

Fábio André Rodrigues da Silva

**O RECURSO AO REMIX CULTURAL ATRAVÉS DO  
USO DE ICONOGRAFIA NAS AULAS DE HISTÓRIA**  
ESTUDO DE CASO NO ENSINO BÁSICO

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pela Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Setembro de 2021

# FACULDADE DE LETRAS

## O RECURSO AO REMIX CULTURAL ATRAVÉS DO USO DE ICONOGRAFIA NAS AULAS DE HISTÓRIA ESTUDO DE CASO NO ENSINO BÁSICO

### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>O recurso ao Remix Cultural através do uso de iconografia nas aulas de História</b>
<b>Subtítulo</b>	<b>Estudo de Caso no Ensino Básico</b>
<b>Autor</b>	<b>Fábio André Rodrigues da Silva</b>
<b>Orientadoras</b>	<b>Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro Vogais: 1. Doutor Kaio Eduardo de Jesus Oliveira 2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de História</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>28 de setembro de 2021</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>18 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>17 valores</b>



## **Agradecimentos**

O presente estudo é a representação máxima de um percurso trabalhoso, mas bastante entusiasta e feliz, iniciado em 2016, aquando do meu ingresso na Universidade de Coimbra, permitindo-me cumprir dois sonhos de criança. O primeiro, relacionado com a entrada numa Universidade secular e histórica, o que para um jovem que desde cedo se demonstrou ávido e interessado pela História, representou o aprofundar desta área de saber numa instituição representativa da mesma. O segundo relacionou-se com a formação em Ensino, permitindo-me guiar camadas mais jovens na exploração de conhecimentos basilares à sua formação enquanto futuros cidadãos ativos e críticos do mundo que os rodeia, transmitindo-lhes o entusiasmo e o gosto pela História, tal como os meus Professores fizeram ao longo do meu percurso académico.

Assim sendo, e uma vez que um estudo desta dimensão e representação é feito de trabalho, persistência e dedicação é importante deixar umas palavras de afeto e agradecimento a algumas pessoas que influenciaram não só a minha forma de trabalho, como a minha evolução enquanto Humano e cidadão.

À minha Família. Aos meus pais, que dentro das suas possibilidades quiseram e querem dar aos filhos as ferramentas para que possamos atingir os nossos sonhos – ação que nunca lhes foi concedida por inúmeros fatores –, permitindo-me realizar os meus objetivos e apoiando-me em todos os momentos. De igual forma, agradeço aos meus petizes irmãos a sua animação e momentos hilariantes que me permitem todos os dias ser mais feliz. Dedico-lhes, ainda, este estudo como representação da luta pelos nossos sonhos através do trabalho, amor e dedicação. Deixo, também, um agradecimento à minha avó do coração, Maria de Fátima, que me ajudou a ser o Humano que sou.

Às minhas Orientadoras científicas, deixo a maior palavra de gratidão pela disponibilidade, apoio e pelo carinho quase maternal nos momentos de maior aflição. À Professora Doutora Sara Trindade que me permitiu, desde o primeiro dia, defender um tema que me é querido, o Remix Cultural, pelas inúmeras valências a serem exploradas. À Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro pela sua dedicação à formação de futuros Professores e por querer sempre, através dos seus conselhos, que atinja o sucesso académico e, conseqüentemente, profissional e pessoal.

Deixo ainda uma palavra de agradecimento à Orientadora do estágio, a Professora Manuela Carvalho que, através sua exigência, conselhos dados e dedicação, me permitiu construir o *Eu Professor* e progredir enquanto futuro profissional.

Aos meus Amigos, pela sua constante presença. À Inês, amiga de toda a vida e irmã do coração agradeço o pronto conselho e dedicação em todos os momentos. À Luisa, amiga de infância e com quem partilho o maior sentimento de orgulho pelas nossas raízes e amor pela nossa aldeia, Taboeira. À Matilde, entusiasta, tal como eu, na arte do Remix Cultural, que conheci no início da realização do sonho, mas que parece que conheço de toda a vida. À Telma, aventureira e preocupada com o meu bem-estar. Ao Léandre, amigo de todas as horas e conselheiro dedicado, agradeço por nunca me deixar vacilar nos momentos de maior pressão e pela sua constante prontidão e sentido de auxílio.

Aos meus colegas de estágio, Bernardo Henriques e Léandre Cruz, deixo a minha gratidão e constante amizade pelos momentos bem passados, sinceros conselhos de aperfeiçoamento e entreajuda verificada, permitindo-me evoluir enquanto futuro Professor. Desta forma, desejo-lhes, também, o maior sucesso em todas as vertentes da sua vida.

Dedico ainda umas breves palavras de agradecimento ao corpo docente e não docente da Escola EB 2, 3 Inês de Castro pela forma profissional e calorosa com que me receberam, assim como agradeço aos estudantes que tive o privilégio de conhecer e de fomentar o gosto pela História.

Por fim, dedico uma palavra de amizade e de reconhecimento muito especial à minha Professora de História do Ensino Secundário, Maria Edite Vieira da Silva, pela forma como me ajudou a compreender os processos históricos e a abraçar uma carreira que, também ela, ama. Assim, ao longo deste percurso académico mantive sempre em mente e transpus para o um início de profissão as palavras por si ditas na primeira aula de História do 10.º ano de escolaridade, *o único sítio onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário!*

A todos deixo as mais sinceras e afetuosas palavras de gratidão e amizade.

## **RESUMO**

### **O recurso ao Remix Cultural através do uso de iconografia nas aulas de História**

Atualmente o ensino da História enfrenta um dilema geral que se cinge à necessidade de se conseguir conciliar a conclusão do programa curricular da disciplina com a necessidade de fomentar o interesse, proatividade e autonomia dos estudantes para a disciplina de História e a inevitabilidade de lhes proporcionar o desenvolvimento de competências vigentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, essenciais quer nos trabalhos pedagógicos, como na sua formação enquanto futuros cidadãos ativos e críticos da sociedade que os rodeia. Desta forma, torna-se imperativo pensar e contribuir para a reformulação de práticas e materiais didáticos que permitam um contínuo e atualizado desenvolvimento da escola do século XXI. Assim, o presente estudo efetuado na Escola Básica Inês de Castro do 2.º e 3.º Ciclos de Escolaridade, em Coimbra, pretende demonstrar a importância que o Remix Cultural, através da utilização de *memes*, assume ao vincular cada vez mais a escola ao mundo virtual, um mundo familiar aos estudantes. Conseguir motivar e fazer com que os discentes se tornem atores ativos no processo de ensino-aprendizagem, permitir-lhes-á a construção da própria literacia visual história, passando a assumir as imagens, neste caso através de *memes*, como um recurso importante e auxiliador na construção do conhecimento histórico, além do mero conhecimento substantivo. Sob a forma metodológica de Estudo de Caso, a análise de dados efetuada no presente estudo, permitiu conhecer os impactos positivos da utilização do Remix Cultural em contexto escolar, na construção de conceitos meta-históricos como a Evidência Histórica, enquanto processo que permite a ligação entre o passado e a interpretação que se infere do mesmo e a Significância histórica enquanto processo de avaliação, escolha, interpretação e seleção de acontecimentos históricos como forma de compreender o passado humano.

**Palavras-chave:** Compreensão histórica; Evidência histórica; *Memes*; Remix Cultural; Significância histórica.

## **ABSTRACT**

### **The resource of Cultural Remix through the use of iconography in History Classes**

History teaching currently faces a general dilemma which encompasses the need to be able to conciliate the conclusion of the curriculum of the subject with the need to promote interest, proactivity and autonomy of the students towards the subject of History and the inevitability of providing them the development and skills present in the *Students' Profile at the End of the Mandatory Schooling*, essential either in pedagogical assignments and in their training as future critical and active citizens in the society that surrounds them. Therefore, it is of utmost importance to think and contribute to the reformulation of practices and teaching materials that allow a continuous and up-to-date development of the twenty-first century school. Thus, the current study carried out at the Basic School *Inês de Castro* including the second and third cycles of schooling, in Coimbra, aims at demonstrating the increasing importance that the Cultural Remix, through the use of memes, has on linking the school to the virtual world. A world which is familiar to the students. Being able to motivate and promote students as active actors in the teaching-learning process, will empower them to be capable of building their own visual historical literacy, assuming the images, in this case memes, as an important and auxiliary resource in the construction of historical knowledge, going beyond the mere substantive knowledge. As a Case Study methodology, the data analysis in the present study, allowed to know the positive impacts of the Cultural Remix in a school context on the construction of meta-historical concepts, as for example, the Historical Evidence which allows linking the past to the interpretation inferred to it and the Historical Significance as an evaluation, choice, interpretation and selection process of historical events as a way of understanding the human past.

**Keywords:** Cultural Remix; Historical Evidence; Historical Significance; Historical Understanding; Memes.

## ÍNDICE GERAL

Índice .....	VII
Índice de Tabelas .....	VIII
Índice de Figuras .....	VIII
Índice de Anexos .....	107

## Índice

Introdução .....	1
<b>Capítulo 1 – Breve caracterização do estágio profissional em prática pedagógica supervisionada .....</b>	<b>5</b>
1.1. A Escola.....	5
1.2. As turmas.....	6
1.3. Reflexão sobre a prática pedagógica realizada.....	8
<b>Capítulo 2 – O Remix Cultural através das imagens: uma nova estratégia para as aulas de História .....</b>	<b>18</b>
2.1. A relevância do Remix Cultural em contexto educativo.....	18
2.1.1 Remix, muito mais que uma (re)mistura .....	18
2.1.1.1 Conceptualização e terminologia.....	18
2.1.1.2. Remix: parte fundamental da expressão e da cultura .....	21
2.1.1.3. A livre participação e os direitos de autor ( <i>Copyright</i> ) .....	23
2.2. Os <i>Memes</i> .....	25
2.2.1 A origem do termo e a sua problematização .....	25
2.2.2. Além do humor – a política da ofensa.....	27
2.2.3. A utilização didática dos <i>memes</i> .....	28
2.3. A imagem e a sua aplicação pedagógica .....	30
<b>Capítulo 3 – As ideias de Segunda Ordem .....</b>	<b>34</b>
3.1. – A Evidência Histórica.....	34
3.2. A Significância histórica .....	36
<b>Capítulo 4 – Enquadramento metodológico.....</b>	<b>38</b>
4.1. Questão de investigação e objetivos específicos .....	38
4.2. Opções metodológicas.....	39
4.3. Instrumentos de recolha de dados.....	40
4.4. Breve caracterização da amostra .....	41
4.5. Escolha do tema.....	44

4.6. Seleção das imagens .....	46
4.7. Descrição do Estudo .....	54
<b>Capítulo 5 – Análise de dados das aplicações didáticas</b> .....	<b>59</b>
5.1. Atividades escritas .....	59
5.1.1. Primeira atividade escrita .....	60
5.1.2. Segunda atividade escrita .....	71
5.1.3. O confronto – a evolução dos níveis de Evidência nas atividades 1 e 2 .....	79
5.1.4. Terceira atividade escrita.....	81
5.2. Atividades em contexto de comunicação pedagógica .....	88
5.3. Questionário final .....	90
<b>Considerações finais</b> .....	<b>94</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>99</b>
<b>Sítios na internet</b> .....	<b>105</b>
<b>Legislação</b> .....	<b>105</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>106</b>

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Estudantes com dificuldades continuadas .....	44
Tabela 2 – Imagens utilizadas nas aulas do 8.º X.....	47
Tabela 3 – Fichas de trabalho autónomo.....	55
Tabela 4 – Atividades em contexto de comunicação pedagógica .....	56
Tabela 5 – Questões do Inquérito Final .....	58
Tabela 6 – Preferência dos recursos utilizados nas aulas de História .....	90
Tabela 7 – Palavras mais associadas à palavra <i>meme</i> .....	91
Tabela 8 – Contextos da utilização de imagens alteradas/ <i>memes</i> .....	92
Tabela 9 – Níveis de Evidência Histórica .....	179

## Índice de Figuras

Figura 1 .....	61
Figura 2 .....	72
Figura 3 .....	82
Figura 4 .....	89
Figura 5 .....	89

## Siglas e abreviaturas

AE	Aprendizagens Essenciais
AECO	Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
APF	Associação para o Planeamento da Família
BE	Biblioteca Escolar
Cf.	Confirma/Confronte
Cit.	Citado
Et al.	Et alii [e outros]
NEE	Necessidades Educativas Especiais
P.	Página
Pp.	Páginas
PAA	Plano Anual de Atividades
PIF	Plano Individual de Formação

**Todas as citações e referências bibliográficas que constam no presente estudo seguiram a 7.<sup>a</sup> edição das normas de referenciação da American Psychological Association (APA).**

*“[...] a Escola está em mudança; os circuitos de informação e diversão que percorremos fora dela interferem inelutavelmente no fluxo comunicacional do sistema, e de uma forma tal que o enchem de imagens. São estas, mais que os documentos escritos [...] que preenchem não apenas o espaço extraescolar, mas cada vez mais os subterrâneos da escola, ou, se quisermos, os subterrâneos do alfabetismo e do saber. (Calado, 1994, p.12-13). [...] ‘A escola, que no tempo das civilizações orais ensinou a falar e a escutar, e que nas civilizações escritas ensinou a ler e a escrever, não deveria hoje ensinar a ver e a mostrar?’” (Pinto, 1988, cit. por Calado, 1994, p.17).*

## Introdução

Devido a traços individuais, coletivos, sociais e psicopedagógicos, a escolha do tema base no estudo que aqui procuramos explorar tornou-se evidente, uma vez que o quotidiano humano é feito cada vez mais em sintonia com o digital, com o progresso e com a consequente necessidade de construir uma impermeabilidade devido à crescente e célere troca de informações. Estes fatores permitiram que nos debruçássemos sobre um tema pouco conhecido, mas com a qual se está, inevitavelmente, em contacto. A aplicação do Remix Cultural através de diferentes iconografias, entre as quais se inserem os *memes*, nas aulas de História representa muito mais que um romper com a tradicional e antiquada forma de olhar para o ensino, refletindo a capacidade do ser humano se reafirmar enquanto *Eu* (re)criador de produtos que deem um novo sentido às vivências no meio da qual fazemos parte.

Desta forma, pretendemos ao longo da presente investigação fomentar o gosto e interesse por uma prática comum, como a criação de algo novo a partir de algo existente, que se acentuou e se fez notar com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação. Compreendemos assim que ato de (re)misturar é a criação de um produto através da reintrodução de novas particularidades a um produto já existente, possibilitando o questionamento e a formação de um olhar crítico relativamente àquilo que nos rodeia.

A possibilidade de no seio pedagógico se adotar, adaptar, combinar e manipular elementos culturais para a transformação de algo novo, permite-nos refletir e dar resposta à questão de investigação estipulada para o presente estudo: *de que forma o Remix cultural, através do uso de memes, poderá proporcionar a aprendizagem em História e uma maior envolvimento dos discentes no processo de ensino-aprendizagem?* Assim, ao longo do Estágio em Prática Pedagógica Supervisionada, pretendeu-se, através da metodologia de estudo de caso recolher informações que respondam e permitam fundamentar a questão de investigação orientadora.

Assumindo que o mundo atual atravessa a *Era da Cultura Digital* – ou seja, momento que as sociedades atuais atravessam na junção do elementos em rede e de elementos da sua vida quotidiana que não em rede –, é indutivo perceber que a escola e o ambiente e atores a si associado enfrentam um período de renovações e transformações, sendo fundamental transpor para o ambiente escolar realidades e práticas que não sejam estranhas aos discentes, motivando-os a fazerem parte do processo de ensino-aprendizagem e a construírem a sua identidade enquanto atores ativos do mesmo, permitindo-lhes desenvolver inúmeras competências vigentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* como, por exemplo, o

fomento e treino do pensamento crítico e analítico ou a sua capacidade comunicativa através de signos que sejam visíveis e não sejam estranhos aos discentes, como é o caso do *memes*.

Neste sentido, é-nos possível reafirmar a importância da escolha do tema a ser explorado, permitindo enaltecer a relevância do Remix Cultural, através dos *memes*, como uma nova forma participativa em rede, que se pode tornar bastante proveitosa e útil à compreensão do passado quando transposta para ambientes pedagógicos, atribuindo sentido às vivências dos alunos. Desta forma, afigurou-se como muito relevante, pois possibilitam a utilização de *memes* ou imagens em contexto de Remix Cultural nas aulas de História, a exploração de conceitos meta-históricos como a Evidência e a Significância na construção do conhecimento histórico baseado na interpretação inferencial e no desenvolvimento de competências interpretativas, analíticas e sintetizadoras.

A exploração teórica e prática dos objetivos específicos delineados para o presente estudo como, por exemplo, *analisar a compreensão histórica dos alunos através da evidência histórica*, permitirá chamar a atenção para a necessidade de se olhar para as fontes utilizadas nas aulas de História, sejam elas textuais, audiovisuais ou iconográficas, como o caso das imagens alteradas/*memes*, como um meio para atingir o conhecimento histórico através da inferência. Para isso, é importante que se olhe além do pictórico e se interprete e conjugue o texto, subtexto e contexto presentes das fontes a ser utilizadas. Todavia, é preciso que o Professor guie os seus alunos na construção do conhecimento histórico com base nas fontes, tornando-se essencial criar momentos autónomos e/ou coletivos que permitam o trabalho e a prática destas equivalências com o objetivo de atingir o conhecimento histórico.

O segundo objetivo específico da presente investigação tem como base *verificar a significância histórica dos discentes através do Remix Cultural presente em certas iconografias*. Desta forma, pretende-se compreender o que motiva ou com que significados os estudantes avaliam e selecionam determinados acontecimentos do passado como mais relevantes ou não na construção do seu conhecimento histórico

O estudo aqui explorado pretende proporcionar ao leitor um olhar contemporâneo e em plena consonância com os objetivos propostos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, para a formação de indivíduos capazes de enfrentar as alterações e progressos das sociedades atuais, comprovando, ainda, a capacidade de uma disciplina considerada pela grande maioria dos jovens como enfadonha e desconecta da sua realidade, assim, como a capacidade dos seus docentes em se renovarem e trazerem para o seio pedagógico uma realidade que não seja estranha aos discentes, fomentando o interesse pela disciplina e, conseqüentemente, pela exploração do conhecimento histórico.

A investigação aqui explorada subdivide-se em cinco capítulos que considerámos relevantes à compreensão dos impactos positivos do recurso ao Remix Cultural aplicado às aulas de História através da utilização de imagens alteradas/*memes*. O Primeiro Capítulo, faz referência a uma breve caracterização do estágio profissional em prática pedagógica supervisionada, mencionando quer as características da Escola EB 2,3 Inês de Castro de Coimbra como das turmas com a qual foi possível iniciar a construção da carreira enquanto docente. Neste primeiro capítulo ainda se fará uma breve reflexão dos nove meses de prática pedagógica levada a cabo, assim como os avanços e recuos, os pontos fortes e as particularidades a melhorar, perspetivando sempre o melhoramento individual e o aumento do profissionalismo com fim de formar as novas gerações.

O segundo capítulo, intitulado de “O Remix Cultural através das imagens: uma nova estratégia para as aulas de História”, pretende dar a conhecer, de forma sucinta e organizada, a relevância do Remix Cultural em contexto educativo, informando o leitor quanto à sua origem e problematização como nova forma participativa em rede, tornando-se parte fundamental da expressão e da cultura atual, cada vez mais enraizadas no mundo virtual e digital. Reconhecendo o Remix Cultural como uma nova forma de expressão a partir de algo já criado, é importante referir de forma breve os limites da livre participação e dos direitos de autor, essenciais à proteção de criadores e recriadores.

Nesta ótica, sendo as imagens alteradas/*memes* um produto de expressão formado em contexto de Remix, é relevante dar a conhecer a origem da sua terminologia e as mais variadas vertentes desde o humor, à política de ofensa e a sua aplicação e a mais-valia enquanto ferramenta didática e de motivação e fomento do interesse dos jovens perante a disciplina de História. Uma vez que a aplicação didática do tema assumiu a característica mais usual num *meme*, a imagem fixa, torna-se pertinente explorar os contornos e benefícios da imagem quando aplicados ao nível pedagógico.

O capítulo 3 assume uma faceta sucinta relativamente aos conceitos de segunda ordem, base essencial dos objetivos específicos da presente investigação. Desta forma, pretende-se desenvolver um pouco os conceitos de Evidência e Significância históricas, enquanto processos de construção e interpretação do conhecimento histórico, procedimental e inferencial relativamente aos acontecimentos do passado, relevantes à disciplina e à construção de competências essenciais como o desenvolvimento de competências interpretativas, comunicativas e de sintetização a partir das inferências realizadas.

A realização do estudo aqui tratado, é explorada no capítulo 4, onde se fará um enquadramento metodológico quer relativamente à questão de investigação e objetivos

específicos quer às opções metodológicas e de recolha de dados, especificando-se a metodologia utilizada, o Estudo de Caso, e a forma de recolha de dados, através das Fichas de trabalho aplicadas durante o Estágio Pedagógico, especificando a utilização da Escala de atribuição de Níveis de Evidência Histórica proposta por Ashby (2003) e a utilização e atribuição das cinco Posições na compreensão da Significância histórica nas respostas dadas pelos estudantes, segundo a proposta apresentada por Seixas (1997). De seguida, far-se-á uma breve caracterização da amostra utilizada no presente estudo, uma turma do 8.º ano de escolaridade do Ensino Básico. De forma a terminar o quarto Capítulo justificar-se-á a escolha do tema, assim como se apresentarão as escolhas de imagens relevantes para a construção do conhecimento histórico dos estudantes, permitindo corroborar e fundamentar a questão de investigação e objetivos específicos supramencionados, através dos dados recolhidos.

No quinto e último capítulo proceder-se-á a análise desses mesmos dados, permitindo ao leitor compreender a importância do recurso ao Remix Cultural como impulsionador da envolvimento dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, através da aplicação de materiais que lhes sejam familiares e motivadores.

Desta forma, tendo sempre em mente, a frase inúmeras vezes repetida pela Professora de Ensino Secundário Maria Edite Viera da Silva, em que *o único lugar onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário*, espelhou o nosso estudo, idealizado e levado a cabo com enorme entusiasmo, rigor profissional e científico e o gosto pela temática atual e inovadora, objetivando proporcionar e transpor ao leitor o carinho com que foi construída a presente investigação.

## Capítulo 1 – Breve caracterização do estágio profissional em prática pedagógica supervisionada

*“Quem é Professor, desafia! [...] ‘espicaça as consciências adormecidas no sono fácil das verdades adquiridas’, forma a pessoa que vive dentro do aluno, facilita o desenvolvimento do seu espírito crítico, aguça a sua vontade de aprender por si e de agir proactivamente numa lógica transformadora”*  
(Oliveira, 2018, p. 13).

Neste primeiro capítulo, pretendemos dar a conhecer de forma sucinta o contexto em que se realizou o Estágio profissional em prática pedagógica. Assim, será feita uma breve caracterização da Escola, **ponto 1.1.**, e das Turmas, **ponto 1.2.**, com a qual tivemos a oportunidade de trabalhar de forma mais próxima. No **ponto 1.3.**, será feita uma concisa reflexão da prática pedagógica realizada ao longo dos cerca de nove meses de Estágio pedagógico, explicitando as atividades realizadas e/ou assistidas, as dificuldades encontradas e os pontos positivos e os pontos a melhorar de início de carreira, possibilitando delinear o futuro perfil enquanto docentes.

O Núcleo de Estágio, composto por três elementos, da qual fez parte o autor do presente estudo, assim como os seus dois colegas Bernardo Henriques e Léandre Cruz, teve oportunidade de iniciar a prática docente na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo Inês de Castro, sob a orientação da Professora Manuela Carvalho. Contámos ainda, com a orientação da Professora Doutora Sara Dias-Trindade, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) e a coorientação da Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro, também, da FLUC.

### 1.1. A Escola

A realização do estágio profissional em prática pedagógica supervisionada em ensino de História decorreu na escola EB 2,3 Inês de Castro, localizada na União de freguesias de S. Martinho do Bispo e Ribeira de Frades, concelho de Coimbra, pertencendo ao Agrupamento de Escolas de Coimbra Oeste (AECO).

Na sua área envolvente, o estabelecimento de ensino mencionado, é circundado por uma área residencial periurbana e por serviços de saúde e investigação, nomeadamente, o Centro de Saúde de S. Martinho do Bispo e o Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra – Hospital dos Covões – e o Centro de Sangue e Transplantação de Coimbra. No seu exterior, a escola, encontra-se num local rodeado por árvores, o que pode proporcionar a tranquilidade que se

requer em ambientes de estudo. Desta forma, ao nível interior, os espaços ao ar livre e de acesso direto aos estudantes são uma mais-valia que proporcionam não só a descontração e o convívio, também necessários ao espaço escolar, como proporcionam a realização de atividades em espaços amplos e abertos que, em contexto pandémico, receberam um reforço relativamente à sua importância.

No seu interior é possível ter acesso às instalações físicas da escola – que se encontram com determinadas restrições devido à pandemia causada pela Covid-19 –, nomeadamente, aos quatro Blocos que compõem o intra-gradeamento escolar, Blocos estes que se encontram interligados por um corredor com telheiro, permitindo o abrigo em dias de fortes alterações climáticas. A seguir e de frente para a principal entrada de estudantes, pessoal docente e não docente, encontra-se o Bloco A, onde se situam a sala dos Professores, gabinete dos Psicólogos, secretaria, sala da colaboradora-chefe, reprografia, enfermaria, Biblioteca Escolar (BE), salas de aula, sala de informática e gabinete da Direção. O Bloco B e C são constituídos apenas por salas de aula, sendo que no último se encontra, também, a Sala de apoio aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Ao Bloco D pertencem as instalações da papelaria, bar e refetório. Na retaguarda dos referidos Blocos situam-se o pavilhão desportivo e adjacentes balneários e um campo ao ar livre para práticas físico-desportivas.

Ao nível das instalações tradicionais e tecnológicas, todas as salas são munidas de um computador instalado na secretária do Docente, um projetor, um quadro branco de caneta-marcador ou preto de giz. A escola tem ainda uma rede de *internet* que abrange todo o espaço escolar, proporcionando momentos de investigação por parte dos discentes, assim como momentos lúdicos e de interação virtual uns com os outros.

## **1.2. As turmas**

O núcleo teve ao seu encargo 11 turmas, de História (três de 8.ºano e quatro de 9.ºano) e de Cidadania e Desenvolvimento (as mesmas três de 8.ºano e uma de 9.ºano), numa totalidade de 158 alunos, tendo sido sorteadas, por cada Professor Estagiário, uma turma de cada nível de ensino ao nível da História, variando na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Contudo, importa mencionar que, apesar da distribuição referida, os mesmos colaboram entre si e com a Professora orientadora, quer nos assuntos de sala de aula, quer nas burocracias inerentes às atividades letivas. Desta forma, seguir-se-á uma breve caracterização de cada turma, acompanhadas pelo autor do presente estudo.

A turma do 8.º ano de escolaridade (8.º X) – que serviu de amostra para o presente estudo empírico – era constituída por 23 estudantes do sexo masculino e feminino com uma média de idades compreendia entre os 13 e os 14 anos<sup>1 2</sup>. Composta por estudantes heterógenos e o mesmo se verificava no seu currículo, sendo uma turma com estudantes do Ensino Articulado, tendo aulas de conservatório. Quantitativa e qualitativamente era uma turma oscilante entre o mediano e o sub-rendimento e o satisfatório e insatisfatório. Ao nível do comportamento mostrou algumas oscilações consoante o horário e as atividades das aulas, podendo de forma direta ou indireta influenciar os resultados esperados nas mais variadas atividades.

Importa referir que, devido às características referidas e ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, alguns alunos usufruíram ao longo do ano letivo de Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, como Medidas Universais – tais como *diferenciações pedagógicas, acomodações curriculares/modalidades e instrumentos de avaliação, promoção do comportamento pró-social e/ou intervenções com foco académico ou comportamental* e Medidas Seletivas – como, por exemplo, o *apoio psicopedagógico e a antecipação e reforço das aprendizagens* –, desta forma procurou-se garantir o sucesso educativo dos estudantes através de percursos diferenciados, promovendo a participação e a melhoria das aprendizagens, contribuindo para o desempenho final dos estudantes, uma vez que dos 23 alunos, apenas um ficou retido no 8.º ano e os restantes 21 transitaram para o 9.º ano, sendo que dois destes estudantes entraram para o Quadro de Mérito Académico da Escola.

Todavia, é importante salientar a afabilidade com que receberam os Professores Estagiários, assim como os convidados das palestras organizadas. De forma genérica, a turma mostrou uma aceitação dos conselhos dados pelos Professores, principalmente, ao nível do comportamento, com vista ao seu melhoramento individual e coletivo, contribuindo, conseqüentemente, para o bom ambiente em sala de aula.

Já a turma do 9.º ano de escolaridade (9.º Y), era constituída por 21 estudantes, do sexo masculino e do sexo feminino, com uma média de idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Composta por estudantes bastante heterógenos, mas que na sua essência mantiveram sempre um espírito de união e proteção entre si. Quantitativa e qualitativamente era uma turma mediana, com resultados oscilantes entre o satisfatório e o muito satisfatório. Ao nível do

---

<sup>1</sup> Cf. **Gráfico 1** – Total de alunos da turma de 8.º ano em análise, consoante o género e **Gráfico 2** – percentagem de alunos da turma de 8.º em análise, consoante a idade (**Ponto 4.4. Breve caracterização da amostra**);

<sup>2</sup> Cf. Anexo I – **Gráfico 12** – Percentagem de alunos da turma de 8.º ano em análise, consoante o género e Anexo II – **Gráfico 13** – N.º de alunos da turma de 8.º ano em análise, consoante a idade e género;

comportamento, a turma, mostrou sempre o sentido de saber estar e saber ser quer com os colegas, quer com os Professores, mantendo um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem.

É de referir que, devido à heterogeneidade da turma e de forma a garantir que todos os estudantes atingissem o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, levou a que alguns alunos usufruíssem ao longo do ano letivo de Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, vigentes no Decreto-Lei referido anteriormente, tais como Medidas Universais – através de *diferenciações pedagógicas e/ou acomodações curriculares/modalidades e instrumentos de avaliação* –, Medidas Seletivas – como, por exemplo, *adaptações curriculares não significativas, apoio tutorial e/ou apoio psicopedagógico* – e Medidas Adicionais – através de *adaptações curriculares significativas, do Plano Individual de Transição (PIT) e/ou do desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social* –, desta forma procurou-se garantir da melhor forma o sucesso educativo dos estudantes através de percursos diferenciados, promovendo a participação e a melhoria das aprendizagens, contribuindo para o desempenho final dos estudantes, uma vez que todos os estudantes transitaram de ano e cinco destes entraram para o Quadro de Mérito Académico da Escola.

Resta dizer que a turma desde o início da interação com o Núcleo de Estágio mostrou uma faceta correta e descontraída, o que facilitou o trabalho ao longo das aulas.

### **1.3. Reflexão sobre a prática pedagógica realizada**

No decorrer do ano letivo de 2020/2021, a criação de materiais que contribuíssem para o desenvolvimento do interesse, da autonomia e de competências fundamentais à formação de cidadãos ativos e críticos foram uma constante ao longo dos nove meses de Estágio pedagógico, proporcionando-me a oportunidade de aplicar e experienciar as atividades propostas no meu Plano Individual de Formação (PIF)<sup>3</sup> que, juntamente com a Professora orientadora, foi ajustado e melhorado, tendo em conta o contexto pandémico vivido provocado pela COVID-19, o Plano Anual de Atividades da Escola (PAA) – relativamente à *realização de uma exposição virtual* e a *organização de vídeopalestras e de uma visita virtual*, referidas mais à frente na reflexão aqui apresentada – e uma prática pedagógica rigorosa e em conformidade com os objetivos propostos pelo AECO para o desenvolvimento dos seus estudantes quer como futuros profissionais quer como cidadãos ativos e críticos.

---

<sup>3</sup> Cf. Anexo III – Plano Individual de Formação (PIF);

A primeira reunião com a Professora orientadora, realizada a 29 de setembro de 2020, teve como principal objetivo conhecer a Escola e a documentação necessária à prática docente no supramencionado Agrupamento, nomeadamente, do Plano Educativo do AECO e o Regulamento Interno. Foi ainda pedido aos Professores Estagiários que, individualmente, pensassem e formulassem uma atividade para as aulas de Cidadania e Desenvolvimento (CD) a ser entregue posteriormente.

Inicialmente, os trabalhos do núcleo de Estágio restringiram-se a observação das aulas ministradas pela Professora orientadora – salientando a forma entusiasta e afável com que o Núcleo foi recebido pelos alunos das turmas que compunham o horário da Professora orientadora –, permitindo traçar uma primeira caracterização comportamental e de captação dos conhecimentos e aprendizagens esperadas das turmas, ação fundamental no momento em que se iniciou a prática pedagógica direta com os alunos, possibilitando premeditar possíveis reações e ações dos estudantes durante o período de trabalho em sala de aula.

Foi, ainda, nesta semana que o Núcleo de estágio, iniciou a construção dos primeiros materiais avaliativos<sup>4</sup>, desde a Matriz do primeiro teste de avaliação sumativa, o próprio teste, assim como dos Critérios de Correção e Correção do mesmo. Neste sentido, cumprindo com o estipulado pela Professora orientadora, a primeira aula assegurada – quer no 8.º X quer no 9.º Y – relacionou-se com a entrega e correção do primeiro teste de avaliação sumativa, permitindo desenvolver e criar uma relação mais próxima e afetuosa com os discentes. Importa salientar que esta prática foi recorrente ao longo do período de Estágio pedagógico, permitindo ao Núcleo da qual fiz parte evoluir e aperfeiçoar a construção dos materiais referidos, conciliando as características dos estudantes e os conselhos dados pela Professora orientadora

No decorrer das semanas seguintes, a interação com as turmas foi aumentando, principalmente, durante os momentos práticos e de resolução de exercícios complementares à aprendizagem proporcionados durante as aulas ministradas pela Professora orientadora. Os momentos referidos, de interação com as turmas, permitiram que, aquando da **primeira aula** por mim lecionada ao 9.º ano – **dia 24 de novembro de 2020** –, me sentisse menos nervoso.

Nesta primeira aula, lecionada ao 9.º ano de escolaridade, foi proposto pela Professora orientadora aplicar um modelo de Aula-Oficina à temática proposta no *Domínio I – A Europa e o Mundo no limiar do século XX* e *Subdomínio I2 – A Revolução Soviética*, das Aprendizagens Essenciais (AE) para o 9.º ano de escolaridade. Assim, inicialmente, procedeu-se ao

---

<sup>4</sup> Cf. Anexo IV – **A)** Matriz do primeiro teste de avaliação sumativa; **B)** Primeiro teste de avaliação sumativa; **C)** Critérios de correção do primeiro teste de avaliação sumativa;

levantamento das ideias prévias dos alunos quanto ao conceito de “Ditadura do Proletariado”. Contudo, devido à dificuldade em compreender bem a metodologia de trabalho deste modelo de aula, assim como aos resquícios do meu nervosismo e inseguranças, relativamente às minhas competências enquanto Docente, fizeram com que possibilitasse poucos momentos de trabalho autónomo aos estudantes e com que estivesse muito focado no meu caderno de apontamentos, cortando o fio lógico da aula, características que foram atenuadas com o passar dos meses, mas que foram estando presentes em certos momentos da minha prática pedagógica, quer pelo comportamento dos estudantes quer pela importância e complexidade de determinado assunto ou tarefa.

Neste sentido, a Professora orientadora aconselhou-me não só a possibilitar aos estudantes, mais tempo e mais autonomia para a realização das tarefas em sala de aula, guiando-os a construírem o seu próprio conhecimento, como também a relaxar mais, a treinar a minha comunicação e a utilizar as minhas principais características – o humor e a afabilidade – como instrumentos de trabalho, permitindo-me, ao longo das aulas seguintes, fortalecer a relação com os alunos e melhorar a minha qualidade Docente.

De forma continuada e empenhada fiz notar, também, a qualidade dos diversos materiais que produzi e que serviram de suporte às aulas por mim lecionadas<sup>5</sup>, por exemplo, em formato *PowerPoint* ou *word/pdf*, ao que se juntaram a criação de materiais digitais em formato de desafio e síntese das matérias lecionadas, por exemplo, com a utilização de plataformas como o *Kahoot*<sup>6</sup> e *Wordwall*<sup>7</sup>. A reflexão quanto à apresentação e estética dos mesmos permitiu-me, com o passar do tempo, melhorá-los, tendo como principal objetivo captar a atenção, por vezes diluída dos estudantes, assim como estimular o seu interesse.

Os conselhos dados pela Professora orientadora, refletiram-se na construção de materiais pedagógicos e nos planos de aula<sup>8</sup> realizados, assim como nos aspetos referentes ao desenvolvimento de competências e aos resultados esperados dos alunos em cada aula, indo ao encontro dos referenciais nacionais como as *Aprendizagens Essenciais*, e as *Metas Curriculares para o 3.º Ciclo do Ensino Básico na disciplina de História* e o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*.

---

<sup>5</sup> Cf. Anexo V – **A)** Exemplo de *PowerPoint* criado como suporte visual às aulas lecionadas; **B)** Exemplo de *word/pdf* criado como suporte visual às aulas lecionadas

<sup>6</sup> Cf. Anexo VI – prints *Kahoot*;

<sup>7</sup> Cf. Anexo VII – prints *Wordwall*;

<sup>8</sup> Cf. Anexo VIII – **A)** Primeiro Plano de Aula realizado; **B)** Último Plano de Aula realizado;

Ainda durante o 1.º Período letivo, realizou-se a primeira atividade referida no PAA, iniciando-se a 11 de dezembro de 2020, nas aulas de História do 9.º ano, em colaboração com a Biblioteca Escolar, a preparação de uma exposição virtual – concluída e publicada no 2.º Período, a 08 de março de 2021, no *site* da mesma – intitulada *As Mulheres e a Guerra*<sup>9</sup>. A preparação da exposição<sup>10</sup> teve como principal tarefa a legendagem de imagens referentes à condição feminina na década de 1920 e subsequente interpretação concretizada na construção de textos de enquadramento, de forma a homenagear, no dia da Mulher, a evolução das Mulheres no mundo profissional, visando as transformações sociais e culturais no Primeiro Pós-Guerra.

No 2.º Período, no dia **5 de janeiro de 2021**, iniciei a lecionação ao 8.º ano de escolaridade, explorando a temática relativa ao período do Renascimento, incluída no *Domínio I – Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI* e no *Subdomínio I2 – Renascimento e Reforma* das Aprendizagens Essenciais (AE) para o 8.º ano de escolaridade. Desta forma, foi possível iniciar com a turma do 8.º X o trabalho com imagens, nomeadamente, através da arte renascentista, o que permitiu aos estudantes desenvolverem a competência de interpretação de obras de arte através das características da arquitetura, escultura e pintura renascentista, compreendendo a influência clássica nas transformações socioculturais, e a originalidade do estilo Manuelino, através da junção de características do estilo gótico, da adaptação de características renascentistas e da introdução de aspetos que simbolizassem particularidades do povo português (introdução de aspetos marítimos – pioneirismo português nos Descobrimentos – e de símbolos nacionais).

De forma a que a **12 de janeiro de 2021**, iniciasse e assegurasse um conjunto de aulas de Cidadania e Desenvolvimento às turmas do 8.º ano de escolaridade, abordando o *Domínio: Direitos Humanos* e o *Subdomínio: Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos*, vigentes da documentação oficial do AECO e nos documentos do Ministério da Educação para a Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, criei um conjunto de materiais de apoio às aulas<sup>11</sup>, permitindo-me explorar uma nova vertente da prática docente, assegurando uma disciplina com temas tão importantes e de relevante contributo para a formação de futuros cidadãos críticos e ativos em sociedade.

---

<sup>9</sup>Visitar a Exposição virtual da BE – disponível *online* em <http://bibliotecaebic.blogspot.com/search?updated-max=2021-03-12T02:12:00-08:00&max-results=7&start=7&by-date=false>;

<sup>10</sup> Cf. Anexo IX – Guião de preparação da exposição “As Mulheres e a Guerra”;

<sup>11</sup> Cf. Anexo X – **A)** Plano de aula para a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento – Tráfico de Seres Humanos; **B)** *PowerPoint* de suporte às aulas de Cidadania e desenvolvimento – Tráfico de Seres Humanos;

Entretanto, com o aumento do número de casos de infeção provocados pela COVID-19, o Governo, com a aprovação da Assembleia da República, decretou o segundo confinamento após o início da Pandemia em Portugal – de 15 de janeiro de 2021 a 05 de abril de 2021 –, levando a que se iniciasse, pela primeira vez, neste ano letivo o Ensino Remoto de Emergência. Desta forma, a **8 de fevereiro de 2021**, começámos por assistir às aulas lecionadas pela Professora orientadora o que nos possibilitou idealizar a trajetória a seguir neste modelo de ensino, detetando as principais dificuldades em lecionar e envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. As maiores dificuldades que senti durante as aulas que assegurei, no referido modelo, relacionaram-se com a fraca participação dos discentes, que estando num ambiente mais caseiro e, de certa forma, mais ligado aos seus momentos lúdicos e de descanso, dificultou a focalização da sua atenção para momentos de apreensão de competências e conteúdos necessários e fundamentais à disciplina, assim como na realização de forma honesta e individual nas atividades propostas. Contudo, desempenhei o melhor trabalho possível, almejando o aperfeiçoamento da minha prática pedagógica, tendo sempre em vista o bem-estar e o contributo para formação de competências inerentes à disciplina e úteis ao desenvolvimento político, económico e social dos estudantes.

De forma a manter a normalidade das atividades letivas, idealizando sempre o bem-estar e interesse dos estudantes, procedeu-se, de forma remota, à realização da segunda atividade no âmbito do PAA, desta vez pensada para as turmas de 8.º ano atribuídas à Professora orientadora. Esta atividade permitiu-me entrar em contacto, de forma direta e individual – sempre com o conselho da Professora Orientadora –, com uma Associação sem fins lucrativos, *AKTO – Direitos Humanos e Democracia*, de forma a organizar, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, uma vídeopalestra – realizada nos dias 17, 18 e 19 de fevereiro de 2021. A atividade caracterizada pelo fomento da consciencialização e intervenção cívica dos discentes, pretendeu complementar as aprendizagens efetuadas, anteriormente, em sala de aula presencial, com o convite de uma especialista nos vários temas abordados, visando aprofundar o conhecimento dos mesmos – como o tráfico de seres humanos, a exploração de mão de obra infantil ou de imigrantes, entre outros.

Neste sentido, dando continuidade ao ciclo de palestras realizadas pelos Professores estagiários, de forma a trazer a realidade para a sala de aula, no âmbito da disciplina mencionada, organizei em colaboração com o meu colega, o Professor estagiário Léandre Cruz, uma vídeopalestra com a *Associação para o Planeamento Familiar (APF)* – realizada nos dias 10 e 11 de março de 2021, de forma remota, devido ao confinamento referido anteriormente –, visando aprofundar temas relacionados com o Planeamento Familiar, como a utilização de

métodos contraceptivos, a gravidez precoce e outros comportamentos de risco. Importa referir que as palestras referidas requereram, por parte dos estudantes, uma preparação anterior à sua realização, sendo publicado na *Google Classroom* das turmas um Guião orientador de trabalho<sup>12</sup> que permitisse uma participação ativa durante as mesmas. Ações, em contexto pedagógico, como as vídeopalestras mencionadas, caracterizam-se como uma mais-valia no fomento de uma participação ativa e consciente em sociedade por parte dos discentes.

É ainda no 2.º Período, durante o Ensino Remoto de Emergência, que se realizou a terceira atividade inserida no PAA, desta vez no âmbito da disciplina de História aquando da exploração das temáticas vigentes nas Aprendizagens Essenciais para o 8.º ano – *Domínio II: Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII e Subdomínio II3: A cultura em Portugal no contexto europeu* –, tendo sido explorada uma visita de estudo virtual à Alta universitária da cidade de Coimbra<sup>13</sup>. Para esta atividade eu e os meus colegas de Núcleo de Estágio, criámos de raiz, no *site Artsteps*, uma galeria virtual com imagens do exterior e interior dos edifícios da Alta universitária coimbrã<sup>14</sup>, permitindo que os estudantes se situassem no Espaço e tivessem a sensação, a partir de casa, que estavam a entrar nos locais a ser explorados, relativamente, a uma das partes históricas da sua cidade. Como forma de complemento à exposição por mim assegurada, cada imagem e vídeo utilizados apresentaram um pequeno texto informativo que permitiu aos discentes estruturar melhor o seu estudo e a formação de competências de localização no Espaço e no Tempo, competências críticas, analíticas e de formação de sínteses relativamente ao estudo do Antigo Regime e dos ideais adjacentes ao movimento iluminista. Assim, a visita supramencionada, teve como objetivo aprofundar os temas mencionados, promovendo a valorização do património local, cultural e mundial existente na Alta universitária da cidade de Coimbra, numa abordagem à História baseada em critérios éticos e estéticos.

No final no 2.º Período, tanto os estudantes como nós, os Professores, já demonstrávamos, de forma generalizada, o cansaço inerente à exigência característica do Ensino Remoto de Emergência. No meu entender, esta forma de trabalho tornou-se mais exigente devido não só às barreiras funcionais e, por vezes, de materiais – falhas de rede, alunos sem câmaras, sinal fraco de *internet* –, como, também, devido às dificuldades de alguns alunos

---

<sup>12</sup> Cf. Anexo XI – **A)** Guião de preparação da videoconferência com a Akto – Direitos Humanos e Democracia; **B)** Guião de preparação da videoconferência com a APF;

<sup>13</sup> *Visita* de estudo virtual publicada e disponível no *site Artsteps*, desde o dia 17 de março de 2021. Possível de ser acedida através do seguinte *link* <https://www.artsteps.com/embed/604b5790ab9434181c432509/560/315>;

<sup>14</sup> Cf. Anexo XII – *Screenshots* da visita de estudo virtual à Alta Universitária de Coimbra

em conseguirem acompanhar, da melhor forma, as sessões de trabalho síncronas e/ou assíncronas, devido a fatores externos. Contudo, a possibilidade de ter experienciado este período e modelo de ensino e de ter participado diretamente nas atividades do Plano Anual de Atividades foi, a meu ver, essencial na minha formação enquanto Docente, possibilitando-me conjugar vários conhecimentos com diversas atividades que, de certa forma, pretenderam estimular o interesse e a participação dos estudantes num período que se tornou desafiante devido às características referidas anteriormente.

Neste sentido, devido ao controlo da situação pandémica, o 3.º Período iniciou-se em regime presencial, representando um regresso a uma “normalidade” inerente à situação epidemiológica vivida. As atividades letivas prosseguiram da melhor forma possível, almejando sempre melhorar a minha prática pedagógica e evoluir como docente. Desta forma, continuei o trabalho iniciado no Ensino Remoto de Emergência com a turma do 8.º ano referida, permitindo-me continuar a explorar as características e interesses da turma, principalmente, aquando da aplicação didática do tema a ser tratado no presente estudo.

De forma a dar resposta ao desafio proposto pela Professora orientadora, de cada um dos Professores estagiários assegurar uma semana completa de aulas, às turmas todas de 8.º e 9.º anos do horário da Professora, **interrompi a lecionação à turma do 8.º X no dia 6 de maio de 2021**, voltando a lecionar duas semanas depois à turma no 9.º Y, em contexto de Aula-Oficina.

Fazendo jus às alterações e acréscimos que o PIF sofreu, foi realizada – **a 25 e 27 de maio de 2021** – uma proposta feita pela Professora orientadora, a **aplicação de uma aula em modelo de Aula-oficina ao 9.º Y**, relativa ao *Domínio III – Do Segundo Pós-Guerra aos desafios do nosso tempo* e *Subdomínio III2 – Portugal: do autoritarismo à Democracia* vigentes nas Aprendizagens Essenciais, permitindo aos estudantes serem os construtores da própria aprendizagem.

Desta forma, comecei por pedir – na aula anterior à aplicação do modelo de Aula-oficina – as ideias prévias dos alunos, relativamente, ao conceito de Democracia, permitindo-me realizar uma primeira análise das mesmas. Uma vez que os estudantes tinham iniciado a análise da temática sobre *Portugal: do autoritarismo à Democracia*, o Plano de Aula<sup>15</sup> foi adaptado ao modelo de aula referido, compreendendo os avanços e recuos da turma relativamente às dificuldades demonstradas anteriormente quanto à temática referida. Assim, decidi dividir a turma do 9.º Y em quatro grupos de proximidade de trabalho, respeitando as normas impostas

---

<sup>15</sup> Cf. Anexo XIII – A) Plano da Aula-oficina;

pela Pandemia da COVID-19, entregando a cada grupo uma ficha de trabalho<sup>16</sup>, munida de fontes escritas, iconográficas e audiovisuais, permitindo a cada grupo responder a uma questão de investigação que lhe facilitasse o respetivo preenchimento de uma parte que completaria um esquema-síntese<sup>17</sup> da turma a ser materializado e exposto na sala de aula.

Por fim, na segunda aula planeada, foram apresentadas as conclusões retiradas por cada grupo, relativamente, à característica da temática supramencionada atribuída ao seu grupo de trabalho, permitindo-lhes receber um *feedback* sobre as mesmas. As aulas seguintes, relativas à Democratização de Portugal permitiram que se fizesse de novo um levantamento das ideias dos estudantes sobre o conceito de Democracia, possibilitando fazer um confronto entre a análise do primeiro e do último levantamento das ideias dos discentes sobre o assunto<sup>18</sup>.

Das atividades já mencionadas, tive a possibilidade, em conjunto com os meus colegas de Núcleo, de participar numa sessão sugerida e marcada pela Professora orientadora, junto de um colega Professor Diretor de turma, permitindo-nos familiarizar com as normas, procedimentos e formas de intervenção e atuação quer entre pares, ou seja, outros Professores, quer entre Encarregados de Educação e alunos, possibilitando-nos compreender as vertentes de tutor e conciliador da referida função.

De igual modo, foi-nos possível participar numa reunião com uma Professora de Educação Especial, permitindo compreender melhor as funções desempenhadas pela mesma, assim como as diversas possibilidades de atuação junto de alunos com medidas adicionais e seletivas, a fim de compreender o funcionamento da área e das medidas a adotar como forma de promover a inclusão, a melhoria das aprendizagens destes alunos e, conseqüentemente, promover um ambiente favorável à sua formação como futuros cidadãos, uma vez que é na Escola que passam a maior parte do tempo.

Ao longo do ano letivo tive o privilégio de assistir a todos os Conselhos de Turma, intercalares e finais, relativos às turmas que acompanhei de forma mais próxima – 8.º X e 9.º Y –, permitindo-me conhecer melhor os estudantes que das turmas faziam parte, assim como compreender as dinâmicas de trabalho e cooperação entre Professores e disciplinas, possibilitando-me, ainda, perceber melhor o trabalho burocrático do Diretor de Turma enquanto representante dos Professores e tutor dos estudantes. A meu ver, a oportunidade de

---

<sup>16</sup> Cf. Anexo XIII – B) Fichas de trabalho da Aula-oficina, relativamente à temática a ser abordada *Portugal: do autoritarismo à Democracia*;

<sup>17</sup> Cf. Anexo XIII – C) Esquema-síntese da Aula-oficina, a ser preenchido pela turma e, posteriormente, exposto na sala de aula da mesma;

<sup>18</sup> Cf. Anexo XIII – D) Confronto da análise do primeiro e último levantamento das ideias dos alunos relativamente ao conceito de Democracia;

assistir aos Conselhos de Turma juntamente com a reunião com um Professor Diretor de Turma referida anteriormente foram uma mais-valia que me permitiu questionar e refletir sobre a atuação do Professor para além da sala de aula e da/s sua/s disciplina/s.

Contudo, a adaptação e adequação de atividades e de momentos de lecionação às turmas referidas permitiram captar a atenção e estimular a participação dos discentes, através da utilização de vídeos, ou materiais com cores apelativas e munidas de imagens de permitissem focalizar a atenção dos mesmos.

No final do 3.º período – **dia 19 de maio de 2021** –, apesar de todos os condicionalismos inerentes à situação epidemiológica vivida, foi possível **assistir a uma aula do 2.º Ciclo, no 6.º ano de escolaridade**, da disciplina de História e Geografia de Portugal, permitindo conhecer uma realidade algo diferente da que o núcleo se habituou com o 3.º Ciclo, destacando a ávida receção e afabilidade com que a Professora da disciplina e a sua turma receberam o núcleo.

Foi nesta reta final de Estágio pedagógico que a Professora orientadora nos lançou um desafio relativamente à experiência pedagógica de **assegurar durante uma semana o horário completo** da docente, de **1 a 4 de junho de 2021**, em todas as turmas do 9.º e 8.º anos de escolaridade. A meu ver, o voto de confiança dado pela Professora orientadora foi essencial, não só para confiarmos mais nas nossas capacidades, qualidades e competências como docentes, assim como para termos uma experiência pedagógica cada vez mais real e próxima da futura etapa, a carreira profissional a solo.

Resta dizer que o Grupo de Estágio trabalhou de forma exemplar, tendo sempre como principais valores a entreajuda, a cooperação, a honestidade e a crítica construtiva. As relações entre pares são fundamentais na manutenção de um ambiente favorável à construção e ao melhoramento de cada profissional, por isso, é fundamental conseguir transpor para um ambiente profissional valores como os que referi, almejando sempre a perfeição individual e coletiva.

