico, as evidências históricas e a compreensão empática dos alunos ingleses, pois, segundo o próprio, "Nos fabricamos carros e eles tinham que andar a pé; compreensão da vida no passado" (2003).

As investigações realizadas no âmbito dos conceitos de segunda ordem, como o caso da empatia, permitem a construção de múltiplos modelos de progresso das ideias dos alunos sobre a compreensão das pessoas no passado. Estes modelos provaram que a progressão na complexidade das ideias não está dependente da idade, e criam que as novas ideias podem apresentar ideias mais sofisticadas em relação às mais velhas, ou em tarefas diferentes, uma vez que o mesmo aluno pode apresentar ideias mais ou menos complexas (Barca & Gago, 2001; Barca, 2006, 2007; Lee, 2001, 2003; Ashby, 2003). Também vieram a demonstrar que o ensino da História pode e deve ir mais além, adaptando métodos, estratégias e atividades que deverão proporcionar aprendizagens significativas, promovendo o pensamento inferencial, dedutivo e crítico dos alunos. De forma a fomentar a compreensão histórica, existem algumas atitudes e práticas que envolvem a empatia histórica que o docente pode promover nas suas aulas. Shemilt (1984) apresenta-as, dividindo-as em duas grandes categorias de natureza de resposta empática, descritiva e explicativa. As atividades de natureza descritiva têm como objetivo a reconstrução de factos históricos, através da projeção e da imaginação. As de natureza explicativa pretendem que os alunos consigam perceber os agentes do passado saindo da perspetiva atual. A

empatia histórica requer uma planificação e orientação diligente, e o docente deve adequar o uso de fontes com questões desafiantes que levem os alunos a uma compreensão profunda do nosso passado.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular da Prática Pedagógica 2.º Ciclo do Ensino Básico I e II, na disciplina de História e Geografia de Portugal, no 6.º ano, numa escola pública de Leiria. O tema incidiu na empatia histórica. Foi delineada uma pergunta de par tida De que forma as atividades que envolvem a empatia fomentam a compreensão histórica dos alunos de um 6.º ano de escolaridade, de uma escola pública em Lei ria?, e definidos três objetivos de estudo: (i) conhecer o nível de empatia histórica inicial dos alunos; (ii) perceber o nível de progresso de empatia histórica dos alunos a partir das atividades implementadas; (iii) avaliar se as atividades implementadas fomentam a compreensão histórica dos alunos selecionados. Para responder à questão de investigação, concebemos e implementámos quatro instrumentos de recolha de dados com o intuito de os alunos expressarem as suas opiniões e redigirem narrativas e, consequentemente, demonstrarem o seu nível de empatia e com preensão perante conteúdos históricos disponíveis. O primeiro instrumento possibilitou perceber o nível de progresso empático dos alunos. Os outros três instrumentos possibilitaram perceber o nível de progresso empático dos alunos selecionados para o estudo, assim como se as atividades envolvendo a empatia contribuíam para a compreensão histórica dos mesmos. Antes da implementação da recolha de dados, foi necessário delinear e definir os níveis de progresso empática, adaptados das descrições dos níveis propostos pelos autores Lee (2009) e Shemilt (1984), como podemos observar na Tabela 1. Deste modo, e com os níveis criados, procurámos conhecer os níveis de empatia dos alunos e a sua progressão. Tendo em consideração a questão e os objetivos de investigação definidos, optou-se por realizar uma investigação de caráter qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994; Vilelas, 2009) inscrita num paradigma inter-

Níveis de progressão empática	Descrição
1 <i>Explicação superficial e cognição</i>	Os alunos explicam as situações do passado, repetindo ideias, mas por vezes diferentes. Expõem as suas ideias de forma desordenada, confusa. Não mencionam os motivos, valores e costumes e optam de forma muito seca.
2 <i>Explicação descritiva e contextualizada</i>	Os alunos fazem uma explicação descritiva dos acontecimentos históricos. Cham um facto entre o passado e o presente. Sentem que há alguma ligação no passado. As pessoas pensavam e viviam assim e não havia outra forma, consideram-na "totalmente diferente". As suas explicações assentam, por vezes, em estereótipos.
3 <i>Explicação contextualizada</i>	Os alunos procuram explicar os acontecimentos do passado através das vivências do presente, não distinguindo a sociedade atual da sociedade da época em estudo. Continuam a considerar que as pessoas não tinham outra forma de viver.
4 <i>Explicação histórica limitada</i>	Demonstram uma tentativa de entender e explicar as ações e as perspetivas do passado. Os motivos começam a ser considerados. Reconhecem que os valores, costumes e atitudes são diferentes das atuais e há uma tentativa de reconstrução das mesmas.
5 <i>Explicação histórica</i>	Os alunos entendem os factos históricos. Procuram argumentar valores historicamente. Reconhecem valores, costumes e práticas no seu contexto. Existe uma compreensão multidirecional das fontes.

Nota: Tabela elaborada a partir das ideias de Shemilt (1984) e Lee (2009).

Tabela 1 – Níveis de progressão de empatia histórica

Amostra

O universo de participantes do nosso estudo foram dezasseis alunos de uma turma do 6.º ano, numa escola pública de Leiria. Deste grupo foi selecionada uma amostra de cinco alunos para o estudo.

A amostra surgiu após todas as recolhas de dados, sendo esta uma amostra accidental, como alude Viladas (2009), visto que foi produto de circunstâncias casuais, uma vez que os alunos selecionados para o estudo foram os que entregaram todas as tarefas, ou seja, cinco alunos, três do sexo feminino (AR, LA, RA) e dois do sexo masculino (AN, MI), contendo as mesmas características do universo, com idades compreendidas entre os onze e os doze anos. Nenhum dos alunos tinha Necessidades de Saúde Especiais. Contudo, tinham dificuldades na escrita, na compreensão e análise de documentos, assim como uma fraca expressão oral, o que dificultou a realização das atividades, e que poderá ser verificado nos exemplos facultados nos resultados.

Recolha de dados

Antes de cada recolha de dados foram lecionados conteúdos, através de uma diversidade de materiais e estratégias, com a finalidade de ajudar os alunos a serem mais empáticos com o passado. A primeira atividade foi realizada através do Role Playing Game, um tipo de jogo dramático em que os alunos representam uma personagem histórica (Pereira, 2013). É uma atividade, segundo Shemilt (1984), de natureza des criativa. Nesta primeira atividade, os alunos tinham de recriar uma situação histórica sobre o Processo Inquisitório em Portugal. A sala foi dividida por filas e distribuíram-se quatro personagens (Cristão-velho, Cristã-nova, Vizinho do lado e Comissário Delegado do Santo Ofício de Leiria ou Inquisidor Geral). Devido à pandemia, os alunos não podiam sair do lugar para discutir e decidir a resposta da personagem atribuída, mas a fila debatia e depois facultava a resposta definitiva. Optámos por utilizar um guião com o intuito de auxiliar todos os intervenientes. No decorso da atividade fomos criando situações problema através de uma narrativa e os alunos discutiam e facultavam a resposta. A segunda atividade, de escrita e de natureza explicativa (Shemilt, 1984), foi baseada em três pequenos documentos (excertos das leis de proibição de livros considerados malignos, da criação das escolas régias gra tilhas por todo o reino e do fim da distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos). Os alunos deveriam escrever se estavam de acordo ou não com aquelas leis e justificar a sua resposta, tendo sido realizada como trabalho de casa. A terceira atividade, novamente explicativa, consistiu numa tarefa escrita (Google Forms) e foi realizada em ensaio a distância devido à situação pandémica. As questões incidiram sobre o Ultimato Inglês e o Regicídio. A quarta e última recolha foi uma atividade escrita, descritiva, sobre a temática do Estado Novo e realizada numa aula presencial. Esta tarefa estava dividida em duas partes: a primeira, escrever uma carta a um familiar ou amigo que residia no estrangeiro a narrar como se vivia em Portugal em 1945 e, a segunda, colocarem-se no papel de Salazar e redigirem as suas memórias do tempo em que governou Portugal.

RESULTADOS

Ao longo das quatro atividades, percebemos que os alunos foram progredindo nos níveis de empatia até alcançarem o penúltimo nível categorizado. Verificámos, ainda, que quanto mais se envolveram empaticamente com o passado, melhor com preenderam os conteúdos históricos, tentando explicar os acontecimentos, considerando os motivos pelos quais as pessoas agiram daquela forma e reconstruindo al guns valores e costumes da época. Na Tabela 2 podemos observar o número de res postas/alunos em cada atividade e os níveis correspondentes. O número de respostas é superior ao número de alunos do estudo, pois existem numa atividade e nas próprias respostas níveis diferentes de empatia.