Ao longo deste trabalhoso ano as aprendizagens foram imensas, utilizando sempre os erros cometidos e os conselhos dados pela Orientadora da escola, pelos meus colegas de Núcleo e pelas Orientadoras da Faculdade como forma de melhorar ao nível pessoal e profissional, permitindo-me continuar, da melhor forma, o caminho iniciado este ano.

Como Professor, procurarei sempre criar um ambiente favorável à aprendizagem, assente em princípios como o respeito por si e pelos outros, a capacidade autocrítica e a vontade de melhorar, para isso, utilizarei as minhas principais características, o humor e a afabilidade, como forma de envolver e entusiasmar os meus futuros alunos na aprendizagem da História. Mantereí o mesmo rigor de trabalhado, dominando sempre os conteúdos programáticos e

escolhendo os melhores materiais/recursos que possibilitem aos alunos a construção de competências essenciais ao longo da sua vida e inerentes à disciplina de História, permitindo-lhes, também, interessarem-se mais pelas relações económicas, políticas e sociais da História que, em parte, são reflexo da sociedade que os rodeia.

## Capítulo 2 – O Remix Cultural através das imagens: uma nova estratégia para as aulas de História

*“O analfabeto [visual] é mais perigoso do que o verbal [...]. O analfabeto verbal está consciente da sua limitação: não sabe ler e por isso não poderá ser manipulado pela leitura.*

*O analfabeto [visual] é uma presa fácil [dos conteúdos que o rodeiam] e da sua manipulação, porque recebe as mensagens sem análise crítica”*

*(Ferronha, 2001, p. 143).*

De forma a formular uma resposta credível e de cariz académico à questão principal de investigação – *de que forma o Remix Cultural, através do uso de memes, poderá proporcionar a aprendizagem em História e uma maior envolvência dos discentes no processo de ensino-aprendizagem?* – basear-nos-emos em estudos de autores que dedicam a sua investigação aos chamados “Estudos do Remix” – investigações académicas levadas a cabo sobre Remix, enquanto atividade cultural e social capaz de influenciar e intervir em inúmeras áreas do saber –, permitindo dar a conhecer a relevância da temática em questão aquando da sua aplicação em sala de aula, principalmente, num mundo dominado pelas novas tecnologias digitais, mundo a que, essencialmente, os jovens estão familiarizados. Torna-se assim evidente a importância da utilização, em contexto educativo, de materiais e práticas que sejam queridas aos discentes, como é o caso dos *memes*, estimulando o interesse e uma participação ativa por parte dos mesmos. Neste sentido, é fundamental possibilitar aos estudantes um treino contínuo na utilização de imagens em sala de aula em contexto ou não de Remix, destacando sempre a importância do equilíbrio que deve ser feito entre a utilização correta e didática, neste caso, dos *memes* e a apropriação legal e justa de algum produto, nomeadamente, de imagens disponíveis no mundo virtual e a que os estudantes acedem tão facilmente.

### 2.1. A relevância do Remix Cultural em contexto educativo

#### 2.1.1 Remix, muito mais que uma (re)mistura

##### 2.1.1.1 Conceptualização e terminologia

Nos dias que correm é praticamente impossível não interligar as tecnologias digitais ao espaço/mundo escolar, uma vez que para uma larga maioria dos atores do processo de ensino-aprendizagem, sejam eles estudantes ou não, a reutilização e/ou a junção digital entre imagens, sons e vídeos se tornou uma prática comum no seu quotidiano e, conseqüentemente, uma forma

de expressão e de diálogo entre si. Assim, é essencial que se desconstrua o significado de Remix Cultural, conhecendo as suas origens e compreendendo as suas renovações e adaptações, tornando-se uma mais valia na aplicação de uma abordagem diferenciada em métodos e materiais didáticos, permitindo uma maior envolvência de estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista uma renovação do ensino e da escola em si, renovação esta que se quer em consonância com as mutações ocorridas ao nível social e, conseqüentemente psicológico, uma vez que requer uma alteração das mentalidades, assim como ao nível tecnológico-digital.

Para uma hábil compreensão e definição do conceito de Remix, partir-se-á da sugestão de desconstrução da palavra feita por Eduardo Navas, Professor-investigador de arte, arte digital e design dos media, no livro por si coeditado e escrito (2018). A palavra Remix é composta por um prefixo *re*, que nos indica uma repetição ou uma ação reforçada, e um radical *mix* que pode ser definido como um verbo (misturar), baseando-se em juntar/combinar diversos elementos que levem à criação de um novo produto. Assim, segundo o autor referido, a palavra supramencionada pode ser entendida como um **verbo, cujo significado cinge-se ao ato de misturar algo novamente**, ou entendida como um **substantivo que indica uma versão diferente de algo**.

Também a exploração de alguns dicionários permite-nos perceber como é definido o mesmo na atualidade, sendo considerado como “o registo de uma música já gravada anteriormente, mas com uma sobreposição ou combinação de sons” (Priberam Dicionário *online*, “Remix”, consultado a 06 de julho de 2021). Já o sítio *online* Infopedia.pt, apresenta uma definição com outros pontos de vista, para além da já citada, ainda sugere o Remix como algo que acontece na televisão através da “combinação de vários sinais de imagem por meio de corte, fusão ou sobreposição” ou no cinema com a “combinação de sinais sonoros provenientes de fontes distintas, como diálogos, músicas, ruídos, etc”. Assim, esta breve exploração de dicionários *online* indica-nos a existência de uma multiplicidade de significados atribuídos ao termo Remix, onde a base acaba por ser similar em todos; ou seja, **a combinação entre diversos elementos, músicas, vídeos, frases escritas, imagens estáticas ou em movimento**.

Neste sentido, compreende-se que o ato de (re)misturar – *remixagem* ou *remixar* – é a criação de um produto através da reintrodução de novas particularidades a um produto já existente. Contudo, isto leva à formação e questionamento de diversas possibilidades como, por exemplo a possibilidade do ato de remixar só acontecer ou não no mundo digital e artístico e se é útil na aprendizagem de conteúdos escolares ou na criação de competências ligadas à análise, à interpretação e/ou à criação de um pensamento crítico capaz de criar sínteses explicativas a

partir do material que se está a utilizar para compreender os processos históricos. Assim, é importante contextualizar o surgimento do “remixing as a creative form of expression across media and culture” (Navas et al., 2018).

O conceito supramencionado surge, inicialmente, em finais do século XX, devido ao crescente enraizamento dos media na vida quotidiana e com o aparecimento de estilos musicais como o *hip hop*, *trip hop*, tecno entre outros (Lemos, 2005; Navas, 2006; Knobel & Lankshear, 2011; Navas, 2018; Silva, 2018; Almeida, et al., 2020). Contudo, muitos dos autores referidos, idealizam o Remix como a “activity of taking samples from pre-existing materials to combine them into new forms according to personal taste, has been extended to other areas of culture” (Navas, 2006, *Remix Theory*, consultado a 06 de julho de 2021), como é o caso da comunicação.

Nesta ótica, Silva (2018), baseando a sua investigação em Church (2015), defende que o Remix, tal como o conhecemos dos dias de hoje – fonte de expressão e comunicação – é baseado nos ensinamentos de autores da Antiguidade/retórica clássica, utilizando da mesma fatores como o sentido de oportunidade e a repetição, adquiridos através dos ensinamentos de Isócrates “que estabeleceu uma escola para ensinar a arte de como falar para um público” (Silva, 2018, p. 32), assim é-nos possível dizer que o sentido de atrair e manter a atenção de um público, utilizados na contemporaneidade pelo Remix não é um fenómeno novo. Assim, um *remixer* é equiparado a um orador que está em plena interação com a sua audiência “como um Dj a puxar pelo seu público ou como um Professor a lecionar uma aula, tentando captar a atenção dos seus alunos” (Silva, 2018, p. 32). Ou seja, **o ato de criar algo novo permite-nos questionar e criticar aquilo que sabemos e que vamos aprendendo, possibilitando a consequente formulação de novos produtos.**

Ao longo da História, a adoção, adaptação, combinação e manipulação de elementos culturais para a transformação de algo novo – como, por exemplo, a adoção por parte dos romanos de certos ideais artísticos gregos; a arquitetura que combina imensos estilos e formas e na culinária a junção de ingredientes e sabores de várias partes do mundo – entre as diversas culturas, permitindo compreender a múltipla abrangência daquilo que, hoje, se conhece como Remix Cultural. Assim, é crucial que se proceda a uma abertura dos horizontes do pensamento e do conhecimento sobre o que se sabe e se vê, visto que, segundo Lessig (2008), através da escrita de Knobel & Lankshear (2011), o Remix é a “condición necesaria para la sostenibilidad, el desarrollo, el enriquecimiento y el bienestar cultural”, onde os atos de copiar, colar, cortar e adicionar, através das novas tecnologias, tornaram-se o princípio básico da comunicação através das redes, assim como “a primary element for all types of creativity, from writing texts

to creating the most complex multimedia works of art” (Navas, 2018, p. 248), fazendo, assim, parte das formas de expressão e cultura que nos rodeia.

### 2.1.1.2. Remix: parte fundamental da expressão e da cultura

A característica fundamental da *Era da Cultura Digital* cinge-se à “simplicidade” da crescente e célere interação entre pessoas nas redes sociais e nos fóruns de questões, desencadeando uma ação contínua e intergeracional de fomento à difusão de diferentes tipos de Remix, como é o caso dos *memes*. Contudo, esta “simplicidade” mostrou-se mais complexa do que transparece, uma vez que “[...] los remezcladores de la actualidad toman todo tipo de contenido digital (audio, visual, textual, imagen fija, animación, etc.) para crear sus artefactos culturales, con prácticas como el photoshopeo” (Knobel & Lankshear, 2011, pp. 106-107), permitindo, assim, a disseminação de diversos tipos de Remix como, por exemplo, os *memes*.

Como vimos, Lessig (2018) afirma que **o Remix é uma condição necessária à cultura**, uma vez que este se encontra em inúmeros hábitos quotidianos, como a simplicidade de uma conversa entre colegas de trabalho, amigos ou familiares que partilham entre si ideias que vão adquirindo e reformulando no seu dia a dia, assim, o Remix “belongs to no one: not one gender, nor one ethnicity or social background” (Navas, et al., 2018, p.11). É neste sentido que, segundo Almeida et al (2020, p.120), surge a **cibercultura** – enquanto fenómeno de transmissão/partilha de um conjunto de produtos culturais, valores, linguagens e símbolos, realizada pelos utilizadores da rede e em rede –, sendo suportada por três pilares fundamentais que nos permitem reformular a linguagem e o comportamento cada vez que (re)misturamos ideias e palavras (Knobel & Lankshear, 2011, p. 107).:

- 1) A *emissão*, a possibilidade de qualquer pessoa em rede, receber e trocar, a qualquer momento, múltiplas informações;
- 2) A *conexão*, ou seja, a possibilidade de estar em rede;
- 3) A *reconfiguração*, caracterizadora da modificação e reformulação de produtos mediáticos e práticas sociais impactantes ao nível dos media.

Assim, a forma como atuamos em rede, ou seja, a partilha, a criação ou a recriação de conteúdos digitais leva a que acabemos por construir ou contribuir para a criação da chamada **cultura participativa** (Lemos, 2005; Buzato, et al., 2013; Neto & Lamy, 2019; Almeida et al., 2020); isto é,

um conjunto de processos e produtos com inúmeros significados, partilhados por pessoas que utilizam as tecnologias digitais da informação e da comunicação integradas no seu quotidiano, assim como as utilizam para expandir a mentalidade, [privilegiando] a participação coletiva e o trabalho distribuído em rede [com inúmeros fins] (Lemke, 2010, cit. por Almeida, 2020, p.120).

Este novo tipo de cultura, acaba por criar uma literacia digital capaz de identificar, analisar e compreender determinados discursos em determinadas formas e representações, sendo que Lemke (2010) e Almeida et al. (2020) defendem que esta capacidade está, também, ligada a fatores socioeconómicos, delineando o modo de perceção e compreensão do ambiente que rodeia cada indivíduo. Neste seguimento, autores como Lessig (2008) ou Knobel & Lankshear (2011) referem duas tipologias diferentes de participação cultural, uma relativa ao consumo de produtos feitos de forma profissional, onde o desempenho e a criatividade amadora não são comuns, a *read only culture* (cultura de leitura), e outra relativa ao interesse e autonomia dos que consomem os produtos de profissionais em criarem/recriarem as suas versões desses produtos, a *read-write culture* (cultura de leitura-escrita),

Contudo, é de salientar que estas distinções não são fixas e/ou lineares, devido aos inúmeros materiais disponíveis, assim como às posteriores interpretações realizadas aos mesmos, uma vez que, por exemplo, relativamente, à primeira tipologia de participação cultural, *read only culture*, o seu consumo não acontece de forma passiva “ya que el simple hecho de comentar un producto cultural, compartir la experiencia com otras personas [...] cada pequeño acto [...] hacia la cultura es un Remix y es a través de esta práctica generalizada como se forjan las culturas” (Knobel & Lankshear, 2011, p. 108); ou seja, o simples facto de se comentar, opinar ou partilhar um produto leva a que se entre no domínio do que se considera Remix, como referido anteriormente, uma vez que se adiciona, por mais simples que seja, um cunho pessoal ao produto a ser consumido.

No que diz respeito à segunda tipologia de participação cultural, *read-write culture*, a escrita, por exemplo, assume um destaque, sendo assumida como o fator que permite a comunicação e a troca de diversos significados em momentos e práticas sociais diversas; ou seja, enquanto que a fala e os gestos são momentâneos, perdurando ligeiramente na mente de quem presenciou determinadas ações, a escrita, por sua vez, perdura sem que seja necessária uma pessoa concreta para fazer chegar a outrem a informação oralmente. Esta forma de comunicação reflete a importância e o impacto que os *memes* conseguem ter entre os mais jovens – principais manuseadores do mundo digital e, conseqüentemente, dos *memes* –, uma vez que, estes possuem quase sempre mensagens escritas, mas não da forma tradicional, uma vez que o texto é acompanhado de uma imagem ou vídeo, onde o *Photoshop* passa a ter um

papel fundamental, possibilitando a criação de algo novo através da junção de características novas ao produto já criado.

Estas duas formas de participação cultural refletem a importância e o benefício do Remix Cultural em duas vertentes que se interrelacionam, a comunidade e a educação. Esta comunidade que se forma através das trocas de produtos criados a partir de outro é composta na sua maioria por jovens, sendo aí mesmo, em rede, que recebem e trocam produtos em contexto de Remix, vêem-se como “productores y partícipes de una cultura, y no como meros receptores de ella” (Lessing, 2012, p. 114). Desta forma, entramos na segunda vertente mencionada, a educação, sendo a escola o local onde os jovens passam a maior parte do seu tempo diário. Por isso, é importante espelhar o Remix, nas atividades e tarefas escolares propostas, proporcionando aos alunos uma maior inclusão e protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, através destas duas formas de participação cultural, Lessing (2012) refere que “muchos adultos les preocupa que sus niños estén ‘copiando’ contenidos mediáticos preexistentes”, abrindo-se, assim, um longo debate sobre a forma de utilização e, consequentemente, sobre os Direitos de Autor (*Copyright*), ou seja, a exclusividade de exploração dos produtos, sejam eles que tipo forem, por parte dos seus autores e/ou editores, reivindicando a permissão a uma participação plena e democrática às práticas culturais.

### **2.1.1.3. A livre participação e os direitos de autor (*Copyright*)**

As noções de propriedade intelectual e de autoria surgem durante a Época Moderna, onde o autor passa a ser um ser “iluminado e dono da sua criação” (Lemos, 2005, p. 2), definição que se mantém praticamente igual hoje em dia, podemos, assim, considerar o conceito de autoria como “an individual’s act of having written, composed, or more generally created na original work” (Vallier, 2018, p. 33). Contudo, a partir das últimas décadas do século XX, no seio do movimento pós-moderno, houve uma necessidade de se romper com o que era feito até então, levando a que alguns artistas comecem a utilizar produtos de outrem, combinando e juntando materiais, criando o seu próprio produto, ação que se tornou mais rápida e fácil com o acesso à tecnologia digital. Neste sentido, surgem questões sobre o equilíbrio que deve ser feito e as barreiras que se cruzam no que diz respeito à apropriação de algum produto; isto é, a utilização justa e legal de determinados produtos, surgindo assim o debate entre “a liberdade criativa, a propriedade intelectual e os direitos de autor” (Silva, 2018, p. 49).

Uma vez que o mero consumidor passa a produtor ativo e crítico, leva a que as políticas dos Direitos de Autor acabem por influenciar os processos culturais, determinando que material/parte de um material existente possa ser utilizado sem permissão para (re)criar novos materiais (Lemos, 2005; Aufderheide, 2018; Knobel & Lankshear, 2011; Silva, 2015). Ou seja, surge a reflexão sobre o respeito e a utilização correta de um produto já feito, permitindo a aplicação do Remix e, conseqüentemente, a criação de um novo produto. É nesta ótica de pensamento que Navas et al. (2018, p.14) referem que “appropriation in art is a method for creative expression that can be empowering. It is the practice of owning something and giving it new meaning”.

Aufderheide (2018), afirma que, consoante o país e Governo, podem existir algumas exceções dadas a professores, bibliotecários, pessoas com deficiências, ao Governo ou, por exemplo, quando os produtos/criações são utilizados com fins comunitários, sendo o caso da religião.

É nesta linha de raciocínio que os autores supramencionados e os *remixers* – aqueles que atuam de forma a (re)criar algo novo, partindo de algo já existente – defendem a liberdade de criação, a democratização e equidade de direitos e a comercialização dos produtos (re)criados, corroborando a sua ideia com a produção de um novo estilo artístico, consequência dos avanços tecnológicos e da maior interação entre pessoas.

É neste sentido, que a associação alemã *Right2Remix* (2017), defende a ação de (re)misturar, como um direito inerente à liberdade de expressão e criação, levando a que Silva (2018, p. 53) enuncie três direitos fundamentais:

- 1) O direito de modificar um produto durante o seu manuseamento;
- 2) O direito de (re)criar e publicar obras existentes;
- 3) O direito de comercializar produtos recriados, em troca de uma compensação adequada.

Estas perceções dos direitos de autor reforçam uma das características principais do Remix contemporâneo, ou seja, assumir que a criação existente pode permanecer visível na (re)criação de outra pessoa.

Dentro desta ótica, e perspetivando a criação de um mercado funcional dos direitos de autor, o Parlamento Europeu aprovou uma diretiva que adapta, regula e estipula a livre participação e os direitos de autor à *Era da Cultura Digital*, assim como obriga que os Estados-Membros “permitam que os utilizadores gerem e carreguem conteúdos livremente, para fins de citação, crítica, análise, caricatura ou paródia [...], introduzindo, também a obrigatoriedade de

transparência relativamente à exploração de obras licenciadas, bem como um mecanismo de ajustamento das remunerações [exigidas pelos autores]” (PE-Cons., 51/19, p.60).

Em Portugal, segundo a Resolução do Conselho de Ministros n.º 52-A/2014, valoriza-se a cultura como “domínio integrante das políticas públicas e gerador de riqueza imaterial e material, emprego e qualidade de vida e, em simultâneo, como um elemento fundamental para a afirmação de Portugal junto da comunidade internacional” (p. 4594-(2)), promovendo o equilíbrio entre o livre acesso à criação cultural e os direitos de autor, tendo em conta que estes não podem ser causadores de entraves ao desenvolvimento tecnológico, assim como este não pode ser uma “delapidação global e progressiva dos direitos de propriedade intelectual dos seus titulares” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 52-A/2014, p. 4594-(2)).

## 2.2. Os Memes

### 2.2.1 A origem do termo e a sua problematização

Antes de referir o porquê e as consequências da utilização de *memes* nas aulas de História importa contextualizar o que são e para que servem. O termo *meme* foi introduzido, pela primeira vez, pelo biólogo Richard Dawkins, em 1976, no seu livro *O Gene Egoísta*, comparando-o com Gene, uma vez que ambos funcionariam como transmissores, criando cópias de si. Os genes apresentar-se-iam como transmissores biológicos de caracteres hereditários, os *memes*, nesta lógica, funcionariam como transmissores de ideias,

[é necessário] um nome para o novo transmissor, um substantivo que passe a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. *Mimesis* palavra grega que significa “imitação”. Contudo, quero algo que soe um pouco como gene. Espero que os meus amigos classicistas me perdoem por abreviar *mimesis* para meme. Se servir de consolo, pode, alternativamente, pensar-se que a palavra está relacionada com ‘memória’, ou com a palavra francesa *même* (Dawkins, 1989, p. 263; Toledo, p. 140; Shifman, 2014, p. 9-10).

Neste sentido, *meme*, representa mais do que uma mera transmissão de ideias, representando formas de cultura num todo, através dos comportamentos, ideias ou teorias, “only memes suited to their sociocultural environment spread successfully, while become extinct” (Shifman, 2014, p. 9); ou seja, os *memes*, independentemente da sua forma, são mais facilmente transmissíveis se tiverem características do seio cultural onde circulam e isto “mostra não só o repertório individual e cultural do seu criador, mas também daquele que o partilha” (Souza, 2019, p. 198), visto que na maioria das vezes estas ações ocorrem no mundo virtual, formando-

se a “cultura digital” (Santaella, 2008, cit. por Lima-Neto & Guimarães de Oliveira, 2019, p.41; Navas et al., 2018, p. 206-209) e, conseqüentemente, o conceito de *Memes da internet*. Desta forma, importa explicitar que *Meme da internet* representa a difusão de diferentes perspectivas através de ideias, comportamentos ou teorias, definindo-se “as a group of digital intems sharing common characteristics of contente, form, and/or stance; that were created with awareness of each other; and were circulated, imitated and/or transformed via the internet by many users” (Shifman, 2014, p. 8).

Desta forma, é-nos possível afirmar que os *memes* podem ser produtos com origem no Remix uma vez que, como afirmam Navas et al. (2018, p. 202), “an ‘internet meme’ is a hijacking of [an] original idea [...] they are altered by deliberately by human creativity”, sendo essencial o papel das tecnologias da informação e comunicação, uma vez que possibilitam a rápida proliferação de informação, o fácil acesso à mesma, em qualquer lugar e em grandes quantidades, levando a que os *memes* – imagens com pequenas notas ou vídeos com alguns segundos – sejam rapidamente (com)partilhados; isto, também se deve à facilidade de edição dos mesmos e à sua identificação. Neste seguimento, é-nos possível afirmar que a sua rápida transmissibilidade no mundo virtual indica que há uma crescente identificação por parte de quem os partilha, uma vez que podem expressar ações/sensações, felicidade, tristeza, ironia etc., “uma imagem pode ser inserida e compreendida em contextos variados, sendo transmitida em diferentes espaços e absorvida em ambientes distintos” (Silva, 2019, p. 166), representando, através da crítica, da sátira e do humor, a possibilidade de diálogo e debate entre diferentes opiniões, principalmente através dos comentários feitos virtualmente nas publicações de *memes*.

Os memes presentes no nosso quotidiano são vistos como elementos de diversão e entretenimento, mas podem ser também utilizados como uma ferramenta de aprendizagem. circulam rapidamente no meio digital, principalmente, nas redes sociais, como o Facebook, o Twitter ou o Instagram, criando interações e comunicação, sobretudo a partir do humor, nos comentários partilhados (Neto & Oliveira, 2019, p. 33 [adaptado]).

Neste sentido, Souza (2019) apresenta uma tipologia de *memes* da qual partilhamos opinião. Existem:

- 1) **Memes persuasivos**, com sentido propositado, crítico, ético-moral e de apelo às emoções e à credibilidade da fonte;
- 2) **Memes de ação popular**, que implicam um comportamento coletivo e na maior parte das vezes ocorridos no mundo virtual;

- 3) **Memes de discussão pública**, munidos de piadas sobre características da sociedade, da política etc., sendo importante que os intervenientes tenham noções prévias sobre a temática que aborda o meme, para que não se sintam inferiorizados ou excluídos.

Sendo assim, é plausível afirmar que as reações a um *meme* variam de pessoa para pessoa e consoante a interpretação individual que é feita. Ou seja,

os memes enquanto produtos culturais e expressões das nossas experiências, carregam, similarmente, em si a linguagem cultural da Cibercultura [enquanto fenómeno de transmissão/partilha de um conjunto de produtos culturais, valores, linguagens e símbolos em rede] e com ela a implicação com o cotidiano do público [...] que pode se identificar ou não com a mensagem, compreender totalmente ou parcialmente o enunciado do meme e que, é capaz de se apropriar do conteúdo pela piada, pelo tipo de humor ali contido, ou pela brincadeira implícita e atribuir sentido a eles (Oliveira, 2020, p. 3).

Assim, é importante ter em conta que um meme pode conter características humorísticas, mas, também, características negativas e ofensivas, levantando duas questões gerais, mas fundamentais, como a possibilidade da utilização de memes de forma individual e para propagação de ódio, assim como os limites da liberdade de expressão.

### 2.2.2. Além do humor – a política da ofensa

Como referido, sendo os *memes* altamente transmissíveis nas redes sociais é possível afirmar a facilidade e rapidez com que determinadas ideias chegam a vários pontos de uma sociedade ou comunidade ao mesmo tempo. Todavia, nesta ação que a uma primeira vista nos parece tão simples podem estar desejos e objetivos bem explícitos, mas que revestidos de humor podem ser dificilmente detetáveis. Assim, torna-se crucial que ao analisar/partilhar um *meme* seja tido em conta o contexto social e cultural que o originou, assegurando que um indivíduo/conjunto de pessoas não se sintam lesados pelas mensagens transmitidas; ou seja, “os memes enquanto unidades de conteúdo digital, comuns a um certo grupo” (Júnior, et al., 2019, p. 47), podem levar à formação e propagação de um discurso dissimulado, sem filtros, de fomento do ódio, podendo representar um ataque direto às liberdades individuais e/coletivas

[...] a produção e o compartilhamento deste tipo de meme, para além do humor, também podem reproduzir ódio e o fortalecimento da produção de discursos polarizados em rede. Uma vez que uma

produção simbólica e visual produz uma série de sentidos, significados e interpelações distintas entre utilizadores das redes sociais (Júnior, et al., 2019, p. 53).

Esta perspetiva representada em determinados *memes* está diretamente relacionada com as interpretações que cada indivíduo faz ao analisar e utilizar um meme. Desta feita, a sua utilização como ferramenta pedagógica torna-se útil quando se está consciente dos limites da liberdade de expressão em casa de se ultrapassara a barreira do moralmente aceite. Todavia, estas características reforçam a necessidade de se treinar e reforçar, em sala de aula, as competências críticas e analíticas mais elaboradas, permitindo uma reflexão sobre o papel de cada indivíduo em sociedade, a partir de questões essenciais como o respeito, a dignidade e a igualdade.

### **2.2.3. A utilização didática dos *memes***

Segundo Manovich (2015), pelas palavras de Silva (2018), o aparecimento das redes sociais possibilitou que a “atual geração participasse em comunidades interculturais, utilizando o espaço digital para o discurso e enfatizando a colaboração de grupos de indivíduos para a produção de resultados criativos” (p. 54), devendo-se estas produções ao incalculável número de vídeos, notícias e imagens partilhadas vezes sem conta em rede, proporcionando a mistura e, conseqüentemente, a criação de novos conteúdos.

Sendo assim, é possível afirmar que as tecnologias digitais assumiram nos últimos anos uma parte importante na vida das sociedades do globo, característica enquadrada nos desenvolvimentos tecnológicos e no aumento da globalização como fator decisivo para uma interatividade global e em rede, levando a que seja necessária uma reformulação do processo de ensino-aprendizagem, exigência que se justifica, também, pela diferença geracional entre jovens, nativos-digitais, e entre Professores, afetos, por vezes, a um modelo tradicional de ensino, contribuindo para o crescente afastamento e desinteresse dos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, uma vez que “[...] a geração de jovens, produtores ativos e manipuladores qualificados, que agem como nómadas que constroem a sua própria cultura a partir de materiais emprestados ou como uma comunidade social alternativa definida através das suas preferências culturais e práticas de consumo” (Manovich, 2015, cit. por Silva, 2018, p. 55), é importante começar por referir a relevância das iconografias/imagens nas aulas de história, através de *memes*, como fator essencial na envolvência dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Como referem Lima-Neto e Guimarães de Oliveira (2019) “a criança aprende a interpretar o mundo onde vive [...]” (p. 41); ou seja, novas formas de viver, sentir e pensar exigem novas formas de ensinar e aprender (Trindade & Moreira, 2018, p. 71). Assim, um dos maiores desafios do Professor de História cinge-se ao facto de conseguir estabelecer relações entre os conteúdos disciplinares e as vivências dos jovens, tornando-se essencial que a realidade fora da sala de aula não seja afastada do processo de aprendizagem, permitindo aos estudantes sentir gosto em aprender e a estar na escola (Lamarão, 2019, p. 181).

É inegável que o desenvolvimento das tecnologias fez com que o acesso facilitado às informações tornasse, para muitos jovens, o hábito de leitura “menos necessário”. Defende-se que a forma de ler mudou, mas o interesse pelo conhecimento entre a juventude, se devidamente estimulado, irá sempre existir (Lamarão, 2019, p. 185).

Seguindo a linha de pensamento de Trindade e Moreira (2018), é importante não ignorar a capacidade e facilidade dos jovens em manusear e interagirem em ambientes digitais, sendo essencial tirar partido dessas características “de forma a tornar o processo pedagógico mais atrativo” (p. 85), permitindo-nos reforçar a ideia de que a utilização de *memes* em sala de aula pode ser decisivo para uma maior e melhor envolvência e participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que múltiplas páginas de *memes*, no espaço virtual, apresentam elevadas percentagens de público jovem.

Porventura, torna-se, assim, fundamental ter um conhecimento mínimo que seja, sobre o assunto abordado em determinados *memes*, se não dificilmente o aluno conseguirá estabelecer uma relação de interesse entre os *memes* a serem utilizados e as matérias onde estes sejam incluídos. A utilização didática e pedagógica de *memes* acaba por ser desafiante para os discentes, uma vez que é uma prática pouco comum, possibilitando-lhes treinar a competência de formulação de reflexões críticas mais aprimoradas sobre os conteúdos históricos numa perspetiva que lhes é familiar (Cadena, 2018, p.3), “os *memes* tornam-se úteis à produção de saberes históricos e educacionais que permitem aos jovens confrontar experiências do seu dia a dia” (Cunha & Prado, 2017, cit. por Souza, 2019, p. 206), permitindo que, de uma forma humorística, se mantenha a exigência e relevância das temáticas a serem trabalhadas, mas que envolva e aproxime os discentes das atividades a serem realizadas.

Contudo, a utilização em sala de aula deste tipo de recursos é, também, desafiante para os próprios docentes, podendo, por motivos de gosto, não se sentirem confortáveis ou assumirem o fracasso do recurso sem o utilizarem. Dentro desta ótica, Isabel Calado (2003), afirmando e citando Bruno Munari (1987), afirma que “uma pessoa sem criatividade terá

sempre dificuldades de adaptação às inevitáveis alterações da vida, sendo por isso que muito pais deixam de compreender os filhos” (p. 123), podemos afirmar que o mesmo se pode suceder entre Professores e os interesses dos seus estudantes. Todavia, no nosso entender, espelhando esta afirmação ao meio pedagógico, urge conseguir-se ter uma capacidade de abertura ao exterior e aos interesses dos jovens, tornando essa ação como um trunfo essencial no auxílio das gerações futuras quanto à aquisição de aprendizagens e competências essenciais à disciplina.

### 2.3. A imagem e a sua aplicação pedagógica

Baseando o nosso estudo numa das variantes do Remix Cultural, os *memes*, torna-se imprescindível, mesmo que de forma genérica, referir a importância da utilização da imagem nas aulas de História, uma vez que os materiais aplicados durante o Estágio pedagógico assumiram a característica mais usual num *meme*, a imagem fixa.

As imagens constituem, atualmente, um estímulo inerente à mente humana, mas será que esta característica é exclusiva da *Era digital*? Não nos parece tão linear assim, vejamos um exemplo tão intrínseco ao mundo ocidental que nem se pensa nos motivos do seu acontecimento, por exemplo, “quando a Igreja Católica decidiu encher as igrejas de imagens, chamando-lhe a ‘bíblia dos iletrados’, ou os dispositivos espetaculares que as monarquias absolutas, por toda a Europa, levam a cabo para enaltecer o seu poder” (Costa, 2006, cit. por Reis, 2001, p. 6), a imagem fixa surge de uma forma mais complexa da que se pensa, sendo produzida com diferentes fins e em determinados contextos históricos, institucionais e discursivos, como refere Hernández (2010).

Fernando Rodrigues (2011) afirma que “a imagem adquiriu preponderância nas formas de comunicação, levando alguns a anunciar a morte da palavra” (p. 95), acontecimento consequente das alterações tecnológico-informáticas, referidas anteriormente, que levaram a um certo desvirtuar da palavra como fonte segura de informação, dando primazia à imagem e aos elementos visuais que nos rodeiam.

É neste seguimento, que surge o conceito de literacia visual, recente em Portugal, mas que surgiu na década de 60 do passado século. Até ao início dos anos 2000, o conceito de literacia era associado única e exclusivamente à capacidade de ler e escrever/perceber e interpretar o que se lê (Priberam Dicionário *online*, “Literacia”, consultado a 8 de julho de 2021). É com a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais

(2001) que surge a ideia de literacia nas artes e, conseqüentemente, a literacia visual, pressupondo

a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele (Reis, 2011, cit. por Marôco, 2013, p. 17)

Todavia, a utilização de imagens e o domínio da literacia visual têm-se deparado com algumas dificuldades, uma vez que as sociedades atuais são caracterizadas pelo mediatismo, onde as pessoas têm acesso a inúmeras imagens para diversas situações do seu dia a dia, levando, de certa forma, ao “analfabetismo visual” onde as imagens passaram a ser uma mera ilustração na compreensão de conteúdos disciplinares, como mencionam Litz (2009) e Teresa Torres Eça, no prefácio do livro organizado por Maria do Céu Melo (2008). Desta forma, António de Ferronha (2001) refere que as pessoas

não se podem considerar alfabetizados, se não souberem ler, escrever e perceber o que se lê. Saber ler [visualmente] requer realizar a descodificação (ler) e a descodificação (expressar-se), através dos signos diferentes dos escritos. A imagem, como já referimos, na maioria dos casos, serve como ‘um meio para’ ou ‘um veículo de’. Deve servir para muito mais do que isso, como instrumento de pensamento, de reflexão em si mesma. Um Professor que utilize nas suas aulas um programa de televisão, um programa de rádio, [...] um artigo de jornal, diapositivos, uma música, está a tornar a sua aula mais atualizada e mais interessante para os alunos (p. 33).

A nomenclatura associada à grande maioria dos estudantes, como “analfabetismo visual” ou iliteracia visual, pode relacionar-se com dois fatores:

1) A falta de interesse e gosto de estar na escola, por parte dos alunos;

**ou**

2) O descuido das instituições de ensino e, conseqüentemente, de alguns docentes, muitas das vezes pressionados pelos prazos de cumprimento de programas curriculares, descurando a necessidade de orientar/guiar os estudantes na construção de competências essenciais a este género de práticas e atividades (interpretação de imagens).

Contudo, (re)assumimos convictamente a relevância em conseguir conciliar os interesses dos estudantes com os conteúdos a serem lecionados e a construção de competências essenciais e estipuladas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Deste modo,

“apesar do carácter, do desejo e do gesto de registar imagens poder ser espontâneo, a expressão pictórica e a consciência estética podem ser educadas” (Amaral et al., 2008, p. 61), reforçando a necessidade de “familiarizar o olhar com imagens de qualidade” (Capucho, 1976, p. 25) assim como das salas de aula se abrirem, reestruturando a própria escola, levando “[...] a que os alunos não sejam sujeitos passivos, mas sim pessoas responsáveis pela sua aprendizagem” (Eça, prefácio citado, p. 9).

Neste sentido, é essencial que os professores, enquanto guias e impulsionadores da autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, os auxiliem na utilização de imagens como fontes de conhecimento, construindo uma aprendizagem através do diálogo, do levantamento de questões e da incessante procura em saber mais, procedimento a que podemos chamar de “alfabetização visual”; ou seja, **é necessário treinar e desenvolver competências essenciais à interpretação de uma imagem como fonte de saber e não como mera ilustração.**

Assim, um dos objetivos principais numa primeira abordagem e análise de imagens, em sala de aula, cinge-se à liberdade que se deve dar aos alunos para perspetivarem e se questionarem sobre a imagem em si (Eça, 2008; Litz, 2009; Gomes, 2016). Contudo, numa posterior utilização de imagens devem ser tidos em conta inúmeros **fatores à exploração** das mesmas, como a tipologia da imagem, o autor, “a idade, o sexo, a profissão, a ideologia e o saber de cada pessoa” (Gomes, 2016, p. 17); ou seja, **deve ser tido em conta, caso seja possível, o texto da imagem, o seu subtexto e o contexto em que esta foi formulada**, permitindo que a cada interpretação individual seja possível manter um olhar crítico (Calado, 1994, p. 122), mas capaz de aplicar, envolver e relacionar as inúmeras características da imagem com os conhecimentos que se tenham sobre o assunto que se está a tratar, permitindo, não só, treinar a competência de interpretação de imagens, como também, treinar a competência de construção de sínteses explicativas sobre a interpretação da imagem em relação direta com os assuntos disciplinares a serem tratados.

Como referido no campo do Remix (**Ponto 2.1.1.2.**), enquanto participação cultural, através da *read-write culture* (cultura de leitura-escrita), a escrita, apesar de remetida para segundo plano nas sociedades da chamada *Era da Cultura Digital*, assume um aspeto relevante na complementaridade e na transmissão de informação, principalmente quando se faz acompanhar de uma imagem, uma vez que “a palavra consiste em dizer o que a imagem dificilmente pode mostrar” (Gomes, 2016, p. 21), facilitando o manuseamento e/ou a análise de imagens, permitindo aos discentes partir de um ponto – através de uma legenda, uma mensagem, uma palavra, etc. – que lhes sirva como guia/base para a formulação de um

pensamento crítico sobre a imagem. Desta feita, podemos assumir que o texto – em forma de legenda ou balão de fala, na ótica do Remix Cultural – destina-se a “enquadrar, esclarecer ou fornecer um contexto à ação que se desenvolve pictoricamente, assumindo-se como um auxílio conjectural para as lacunas que a imagem não consegue superar [...]” (Calado, 2003, p. 574). Contudo, é importante lembrar o leitor que se deve ter cautela relativamente aos elementos escritos que, por vezes, acompanham as imagens, podendo desvirtuar o pensamento individual ou enviesar as respostas dadas.

Este tipo de abordagens didáticas permite ao aluno ter acesso a um processo de aprendizagem mais interativo, interessante e que signifique mais que um mero olhar passivo para a História, fomentando o espírito analítico e crítico dos discentes e, possibilitando a construção da literacia visual dos mesmos; ou seja,

[a construção] do processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da perceção da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, permitindo que em alguns casos [...] os alunos se tornem conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas [por vezes] discriminatórias e, ou mesmo, tendenciosas. No caso da literacia histórica inclui-se o estudo do uso das imagens ao longo de várias épocas, e/ou em situações específicas da História, desenvolvendo nos alunos a consciência da intencionalidade da sua criação e/ou da sua partilha [...]” (Oliveira, 2019, p. 15-16).

Partilhando da mesma opinião que Isabel Calado (1994) afirmamos que a utilização da imagem em contextos pedagógicos funciona como as imagens utilizadas em publicidade, incitando e persuadindo os destinatários, tornando-se extremamente importante motivar e mobilizar os sentimentos dos alunos, permitindo uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, para isso, é importante trazer o quotidiano e o mundo digital/virtual a que os jovens estão tão afetos para o contexto pedagógico, corroborando a afirmação de que a utilização de *memes* pode ser um trunfo no processo de aprendizagem. Assim, torna-se fundamental “fornecer ao aluno os conhecimentos necessários para uma leitura consciente das imagens, levá-lo a descobrir os seus códigos, contribuindo para a integração do futuro cidadão, [enquanto] indivíduo capaz de analisar, escolher, decidir e intervir” (Calado, 1994, p. 122); ou seja, torna-se essencial auxiliar os jovens na sua formação individual, munindo-os de ferramentas essenciais na construção do *Eu* enquanto ser individual, autónomo, crítico e ativo na sociedade do século XXI.

### Capítulo 3 – As ideias de Segunda Ordem

*Ensinar e aprender História não se pode cingir apenas a possuir um dado conhecimento histórico. Também é essencial dominar um conjunto de competências ao nível da capacidade de selecionar, analisar e interpretar fontes, estabelecer relações de causalidade, explicar historicamente, ser capaz de construir relatos/narrativas e/ou orientar-se temporalmente.*

*(Barca & Solé, 2012, cit. por Solé, 2016, p. 174).*

Finalizada uma breve teorização sobre a importância do Remix Cultural, através de imagens em formato *meme*, aplicado ao Ensino e antes de iniciar a análise das atividades aplicadas em contexto de Estágio pedagógico é importante explorar de forma sucinta os dois conceitos de segunda ordem a serem utilizados e verificados durante o estudo empírico, a **Evidência histórica**, que permitirá desenvolver o primeiro objetivo delineado para a investigação – *analisar a compreensão histórica dos alunos através da evidência histórica* – e a **Significância histórica** que terá como finalidade desenvolver o segundo objetivo específico mencionado anteriormente – *verificar a significância histórica dos discentes através do Remix Cultural presente em certas iconografias*.

#### 3.1. – A Evidência Histórica

Incidindo a investigação em curso na utilização de imagens, em contexto de Remix Cultural, nomeadamente, através de *memes*, importa referir que a formação e desenvolvimento da literacia visual dos estudantes – ou seja, a análise e interpretação detalhada de imagens – é mais complexa que a análise de narrativas, sendo necessário fazer uma interpretação “além do que é explícito, [pensando] nas intencionalidades que podem existir por trás de qualquer imagem, isto é, desenvolver a literacia histórica” (Oliveira, 2019, p. 17).

É neste sentido, que a Evidência se torna fundamental às aulas de História, uma vez que “a sua importância assenta na ligação que estabelece entre o passado e a interpretação que dele é feita no esforço de o conhecer” (Simão, 2007, p.186). Para que tal seja possível, é necessário ensinar/guiar os alunos a atingirem a capacidade de questionarem os materiais, neste caso as imagens, complexificando cada vez mais as questões e as conclusões daí retiradas, informação corroborada por Ashby (2003), nas palavras de Oliveira (2019, p. 18) e Simão (2007, p. 188). Ou seja, **é fundamental que as fontes apresentadas sejam interrogadas no sentido de se**

**saber o que nos podem dizer sobre o passado e sobre as mensagens implícitas**, aquelas que não estão visíveis a uma primeira análise. Neste sentido, os estudantes devem seguir o trabalho do Historiador que,

ao proceder à interpretação histórica, é obrigado a fazer inferências [...] de forma a preencher lacunas existentes na informação fornecida pelas fontes. Passa, assim, a ser fonte de si mesmo, não dependendo das fontes, que passam a não ser mais do que uma base para as suas inferências. Quando exerce a crítica histórica, o historiador está a aplicar o método histórico, ao interrogar as fontes para obter informações para além daquelas que as fontes puderam ou quiseram fornecer (Veríssimo, 2012, p. 44).

Assim, é possível afirmar que a interpretação de evidências é um processo inerente à investigação e ao estudo históricos, perspetivando-se a obtenção de “respostas para as perguntas que se fazem sobre o passado” (Moreira, 2004, p.78); ou seja, a **evidência é construída a partir do pleno diálogo direto com as fontes e das conceções feitas pelos estudantes**. Neste sentido, o Professor deve ser o guia dos discentes no processo relativo à interpretação de evidência, permitindo “que os alunos aprendam como responder e fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegar àquilo a que nunca pensaram chegar” (Ashby, 2003, p.50, cit. por, Oliveira, 2019, p. 19). Esta afirmação é, também, corroborada por Carvalho & Barca (2011) que afirmam

que a interpretação de fontes em História é uma competência que envolve não apenas o conhecimento substantivo (ou as mensagens) que o sujeito retira (de uma dada fonte), mas comporta igualmente um conhecimento procedimental, heurístico, que permitirá ir além do literal, questionar as afirmações ali contidas e construir um conhecimento que as transborda, que considera o seu contexto de produção, o que, por consequência, o leva a mobilizar conhecimento prévio de enquadramento (p. 204).

Neste sentido, é-nos possível afirmar que a Evidência história, enquanto ligação entre o passado e as conclusões que se retiram dele, é fundamental na compreensão do conhecimento histórico de forma elaborada. Todavia, a falta de prática e sistematização de um trabalho autónomo/prático que possibilite aos discentes construir competências que lhes permita tratar as fontes de forma significativa e não como meras ilustrações é ainda um “trabalho que se processa de forma lenta e incipiente” (Lobo, 2020, p. 20).

Em suma, baseando-nos em Carvalho (2010) que, com base em autores como Peter Lee, refere que o conhecimento substantivo com base nos conteúdos disciplinares é essencial na estruturação do conhecimento histórico, afirmando que “as fontes não dão um acesso direto ao passado, ou seja, não revelam automaticamente os seus significados ou mensagens” (p. 11). Desta forma, quer no trabalho de fontes escritas, iconográficas ou, mais concretamente, no trabalho com *memes* devem ser idealizados momentos que permitam aos docentes guiarem os

seus alunos na exploração dos recursos referidos como Evidências, comportando o conhecimento procedimental que permitirá aos discentes olhar para as fontes não como recursos meramente informativos e ilustrativos, mas sim como recursos que lhes permita desenvolver o seu raciocínio inferencial, ou seja, de contruir sínteses explicativas do que é interpretado.

### 3.2. A Significância histórica

O conceito de Significância, correspondente ao segundo objetivo específico da investigação, é referente a uma fase avançada da prática pedagógica, coincidindo com o momento em que os discentes sejam capazes de construírem os seus materiais alterados em contexto de Remix sob a forma de meme ou sob a simples, mas não menos exigente, tarefa de atribuir uma legenda ou fala a uma imagem, relacionando-as com as temáticas a trabalhar em aula; tarefa que possibilitou perceber as escolhas feitas pelos discentes.

Segundo Solé (2013), o conceito meta-histórico aqui abordado, contribui para a compreensão histórica e processos a si relacionados. Neste sentido, Solé, cita Monsanto (2009) que define o conceito de significância segundo dois níveis “o primeiro, enquanto significado básico e intrínseco que corresponde aos fatores particulares, e que são convocados, e o segundo que corresponde à noção de interpretação e de importância histórica” (p.5). Assim, **o processo de significância acontece quando é necessário avaliar, interpretar e selecionar acontecimentos do passado** “mais relevantes ou historicamente significativos para a compreensão do passado humano” (p.5).

Neste sentido, muitas das vezes, o conceito de Significância é associado ao conceito de Empatia histórica, o perspetivar acontecimentos históricos a partir de quem a viveu, levando Oliveira (2012) a referir que “quando se confere significância a relações entre o Passado, Presente e Futuro, inerente à compreensão do desenvolvimento humano, e se entende cada tempo no seu contexto, mobiliza-se a consciência histórica que, por seu lado, alimenta uma determinada consciência social” (p. 23 cit. por Solé, 2013, p. 8). Isto leva-nos a crer que,

Ao atribuímos significância a um acontecimento particular passado, primeiro fazemos uma escolha e nessa escolha um julgamento, depois estabelecemos a sua relação com outros factos e connosco, e, por último, tentamos demonstrar a sua importância para o presente. Isto porque, [...] a História é sempre uma interpretação do presente, pois o nosso interesse no passado é contextualizar e compreender o presente através dos traços e relatos do passado (Magalhães, 2004, p. 18).

Ou seja, os estudantes quando confrontados com decisões de escolha de acontecimentos ou representações do passado podem assumir uma postura linear e em conformidade com a

representação de autoridade e de saber – Professor, livro, fonte direta –, ou assumem uma postura mais empática, devido ao seu gosto e/ou interesse pessoal, ao que lhes é mais familiar por associações aos seus contextos sociais/familiares ou por considerarem um assunto mais relevante que outro. É nesta linha de pensamento, com a qual concordamos, que seixas (1997) idealiza cinco posições de atribuição de Significância histórica, também defendidas por Alves (2007): **Posição objetivista básica** – atribuição de significância em função do que ouviram dizer ou leram da considerada figura de autoridade, Professor e/ou manuais e livros; **Posição subjetivista básica** – atribuição de significância em função dos sentimentos, gostos ou interesses pessoais; **Posição objetivista sofisticada** – atribuição de significância a partir dos impactos de terminados eventos na vida das pessoas; **Posição subjetivista sofisticada** - atribuição de significância a partir dos impactos de terminados eventos na vida de grupos que lhes sejam próximos e **Narrativista** – atribuição de significância a partir do consenso entre os impactos de determinados eventos, assim como dos interesses e pontos de vista pessoais.

Em suma, podemos afirmar que os conceitos de segunda ordem referidos e aplicados no presente estudo são deveras significativos nas aprendizagens e, conseqüentemente, no progresso metacognitivo inerente à disciplina de História. Enquanto que o trabalho com a Evidência permite aos estudantes desenvolverem competências de interpretação e sintetização das fontes a serem utilizadas, levando-os a inferirem e, posteriormente, a construir o conhecimento histórico. A Significância permite-lhes, a partir das inferências retiradas, avaliar e atribuir um sentido interpretativo a determinados acontecimentos do passado, podendo, ou não, serem influenciados pelo seu meio. Assim, partindo de uma interpretação mais detalhada e complexificada, as inferências serão, também, mais completas e estruturadas, permitindo, posteriormente, olhar para os acontecimentos históricos a serem tratados com um determinado significado e sentido histórico e cívico, pelas razões referidas anteriormente.

## Capítulo 4 – Enquadramento metodológico

Após uma breve contextualização do tema e de todas as suas vertentes com literatura de referência importa proporcionar ao leitor um breve enquadramento metodológico, que contenha de forma sucinta o tipo de metodologia empregue na investigação principal – Estudo de Caso –, possibilitando não só responder à questão de investigação, como também desenvolver os objetivos específicos, delineados e referidos anteriormente, tornando-se, assim, relevante referir de forma breve os instrumentos de recolha de dados utilizados durante a investigação empírica. Neste Capítulo, apresentar-se-ão algumas características da amostra estudantil-base na aplicação do tema, elemento essencial na perceção dos avanços e recuos das análises feitas aos dados recolhidos na turma. De seguida, far-se-á uma reflexão sobre a escolha e relevância do tema, da seleção das imagens utilizadas e os motivos da sua escolha e uma sucinta descrição do estudo que permita ao leitor compreender a análise aos dados recolhidos, abordada no capítulo 5.

### 4.1. Questão de investigação e objetivos específicos

Como referido ao longo do Capítulo 2, “o conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso, [confrontando-nos] diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global” (Martins et al., 2017, p. 7), tornando o recurso ao Remix Cultural em sala de aula, através do uso de *Memes* uma vantagem na aproximação dos estudantes a determinadas disciplinas, nomeadamente, à de História. Assim, não ignorando a capacidade e facilidade dos jovens em manusear e interagirem através de algo que lhes é familiar, reafirmamos a informação explanada **no ponto 2.2.**, pretendendo motivar os discentes na aprendizagem da História e desenvolvendo valências úteis à disciplina e algumas das áreas de competências especificadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

O presente estudo, tendo em consideração os aspetos mencionados – relevantes no equilíbrio entre o conhecimento histórico e a formação de um perfil crítico e analítico, em consonância com os desafios inerentes ao desenvolvimento das novas áreas de saber e das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) –, pretende renovar e diversificar os atuais ambientes e modelos de ensino, íntimos de um ensino tradicional/teórico, onde o docente é a figura central na construção da aprendizagem. Desta forma, a finalidade principal desta investigação passa por compreender a importância do recurso ao Remix Cultural através do uso de iconografias nas aulas de História, permitindo aos discentes tornarem-se a figura central no

processo de ensino-aprendizagem, atribuindo ao Professor a função de orientador e facilitador na construção do conhecimento, guiando os discentes no manuseamento de recursos que lhes sejam familiares, como os *memes*.

A partir do que foi dito atrás e ao longo dos **Capítulos 2 e 3**, o nosso estudo pretende dar resposta à questão de investigação e objetivos específicos supramencionados:

**1. De que forma o Remix Cultural, através do uso de Memes, poderá proporcionar a aprendizagem em História e uma maior envolvência dos discentes no processo de ensino-aprendizagem?**

1.1. Analisar a compreensão histórica dos alunos através da evidência histórica.

1.2. Verificar a significância histórica dos discentes através do Remix Cultural presente em certas iconografias, como os *memes*.

#### **4.2. Opções metodológicas**

De forma a desenvolver a investigação que aqui apresentamos optámos por utilizar como metodologia o Estudo de Caso, uma vez que possibilita, num curto período de tempo, a investigação de uma questão-problema (Bell, 1993, p. 23), ideia corroborada por Amado e Freire (2013), possibilitando através das conclusões retiradas responder à questão de investigação orientadora (**ponto 4.1.**) colocada no âmbito da prática pedagógica supervisionada. Nesta ótica, é possível afirmar que o estudo de caso é uma investigação específica que tem como objetivo dar a conhecer um determinado estudo – “sobre um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto” (Moura, 2018, p. 68) – e a sua relevância na compreensão de uma área de saber específica. Assim, segundo as palavras de Reigada (2013),

Esta metodologia investigativa define-se como sendo particularmente indicada no estudo de disciplinas académicas ou sistemas educativos, uma vez que procura conhecer em profundidade os seus “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. Ao debruçar-se sobre uma situação específica e singular em muitos aspetos, procura descobrir o que nela há de mais particular e característico, contribuindo, desse modo, para a compreensão do fenómeno de interesse (p. 160).