Níveis	Atividades			
	Role playing Game sobre Inquisição em Portugal	Tarefa escrita sobre 3 leis do Regicídio e Regicídio	Tarefa escrita sobre o Ultimato Inglês e Regicídio	Tarefa escrita sobre o Estado Novo
1 <i>Explicação superficial e cognição</i>	AN, RA, LA	AN		
2 <i>Explicação descritiva e contextualizada</i>		AR, LA	AR, LA, MI	
3 <i>Explicação contextualizada</i>		AN, AR, LA	AR, LA	
4 <i>Explicação histórica limitada</i>	RA, AN	MI, RA	AN, LA, MI, RA	AN, AR
5 <i>Explicação histórica</i>				MI, LA, RA

Tabela 2 – Resultados das recolhas de dados por níveis de progressão

Para uma melhor compreensão dos dados apresentados na Tabela 2, explanaremos a progressão

empática dos alunos da amostra por atividade, apresentando alguns exemplos.

Resultados da primeira atividade

A primeira atividade contou com os dezasseis alunos da turma, visto que o nosso objetivo inicial era conhecer o nível empático dos mesmos. Todavia, facilitare-mos somente exemplos dos alunos da amostra. A atividade iniciou com a exposição da situação problema (ano de 1738, em Leiria, um cristão-velho saiu de madrugada para ir à cidade de Coimbra, mas na saída da cidade pareceu-lhe ver uma pessoa a varrer a casa de fora para dentro. A cristã-nova, quando ouviu uma pessoa aproximar-se, o que fez? E porque?) e os alunos foram estimulados a encontrar uma com tinação a partir do conhecimento adquirido nas aulas anteriores.

Da análise dos resultados, concluímos que as respostas facultadas abrangem dois níveis de empatia: Explicação deficiária e confusa e Empatia histórica limitada. To davia, existe uma maior concentração de resposta/aluno no primeiro nível (Explicação deficiária e confusa). O aluno AN, na primeira atividade, respondeu, quase sempre, de acordo com o nível 1 (Explicação deficiária e confusa), como o caso de quando questionado sobre perguntas tiram nível no interrogatório ao vizinho do lado, como possível testemunha, respondeu que “Podíamos fazer um banquete com essa pessoa e dar-lhes carne de porco” [sic], apresentando uma resposta resu mida e não tendo em consideração os costumes e valores da época, sendo que tam bém não refletiu sobre o que tinha sido lido/ouvido nas aulas anteriores. Porém, num outro exemplo, o mesmo aluno conseguiu facultar uma resposta, ainda que muito tenue, de nível 4. Empatia histórica limitada, após uma aluna não inscrita no estudo ter respondido que uma pergunta que se podia fazer à acusada era “Se viu ou ouviu alguém a passar?”. Quando questionados do porquê de aquela pergunta ser funda mental, AN referiu que “Se ela dissesse, já sabiam que ela poderia mentir”. Apesar de confusa, a sua resposta evidencia que através daquela pergunta poderiam obter informações importantíssimas sobre a acusada, refletindo sobre as ações e suas consequências. A aluna RA também respondeu de acordo com os mesmos níveis de AN, com repostas breves e sem racionalizar os motivos e explicar as ações das pessoas do passado, existindo unicamente uma resposta muito tênue de nível 4 (Empatia histórica limitada), pois, quando questionados sobre a razão pela qual o cristão-velho fez a denúncia, a aluna conseguiu compreender que de acordo com os costumes e práticas da religião Católica, a Cristã-nova não estava a ter o comportamento ade quado, justificando que era “Porque elas variam de dentro para fora. Não era correto para elas”. Percebemos que a aluna estava a tentar reconstruir os costumes e práticas do período histórico, evidenciando reconhecer os valores e costumes da época. A aluna LA respondeu sempre de acordo com o nível 1, pois, por exemplo, quando questionados sobre qual o comportamento adotado pela cristã-nova em quanto varria a casa e ao ouvir alguém a aproximar-se. LA respondeu que “Voltamos para dentro de casa”, sem tecer mais explicações.

Nesta atividade, de um modo geral, os alunos encontraram soluções para os proble mas apresentados, contudo, esta recitação unicamente foi conseguida com a ordenação da narrativa ou com questões que os direcionavam para a realidade do con texto histórico. Revelaram, ainda, uma reduzida capacidade de se expressarem ao nível das suas opiniões e explicações, demonstrando não estarem habituados a refletirem nas causas e ações das pessoas no passado.

Resultados da segunda atividade

Na segunda atividade, uma tarefa escrita de cariz explicativo, os alunos tinham de observar e analisar três pequenos documentos e responder a duas questões relativas aos mesmos:

- Atendendo ao que leste nos dois documentos e ao que sabes sobre as reformas no reinado de D. José, concordaas com estas duas leis? Justifica a tua resposta.
- Depois de leres este documento, o que pretendia, na tua opinião, na tua opinião, com a publicação desta lei? Concordeas com ela? Justifica a tua resposta.

Nesta atividade podemos verificar que as respostas/ aluno se distribuem pelos qua tro primeiros níveis: Explicação deficiária e confusa; Explicação descritiva e este reofidada; Empatia quotidiana e Empatia histórica limitada.

Verificamos que dois alunos já conseguem estabelecer empatia com as ações e pes soas do passado,

tentando explicar os motivos das suas decisões e reconhecer os valores da época. Existem, ainda, respondas nos dois primeiros níveis (Explicação deficiária e confusa e Explicação descritiva e este-reofidada), mas concentram-se mais respostas/ aluno no nível 3. Empatia Quotidiana. Pensamos que os resultados nesta segunda recolha se devem no facto de ainda não conseguirem exprimi-rem a sua opinião, bem como racionalizarem pouco os motivos ou causas da época em es tudo. Vejamos alguns exemplos. O aluno AN deu uma resposta de nível empático 1, similar às respostas facultadas na primeira atividade. Na primeira resposta devia comentar se concordava com as leis e justificar, todavia, responde simplesmente que “Sim, porque foi um avanço tecnológico grande, no primeiro caso dos livros na língua, eu achei que foi uma condição, para saber se haviam «livros malignos» mas achei demais”. Esta resposta revela uma desorganização e confusão no raciocínio, não se percebendo o que o aluno realmente queria opinar. Porém, a sua segunda resposta foi compatível com o nível 3, pois concorda com a Lei e explica segundo os valores atuais, referindo “(...) porque os cristão-velhos não é por não serem da mesma religião que não tenham os mesmos direitos, eu acho muito errado haver racismo no mundo, pois no mundo somos iguais, falamos, comemos, bebemos e respiramos”. Não distingue a sociedade atual da sociedade da época.

A aluna AR não participou na atividade inicial, por isso consideramos que a segunda atividade é o seu nível inicial. A primeira resposta oscila entre dois níveis (Explicação descritiva e este-reofidada e Empatia quotidiana), mas a segunda resposta revela um nível compatível com a Empatia quotidiana. Portanto, podemos concluir que em média, nesta atividade, se situa no nível de Empatia quotidiana, explicando o pas sado segundo a perspetiva atual. Tomemos como exemplo a resposta à questão 2, pois, apesar de faltarem algumas palavras, foi buscar os valores e liberdades atuais, explicando que “(...) concordo com esta lei porque todas as pessoas tenham de ser tratadas iguais nest caso os cristãos”. A aluna LA, à semelhança da AR, revelou um nível consistente com a Empatia quotidiana pois, na primeira parte da questão 1 não concorda com a lei e explica segundo a sua perspetiva atual, referindo “que as pes soas deviam ter o direito de ler o que quisessem”, não considerando o contexto histórico, e, na segunda resposta, concorda com a lei de acordo com os valores do pre sente pelo facto de “(...) as pessoas não poderiam escolher a religião que acreditavam e ainda por cima serem torturadas ou terem de ir ao tribunal por causa disso”, que considera desproporcionado, não atendendo à perspetiva da época (nível 3). O aluno MI que, tal como AR, não participou na primeira atividade, deu duas respostas com explicações correspondentes ao nível de Empatia histórica limitada, tentando com textualizar e explicar os motivos da publicação das Leis de D. José, como no caso da primeira resposta em que concorda com a Lei de D. José “(...) porque acho que ninguém deveria ter livros malignos (...)”. Indo mais longe na sua justificação do porquê de existir aquela Lei, insinuando que “poderiam levar a felicitação e levar o reinado de D. José abaixo e criando novas formas de acabar com o reinado”. Em relação à aluna RA, consideramos que apesar de a expressão escrita estar um pouco confusa, se encontra no nível empático 4 (Empatia histórica limitada) nas duas res postas desta atividade. Na primeira, mesmo não estando de acordo com a lei, tentou contextualizar o período anterior ao reinado de D. José e explicar a situação da época em estudo, referindo que “Antes do Marquês de Pombal havia a Inquisição de alguns livros que iam contra as ideias da igreja. A lei que está no documento 1 é contraditória com as medidas tomadas por D. José como por exemplo extinguiu a universidade de Évora que era gerida por jesuítas assim não concordo com o dou cumento 1”.