Contudo, para conseguir analisar as conclusões retiradas num estudo de caso, segundo a interpretação de Amado e Freire (2013, p. 123) é importante:

- Que consigamos fazer perguntas cirúrgicas que nos ajudem, posteriormente, na interpretação das respostas;
- Que nos dispamos de ideias pré-concebidas, estereótipos e ideologias, permitindo-nos adaptar às adversidades inerentes a qualquer estudo de cariz científico;
- Conseguir extrair a informação mais relevante e que corrobore as conclusões retiradas da amostra efetuada.

Neste sentido, ao analisar de forma descritiva e qualitativa as conclusões retiradas no presente estudo, pretende-se dar resposta não só à questão principal de investigação, como também aos objetivos específicos, nomeadamente, sobre a análise de conceitos de segunda ordem, como a Evidência histórica e a Significância histórica, aplicados em determinadas iconografias, como os *memes*.

### 4.3. Instrumentos de recolha de dados

De forma a realizar o tipo de investigação referido, Estudo de Caso, foi crucial decidir, primeiramente, a questão de investigação supramencionada, percecionando de que forma o Remix Cultural, através de iconografias como os *Memes*, poderá contribuir para a construção de um papel ativo e autónomo, por parte dos estudantes, no processo de ensino-aprendizagem

Neste sentido, para além do trabalho efetuado ao longo das aulas, no que concerne a análise de imagens como forma de evidência, foram aplicadas e entregues Fichas de trabalho aos estudantes<sup>19</sup>, com o objetivo de lhes possibilitar a construção do conhecimento histórico mediante a análise e interpretação de imagens através de recursos que lhes eram familiares, nomeadamente, através de *memes*. Apesar desta análise ser tratada de forma específica e esclarecedora nos **pontos 5.1.1 e 5.1.2.**, importa referir que de forma a analisar o nível de Evidência histórica apresentado nas respostas dadas pelos estudantes foi utilizada a Escala de Evidência, apresentada por Rosalyn Ashby (2003), estando subdivida por seis níveis de Evidência histórica, respetivamente, *imagens do passado, informação, testemunho, tesoura e cola, evidência num contexto mínimo e evidência no contexto*<sup>20</sup>, permitindo dar resposta ao primeiro objetivo específico do presente estudo.

Posteriormente, após a análise gradual de imagens alteradas/*memes* foi aplicada uma última Ficha de trabalho com o propósito de verificar a Significância histórica dos estudantes

---

<sup>19</sup> Cf. Anexo XIV – Fichas de Trabalho de aplicação didática (1.ª, 2.ª e 3.ª Atividades escritas);

<sup>20</sup> Cf. Anexo XV – **Tabela 9** – Níveis de Evidência histórica;

aquando da escolha de uma imagem e atribuição de uma fala, permitindo interpretar e compreender acontecimentos históricos e processos a si associados, permitindo atribuir a cada estudante uma das cinco posições na compreensão da Significância histórica sugeridas por Seixas (1997), *objetivista básica*, *subjetivista básica*, *objetivista sofisticado*, *subjetivista sofisticado* e *narrativista*.

Foram ainda aplicadas atividades orais, dando primazia ao diálogo vertical e horizontal, entre estudantes e Professor, o que possibilitou uma saudável troca de ideias e interpretações distintas, permitindo, também, o esclarecimento de dúvidas e o treino de competências espelhadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* aplicadas e adequadas à disciplina de História, como o treino da linguagem e dos textos apresentados, da comunicação, da construção do pensamento crítico e criativo, do saber científico ao nível da História e, consequentemente, do relacionamento interpessoal, respeitando opiniões e interpretações diversificadas (Martins, 2017).

Numa fase final, foi aplicado um inquérito de reflexão<sup>21</sup> que, devido aos constrangimentos iniciais causados quer pelo confinamento referido (**ponto 1.3.**) quer por razões externas ao presente estudo, não pôde ser aplicado primeiramente numa fase inicial, tentando, assim, conjugar o conhecimento construído pelos estudantes sobre imagens alteradas/*memes* e sobre o que pensam da sua aplicação num contexto pedagógico.

Assim, de modo a “implicar o aluno na sua própria aprendizagem, [tornando-o] num agente ativo durante esse processo e de forma a aprofundar o seu conhecimento com algum auxílio por parte do professor” (Pinheiro, 2020, p. 32), foi imperante que a escolha destes instrumentos de recolha de dados fosse sendo adaptada e simplificada consoante as características da amostra e da evolução epidemiológica relativa à COVID-19.

#### **4.4. Breve caracterização da amostra**

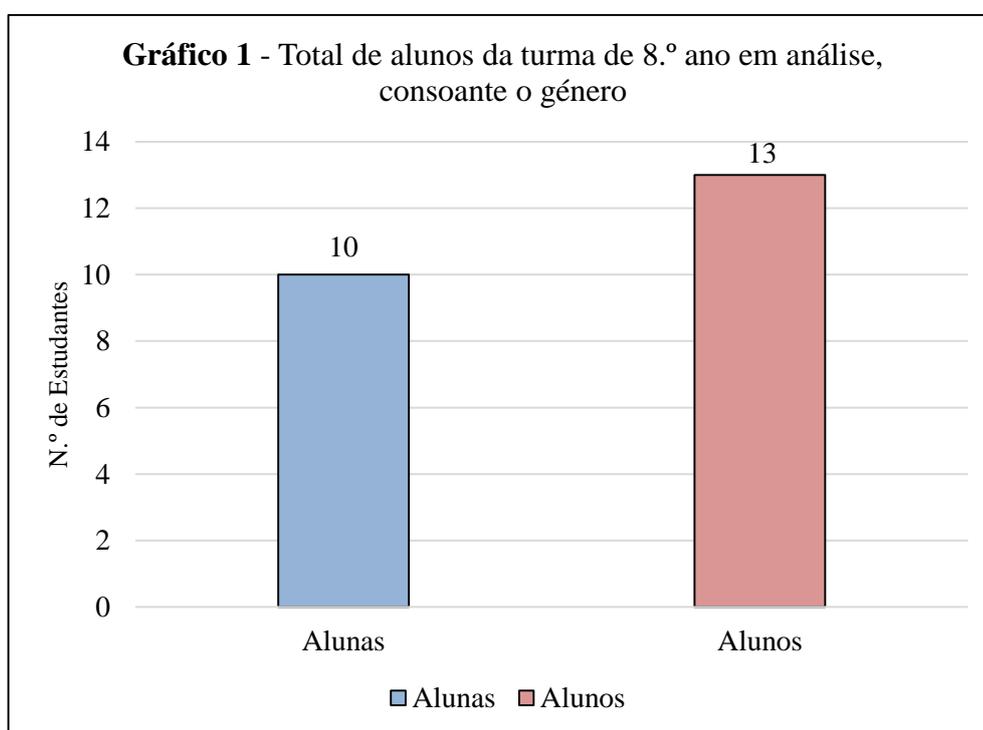
As aplicações didáticas relacionadas com a temática a ser explorada no presente estudo foram efetuadas na EB 2,3 Inês de Castro, pertencente ao AECO, na turma do 8.º ano mencionada no **ponto 1.2.** Importa referir que a sala de aula atribuída ao horário da turma supramencionada manteve-se a mesma ao longo de todo o ano letivo de 2020/2021 devido aos constrangimentos epidemiológicos provocados pela COVID-19, sendo um espaço munido de equipamentos tradicionais como secretárias distribuídas de uma forma tradicional – em fila e

---

<sup>21</sup> Cf. Anexo XVI – Inquérito de Reflexão;

voltadas para a secretária do Docente –, um quadro preto de giz e um branco de caneta-marcador, e de equipamentos tecnológicos como, por exemplo, um computador na secretária do Docente – com acesso direto à rede de *internet* escolar, assim como a restante sala – e um projetor, útil à apresentação quer de recursos relevantes às aprendizagens quer de trabalhos realizados pelos discentes.

Todavia, importa referir que a amostra em questão – 8.º X – era constituída por 23 estudantes, 13 do sexo masculino e 10 do sexo feminino (**Gráfico 1**), sendo que o sexo masculino representava 57% da turma, enquanto que o sexo feminino representava 43% da turma<sup>22</sup>.

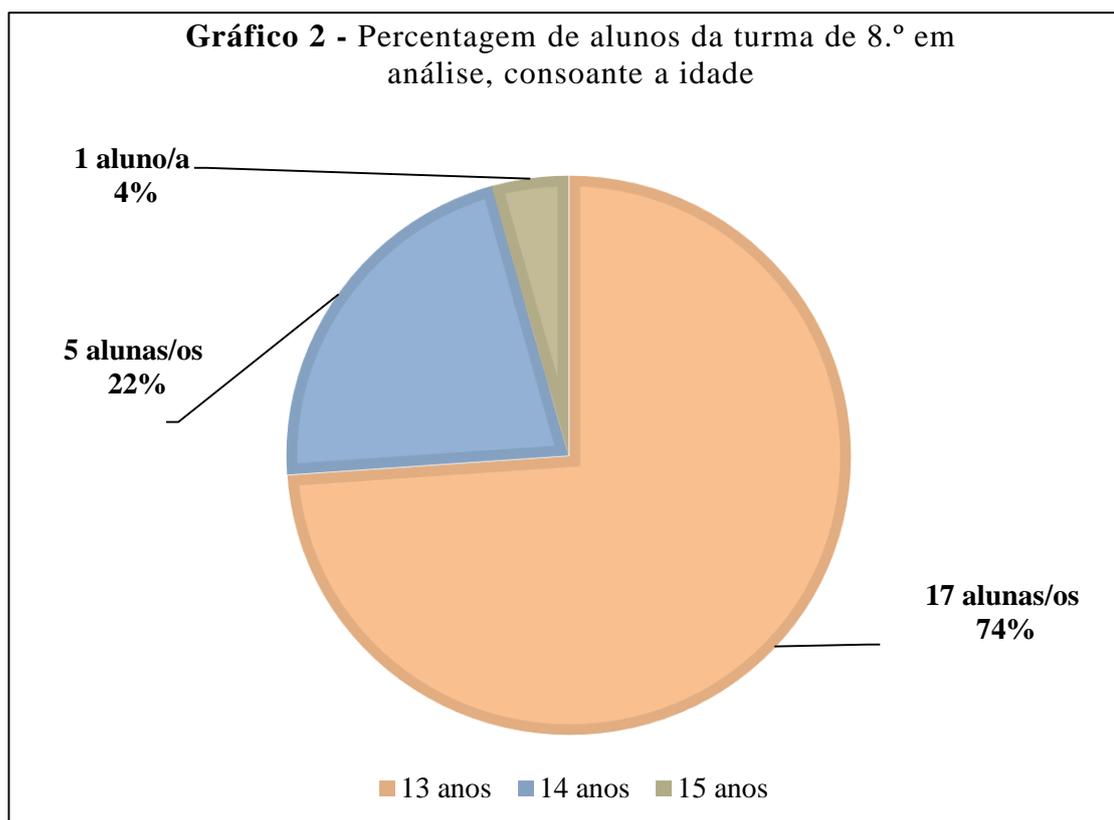


**Fonte própria**

No que respeita às idades (**Gráfico 2**, podemos verificar que há 17 estudantes com 13 anos (74%), cinco estudantes com 14 anos (22%) e um estudante com 15 anos (4%), havendo uma divisão de forma equilibrada entre idades e género<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Cf. Anexo I – **Gráfico 13** – Percentagem de alunos da turma de 8.º ano em análise, consoante o género;

<sup>23</sup> Cf. Anexo II – **Gráfico 14** – N.º de alunos da turma de 8.º ano em análise, consoante a idade e género;



**Fonte própria**

Importa referir que a turma em questão era composta por estudantes heterógenos não só na forma de *saber ser* e *saber estar*, como na forma de trabalhar e conceber as inúmeras atividades propostas ao longo do ano. Esta heterogeneidade foi, também, visível ao nível do seu currículo, uma vez que cerca de 17% dos estudantes (quatro alunos) compunham o Ensino Articulado, tendo aulas de conservatório.

Quantitativa e qualitativamente, era uma turma oscilante entre o mediano e o sub-rendimento e o satisfatório e insatisfatório. Situação espelhada nas oscilações comportamentais verificadas consoante o horário e as atividades das aulas, podendo de forma direta ou indireta influenciar os resultados esperados nas mais variadas atividades. De um modo genérico e continuado, ao longo do ano letivo 2020/2021, a turma mostrou algumas dificuldades ao nível da aquisição de competências e aprendizagens relevantes às disciplinas ou ao nível das disrupções comportamentais em áreas disciplinares como a Língua Estrangeira II (LE-II) – Espanhol –, Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, observável na **Tabela 1**:

**Tabela 1 – Estudantes com dificuldades continuadas**

<b>Número e percentagem de estudantes do 8.º X com dificuldades continuadas em determinadas disciplinas curriculares</b>		
<b>Disciplinas</b>	<b>Número de alunos*</b>	<b>Percentagem</b>
Matemática	6	26%
Ciências Naturais	4	17%
Físico-Química	2	9%
LE-II (Espanhol)	3	13%
Português	4	17%
História	5	22%
Geografia	4	17%

**Nota:** disciplinas como Design Gráfico, Educação Visual, Educação Física, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Inglês não apresentaram, de forma continuada, dificuldades que influenciassem as decisões relativas ao percurso académico dos estudantes.

**\*Alguns alunos apresentaram dificuldades em várias disciplinas.**

**Fonte própria**

Neste sentido, importa referir que no questionário final realizado, cerca de 86% da turma (18 alunos) considerou relevante a utilização de imagens alteradas/*memes* nas aulas de História, facilitando e motivando a sua aprendizagem na disciplina – assunto retomado de forma mais detalhada no **ponto 5.3.** –, sendo fundamental diversificar as estratégias pedagógicas de forma a envolver ativamente e continuamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.5. Escolha do tema**

A escolha do tema da presente investigação deveu-se, como referido no **Ponto 2.1.**, ao facto das tecnologias digitais estarem cada vez mais enraizadas na sociedade e, conseqüentemente, na Escola, levando a que “os desenvolvimentos ocorridos no campo tecnológico tragam consigo grandes alterações à forma como a sociedade pensa, aprende e se relaciona, [...] tendo repercussões ao nível social, económico, cultural e educacional” (Pestana, 2019, p. 17) e à conseqüente interação entre estes níveis.

Assim, uma vez que o Remix Cultural e, conseqüentemente, os *Memes* se tornaram um produto maioritariamente representado no mundo virtual, devido à rápida e fácil transmissibilidade em rede, onde os jovens assumem um papel de relevância, dado que estão acostumados aos recursos e plataformas digitais, torna-se pertinente a aplicação da temática ao Ensino, especificamente, nas aulas de História. Logo, é-nos possível afirmar que **um dos grandes desafios que o Professor de História enfrenta relaciona-se com a sua capacidade de conseguir estabelecer conexões perceptíveis aos estudantes entre os conteúdos lecionados e a atualidade/vivências dos mesmos**, dando expressividade e relevância aos interesses quotidianos dos jovens (Trindade & Moreira, 2018, p. 74).

Sendo que os jovens das sociedades atuais são considerados nativos-digitais, devido à mestria com que navegam *online* e partilham informação entre si, em forma de lazer e divertimento, é fundamental possibilitar aos estudantes, momentos em contexto escolar, que lhes permita treinar e adequar as suas práticas digitais a um contexto educativo, fomentando a construção do seu conhecimento a partir de algo que os motive e que lhes seja familiar. Desta forma, a facilidade com que os estudantes manuseiam o espaço digital ao nível social não significa que tenham a mesma habilidade em contexto escolar, sendo importante que, inicialmente, o Professor guie os seus alunos na seleção dos recursos e materiais que retiram do meio digital como, por exemplo, aquando da utilização dos chamados *Memes da internet* (**ponto 2.2.**), permitindo-lhes construir e treinar competências essenciais à construção do seu perfil à saída da escolaridade obrigatória<sup>24</sup>. É nesta linha de pensamento que Isabel Moura (2014) afirma que

o sistema educativo é responsável por desenvolver competências digitais básicas, preparando os alunos para as exigências da sociedade digital. Já ninguém dúvida que a alfabetização digital deve ser um dos objetivos curriculares. À saída da escola os alunos devem saber utilizar a tecnologia digital, as ferramentas de comunicação, as redes sociais, bem como gerir, integrar, avaliar e criar informação que lhes permita viver numa sociedade altamente informatizada e conectada (p.1).

Neste sentido, é-nos possível afirmar que é da maior relevância científica e pedagógica compreender a importância da aplicação do Remix Cultural através de iconografias, como os *Memes*, transposto ao Ensino, especificamente, nas aulas de História, permitindo não só objetivar um ensino capaz e entusiasta na construção de uma escola atual e em conformidade com as transformações ocorridas, não só ao nível social, como também ao nível tecnológico-digital, uma escola do século XXI e, conseqüentemente, proporcionar uma crescente a

---

<sup>24</sup> Competências fundamentais ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017, p.12);

envolvência dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e a construção de competências basilares à formação de um futuro cidadão crítico e ativo em sociedade.

#### 4.6. Seleção das imagens

Durante o Estágio pedagógico, de forma a dar corpo ao tema definido, escolheram-se e utilizaram-se imagens base, quer isto dizer que não sofreram algum tipo de modificação estrutural por outrem, à exceção de se encontrarem disponíveis *online*, assim como se criaram novas imagens, a partir de uma ou várias imagens base, criando um novo produto em forma de Remix Cultural (**ponto 2.1.**), tendo em vista a consolidação e a aplicação de conhecimentos essenciais à disciplina, assim como de competências como, por exemplo, a comunicação, o pensamento crítico, o saber histórico, da sensibilidade estética e artística. De modo a permitir a liberdade de interpretação crítica e o questionamento dos materiais utilizados, por parte dos alunos, escolheram-se imagens com base

- Na faixa etária dos estudantes, simplificando os textos e falas adicionadas às mesmas, assim como a possibilidade de suscitar o riso na sua visualização;
- Na utilização prévia (em aulas) das imagens, aquando da aplicação em Ficha de trabalho;
- Na possibilidade de interpretação de uma imagem alterada/*meme* como Evidência, tendo em conta o seu texto, subtexto e contexto;
- Na possibilidade de analisar a Significância histórica dos estudantes através das escolhas feitas por si.

Desta feita, as imagens utilizadas durante as aulas ou através de fichas de trabalho foram apresentadas na **Tabela 2:**

**Tabela 2 – Imagens utilizadas nas aulas do 8.º X**

Imagens utilizadas ao longo das atividades letivas na turma do 8.º X		
Data	Imagens	Conteúdos programáticos *
12.01.2021	 <p><i>O nascimento de Vénus</i> (c.1485), Sandro Botticelli (n.1445 – f.1510).**</p> <p><b>Ou</b></p>  <p><i>Janela da Sala do Capitulo no Convento de Cristo</i> (1510-1518), Tomar, João de Castilho (n.1470 – f.1552).**</p> <p><b>Objetivo:</b> Através da interpretação de imagens, pretendeu-se que os estudantes compreendessem a inspiração clássica da arte renascentista e as especificidades do estilo manuelino.</p>	<p><b>Domínio:</b> <i>Expansão e mudança nos séculos XV e XVI.</i></p> <p><b>Subdomínio:</b> <i>Renascimento e Reforma.</i></p>

<p>23.02.2021</p>	 <p><i>Mapa atual das regiões e principais cidades de Espanha</i> (2019), Eurodicas.</p>  <p><i>Mapa do território da Coroa de Castela no século XIV-XV</i> (2007), Té y Kriptonita.</p>  <p><i>Mapa dos territórios do Império Luso-espanhol no século XVI</i> (2017), Historiando [autor desconhecido].</p>	<p><b>Domínio:</b></p> <p><i>Portugal no contexto europeu nos séculos XVII e XVIII.</i></p> <p><b>Subdomínio:</b></p> <p><i>O Império Português e a concorrência internacional.</i></p>
-------------------	--	---

23.02.2021 (continuação)



*Retrato de Filipe II de Espanha (1557), Anthonis Mor van Dashorst [“António Mouro”] (n.1516 – f.1577).*

(Em contexto de Remix Cultural, sob formato de Meme)



*O Império Luso-espanhol no século XVI (2021), Fábio Rodrigues [adaptado].\*\*\**

**Objetivo:** Através da interpretação de um Meme, pretendeu-se verificar a Evidência histórica dos estudantes relativamente à Crise e União Dinástica de 1580.

**Domínio:**

*Portugal no contexto europeu nos séculos XVII e XVIII.*

**Subdomínio:**

*O Império Português e a concorrência internacional.*

<p>15.04.2021</p>	<div data-bbox="641 237 924 593"></div> <p data-bbox="507 611 1027 696"><i>Maximilien de Robespierre</i> (c. 1790), [autor desconhecido], Museu Carnavalet Paris.</p> <p data-bbox="472 734 1059 763">(Em contexto de Remix Cultural, sob formato de Meme)</p> <div data-bbox="628 775 924 1167"></div> <p data-bbox="472 1184 1059 1270"><i>As ideias de Robespierre</i> (2021), Fábio Rodrigues [adaptado].***</p> <p data-bbox="424 1308 1101 1487"><b>Objetivo:</b> Através da interpretação, em diálogo vertical e horizontal, de um Meme, pretendeu-se auxiliar os estudantes a retirar informações relevantes sobre uma das etapas da Revolução Francesa.</p>	<p data-bbox="1179 499 1299 528"><b>Domínio:</b></p> <p data-bbox="1134 566 1347 797"><i>Crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVIII e XIX.</i></p> <p data-bbox="1158 904 1321 934"><b>Subdomínio:</b></p> <p data-bbox="1161 972 1318 1202"><i>O triunfo das Revoluções Liberais (Revolução Francesa).</i></p>
-------------------	--	---

<p>15.04.2021</p>	<div data-bbox="603 224 940 593" data-label="Image"></div> <div data-bbox="414 604 1109 840" data-label="Caption"><p><i>Le Premier Consul franchissant les Alpes au col du Grand-Saint-Bernard</i> [trad. O Primeiro Cônsul francês a atravessar os Alpes no Monte de São Bernardo] (1801-1805), Jacques-Louis David (n.1748 – f.1825), Palácio de Malmaison.</p></div> <div data-bbox="746 878 769 904" data-label="Text"><p>E</p></div> <div data-bbox="649 927 940 1312" data-label="Image"></div> <div data-bbox="454 1328 1064 1413" data-label="Caption"><p><i>Dom João VI</i> [data e autor desconhecidos], Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.</p></div> <div data-bbox="454 1473 1061 1507" data-label="Text"><p>(Em contexto de Remix Cultural, sob formato de Meme)</p></div> <div data-bbox="510 1529 1010 1863" data-label="Image"></div>	<div data-bbox="1173 660 1308 694" data-label="Section-Header"><p><b>Domínio:</b></p></div> <div data-bbox="1125 728 1356 974" data-label="Text"><p><i>Crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVIII e XIX.</i></p></div> <div data-bbox="1157 1075 1332 1108" data-label="Section-Header"><p><b>Subdomínio:</b></p></div> <div data-bbox="1157 1142 1332 1444" data-label="Text"><p><i>O triunfo das Revoluções Liberais (Revolução Liberal Portuguesa).</i></p></div>
-------------------	--	--

	<p><i>A ida da família real para o Brasil (2021), Fábio Rodrigues [adaptado].***</i></p> <p><b>Objetivo:</b> Através da interpretação, em diálogo vertical e horizontal, de um Meme, pretendeu-se auxiliar os estudantes a retirar informações relevantes sobre os antecedentes da Revolução Liberal Portuguesa, nomeadamente, a ida da família real para o Brasil (1807).</p>	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">27.04.2021</p>	<div data-bbox="579 622 1058 1003" data-label="Image"> </div> <p><i>Caricature sur la guerre civile portugaise</i> [trad. Caricatura sobre a Guerra Civil Portuguesa] (1833), Honoré Daumier (n.1808 – f.1879). ***</p> <p><b>Objetivo:</b> Através da interpretação de um Meme, pretendeu-se verificar a Evidência histórica dos estudantes relativamente à Revolução Liberal Portuguesa, nomeadamente, sobre a Guerra Civil Portuguesa (1832-1834).</p>	<p><b>Domínio:</b></p> <p><i>Crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVIII e XIX</i></p> <p><b>Subdomínio:</b></p> <p><i>O triunfo das Revoluções Liberais (Revolução Liberal Portuguesa).</i></p>
	<div data-bbox="533 1507 1026 1883" data-label="Image"> </div>	

<p>08.06.2021</p>	<p><i>El tres de Mayo de 1808 o Los fusilamientos de Principe Pio</i> [trad. O três de maio de 1808 ou Os fuzilamentos na montana de Príncipe Pio] (1814), Francisco de Goya (n.1746 – f.1828), Museu do Prado, Madrid. **</p> <p>ou</p>  <p><i>As promessas</i> (c. 1920), José Malhoa (n.1855 – f.1933), Museu José Malhoa, Caldas da Rainha. **</p> <p><b>Objetivo:</b> Através da interpretação de imagens, pretendeu-se que os estudantes compreendessem as novas correntes artísticas como representação das sociedades industrializadas.</p>	<p><b>Domínio:</b> <i>O mundo industrializado do século XIX.</i></p> <p><b>Subdomínio:</b> <i>Transformações económicas, sociais e culturais.</i></p>
	 <p><i>Crianças numa fábrica, século XIX</i> (autor desconhecido), Portal Académico do Centro de Ciências e Humanidades da Universidade do México. ***</p>	<p><b>Domínio:</b> <i>O mundo industrializado do século XIX.</i></p>

22.06.2021	<p style="text-align: center;">E</p>  <p><i>Femmes au jardin</i> [trad. Mulheres no jardim] (1866), Claude Monet (1840-1926), Museu de Orsay, Paris. ***</p> <p><b>Objetivo:</b> Pretendeu-se analisar a Significância histórica dos estudantes através da sua escolha relativamente a uma das imagens representadas, atribuindo uma fala às mesmas.</p>	<p><b>Subdomínio:</b> <i>Transformações económicas, sociais e culturais.</i></p>
<p>* Em consonância com as Aprendizagens Essenciais emanadas da tutela para o 8.º ano de escolaridade.</p> <p>** Exemplos de imagens utilizadas em aula de forma a contribuir para a construção de competências essenciais à interpretação de imagens enquanto Evidência.</p> <p>*** Imagens utilizadas para recolha de dados do presente estudo, exploradas e analisadas no Capítulo 5.</p>		

### Fonte própria

Apesar de algumas das imagens apresentadas na **Tabela 2** terem sido trabalhadas durante o Ensino Remoto Emergencial, todas tiveram como fim proporcionar aos estudantes, não só, a construção de competências essenciais à formação de futuros cidadãos, como também a dinamização das aulas através de uma participação mais crítica e entusiasta por parte dos discentes.

#### 4.7. Descrição do Estudo

Como mencionado, anteriormente, o presente estudo decorreu durante o ano letivo de 2020/2021, sofrendo algumas alterações e adequações necessárias não só devido a avanços e

recuos no processo de aprendizagem dos estudantes assim como ao evoluir da situação pandémica vivida e consequentes momentos de confinamento decretado pelo Governo ou de isolamento de estudantes e Professores devido a infeções epidemiológicas ocorridas no seio escolar. Desta forma, antes de qualquer aplicação didática do tema procurou-se sempre explicar quais os objetivos pretendidos durante a execução das tarefas, assim como, conciliar a realização das atividades, por parte dos estudantes, de forma autónoma, com análises conjuntas, em diálogo vertical e horizontal, proporcionando o desenvolvimento de capacidades e competências interpretativas de imagens e comunicativas através das opiniões e explicações dadas.

Posto isto, espelhando o presente estudo, apresentamos na **Tabela 3** e na **Tabela 4** os momentos e respetivos propósitos durante o trabalho pedagógico de imagens base ou imagens alteradas/*memes* aquando da aplicação das fichas de trabalho autónomo e das análises conjuntas de forma oral feitas em aula.

**Tabela 3 – Fichas de trabalho autónomo**

<b>Momentos e propósitos no trabalho pedagógico de imagens-base ou imagens alteradas/<i>memes</i></b>	
<b>Momentos</b>	<b>Propósitos</b>
1.º	<b>Abordagem teórico-prática</b> – através de pequenas tarefas sínteses sobre determinados assuntos – da matéria a ser aplicada, posteriormente, nas fichas de trabalho, facilitando, assim, o trabalho autónomo dos estudantes.
2.º	<b>Explicação das tarefas a serem realizadas e objetivos a ter em conta</b> durante a exploração de iconografias enquanto Evidência, atendendo ao seu texto, subtexto e contexto, procedendo-se à sua recolha. O mesmo se procede em atividades que tenham como objetivo verificar a Significância histórica das escolhas e/ou escolhas dos estudantes*.
3.º	Apreciação global do desempenho da turma e <b><i>feedback</i> oral</b> relativamente ao mesmo, permitindo aos estudantes aperfeiçoarem a sua prestação.
* A recolha das tarefas realizadas pelos estudantes ocorreu de forma física e material (Ensino Presencial) ou virtualmente, através da <i>Google Classroom</i> da turma (Ensino Remoto Emergencial)	

Fonte própria

**Tabela 4 – Atividades em contexto de comunicação pedagógica**

<b>Momentos e propósitos no trabalho pedagógico de imagens-base ou imagens alteradas/memes</b>	
<b>Momentos</b>	<b>Propósitos</b>
1.º	<b>Abordagem teórico-prática</b> – através de pequenos exercícios sobre determinados assuntos – da matéria a ser aplicada, posteriormente, nas tarefas orais, permitindo aos estudantes intervirem de forma ativa e/ou entusiasta na atividade.
2.º	Numa fase final da aula, como forma de exercício-síntese, apresentação de uma ou mais imagens base. No caso de serem apresentadas figuras históricas, como verificado no presente estudo ( <b>Ponto 5.2.</b> ), segue-se uma <b>questão de reconhecimento</b> da figura apresentada, tendo em conta que já se utilizaram as mesmas imagens durante as aulas, mas de forma acessória ou meramente representativa.
3.º	<b>Atribuição de uma pequena legenda ou fala</b> que proporcione o interesse e descontração dos estudantes, mas que permita a sua reflexão relativamente à temática que aborda.
4.º	De forma a facilitar e guiar os estudantes na compreensão e interpretação deste tipo de imagens são colocadas <b>novas questões</b> relativamente ao <i>significado da legenda/fala, o porquê de estar apresentada naquela imagem e não noutra</i> e quais as <i>conclusões que podem ser retiradas</i> , neste tipo de recurso, quanto à matéria a ser explorada.
5.º	É formulada uma <b>pergunta final</b> com vista a averiguar se os estudantes atribuem um sentido divertido/pitoresco/hilariante à imagem ou conjunto de imagens apresentados. Em caso de resposta positiva, os discentes devem conseguir justificar os motivos da sua resposta, sucedendo-se o mesmo em caso de resposta negativa, possibilitando verificar a facilidade e os obstáculos sentidos na análise e interpretação deste tipo de recurso.

**Fonte própria**

Como referido anteriormente, dado que, parte das atividades, nomeadamente, as fichas de trabalho foram aplicadas durante o Ensino Remoto Emergencial importa explicar em que modo decorreram as atividades letivas durante os períodos de confinamento e isolamento verificados. Tendo a turma-amostra duas aulas de 50 minutos por semana, uma das aulas funcionava de forma síncrona, quer isto dizer que era respeitado o tempo e horário da aula em regime presencial, estando todos os Professores – Professora orientadora e Professores estagiários – presentes na aula virtual, realizada por videochamada. A segunda aula funcionava em regime de aula assíncrona, isto é, sem decorrer uma aula virtual, parte do período da mesma<sup>25</sup>, era facultada na *Google Classroom* da turma uma tarefa-síntese da temática trabalhada na aula anterior, tendo de ser submetida até ao final do dia a resposta de cada estudante.

Uma vez que as Fichas de trabalho de recolha de informação para o presente estudo foram aplicadas durante o Ensino Remoto Emergencial, tornou-se imprescindível, como verificado na **Tabela 3**, a execução do ponto 1 e 2 nas aulas síncronas, possibilitando que nos momentos assíncronos as atividades fossem realizadas de forma mais acessível e simplificada. Por estas razões, não foi possível verificar as reações dos estudantes às imagens apresentadas, tal como se sucedeu durante as análises conjuntas e em pleno diálogo vertical e horizontal ocorrido no modelo de ensino presencial (**Tabela 4**).

Como referido no **ponto 1.3.**, no final do terceiro período foi aplicado um breve inquérito reflexivo sobre a função de imagens alteradas/*memes* e a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, sendo possível verificar os gostos e opiniões dos estudantes da amostra em questão relativamente à utilização deste tipo de recursos nas aulas de História. Na **Tabela 5**, é possível verificar as questões apresentadas à turma do 8.º ano; não obstante, a exploração do inquérito colocado e dados recolhidos será feita de forma mais detalhada no **ponto 5.3.** do presente estudo.

---

<sup>25</sup> Cerca de 2/3 dos 50 minutos, conforme o estipulado pelo AECO para o período letivo durante o Ensino Remoto Emergencial.

**Tabela 5 – Questões do Inquérito Final**

Questões colocadas no inquérito final		
N.º	Questões	Opções de escolha
1)	Nas aulas de História, que recursos preferes utilizar? Porquê?	Textos
		Imagens
		Vídeos
2)	Sabes o que são <i>memes</i> ?	–
3)	Para ti, o que é um <i>meme</i> ?	–
4)	Alguma vez tinhas utilizado uma imagem alterada nas aulas de História?	–
5)	Consideras que utilizar, nas aulas de História, imagens alteradas, como os <i>memes</i> , pode ser uma mais-valia? Justifica.	–
6)	Como costumavas utilizar imagens alteradas/ <i>memes</i> ?	Em conversa com amigos
		Nas redes sociais
		Para estudar
		Outra opção
7)	Porque utilizas imagens alteradas/ <i>memes</i> ?	–

**Fonte própria**

Em suma, de forma a conseguir detalhar e analisar os dados recolhidos na amostra supramencionada, respondendo à questão de investigação – *de que forma o Remix Cultural, através do uso de Memes, poderá proporcionar a aprendizagem em História e uma maior envolvimento dos discentes no processo de ensino-aprendizagem?* – optámos, em termos metodológicos, por realizar um Estudo de Caso, possibilitando um estudo mais complexo e num curto período de tempo de um determinado assunto, neste caso sobre a relevância do recurso ao Remix Cultural nas aulas de História.

## Capítulo 5 – Análise de dados das aplicações didáticas

Após a sucinta contextualização relativamente aos fundamentos teóricos que sustentaram o presente estudo e que tiveram como objetivo possibilitar ao leitor a melhor compreensão da análise aos dados recolhidos a serem efetuadas neste capítulo, importa referir que as primeiras atividades escritas foram realizadas em regime de Ensino Remoto Emergencial, a primeira devido ao segundo confinamento decretado pelo Governo – de 15 de janeiro de 2021 a 05 de abril de 2021 –, a segunda em contexto de isolamento profilático da turma e corpo docente, devido a um caso de infeção pela Covid-19 – efetuado do dia 26 de abril de 2021 ao dia 05 de maio de 2021. Entre as atividades escritas para recolha de dados para a investigação procederam-se duas análises, de forma oral, em pleno diálogo vertical e horizontal, em duas aulas distintas, de dois *memes*, sendo importante referir a sua importância no que diz respeito à perceção/reação da turma relativamente à utilização de material didático diferente do que estão habituados. Num momento final, foram aplicados uma atividade final, com o objetivo de dar resposta ao segundo objetivo específico supramencionado anteriormente, e um inquérito final relativo à importância que os estudantes atribuem à utilização de imagens alteradas/*memes* em contexto pedagógico.

### 5.1. Atividades escritas

As primeiras duas atividades escritas foram realizadas em regime de Ensino Remoto de Emergência, levando a que os discentes colocassem na *Google Classroom* da turma as tarefas pedidas. É importante referir que se pode verificar algumas respostas iguais ou similares, uma vez que os alunos tiveram acesso aos mesmos materiais – materiais das aulas disponibilizados na plataforma da turma, relativamente às temáticas trabalhadas, incidindo assim nos temas das fichas de aplicação didática –, assim como podem ter trocado informações entre si. Contudo, Simão (2007), citando, Tuckman (1980) refere que a técnica de recolha de informação através de fichas escritas “surge como técnica aconselhável para a recolha de dados individuais extensivos e como facilitador da produção de dados de cada sujeito participante passíveis de codificação” (p. 102).

É de referir que cada atividade continha três questões, **uma primeira apenas de identificação, uma segunda que permitiria relacionar a imagem e, conseqüentemente, o seu texto, subtítulo e contexto com os conhecimentos adquiridos nas aulas** sobre o assunto, aplicando o conceito de Evidência histórica e, por fim, **uma terceira, que nas duas atividades**

**adquiriu um grau de complexidade crescente**, na primeira atividade possibilitou analisar os níveis de evidência presentes na amostra, mas na segunda atividade permitiu aos discentes acrescentarem algo à imagem, aplicando o conceito de Remix Cultural. Aos dados recolhidos nas aplicações didáticas da temática, foram aplicados os seis níveis de progressão de Evidência histórica, segundo a escala de Ashby (2003)<sup>26</sup>, no manuseamento e interpretação de imagens em contexto de Remix Cultural.

A última atividade escrita foi aplicada em regime presencial, tendo como objetivo verificar a Significância histórica dos estudantes presente em certas iconografias, nomeadamente através da sua escolha e acrescento de uma fala à imagem por si escolhida, como será referido no **ponto 5.1.4**. Desta forma recorrer-se-á às cinco posições de atribuição de Significância histórica idealizadas por Seixas (1997) e referidas por Alves (2007).

### **5.1.1. Primeira atividade escrita<sup>27</sup>**

A atividade foi aplicada, no **dia 23 de fevereiro de 2021**, em regime de Ensino Remoto de Emergência, sendo, por isso, fundamental ter em conta a possibilidade de existirem respostas semelhantes entre os alunos em questão. A ficha disponibilizada na *Google Classroom* da turma teve como tema, segundo as Aprendizagens Essenciais, *Portugal no Contexto Europeu dos séculos XVII e XVIII*, e como subtema o *Império Português e a concorrência internacional*, nomeadamente, a “União Ibérica”.

Neste sentido, foi construída uma imagem através da junção de quatro imagens diversas<sup>28</sup> (**Figura 1**), aplicando o sentido de Remix Cultura, três mapas sobre a evolução do Império Espanhol (um da atual Espanha, com as diversas regiões autónomas, um do território de Espanha no século XVI, antes da unificação dos reinos e um terceiro mapa do Império Luso-Espanhol em finais do século XVI, aquando da União dinástica) e uma imagem (já apresentada em aula e presente no manual didático da disciplina) do rei Filipe II de Espanha, I de Portugal. A estas imagens juntaram-se pequenas frases que remeteriam o pensamento dos discentes para o denominado *século de ouro* do Império Espanhol, nomeadamente, através de supostas falas da figura histórica referida que recusaria os dois primeiros territórios (primeiros dois mapas, referidos anteriormente), mas que designaria o terceiro mapa, relativo ao Império Luso-Espanhol como um “século de ouro”. Relativamente à imagem, foram apresentadas três

---

<sup>26</sup> Cf. Anexo XV – **Tabela 10** – Níveis de Evidência histórica;

<sup>27</sup> Cf. Anexo XIV – Ficha de Trabalho Didático **A** – Atividade 1;

<sup>28</sup> Cf. **Tabela 2** – Imagens utilizadas nas aulas do 8.º X – Progresso na construção de um *meme* (**Ponto 4.6.**);

questões, a primeira pedia aos alunos que identificassem a figura histórica (Filipe II de Espanha, I de Portugal), a segunda para que referissem qual a relação entre a figura histórica supramencionada e o Império Luso-Espanhol de finais do século XVI, objetivando-se que os discentes conseguissem relacionar/mencionar os mapas apresentados com o ator histórico. Na terceira questão foi pedido que os discentes explicassem a frase, atribuída à imagem, “que século de ouro”.

**Figura 1**

1. **Observa com atenção** a seguinte imagem e responde por palavras tuas às seguintes questões.

 Espanha atual	 Eu prefiro o original	1.1. Identifica a figura histórica de destaque.
 Espanha séc. XV	 Muito pequeno! Próximo!	1.2. Qual a relação entre a figura histórica e o Império Luso-Espanhol em finais do século XVI? Fundamenta.
 Império Luso-Espanhol séc. XVI	 Agora sim é caso para dizer "Qué siglo de oro"	1.3. Explica, por palavras tuas, a frase: <i>Qué siglo de oro</i> (Que século de ouro).

Rodrigues, F. (2021). *O Império Luso-Espanhol no século XVI*. (Adaptado).

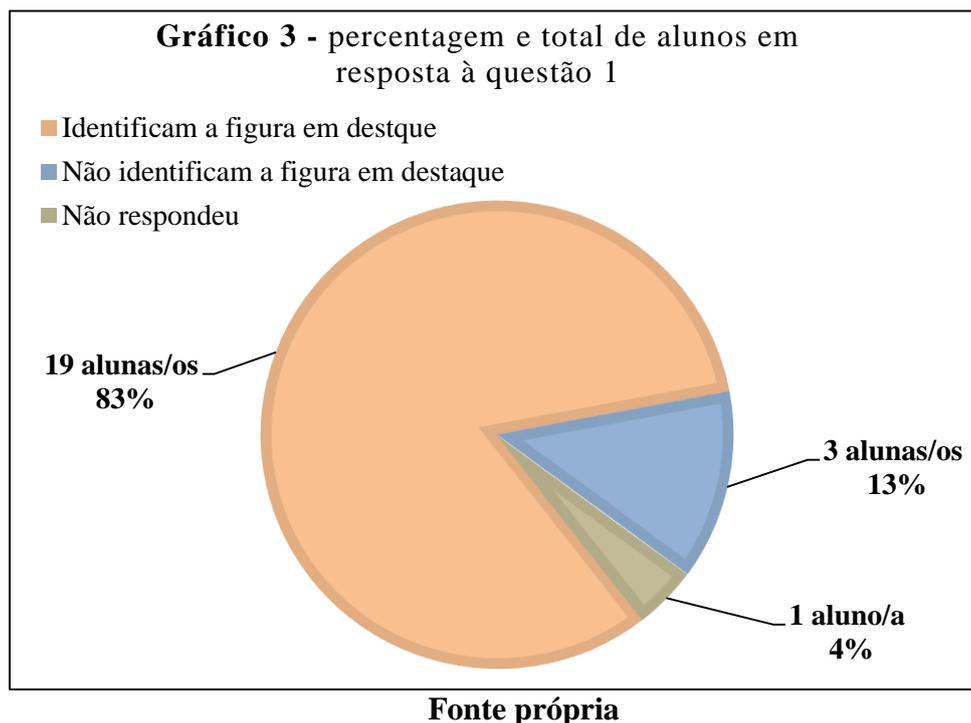
**Fonte própria**

Todavia, antes de iniciar a análise nos níveis de Evidência atribuídos às respostas recolhidas junto dos estudantes importa informa o leitor de forma breve sobre os seis níveis de Evidência histórica propostos por Ashby (2003) utilizados no presente estudo: **Nível 1** – Imagens do Passado (fonte como bilhete de acesso direto ao passado) **Nível 2** – Informação (fontes como meio de informação transparente; passado tratado como algo fixo e acabado); **Nível 3** – Testemunho (valorização do agente histórico, paradigma da memória e da observação direta); **Nível 4** – Tesoura e Cola (entendimento global da fonte, mas sem inferir); **Nível 5** – Evidência num contexto mínimo (início da inferência; construção de algumas sínteses a partir

das fontes) e o **Nível 6** – Evidência no contexto (A evidência pode ser construída, entendendo-se o seu contexto histórico e o seu significado)<sup>29</sup>.

Importa mencionar que dos 23 estudantes, apenas entregaram 22 estudantes, sendo que o estudante que não entregou foi colocado na contagem da “Não resposta”. As **questões serão colocadas a negrito e em itálico**. Serão apresentados, primeiramente, os resultados da primeira questão, seguindo-se a análise dos níveis de evidência relativamente à segunda questão e posteriormente à terceira questão. Os **níveis serão apresentados a negrito** e os exemplos de **repostas dadas pelos estudantes em itálico** (estudantes identificados por um número sortido aleatoriamente).

Relativamente à **primeira questão** colocada – **Identifica a figura histórica de destaque** – esperava-se que os discentes identificassem a figura de Filipe II, I de Portugal, uma vez que já tinha sido utilizada em aula. Apesar de parecer uma questão simples, importa referir que a mesma foi feita para que os estudantes, lentamente, conseguissem identificar a característica da imagem com que mais familiarizados estão.

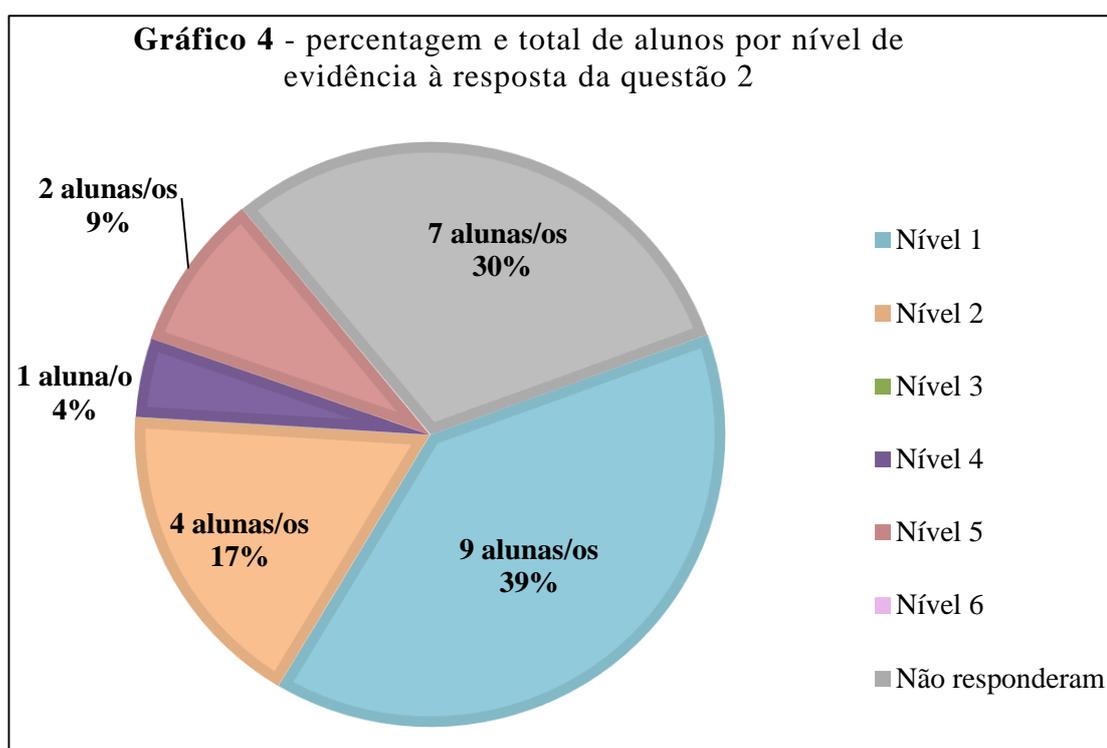


Contudo, das 22 respostas entregues (**Gráfico 3**), três estudantes (4%) não conseguiram identificar a figura representada, mostrando alguma desatenção e falta de estudo, uma vez que

<sup>29</sup> Cf. Anexo XV – **Tabela 9** – Níveis de Evidência histórica;

a imagem de Filipe II de Espanha, I de Portugal tinha sido mostrada nas duas aulas anteriores e encontrava-se no manual didático e 19 estudantes (83%) identificaram a figura<sup>30</sup>.

Na *segunda questão – Qual a relação entre a figura histórica e o Império Luso-Espanhol em finais do século XVI? Fundamenta.* – foi pedido aos alunos que relacionassem a figura apresentada (**Figura 1**) com o seu texto, subtexto, se possível, e o seu contexto, assim como com as aprendizagens adquiridas anteriormente. Requeria-se que os estudantes referissem os múltiplos mapas, assim como as falas associadas a Filipe II de Espanha, I de Portugal relativamente a cada mapa. Nesta questão, e presente no **Gráfico 4**, dos 23 estudantes da amostra<sup>31</sup>, seis não responderam e um não entregou (30%). Contudo, foi possível identificar diversos níveis da escala supramencionada – nove estudantes associados ao nível 1 (39%), quatro estudantes colocados no nível 2 (17%), um estudante nível 4 (4%), dois estudantes nível 5 (9%).



Fonte própria

Importa ainda salientar que, por questões de privacidade, os estudantes que fizeram parte da amostra foram sorteados consoante um número aleatório, omitindo-se o seu nome e

<sup>30</sup> Cf. Anexo XVII – **Gráfico 15** – Total de alunos por género em resposta à Questão 1;

<sup>31</sup> Cf. Anexo XVIII – **Gráfico 16** – Total de alunos por género e nível de Evidência em resposta à Questão 2;

número de estudante. Agora, atentemos a alguns exemplos de respostas dadas pelos estudantes relativamente aos diversos níveis de evidência, presentes na *Questão 2*:

### **Nível 1 – Imagens do passado**

**Estudante 10** – *O senhor representado na figura era o Rei Luso-Espanhol.*

**Estudante 15** – *A relação é que foi ao encargo de Filipe II que Espanha se tornou o país mais forte do mundo com imensas riquezas e territórios.*

Aqui temos duas respostas diferentes, mas que são associadas ao Nível 1 da escala de progressão da evidência. Ambas as respostas são deficitárias de uma justificação mais completa, tanto o **Estudante 10** como o **Estudante 15** apresentam uma resposta com base no conhecimento substantivo, não indo além do que a fonte apresenta, a fonte é vista como cartão de acesso direto ao passado. Contudo, há uma diferença entre ambos, o **Estudante 10** apresenta uma resposta com base no conhecimento substantivo, através da relação entre a figura histórica e o Império Luso-Espanhol em finais do século XVI, acabando por retirar informações da fonte algo desconexas relativamente à questão efetuada, uma vez que aqui não teria necessariamente/diretamente de referir quem era a personalidade histórica representada. Já o **Estudante 15**, fixa-se no que está representado na fonte para realçar o papel do rei; contudo, não é capaz de referir, por exemplo, a frase associada ao monarca sobre o mapa 3 (Império Luso-espanhol) – “Agora sim! É caso para dizer *qué siglo de oro*”. Os Estudantes mostram assim dificuldades em “relacionar fontes discordantes. Quando colocados perante fontes com informações contraditórias ou divergentes, consideram que essas fontes não são úteis, não diferem, [...] é uma questão de palavras diferentes” (Simão, 2007, p. 151), substituindo a necessidade de construir um raciocínio por mera informação, que pode ser apresentada de forma desconexa com o que é pedido, como é exemplo o Estudante 10.

### **Nível 2 – Informação**

**Estudante 08** – *A relação entre a figura histórica e o Império Luso-Espanhol em finais do século XVI é a União Dinástica, porque na União Dinástica Filipe II de Espanha esteve na Dinastia Filipina e o Império Luso-Espanhol em finais do século XVI teve a ver com a riqueza de Espanha.*

**Estudante 11** – *Quando D. Henrique morreu teve de resolver uma Crise Dinástica, porque haviam três candidatos [ao trono], entre eles o rei Filipe que viria a reinar no futuro.*

Estas duas respostas, à primeira vista diferentes, no fundo são algo similares, uma vez que têm uma particularidade comum, as duas respostas tocam de forma direta (**Estudante 08**) e de forma indireta (**Estudante 11**) no facto de ter ocorrido uma União entre os dois países ibéricos. Contudo, o **Estudante 08** sem justificar/contextualizar, a existência de uma Crise Dinástica, que levou à relação da figura histórica com o Império Luso-Espanhol, através da União Ibérica, em finais do século XVI, acaba por concentrar a sua atenção na tentativa de encontrar a melhor informação, acabando por referir a sua ideia de forma algo confusa. Já o **Estudante 11**, para além de, também, não contextualizar a existência de uma Crise Dinástica apresenta e perspetiva a informação como verdadeira, fazendo com que esta fique algo enferma de anacronismo, referindo que o Cardeal D. Henrique após a sua morte é que teve de resolver a crise dinástica. Assim, ambas as respostas e como refere Simão no seu estudo supramencionado (2007), acabam por se preocupar em encontrar e apresentar uma resposta como sendo a mais correta e/ou a melhor informação, acabando por deixar para segundo plano a imagem em si e dando primazia ao texto (p. 172), utilizando os conhecimentos adquiridos em aula para justificar a frase relativa ao Império Luso-espanhol e ao século de ouro.

### **Nível 3 – Testemunho**

Nesta segunda questão nenhum dos 22 estudantes que participaram na amostra conseguiram atingir o nível 3, onde, por norma, pode ocorrer uma sobrevalorização do agente histórico, da memória e da observação direta, podendo surgir “distorções, exageros e omissão de informação num relato [que] fornecem a ideia de simples dicotomia verdade/mentira” (Moreira, 2004, p. 85).