Pensamos que, apesar da progressão verificada, os resultados ainda estão condicionados pela menor capacidade em exprimir em adequadamente a sua opinião e pelo facto de racionalizarem pouco os motivos ou causas da época em estudo.

Resultados da terceira atividade

A terceira recolha foi realizada em contexto de E@D e consistiu numa atividade es cria de natureza explicativa, realizada através do Google Forms, tendo sido facultadas quatro questões sobre o Ultimato Inglês e o Regicídio.

- Consideras que o rei D. Carlos teve a atitude correta ao ceder ao Ultimato inglês? Justifica a tua resposta.
- Consideras que o Ultimato inglês (1890) foi o principal motivo que levou ao regicídio (1908) ou houve outros motivos? Justifica a tua resposta.
- Na tua perspetiva, quem foi o responsável pelo regicídio (João Franco, Decreto, Manuel Buiça, Alfredo Costa, Partido Republicano, ou outro)? Justifica a tua resposta.

- Consideras que o regicídio foi a melhor forma encontrada para mudar de regime ou poderia haver outra? Justifica a tua resposta.

Através da análise das respostas, apurámos que houve alterações nos níveis res posts/ aluno em relação à recolha anterior: Deixaram de existir respostas de nível 1 (Explicação delictária e confusa) e verifica-se que o nível com maior frequência de respostas/ aluno foi o nível 4, Empatia histórica limitada (quatro respostas/ aluno), seguindo-se a Explicação descritiva e estereotipada e a Empatia quotidiana.

Na terceira atividade, o aluno AN progrediu no seu envolvimento empático, pois saiu do nível 1 e 3 para alcançar o nível 4 (Empatia histórica limitada) nas quatro respostas. Aprofundou as suas respostas, considerou os motivos e esclareceu melhor os conteúdos, evidenciando uma compreensão mais efetiva dos conteúdos. Obser- vemos num exemplo. Na resposta à pergunta sobre quem foi o responsável pelo Re- gicídio, considerou que “(...) não ouve um responsável único, apesar do homicídio do rei ter sido cometido por Manuel Buiça fazia parte de um plano de pessoas ligadas ao partido Republicano (...)” e refletiu ainda que o Presidente do Conselho de Mi- nistros do rei D. Carlos “(...) também teve a sua culpa por não ouvir ordens e deixar o rei vir para Lisboa , ou seja, deveria ter agido de outra forma para o bem da família real. Este aluno ponderou nos motivos e ações das pessoas que levaram ao Regicídio.

A aluna AR progrediu, pois 3 das suas 4 respostas foram descritivas e não explicati- vas, compatibilizando-se com o nível 2. Explicação descritiva e estereotipada. A ti tulo de exemplo, na primeira resposta limita-se a narrar que “em 1857 Portugal apresenta o mapa cor de Rosa, reivindicando a posse dor territórios que se situavam entre Angola e Moçambique (...). Isto nao agradou ao Reino unido porque eles que riam construir uma linha ferroviária entre a cidade do cairo e a cidade do Cabo no sul de africa estes dois territórios eram territórios Inglese (...)”. Nesta atividade, a aluna LA exprimiu, nas quatro respostas, um raciocínio e explicação muito inco- ns- tantes. Por exemplo, na última resposta, nas primeiras frases revela que “(...) regi- cídio (...) não seria a melhor opção pois estariam a matar duas pessoas, eu acho que falar é sempre a melhor opção para resolver os proble- mas”, explicando através das vivências do presente (Empatia quotidiana). Na frase seguinte, cria uma divisão em tre o passado e o presente, pois “como estamos a falar de outros tempos onde o rei tem o poder absoluto”, considera que as pessoas não tinham outra forma de viver (nível 2). Ainda na mesma resposta, um pouco adiante, a aluna progrediu para o nível 4 (Empatia histórica limitada) quando concorda e compreende os motivos do mo- vimento republicano para cometer o Regicídio, referindo que “(...) ao matarem o rei