### **Nível 4 – Tesoura e cola**

**Estudante 23** – *Em 1580, quando o Cardeal D. Henrique I de Portugal morreu, teve que se resolver uma crise dinástica. Havia três candidatos, entres eles o*

*rei Filipe II de Espanha, que viria a ser o futuro rei de Portugal, D Filipe I de Portugal, os dois reinos juntaram-se, [formando] assim a União Ibérica.*

Claramente, a única resposta nível 4, teve influências ou influenciou a resposta do **Estudante 11 (nível 2)**. Contudo, a resposta apresentada pelo **Estudante 23** exibe uma melhoria que deve ser tida em conta relativamente no desempenho do **Estudante 11**, iniciando o seu texto com a uma contextualização sobre a Crise Dinástica que, apesar de simples e algo vaga, acrescenta a ideia, de forma implícita, que a solução da Crise Dinástica passou pela União dos reinos ibéricos. O **Estudante 23** demonstra um entendimento global da fonte, mas não explica/corroborar esse saber, fazendo com que não progrida para um nível superior, onde se começa a iniciar alguma inferência. Ou seja, o estudante em questão refere o contexto em que Filipe II de Espanha se torna rei de Portugal, mas não é capaz de inferir a relação que se estabelece entre essa ideia e a formação de um Império Luso-Espanhol, por exemplo.

#### **Nível 5 – Evidência num contexto mínimo**

(Os dois estudantes colocados no nível 5 apresentaram a mesma resposta, possivelmente, devido a trocas de informação entre si).

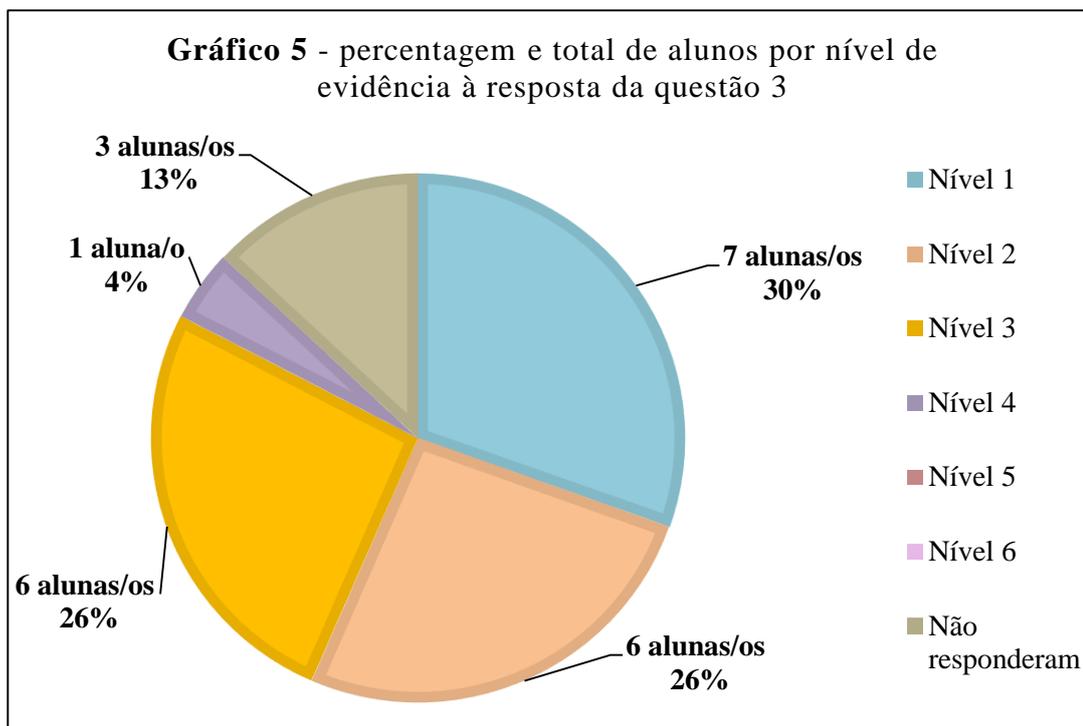
**Estudantes 06 e 17** – *Em 1580, quando o Cardeal D. Henrique, I de Portugal, morreu, teve de se resolver uma crise dinástica. Haviam três candidatos ao trono entre um deles o rei Felipe II de Espanha que viria a ser o rei de Portugal, assim sendo os dois reinos juntaram-se assim formando a União Ibérica. Filipe I de Portugal jurou respeitar a soberania de Portugal e que Portugal e Espanha permaneciam dois estados autónomos, formando o Império Luso-espanhol.*

Os **Estudantes 06 e 17** iniciam a inferência a partir da relação que estabelecem, entre a figura histórica e o Império Luso-Espanhol de finais do século XVI, justificando que a existência de uma Crise Dinástica, acabou por levar à formação do Império Luso-Espanhol em finais do século XVI. De forma ligeira, os alunos começam a formar/ construir sínteses sobre os acontecimentos em causa; ou seja, “os alunos entendem a fonte, mas interpretam-na atendendo ao contexto de forma restrita. Ignoram muitas pistas que reportam ao contexto, por desconhecimento ou por não querer fazê-lo” (Simão, 2007, p. 239).

### Nível 6 – Evidência no contexto

Nesta segunda questão nenhum dos 22 estudantes que participaram na amostra conseguiu atingir o nível 6, onde se esperaria que os discentes fizessem uma contextualização sobre o assunto a ser tratado, assumindo o texto, o subtexto e o contexto da iconografia como parte integrante e essencial à construção de inferências sobre a temática. Assim, “a evidência pode ser construída, mas tem que ser entendida no seu contexto histórico para se saber qual o seu significado e como se reporta à sociedade que a produziu” (Simão, 2007, p. 256).

Relativamente à *terceira questão* da primeira atividade escrita – *Explica, por palavras tuas, o significado da frase: Qué siglo de oro (Que século de ouro)* – o grau de complexidade aumentou, comparativamente com as anteriores questões, sendo pedido aos discentes que relacionem a frase associada à figura de Filipe II, de Espanha, I de Portugal ao apogeu do Império Luso-espanhol e, conseqüentemente, à hegemonia espanhola, principalmente, no que diz respeito aos territórios ocupados e ao comércio. Nesta questão, e presente no **Gráfico 5**, das 22 respostas entregues<sup>32</sup>, dois estudantes não responderam e um não entregou (13%).



Fonte própria

<sup>32</sup> Cf. Anexo XIX – **Gráfico 17** – Total de alunos por género e nível de evidência em resposta à Questão 3;

Contudo, foi possível identificar o predomínio equitativo dos três primeiros níveis da escala supramencionada, assim como um aluno no nível 4 – sete estudantes associados ao nível 1 (30%), seis estudantes colocados no nível 2 (26%), seis colocados no nível 3 (26%) e um estudante nível 4 (4%).

Reparemos, de seguida, alguns exemplos de respostas dadas pelos estudantes relativamente aos diversos níveis de evidência, presentes na *questão 3*<sup>33</sup>:

### **Nível 1 – Imagens do passado**

**Estudante 05** – *Foi no século XVI e nas minhas palavras foi um século muito valioso para Espanha.*

**Estudante 16** – *Tem a ver com a cultura espanhola (época clássica) e acho que quer dizer que foi bom aquele século.*

Os Estudantes mencionados estão associados ao nível 1, uma vez que assumem a fonte, neste caso o terceiro mapa sobre o Império Luso-espanhol, como possibilidade de aceder diretamente ao passado, não levantando questões que permitam ir além do conhecimento substantivo, situação corroborada e transposta a outros exemplos por autoras como Simão (2007) e Ashby (2003). Enquanto o **Estudante 05** se cinge apenas às características económicas, o **Estudante 16** tenta justificar-se com uma frase enferma de anacronismo, referindo a Época Clássica espanhola, levando a apresentar uma informação desconexa da fonte.

### **Nível 2 – Informação**

**Estudante 09** – *Filipe II pronunciou aquela frase dizendo que naquele século Espanha tinha-se tornado a maior potência económica do mundo devido à conquista de territórios em todos os continentes, à União Ibérica e à sua sucessão como rei de Portugal.*

---

<sup>33</sup> Importa salientar que, por questões de privacidade, os estudantes que fizeram parte da amostra, foram sorteados consoante um número aleatório, omitindo-se o seu nome e número de estudante.

**Estudante 12** – *A frase significa que durante esse século houve muita fortuna nas colónias de Espanha: México e Peru.*

De forma mais ou menos completa os Estudantes mencionados acabam por cingir e associar a sua justificação à expansão territorial presente da imagem, os alunos reconhecem as consequências de um vasto território, nomeadamente, na detenção de riqueza. Contudo, ambos, ocultam uma explicação sobre a evolução dos diversos mapas, mostrando dificuldades quando confrontados com informações contraditórias “as fontes são vistas como um meio de informação transparente, que é correta ou incorreta, assumindo o passado como algo fixo e/ou acabado” (Ashby, 2003, p. 44).

### **Nível 3 – Testemunho**

(os seis estudantes colocados no nível 3 apresentaram, de forma mais ou menos completa a mesma resposta, escolhendo-se aleatoriamente uma resposta-exemplo).

**Estudante 17** – *Na aula passada analisámos uma fonte onde Alfonso Nuñez de Castro, nos falava na riqueza que existia em Espanha no século XVIII, e eu penso que é esse o significado de “Qué siglo de oro”. Naquele século Espanha ficou bastante poderosa e rica.*

Umás mais, outras menos completas, as respostas dadas pelos **Estudantes 01, 06, 11, 13, 17 e 23** apresentam uma sobrevalorização dos agentes históricos, característica associada a este nível de progressão de evidência, como referido anteriormente. Partindo do exemplo do **Estudante 17**, este baseia-se numa fonte escrita trabalhada numa aula anterior, da autoria do Historiador e cronista espanhol do século XVII, Alfonso Nuñez de Castro, assumindo uma valorização deste agente histórico o que acaba por levar ao desvirtuar de informação relacionada diretamente com a imagem apresentada. Ou seja, “a noção de evidência aparece misturada com factos/fatores a serem descobertos ou selecionados de acordo com o ponto de vista a nível do senso comum. Baseiam-se na sua experiência pessoal para compreender o passado - mesmo sabendo tratar-se do outro, partem dos seus valores, metas, crenças...” (Simão, 2007, p. 194).

#### **Níveis 4 – Tesoura e cola**

**Estudante 15** – *Significa que ele [Filipe II] tecnicamente sozinho conseguiu tornar Espanha na 1ª potência mundial da altura e também que no século anterior Espanha era minúscula comparada com a Espanha do século em que ele governou o país e Espanha não tinha tanta riqueza antes de ele governar o país.*

O **Estudante 15** demonstra um entendimento global da fonte, mas não explica/corroborar esse saber, fazendo com que não progrida para um nível superior, onde se começa a iniciar alguma inferência. Contudo, é se salientar que, apesar da forma simplista e pouco rigoroso, trespassando a sua opinião de forma indireta ao tratar o agente histórico de forma direta (*Ele* – Filipe II de Espanha, I de Portugal), o estudante em questão refere, implicitamente, os dois mapas do território espanhol antes da União Dinástica (um da atual Espanha, com as diversas regiões autónomas e outro do território de Espanha no século XVI, antes da unificação dos reinos) ao dizer *Espanha era minúscula comparada com a Espanha [...] que ele governou*, assim “a evidência é usada para ilustrar a interpretação. Emerge de forma simples a consciência de evidência, bem como um ponto de vista pessoal acerca das mensagens das fontes e dos autores” (Simão, 2015, p. 193).

#### **Níveis 5 (evidência em contexto mínimo) e 6 (evidência em contexto).**

Nenhuma das 22 respostas entregues assumiu um dos níveis referidos, para isso seria essencial que os discentes não expressassem, exclusivamente, as fontes como imutáveis ou como dicotomia correto/incorrecto, permitindo ir além do conhecimento substantivo e começar, ligeiramente, a inferência.

#### **Breve reflexão da primeira atividade**

Uma vez analisada a primeira atividade didática levada a cabo em contexto de Estágio Pedagógico é-nos possível afirmar, consoante a amostra em causa, as inúmeras dificuldades que os discentes têm em manusear, analisar/interpretar e refletir sobre uma imagem, principalmente, uma imagem em contexto de Remix Cultural, neste caso, um *meme*. Assim, é possível melhor compreender o predomínio dos Níveis 1 (imagens do passado) e 2 (informação) de progressão de evidência propostos por Ashby (2003) e corroborados por Simão nos seus

estudos supramencionados (2007 e 2015), onde “a utilização de fontes em sala de aula se apresenta muito limitada à sua dupla função de informação, ou estímulo para a aprendizagem” (Simão, 2015, p. 196); ou seja, os alunos assumem a fonte histórica como algo imutável, correta ou não, permitindo ter acesso direto ao passado.

Neste sentido, foi possível perceber as dificuldades inerentes à utilização de um *meme* em contexto educativo, permitindo formular a atividade seguinte de forma mais simples, e treinando com os discentes, de forma oral, a interpretação de imagens alteradas/*memes* em sala de aula. Assim, torna-se imprescindível que o Professor, enquanto guia dos seus alunos, ajude a que estes “reforcem o desenvolvimento da competência crítica de interpretação de fontes” (Carvalho & Barca, 2011, p. 216), levando a que seja feita uma reflexão que vá além do conhecimento substantivo e que permita construir o conhecimento histórico, tendo em conta o texto, subtexto e contexto da fonte trabalhada, assim como os conhecimentos prévios sobre o assunto.

### 5.1.2. Segunda atividade escrita<sup>34</sup>

A atividade foi aplicada, no **dia 27 de abril de 2021**, em regime de Ensino Remoto Emergencial, devendo-se ter em conta a possibilidade de existirem respostas similares entre os estudantes da amostra. Todavia, a aplicação da atividade referida, foi feita após análises de imagens alteradas, realizadas em contexto presencial, de forma oral, em pleno diálogo vertical e horizontal com os discentes, permitindo treinar a competência de interpretação deste tipo de imagens alteradas, os *memes*. A tarefa em questão – incluída no *PowerPoint* sobre a temática a ser trabalhada – foi disponibilizada na *Google Classroom* da turma, tendo como tema, segundo as Aprendizagens Essenciais, *O Crescimento e ruturas no Mundo Ocidental nos séculos XVIII e XIX*, e como subtema *O triunfo das Revoluções Liberais*, nomeadamente a “A Revolução Liberal Portuguesa – a Guerra Civil”.

Neste sentido, de forma a analisar os níveis de progressão de evidência dos estudantes, e tendo em conta as dificuldades registadas na primeira aplicação didática através de um *meme*, foi disponibilizada uma caricatura de Honoré Daumier (1833), onde são representadas as figuras de D. Pedro e de D. Miguel de forma crítica, num plano inferior e com expressões faciais idênticas às expressões que as crianças fazem durante uma birra comum. Nesta caricatura são ainda representadas outras figuras, atrás de D. Pedro (à esquerda) a figura representa a França

---

<sup>34</sup> Cf. Anexo XIV – Ficha de Trabalho Didático **B**) – Atividade 2;

predominada pela Burguesia e a figura atrás de D. Miguel (à direita) representa os países da Santa Aliança (acordo entre monarquias absolutas) (**Figura 2**).

Juntamente com a caricatura mencionada foram apresentadas três questões, a primeira pedia aos alunos que identificassem o episódio histórico representado (Guerra Civil Portuguesa (1832-1834)). Na segunda questão, e de forma a analisar os níveis de *Evidência* nas respostas dadas pelos estudantes, foi pedido que, através da relação entre as características da Revolução Liberal Portuguesa – material utilizado, anteriormente, numa aula de cariz teórico e disponibilizado aos discentes – e os elementos presentes na imagem, referissem de que forma se desencadeou o processo de implantação do Liberalismo em Portugal. Na terceira questão pedia-se aos discentes que atribuíssem um título original à caricatura, refletindo a mensagem principal que esta pretendia transmitir, apresentando, também, um motivo da escolha do título apresentado; desta forma, esperava-se que os alunos aplicassem a originalidade trabalhada e analisada, anteriormente, durante a aplicação, de forma oral, de imagens em contexto de Remix Cultural em sala de aula.

**Figura 2**

**Nota:** Não te esqueças de ter em atenção os três principais aspetos na interpretação de uma fonte: *o que diz a fonte*, a sua autoria e o seu contexto de produção.



1. Identifica o episódio, referente à implantação do Liberalismo em Portugal, que está representado na imagem A?

2. Qual a relação entre o acontecimento que identificaste na imagem e as dificuldades verificadas na implantação do liberalismo em Portugal? Fundamenta a tua resposta, relacionando-a com características da Revolução Liberal Portuguesa e com elementos presentes na imagem.

3. Atribui um título original à imagem, que reflita a mensagem principal que ela pretenderá transmitir. Apresenta um motivo da tua escolha.

Caricatura de Honoré Daumier (1833). A figura atrás de D. Pedro (à esquerda) representa a França predominada pela Burguesia e a figura atrás de D. Miguel (à direita) representa os países da Santa Aliança (acordo entre monarquias absolutas).  
Disponível online [https://www.wikiwand.com/pt/Guerra\\_Civil\\_Portuguesa\\_\(1832-1834\)](https://www.wikiwand.com/pt/Guerra_Civil_Portuguesa_(1832-1834)) [consultado a 24.04.2021]

**Fonte própria**

Importa mencionar que dos 23 estudantes, apenas 21 entregaram a tarefa, sendo que os estudantes que não entregaram foram contabilizados na análise de dados no parâmetro da “Não resposta”. As *questões serão colocadas a negrito e em itálico*. Serão apresentados, primeiramente, os resultados da primeira questão, seguindo-se a análise dos níveis de evidência relativamente à segunda questão e, de seguida, serão analisadas as respostas à terceira questão, quanto ao Remix Cultural. Os **níveis serão apresentados a negrito** e os exemplos de *repostas dadas pelos estudantes em itálico* (estudantes identificados por um número sortido aleatoriamente).

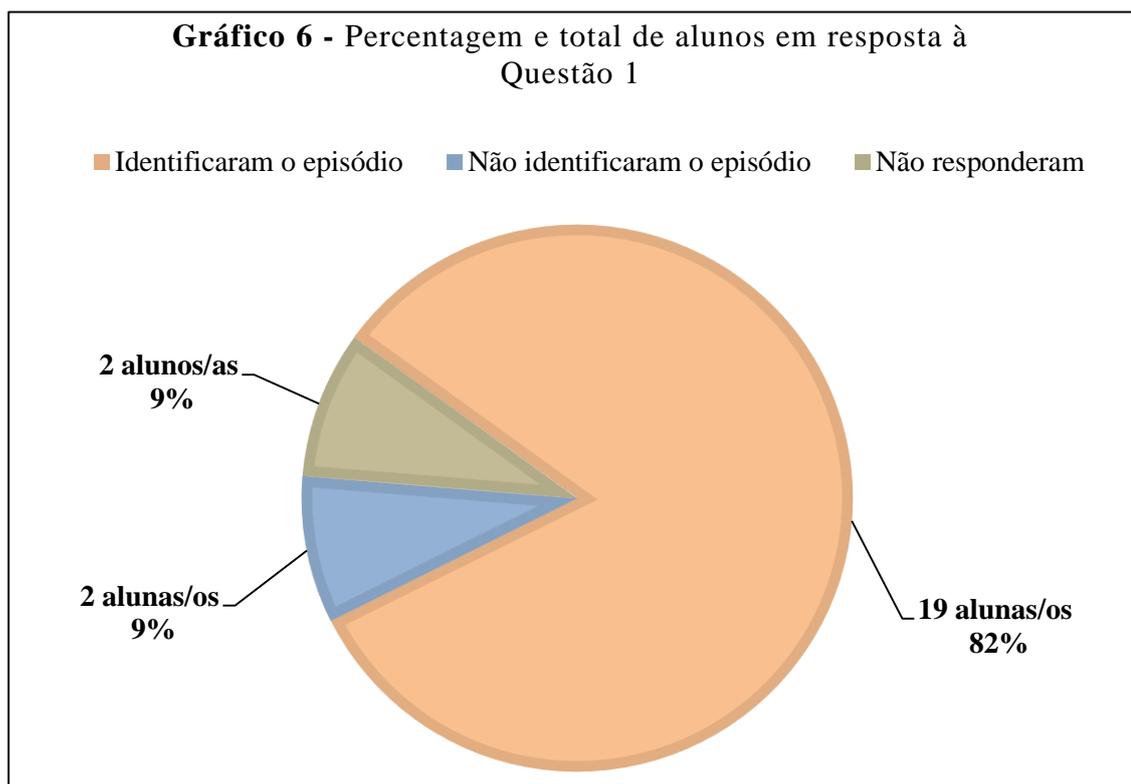
Novamente, antes de iniciar a análise nos níveis de Evidência atribuídos às respostas recolhidas junto dos estudantes importa lembrar o leitor sobre os seis níveis de Evidência histórica propostos por Rosalyn Ashby (2003) utilizados no presente estudo: **Nível 1** – Imagens do Passado (fonte como bilhete de acesso direto ao passado) **Nível 2** – Informação (fontes como meio de informação transparente; passado tratado como algo fixo e acabado); **Nível 3** – Testemunho (valorização do agente histórico, paradigma da memória e da observação direta); **Nível 4** – Tesoura e Cola (entendimento global da fonte, mas sem inferir); **Nível 5** – Evidência num contexto mínimo (início da inferência; construção de algumas sínteses a partir das fontes) e o **Nível 6** – Evidência no contexto (A evidência pode ser construída, entendendo-se o seu contexto histórico e o seu significado)<sup>35</sup>.

Relativamente à *primeira questão* colocada – *Identifica o episódio, referente à implantação do Liberalismo em Portugal, que está representado na imagem* – esperava-se, tal como pedido, que os discentes identificassem o episódio ocorrido, nomeadamente, a Guerra Civil Portuguesa (1832-34). Importa referir que, os discentes tiveram acesso ao *PowerPoint* que incluía alguns slides sobre o episódio referido. É de salientar que, das 21 respostas entregues, apenas dois estudantes (9%) não conseguiram associar a caricatura à Guerra Civil (**Gráfico 6**)<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Cf. Anexo XV – **Tabela 9** – Níveis de Evidência histórica;

<sup>36</sup> Cf. Anexo XX – **Gráfico 18**, relativamente identificação do episódio retratado, consoante o género;

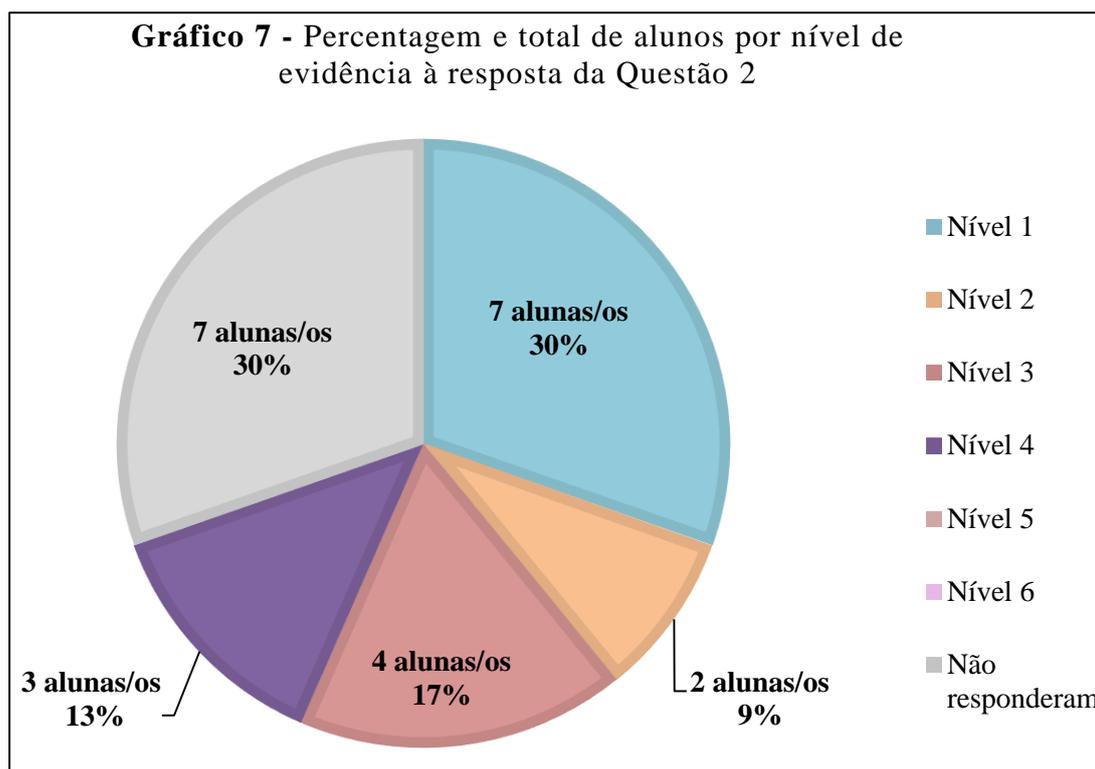


Fonte própria

Na segunda questão – *Qual a relação entre o acontecimento que identificaste na imagem e as dificuldades verificadas na implantação do liberalismo em Portugal? Fundamenta a tua resposta, relacionando-a com características da Revolução Liberal Portuguesa e com elementos presentes na imagem.* – foi pedido aos alunos que relacionassem a figura apresentada (**Figura 2**) com o seu texto, subtexto e o seu contexto, com as aprendizagens adquiridas anteriormente e, conseqüentemente, com a Guerra Civil (1832-1834). Assim, esperava-se que os estudantes referissem algumas dificuldades no processo de implantação do liberalismo em Portugal, contextualizado e referindo os antecedentes da guerra, mencionando, também, aspetos relevantes da caricatura, enquanto instrumento de intervenção social através da crítica, sátira e do humor.

Nesta questão, e presente no **Gráfico 7**, dos 23 estudantes da amostra<sup>37</sup>, quatro não responderam e dois não entregaram (30%). Contudo, foi possível identificar diversos níveis da escala supramencionada – sete estudantes associados ao nível 1 (30%), dois estudantes colocados no nível 2 (9%), quatro estudantes nível 3 (17%) e três estudantes nível 4 (13%).

<sup>37</sup> Cf. Anexo XXI – **Gráfico 19**, relativamente à distribuição dos níveis de evidência (Questão 2), consoante o género.



Fonte própria

Reparemos, de seguida, alguns exemplos de respostas dadas pelos estudantes relativamente aos diversos níveis de evidência, presentes na *questão 2*<sup>38</sup>:

#### Nível 1 – Imagens do passado

**Estudante 17** – *O processo foi demorado e sangrento.*

**Estudante 19** – *A caricatura representa a luta pela coroa portuguesa entre liberais e absolutistas.*

As respostas apresentadas, apesar de diferentes, têm na sua base apenas o conhecimento substantivo, não indo além do que está representado na fonte, tornando-as deficitárias de uma justificação que permita a formulação de uma reflexão sobre a referida fonte. Contudo, relativamente ao conteúdo, apresentam diferenças, por exemplo, o **Estudante 10** refere, sem explicar, características do processo de implantação do liberalismo em Portugal, apresentando uma informação desconexa da própria fonte. Já o **Estudante 19** cinge-se ao conteúdo básico

<sup>38</sup> Por questões de privacidade, os estudantes que fizeram parte da amostra, foram sorteados consoante um número aleatório, omitindo-se o seu nome e número de estudante.

contido na caricatura, isto é, uma guerra entre duas facções político-sociais contrárias, assumindo a fonte como uma representação direta do passado (Simão, 2015, p. 190).

### **Nível 2 – Informação**

(Os dois estudantes colocados no nível 2 apresentaram a mesma resposta, possivelmente devido a trocas de informação entre si).

**Estudantes 14 e 16** - *A Convenção de Évora-Monte pôs fim a seis anos de guerra civil entre absolutistas e liberais.*

Este tipo de resposta indica a necessidade que os Estudantes sentiram em tentar encontrar e apresentar uma informação como sendo a mais correta, uma vez que sabem que foi com a Convenção de Évora-Monte (1834) que terminou a Guerra Civil mencionada, levando a que não atribuam tanta importância à caricatura e às pistas que esta pode indicar para melhor perceber a difícil implantação do liberalismo em Portugal.

### **Nível 3 – Testemunho**

**Estudante 02** – *As características da Revolução Liberal Portuguesa revelam que a Convenção de Évora-Monte pôs fim a seis anos de guerra civil entre absolutistas e liberais. Os dois príncipes irmãos, D. Miguel e D. Pedro, disputavam o direito à coroa numa guerra sangrenta que arrasou o país.*

**Estudante 15** – *Durante o processo de implantação do liberalismo em Portugal, os liberais desembarcaram no porto e desencadeou-se uma guerra civil contra os absolutistas em Portugal. Em julho de 1833 os liberais tomaram Lisboa e foi implantado o liberalismo em Portugal.*

Apesar de diferentes, as respostas dadas pelos **Estudantes 02 e 15** mostram a capacidade de, como refere Simão (2015), reconhecer a diferença entre evidência e informação, percecionando a fonte como um meio privilegiado de informação, que pode, ou não, ser verosímil, enquanto a sua noção de “evidência aparece misturada com factos/fatores a serem descobertos ou seleccionados de acordo com o ponto de vista a nível do senso comum” (Simão, 2007, p. 194). Ou seja, os Estudantes conseguem reproduzir informação útil e, ligeiramente,

contextualizada, relativamente ao processo de implantação do liberalismo em Portugal; contudo, embora aparente ter ocorrido a construção de conhecimento histórico, apenas há uma reprodução do mesmo, não gerando inferências a partir da fonte (Simão, 2015, p. 192).

#### **Nível 4 – Tesoura e cola**

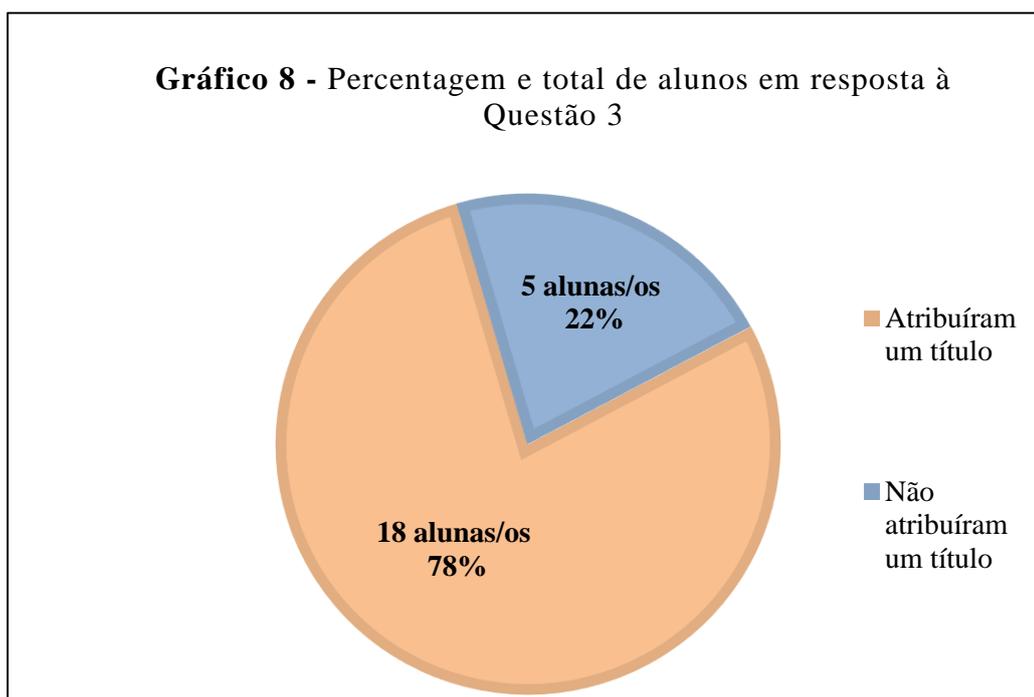
**Estudante 09** – *Esta caricatura mostra-nos a grande dificuldade que teve Portugal, na Implantação do Liberalismo. Devido às 3 invasões francesas, D. João VI e o resto da família real saíram de Portugal para o Brasil. Quando regressou, D. João VI jurou cumprir a Constituição, mas haviam muitos portugueses, incluindo o seu filho D. Miguel, que queriam o regresso do Absolutismo a Portugal. Em 1826, D. João VI faleceu, passando assim a que o herdeiro do trono português fosse seu filho D. Pedro IV, Imperador do Brasil. D. Pedro IV abdicou em favor da sua filha, mas como a sua filha só tinha 7 anos, D. Miguel passaria a ser o regente. D. Miguel prometeu respeitar a Carta (uma das suas obrigações, enquanto regente), mas fez-se aclamar rei absoluto, iniciando um período de perseguições (aos que eram a favor do Liberalismo). Muitos liberais organizarão um exército, chefiado por D. Pedro IV. Em 1832 o exército desembarcou no Porto iniciando assim a guerra civil. A tão esperada Implantação do Liberalismo só foi conseguida em Portugal no ano de 1834 com a assinatura da Convenção de Évora Monte.*

O **Estudante 09** demonstra um entendimento global da fonte, mas não corrobora esse saber, não progredindo para um nível superior, onde se começa a iniciar alguma inferência. Ou seja, o estudante em questão contextualiza as dificuldades no processo de implantação do liberalismo em Portugal, mas não é capaz de inferir a relação que se estabelece entre essa ideia e as características da caricatura apresentada, por exemplo.

#### **Níveis 5 (evidência em contexto mínimo) e 6 (evidência em contexto).**

Como referido na Questão 3, da atividade 1, também na atividade 2 não foram associadas nenhuma das 21 respostas entregues, pelos estudantes, aos **Níveis 5 e 6**, uma vez que os discentes se basearam no conhecimento substantivo, não iniciando a inferência.

Relativamente à *terceira questão* da segunda atividade escrita – *Atribui um título original à imagem, que reflita a mensagem principal que ela pretenderá transmitir. Apresenta um motivo da tua escolha* – o grau de complexidade aumentou, comparativamente com as anteriores questões, sendo pedido aos discentes que acrescentassem uma pequena frase/título à caricatura, formalizando o tema relativo ao Remix Cultura. Nesta questão, e presente no **Gráfico 8**, dos 23 estudantes da amostra<sup>39</sup>, três não responderam e dois não entregaram (22%), sendo que os restantes 18 estudantes atribuíram um título à imagem (78%). Os exemplos de *repostas dadas pelos estudantes* serão apresentados *em itálico*.



Fonte própria

Tendo a oportunidade de dar asas à livre criação esperava-se que, apesar da falta de prática em “modificar” uma fonte, os estudantes conseguissem colocar em prática alguns dos exemplos trabalhados de forma oral em sala de aula, construindo, ainda que, de forma simplificada, uma frase que despertasse a curiosidade, o questionamento do leitor e, possivelmente, o humor. Contudo, a larga maioria dos 18 estudantes que realizaram a atividade, para além de não apresentarem um motivo da sua escolha, cingiram-se a atribuir títulos com um cariz substantivo e implícito na imagem como, por exemplo, *Guerra Civil* (**Estudantes 07, 08, 13 e 14**). Já os títulos, *Quem vai reinar?* (**Estudante 04**) e *As mudanças* (**Estudante 05**) apresentam-se de forma mais aprimorada, contendo um sentido algo misterioso e capaz de

<sup>39</sup> Cf. Anexo XXII – **Gráfico 19**, relativamente à atribuição de um título à caricatura, consoante o género;

suscitar o interesse no leitor. Contudo, há uma resposta que se destaca diante das restantes, o título criado pelo **Estudante 17**, *Portugal <3*, poderá suscitar o interesse e uma reação humorística do leitor, uma vez que poderá remeter o pensamento do mesmo para características estereotipadas sobre a sociedade portuguesa, nomeadamente, as intrigas entre familiares, levando a que o leitor acabe por ter de se informar relativamente ao conteúdo da caricatura em si.

### **Breve reflexão da segunda atividade**

Uma vez analisada a segunda atividade didática é-nos possível afirmar, consoante a amostra em causa, que os discentes apesar das dificuldades que possam ter sentido, dos mecanismos distrativos, em contexto de Ensino Remoto Emergencial, aprimoraram a sua forma de resposta, tentando que estas fossem mais completas possível. Ainda assim, apesar do progresso, verificou-se um predomínio do Nível 1 (imagens do passado) e uma distribuição equitativa dos Níveis 2 (informação), 3 (Testemunho) e 4 (Tesoura e cola) de progressão de evidência propostos por Ashby (2003), demonstrando que os alunos ainda veem a fonte histórica como algo imutável, correta ou não e que permite ter acesso ao passado.

Neste sentido, tal como na primeira atividade, é imprescindível que se faça um trabalho contínuo que permita que os discentes “reforcem o desenvolvimento da competência crítica de interpretação de fontes” (Carvalho & Barca, 2011, p. 216), levando a que seja feita uma reflexão que vá além do conhecimento substantivo e que permita construir inferências que tenham em conta o texto, subtexto e contexto da fonte trabalhada, assim como conhecimentos prévios sobre o assunto.

#### **5.1.3. O confronto – a evolução dos níveis de Evidência nas atividades 1 e 2**

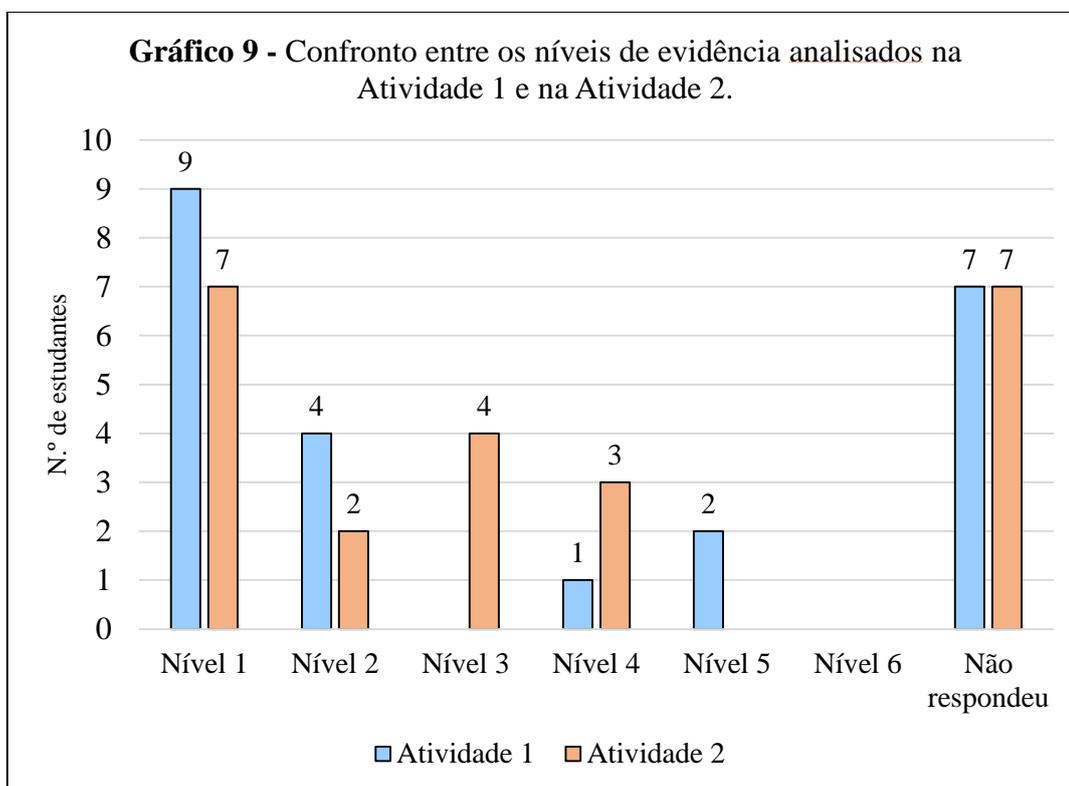
De forma a compreender os avanços e recuos na atribuição dos Níveis de Evidência histórica é importante analisarmos de forma sucinta a equiparação entre os valores de progressão de estudantes, consoante o nível atribuído (**Gráfico 9**) nas duas principais questões de análise da Evidência história nas Atividades 1 e 2<sup>40</sup>.

Antes de mais, importa relembrar o leitor relativamente aos Níveis de progressão da Evidência histórica, propostos por Ashby (2003), a que nos referimos: **Nível 1** – Imagens do

---

<sup>40</sup> Para analisar a posição dos Níveis de Evidência histórica nas Atividades 1 e 2, consoante o género, convida-se o leitor a conferir o **Anexo XVIII – Gráfico 16** e **Anexo XXI – Gráfico 19**, respetivamente;

Passado; **Nível 2** – Informação; **Nível 3** – Testemunho; **Nível 4** – Tesoura e Cola; **Nível 5** – Evidência num contexto mínimo; e o **Nível 6** – Evidência no contexto<sup>41</sup>. Desta feita, é-nos possível comprovar a ligeira evolução verificada da Atividade 1 para a Atividade 2, salientando e relembrando que nas duas atividades, nomeadamente, na questão 2 (Atividade 1) e na questão 2 (Atividade 2) apenas foram contabilizadas 16 respostas da amostra.



**Fonte própria**

Como apresentado no **Gráfico 9**, é-nos possível verificar ligeiras alterações ao nível do posicionamento dos estudantes da turma X do 8.º ano, consoante os Níveis de Evidência histórica. Assim, no Nível 1, reparamos que o número de estudantes aí posicionados decresceu ligeiramente, perdendo dois discentes, perda que, também, se verifica no Nível 2, uma vez que dos quatro estudantes da Atividade 1, passaram a ser apenas dois na Atividade 2. Já o Nível 3 representa o maior crécimo verificado, passando, na Atividade 2, a ter quatro estudantes aí posicionados, sendo que na primeira atividade (Questão 2) não se verificou nenhum Nível 3 (Tesoura e Cola). O quarto Nível da escala apresentada por Ashby, revelou um ligeiro aumento, passando de um estudante para quatro aí colocados. Já o Nível mais elevado atingido ao longo do estudo aqui representado, o Nível 5, representou uma regressão relativamente ao progresso

<sup>41</sup> Cf. Anexo XV – **Tabela 9** – Níveis de Evidência histórica ou os **Pontos 5.1.1 e 5.1.2.**;

na análise, interpretação e inferência de fontes, perdendo os dois estudantes aí designados durante a Atividade 1.

Apesar de se continuar a verificar uma prevalência do Nível 1 (Imagens do Passado), em que os estudantes formulam respostas que têm na sua base apenas o conhecimento substantivo, não indo além do que está representado nas fontes, tornando-as deficitárias de uma justificação que permita a formulação de uma reflexão mais complexa e inferencial relativa à Fonte e à informação aí representada, são notórias algumas alterações. Contudo, **apesar de ligeiras, as alterações efetuadas representam uma evolução feita pelos estudantes na análise, interpretação e capacidade inferencial relativamente a recursos pedagógicos como as iconografias, aplicadas através de produtos em contexto de Remix Cultural, imagens alteradas/memes**. Assim, de um mero tratamento da informação substantiva apresentada, os estudantes da amostra evoluíram na formação de uma competência interpretativa inferencial de forma contextualizada, atendendo, progressivamente, se possível, ao texto, contexto e subtexto apresentados.

Neste sentido, reafirmamos a importância da necessidade de um trabalho autónomo e constante em sala de aula, com o auxílio do Professor, de forma a capacitar os estudantes a complexificarem cada vez mais a sua capacidade interpretativa, as suas respostas e a construir o seu conhecimento através de recursos que lhes sejam familiares, como os *memes*.

#### 5.1.4. Terceira atividade escrita<sup>42</sup>

A atividade foi aplicada, no **dia 22 de junho de 2021**, em regime de Ensino presencial – após os estudantes terem tido acesso e trabalhado, ainda que de forma oral, com imagens alteradas/*memes* –, fator facilitador na recolha de todas as fichas de trabalho entregues, assim como do controlo sobre o desvirtuar e transmissão de respostas. A ficha entregue em papel teve como tema, segundo as Aprendizagens Essenciais, *O mundo industrializado do século XIX* e como subtema *As transformações económicas, sociais e culturais*, nomeadamente, a “Sociedade Industrial do século XIX”.

Neste sentido, foram disponibilizadas duas imagens, uma alusiva ao Proletariado (uma criança a trabalhar numa fábrica) e outra referente à Alta Burguesia (Damas num jardim). Juntamente com cada imagem foi colocado um balão com o sentido de os estudantes atribuírem uma fala à figura representada na imagem que escolhessem. Num segundo momento, pedia-se

---

<sup>42</sup> Cf. Anexo XIV – Ficha de Trabalho Didático C) – Atividade 3;

aos estudantes que indicassem um motivo da sua escolha de imagem, como é possível verificar na **Figura 3**.

Importa mencionar que dos 23 estudantes, apenas entregaram a tarefa 21 estudantes, sendo que os estudantes que não entregaram serão contabilizados na análise de dados no parâmetro da “Não resposta”. Contudo, e uma vez que um estudante escolheu as duas imagens optámos por analisar as duas respostas do estudante, contabilizando para o efeito 22 respostas. As **Posições de Significância serão apresentadas a negrito** e os exemplos de *respostas dadas pelos estudantes em itálico* (estudantes identificados por um número sortido aleatoriamente)

Todavia, é importante relembrar (**Ponto 3.2.**) e explicar de forma sucinta ao leitor que se verificará a Significância histórica dos estudantes presente em certas iconografias, nomeadamente, através da sua escolha e acrescento de uma fala à imagem por si escolhida, recorrendo-se às cinco posições de atribuição de Significância histórica idealizada por Seixas (1997) e referida por Alves (2007): **Posição objetivista básica** – atribuição de significância em função do que ouvir dizer ou leram da considerada figura de autoridade, Professor e/ou manuais e livros; **Posição subjetivista básica** – atribuição de significância em função do sentimentos, gostos ou interesses pessoais; **Posição objetivista sofisticada** – atribuição de significância a partir dos impactos de terminados eventos na vida das pessoas; **Posição subjetivista sofisticada** - atribuição de significância a partir dos impactos de terminados eventos na vida de grupos que lhes sejam próximos e **Narrativista** – atribuição de significância a partir do consenso entre os impactos de determinados eventos, assim como dos interesses e pontos de vista pessoais.

**Figura 3**

**Ficha de trabalho – 8.ºX**  
– A civilização industrial do século XIX –

1. Observa as seguintes imagens, escolhe UMA e, de uma forma original, atribui uma fala que evidencie características do grupo social representado.

**Imagem A**



*Crianças numa fábrica, século XIX (autor desconhecido)*  
Fonte: <https://mybrainsociety.blogspot.com/2020/03/proletariado-no-seculo-xix.html> [consultado online a 19.06.2021]

**Imagem B**



*Femmes au jardin (Mulheres no jardim), 1866, Claude Monet (1840-1926).*  
Fonte: <https://arteref.com/movimentos/impressionismo-contexto-historico-caracteristicas-e-artistas/> [consultado online a 19.06.2021]

2. Indica um motivo da tua escolha.

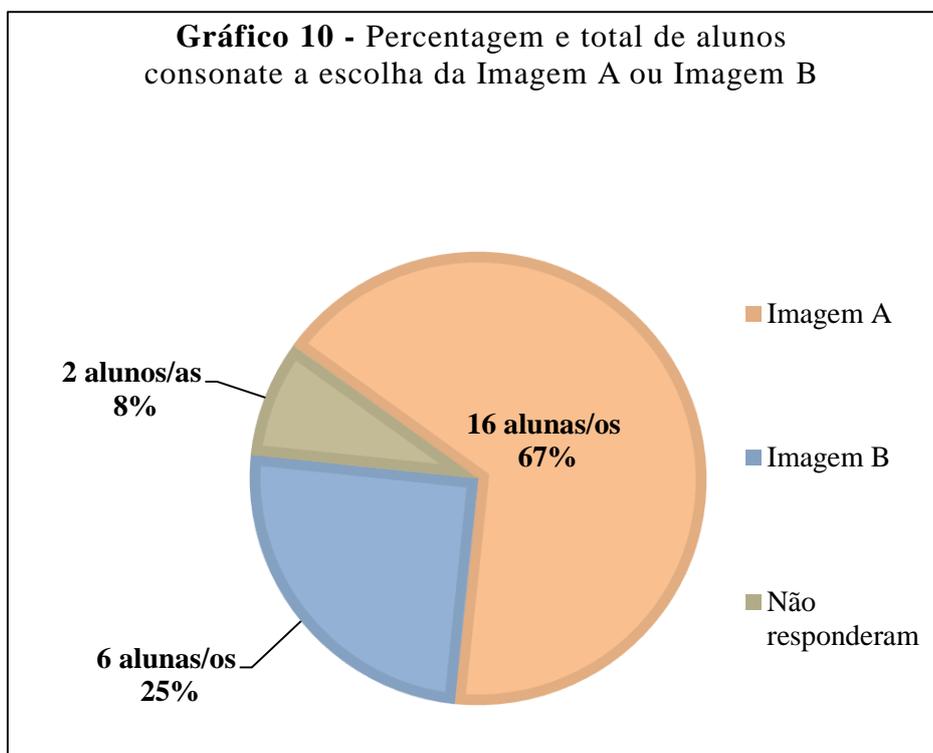
---



---

**Fonte própria**

Relativamente à **primeira questão** colocada, pedia-se aos estudantes que **escolhessem uma das imagens representadas** na **Figura 5**. Um estudante atribuiu uma fala às duas imagens, sendo assim, como está representado no **Gráfico 10**, 16 estudantes (67%) optaram pela Imagem A, que representava o Proletariado, nomeadamente, uma criança a trabalhar e seis estudantes (25%) optaram pela Imagem B que representaria a Alta Burguesia<sup>43</sup>.

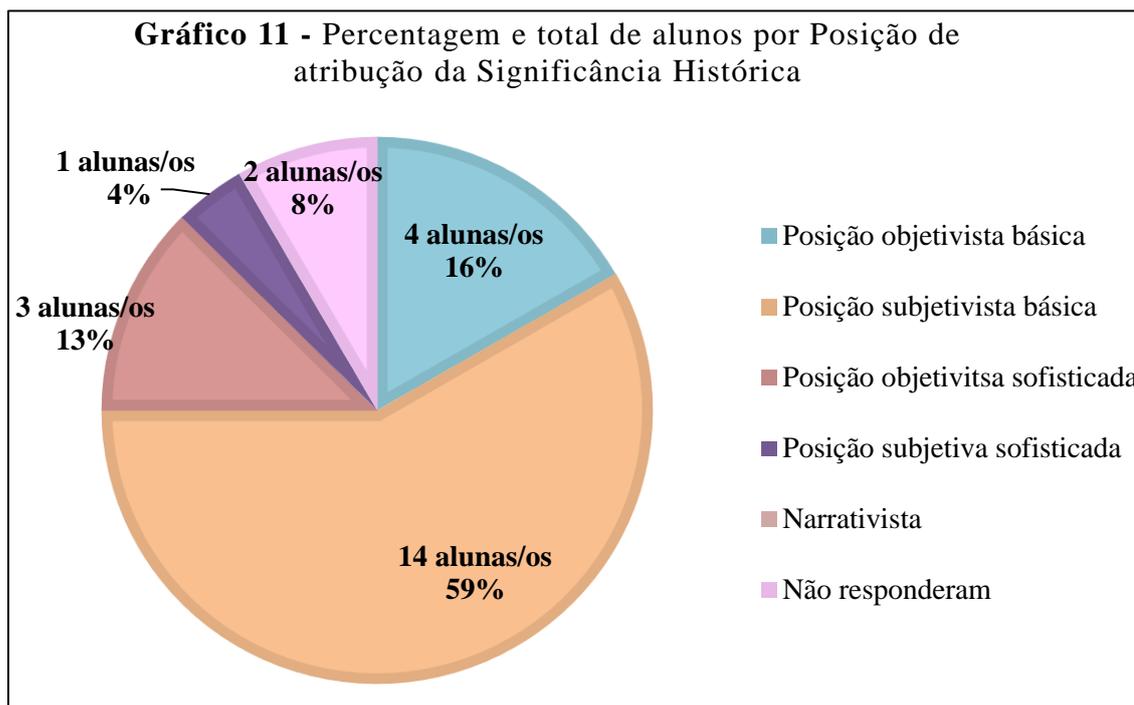


Fonte própria

Relativamente à **segunda questão**, foi pedido aos estudantes que indicassem um motivo da sua escolha relativamente às imagens, permitindo assim atribuir uma Posição de Significância às respostas dadas pelos estudantes. Nesta questão, e presente no **Gráfico 11**, foi possível identificar que apesar de não se registar nenhum elemento Narrativista, foram colocados quatro estudantes na Posição objetivista básica (30%), 14 estudantes na Posição subjetivista básica (61%), dois estudantes na Posição objetiva sofisticada (9%) e um estudante na Posição subjetivista sofisticada (4%)<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> Cf. Anexo XXIII – **Gráfico 21** – Total de alunos, por género, que escolheram a Imagem A ou B;

<sup>44</sup> Cf. Anexo XXIV – **Gráfico 22** – Posição de Significância história, consoante o género;



Fonte própria

Uma vez mais, importa lembrar que, por questões de privacidade, os estudantes que fizeram parte da amostra, foram sorteados consoante um número aleatório, omitindo-se o seu nome e número de estudante. Reparemos, de seguida, alguns exemplos de respostas dadas pelos estudantes relativamente às diversas Posições de atribuição da Significância:

### Posição objetivista básica

**Estudante 20** – (balão de fala: *Que lindo dia para ser rica, bonita e poderosa*). Escolhi a imagem B, porque como as senhoras da imagem eram ricas, não tinham preocupações.