D. Carlos e o seu herdeiro D. Luís Filipe ia acabar por não haver ninguém para si ceder ao trono. Deste modo a Monarquia possivelmente acabaria dando lugar à Re- pública”. Contudo, nas últimas palavras, volta para o nível 2, inferindo que haveria uma República, esta “(...) seria mais justa para o povo” do que a Monarquia.

Três das respostas do aluno MI situaram-se no nível 4. Empatia histórica limitada, e uma no nível 2. Explicação descritiva e estereotipada, na qual aponta, unicamente, os nomes das pessoas que mataram o rei e o príncipe herdeiro, não dando explicações para o sucedido. Consideramos que se o aluno tivesse desenvolvido a sua res- posta, esta seria compatível com o nível 4, atendendo a que todas as suas respostas se encontraram nesse nível. A aluna RA voltou a facultar todas as respostas compa- tíveis com o nível 4.

Nesta terceira atividade, as respostas/ aluno concentram-se mais no nível 4. Empa- tia histórica limitada. Consideramos que esta progressão decorreu do facto de os alunos já conseguirem expressar melhor a sua opinião, de procurarem explicar as causas e motivos, envolvendo-se mais com o agente histórico. Por vezes, conjecturam outras perspetivas sobre os acontecimentos e atitudes passadas. Enquanto alguns alunos continuam a identificar os valores e costumes através das vivências atuais, outros identificam-nos como sendo diferentes dos nossos, situando-os no seu contexto. Apesar de ainda existirem respostas descritivas, depreendemos que, de forma geral, compreenderam e refletiram sobre os conteúdos.

Resultados da quarta atividade

A quarta recolha de dados consistiu numa atividade de escrita, de natureza descri- tiva, dividida em duas partes, incidindo na temática alusiva ao Estado Novo:

1. Imagina que vives em Lisboa em 1945 e escreves uma carta a um amigo que vive no estrangeiro. Nessa carta contas/ explicas como eram divididos os valores do Estado Novo e as liberdades

existentes, ou não, em Portugal.

Agora, coloca-te no papel de Salazar, e escreve as tuas memórias sobre o tempo em que governaste Portugal.

Nesta última recolha de dados, verificamos que houve uma progressão geral, pois todas as respostas/ aluno se encontram no nível 4 (Empatia histórica limitada). Ana liseamos os exemplos.

Em relação ao aluno AN, verificamos que consolidou a Empatia histórica limitada (nível 4), pois na sua carta para o amigo “José” conseguiu sentir empatia pelo sujeito histórico e transmitiu as suas emoções, bem como o que estava a acontecer na Lis- boa de 1945: “Caro amigo José, a vida por aqui não está boa. Não há liberdade de expressão, à censura nos jornais nas letras das músicas até nas revistas (...)”. Nas memórias enquanto Salazar, transmite a segurança no discurso, a assertividade e orgulho que Salazar evidenciava: “(...) Eu é que mandava, e se as pessoas não obe- cessem eram presas e torturadas. Eu tinha uma polícia, o PIDE que me ajudava a procurar as pessoas que falassem mal do Estado Novo (...)”, ou seja, houve uma ten- tativa de entender e reconstruir as ações e atitudes das pessoas no passado.