**Estudante 21** – (balão de fala: *Queria descansar um pouco!*). Escolhi a imagem A, do proletariado, queria falar das péssimas condições em que estes viviam. Naquela época não existiam férias nem folgas para descansar. Os patrões aceitavam sobretudo mulheres e crianças porque os seus salários seriam muito reduzidos comparados com o dos homens.

Apesar dos **Estudantes 20** e **21** terem escolhido imagens diferentes, associadas a classes sociais opostas, a base de justificação é similar. O **Estudante 20** de forma simplificada e implicitamente faz alusão ao estilo de vida da Alta Burguesia, enquanto o **Estudante 21** refere

as fracas condições de trabalho e de segurança associadas ao trabalho infantil e feminino no século XIX. Contudo, a informação que referem não passa de uma reprodução de forma mais simplificada do que foi referido quer pela figura de autoridade (Alves, 2007, p. 52), o Docente, quer pela visualização de um vídeo relativo às condições de trabalho do operariado no século XIX em contraposição com as condições de vida da Alta Burguesia,

### **Posição subjetivista básica**

**Estudante 04** – (**balão de fala:** *Estupidez! Trabalho muito e ganho pouco.*) Escolhi a imagem A, porque não gosto da Burguesia, acho ridículo uns terem mais que outros. A imagem A mostra a dedicação para sustentar a família.

**Estudante 13** – (**balão de fala:** *Já estou farto, quero ir descansar, brincar...*) Escolhi a imagem A, porque acho mais interessante e também porque é desconfortável ver uma criança a trabalhar de forma escrava.

**Estudante 16** – (**balão de fala:** *Estou cansado de trabalhar tantas horas seguidas.*) Escolhi a imagem do Proletariado [imagem A], porque acho muito interessante e também porque se pudesses ajudaria estas pessoas.

**Estudante 18** – (**balão de fala:** *Fui ao mercado comprar estas flores para pôr na mesa do chá.*) Escolhi a imagem B, porque é chique. Eu gosto do que é chique.

**Estudante 19** – (**balão de fala:** *Que vida tão boa que temos!*) Escolhi a imagem B, porque gosto da vida boa.

Entre os 14 estudantes colocados na Posição referida, foram escolhidos cinco exemplos, que mostram a multiplicidade e criatividade de resposta dos estudantes. Todavia, o fundamento das respostas é o mesmo, baseando-se nos gostos, interesses e sentimentos pessoais. Não há um esforço evidente em relacionar as respostas com a inferência que se pode fazer da imagem, partindo do que já se sabe sobre os conteúdos abordados nas imagens; ou seja, o que guia as respostas dos estudantes baseia-se no *Eu* individual, nos seus interesses e gostos (Magalhães, 2004, p. 18).

### Posição objetivista sofisticada

**Estudante 10** – (**balão de fala:** *Podemos ter um pouco de descanso? É um grupo social que dá um bocado de pena. Hoje em dia há crianças/adolescentes que não ajudam a família em casa.*)

**Estudante 17** – (**balão de fala:** *Não acredito que ela gastou duas mil libras num sofá novo, quando poderia ter gasto dez mil e ficava com um bem mais lindo.*)  
*Atribuí aquela frase à imagem B, porque através do sarcasmo dá para perceber que os ricos, a Alta Burguesia, eram muito superficiais, especialmente as mulheres, tendo uma vida mais fácil.*

Estes dois exemplos, num primeiro olhar podem parecer ao leitor que seriam melhor posicionados na dimensão Subjetivista básica. Contudo, importa referir que não o foram devido ao conhecimento que se tem dos estudantes referidos, compreendendo, de forma mais evidente, as intenções dos **Estudantes 10** e **17**. Enquanto o **Estudante 10** critica de forma dissimulada as atuais gerações de jovens e falta de apetências em ajudar as famílias, equiparando-as aos jovens obrigados a trabalhar nas fábricas do século XIX como forma de sustento das famílias. Já o **Estudante 17**, faz uma crítica direta às camadas mais abastadas através do exemplo da Alta Burguesia, criticando a continuidade da superficialidade e materialismo associado às classes mais ricas. Desta feita, os estudantes mencionados refletem sobre os acontecimentos retratados e os seus impactos nos dias de hoje (Alves, 2007, p. 53).

### Posição subjetivista sofisticada

**Estudante 09** – (**balão de fala:** *Trabalho e mais trabalho. Para que serve ser criança se passo o dia aqui? Eu escolhi a imagem A, porque para mim demonstra algo completamente impensável nos dias de hoje, o que torna a vida de uma criança que só quer brincar e viver feliz, numa vida fria e cruel.*)

O **Estudante 09** – atribui significância ao acontecimento retratado – trabalho infantil numa fábrica do século XIX – devido aos impactos que este teve num grupo que é próximo do **Estudante 09**, o grupo infantojuvenil, identificando-se com estes. Importa informar o leitor que, conhecendo o estudante mencionado, é fácil afirmar que as afirmações feitas são

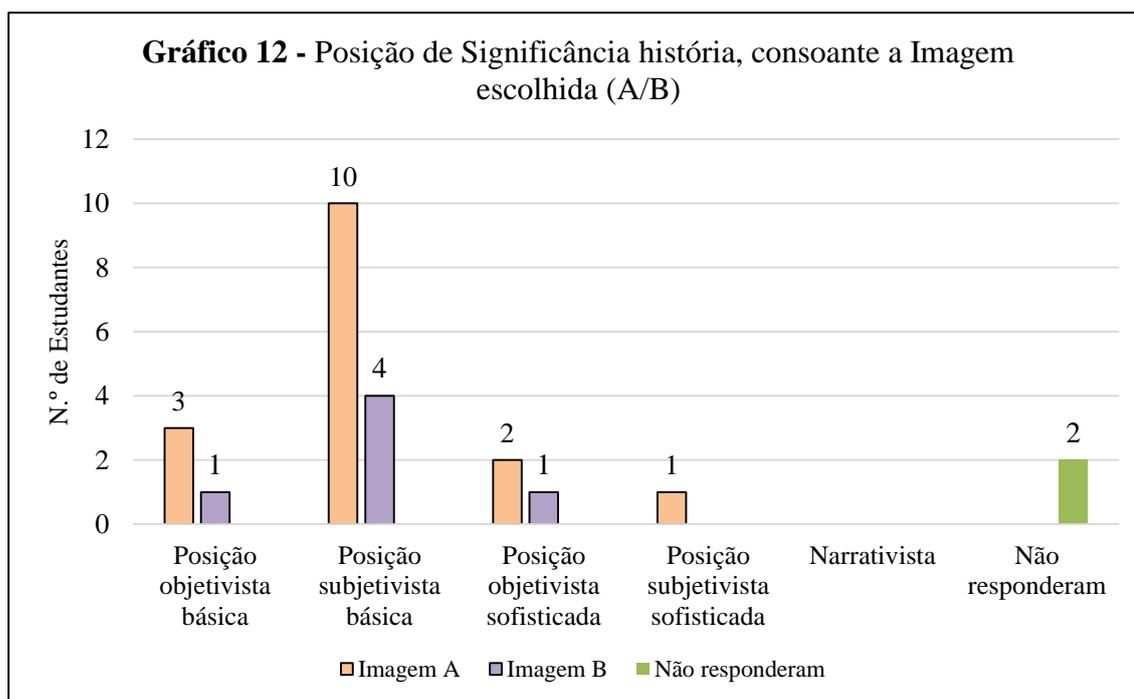
profundamente sentidas e refletidas relativamente ao grupo referido e “da qual o discente faz parte” (Seixas, 1997, p. 25; Alves, 2007, p. 53).

### **Narrativista**

Relembremos que, apesar de faltarem dois dos 23 estudantes da turma, um dos estudantes atribuiu uma fala às duas imagens, sendo contabilizado para o efeito do nosso estudo. Contudo, dos 22 exemplos recolhidos da amostra nenhum se encaixa na Posição referida, uma vez que para isso seria essencial que os estudantes fundissem “the personal interests and concerns with broad historical trends and developments, constructing significance in history through the conscious selection of events which would tell a story” (Seixas, 1997, p. 21). Ou seja, nesta posição era crucial que os discentes unissem os desenvolvimentos históricos com os seus pontos de vista de forma a pressuporem e idealizarem o futuro da humanidade, como, também, referem Magalhães (2004) e Alves (2007).

### **Breve reflexão da terceira atividade**

Uma vez analisada a terceira atividade escrita, correspondente ao segundo objetivo específico do presente estudo, é-nos possível afirmar que independentemente das posições de atribuição de Significância histórica em que se situem as respostas dados pelos estudantes, há uma **prevalência da Posição de subjetivista básica** associada à escolha da Imagem A; ou seja, a imagem que representa um jovem a trabalhar numa fábrica do século XIX, como podemos confirmar no **Gráfico 12**:



**Fonte própria**

Isto quer dizer que, como referido no **ponto 3.2.**, apesar da multiplicidade de respostas e da criatividade demonstrada, há um predomínio dos sentimentos e interesses pessoais aplicados aos eventos históricos. Ou seja, os estudantes da turma X do 8.º ano, ao sentirem interesse, empatia ou compaixão pela representação infantojuvenil do século XIX, acabaram por escolher esta imagem. Todavia, é importante trabalhar este conceito de segunda-ordem mais amiúde nas aulas de história, levando a que os discentes percecionem os eventos/acontecimentos do passado como fonte de interesse para as suas vidas e para o que os rodeia.

## 5.2. Atividades em contexto de comunicação pedagógica

As atividades agora enunciadas (**Figuras 4 e 5**) foram aplicadas em contexto de sala de aula, como tarefa-síntese dos assuntos tratados durante a aula, de forma oral e em pleno diálogo vertical e horizontal entre o professor e os discentes. Serviram, após a primeira atividade, para familiarizar os discentes para a utilização de imagens como os *memes* em contexto pedagógico, assim como, para em conjunto, se fazer uma análise mais complexa e completa das imagens, indo além do conhecimento substantivo e formulando inferências a partir da interpretação contextualizada as mesmas. Nas duas atividades, procedendo-se de igual forma, foram apresentadas, aos discentes, as imagens, sem texto ou subtexto algum, seguindo-se a realização de conjunto de questões que fizessem os alunos refletir sobre os assuntos que cada uma das

imagens tratava, iniciando-se as questões com uma que pedisse para identificar as figuras representadas<sup>45</sup>.

**Figura 4**



**Figura 5**



**Fontes próprias**

No **dia 15 de abril** do presente ano letivo, foi **aplicada a Figura 4**, relativa à temática a ser trabalhada, nomeadamente a Revolução Francesa. Para isso apresentou-se uma pintura de Maximilien Robespierre (1758-1794) – utilizada durante as aulas sobre a temática – acompanhada de pequenas frases, assumidas como falas da figura em destaque “As minhas ideias farão qualquer pessoa perder a cabeça!”. Já a **Figura 5**, foi **aplicada no dia 20 de abril**, também, de 2021, relativa à temática sobre a Revolução Liberal Portuguesa, nomeadamente, sobre os seus antecedentes, apresentando-se duas figuras, uma de Napoleão Bonaparte e outra de D. João, futuro D. João VI, esta última acompanhada de uma fala.

Inicialmente, a turma entrou em alvoroço, com murmurinhos e risos tímidos, mas rapidamente se envolveu no processo de ensino-aprendizagem, respondendo a questões relativas às frases apresentadas e à sua relação com a matéria, permitindo aos discentes ir além do mero conhecimento substantivo, iniciando a formulação de ligeiras inferências. Sendo relevante questionar os discentes sobre se sentiram que as figuras apresentadas, em contexto de Remix Cultural, lhes despertavam o humor ou outra emoção. Ou seja, em caso de resposta positiva ou negativa, esta teria de ser justificada pelos Estudantes, permitindo perceber se estes estavam a acompanhar ou não as matérias trabalhadas.

<sup>45</sup> Recordar as etapas propostas, no presente estudo, para o treino de imagens alteradas/memes em sala de aula em pleno diálogo vertical e horizontal. **Ponto 4.7.** – Tabela 4 – Atividades em contexto de comunicação pedagógica.

Importa salientar que o problema encontrado na aplicação da Figura 5 cingiu-se ao facto de os discentes não terem reconhecido rapidamente a figura de D. João VI, uma vez que em aula foi utilizada uma pintura do mesmo enquanto jovem príncipe. Contudo, a decisão de apresentar figuras distintas foi tomada de forma consciente, permitindo avaliar a atenção dos discentes durante as aulas e a sua capacidade refletiva, permitindo-nos afirmar de forma positiva que este género de atividade oral, como forma de auxílio e reflexão sobre o trabalho em sala de aula é, pedagogicamente, relevante, uma vez que os estudantes “dizem muito mais na discussão oral do que registam por escrito” (Solé, 2017, sem paginação).

### 5.3. Questionário final

No dia **22 de junho de 2021**, foi aplicado, a 21 dos 23 alunos da amostra<sup>46</sup>, **um inquérito final**<sup>47</sup> de reflexão sobre os recursos utilizados nas aulas de história, com uma incidência específica ao caso das imagens alteradas/*memes* – importando referir que nunca, ao longo da prática pedagógica, foi mencionada a palavra *meme* aos estudantes, deixando ao seu encargo o reconhecimento de algo que lhes é familiar aplicado ao contexto pedagógico. Desta forma, foi possível perceber em que ponto de opinião se encontravam os discentes relativamente à compreensão da utilização/aplicação destes materiais – conhecidos e queridos dos estudantes – em contexto pedagógico, indo além do meramente lúdico, quando transposto para ambiente pedagógico. Desta forma, procedeu-se a um conjunto de sete perguntas, algumas com opções de escolha e outra de escrita direta, como é visível na **Tabela 5 do ponto 4.7**.

**Tabela 6 – Preferência dos recursos utilizados nas aulas de História**

<b>Pergunta 1 - Nas aulas de História, que recursos preferes utilizar?</b>		
<b>Opções</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>Percentagem</b>
Textos	1	5%
Vídeos	12	57%
Imagens	8	38%

**Fonte própria**

<sup>46</sup> As **percentagens assinaladas são relativas apenas aos 21 estudantes** que participaram no inquérito, podendo sofrer arredondamentos às décimas.

<sup>47</sup> Cf. Anexo XVI – Inquérito de reflexão.

Importa dizer que cinco estudantes, declararam achar importante utilizar vídeos e imagens, mas a prevalência incidia sobre a utilização de vídeos, com a justificação generalizada de que a aprendizagem se torna mais simplificada uma vez que “*não é preciso ler nem escrever, apenas ouvir e ver*” (**Estudante 21**), esta pequena afirmação demonstra o sentido pictórico que os estudantes dão aos recursos utilizados nas aulas de história, sendo importante incluir mais momentos de trabalho autónomo ou coletivo, aquando do auxílio generalizado do docente à explicação de como podem os discentes contruir o seu próprio conhecimento a partir das fontes, indo além do que elas representam a um primeiro olhar.

A **questão 2)** sobre o reconhecimento dos estudantes relativamente a *memes* foi de 100% positiva, dos 21 elementos da amostra todos afirmam saber o que são *memes*, destacando afirmações como “*é uma imagem, com um pequeno texto irónico ou sarcástico que pretende fazer um comentário sobre a sociedade, uma pessoa ou uma situação*” (**Estudante 17**) ou “*imagens ou vídeos que se popularizam rapidamente na internet por conterem piadas sobre alguns temas*” (**Estudante 04**). Estas duas afirmações são as mais completas, sendo que a grande maioria associa um *meme* a uma imagem alterada/modificada, também, por influências das aplicações didáticas realizadas no âmbito do presente estudo. Vejamos algumas das palavras que a amostra do 8.º X associa a *meme* (questão 3),

**Tabela 7 – Palavras mais associadas à palavra *meme***

Palavras mais associadas à palavra <i>meme</i>		
Palavras	N.º de alunos	Percentagem
Vídeo	7	33%
Imagem	10	48%
Imagem com legenda	6	29%
Conteúdo hilariante	16	76%
Crítica	6	29%
<i>Internet</i>	3	14%

Fonte própria

A grande maioria dos participantes no inquérito final reconhecem o conteúdo divertido dos *memes*, transpondo-o para uma imagem que se faça, por vezes, acompanhar de uma legenda inflamada de crítica a alguém ou a algo.

Relativamente à **questão 4)**, sobre a utilização de imagens alteradas/*memes* nas aulas de História, 15 estudantes (71%) afirmaram ter utilizado ao longo das aulas de História imagens

alteradas/*memes*, com um sentido didático-pedagógico, quatro estudantes (19%) referiram que não utilizaram este tipo de recursos nas aulas e 2 estudantes (10%) referiram que não se recordavam relativamente à utilização de *memes* em contexto de reforço da aprendizagem histórica.

À **questão 5**), sobre se consideravam uma mais-valia a utilização de imagens alteradas/*memes* nas aulas de História, 18 estudantes (86%) consideram que seria positivo a utilização de mais recursos alterados/*memes* nas aulas de História, justificando que se iria “*aprender história com algo que se gosta*” (**Estudante 01**), que se “*facilitaria a aprendizagem e a memorização*” (**Estudantes 05, 14, 18**) ou “*porque é mais fácil interpretar os assuntos, porque os memes têm pistas*” (**Estudantes 12**). Todavia, dois destes alunos referem que a utilização dos *memes* deve ser feita em conformidade com os assuntos a tratar, devido à complexidade de alguns temas. Três estudantes (14%) afirmam que não consideram útil a utilização destes recursos nas aulas porque “*contribui para a sua distração*” (**Estudantes 02, 07 e 15**), sendo que o **Estudante 02** refere que não “*considera correto que se alterem imagens históricas*”.

A **questão 6**) refere-se aos contextos em que os estudantes utilizam imagens alteradas/*memes*, como podemos verificar na **Tabela 8**.

**Tabela 8 – Contextos da utilização de imagens alteradas/*memes***

Contextos da utilização de imagens alteradas/ <i>memes</i>		
–	N.º de alunos	Percentagem
Em conversas com amigos	16	76%
Nas redes sociais	10	48%
Para estudar	1	5%
Não utiliza	1	5%

Fonte própria

Como referido na **Tabela 8**, a grande maioria dos estudantes utiliza imagens alteradas/*memes* em conversas com amigos, mas, também, nas redes sociais, mantendo uma dualidade de funções justificada com 18 (86%) estudantes a afirmarem que os utilizam para rirem, fazerem rir os amigos ou por simples divertimento, dois estudantes (10%) referem que utilizam para responder a mensagens de amigos e um estudante (5%) refere que não utiliza *memes* no seu dia a dia.

De forma sintética, o levantamento dos dados referidos, através do inquérito final, assumiu uma relevância excepcional na reflexão sobre os métodos de ensino e recursos a utilizar em contexto pedagógico, nomeadamente, nas aulas de História. Com **mais de metade da amostra a saber o que são imagens alteradas/memes e a considerarem a sua utilização nas aulas uma mais-valia**, demonstrando a importância de trazer o mundo dos estudantes para o seio pedagógico, como forma de fomentar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, ainda, para a formação de competências essenciais à construção do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e para a formação dos cidadãos do futuro.

Em suma, a aplicação do Remix Cultural em contexto pedagógico mostrou ser uma prática eficaz, principalmente, pelos resultados apresentados nas evoluções efetuadas pela turma-amostra do presente estudo. Assim, é do nosso entender que o trabalho de iconografias como os *memes*, em sala de aula é importante na construção do conhecimento histórico através de fontes enquanto evidências. Progressivamente, o incremento de atividades que fomentem o espírito entusiasta, autónomo e, conseqüentemente, o espírito crítico e ativo dos estudantes é fundamental na sua formação como cidadãos inseridos na *Era da Cultura Digital*, sendo, por isso, crucial, a crescente inclusão do mundo juvenil no seio pedagógico, como ferramenta essencial ao fomento do interesse e gosto pela Escola.

## Considerações finais

Ao longo do estudo realizado deixámos claro o ideal inovador e revolucionário do tema tratado, isto num prisma nacional onde o ensino da História ainda está muito enraizado ao ensino tradicional, teórico e voltado para a aquisição de conteúdos programáticos antes de competências capazes de formar os cidadãos do futuro. Portanto, ao longo da investigação levada a cabo procurou-se corroborar a informação tratada e a necessidade de construir competências que preparem os estudantes para o desenvolvimento, cada vez mais célere, das sociedades da *Era da Cultura Digital*.

Desta forma, pretendemos, através de uma experiência real e honesta, dar a conhecer ao leitor a relevância do recurso ao Remix Cultural através do uso de iconografia nas aulas de História. Assim, a investigação teórica e empírica realizada no presente estudo pretendeu assumir uma característica sucinta e informativa sobre a temática explorada e aplicada em contexto de Estágio Profissional em prática pedagógica supervisionada e sobre os resultados daí obtidos. Contudo, importa relembrar a importância dos trabalhosos, mas gratificantes, nove meses de Estágio Profissional quer na formação individual, coletiva, social e de consequente relação com o outro.

A Escola de hoje não é mais a Escola de ontem, nem será, com certeza, a de amanhã. Por mais simples que esta frase possa ser, carrega em si uma relevância social, mas, também, política e reflexiva. A pressão exercida sobre os docentes, neste caso específico sobre os Professores de História, relativamente ao cumprimento dos extensos programas da disciplina leva não só à desmotivação dos docentes, como, consequentemente, à desmotivação dos estudantes. **Um Professor entusiasta, inovador, capaz de se renovar e trazer para o seio pedagógico aprendizagens relevantes não só ao nível dos conteúdos programáticos como ao nível da construção de competências essenciais e fundamentais à formação do perfil idealizado para os alunos à saída da escolaridade obrigatória, possibilita os seus discentes de se tornarem seres autónomos, criativos, críticos e capazes de se adaptarem as novas realidades exigidas pelas inovações tecnológico-digitais.**

Assim sendo, o presente estudo pretendeu fomentar no leitor o espírito inovador e capaz de trazer para o seio pedagógico ambientes que não sejam desfasados das novas realidades sociais e juvenis. A Escola ainda é o lugar onde os jovens passam mais tempo, mas onde se sentem mais desmotivados e num processo contínuo de se desligarem dos objetivos escolares, na ótica da formação do jovem como futuro cidadão crítico e ativo. Desta feita, o tema que explorámos, ao longo deste estudo, teve não só como objetivo incentivar académicos e não

académicos a abrir mentalidades, como também a pensarem em novas formas de apreenderem o conhecimento histórico enquanto consequência das inferências realizadas através dos inúmeros recursos disponíveis.

Desta feita, importa sintetizar e realçar, uma vez mais, a importância do Estágio profissional em prática pedagógica. Iniciado a 13 de outubro de 2021 e finalizado a 23 de junho de 2021, o Estágio referido decorreu na EB 2, 3 Inês de Castro, pertencente ao Agrupamento Escola de Coimbra Oeste. Fixada em S. Martinho do Bispo (Coimbra), pertence à rede pública de Estabelecimentos de Ensino, encontrando-se numa zona calma e propícia às atividades pedagógicas das diversas áreas disciplinares, tendo os serviços necessários e básicos ao bom funcionamento em prol da formação do outro.

Acolhidos de forma calorosa e afável entre o seio estudantil, docente e não docente, pudemos iniciar os primeiros passos numa carreira tão admirável como a do Ensino de forma tranquila, motivada e, acima de tudo, de forma profissional. Entre os contactos levados a cabo com inúmeros alunos, ficam na memória, de forma saudosa e continuada, as turmas da Professora orientadora, em particular aquelas que tive ao meu cuidado (8.º X e 9.º Y). O contacto com os atores do processo de Ensino-aprendizagem foi essencial à formação do nosso perfil enquanto Professores, mas, também, as inúmeras tarefas inerentes à prática docente, desde a preparação de aulas, materiais de suporte, materiais avaliativos ou de conferências relevantes para a formação de um espírito cívico e interventivo por parte dos estudantes, foi crucial no desenvolvimento de competências essenciais à carreira docente e que possibilitem guiar os estudantes na construção do seu próprio conhecimento.

Assim, ao longo de nove meses de prática pedagógica supervisionada foi-nos possível crescer, evoluir e aprender com os erros, ensinamento que deve ser uma contante nas nossas vidas, poder evoluir e tornar as fragilidades de cada um nos seus pontos fortes. Nesta ótica de inovação e confluente aprendizagem reflexiva de um tempo em constante mudança escolheu-se o tema base do estudo desenvolvido, pretendendo refletir e dar resposta à questão de investigação estipulada – *de que forma o Remix cultural, através do uso de memes poderá proporcionar a aprendizagem em História e uma maior envolvência dos discentes no processo de ensino-aprendizagem?* corroborando-a com autores experientes nas temáticas relativas ao tema principal.

Assumindo o Remix Cultural como a ação de recriação e renovação das práticas culturais e das práticas comunicativas em rede, torna-se essencial transladar esse conhecimento para o meio escolar, uma vez que os principais usuários em rede são jovens e que é na Escola que mais tempo passam, é importante que esta esteja capacitada para fazer face às

transformações ocorridas no mundo em seu redor e, assim, não se tornar um local estranho e indesejável aos discentes, sendo, por isso, relevante trazer novas realidades para a sala de aula, assumindo o Remix Cultural como fator contributivo para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem quer pela envolvimento das vivências mundanas dos jovens na identificação com os materiais utilizados, fazendo com que estes participem de forma ativa e entusiasta na elaboração e compreensão dos conteúdos lecionados, assim como no melhoramento de competências essenciais à compreensão dos assuntos a tratar.

Neste sentido, através da análise relativa à utilização de imagens nas aulas de História, em formato de imagens alteradas/*memes*, possibilitou-se a exploração e compreensão do leitor sobre a importância destes recursos em sala de aula, como forma de possibilitar aos discentes trabalhar a História a partir de algo que não lhes fosse estranho. As imagens alteradas/*memes*, são uma mais-valia nos processos de ensino-aprendizagem, possibilitando aos discentes munirem-se de competências essenciais à sua formação enquanto indivíduos críticos, interessados e participativos. **As mensagens implícitas de forma direta ou indireta neste tipo de recursos ajudam não só os estudantes a trabalharem as competências interpretativas que possibilitam ver além do mero olhar pictórico como permitem um aumento do interesse em saber e trabalhar a História a partir das inferências que se é capaz de fazer.**

Neste seguimento, a exploração de conceitos de segunda ordem como a Evidência e a Significância históricas, levaram ao desenvolvimento e exploração dos objetivos específicos delineados para a investigação, como *analisar a compreensão histórica dos alunos através da evidência histórica e verificar a significância histórica dos discentes através do Remix Cultural presente em certas iconografias.*

Relativamente ao primeiro objetivo específico foi possível comprovar que **a utilização deste tipo de recursos requer tempo e uma prática mais aprofundada**, sendo o Professor um guia e auxiliador na exploração dos mesmos. Todavia, a exploração e análise feitas às duas principais atividades que se destinavam à recolha de dados que fundamentassem este objetivo específico puderam comprovar o ligeiro progresso ao nível do tratamento deste tipo de recursos como Evidência histórica, permitindo aos discentes avançarem na construção de um conhecimento procedimental baseado nas inferências retiradas a partir dos mesmos.

Importa, assim, lembrar os progressos realizados pela turma-amostra relativamente à progressão dos níveis de Evidência registados. Apesar de verificar uma prevalência do Nível 1, este acaba por perder alunos na Atividade 2, em comparação com a Atividade 1, uma vez que diminuíram de nove para sete, os estudantes colocados no Nível referido. O mesmo acontece no Nível 2 e, posteriormente, no Nível 5, sendo que o valor de estudantes posicionados nestes

três níveis, na Atividade 2, é repartido pelos Níveis 3, que, anteriormente, não registou um único estudante, tendo, na Atividade 2, o maior acréscimo (quatro estudantes), e no Nível 4 que sobe ligeiramente de valores, de um passam a ser quatro estudantes que conseguem ter um entendimento global das fontes, mas ainda assim, sem iniciarem a inferência propriamente dita. É de recordar que, durante o estudo feito, em nenhuma das atividades, os estudantes da amostra atingiram o Nível 6 da Escala de Evidência histórica proposta por Ashby (2003). Todavia, estes resultados são animadores na corroboração do que tem vindo a ser defendido ao longo do presente estudo, de que a utilização de novos recursos, motivadores e conhecidos dos discentes, quando trabalhados com mais tempo, podem atingir níveis de progressão mais elevados.

No que diz respeito ao desenvolvimento do segundo objetivo específico, utilizando as posições de Significância histórica propostas por Seixas (1997), verificou-se que apesar de não se registar nenhum elemento Narrativista, foram colocados quatro estudantes na Posição objetivista básica (30%), 14 estudantes na Posição subjetivista básica (61%), dois estudantes na Posição objetiva sofisticada (9%) e um estudante na Posição subjetivista sofisticada (4%), havendo uma prevalência da Posição de subjetivista básica, o que quer dizer que **há um predomínio dos sentimentos e interesses pessoais dos estudantes aplicados aos eventos históricos**. Todavia, sendo uma aplicação única, mostra que é possível guiar os discentes e auxiliá-los na união entre passado, presente e futuro como forma de mobilizar a consciência histórica e social dos assuntos relatados.

No presente estudo, ajustando a metodologia necessária a aplicar **tornou-se imperativo praticar de forma oral algumas atividades de trabalho com imagens alteradas/memes**, o que mostrou ser um indicador bastante positivo quer no desenvolvimento metacognitivo dos estudantes, como na focalização e sintetização dos conteúdos tratados através de atividades mais descontraídas em pleno diálogo vertical e horizontal. **O que numa turma com as características da amostra quer ao nível das oscilações comportamentais quer ao nível do desempenho académico mostrou ser uma estratégia a adotar com mais frequência**. Aliás, podemos mesmo considerar uma estratégia essencial na turma em questão, isto devido do *feedback* retratado através do inquérito final relativo à aplicação e utilização de imagens alteradas/memes nas aulas de História, onde mais de metade da amostra, cerca de 86% da turma mostrou gostar e achar vantajosa a utilização destes recursos nas aulas de História, sendo que através do humor e de uma forma descontraída podem trabalhar o conhecimento histórico.

No que diz respeito ao Estágio pedagógico, pode considerar-se, como referido anteriormente, um percurso trabalhoso, mas gratificante no nosso desenvolvimento enquanto profissionais e seres humanos. A ansiedade de se conseguir atingir uma meta há muito desejada

é algo recompensador que creio ser marcante para todos os que sonham e planeiam a sua vida futura. O contacto direto com jovens e docentes experientes permitiu que nos tornássemos exigentes connosco mesmos, uma vez que pudemos ser os guias dos cidadãos do futuro. O nervosismo relatado no Capítulo inicial foi assustador, mas essencial na evolução e no alcance de uma segurança que se quer numa profissão de desafios como a docência.

Este estudo, é o corolário feliz de um longo e prazeroso caminho. Um caminho que cheio de humor, rigor e construção de competências humanas e profissionais permitiu aplicar o Remix Cultural nas aulas de História. Neste sentido, espero que o estudo aqui desenvolvido seja o início de um percurso feliz e, quem sabe, a base para muitos futuros Professores arriscarem, lembrando-se sempre que *o único sítio onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário*.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, I., Cunha, F., & Cruz, D. (2020). Remix: um gênero da cultura participativa na sala de aula. *Imagens da Educação*. Universidade Estadual do Maringá. 10(1), 119-135. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/46722/751375149762>
- Alves, M. O. P. (2007). *Concepções de Professores e Alunos sobre Significância Histórica: um estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação Supervisão Pedagógica em Ensino da História]. Universidade do Minho;
- Amaral, C., Sanches, G. & Cunha, M. (2008). A construção do conhecimento histórico na leitura de pinturas de Silva Porto: uma experiência com alunos do 2.º ciclo do ensino Básico. Melo, M.C. (org.). *Imagens na aula de História. Diálogos e silêncios.*, (pp. 61-82). Edições Pedagogo;
- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções de alunos [The concept of historical evidence: curriculum demands and children's understandings]. *Atas das II Jornadas Internacionais em Educação Histórica*. (pp. 37-57). Universidade do Minho. <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/educac3a7c3a3o-histe3b3rica-e-museus.pdf>;
- Aufderheid, P. (2018). Copyright/Fair Use. Navas, E., Gallagher, O. & Burrough, X. (org.). *Keywords in Remix Studies*. (pp. 83-91). Routledge;
- Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridade. *Reifop*. 15(1), pp. 91-100;
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. (3.ª ed.). Gradiva. <https://soclogos.files.wordpress.com/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>;
- Bouzato, M., Silva, D., Coser, D., Barros, N. & Sachs, R. (2013). Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 13(4), 1191-1221. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TWBy5pgGyzbmkX9jgdN7cWg/?format=pdf&lang=pt>;

- Cadena, S. R. G. (2018). *Novos objetos para o ensino da história: os memes na sala aula*. [https://www.encontro2018.pe.anpuh.org/resources/anais/8/1534873371\\_ARQUIVO\\_SilvioCadenaST04XIIANPUH-PEtextocompleto.pdf](https://www.encontro2018.pe.anpuh.org/resources/anais/8/1534873371_ARQUIVO_SilvioCadenaST04XIIANPUH-PEtextocompleto.pdf);
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto Editora;
- Calado, I. (2003). *Fronteiras da imagem com a palavra – contributo para uma abordagem da representação e cultura visuais*. (vol. 2). [Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra na área das Ciências da Comunicação, especialidade de Teorias e História da Imagem]. Universidade de Coimbra. PRODEP III;
- Capucho, F. (1976). *Audiovisual – uma linguagem para o nosso tempo*. Edições paulistas;
- Carvalho, M. (2010). A competência de interpretação de fontes em História, em países da Europa: um estudo com alunos portugueses, islandeses e italianos no final da escolaridade básica. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais]. Universidade do Minho;
- Carvalho, M. & Barca, I. (2011). A competência de interpretação de fontes em alunos islandeses, italianos e portugueses no final da educação básica. *Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp. 203-220). Universidade do Minho;
- Dawkins, R. (1989). *O gene egoísta*. Gradiva;
- Direção-Geral de Educação. (julho de 2018). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de História para o 8.º ano de escolaridade | 3.º Ciclo do Ensino Básico*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf);
- Eça, T. T. (2008). Prefácio. (pp. 7-12). Melo, M. C. (org.). Edições Pedagogo;
- Ferronha, A. L. (2001). *Linguagem audiovisual: pedagogia com a imagem, pedagogia da imagem*. Educação e Ciência – Eduforma;
- Gomes, S. M. O. (2016). *Iconografia: imagens, interpretações e novas abordagens no ensino de história*. [Tese de Mestrado em Ciências da Educação]. Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.;

- Knobel, M & Lankshear, C. (2011). Remix: la nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas*. 1(19), pp. 105-126. [https://www.researchgate.net/profile/Michele-Knobel-2/publication/265756371\\_REMIX\\_LA\\_NUEVA\\_ESCRITURA\\_POPULAR/links/5467f5060cf2397f782bed40/REMIX-LA-NUEVA-ESCRITURA-POPULAR.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michele-Knobel-2/publication/265756371_REMIX_LA_NUEVA_ESCRITURA_POPULAR/links/5467f5060cf2397f782bed40/REMIX-LA-NUEVA-ESCRITURA-POPULAR.pdf);
- Junior, L. F. C., Oliveira, K. E. J. & Porto, C. M. (2019). Memes, racismo e educação, ou porque os memes da Taís Araújo importam. *Periferia – educação, cultura & comunicação*. 11(2), pp. 39-56. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/33878/29626>;
- Lamarão, L. Q. (2019). O uso dos memes nas aulas de história. *Periferia – educação, cultura & comunicação*. 11(2), pp. 179-192. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36442>;
- Lemos, A. (2005). Ciber-cultura-remix. *Seminário sentidos e processos*. São Paulo. <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>;
- Lessing, L. (2012). *Remix – cultura de la remezcla y derecho de autor en el entorno digital*. Icaria&Antrazyt;
- Lima-Neto, V. & Oliveira, E. G. (2019). Memes no Facebook: letramento crítico e análise de discurso crítico a partir do humor. *Periferia – educação, cultura & comunicação*. 11(1), pp. 33-53. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36445>
- Litz, V. G. (2009). *O uso da imagem no ensino de História*. Universidade Federal do Paraná. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-8.pdf>;
- Lobo, D. F. D. T. (2020). *A evidência histórica na construção do ensino e da aprendizagem na aula de História*. [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/93735/1/DianaLobo\\_versaofinal.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/93735/1/DianaLobo_versaofinal.pdf);
- Magalhães, M. M. M. (2004). *Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da história de Portugal: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico e do secundário*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão

- Pedagógica em Ensino da História]. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2862>;
- Marôco, V. M. M. A. (2013). *Didatização de imagem nas aulas de Português, LM e Espanhol, LE*. [Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário ou de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Alemão/Francês nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/35810>;
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico – um estudo em contexto de sala de aula*. [Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História]. Instituto de Educação da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2631>;
- Navas, E., Gallagher, O. & Burrough, X. (2018). *Keywords in Remix Studies*. Routledge;
- Neto, P. P. & Lamy, C. (2019). Remix e Cultura participativa. *Observatório*. Instituto Universitário de Lisboa. 3. Sem página. <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/remix-e-cultura-participativa/65920>;
- Oliveira, J. M. (2018). *Dar aulas é fácil. Difícil é ser Professor*. Edições de autor;
- Oliveira, K. E. J., Porto, C. & Junior, L. F. C. (2020). Memes sobre ciência e a reconfiguração da linguagem da divulgação científica na cibercultura. *Acta Scientiarum – História e Filosofia da Educação*. 42, 12 p. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52938/751375150695>;
- Oliveira, S. C. R. (2019). *A caricatura como evidência histórica*. [Relatório de Estágio em Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pestana, M. A. F. (2019). *A utilização de ferramentas digitais na consolidação de conhecimentos na disciplina de História e o seu impacto no autoconceito académico*. [Relatório no âmbito do Mestrado de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. [https://eg.uc.pt/bitstream/10316/93409/1/MiguelPestana\\_versaofinal.pdf](https://eg.uc.pt/bitstream/10316/93409/1/MiguelPestana_versaofinal.pdf);

- Reigada, T. S. (2013). *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didática da História*. [Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do Doutoramento em História]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77988/12/33978.8.pdf>;
- Reis, Ricardo. (2011). A Literacia Visual desde “quem os meus professores pensam que sou?”: uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos. *Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”*. Universidade do Minho. <https://core.ac.uk/download/pdf/229406147.pdf>;
- Rodrigues, F. (2011). *Educação do olhar – uma possibilidade válida para a construção de relações significativas e humanas com as imagens*. Chiado Editora.
- Seixas, Peter (1997). Mapping the terrain of historical Significance. In *Social Education. Social Education*. 61(1), pp. 22-27. National Council for the Social Studies. <http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/seixas-mapping-the-terrain-of-historical-significance.pdf>;
- Shifman, L. (2014). *Memes in Digital Culture*. The MIT Press.
- Simão, A. C. G. (2007). *A Construção da Evidência Histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário*. [Tese de Doutoramento em Educação - Metodologias do Ensino da História e das Ciências Sociais]. Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Simão, A. C. G. (2015). Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos*. Maringá: Online. 19(1), pp. 181-198. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33808/pdf>;
- Silva, D. L. S. (2019). Os memes como suporte pedagógico no ensino da história. *Periferia – educação, cultura & comunicação*. 11(1), pp. 162-178. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36408>;
- Silva, M. S. R. T. (2018). *O conceito de Remix e a reutilização da Obra de Arte no Processo Criativo*. [Relatório de Estágio em Mestrado de Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia;

- Solé, G. (2017). Desenvolver competências em História através da interpretação de fontes icônicas. Conferência proferida no 3.º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História – Laboratório de aprendizagem Histórica. Universidade Estadual do Paraná (dias 3 a 7 de abril de 2017).
- Souza, M. A. (2019). Memes de internet e educação: uma sequência didática para as aulas de história e língua portuguesa. *Periferia – educação, cultura & comunicação*. 11(1), pp. 193-213. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/37016>
- Toledo, G. L. (2014). O nascimento do homem e do meme. *Kalagatos – Revista de filosofia*. 11(21), pp. 269-288. Universidade Estadual do Ceará. [https://www.academia.edu/11927718/O\\_Nascimento\\_do\\_Homem\\_e\\_do\\_Meme\\_Rev\\_Kalagatos\\_Fortaleza\\_V.11\\_N.21\\_P.269-288\\_Inverno\\_2014;](https://www.academia.edu/11927718/O_Nascimento_do_Homem_e_do_Meme_Rev_Kalagatos_Fortaleza_V.11_N.21_P.269-288_Inverno_2014;)
- Trindade, S. & Moreira, J. A. (2018). Forge of empires: criação de ambientes online para o desenvolvimento de competências de aprendizagem e para a compreensão da evidência histórica e de anacronismos. *Momento: diálogos em educação*. 27(1), pp. 70-89. Universidade Federal do Rio Grande. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7790/5234;>
- Vallier, J. (2018). Authorship. Navas, E., Gallagher, O. & Burrough, X. (org.). *Keywords in Remix Studies*. (33-43). Routledge;
- Veríssimo, M. H. O. A. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. [Tese de Doutorado em Ciências da Educação – Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais]. Instituto de Educação da Universidade do Minho. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28672/1/Maria%20Helena%20Oliveira%20c3%82ngelo%20Ver%20c3%adssimo.pdf;](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28672/1/Maria%20Helena%20Oliveira%20c3%82ngelo%20Ver%20c3%adssimo.pdf)

## Sítios na internet

Associação alemã Right2Remix. (2017). *Direito de remixar*. Consultado a 09 de junho de 2021.

<https://rechtaufremix.org/#05-recht>;

Infopédia – Dicionários Porto Editora. (2021). *Mixagem*. Porto Editora. Consultado a 06 de julho de 2021. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mixagem>;

Navas, E. (2006). *Remix Defined*. Remix Theory. Consultado a 06 de julho de 2021.

[http://remixtheory.net/?page\\_id=3](http://remixtheory.net/?page_id=3);

Priberam Dicionário. (2021). *Remix*. Consultado a 06 de julho de 2021.

<https://dicionario.priberam.org/remix>;

## Legislação

PE-CONS. 51/19. (2019). Diretiva Do Parlamento Europeu e Do Conselho relativa aos direitos de autor e direitos conexos no mercado único digital e que altera as Diretivas 96/9/CE e 2001/29/CE. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/PE-51-2019-INIT/pt/pdf>;

Resolução n.º 52-A/2014 do Conselho de Ministros. (2014). Diário da República: 1.º suplemento, I série, n.º 166. Pp. 4594(2) – 4594(9). <https://dre.pt/application/conteudo/56384925>;

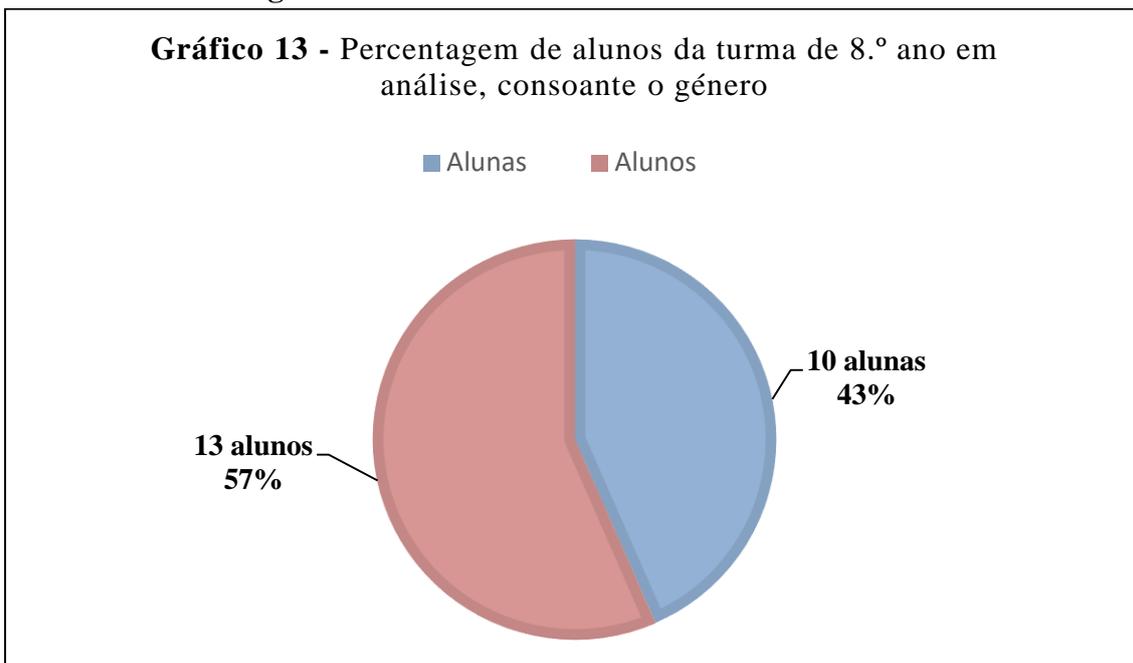
Resolução n.º 129/2018 do Conselho de Ministros. (2018, julho 06). *Decreto-Lei n.º 54/2018*. Diário da República: I série, n.º 129. Pp 2918 – 2928. <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>;

## **ANEXOS**

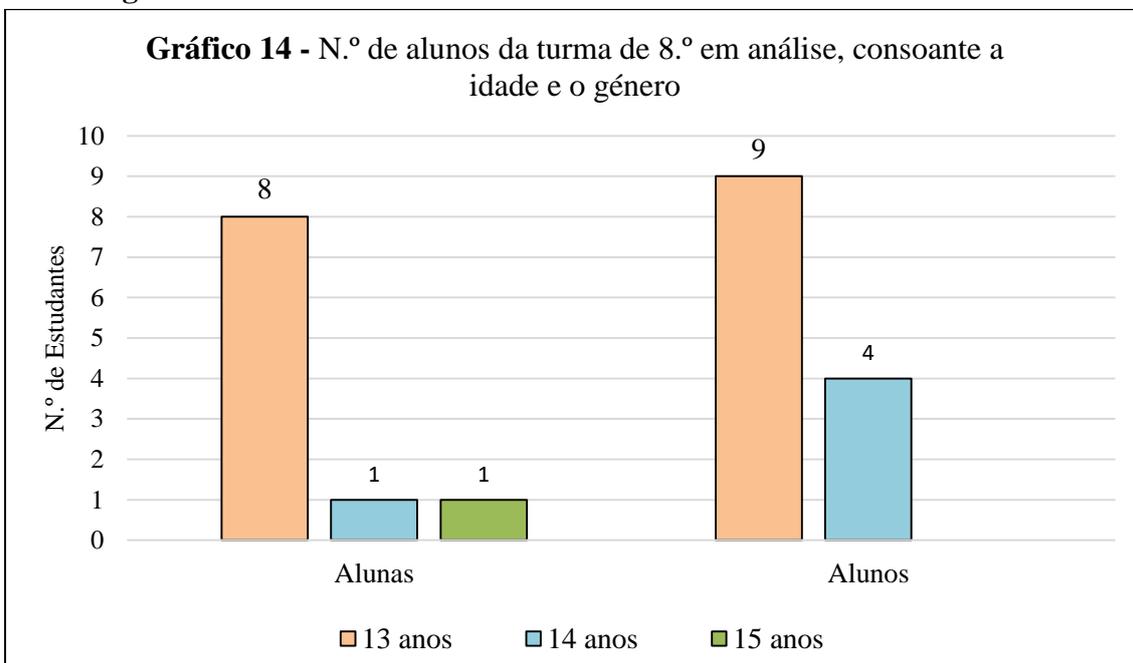
## Índice de Anexos

ANEXO I – Gráfico 13 – Percentagem de alunos da turma de 8.º ano em análise, consoante o género .....	108
ANEXO II – Gráfico 14 – N.º de alunos da turma de 8.º ano em análise, consoante a idade e género .....	108
ANEXO III – Plano Individual de Formação.....	109
ANEXO IV – Materiais do Primeiro Teste de Avaliação .....	113
ANEXO V – Materiais de suporte às aulas .....	122
ANEXO VI – <i>Kahoot</i> .....	132
ANEXO VII – <i>Wordwall</i> .....	134
ANEXO VIII – Planos de aula (primeiro e último) .....	135
ANEXO IX – Guião de preparação da exposição “As Mulheres e Guerra” .....	141
ANEXO X – Materiais de Cidadania e Desenvolvimento (8.º ano) .....	143
ANEXO XI – Guiões de preparação das videoconferências (Cidadania e Desenvolvimento) .....	149
ANEXO XII – <i>screenshots</i> da visita de estudo virtual à Alta Universitária de Coimbra.....	154
ANEXO XIII – Materiais da Aula-Oficina (9.º ano) .....	155
ANEXO XIV – Fichas de trabalho de aplicação didática .....	175
ANEXO XV – Tabela 9 – Níveis de Evidência Histórica .....	179
ANEXO XVI – Inquérito de Reflexão .....	181
ANEXO XVII – Gráfico 15 – Total de alunos por género em resposta à Questão 1 (Atividade 1) ...	183
ANEXO XVIII – Gráfico 16 – Total de alunos por género e nível de Evidência em resposta à Questão 2 (Atividade 1) .....	183
ANEXO XIX – Gráfico 17 – Total de alunos por género e nível de evidência em resposta à Questão 3 (Atividade 1) .....	184
ANEXO XX – Gráfico 18 – Identificação do episódio retratado, consoante o género, na Questão 1 (Atividade 2) .....	184
ANEXO XXI – Gráfico 19 – Distribuição dos níveis de evidência, consoante o género, na Questão 2 (Atividade 2) .....	185
ANEXO XXII – Gráfico 20 – Atribuição de um título à caricatura, consoante o género, na Questão 3 (Atividade 2) .....	185
ANEXO XXIII – Gráfico 21 - Total de alunos por género que escolheram a Imagem A ou a Imagem B (Atividade 3) .....	186
ANEXO XXIV – Gráfico 21 – Posição de Significância história, consoante o género (Atividade 3)	186
OUTROS ANEXOS.....	187

**ANEXO I – Gráfico 13 – Percentagem de alunos da turma de 8.º ano em análise, consoante o género**



**ANEXO II – Gráfico 14 – N.º de alunos da turma de 8.º ano em análise, consoante a idade e género**



## ANEXO III – Plano Individual de Formação



### Plano Individual de Formação

**Docentes:** Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro e Professora Doutora Sara Trindade;  
**Discente:** Fábio André Rodrigues da Silva;  
**Número:** 2016219343;  
**Ano:** 2020/2021.

Após um primeiro ano de preparação ao nível teórico, onde as bases das componentes didáticas, da importância da multiplicidade de história local e das Ciências da Educação foram trabalhadas e melhoradas é com ânsias que inicio este segundo ano de Mestrado, onde através do estágio pedagógico poderei meter em prática sempre que possível tudo aquilo que por mim foi captado e considerado fulcral na preparação da futura carreira docente.

A atipicidade deste ano, causada pela pandemia COVID-19, veio reforçar a característica desafiante já inerente à docência, aumentando a possibilidade de mudança de forma inesperada, assim como a exigência de conseguir reformular a organização da comunidade escolar, salvaguardando sempre a saúde pública, principalmente daqueles que são atores de ensino-aprendizagem, uma vez que a convivência entre si acaba por ser mais próxima, sendo indispensável o reforço da consciencialização de pessoal docente, não docente, pais/encarregados de educação, alunos e demais atores secundários da comunidade para a preservação de medidas de proteção para com a saúde individual ou coletiva.

Neste sentido, é de fazer valer que aquilo que considero fundamental na carreira docente – ajudar a saber ser, saber fazer e saber estar, assim como ajudar à criação e desenvolvimento de um espírito crítico e interventivo ao nível cívico, recorrendo a exemplos do dia a dia e que não sejam estranhos aos discentes – mantém-se inalterável, independentemente da mudança que possa ocorrer ao longo do presente ano.

Para a concretização dos aspetos referidos anteriormente é fundamental a orientação da Prof. Dra. Manuela Carvalho, assim como a colaboração e ajuda entre o núcleo de estágio,

permitindo um envolvimento mais consciente e responsável nas atividades e objetivos a serem caracterizados no presente plano.

Durante o presente ano letivo, através da prática, da orientação, auto e heteroavaliação será realizado um Relatório de Estágio que demonstrará a junção entre a teoria e a prática docente como corroboração da questão de investigação. O tema escolhido foi a utilização de iconografias através do remix cultural como evidência e corroboração das aprendizagens realizadas.

**No âmbito da minha ação pedagógica pretendo realizar as seguintes atividades:**

- Assistir a todas as aulas dos 8.º e 9.º anos, assim como as aulas da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, cumprido com o horário completo da Professora orientadora;
- Participar de forma ativa, autonomamente e/ou sempre que pedido em processos de análise e parecer relativamente ao processo de aprendizagem e às avaliações;
- Participar na organização de atividades para as turmas referidas – 8.º, 9.º e Cidadania e Desenvolvimento -, assim como na criação de materiais fomentadores do espírito crítico e analítico dos discentes;
- Coorganizar exposições em salas de aulas com materiais produzidos pelas turmas do 8.º ano na disciplina de CD;
- Coorganizar vídeopalestras na disciplina de CD, nas três turmas de 8.º ano, com membros da Associação para o Planeamento Familiar (APF) e AKTO – Direitos Humanos e Democracia;
- Elaborar testes, matrizes e critérios de avaliação/correção;
- Participar na correção de testes, perspetivando o melhor desempenho dos discentes;
- Lecionar sempre que possível mais aulas do que o mínimo estabelecido no Plano Anual de Formação (mínimo – 26 a 29 aulas de 50 minutos);
- Exercer atividades docentes nas turmas a serem acompanhadas ao longo do ano – três turmas de 8.º, quatro de 9.º e três turmas de Cidadania e desenvolvimento (uma de 9.º e três de 8.º anos);
- Planificar todas as aulas a serem, por mim, lecionadas, facultando atempadamente as planificações quer à Professora Orientadora quer às Professoras Doutoradas orientadoras do Mestrado, permitindo receber um *feedback* quanto às aulas idealizadas;

- Participar, sempre que possível, nas atividades idealizadas pelo departamento/pela escola relativamente a atividades de intervenção socioeducativa realizadas na escola/comunidade envolvente;
- Participar numa reunião com a Professora de Educação Especial e alunos com medidas seletivas e adicionais
- Participar nas reuniões de Conselho de Turma, opinando de forma construtiva e colaborativa sempre que solicitado;
- Colaborar com as direções de turma sempre que requerido, possibilitando a aprendizagem pessoal quanto a tarefas mais burocráticas e tutoriais além da lecionação;
- Participar numa reunião com um Diretor de turma, de forma a inteirar-me relativamente a esta função;
- Pensar, criar e aplicar estratégias interventivas quer em atividades didáticas quer em momentos de avaliação, envolvendo e estimulando todos os alunos, principalmente os discentes com mais dificuldades no processo de aprendizagem;
- Participar em todas as sessões de Orientação de Estágio estipuladas pela Professora orientadora da escola;
- Auxiliar de forma colaborativa os colegas de núcleo de estágio;
- Didatizar o tema de relatório de estágio, através da sua aplicação nas aulas por mim lecionadas, permitindo aos discentes olhar para um meio que lhes é relevante – as iconografias através do remix cultural – com um sentido crítico, analítico e que lhes possibilite auxiliar a sua aprendizagem;
- Assegurar uma semana de lecionação às turmas de 8.º e 9.º ano de escolaridade;
- Realização de uma Aula-Oficina;
- Observação de uma aula do 6.º ano de escolaridade

**No âmbito da minha ação pessoal pretendo:**

- Participar de forma ativa e colaborativa quer com os meus colegas de núcleo de estágio quer com a Professora Orientadora durante todas as sessões por mim assistidas;
- Procurar auxiliar os discentes na formação de um espírito crítico, democrático e interventivo ao nível cívico, privilegiando e fomentando o respeito pelo outro na relação entre pares, debatendo questões relevantes e na ordem do dia, como por exemplo:
  - A interculturalidade e as migrações;
  - A eutanásia;

- Fomentar um espírito motivado e capaz de encarar o futuro e as questões relacionadas com a vida em sociedade como algo passível de ser alterado, criando o desejo entre os alunos de fazerem mais e melhor;
- Relacionar-me amigavelmente e com sentido de aprendizagem, principalmente, com a Professora Orientadora, assim como com o restante corpo docente, possibilitando, através da sua experiência, o meu crescimento e aperfeiçoamento na atividade docente;
- Relacionar-me de forma educada com o corpo não docente, perspetivando a entajuda sempre que requerida.

Assinaturas,

---

Professora Doutora Sara Trindade

---

Professora Orientadora Manuela  
Carvalho

---

Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro

---

Estagiário Fábio Rodrigues

**Coimbra, novembro de 2020**

**ANEXO IV – Materiais do Primeiro Teste de Avaliação**

**A) Matriz Primeiro Teste de Avaliação**

		ESCOLA EB 2,3 Inês de Castro   Turmas: A, B e C		Ano: <u>8.º</u> Professora Manuela Carvalho/Grupo de Estágio		
Tempo de realização: 50 minutos		<b>Matriz do Teste de Avaliação de História n.º 1 - 2020-2021</b>				
OBJETIVOS DE AVALIAÇÃO			CARATERÍSTICAS E ESTRUTURA DO TESTE		CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO	Estudo
Objetivos gerais	Domínios e subdomínios (conteúdos)	Cotação (pontos)	Tipologia dos Itens	Pontos por Grupo		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar fontes/ documentos históricos (textos, imagens). Localizar, datar e sequenciar acontecimentos relevantes - orientação no tempo e no espaço.</li> <li>Caracterizar a situação europeia na transição do século XIV para o XV.</li> <li>Conhecer e compreender o pioneirismo português no processo de expansão europeu.</li> </ul>	<p><b>Expansão e mudança nos séculos XV e XVI. O expansionismo europeu:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar o arranque do processo de expansão europeu com as dificuldades e tensões acumuladas na segunda metade do século XIV.</li> <li>Caraterizar o pioneirismo de Portugal na expansão marítima.</li> <li>Explicar as condições políticas, sociais, técnicas, científicas e religiosas que possibilitaram o arranque da expansão portuguesa.</li> </ul>	<b>100</b>	<p><b>O teste é constituído pelos grupos:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>I</b></p> <p>- 2-3 questões de interpretação de fontes.</p> <p style="text-align: center;"><b>II</b></p> <p>- 8-10 questões de compreensão histórica/conceptualização/ localização espacial e temporal.</p> <p><b>Tipologia das questões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Itens de construção;</li> <li>- Verdadeiro/ falso;</li> <li>- Escolha múltipla;</li> <li>- Associação;</li> <li>- Preenchimento de espaços.</li> </ul>	25-30  35-70	<p><b>Itens de construção:</b>                  No âmbito das competências específicas da disciplina de História, constituem critérios gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A relevância da resposta relativamente à questão formulada;</li> <li>A forma de exploração da fonte, valorizando-se a sua interpretação e cruzamento, ao invés de uma mera paráfrase;</li> <li>A mobilização de informação relativamente ao assunto em análise e o domínio do vocabulário e terminologia específicos da disciplina;</li> <li>As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas serão classificadas com 0 pontos.</li> </ul>	<p>Material disponibilizado na <b>Classroom</b>.</p> <p><b>Manual 8.º ano</b> - pág. 12 a 23.</p> <p>Ficha "Hora H... Avaliação" – pág. 48.</p> <p><b>Caderno de atividades 8.º ano</b>                  Fichas: Aula a aula 1, 2, 3, 4 e 5 – pág. 6 a 10.</p> <p>Fichas "Prepara-te para a Avaliação 1 – pág. 71 e 72.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e explicitar, de modo fundamentado e crítico, os processos de expansão dos Impérios Peninsulares.</li> <li>• Usar linguagem cuidada e aplicar os conceitos específicos de: Expansão marítima, navegação astronómica, império colonial, capitánias, feitorias, monopólio comercial, <i>mare clausum</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever as prioridades concedidas à expansão nos períodos do Infante D. Henrique, de D. Afonso V, de D. João II e de D. Manuel I e os seus resultados.</li> <li>• Identificar os conflitos entre Portugal e Castela pela posse de territórios ultramarinos.</li> <li>• Conhecer as especificidades desses conflitos à luz dos tratados de Alcáçovas e de Tordesilhas e a consolidação da teoria do <i>Mare Clausum</i>.</li> <li>• Caracterizar os principais sistemas de exploração do Império português nas ilhas atlânticas, costa ocidental africana, Brasil e Império português do Oriente.</li> </ul>				<p><b>Verdadeiro/ falso:</b> É atribuída cotação total às respostas que apresentem a opção correta de justificação.</p> <p><b>Escolha múltipla:</b> É atribuída cotação total às respostas que apresentem, de forma inequívoca, a única alínea correta.</p> <p><b>Preenchimento de espaços:</b> É atribuída cotação total às respostas que, respeitando os factos históricos, não comprometam a coerência do texto.</p> <p><b>Associação:</b> É atribuída cotação total às respostas que associem os conceitos às respetivas definições.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

3.11.2020

## B) Primeiro Teste de Avaliação Sumativa



Escola EB 2,3 Inês de Castro  
2020-2021

### Ficha de Avaliação Sumativa de História – 8º Ano

Tema: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI. O expansionismo europeu.

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_

Prof.: \_\_\_\_\_ Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

#### ATENÇÃO!

As tuas respostas devem mostrar que:

Conheces aspetos essenciais do tema;  
Sabes interpretar fontes;  
Escreves com rigor e clareza;  
Localizas e ordenas no tempo e no espaço os factos apresentados.



### I - És capaz de interpretar fontes

Portugal teve condições privilegiadas para iniciar a Expansão Marítima.

1. Lê atentamente as fontes que se seguem e responde às questões, apoiando-te nelas.

Fonte A - Os motivos do Infante, segundo Zurara

Este príncipe [Infante D. Henrique], depois da tomada de Ceuta, sempre trouxe continuamente navios armados contra os infiéis; e ia além das Ilhas Canárias, e de um cabo que se chamava Bojador [...]. E, [primeira razão], porque o dito senhor quis disto saber a verdade [...]. E a segunda foi [...] porque considerou que se poderiam para estes reinos trazer muitas mercadorias [...]. A quinta razão foi o grande desejo de acrescentar a Santa Fé de Nosso Senhor Jesus Cristo, trazer as almas que se quisesse salvar.

Zurara, Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné  
(adaptado)

Fonte B - Instrumentos de navegação



In Educ. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.pt

1.1. Identifica a etapa da expansão portuguesa a que a Fonte A se refere. (5 pontos)

1.2. Com base na Fonte A, indica duas motivações, uma de carácter religioso e outra de carácter económico que, segundo o autor, estiveram na origem da Expansão portuguesa. (10 pontos)

---



---



---



---

1.3. A partir da Fonte B, **explica** as principais condições que possibilitaram o pioneirismo português no arranque da Expansão. (10 pontos)

---



---



---



---



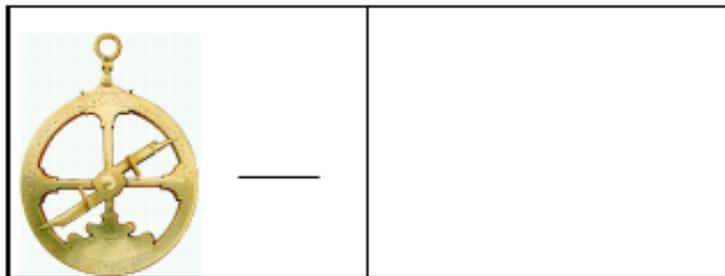
---



**II - Conheces características essenciais da Expansão marítima europeia e da formação do Império Colonial Português**

1. Coloca em cada linha da coluna A o nome da coluna B, que lhe corresponde. (6 pontos)

COLUNA A	COLUNA B
 _____	(1) Portulano (2) Balestilha (3) Telescópio (4) Bússola (5) Quadrante (6) Astrolábio (7) Compasso
 _____	



2. Diz o que entendes por navegação astronómica. (10 pontos)

---

---

---

3. Lê as seguintes afirmações e assinala a opção correta com um X. (15 pontos)

3.1. A cidade de Ceuta era atrativa

- (A) por se situar a sul do continente africano.
- (B) pelo seu potencial geográfico e comercial.
- (C) devido à presença de uma grande comunidade cristã.
- (D) por integrar a Rota do Levante.

3.2. O rei D. João II

- (A) assumiu uma postura mais tradicionalista na expansão marítima.
- (B) recorreu aos serviços de Cristóvão Colombo para chegar às Antilhas.
- (C) tinha a ambição de chegar à Índia por via marítima.
- (D) celebrou a conquista de Alcácer Ceguer.

3.3. No reinado de D. Manuel I

- (A) concretizou-se a descoberta do Brasil.
- (B) não se investiu na política expansionista portuguesa.
- (C) deu-se a assinatura do Tratado de Tordesilhas.
- (D) deu-se a assinatura do Tratado de Alcáçovas de Toledo.

4. Preenche os espaços em branco. (12 pontos)

A sua importante localização estratégica, entre o Mar \_\_\_\_\_ e o Oceano Atlântico, fazia de Ceuta um ativo \_\_\_\_\_ comercial, um dos postos de escala de rotas caravaneiras que traziam \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ e uma base de \_\_\_\_\_

muçulmana. Além disso, Ceuta ficava situada próxima das regiões férteis em \_\_\_\_\_, de que a Europa tanto necessitava.

5. **Ordena** cronologicamente (do mais antigo para o mais recente) os acontecimentos, colocando os números de 1 a 6. (10 pontos)

\_\_\_ Vasco da Gama descobre o caminho marítimo para o oriente, permitindo estabelecer a carreira da Índia.

\_\_\_ O navegador Gil Eanes dobra, na costa ocidental africana, o Cabo Bojador.

\_\_\_ É descoberto o Brasil pela armada de Pedro Álvares Cabral.

\_\_\_ Assinatura do Tratado de Tordesilhas entre os reinos de Castela e Portugal.

\_\_\_ Bartolomeu Dias dobra o Cabo da Boa Esperança.

6. **Coloca** um V (verdadeiro) ou um F (falso) nas afirmações que se seguem. **Corrige** as afirmações falsas, **sem** utilizar a palavra **não**. (12 pontos)

a) D. Manuel resolveu enviar uma armada para a Índia para impor a presença portuguesa no comércio com o oriente.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Com o Tratado de Alcáçovas de Toledo, dividia-se o mundo em duas partes, separadas por um meridiano situado a 370 léguas a oeste de Cabo Verde.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) A rota do Levante introduzia na Europa o comércio de especiarias, sedas e perfumes provenientes do oriente.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Américo Vespúcio foi o primeiro navegador a chegar à Austrália.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

e) Fernão de Magalhães fez a primeira viagem às Antilhas ao serviço dos Reis Católicos.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Observa a Fonte C.



7.1. Coloca no mapa as alíneas referentes aos seguintes territórios: (6 pontos)

- (A) Índia.
- (B) Cabo da Boa Esperança.
- (C) Antilhas.
- (D) Brasil.

7.2. Assinala na Fonte C: (4 pontos)

- 1) o limite do Tratado de Alcáçovas de Toledo, com um **traço contínuo** (\_\_\_\_);
- 2) o meridiano do Tratado de Tordesilhas, com um **traço descontinuo** (\_\_\_\_).

10-11-2020

Professora Manuela Carvalho/Grupo de Estágio

Versão 1

### C) Critérios de Correção do Primeiro Teste de Avaliação

Critérios de correção Teste 1, 8.º - Versão 1 e 2.		
Grupo/ pergunta	Pontuação	Critérios de correção
Interpretação de Fontes/ Utilização		
1.		
1.1.	5	<p>Identifica corretamente a etapa da expansão portuguesa referida na Fonte, recorrendo à transcrição de um excerto da Fonte (5)</p> <p>“Este príncipe [Infante D. Henrique], depois da tomada de Ceuta, sempre trouxe continuamente navios armados contra os infiéis; e ia além das Ilhas Canárias, e de um cabo que se chamava Bojador (...)” (linhas 1-4).</p> <p>Identifica corretamente a etapa da expansão portuguesa referida na Fonte, sem recorrer à transcrição de um excerto da Fonte (4).</p>
1.2.	10	<p>Indica uma motivação religiosa e uma motivação económica que explica o início da expansão marítima, recorrendo à transcrição de um excerto da Fonte (10)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Religiosa “(...) A quinta razão foi o grande desejo de acrescentar a Santa Fé de Nosso Senhor Jesus Cristo (...)” (linhas 9-11) – ou outra citação pertinente</li> <li>• Económica “ (...) E a segunda foi [...] porque considerou que se poderiam para estes reinos trazer muitas mercadorias (...)” (linha 7-9)</li> </ul> <p>Indica uma motivação religiosa e uma motivação económica que explica o início da expansão marítima, sem recorrer à transcrição de um excerto da Fonte (8)</p> <p>Limita-se a transcrever (cópia e cola) da Fonte para indicar cada uma das motivações solicitadas (6)</p> <p>Indica apenas uma das motivações requeridas, sem recorrer à transcrição de um excerto da Fonte (4)</p> <p><b>Nota:</b> Caso a resposta esteja incompleta ou inclua uma análise parcial da fonte, cotar de acordo com o nível de elaboração da mesma.</p>
1.3.	10	<p>Retira elementos da Fonte que permitem justificar a sua resposta (referência à bússola e ao astrolábio), denotando, também, o conhecimento de navegação astronómica, inovações técnico-náuticas, condições geográficas e identificação das doutrinas socialistas e a associação do surgimento destes movimentos às condições laborais do século XIX (8-10)</p> <p>Não faz referência direta à Fonte B, mas denota conhecimento sobre navegação astronómica, inovações técnico-náuticas, condições geográficas (5-7)</p> <p>Não faz referência direta à Fonte B e apresenta uma resposta, vaga, incompleta ou parcelar quanto às condições que explicam o</p>

		pioneirismo português na Expansão marítima (1-4)  <b>Nota:</b> Caso a resposta esteja incompleta ou inclua uma análise parcial da fonte, cotar de acordo com o nível de elaboração da mesma.
	T=25	
Compreensão histórica e Localização Espaço-temporal		
1.	6	Seleciona a alínea correta (2 por item)  <ul style="list-style-type: none"> <li>• 4)</li> <li>• 5)</li> <li>• 6)</li> </ul>
2.	10	Define corretamente o conceito de navegação astronómica (8-10) “Navegação astronómica corresponde a uma técnica de orientação marítima baseada na observação de determinados astros, possibilitada pelo uso de instrumentos náuticos como a bússola, o quadrante, o astrolábio e a balestilha”  Define, com pequenas imprecisões, o conceito de navegação astronómica (5-7)  Define, vagamente, o conceito de navegação astronómica (1-4)
3.		Assinala, inequivocamente, a opção correta
3.1.	5	B
3.2.	5	C
3.3	5	A
4.	12	Preenche corretamente os espaços em branco (2 por cada item)  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediterrâneo</li> <li>• Entreposto</li> <li>• Ouro</li> <li>• Especiarias/Escravos</li> <li>• Pirataria</li> <li>• Cereais</li> </ul>
5.	10	Ordena cronologicamente os eventos históricos (2 por cada item)  <ul style="list-style-type: none"> <li>• 4</li> <li>• 1</li> <li>• 5</li> <li>• 3</li> <li>• 2</li> </ul>
6.	12	Assinala corretamente se a afirmação é verdadeira ou falsa (1,2) Reformula corretamente as afirmações falsas (1,5)
7.		
7.1	6	Coloca corretamente no mapa os territórios solicitados (1,5 por item)
7.2	4	Assinala corretamente no mapa os limites impostos pelos tratados de Alcáçovas de Toledo e de Tordesilhas.
	T:75	

**ANEXO V – Materiais de suporte às aulas**

**A) Exemplo de *PowerPoint* de suporte às aulas de 8.º ano**



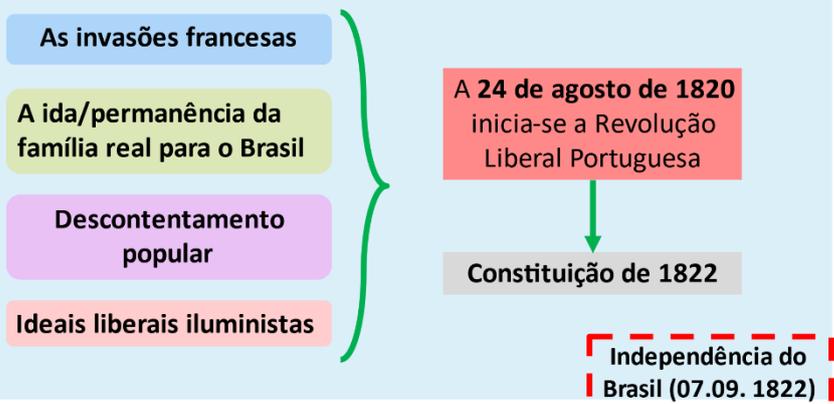
**Lição n.º 47 27 de abril de 2021**

**Sumário:**

-A difícil implantação do liberalismo em Portugal: a guerra civil (1832-1834) – análise e interpretação de fontes escritas e iconográficas.

***Fio da meada...***

**– A Revolução Liberal de 1820–**



## A difícil implantação do liberalismo em Portugal



D. Miguel (1801 -1866), filho do rei D. João VI e irmão de D. Pedro IV de Portugal e Algarves.  
Fonte: <https://www.publico.pt/2020/08/24/culturaipinion/ensais/d-miguel-rei-absolutoportuguesissimo1928993> [consultadoonline 24.04.2021].

- Nobreza e clero descontentes

↓

Tentativas de restaurar o absolutismo

↓

Vila Francada (1823)

Abrilada (1824)

## A difícil implantação do liberalismo em Portugal



D. João VI (1767 -1826), rei de Portugal e Algarves.  
Fonte: <https://torredababel.blogspot.pt/vide-reinado-de-d-joao-vi-75587> [consultado online 24.04.2021].

D. João VI morre em 1826

↓

D. Pedro

D. Miguel

abdicou

↓

D. Maria II

casar

↓

- Regente de Portugal
- Jurar a Carta Constitucional de 1826



D. Maria II, rainha de Portugal (1819 -1853)  
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria\\_II\\_de\\_Portugal](https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_II_de_Portugal) [consultadoonline 24.04.2021].

## A difícil implantação do liberalismo em Portugal

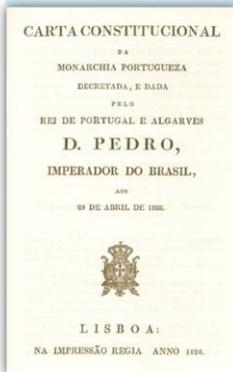
**TAREFA:**

Lê a **Fonte 4 da página 151** e a **Fonte 4 da página 153** do manual e responde corretamente à questão que copiaste para o caderno.

Qual a principal diferença entre o texto da Constituição de 1822 e o texto da Carta Constitucional de 1826.

Justifica.

## A difícil implantação do liberalismo em Portugal



Carta Constitucional (1826)  
Fonte: <http://histgeo6.blogspot.com/2011/01/constituicao-de-1822-e-carta.html> [consultadonline a 24.04.2021].

### Carta Constitucional de 1826

- Mais moderada
- Representa o compromisso entre liberais e absolutistas
- Garantia os privilégios à nobreza hereditária
- Considerava quatro poderes (legislativo, executivo, judicial e moderador)
- O rei podia adiar, suspender, aceitar e vetar as decisões tomadas pelas Cortes
- Cortes (Câmara dos Pares e Câmara de Deputados)

## A difícil implantação do liberalismo em Portugal



D. Miguel (1801-1866), filho do rei D. João VI e irmão de D. Pedro IV de Portugal e Algarves.  
Fonte: <https://www.publico.pt/2020/08/24/cultura-ajuda/ensaio/d-miguel-rei-absolutopor-tuguesissimo1928993> [consultadonline a 24.04.2021].

### Regência de D. Miguel

- Fez-se proclamar rei absoluto
- Dissolve a Câmara dos Deputados e convoca as Cortes à maneira do Antigo Regime
- **Guerra Civil** (Miguelistas vs Liberais)

## A difícil implantação do liberalismo em Portugal



D. Pedro IV de Portugal e Algarves (D. Pedro I, Imperador do Brasil).

VS



D. Miguel (1801-1866)



Desembarque dos liberais no Mindelo (1832)  
Fonte: PPT – Revoluções Liberais Atlânticas II: Revolução Liberal Portuguesa. Porto Editora: Escola virtual. [consultado online a 24.04.2021].

### Guerra civil (1832-1834)

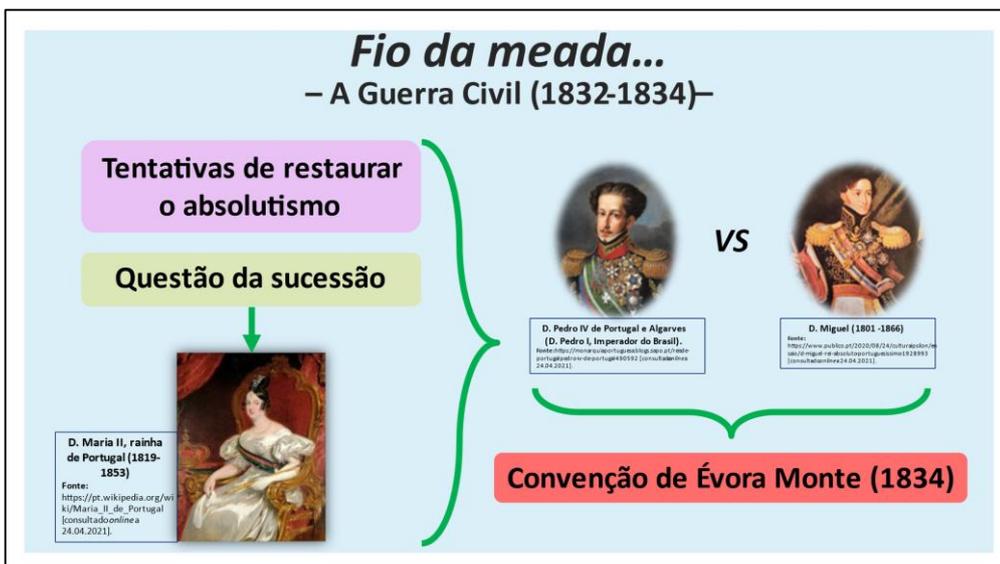
- Exército liberal formado na ilha Terceira, nos Açores
- Cerco absolutista à cidade do Porto
- Reconquista de Lisboa (1833)
- **Convenção de Évora Monte (1834)**



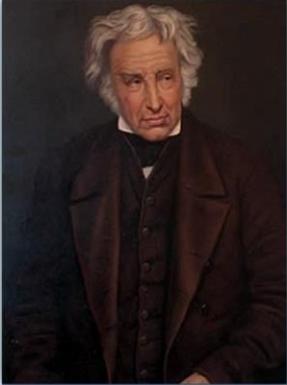
## Lição n.º 48 29 de abril de 2021

### Sumário:

- Entrega e correção da ficha de controlo de aprendizagem.
- O triunfo do liberalismo em Portugal: resolução de uma atividade de síntese.



## O triunfo do liberalismo em Portugal



**Mouzinho da Silveira (1780- 1849)**  
Fonte: <http://revolucaoiliberportuguesa.blogspot.com/2009/06/as-reformasde-mouzinho-da-silveira.html> [consultado online a 24.04.2021].

Propostas reformistas de **Mouzinho da Silveira** e de **Joaquim António de Aguiar**



**Joaquim António de Aguiar (1792 -1884)**  
Fonte: <http://revolucaoiliberportuguesa.blogspot.com/2009/06/as-reformasde-mouzinho-da-silveira.html> [consultado online a 24.04.2021].

**Desmantelamento das estruturas do Antigo Regime em Portugal**

## O triunfo do liberalismo em Portugal

**Desmantelamento das estruturas do Antigo Regime em Portugal**



**Frédéric Bazille, Reunião de Família , 1867.**  
Fonte: <https://www.actualites.fr/reunion-de-famille-de-frederic-bazille-1841-1870> [consultado online a 24.04.2021].

permitiu

- Ascensão económica, política e social da burguesia
- Acesso aos mais altos cargos (administração pública, exército e do governo)
- *Barões do liberalismo*

## O triunfo do liberalismo em Portugal



D. Maria II, rainha de Portugal (1819- 1853)  
Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Maria\\_II\\_of\\_Portugal](https://en.wikipedia.org/wiki/Maria_II_of_Portugal) [consultado online a 24.04.2021].

Reinado marcado pela agitação política e social

- Divisões entre liberais que tomam o poder à força: **vintistas** (1836) e **cartistas** (1842)
- Dificuldades económicas (maus anos agrícolas)
- Agitação popular

## O triunfo do liberalismo em Portugal



Costa Cabral (1803- 1889)  
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio\\_Bernardo\\_da\\_Costa\\_Cabral](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio_Bernardo_da_Costa_Cabral) [consultado online a 24.04.2021].

Revolta da Maria da Fonte (1846)

+

Patuleia – guerra civil entre cartistas e vintistas (1846-1847)



Revolta da Maria da Fonte (1846)  
Fonte: <https://ensina.rtp.pt/artigo/maria-da-fonte-a-revoltadas-mulheres-do-norte/> [consultado online a 24.04.2021].

Estabilidade alcançada com a Regeneração

## B) Exemplo de um Word/PDF de suporte às aulas

Escola EB 2,3 Inês de Castro  
2020-2021 | 2.º Período

Páginas 106-111 e 114-121 do manual

**História – aula síncrona**  
– Um século de mudanças (século XVIII) –

**Aula n.º 38/39** **18/19 de março de 2021**

**Sumário:**

O Iluminismo na Europa – o século das luzes.  
Realização de uma visita de estudo virtual à alta universitária de Coimbra, como exemplo da aplicação dos ideais iluministas em Portugal através da reforma pombalina no ensino (1772).

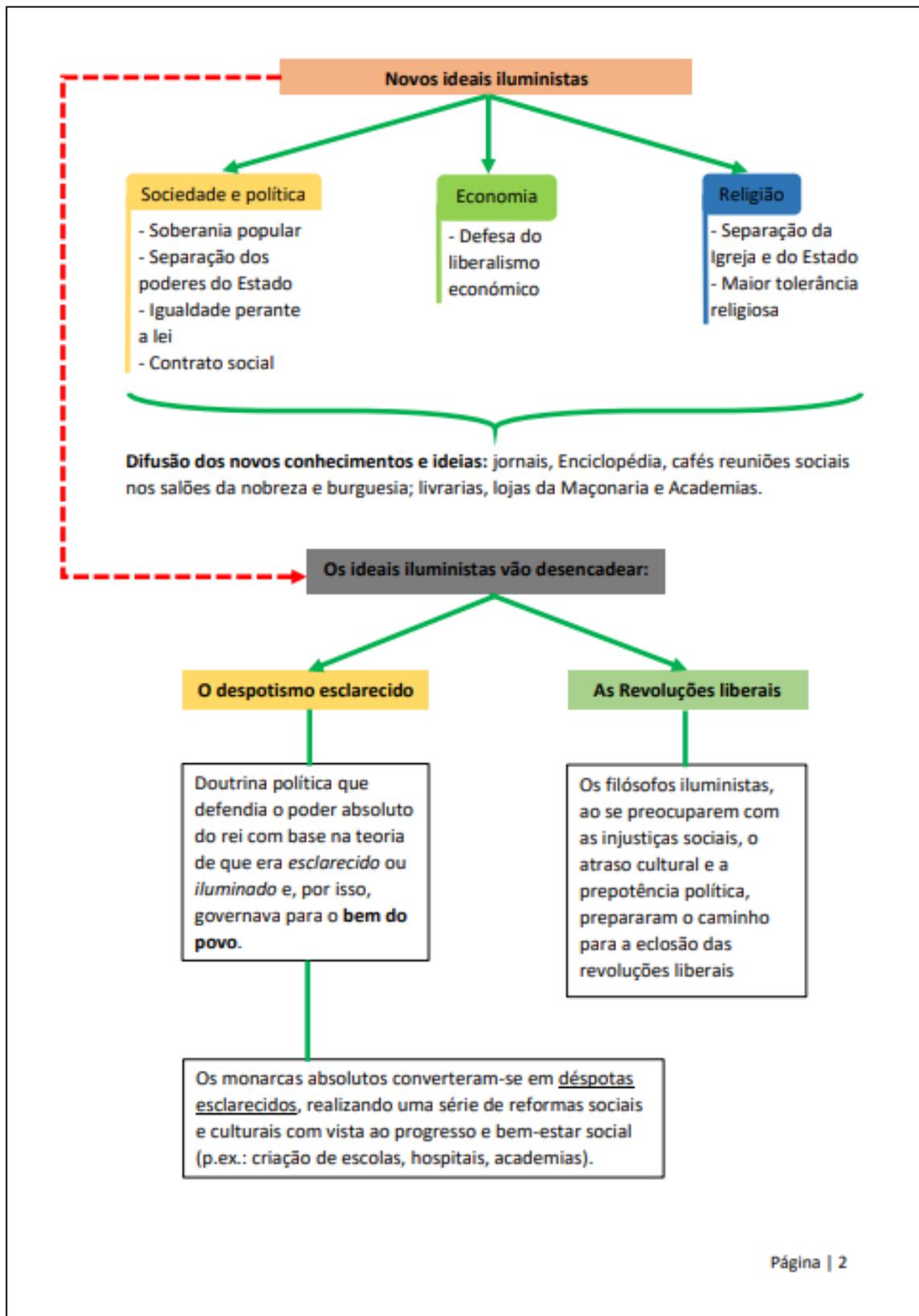
**O Iluminismo na Europa – o século das luzes**

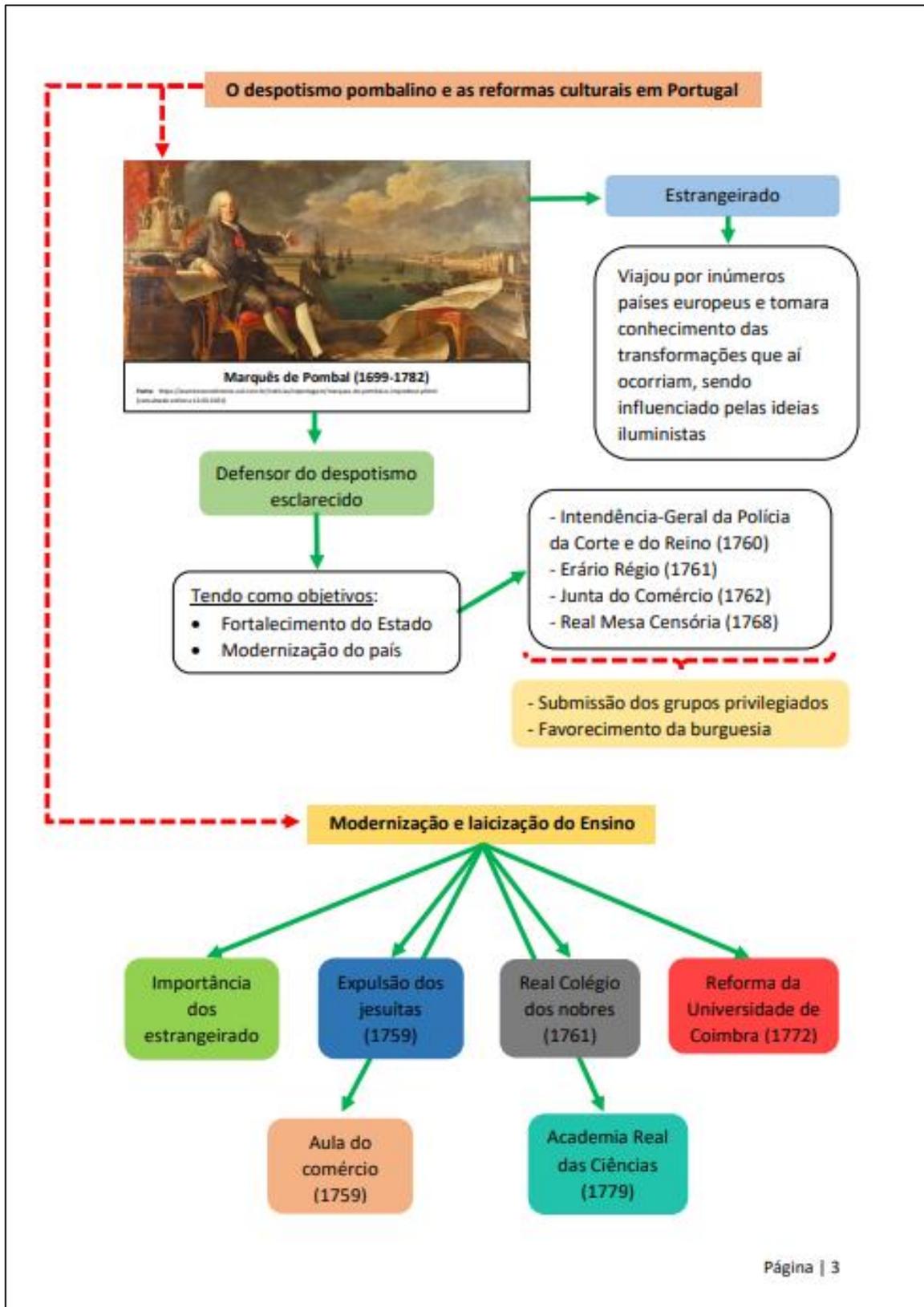
```
graph TD; A[Renascimento e Revolução científica] --> B[Iluminismo]; A --> C[Pensamento baseado na experiência, promovendo a crença no valor absoluto da Razão]; B --> D[Luz da razão: A razão, fonte do conhecimento, permitiria acabar com a desigualdade e a injustiça, atingindo a felicidade]; B --> E[Os filósofos iluministas e a superioridade da razão];
```

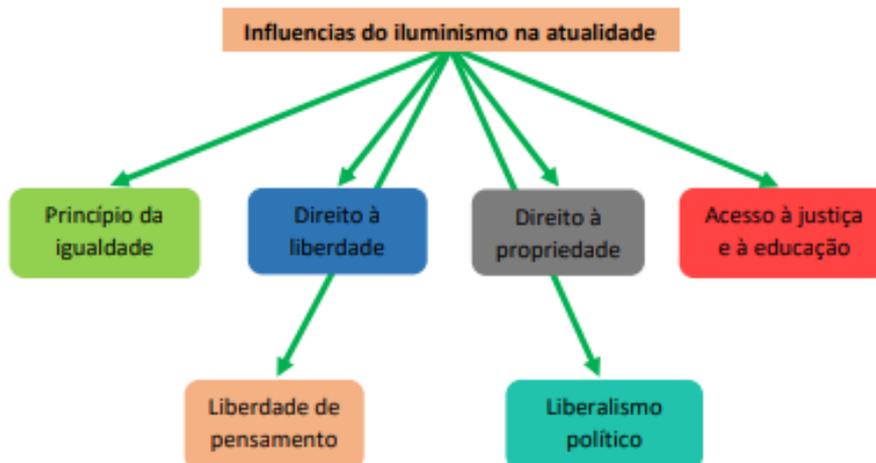
**Os filósofos iluministas e a superioridade da razão**

			
<b>Montesquieu (1689-1755)</b> <small>Montesquieu foi um filósofo francês, autor de "O Espírito das Leis", uma obra fundamental para o desenvolvimento da teoria da separação dos poderes.</small>	<b>Rousseau (1712-1778)</b> <small>Rousseau foi um filósofo francês, autor de "O Contrato Social", uma obra fundamental para o desenvolvimento da teoria da soberania popular.</small>	<b>Kant (1724-1804)</b> <small>Kant foi um filósofo alemão, autor de "Fundamentos da Metafísica", uma obra fundamental para o desenvolvimento da filosofia crítica.</small>	<b>Condorcet (1743-1794)</b> <small>Condorcet foi um filósofo francês, autor de "Esboço de uma Teoria da Instrução Pública", uma obra fundamental para o desenvolvimento da teoria da educação pública.</small>

Página | 1







#### Tarefa:

1. Nesta aula síncrona vais fazer uma breve visita de estudo virtual à alta universitária de Coimbra, onde poderás observar com atenção exemplos do barroco em Portugal e os efeitos da reforma pombalina no ensino.
2. Deves tirar notas do que será dito e explorado, permitindo-te **identificar de que forma foi feita a Reforma Pombalina associada aos ideais iluministas**, principalmente, através das alterações do ensino na Universidade de Coimbra.
3. Deves entregar uma fotografia da resposta no teu caderno na *classroom* **até ao final da aula**.

**Nota:** lembra-te que todos os momentos e atividades realizadas em aula servem para o teu enriquecimento político, económico, cultural, social e, conseqüentemente, escolar, permitindo-te compreender as alterações ocorridas no mundo e, principalmente, em Portugal durante outros períodos da História. Nesta aula, situamo-nos no século XVIII que marca no seu final o fim da Época Moderna e o início da Época Contemporânea.

Professores Fábio Rodrigues e Manuela Carvalho  
AECO | EB 2,3 Inês de Castro  
18 de março de 2021

**ANEXO VI – Kahoot**

Todos os países da Europa tinham sociedades de Antigo Regime?

19

Sociedade do Antigo Regime europeu



◆ Verdadeiro

▲ Falso

O conceito de Antigo Regime quer dizer:

29



▲ Regime parlamentar que depende de representantes eleitos pelo povo

◆ Regime político, social e económico que vigorou entre os séc. XVI e XVIII

● Sociedade estratificada onde o Clero e a Nobreza têm pouca importância

■ Regime político, social e económico que vigorou entre os séc. XIV e XVIII

O conceito de “absolutismo régio” indica a concentração de todos os poderes no monarca?

19



◆ Verdadeiro

▲ Falso

Windows taskbar: Escreva aqui para procurar, 18°C, 19:10, 11/07/2021

A burguesia, devido ao seu poderio económico, era um grupo social privilegiado?

20



◆ Verdadeiro

▲ Falso

A burguesia portuguesa tinha competência social e económica devido:

29



▲ À afluência de ouro do Brasil

◆ Ao forte comércio com as colónias

● Aos interesses da nobreza

■ Aos interesses do povo

ANEXO VII – Wordwall



0:35

Na segunda metade do século XVIII, a França era um país característico de:

A	B	C
Antigo Regime	Liberalismo	República

1 of 7

0:37

Luíis XVI convoca Estados Gerais devido:



A	B
À crise económica e financeira	À Monarquia absoluta
C	
À formação da Assembleia Constituinte	

2 of 7

0:36

Os Estados Gerais são:



A	B
Uma Assembleia em que se reúnem os três ordens da nação (clero, nobreza e Terceiro Estado)	Uma reunião apenas entre o monarca e os ordens privilegiados
C	D
Um encontro entre a Burguesia e o Povo	Uma Assembleia em que se reúne o governo e o rei

3 of 7

## ANEXO VIII – Planos de aula (primeiro e último)

### A) Primeiro Plano de aula



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021 | 2.º Período

### História – 8.ºX

Aula n.º 22

5 de janeiro de 2021

#### Sumário:

Características do Renascimento – novas aprendizagens, novos valores, novas atitudes.  
Introdução ao estudo da arte renascentista

#### Domínio I – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI

- **Subdomínio I2** – Renascimento e Reforma.

#### Ideias-chave:

- A caracterização do movimento cultural surgido no século XV, o Renascimento, permite a mobilização dos conhecimentos dos alunos relativamente ao subdomínio “o expansionismo europeu” e as consequências do mesmo para a transformação cultural verificada;
- A caracterização da arte do renascimento – nomeadamente na arquitetura – permite recordar aspetos referidos no ano anterior (7.º ano), como as características da arquitetura greco-romana.
- Conceitos fundamentais: renascimento; humanismo; mecenato.

#### Aprendizagens essenciais:

##### I. Renascimento

- Relacionar as características do expansionismo europeu, nomeadamente, as descobertas, a mundialização do comércio e o encontro entre culturas, com a reformulação dos paradigmas culturais europeus;
- Identificar o centro de surgimento do Renascimento e os motivos que possibilitaram que tal acontecesse;
- Compreender o interesse pela cultura clássica, como ponto de partida para a valorização do homem;

- Caracterizar a nova mentalidade e os novos valores que se afirmaram no Renascimento.
- Compreender a importância da imprensa na difusão dos ideais humanistas pela Europa.
  - **Competências:** Num primeiro momento, pretende-se que os alunos compreendam a relação de causalidade e consequência entre as características do expansionismo europeu e a reformulação de ver o homem e o conhecimento, característicos do Renascimento. De seguida, analisar-se-ão as mudanças de mentalidade e de valores ocorridas na Europa, compreendendo a necessidade de corroborar algumas dessas informações com fontes históricas/documentos narrativos, possibilitando uma melhor produção do conhecimento histórico.

## II. A arquitetura renascentista

- Identificar a influência da arquitetura greco-romana nas principais características da arquitetura renascentista.
  - **Competências:** Num segundo momento, tenciona-se promover a abordagem histórica baseada em critérios estéticos, através da caracterização da arte renascentista, compreendendo a necessidade da utilização de imagens para uma melhor percepção das características da arquitetura renascentista, possibilitando o reforço da compreensão da influência clássica nas transformações socioculturais.

## Estrutura de aula:

- I. Escrever o sumário;
- II. De uma forma teórica far-se-á a ligação entre as características do expansionismo europeu, nomeadamente, as descobertas, a mundialização do comércio e o encontro entre culturas, e entre verificação de uma reformulação dos paradigmas culturais europeus.
- III. Segue-se a apresentação mais aprofundada das principais características do Renascimento, esperando-se a participação dos alunos, uma vez que introduziram a temática no último dia de aulas do período passado. Para tal, abordar-se-ão duas fontes, possibilitando compreender da melhor forma as características abordadas. A primeira fonte (página 53 do manual - fonte 3B), deve ser lida após a apresentação do ponto relacionado com o antropocentrismo, corroborando a informação apresentada. A segunda fonte, um excerto de Duarte Pacheco Pereira, encontra-se disponibilizada em *powerpoint*, devendo ser lida antes da informação a ser apresentada, sendo munida de algumas questões que possibilitem aos discentes direcionar o pensamento para a característica sobre o naturalismo:
  - Qual a opinião do autor quanto à informação dada pelos “escritores antigos”?
  - O que quer dizer Duarte Pacheco Pereira?

Assim, espera-se que os discentes consigam compreender a importância que o Homem renascentista dá à experiência como fator corroborante de todo o conhecimento, para tal disponibilizar-se-á tempo para que os mesmos consigam reler a fonte e responder às questões.

- IV. No fim da exposição sobre as características do Renascimento, nomeadamente das áreas de saber desenvolvidas através da experiência, resolver-se-ão as questões 1), 2) e 3) da página 55 do manual.
- V. De seguida, através da leitura da frase “a imprensa é um exército de 27 soldados de chumbo com o qual se pode conquistar o mundo”, espera-se que os discentes consigam associar a ideia de “conquistar o mundo” como forma de difundir de forma mais célere os ideais humanistas através da publicação de obras.
- VI. De forma breve e expositiva pretende-se dar a conhecer um pouco mais sobre o humanismo em Portugal.
- VII. De uma forma mais teórica far-se-á a relação a influência da arquitetura greco-romana e entre as características da arquitetura renascentista. Para uma melhor compreensão das principais características da arquitetura do Renascimento, estas serão acompanhadas de imagens específicas sobre as mesmas.
- VIII. Num momento final apresentar-se-á uma imagem da Basílica de São Pedro, em Roma, acompanhada de uma pergunta, possibilitando aos discentes meterem em prática os conhecimentos adquiridos, identificando as características clássicas presentes num Monumento Renascentista:
  - Identifica as características da arte renascentista que a Basílica de S. Pedro apresenta. Fundamenta.

**Recursos:**

- Computador;
- Projetor;
- *PowerPoint* (imagens e pontos importantes da matéria);
- Manual;

**Bibliografia:**

Maia, C., Ribeiro, C. P. & Afonso, I. (2018). *Novo Viva a História*. Porto: Porto Editora;

Diniz, M. E., Tavares, A., Caldeira, A. M. & Henriques, R. P. (2019). *História Oito*. Lisboa: Raiz Editora.

**Legislação:**

Aprendizagens Essenciais da disciplina de História para o 8.º ano de escolaridade. Disponível [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf)

Professor Fábio Rodrigues  
Plano de aula 8.ºX  
5/1/2021

## B) Último Plano de Aula



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021 | 3.º Período

### Plano de aula – 8.º X – A cultura do século XIX –

Aula n.º 55

4 de junho de 2021

#### Sumário:

Correção do exercício-síntese efetuado na última aula.  
Introdução ao estudo das transformações culturais do século XIX: ciência e arte.  
reformular no PPT

**Domínio IV** – O mundo industrializado do século XIX

**Subdomínio IV1** – Transformações económicas, sociais e culturais

**AE:**

- Relacionar o aparecimento das novas correntes culturais e artísticas com as transformações da revolução industrial e a confiança no conhecimento científico.

**Ideias-chave:**

Nesta aula pretende-se que os discentes relacionem as mutações culturais ocorridas no século XIX quer ao nível científico quer ao nível artístico, com as transformações ocorridas e consequentes da revolução industrial. Desta forma, pretende-se que os discentes percecionem a confiança no progresso científico como uma possibilidade de melhoria das condições de vida, assim como compreendam as diversas correntes artísticas como forma de expressar e representar a sociedade de oitocentos, possibilitando a formação de um pensamento crítico e estético relativamente ao mundo industrializado do século XIX.

**I – Conteúdos e conceitos**

1. Relacionar a industrialização com o reforço do prestígio e da capacidade de intervenção da ciência e da tecnologia e do seu impacto no quotidiano das populações.
2. Demonstrar o triunfo do “cientismo” no século XIX.

3. Caracterizar a “arquitetura do ferro” como expressão estética funcional de sociedades industrializadas e urbanizadas.
4. Indicar as principais características do impressionismo, do romantismo, do realismo, relacionando estes movimentos estéticos com a representação das sociedades de oitocentos e como afirmação das classes médias, com a crítica das condições de trabalho e de vida das classes populares.

## II – Competências de

1. Orientação no espaço e no tempo (localizar, datar e sequenciar a crescente importância e confiança no cientismo, assim como o aparecimento das correntes artísticas no século XIX).
2. Compreender a existência de continuidades no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e consequência entre o aparecimento das novas correntes culturais e artísticas com as transformações da revolução industrial e a confiança no conhecimento científico.
3. Promover uma abordagem da História baseada em critérios estéticos através da visualização de exemplos das correntes artísticas referidas.
4. Treinar a interpretação crítica de fontes, neste caso, pinturas, como forma de recolher e tratar informações sobre a realidade sociocultural no século XIX.

## Estrutura de aula:

- I. Projetar o sumário e explicar de forma sucinta aos alunos de que forma decorrerão as atividades, lembrando para a necessidade e importância de tirarem apontamentos de forma autónoma.
- II. Correção da atividade síntese iniciada na aula anterior;
- III. De seguida far-se-á uma breve explicação da relação entre a industrialização e o reforço do prestígio e da capacidade de intervenção da ciência e da tecnologia e do seu impacto no quotidiano das populações.
- IV. Dando continuidade às alterações efetuadas ao nível científico serão referidas, de forma breve e sucinta, as principais características das correntes artísticas do século XIX que permitem perceber e melhor compreender a sociedade de oitocentos, desde a exaltação da realidade proletária até às críticas feitas à sociedade burguesa.
- V. Como tarefa final, propor-se-á aos discentes que analisem duas pinturas, *O Almoço dos Remadores* de Pierre Auguste Renoir (1879) e *Angelus* de Jean-François Millet (1858-1859), obras que serão acompanhadas das seguintes questões
  1. Identifica a corrente artística das pinturas apresentadas
  2. Refere algumas das suas características.

### **Referências Bibliográficas**

Diniz, M. E., Tavares, A., Caldeira, A. M. & Henriques, R. P. (2019). *História Oito*. Lisboa: Raiz Editora.

Lagartixa, C., Pereira, H. & Gomes, J. (2007). *Viver a História 8.º*. Porto: Santilhana.

Maia, C., Ribeiro, C. P. & Afonso, I. (2018). *Novo Viva a História*. Porto: Porto Editora.

Veríssimo, H., Lagarto, M. & Barros, M. (2014). *História em Perspetiva – História A – 11.º ano*. Vol. 3. ASA: Lisboa.

### **Legislação:**

Aprendizagens Essenciais da disciplina de História para o 8.º ano de escolaridade. Disponível *online*:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf)

Ribeiro, A. I., Nunes, J. P. A. & Cunha, P. J. P. (2013). *Metas Curriculares de História: 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível *online*:  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas\\_curriculares\\_hist\\_3\\_ciclo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf)

Professor Fábio Rodrigues  
AECO | EB 2, 3 Inês de Castro  
04.06.2021

## ANEXO IX – Guião de preparação da exposição “As Mulheres e Guerra”



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021

### Projeto de História – 9.º Ano. Turma Y

**Tema: As mudanças socioculturais nas primeiras décadas do século XX – a condição feminina.**

Nas aulas de história referimos que, nas primeiras décadas do século XX, verificou-se, na Europa e no Mundo, um conjunto de alterações significativas ao nível das vivências culturais e da vida urbana. A Primeira Guerra Mundial teve consequências nos modos de vida e no pensar das populações, o que as levou a desenvolver comportamentos e práticas que refletiam, precisamente, tais alterações.

#### Atividade:

1. **Observa** o exemplo a baixo;
2. **Formula** com o teu colega de mesa para a imagem disponibilizada e atribuída pelos professores ao teu grupo:
  - A) Uma legendagem
  - B) Um texto de enquadramento.

#### Não te esqueças de:

- Elaborar a legenda e o texto de enquadramento, fazendo uso do que aprendeste sobre as mudanças socioculturais nas primeiras décadas do séc. XX, particularmente na condição feminina;
- Entregar na Classroom o trabalho realizado, em Google Doc., indicando o n.º da imagem do grupo e autores do trabalho, **até à última aula deste período.**

#### Exemplo:



Fonte: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-direito-da-mulher-ao-voto.phtml> (1914)

**A) Legenda da imagem:**

“Detenção da Sufragista Emmeline Pankhurst”

**B) Texto de enquadramento:**

Em finais do século XIX, início do XX, os movimentos feministas reivindicavam a libertação da mulher da dependência masculina, fator realçado durante e após a Primeira Guerra Mundial com o ingresso da mulher no mundo do trabalho, onde passou a ocupar profissões masculinizadas, afirmando-se como um pilar nos assuntos familiares para além da educação dos filhos e do cuidar da casa.

Esta luta intensificou-se pela ação de certas associações e pessoais individuais, reivindicando mais igualdade perante os homens, como por exemplo o direito ao voto. Na imagem é possível ver a detenção, em 1914, da sufragista britânica Emmeline Pankhurst (fundadora, em 1903, União Social e Política das Mulheres) que se manifestava pelo direito ao voto.