A aluna AR conseguiu sentir empatia com uma pessoa que viveu na época da dita dura, demonstrando os sentimentos de medo e ansiedade inerentes a um período sem liberdade de expressão, referindo à sua “querida Lucy” que “ontem a escrever esta carta porque nao sei o que vai acontecer (...)” hoje mais do que 50 pessoas foram pre- sos mas isso e normal (...) colhidos dos presos so comem uma vez e nem podem falar. (...)”. No papel de Salazar esta aluna foi mais sucinta na redação. Ainda as sim, conseguiu compreender o plano delineado por Salazar em incutir os seus três grandes valores: “(...) os valores tradicionais do estado novo são: Deus, Patria e Fa- milia. Todos os portugueses devem respeitá-los”. Relativamente à aluna LA, parece bemos que se envolveu com os agentes históricos, e na sua carta para a “Maria” re- conhece os costumes, atitudes e valores daquele tempo e que haveria risco de perder a liberdade on- a vida se oncesse falar mal do Estado Novo, uma vez que “(...) não há liberdade. Não posso ter liberdade de falar do Estado Novo, pois corro o risco de ser torturada, presa e morta (...)”. Na memória escrita por “Salazar”, frisa o seu orgulho na governação de Portugal, assim como o conhecimento da existência de opositores, mas desvalorizando-os ao referir que “Fico muito orgulhoso das coisas que fiz em Portugal. (...) Eu sei que havia muitas pessoas contra mim mas mes- mo assim estou orgulhoso do que eu fiz”. Existe, da sua parte, uma tentativa de entender e recons- truir as ações e atitudes das pessoas no passado (Empatia histórica limitada).

O aluno MI, na carta para o amigo, foi deveras original, pois introduziu informações exploradas em sala de aula sobre a letra da música Vampiros, de Zeca Afonso, para explicar as ações da PIDE, referindo que “nós nem nos podíamos dizer alguma coisa sobre Salazar porque se não os vampiros vinham a nos para levar”. No papel de Salazar, salientou o lado obscurado e asereto do ditador, afirmando que “Eu tam- bém defendia a até obrigava os portugueses a se converterem aos valores do Salazar. A aluna RA, na sua carta à amiga “Leonor” coloca-se na posição do outro, relatando os valo- res, práticas, atitudes e meios da época, salienta a privação de di- reitos e liberdades, pois “(...) isto tem estado uma crise, não temos direitos, não te mos liberdade, cada vez que falamos mal e a Pide está disfarçada a ouvir vamos para a prisão (...)”. No papel de Salazar, esta aluna conseguiu, de forma exímia, atender às idiossincrasias do ditador e colocou-se no seu papel. Através das suas palavras, podemos identificar a vaidade e o brio no trabalho da governação de Portugal, “Fico muito contente pelo que tenho feito aqui em Portugal (...)”. Nas últimas frases, po- demos ver que a aluna pretendeu salientar o lado intransigente e rígido de Salazar, que mandava e os portugueses obedeciam, pois a “(...) a PIDE, prende todos aqueles que falam mal do estado e assim vai continuar a ser (...)”.

Em suma, todos os alunos conseguiram progredir para um bom nível de empatia. Foi patente que ao longo das atividades os alunos refletiram, interpretaram e com- preenderam bem os conteúdos e tentaram envolver-se afetivamente com as figuras históricas.

CONCLUSÃO

Através da nossa investigação, verificámos que os alunos em análise foram progredindo nos níveis de empatia e confirmámos que compreenderam melhor os conte- údos históricos por meio destas atividades. Concluímos, assim, e respondendo à nossa questão de investigação, que as atividades que envolvem a empatia fomentam a compreensão histórica. Consideramos, também, que estas atividades transcendem a compreensão do nosso passado, no sentido em que promovem o respeito pelo pró-