**Imagem 1**



**Fonte:**  
<https://br.pinterest.com/pin/287456388702819385/> (1923)

**Imagem 2**



**Fonte:** <http://owwmedia.com/2016/09/the-roaring-twenties/> (1925)

Professor Fábio Rodrigues.  
A emancipação feminina – 9.º ano  
2020/2021

**ANEXO X – Materiais de Cidadania e Desenvolvimento (8.º ano)**  
**A) Plano de Aula Cidadania e Desenvolvimento**



**Escola EB 2,3 Inês de Castro**

**2020-2021 | 2.º Período**

**Cidadania e Desenvolvimento – 8.º's anos**

**Aula n.º x**

**12 de janeiro de 2021**

**Sumário:**

O tráfico de Seres Humanos: conceito e características; o caso português – interpretação de vídeos e de notícias.

**Domínio I – Direitos Humanos**

- **Subdomínio** – Prevenção e combate ao Tráfico de Seres Humanos.

**Ideias-chave:**

- A conceptualização do subdomínio, permite a mobilização de ideias tácitas resultantes do filme *Cafarnaum*, nomeadamente a venda de seres humanos e a sua exploração;
- A exploração do subdomínio permite, ainda, a mobilização de conhecimentos quanto à temática dos Direitos Humanos e, eventuais, desrespeitos aos mesmos.
- Conceitos fundamentais: tráfico; tráfico de seres humanos; exploração.

**Aprendizagens essenciais:**

- Conceptualizar *tráfico de seres humanos*;
- Compreender a temática a ser explorada como um desrespeito aos direitos Humanos;
- Identificar as principais formas de tráfico de Seres Humanos;
- Compreender a forma de atuação das pessoas que cometem este tipo de crime;
- Analisar os valores da tipologia de tráfico humano ocorridos em Portugal no ano de 2019.

– **Competências:** Num primeiro momento, tenciona-se analisar criticamente algumas informações apresentadas em dois vídeos, permitindo de seguida um melhor domínio da informação relativamente ao tema a ser tratado. Num segundo momento, espera-se a aplicação do conhecimento na realização de uma análise crítica de notícias de vários jornais.

### Estrutura de aula:

- I. Escrever sumário;
- II. Visionamento de dois vídeos – (1) *União Europeia: tráfico de Seres Humanos* (Parlamento Europeu) e (2) *Diz não ao tráfico: a entrevista I* (APAV) – e exploração das ideias formadas sobre ao que se referem os mesmos, de modo a introduzir a conceptualização de *Tráfico de Seres Humanos*:
  - Vídeo 1:
    - O que é o tráfico de seres humanos, de acordo com este vídeo?
    - De que forma o primeiro entrevistado entrou e foi vítima deste tipo de crime?
    - Refere outros elementos deste problema que o vídeo apresenta.
  - Vídeo 2:
    - Que outros dados este vídeo nos apresenta sobre o problema?
- III. De forma breve e expositiva, tendo em consideração os materiais e ideias apresentados, far-se-á a conceptualização de *Tráfico de Seres Humanos* e a caracterização dos pontos principais da temática, esperando que os discentes consigam identificar e compreender as inúmeras facetas de um problema de cariz internacional e com atuação também ao nível nacional. Neste sentido, far-se-á uma análise dos dados mais recentes disponibilizados pelo Observatório de tráfico de Seres Humanos do Ministério da Administração Interna, quanto ao Tráfico de Seres Humanos em Portugal;
- IV. Num segundo momento, em grupos (por fila), serão entregues notícias de vários jornais (uma por grupo) e espera-se que os discentes apliquem os conhecimentos transmitidos de forma crítica e analítica, escrevendo um pequeno texto sobre a sua notícia. (15min)
- V. Se possível, consoante o tempo disponível e de forma a trabalhar as capacidades comunicativas tona-se uma mais valia apresentarem (um porta-voz) as conclusões retiradas/o surgimento de novas questões sobre a sua notícia e o assunto da mesma à turma, perspetivando as várias facetas de uma questão que é um flagelo internacional.

### Recursos:

- Computador;
- Projetor;
- *PowerPoint* (imagens e pontos importantes da matéria);

- Manual;

### **Bibliografia:**

Folheto de divulgação do IV Plano de Ação para a Prevenção e o Combate ao Tráfico de Seres Humanos 2018-2021. Online: <https://drive.google.com/file/d/1giq8KvPZ8Vvvs-F5EORgnaVEqywqpAJ/view> [consultado a 09 de janeiro de 2021]

Ministério da Administração Interna. (2020). *Observatório do Tráfico de Seres Humanos - Tráfico de Seres Humanos - Relatório de 2019*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Online:

[https://www.otsh.mai.gov.pt/wp-content/uploads/OTSH-Relatorio\\_Anual\\_TSH\\_2019-versao\\_final.pdf](https://www.otsh.mai.gov.pt/wp-content/uploads/OTSH-Relatorio_Anual_TSH_2019-versao_final.pdf) [consultado a 09 de janeiro de 2021]

Oikos – Cooperação e Desenvolvimento. (2018). *Kit Pedagógico – Tráfico de seres humanos e exploração laboral*. Braga. Online: <https://www.oikos.pt/traficosereshumanos/docs/OIKOS-kit-pedagogico.pdf> [consultado a 09 de janeiro de 2021]

### **Vídeos utilizados:**

<https://ensina.rtp.pt/artigo/uniao-europeia-traffic-de-seres-humanos/> [consultado a 09 de janeiro de 2021]

<https://apav.pt/uavmd/index.php/pt/intervencao/traffic-de-seres-humanos> [consultado a 09 de janeiro de 2021]

### **Sítios consultados:**

<https://cidadania.dge.mec.pt/direitos-humanos/prevencao-e-combate-ao-traffic-de-seres-humanos> [consultado a 09 de janeiro de 2021]

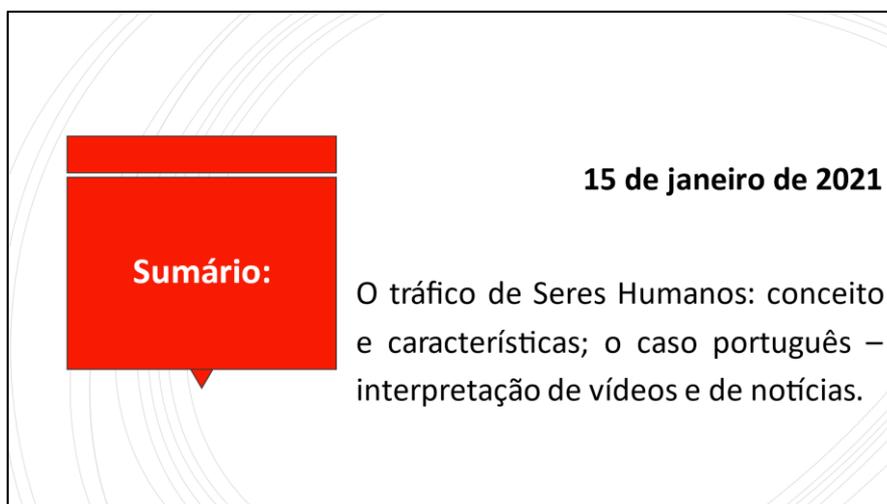
Professor Fábio Rodrigues  
Cidadania e Desenvolvimento  
Plano de aula 8.ºs anos  
13/1/2021

## B) PowerPoint de Cidadania e Desenvolvimento



**Cidadania e Desenvolvimento**  
– Tráfico de Seres Humanos –

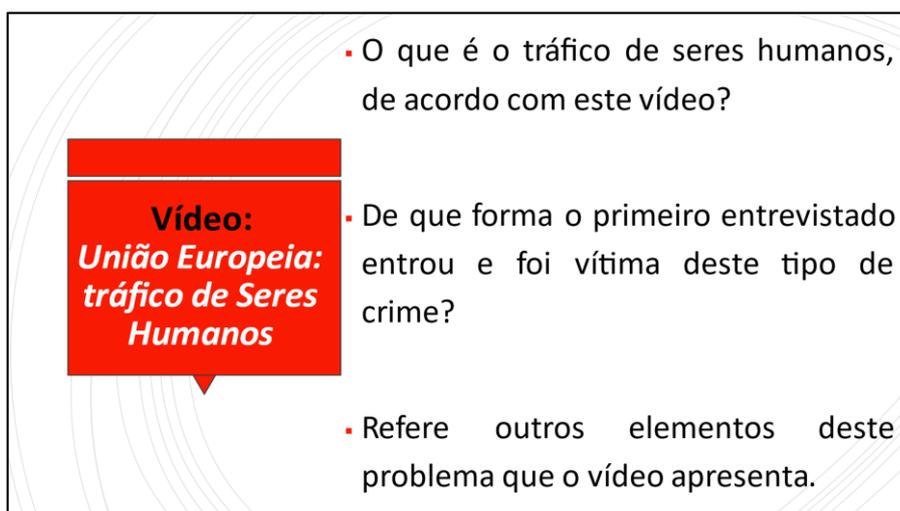
Professor Fábio Rodrigues.  
2020/2021



**Sumário:**

**15 de janeiro de 2021**

O tráfico de Seres Humanos: conceito e características; o caso português – interpretação de vídeos e de notícias.



**Vídeo:**  
**União Europeia:**  
**tráfico de Seres Humanos**

- O que é o tráfico de seres humanos, de acordo com este vídeo?
- De que forma o primeiro entrevistado entrou e foi vítima deste tipo de crime?
- Refere outros elementos deste problema que o vídeo apresenta.

**Tráfico**  
*De que se trata?*

- Consiste no ato de comercializar/ efetuar um negócio;
- Comércio ou negócio ilícito; contrabando.

Fonte: [www.infopedia.pt/dicionários/lingua-portuguesa/tráfico](http://www.infopedia.pt/dicionários/lingua-portuguesa/tráfico)

**Tráfico de Seres Humanos**  
*De que se trata?*

- Crime praticado por quem recrute, alicia, transporta, entrega a outrem ou acolhe pessoas com a intenção de as submeter a algum tipo de exploração.

Fonte: [www.infopedia.pt/dicionários/lingua-portuguesa/tráfico](http://www.infopedia.pt/dicionários/lingua-portuguesa/tráfico)

**Principais formas de tráfico de Seres Humanos**

- Trabalho forçado;
- Exploração sexual;
- Escravatura;
- Mendicidade;
- Extração de órgãos;
- Tráfico infantil;

## Resumo:

### Comete Tráfico de Pessoas

*“Quem oferecer, entregar, recrutar, aliciar, aceitar, transportar, alojar ou acolher pessoa para fins de exploração, incluindo a exploração sexual, a exploração do trabalho, a mendicidade, a escravidão, a extração de órgãos ou a exploração de outras atividades criminosas: (a) por meio de violência, rapto ou ameaça grave; (b) [...] através de manobra fraudulenta; (c) com abuso de autoridade resultante de uma relação de dependência hierárquica, económica, de trabalho ou familiar; (d) aproveitando-se de incapacidade psíquica ou de situação de especial vulnerabilidade da vítima; ou (e) mediante a obtenção do consentimento da pessoa que tem o controlo sobre a vítima.”*

nº 1 do artigo 160º do Código Penal Português

## Curiosidade:

- **30 de julho** – Dia Mundial contra o Tráfico de Seres Humanos
- **Com o objetivo de:** Encorajar uma ação a nível mundial contra este crime, que afeta todos os países do Mundo

## ANEXO XI – Guiões de preparação das videoconferências (Cidadania e Desenvolvimento)

### A) Guião de preparação da videoconferência com a AKTO



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021 | 2.º Período

## Cidadania e Desenvolvimento – 8.º ano

### – Guião de Trabalho –

Na próxima semana, durante a aula de Cidadania e Desenvolvimento da turma, realizar-se-á a Aula-Conferência em colaboração com a **AKTO** relativamente à temática abordada nas aulas presenciais sobre “*O Tráfico de Seres Humanos*”. Neste sentido, é importante efetuarmos um trabalho de pesquisa sobre o tema, possibilitando uma melhor preparação e intervenção durante a aula-conferência.

- I. Realização de uma **atividade de pesquisa**, a ser **efetuada em grupo** (o mesmo que analisou as notícias) **ou individualmente**, sobre a AKTO. Para tal é importante proceder da seguinte maneira:
  1. Em grupos ou individualmente devem pesquisar informações sobre a Associação “Akto”;
  2. Registrar e analisar os seus projetos no âmbito do Tráfico de Seres Humanos;
- II. **Pesquisar sobre uma tipologia de Tráfico de Seres Humanos e todas as suas características**, abordada em aula presencial (por exemplo: tráfico de órgãos, exploração sexual, mendicidade forçada, trabalho infantil, entre outros.). Podem, ainda, ser acrescentadas imagens sobre a temática.
- III. Num terceiro momento do trabalho, devem ser contruídas, **obrigatoriamente**, duas a três questões que gostariam de ver respondidas pela/o representante da AKTO relativamente ao Tráfico de Seres Humanos e suas componentes e consequências na vida das pessoas.
- IV. **O trabalho deve ser entregue na *classroom* até 4 dias após a aula de Cidadania e Desenvolvimento**, possibilitando a avaliação e entrega aos discentes de uma apreciação sobre o trabalho e as questões elaboradas antes da realização da Aula-Conferência. Tendo como prazo de entrega:
  - 8.ºC → dia 14 de fevereiro de 2021;

- 8.ºA → dia 15 de fevereiro de 2021;
- 8.ºB → dia 16 de fevereiro de 2021.

**NOTAS:**

- Na 1ª página/capa: colocar nome completo; nº e turma dos autores do trabalho;
- Na última página: devem ser colocadas todas as referências a *sites*, artigos, livros consultados. Por exemplo:
  - Sites: *Akto*, consultado online <http://www.akto.org/pt/> [dia/mês/ano];
  - Livros/artigos: *Observatório do Tráfico de Seres Humanos - Tráfico de Seres Humanos - Relatório de 2019*. (2020). Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Consultado online <https://www.otsh.mai.gov.pt/wp-content/uploads/OTSH-Relatorio Anual TSH 2019-versao final.pdf> [dia/mês/ano].

*“Tenho pensamentos que, se pudesse revelá-los e fazê-los viver, acrescentariam uma nova luminosidade às estrelas, uma nova beleza ao mundo e um maior amor ao coração do Homem.”*

- Fernando Pessoa (frase solta, sem data especificada, consultado online <http://www.culturapara.art.br/opoema/fernandopessoa/fernandopessoa.htm> [06.02.2021])

Professor Fábio Rodrigues  
Cidadania e Desenvolvimento  
AECO | EB 2,3 Inês de Castro  
Fevereiro de 2021

## B) Guião de preparação da videoconferência com a APF



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021

**Cidadania e Desenvolvimento – 8.º Ano**

**Tema: Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos**

### – Guião de trabalho –

Ao longo das últimas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, temos abordado a questão dos Direitos Humanos e dos obstáculos que condicionam a sua universalização, nomeadamente, o Tráfico de Seres humanos. De modo a trazer para a sala de aula uma realidade cada vez mais evidente em inúmeros países, dos quais Portugal, na semana passada, assistimos a uma aula-conferência presidida por um membro da *Akto, Direitos Humanos e Democracia*; uma associação de apoio às vítimas de Tráfico humano em Portugal. Esta organização, entre outras, promove não só um apoio direto às vítimas, mas, também, campanhas de sensibilização, através da promoção de projetos que envolvem vários parceiros nacionais, internacionais e público-alvo. O testemunho de alguém que lida, diariamente, com a realidade do tráfico humano e do desrespeito pela dignidade inerente a todos os indivíduos é imprescindível para incentivar à nossa intervenção cívica, no sentido de não nos limitarmos a reconhecer um problema, mas, agirmos!

**Assim, propomos-te a seguinte tarefa:**

1. Imagina que és dirigente de uma Associação que tem como objetivo prevenir e combater o fenómeno de Tráfico de Seres humanos. Neste sentido, a Comissão Europeia convidou-te para participares num programa que visa intensificar as ações de prevenção do tráfico de seres humanos, através da implementação de atividades de sensibilização e programas de prevenção.
2. No âmbito de uma ação de sensibilização, deves criar um produto de intervenção, como uma **campanha publicitária**, de modo a alertar para a este fenómeno. Neste sentido, deverás:
  - Selecionar uma das tipologias de tráfico de seres humanos abordada nas aulas e na palestra (p. exe., tráfico de órgãos, exploração sexual, mendicidade forçada, trabalho infantil, entre outros).

- Pensar num recurso simultaneamente apelativo e eficaz, nomeadamente, um **cartaz**.
  - Utilizar materiais diversos, nomeadamente, cartolina, lápis de cor, marcadores, entre outros recursos digitais que consideres relevantes.
3. Na elaboração de um cartaz publicitário, há alguns aspetos a ter em conta:
- Identificar o público-alvo;
  - Identificar a associação promotora;
  - Utilizar uma imagem/desenho apelativa(o);
  - Escrever um texto curto e bem legível;
  - Usar cores apelativas;
  - Simplicidade na organização dos elementos do cartaz;
  - Originalidade – **uma boa ideia pode criar um cartaz com grande impacto visual**.
4. **O trabalho deve ser entregue na *classroom* até à próxima aula assíncrona:**
- 8.º C – dia 3 de março de 2021;
  - 8.º A – dia 4 de março de 2021;
  - 8.ºB – dia 5 de março de 2021.

#### NOTAS:

- Lembra-te que um bom cartaz deve atrair o olhar do observador e, simultaneamente, transmitir-lhe a mensagem desejada, através da elaboração de um pequeno texto apelativo que se relacione com a imagem que irás criar.
- Não te esqueças de identificar o teu nome, ano e turma.
- Na última página: devem ser colocadas todas as referências a *sites*, artigos e livros consultados. Por exemplo:
- - Sites: Akto, consultado online em: <http://www.akto.org/pt/> [dia/mês/ano];
- Livros/artigos: *Observatório do Tráfico de Seres Humanos - Tráfico de Seres Humanos - Relatório de 2019*. (2020). Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Consultado online em: [https://www.otsh.mai.gov.pt/wp-content/uploads/OTSH-Relatorio\\_Anuual\\_TSH\\_2019-versao\\_final.pdf](https://www.otsh.mai.gov.pt/wp-content/uploads/OTSH-Relatorio_Anuual_TSH_2019-versao_final.pdf) [dia/mês/ano].

#### Bibliografia:

- Marques, T. M. (2016). O tráfico de seres humanos no espaço de liberdade, segurança e Justiça. *Direito, Segurança e Democracia*, n.º 37. Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa, pp. 1-24.

Ministério da Administração Interna. (2020). *Observatório do Tráfico de Seres Humanos - Tráfico de Seres Humanos - Relatório de 2019*. Lisboa: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. [OTSH-Relatorio Anual TSH 2019-versao final.pdf \(mai.gov.pt\)](#) [20.02.2021].

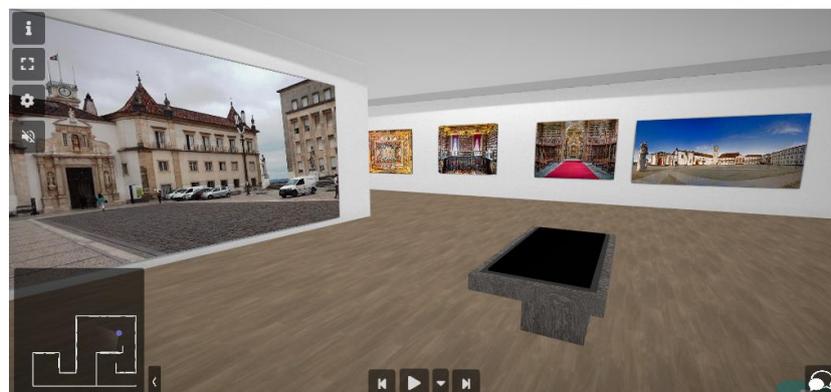
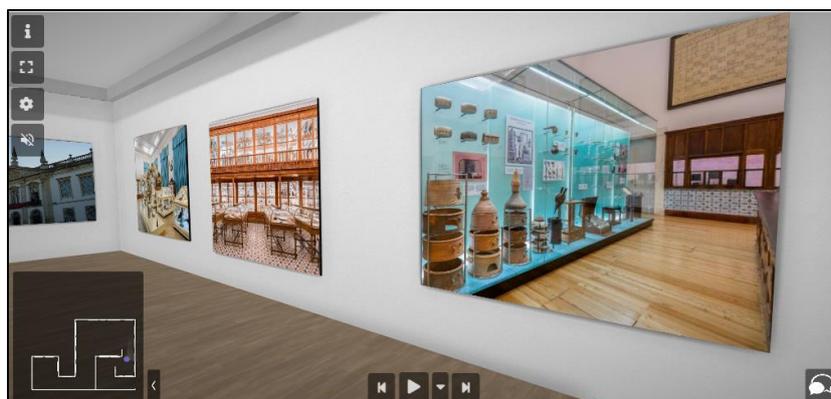
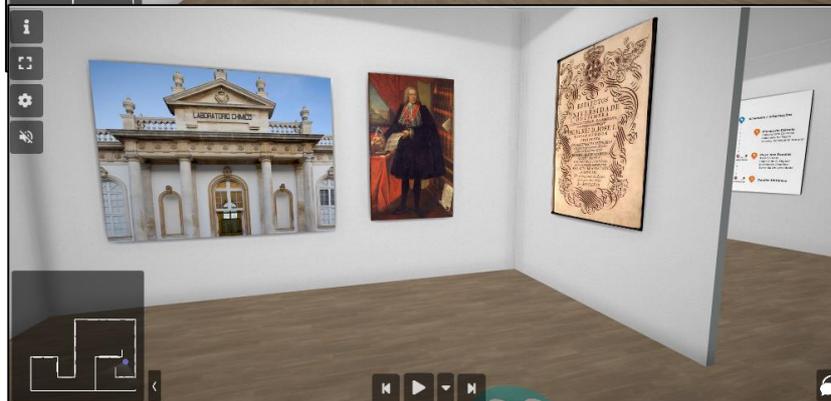
**Sites online:**

Educação para a Cidadania: Ministério da Educação. Consultado online em: <https://cidadania.dge.mec.pt/direitos-humanos> [20.02.2021].

**Bom trabalho cívico!**

Os professores, Fábio Rodrigues e Léandre Cruz  
EB 2, 3 Inês de Castro | AECO  
24, 25 e 26 de Fev de 2021

**ANEXO XII – screenshots da visita de estudo virtual à Alta Universitária de Coimbra**



**ANEXO XIII – Materiais da Aula-Oficina (9.º ano)**

**A) Plano Aula-Oficina**



**Escola EB 2,3 Inês de Castro**

**2020-2021 | 3.º Período**

**Plano de aula – 9.º Y – Aula Oficina  
– Portugal: do autoritarismo à democracia –**

**Aula n.º 52**

**25 de maio de 2021**

**Sumário:**

As causas da desagregação do Estado Novo e consequente democratização de Portugal – atividade de interpretação de fontes históricas.

**Aula n.º 53**

**27 de maio de 2021**

**Sumário:**

Continuação do tema desenvolvido na aula anterior – apresentação à turma dos resultados obtidos na exploração das fontes históricas.

**Domínio III – Do Segundo Pós-Guerra aos desafios do nosso tempo.**

**Subdomínio III2 – Portugal: do autoritarismo à democracia**

**AE:**

- Distinguir períodos de estagnação e de desenvolvimento económico da II Guerra até 1974 (atraso do mundo rural e movimento migratório, medidas de fomento industrial e abertura a capitais estrangeiros);
- Analisar a guerra colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar;

- Contextualizar a mudança de regime que ocorreu em 25 Abril de 1974 com a crescente oposição popular à guerra colonial e à falta de liberdade individual e coletiva;

**Ideias-chave:**

A desagregação do Estado Novo em Portugal deveu-se a múltiplos fatores, que os alunos têm vindo a explorar em aulas anteriores. Assim, espera-se que nesta aula consigam relacionar as aprendizagens feitas anteriormente, nomeadamente, a posição interna e externa de Portugal ao nível político, social e económico com a crescente insatisfação generalizada entre inúmeros setores da sociedade. Neste sentido, pretende-se que, de forma autónoma e crítica, os alunos explorem inúmeras fontes históricas relacionadas com a emigração portuguesa na década de 60, a guerra colonial e as características do próprio regime, como o conservadorismo, colonialismo e a utilização de mecanismos de repressão. Fatores que em muito contribuíram para o degradar da situação económica, social e política, acabando por culminar na Revolução democrática portuguesa de 25 de abril de 1974. Espera-se, assim, que os alunos consigam analisar e compreender as inúmeras causas que levaram à democratização de Portugal no último quartel do século XX.

**Relativos ao conhecimento substantivo, teórico dos temas****I – Conteúdos e conceitos**

1. Identificar os motivos e efeitos da intensa emigração verificada nas décadas de 60 e inícios de 70.
2. Caracterizar o período pré-Revolução de abril enquanto projeto de continuidade dos elementos basilares do Regime (conservadorismo, colonialismo, repressão) e, consequentemente, pobreza, também, reforçada com os custos humanos e materiais da Guerra colonial que se iniciara em 1961, recusando a democratização do país.
3. Explicar as motivações do Golpe Militar do 25 de Abril de 1974.
4. Mencionar os principais acontecimentos do 25 de Abril de 1974.
5. Descrever sucintamente o processo revolucionário, salientando as divergências dos projetos políticos em confronto.
6. Definir/aplicar os conceitos de Processo Revolucionário, Democratização, (relembrar) Conservadorismo, Colonialismo, Repressão.

**Relativos ao conhecimento de 2ª ordem, metodológico (infraestrutural):****I – Competências de**

1. Orientação no tempo e no espaço (localizar, datar e sequenciar acontecimentos relevantes)
2. Desenvolver a compreensão contextualizada do tema, relacionando-o com as mutações ocorridas nos Segundo Pós-Guerra, assim como com os conhecimentos adquiridos sobre os fundamentos do Estado Novo.

3. Construir uma síntese explicativa e crítica sobre acontecimentos e processos históricos relevantes para compreender a desagregação do Estado Novo e instauração do regime democrático.
4. Desenvolver a literacia social e política através da exploração de Fontes históricas relevantes ao tema.

### **Estrutura da aula, em contexto de aula-oficina (duas aulas):**

Primeira aula – terça-feira, dia 25 de maio de 2021

- I. Projeção do sumário e breve análise das ideias tácitas dos alunos sobre o conceito de *Democracia*, recolhidas na aula anterior.
- II. O docente explica de forma breve como decorrerão os trabalhos de grupo na presente e próxima aula.
- III. Os alunos organizam-se em grupo, sendo entregue, de seguida, as fichas munidas de fontes históricas de relevância, conforme o subtema para melhor compreender a democratização de Portugal, assim como propostas de investigação a serem levadas a cabo pelos discentes. Será ainda entregue aos discentes duas folhas da cor da sua ficha, folhas estas, onde os alunos deverão escrever as ideias chave sobre o seu tema.

Segunda aula – quinta-feira, dia 27 de maio de 2021

- I. Os alunos deverão apresentar de forma breve as conclusões a que chegaram, através da análise das fontes disponibilizadas, do manual e outros recursos sugeridos nas fichas, onde os restantes grupos poderão participar e contribuir para o melhoramento das informações recolhidas pelos colegas.
- II. A folha de cada grupo, ou seja, a folha com a cor da ficha de trabalho entregue ao grupo, agora, completa com as ideias dos alunos, será afixada no espaço físico da sala de aula, materializando e expondo o trabalho dos discentes.
- III. Nos cinco minutos finais, será pedido aos alunos que redefinem o conceito de *Democracia*, fornecendo ao Professor um *feedback* sobre a evolução e importância do trabalho autónoma na construção de um conceito fundamental à disciplina.

### **Bibliografia:**

- Costa, A., Sobral, C. & Alves, O. (2009). Exploração do conceito de Democracia com alunos do 7.º ano de escolaridade. *Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho: Braga. Pp.159-197.
- Diniz, M. E., Tavares, A., Caldeira, A. M. & Henriques, R. P. *História nove*. Raiz Editora: Lisboa.
- Fortes, L., Gomes, F. F. & Fortes, J. (2015). *Linhas da História 12*. Areal Editores, S.A.: Porto.
- Lagartixa, L., Sardinha, H., Gomes, J. & Lopes, P. C. (2015). *Hora H 9*. Raiz Editora: Lisboa;

Oliveira, A.R, Cantanhede, F., Catarino, I., Gago, M & Torrão, P. (2020). *O Fio da História 9.º*. Leya: Lisboa;

Ramos, R. (2015). Idade Contemporânea (séculos XIX-XXI). Ramos, R. (coord.), Monteiro, N. G. & Sousa, B. V. (2015). *História de Portugal*. Lisboa: Esfera dos Livros. Pp.667-713.

**Legislação:**

Aprendizagens Essenciais da disciplina de História para o 8.º ano de escolaridade. Disponível *online*:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf)

Ribeiro, A. I., Nunes, J. P. A. & Cunha, P. J. P. (2013). *Metas Curriculares de História: 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível *online*:  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas\\_curriculares\\_hist\\_3\\_ciclo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf)

Professor Fábio Rodrigues  
EB 2, 3 Inês de Castro | AECO  
25 e 27.05.2021

## B) Fichas de Trabalho – Aula-Oficina



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021 | 3.º Período

### Ficha de trabalho de História – Portugal: do autoritarismo à Democracia –

Páginas 172-173  
do manual

#### Causa A: A emigração

##### Fonte A – Porquê abandonar o campo?

Com um solo inteiramente ocupado, uma agricultura pobre e uma indústria reduzida, a pressão demográfica é muito forte e a emigração aparece como inevitável remédio.

Ribeiro, O. (1975). *Portugal, o Mediterrânico e o Atlântico*. Coimbra Editora: Coimbra.

##### Fonte B – Emigração legal e emigração ilegal (1958-74)

[...] a emigração de portugueses [...] muito principalmente dentro dos princípios da clandestinidade [...] tem tomado aspetos importantíssimos, o que leva a crer que a continuar a fazer-se assim, o nosso Portugal [...] num curto espaço de tempo não terá braços para cultivar a maior parte dos seus terrenos [...].

Carta do Governador Civil da Guarda ao Ministro do Interior, 15 de Agosto de 1962

##### Fonte C - Portugueses num bairro de lata (*bidonville*), em França.



Muitas das vezes, as condições de vida que os emigrantes encontravam não eram melhores do que as que tinham em Portugal.

Fonte: <https://www.sabado.pt/vida/detalhe/a-vida-no-bidonville-onde-marcelo-vai-inaugurar-um-monumento> [consultado online a 21.05.2021].

#### Glossário:

- **Bidonville** – bairro da lata, caracterizado pela falta de serviços básicos à dignidade humana como, por exemplo, moradias em condições precárias, falta de saneamento, etc.
- **Emigrar** – sair da sua região ou do seu país para se estabelecer noutra.

### Guia de trabalho:

- Ler atentamente as Fontes apresentadas, realçando e fixando as suas principais ideias;
- Leitura complementar das páginas-173 172 do manual sobre o assunto;
- Para além da resposta dada à tarefa de investigação, **devem salientar por tópicos as principais ideias a acrescentar na barra esquemática sobre a Democratização de Portugal.**
- Podem ainda completar as vossas respostas, visualizando o vídeo disponível *online* sobre a emigração portuguesa na década de 60 - <https://www.youtube.com/watch?v=BP2EHPrxhXI> [consultado *online* a 21.05.2021].

**NOTA:** Na próxima aula, um dos elementos do grupo deverá apresentar à turma as conclusões da investigação, enquanto outro elemento do grupo coloca a respetiva folha no esquema em exposição.



### Tarefa de investigação:

Devem apresentar uma explicação sobre o aumento da emigração portuguesa entre as décadas de 1956 e 1974, referindo aspetos económicos, sociais e demográficos que considerem relevante, possibilitando perceber de que forma estas características contribuíram para a democratização de Portugal. Para isso, devem analisar e interpretar as Fontes disponibilizadas, baseando, também, a vossa resposta em conhecimentos adquiridos anteriormente, nomeadamente, sobre o Regime em vigor (Estado Novo).

Professor Fábio Rodrigues  
AECO | EB 2,3 Inês de Castro  
25 e 27 de maio de 2021

## Ficha de trabalho de História

### – Portugal: do autoritarismo à Democracia –

Página 160-161  
do manual

#### Causa B: A Guerra Colonial (1961-1974)

##### Fonte A – A Defesa do integracionismo para o Ultramar Português

Estamos em África há 400 anos, o que é um pouco mais do que ter chegado ontem [...]. Aqui e no Ultramar, em território nacional ou estrangeiro o Português de qualquer cor ou raça sente essa unidade tão vivamente [...]. [...] O ambiente de segurança, de paz e de fraternal convívio entre os muito diversos elementos da população – caso único na África de hoje – é a maior obra. [...] O Governo tem o espírito aberto a todas as modificações da estrutura administrativa, menos às que possam atingir a unidade da Nação.

Salazar, A. O. (1961). Portugal e a Campanha Anticolonialista, discursos

##### Fonte C – A ONU e a condenação do colonialismo português

[...] A atitude de Portugal para com a população africana das suas colónias [...] constitui uma ameaça à paz e à segurança internacionais: **1)** reafirma-se aos povos africanos em território sob administração portuguesa o direito à liberdade e independência [...]. **4)** Condena a política colonial de Portugal [...]. **7)** Insta os Estados-membros [da ONU] [...] a cortar relações diplomáticas com Portugal [...] cessar a ajuda ao governo português [por parte dos aliados militares] [...].

Resolução 2107 da Assembleia Geral da ONU

##### Fonte B – Os primeiros confrontos em Angola, em 1961, noticiados na primeira página do jornal *O Século*



*O mal-estar no exército, o prolongamento da Guerra Colonial e a consciencialização de que a guerra estava perdida contribuíram para o descontentamento generalizado da população e para a rutura dos militares com o Estado Novo*

Fonte: <https://observador.pt/especiais/como-salazar-preparou->

### Glossário:

- **Instar** – (ameaçar, estar iminente); pedir com insistência.
- **Integracionismo** – movimento que pretende a integração social de uma determinada comunidade minoritária numa outra de maior dimensão
- **Ultramar** – região situada do outro lado do mar; possessões que uma nação tem do outro lado do mar

### Guia de trabalho:

- Ler atentamente as Fontes apresentadas, realçando e fixando as suas principais ideias;
- Leitura complementar das páginas 160-161 do manual sobre o assunto;
- Para além da resposta dada à tarefa de investigação, **devem salientar por tópicos as principais ideias a acrescentar na barra esquemática sobre a Democratização de Portugal.**
- Podem ainda completar as vossas respostas, visualizando os vídeos disponíveis *online* sobre a Guerra Colonial Portuguesa [consultados *online* a 21.05.2021]
  - <https://www.youtube.com/watch?v=eon8uaZrc7o> – A Guerra Colonial.
  - <https://ensina.rtp.pt/artigo/angola-1961-o-inicio-do-fim/> - Angola, o início do fim.

**NOTA:** Na próxima aula, um dos elementos do grupo deverá apresentar à turma as conclusões da investigação, enquanto outro elemento do grupo coloca a respetiva folha no esquema em exposição.



### Tarefa de investigação:

Devem apresentar uma explicação sobre a Guerra Colonial portuguesa, referindo os seus impactos económicos, sociais políticos e diplomáticos, possibilitando perceber de que forma estas características contribuíram para a democratização de Portugal. Para isso, devem analisar e interpretar as Fontes disponibilizadas, baseando, também, a vossa resposta em conhecimentos adquiridos anteriormente, nomeadamente, sobre a perspetiva da ONU quanto à manutenção das colónias.

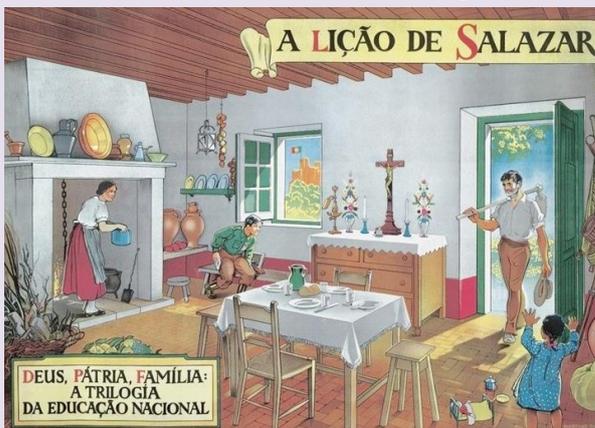
Professor Fábio Rodrigues  
AECO | EB 2,3 Inês de Castro  
25 e 27 de maio de 2021

**Ficha de trabalho de História**  
**– Portugal: do autoritarismo à Democracia –**

Páginas 174-175  
do manual

**Causa C: Conservadorismo, pobreza e repressão**

**Fonte A – Conservadorismo do Regime**



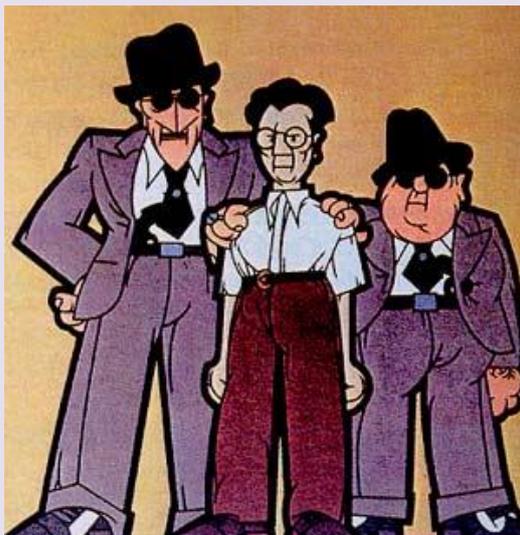
Fonte: <https://escolapt.wordpress.com/2016/09/24/deus-patria-familia/> [consultado online a 21.05.2021]

**Fonte B – Carta do Bispo do Porto a Salazar (1958)**

[...] Não poderei dizer quanto me aflige o já hoje exclusivo privilégio português do mendigo, do pé-descalço, do maltrapilho, do farrapo; nem sequer o nosso triste apanágio das mais altas médias de subalimentados, de crianças enxovalhadas e de rostos pálidos [...].

Fortes, A., Gomes, F. F. & Fortes, J. (2015). *Linhas*

**Fonte C – Mecanismos de repressão do Estado Novo (PIDE)**



Caricatura de João Abel Manta. Fonte: <https://grupo400.webnode.pt/banco-de-imagens/> [consultado online a 21.05.2021]

**Fonte D – Mecanismos de repressão do Estado Novo (Censura)**



Documento censurado a lápis azul. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Censura\\_em\\_Portugal](https://pt.wikipedia.org/wiki/Censura_em_Portugal) [consultado online a 21.05.2021]

- **Apanágio** – privilégio, atributo, qualidade inerente.
- **Maltrapilho** – que ou quem se veste mal ou com roupas esfarrapadas.
- **Pé-descalço** – indivíduo pobre, do povo, aquele que pertence à arraia-miúda (classe inferior da sociedade).

#### **Guia de trabalho:**

- Ler atentamente as Fontes apresentadas, realçando e fixando as suas principais ideias;
- Leitura complementar das páginas 174-175 do manual sobre o assunto;
- Para além da resposta dada à tarefa de investigação, **devem salientar por tópicos as principais ideias a acrescentar na barra esquemática sobre a Democratização de Portugal.**
- Podem ainda completar as vossas respostas, visualizando os vídeos disponíveis *online* sobre a Guerra Colonial Portuguesa [consultados *online* a 21.05.2021]
  - [https://www.youtube.com/watch?v=\\_jpGvJxvJgA](https://www.youtube.com/watch?v=_jpGvJxvJgA) – Conservadorismo do Estado Novo.
  - <https://www.youtube.com/watch?v=Zwu88DFnPaM> – A tortura da PIDE.

**NOTA:** Na próxima aula, um dos elementos do grupo deverá apresentar à turma as conclusões da investigação, enquanto outro elemento do grupo coloca a respetiva folha no esquema em exposição.



#### **Tarefa de investigação:**

Deverão apresentar uma síntese explicativa sobre as características do regime, mencionadas nas Fontes disponibilizadas, referindo os seus impactos ao nível social, possibilitando perceber de que forma estas características contribuíram para a democratização de Portugal. Para isso, devem analisar e interpretar as Fontes disponibilizadas, baseando, também, a vossa resposta em conhecimentos adquiridos anteriormente, nomeadamente, sobre características do Estado Novo.

Professor Fábio Rodrigues  
AECO | EB 2,3 Inês de Castro  
25 e 27 de maio de 2021

## Ficha de trabalho de História

### – Portugal: do autoritarismo à Democracia –

Páginas 176-179  
do manual

#### Consequência D: A Revolução democrática portuguesa

##### Fonte A – O golpe de Estado

A missão a atingir com a realização da operação é provocar o derrube do Governo vigente, com o aprisionamento de todos os seus membros e do Presidente da República [...], tendo em visto pôr imediatamente em execução o programa constante da proclamação a dirigir à nação após o golpe, visando a implantação, a curto prazo, de uma democracia política como forma de governo do país.

Do “Plano-Geral de Operações”, em *Otelo Saraiva de Carvalho, Alvorada em abril*, publicações Alfa, 1990.

##### Fonte C – A democratização do regime

Libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa [...]. A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia [...] tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e fraterno.

Preâmbulo da Constituição da República Portuguesa.  
10 de abril de 1976.

##### Fonte B – A imprensa, agora sem censura, anuncia o golpe militar do 25 de abril de 1974



Jornal *República*, 26 de abril de 1974. Fonte: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04791.008#!1> [consultado *online* a 21.05.2021]

### Guia de trabalho:

- Ler atentamente as Fontes apresentadas, realçando e fixando as suas principais ideias;
- Leitura complementar das páginas 176-179 do manual sobre o assunto;
- Para além da resposta dada à tarefa de investigação, **devem salientar por tópicos as principais ideias a acrescentar na barra esquemática sobre a Democratização de Portugal.**
- Podem ainda completar as vossas respostas, visualizando os vídeos disponíveis *online* sobre a Revolução democrática portuguesa [consultados *online* a 21.05.2021]:
  - <https://www.youtube.com/watch?v=gaLWqy4e7ls> – Música de José Afonso (Zeca Afonso), *Grândola Vila Morena*.
  - <https://www.youtube.com/watch?v=sc0J0mK7cF8&t=3921s> – Filme de Maria de Medeiros, *Capitães de abril*.

**NOTA:** Na próxima aula, um dos elementos do grupo deverá apresentar à turma as conclusões da investigação, enquanto outro elemento do grupo coloca a respetiva folha no esquema em exposição.

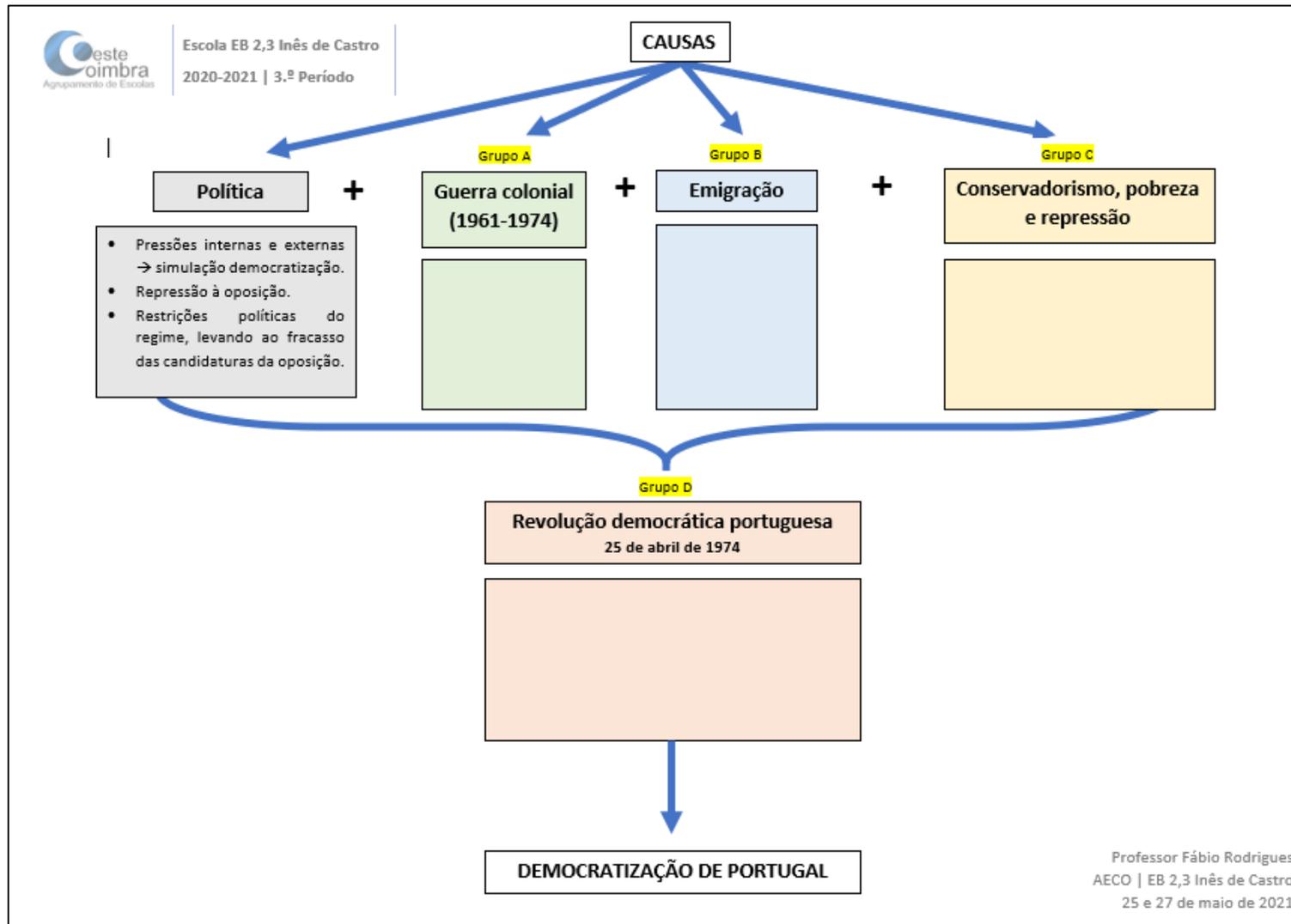


### Tarefa de investigação:

Deverão apresentar uma síntese explicativa sobre as principais características e objetivos do golpe militar ocorrido entre 24 e 25 de abril de 1974, mencionadas nas Fontes disponibilizadas, referindo os seus impactos ao nível social, político e económico possibilitando perceber de que forma estas características contribuíram para a democratização de Portugal. Para isso, devem analisar e interpretar as Fontes disponibilizadas, baseando, também, a vossa resposta em conhecimentos adquiridos anteriormente, nomeadamente, sobre características do Estado Novo.

Professor Fábio Rodrigues  
AECO | EB 2,3 Inês de Castro  
25 e 27 de maio de 2021

**C) Esquema – Síntese para a turma preencher por grupo**



## D) Confronto da análise do primeiro e último levantamento das ideias dos alunos do 9.º Y, sobre o conceito de Democracia



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021 | 3.º Período

### Aula Oficina: análise das ideias tácitas dos alunos do 9.ºY quanto ao conceito de *Democracia*

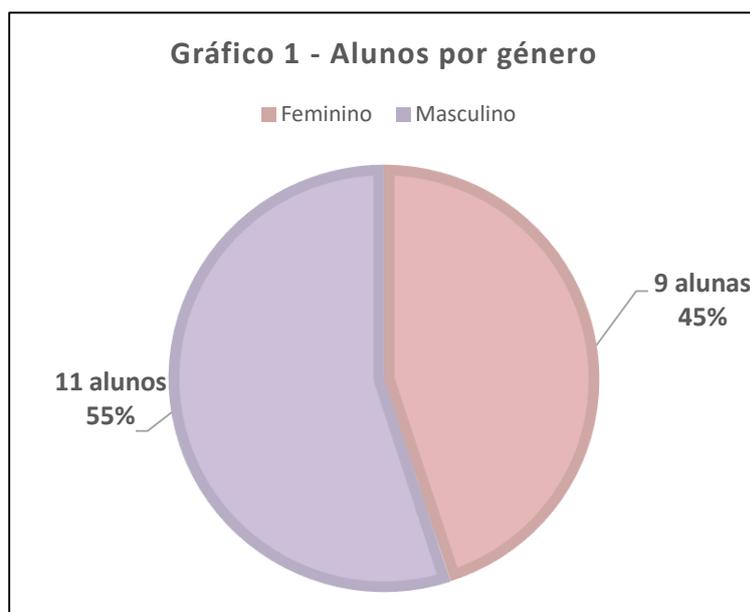
– Portugal: do autoritarismo à Democracia –

De forma a dar continuidade ao estudo sobre a evolução do conceito de *Democracia* no fim da abordagem à temática sobre a democratização de Portugal pediu-se, novamente, aos discentes da turma Y do 9.º ano de escolaridade que numa folha a ser entregue escrevessem as ideias que têm sobre *Democracia*.

**Nota:** para efeitos de estudo, os Estudantes serão mencionados de forma anónima, sendo-lhes atribuída uma letra do abecedário sem relação direta com os seus nomes.

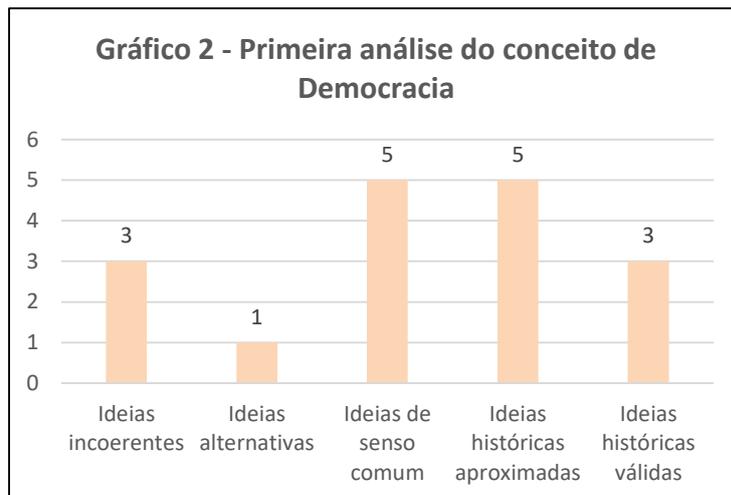
#### Breve caracterização da turma:

Turma composta por 20 elementos, 9 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 14-16 anos de idade.



## Primeira análise do conceito de *Democracia*

### Análise quantitativa do conceito de *Democracia*



Ideias recolhidas aos alunos no dia 20.05.2021.

- Três alunas/os abordam o conceito de forma incoerente e algo confusa, mesclando-o de forma bastante vaga e errada com características de uma Ditadura. Exemplo:  
**Estudante C:** *Democracia é uma forma de regime no qual existem eleições enganosas onde oferecem liberdade, mas no fundo é uma mentira só para conseguirem ganhar as eleições.*
- Um/a aluno/a refere uma abertura do regime em comparação com uma Ditadura, acabando por referir que atrás do Governo e dos Partidos Políticos há uma pessoa que manda e dirige o resto. Exemplo:  
**Estudante L:** *Democracia é o inverso de uma ditadura. Tem um Governo por detrás e a pessoa eleita é que diz o que se vai passar ou o que aconteceu durante a Assembleia que contém vários partidos.*
- Cinco alunas/os referem questões básicas do senso comum, associando o conceito a eleições livres. Exemplo:  
**Estudante I:** *Democracia é uma forma de governo em que o governante é eleito pelo povo através do voto.*
- Cinco alunas/os conseguem aproximar-se da ideia de existência de múltiplas opções políticas. Exemplo:  
**Estudante U:** *Democracia é um tipo de regime, com um governo multi-parlamentar, onde são feitas votações na eleição de um partido, onde é eleito o representante do partido mais votado que governa por um período de tempo.*

- Três alunas/os conseguem referir características de uma democracia, nos moldes aplicados a Portugal, comparando-a com o Estado Novo de forma sucinta e clarificada. Exemplo:

**Estudante S:** *Democracia é um sistema político que apoia a liberdade de expressão e a igualdade de todos perante a lei. Este regime dá a todos os cidadãos a oportunidade de se expressarem através das eleições. Ao contrário de uma ditadura, a Democracia não concentra o poder do Estado numa só pessoa.*

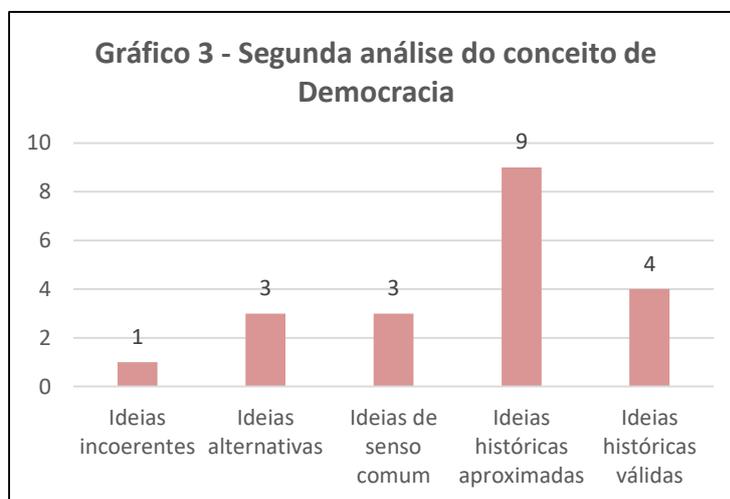
### Análise qualitativa do conceito de *Democracia*

Ao nível da formulação concetual verifica-se alguma mimetização por parte das respostas apresentadas, havendo uma maioria de respostas quer de forma mais completa quer de forma mais superficial e do senso comum, que associam o conceito a eleições livres e à liberdade de expressão.