ximo, a liberdade de expressão e opinião, o espírito crítico, o raciocínio lógico e a solidariedade nesta nossa sociedade multicultural. Conseguimos demonstrar que com a prática de atividades que envolvem empatia, os alunos conseguem progredir nos níveis de empatia categorizados e a compreensão histórica é mais efetiva. Em porta ressaltar que, como refere Lee (2003), este modelo de progressão é apenas uma construção interpretativa destes alunos, baseada nas suas evidências, havendo sempre outras possibilidades. Em relação à premissa de que as atividades de empatia, têm fomentado a compreensão histórica, foi notório pelas respostas dos alunos que estas atividades incentivaram a uma reflexão mais profunda, levando-os, por vezes, a inferirem e a criarem cenários alternativos. É nosso entendimento que empatizar com o passado leva a uma compreensão e aprendizagem mais efetiva. Como refere Lee (2003), somente quando os alunos compreendem o passado e retram informações sobre aspetos que nunca tinham refletido, “é que a história se alicerça na razão, velmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de su cesso” (p.25).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, C., Alves, E., Jesus, F., & Pinto, M. (2012). Sim, a história é importante! O Trabalho de fontes na perspetiva da educação histórica. Por-to Editora.
- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (org.), Educação Histórica e Mu-seus. Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp.37-58). CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. Revista Portuguesa de Educação, 14(1), 239-261. <http://hdl.handle.net/1822/563>
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. Educar em Revista, 22 (n.º especial), 93-112. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>
- Barca, I. (2007). A educação histórica, numa sociedade aberta. Curriculos sem fronteiras, 7(1), 5-9.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Edições Almedina.
- De Waal, F. (2018). The age of empathy: nature's s' lessons for a Kinder so-ciety. Souvenir Press.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In: I. Barca (Org.), Perspetivas em educação histórica. Cognição histórica Pa-trimónio: o que preservar? Actas das Primeiras Jornadas Interna-cionais de Educação Histórica (pp.13-27). CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In I. Barca (org.), Educação Histórica e Mu-seus. Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp.19-36). CIED, Universidade do Minho.
- Pereira, J. S. (2013, julho 22-26). Algumas reflexões sobre o conceito de em-patia e o jogo de RPG no Ensino da História. Conhecimento histórico e diálogo social [Artigo apresentado] XXVII Simpósio Nacional de História, Natal. http://www.snh2013.ampnh.org/resources/anal/27/1364641045_ARQUIVO_ALGUMASREFLEXOESSORRECONCEITODEEMPATIAEIOGODERPERGNOENSINODEHISTORIA.pdf
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Class-room. In A. Dickin-son, P. Lee, & P. Rogers, (Eds.), Learning History (pp.39-84). Heinemann Educational.
- Sousa, M. J., Baptista, C. S. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha. FACTOR.
- Viladas, J. (2009). Investigação o processo de construção do conhecimento. Edições Sllabo.

Interações em contexto de creche

Patrícia Alexandra Marques Domingues

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

Lúcia Grave Magueta

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

RESUMO

Neste artigo apresenta-se uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que teve como objetivo geral compreender as interações realizadas por quatro crianças em contexto de creche, pretendendo-se estudar as interações de cada uma com os seus pares e com os objetos procurando responder à questão de investigação: Que interações são estabelecidas, em contexto de creche, por crianças de 24 a 36 meses na sala de atividades e no espaço exterior durante os momentos de brincadeira livre?; O estudo enquadrava-se no paradigma qualitativo, que seguiu uma metodologia de estudo caso e que se baseou na observação direta dos sujeitos e situações.

Os resultados do estudo apresentam as interações estabelecidas pelas crianças, bem como, a importância do brincar em creche, as relações interpersonais e a relevância dos objetos nas suas explorações.

Palavras chave: Brincar, Criança, Interações, Objetos, Pares

ABSTRACT

This article presents an investigation carried out within the scope of the Master in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, which aimed to understand the interactions carried out by four children, intending to study the interactions of each one of them, with their peers and with the objects trying to answer the research question: What interactions are established, in the context of day care, by children aged 24 to 36 months in the activities room and outside during free play? The study fits into the qualitative paradigm, which followed a case study methodology based on direct observation.

The results of the study present the interactions established by the children, as well as the importance of playing in day care, interpersonal relationships and the relevance of objects in their explorations

Key words: Play, Dugare, Child, Interactions, Objects, Pairs

INTRODUÇÃO

O estudo investigativo realizou-se no contexto de Creche, com base na observação das interações que são desenvolvidas por crianças dos 24 aos 36 meses. As crianças têm necessidade de brincar, ou seja, experimentar e vivenciar situações do seu quotidiano, bem como explorar os objetos que fazem parte do seu dia a dia.

De acordo com Gomes (2010), “o brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser” (p.46). O brincar envolve variadas aprendizagens, a criança explora, vivencia, experimenta, e, assim, enriquece o seu desenvolvimento, por si própria. A creche pode proporcionar à criança momentos em que ela interage, através da brincadeira, aprendendo assim o meio que a envolve.

Tendo esta ideia por base, o estudo orientou-se pela seguinte questão: Que interações são estabelecidas, em contexto de creche, por crianças de 24 a 36 meses na sala de atividades e no espaço exterior durante os momentos de brincadeira livre?.