O conceito, em alguns casos, é associado de forma bastante sucinta e completa a uma mudança em relação ao que, anteriormente, vinha a ser feito pelo Estado Novo, nomeadamente, através do multipartidarismo, da liberdade de expressão, da realização de eleições livres, igualdade perante a lei, contrapondo estes aspetos a características do Estado Novo.

### Segunda análise do conceito de *Democracia*

#### Análise quantitativa do conceito de *Democracia*



Ideias recolhidas aos alunos no dia 08.06.2021.

- Um aluna/o abordou o conceito de forma incoerente e algo confusa, mesclando-o de forma bastante vaga e errada com características de uma Ditadura. Exemplo:
 

**Estudante C:** *Eleições enganosas que garantem liberdade de expressão, direito ao voto, mas na verdade é só para conseguirem votos.*
- Três alunas/os referem, de forma vaga, mas correta, outras características associadas ao conceito de Democracia e a características nacionais. Exemplo:

**Estudante R:** *Democracia é uma forma de governo, em que existe um democrata. As pessoas têm direito ao voto. A democracia teve início devido ao 25 de abril, quando o MFA iniciou o movimento de democratização.*

- Três alunas/os referem questões básicas do senso comum, associando o conceito à figura do Presidente ou da manutenção dos direitos humanos. Exemplo:

**Estudante D:** *Democracia é uma forma de governo em que um político desenvolve os direitos humanos.*

- Nove alunas/os conseguem aproximar-se da ideia de existência de liberdade de expressão e ação, nomeadamente, através do voto, mas sem justificarem. Exemplo:

**Estudante O:** *É um regime político em que todos os cidadãos participam de forma igual nas eleições, tem uma política de liberdades.*

- Quatro alunas/os conseguem referir características de uma democracia, nos moldes aplicados a Portugal, de forma sucinta e clarificada. Exemplo:

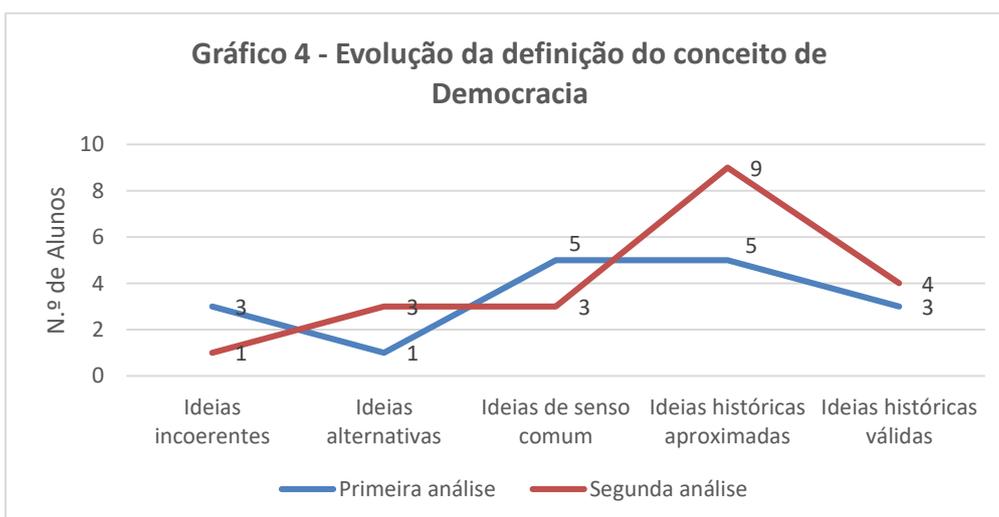
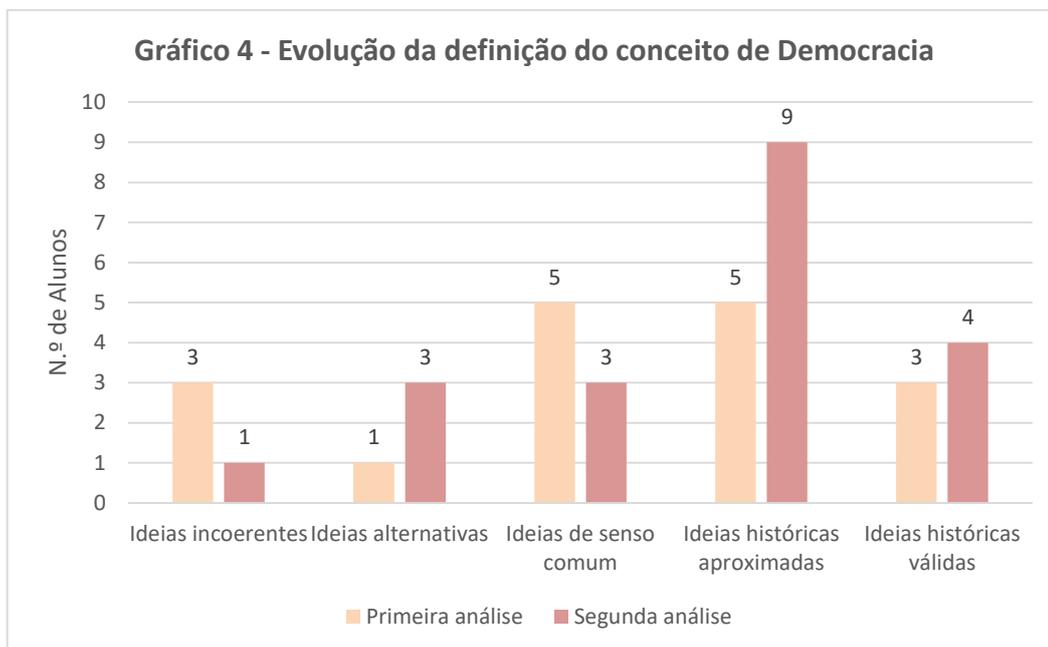
**Estudante P:** *Democracia é um regime político que respeita as liberdades individuais dos seus cidadãos, como a liberdade de expressão e a igualdade de todos perante a lei. O representante de governo é eleito de quatro em quatro anos pelos cidadãos. Nessas eleições, a população com mais de 18 anos, homens e mulheres, elegem um governo (partido mais votado). Também podem eleger o Presidente da República.*

### **Análise qualitativa do conceito de *Democracia***

Ao nível da formulação concetual verifica-se alguma mimetização por parte das respostas apresentadas, havendo uma maioria de respostas quer de forma mais completa quer de forma mais superficial se aproximam da definição de Democracia dentro dos moldes trabalhados nas aulas, associando o conceito às liberdades, direitos e deveres individuais, à existência de um partido mais votado democraticamente que formará governo, entre outras características.

O conceito, em alguns casos, é definido de forma muito vaga ou superficial, sendo associado à liberdade de expressão e às eleições livres. Contudo, as respostas dadas são enfermas de uma explicação das características referidas.

## A evolução da definição do conceito de *Democracia*



**Tabela 1 - Ideias que os alunos associam ao conceito de Democracia**

Alunos	Regime político	Direitos e Deveres dos cidadãos	Liberdades	Direito ao voto e Eleições	Associado à atualidade
1			X	X	
2	X				
3			X	X	

4	X	X			
5			X		
6	X	X			
7	X		X		
8	X	X		X	
9	X	X		X	
10			X	X	
11		X	X		
12					X
13		X	X		
14	X	X	X	X	
15	X		X	X	
16		X			
17	X			X	
18	X	X	X	X	
19	X		X	X	
20	X			X	

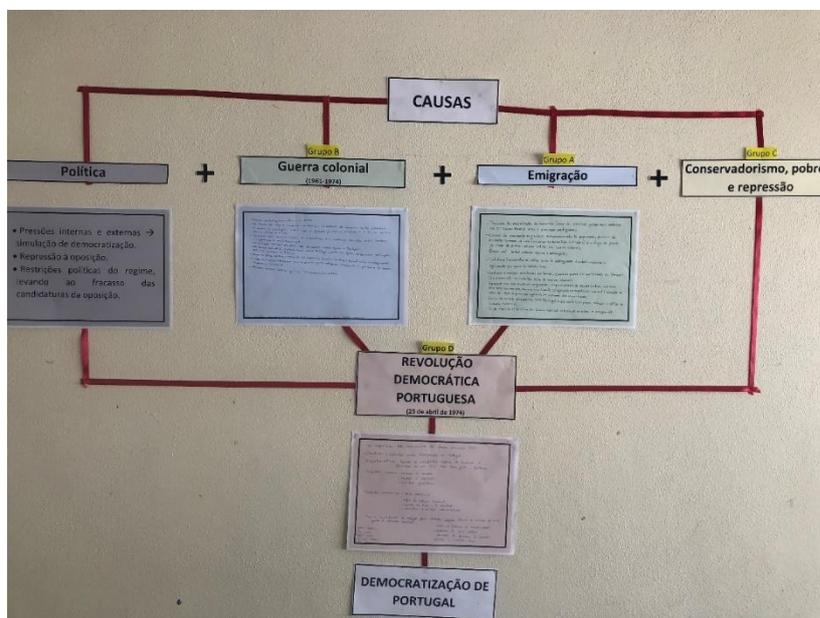
### Reflexão Final:

De uma forma geral é possível afirmar a evolução, efetuada pelos alunos da turma F do 9.º ano, na definição do conceito de democracia, havendo uma diminuição das ideias alternativas e das ideias do senso comum e um aumento das ideias históricas aproximadas, uma vez que os alunos, na segunda análise, apresentam definições mais específicas de características de Democracia, nos moldes que conhecem e consoante o saber que adquiriram ao longo das aulas relativas à democratização de Portugal como, por exemplo, a ideia de existência de liberdade de expressão e ação, nomeadamente, através do voto, o que permitirá aos cidadãos terem uma voz ativa e participativa no rumo do país. Importa referir, como visível, na Tabela 1, que as ideias que os alunos mais associam ao conceito supramencionado são relativas ao regime político e de governança, assim como, às liberdades individuais dos cidadãos e ao direito ao voto.

Assim, é-se do parecer que partindo da utilização de algumas ideias dos alunos, por mais vagas que sejam, na introdução da temática é de se realçar a importância da análise e interpretação de fontes úteis à construção do conhecimento dos discentes, perspetivando-se este trabalho em grupos, motivando os alunos a construírem o seu conhecimento de forma autónoma, coletiva e crítica através da investigação semelhante à do historiador (cf. Anexo 1). A utilização de determinadas fontes torna-se, assim, imprescindível à capacitação dos discentes em formularem de forma correta e rigorosa os conceitos pretendidos, organizando e percecionando melhor a matéria respeitante à desagregação do Estado Novo e consequente democratização de Portugal.

## ANEXO 1

Fotografia tirada pelo Professor Estagiário Fábio Rodrigues ao esquema-síntese elaborado pelos discentes da turma E do 9.º ano, em contexto de Aula Oficina.



Professor Fábio Rodrigues  
AECO | EB 2,3 Inês de Castro  
Junho de 2021

## ANEXO XIV – Fichas de trabalho de aplicação didática

### A) Atividade 1



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021 | 2.º Período

## História – 8.º X

### – Ficha de trabalho –

Como sabes, na aula de 5ªfeira (síncrona), iniciámos a exploração do tema *O Império Português e a concorrência internacional*, onde referimos a “Crise do Império Português no Oriente” e a “Crise e União Dinástica”. Agora, é-te pedido que resolvas esta ficha de trabalho de aplicação de conhecimentos. **Não te esqueças de submeter a resolução da ficha na classroom ATÉ AO FINAL DA AULA.**

**Pista:** lembra-te que uma imagem é tão importante como um texto histórico, por isso deve ser analisada com máxima atenção. 😊

## I – Aplicação de Conhecimentos

1. **Observa com atenção** a seguinte imagem e responde por palavras tuas às seguintes questões.



1.1. Identifica a figura histórica de destaque.

1.2. Qual a relação entre a figura histórica e o Império Luso-Espanhol em finais do século XVI? Fundamenta.

1.3. Explica, por palavras tuas, a frase: *Qué siglo de oro* (Que século de ouro).

Rodrigues, F. (2021). *O Império Luso-Espanhol no século XVI*. (Adaptado).

Professor Fábio Rodrigues  
Ficha de trabalho (aula assíncrona)  
Escola EB 2,3 Inês de Castro | AECO  
Fev. 2021

## B) Atividade 2



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021 | 3.º Período

### Ficha de trabalho de História – 8.º X – A difícil implantação do liberalismo em Portugal –

Nas últimas aulas temos vindo a estudar as Revoluções Liberais e os seus impactos ao nível político, social e económico nas sociedades de final do século XVIII e início do século XIX. Como sabes Portugal não foi exceção, eclodindo em 1820 o movimento revolucionário que teve como fim a implantação dos ideais liberais em território nacional. Contudo, a implantação do liberalismo em Portugal foi um processo que se caracterizou por avanços e recuos, levando a uma guerra civil (1832-1834).

Agora, é-te pedido que observes pormenorizadamente os elementos que compõem a seguinte imagem, respondendo com palavras tuas às seguintes questões.

**Nota:** Não te esqueças de ter em atenção os três principais aspetos na interpretação de uma fonte: *o que diz a fonte*, a sua autoria e o seu contexto de produção.

#### Imagem A:



Caricatura de Honoré Daumier (1833). A figura atrás de D. Pedro (à esquerda) representa a França predominada pela Burguesia e a figura atrás de D. Miguel (à direita) representa os países da Santa Aliança (acordo entre monarquias absolutas).

Disponível online [https://www.wikiwand.com/pt/Guerra\\_Civil\\_Portuguesa\\_\(1832-1834\)](https://www.wikiwand.com/pt/Guerra_Civil_Portuguesa_(1832-1834))  
Consultado a 24 04 2021

1. Identifica o episódio referente à implantação do Liberalismo e, Portugal, que está representado na imagem.

---

---

2. Qual a relação entre o acontecimento que identificaste na imagem e as dificuldades verificadas na implantação do liberalismo em Portugal? Fundamenta a tua resposta, relacionando-a com características da Revolução Liberal Portuguesa e com elementos presentes na imagem.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Atribui um título original à imagem, que reflita a mensagem principal que ela pretenderá transmitir. Apresenta um motivo da tua escolha

---

**Bom trabalho!**

Professor Fábio Rodrigues  
AECO | EB 2,3 Inês de Castro  
27 de abril de 2021

### C) Atividade 3



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021 | 3.º Período

Nome: \_\_\_\_\_

Ano/turma: 8.º X

Data: 22.06.2021

#### Ficha de trabalho – 8.º X – A civilização industrial do século XIX –

1. Observa as seguintes imagens, escolhe UMA e, de uma forma original, atribui uma fala que evidencie características do grupo social representado.

Imagem A



**Crianças numa fábrica**, século XIX (autor desconhecido)

Fonte: <https://mybrainsociety.blogspot.com/2020/03/proletariado-no-seculo-xix.html>  
[consultado online a 19.06.2021]

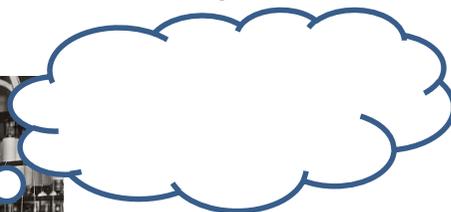


Imagem B



**Femmes au jardin** [Mulheres no jardim], 1866, Claude Monet (1840-1926).

Fonte: <https://arteref.com/movimentos/impressionismo-contexto-historico-caracteristicas-e-artistas/> [consultado online a 19.06.2021]



2. Indica um motivo da tua escolha.

---

---

## ANEXO XV – Tabela 9 – Níveis de Evidência Histórica

## ANEXO XV – Tabela 9 – Níveis de Evidência Histórica

Níveis de Progressão de evidência histórica, segundo a escala de Ashby (2003)	
<b>Nível 1</b>	<p><i>Imagens do Passado</i></p> <p>Os alunos não levantam questões acerca das bases nas quais as histórias do passado se apoiam, a fonte histórica é entendida como bilhete de acesso direto ao passado. Contudo, isto pode levar a que os alunos retirem informações algo desconexas das fontes.</p>
<b>Nível 2</b>	<p><i>Informação</i></p> <p>São capazes de reconhecer que as fontes estão ligadas ao passado e proveem a base para o que é dito acerca do passado, as fontes são vistas como meio de informação transparente que ou é correta, ou incorreta, sendo o passado tratado como algo fixo, acabado, conhecido por alguma autoridade (fonte primária, manual, livro, Professor). Os alunos mostram dificuldades quando confrontados com fontes que contêm informação contraditória.</p>
<b>Nível 3</b>	<p><i>Testemunho</i></p> <p>As fontes são validadas de acordo com o alcance que parecem ter para dizer a verdade, havendo uma valorização do agente histórico, paradigma da memória e da observação direta. Com alunos que operam com ideias desta natureza, pode surgir uma dificuldade, uma vez que isto, muitas vezes, traz consigo a ideia de que se ninguém estava lá para reportar as coisas como elas eram, ou de que os relatos são, de alguma forma, imperfeitos e, por isso, nada pode ser conhecido, surgindo a dicotomia verdade/mentira relacionada com noções de distorção, exagero ou perda de informação no relato.</p>

<b>Nível 4</b>	<p><i>Tesoura e cola</i></p> <p>Alguns alunos são capazes de reconhecer que é possível explorar relatos individuais e discernir afirmações verdadeiras em diferentes relatos, revelando um entendimento global das fontes, mas sem inferir. Contudo, para muitos alunos, esta abordagem de tesoura e cola ainda limita significativamente a sua habilidade de reconhecer o potencial que uma fonte oferece como evidência, podendo apresentar noções de distorção, exagero, mentira, inclinação que, por vezes, são complementados por questões de dúvida quando confrontados, por exemplo, com a posição de saber dos relatores.</p>
<b>Nível 5</b>	<p><i>Evidência num contexto mínimo</i></p> <p>Desde que os alunos possam compreender que os historiadores podem fazer inferências que não dependem de alguém estar a dizer a verdade, “porque as fontes são vestígios de atividades e interações, assim como os relatos”, podem começar a considerar as fontes como evidência construindo algumas sínteses a partir das fontes.</p>
<b>Nível 6</b>	<p><i>Evidência no contexto</i></p> <p>Complexidades posteriores envolvem que se compreenda que os traços do passado têm que ser entendidos em termos das sociedades que os produziram e se considere como podem relacionar-se, contando como evidência, para a investigação que está a ser levada a cabo. A evidência pode ser construída, entendendo-se o seu contexto histórico e o seu significado, por exemplo, para a sociedade implícita no tema das fontes.</p>

(Nota: a presente tabela sofreu adaptações ao nível dos descritores dos níveis de progressão, consoante as conclusões do mestrando Fábio Rodrigues relativamente aos níveis apresentados por Rosalyn Ashby (2003) e às explicações do mesmo por Simão (2007a e 2015b). Contudo, importa salientar que o seu fundamento se cinge à apresentação feita por Ashby).

## ANEXO XVI – Inquérito de Reflexão



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021 | 3.º Período

### Atividade de reflexão:

1. Nas aulas de História, que recursos preferes utilizar?

Textos

Imagens

Vídeos

Porquê? \_\_\_\_\_

2. Sabes o que são memes?

Sim

Não

3. Para ti, o que é um meme? \_\_\_\_\_

4. Alguma vez tinhas utilizado uma imagem alterada nas aulas de História? \_\_\_\_\_

5. Consideras que utilizar, nas aulas de História, imagens alteradas, como os memes, pode ser uma mais valia? Justifica.  
\_\_\_\_\_

6. Como costumava utilizar imagens alteradas/memes?

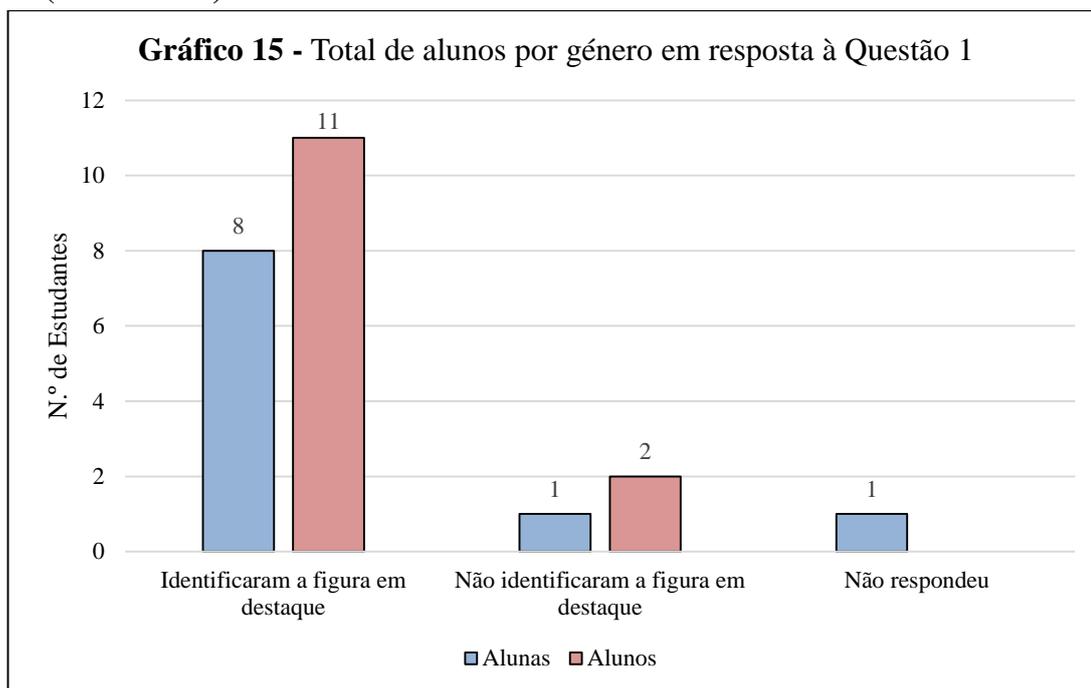
Em conversa com amigos     Nas redes sociais     Para estudar    Outro \_\_\_\_\_

7. Porque utilizas imagens alteradas/memes?

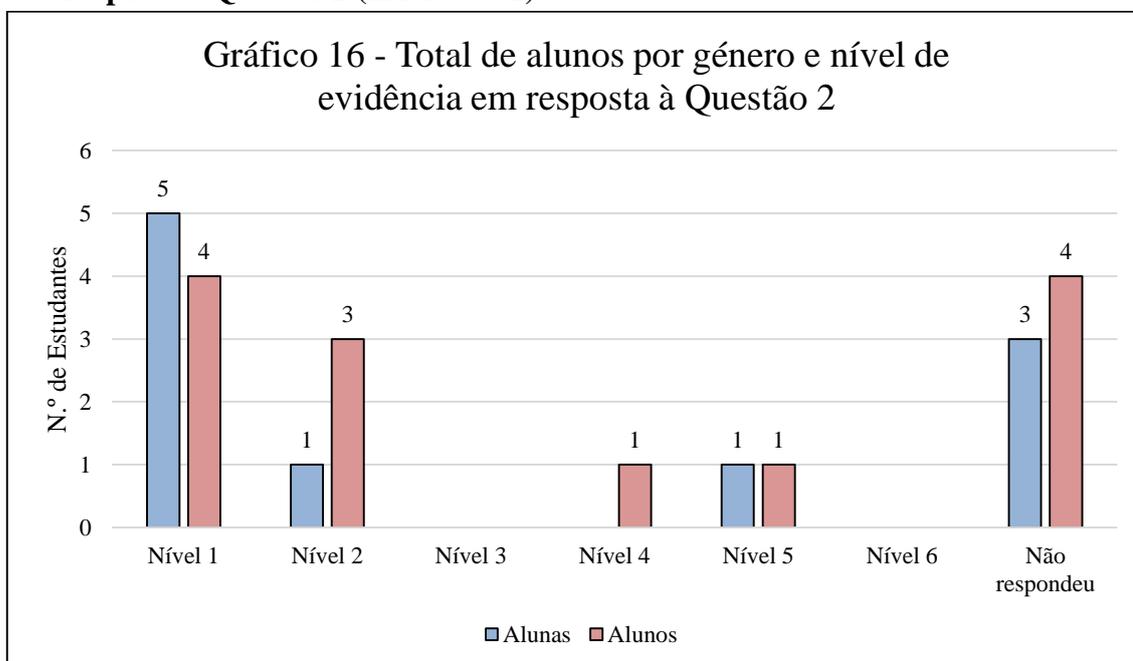
---

Professor Fábio Rodrigues  
AECO | EB 2,3 Inês de Castro  
22 de junho de 2021

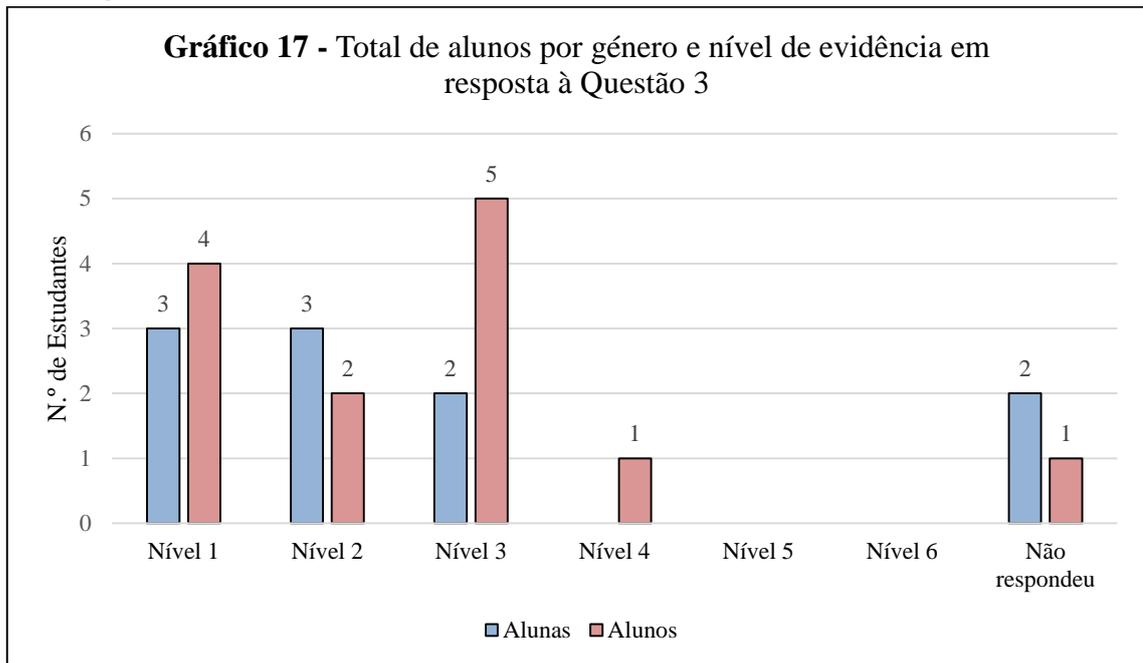
**ANEXO XVII – Gráfico 15 – Total de alunos por género em resposta à Questão 1 (Atividade 1)**



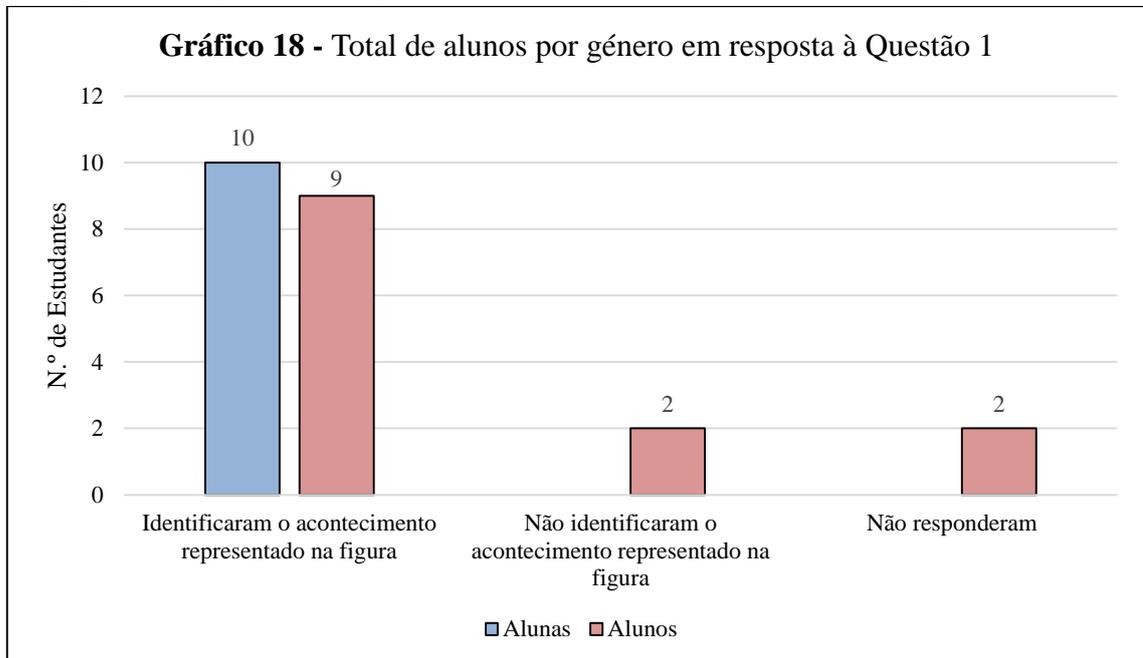
**ANEXO XVIII – Gráfico 16 – Total de alunos por género e nível de Evidência em resposta à Questão 2 (Atividade 1)**



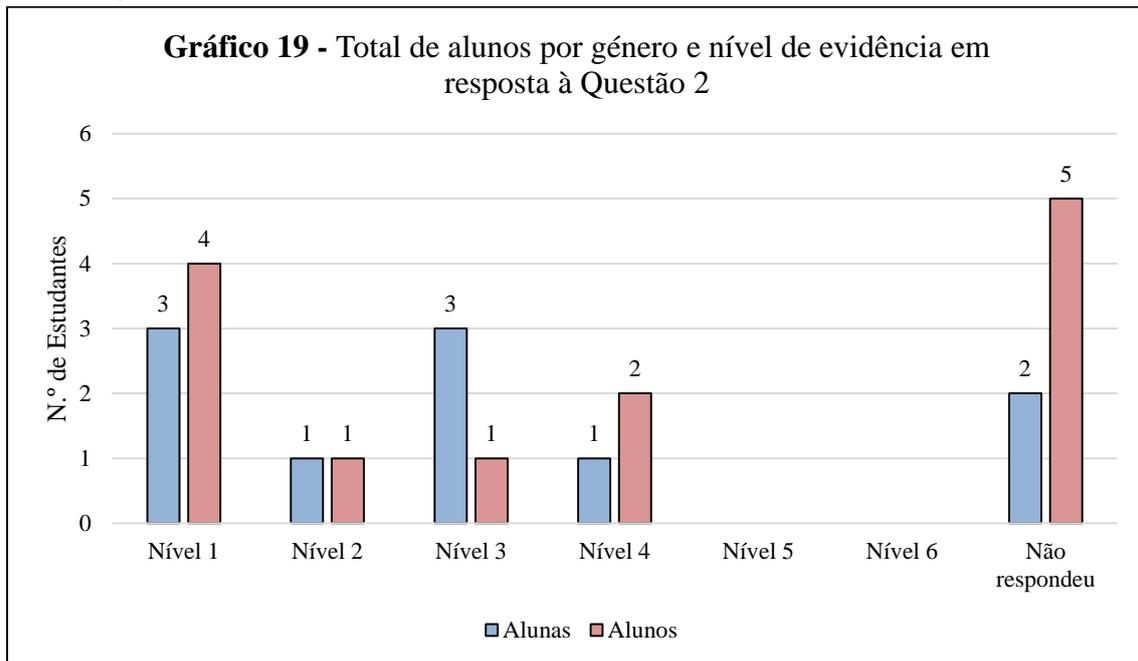
**ANEXO XIX – Gráfico 17 – Total de alunos por género e nível de evidência em resposta à Questão 3 (Atividade 1)**



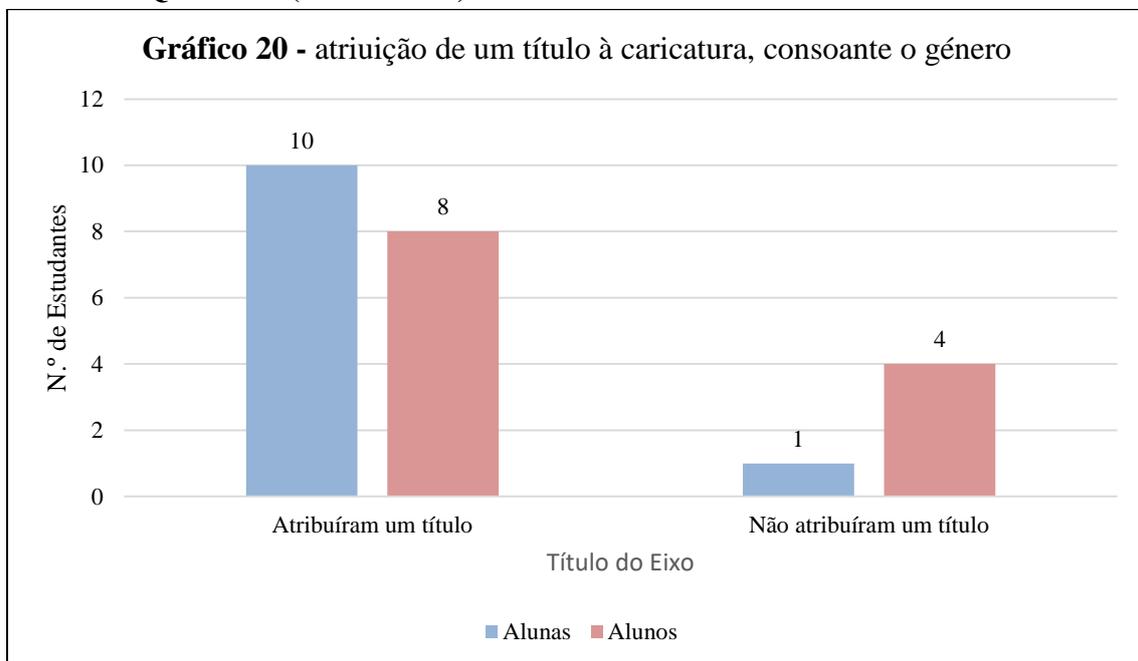
**ANEXO XX – Gráfico 18 – Identificação do episódio retratado, consoante o género, na Questão 1 (Atividade 2)**



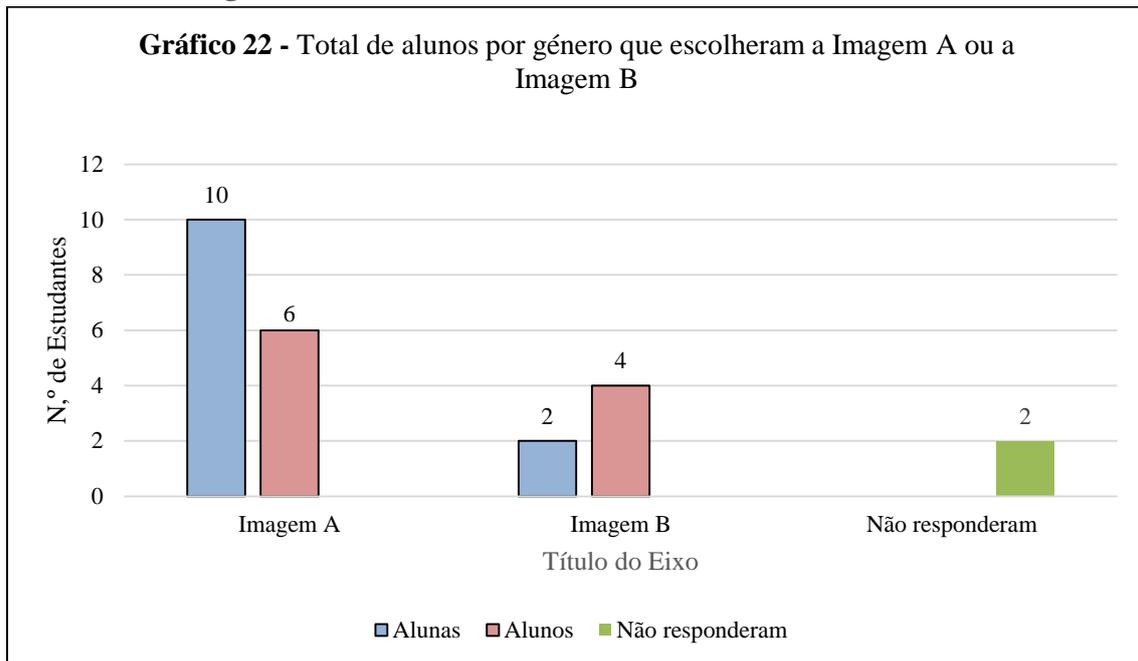
**ANEXO XXI – Gráfico 19 – Distribuição dos níveis de evidência, consoante o género, na Questão 2 (Atividade 2)**



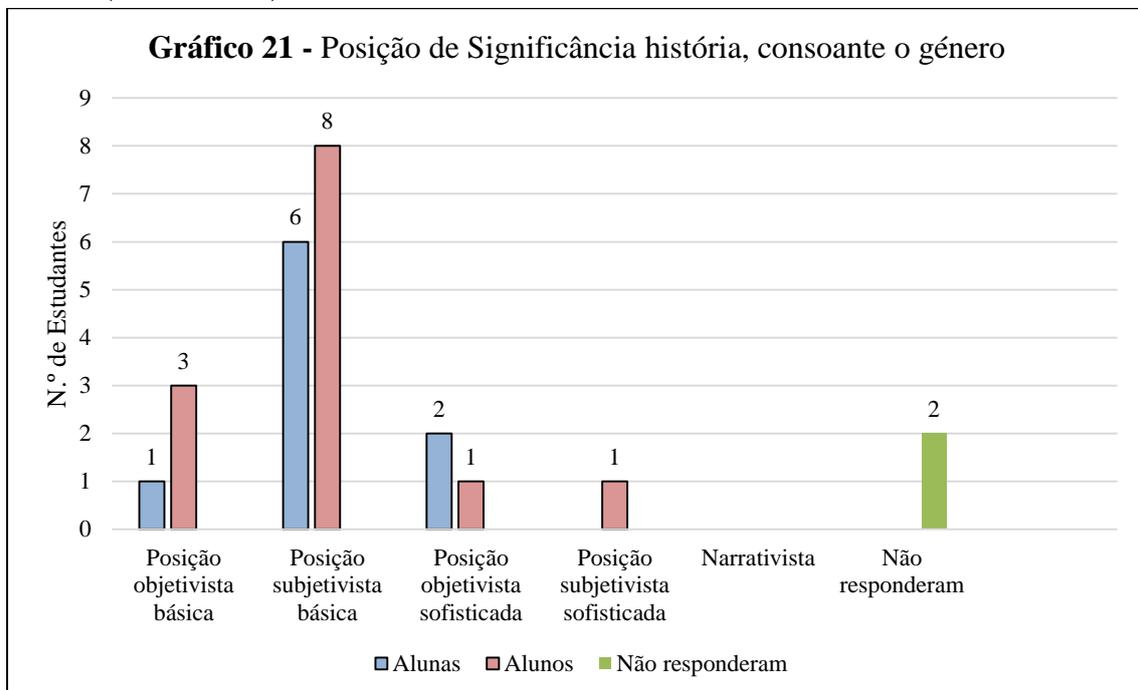
**ANEXO XXII – Gráfico 20 – Atribuição de um título à caricatura, consoante o género, na Questão 3 (Atividade 2)**



**ANEXO XXIII – Gráfico 21 - Total de alunos por género que escolheram a Imagem A ou a Imagem B (Atividade 3)**



**ANEXO XXIV – Gráfico 21 – Posição de Significância história, consoante o género (Atividade 3)**



## OUTROS ANEXOS

### A) Ficha de Trabalho – 9.º ano



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021 | 1.º Período

## A Revolução Soviética

### – Ficha síntese –

Tendo por base os conhecimentos adquiridos nas aulas sobre a Revolução Russa de 1917, responde atentamente às seguintes questões.

Fonte A – “Abaixo o Capital – Ditadura do Proletariado em marcha”



Fonte B – A Adoção da NEP

[...] A circulação de mercadorias é a liberdade de comércio, é o capitalismo. Ele é-nos útil na medida em que nos ajuda a lutar contra a dispersão do pequeno produtor e, até certo ponto, contra o burocratismo. [...] Não há nisso nada de terrível para o poder proletário enquanto o proletariado mantiver firmemente o poder nas suas mãos, mantiver firmemente nas suas mãos os transportes e a grande indústria. [...]

*Lenine, o significado na Nova Política e as suas condições, 21 de abril, 1921.*

1. Caracteriza, a nível político, económico e social, a situação vivida na Rússia Czarista no início do século XX;

---



---



---

2. Explica, por palavras tuas, o que entendes por Ditadura do Proletariado, à qual a **Fonte A** se refere.

---

---

---

---

3. O que terá motivado a participação de países estrangeiros na Guerra Civil Russa?

---

---

---

---

4. Indica, através do excerto apresentado (**Fonte B**), a condição apontada por Lenine para garantir que a Nova Política Económica (NEP) não seria prejudicial para o poder proletário.

---

---

---

---

5. Parece-te que o regime implantado após a Revolução de Outubro na Rússia resolve os problemas sociais que o proletariado enfrentava na época. Fundamenta a resposta recorrendo ao conhecimento que adquiriste ao estudar este tema.

---

---

---

---

Professor Fábio Rodrigues

Ficha síntese – 9.ºY

26/11/2020

**B) PowerPoint – 9.º ano de escolaridade**

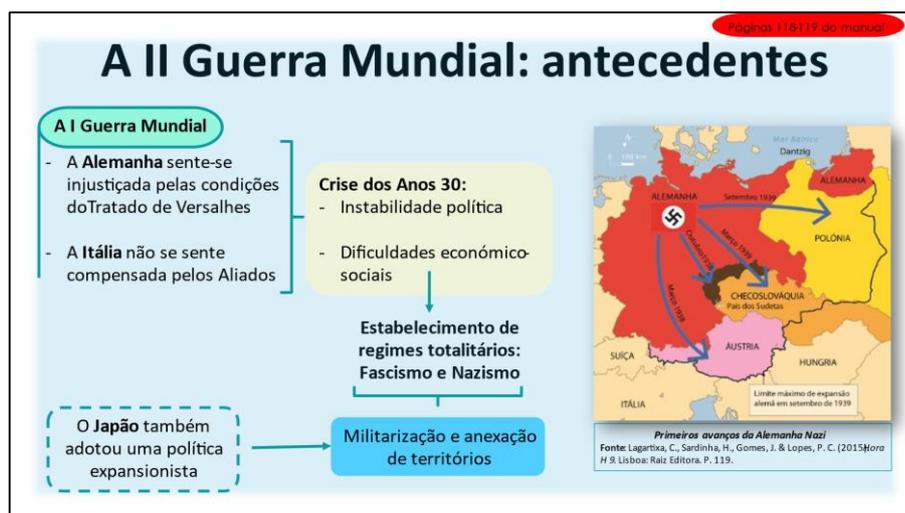


Lição nº 37 23

de março de 2021

**Sumário:**

- Introdução ao estudo da II Guerra Mundial: antecedentes, fases e características da Guerra - interpretação de um vídeo (RTP Ensina) e de um excerto do filme “A Queda – Hitler e o fim do Terceiro Reich” (Oliver Hirschbiegel, 2004).



Páginas 118-119 do manual

## A II Guerra Mundial: os principais acordos

<p style="text-align: center; background-color: #00a651; color: white; padding: 2px;"><b>Acordo de Munique (1938)</b></p> <p>- Acordo assinado entre as principais potências europeias da época: Inglaterra, França, Alemanha e Itália.</p>  <p style="font-size: 8px;">Da esquerda para a direita: Chamberlain (Inglaterra), Daladier (França), Hitler (Alemanha) e Mussolini (Itália) Fonte: <a href="https://brasilecola.uol.com.br/guerras/os-preparativos-segunda-guerra-mundial.htm">https://brasilecola.uol.com.br/guerras/os-preparativos-segunda-guerra-mundial.htm</a> [consultado online a 19.03.2021]</p>	<p style="text-align: center; background-color: #00a651; color: white; padding: 2px;"><b>Pacto de Aço (1939)</b></p> <p>- Aliança militar assinada entre a Alemanha e a Itália. A este juntase o Japão em 1940</p> <p style="text-align: center; color: blue;">↓</p> <p style="text-align: center;"><b>Eixo Berlim-Roma-Tóquio</b></p>  <p style="font-size: 8px;">Os três bons amigos Fonte: Lagartixa, C., Sardinha, H., Gomes, J. &amp; Lopes, P. C. (2015) <i>Hora # 9</i> Lisboa: Raiz Editora, P. 124.</p>	<p style="text-align: center; background-color: #00a651; color: white; padding: 2px;"><b>Pacto Germano-Soviético (1939)</b></p> <p>- Divisão da Polónia e dos Estados Bálticos - Promessa de não se atacarem</p>  <p style="font-size: 8px;">Caricatura do Pacto Germano-Soviético [Tradução: Pergunto quanto tempo irá durar a lua de mel?] Fonte: Lagartixa, C., Sardinha, H., Gomes, J. &amp; Lopes, P. C. (2015) <i>Hora # 9</i> Lisboa: Raiz Editora, P. 118. Ou <a href="https://incrivehistoria.com.br/pactomolotovribentrop/">https://incrivehistoria.com.br/pactomolotovribentrop/</a> [consultado online 19.03.2021]</p>
--	---	---

## A II Guerra Mundial: as fases

<p style="text-align: center; background-color: #0070c0; color: white; padding: 2px;"><b>1ª Fase (1939-1941)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>“Guerra-relâmpago” (Blitzkrieg)</b></p> <p>- Vitórias do Eixo: a Alemanha controla quase toda a Europa Ocidental</p>  <p style="font-size: 8px;">A derrota da França (1940) Fonte: <a href="https://ensina.rtp.pt/artigo/a-derrota-da-franca-em-1940/">https://ensina.rtp.pt/artigo/a-derrota-da-franca-em-1940/</a> [consultado online 19.03.2021]</p>	<p style="text-align: center; background-color: #00b050; color: white; padding: 2px;"><b>2ª Fase (1941-1943)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Mundialização do conflito/equilíbrio de forças</b></p> <p>- Entrada da URSS e dos EUA na guerra: contraofensivas bem-sucedidas dos Aliados</p>  <p style="font-size: 8px;">A invasão alemã da URSS (1941) Fonte: <a href="https://consciencial.blogspot.com/2019/06/operacao-barbarossa-75- aniversario-da.html">https://consciencial.blogspot.com/2019/06/operacao-barbarossa-75- aniversario-da.html</a> [consultado online 19.03.2021]</p>	<p style="text-align: center; background-color: #92d050; color: white; padding: 2px;"><b>3ª Fase (1943-1945)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Vitória dos Aliados</b></p> <p>- Desembarques dos Aliados em pontos estratégicos - Recuo das forças do Eixo - Invasão da Alemanha</p>  <p style="font-size: 8px;">A capitulação da Alemanha (1945) Fonte: <a href="https://www.dw.com/pt-br/1945-capitulacao-da-alemanha-na-2a-guerra-mundial-514943">https://www.dw.com/pt-br/1945-capitulacao-da-alemanha-na-2a-guerra-mundial-514943</a> [consultado online 19.03.2021]</p>
---	---	---

Páginas 120-123 do manual

## A II Guerra Mundial: as fases

**1ª Fase (1939-1941)**  
**“Guerra-relâmpago” (Blitzkrieg)**

Alemanha invade a Polónia (1 de setembro de 1939)

Junho de 1940 a Alemanha invade a França pela região belga das Ardenas

Inglaterra e França declaram guerra à Alemanha

**1ª Fase (1939-1941)**  
**“Guerra-relâmpago” (Blitzkrieg)**

Inutilidade da Linha Maginot

Em 1940 dá-se a invasão da Dinamarca, Noruega, Holanda, Bélgica

Batalha de Inglaterra



Território francês na II Guerra Mundial  
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/8608912849595172068/> [consultado online 19.03.2021]

Royal Air Force vs Luftwaffe



A ocupação nazi à França (1940)  
Fonte: <https://www.infoescola.com/ssegunda-guerra/ocupacao-da-franca/> [consultado online a 19.03.2021]

## A II Guerra Mundial: as fases

A derrota da França em 1940



**A derrota da França em 1940**  
Fonte: <https://ensina.rtp.pt/artigo/aderota-da-franca-em-1940/> [consultadonline 20-03.2021]

**Tarefa:**

1 – Que significado atribuis à escolha do local da assinatura do armistício da Primeira Guerra Mundial para a França reconhecer a sua derrota perante os Nazis?

## A II Guerra Mundial: as fases

**1ª Fase**  
(1939-1941)

**“Guerra-relâmpago”**  
(Blitzkrieg)



**abril/junho 1940**

- A Alemanha e as suas conquistas
- Aliados
- Países do Eixo e satélites da Alemanha
- Países neutros
- Offensivas do Eixo



**1940/ 1941**

- A Alemanha e as suas conquistas
- Aliados
- Países do Eixo e satélites da Alemanha
- Países neutros
- Offensivas do Eixo

A Europa durante a 1ª fase da II Guerra Mundial  
Fonte: Escola virtual- A II Guerra Mundial [consultadonline 19.03.2021]

Páginas 124/125 do manual

## A II Guerra Mundial: as fases

Em 1941 a **Alemanha invade a URSS** aniquilando c. 1/3 do Exército Vermelho

**2ª Fase**  
(1941-1943)

**Mundialização do conflito/equilíbrio de forças**

**Lembras-te?**  
Foi durante esta fase que se inicia a chamada **Solução Final** – o extermínio total dos judeus que viviam na Europa.

Em 1943 a URSS derrota as forças nazis na Batalha de Estalinegrado

Em dezembro de 1941 **Japão**, ataca a base naval americana de Pearl Harbor, no Havai

**EUA entram na Guerra**

Batalha de Midway (1942)

Páginas 126-127 do manual

## A II Guerra Mundial: as fases

**3ª Fase (1943-1945)**

**Vitória dos Aliados**

- Contraofensiva soviética (frente oriental) → Entram em território alemão (1945)
- Derrotas do Eixo no norte de África
- Invasão da Sicília e sul da Itália pelos Aliados (frente sul)

↓

Deposição de Mussolini

↓

→ Desembarque Aliado na Normandia (1944) → **Dia D**

**O recuo das forças do Eixo (1942-1945).** A guerra na Europa terminou em maio de 1945.

**O recuo das forças do Eixo**

Fonte: Oliveira, A.R., Cantanhede, F., Catarino, I., Gago, M & Torrão, P. (2020) *Flo da História* 9.ª. Lisboa: Leya. P. 124.

## A II Guerra Mundial: as fases

**Capa do filme "A Queda: Hitler e o fim do Terceiro Reich"**

Fonte: <https://www.cineteka.com/index.php?op=Movie&id=001704> [consultadonlinea 20-03-2021]

**Tarefa:**

1 – Qual o acontecimento retratado no excerto do filme?

2 – Completa a frase:  
Hitler exalta-se com os seus oficiais quando percebe que \_\_\_\_\_.

Páginas 126-127 do manual

## A II Guerra Mundial: as fases

**3ª Fase (1943-1945)**

**Vitória dos Aliados**

- Após a invasão da Alemanha pelos Aliados (1945), Hitler suicidase
- O general Alfred Jodl assinou a **rendição alemã** no dia 7 de maio de 1945

**FIM DA II GUERRA MUNDIAL**

→ O Japão perde posições no Pacífico e Sudeste asiático

→ Tóquio é bombardeada

→ **Rendição do Japão a 15 de agosto de 1945**

**Explosão nuclear em Hiroshima**

Fonte: <https://www.meionorte.com/blogs/memoria/bomba-atomica-em-hiroshimafaz-75-anos-que-matou-70-mil-pessoas345512> [consultadonlinea 20.03.2021]

## A II Guerra Mundial: armamento



**Tanque Panzer** (Alemanha)  
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Panzerkampfwagen\\_IV](https://pt.wikipedia.org/wiki/Panzerkampfwagen_IV) [consultado online a 20.03.2021]



**Tanque M4 Sherman** (EUA)  
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/M4\\_Sherman](https://pt.wikipedia.org/wiki/M4_Sherman) [consultado online a 20.03.2021]



**Avião Spitfire** (Inglaterra)  
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Supermarine\\_Spitfire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Supermarine_Spitfire) [consultado online a 20.03.2021]



**Avião Messerschmitt Bf 109E-4** (Alemanha)  
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Messerschmitt\\_Bf\\_109](https://pt.wikipedia.org/wiki/Messerschmitt_Bf_109) [consultado online a 20.03.2021]



**Avião Super-fortaleza voadora B 29** (EUA)  
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Boeing\\_B-29\\_Superfortress](https://pt.wikipedia.org/wiki/Boeing_B-29_Superfortress) [consultado online a 20.03.2021]



**Radar e primeiros monitores de radar** (Inglaterra)  
Fonte: Escola virtual. Raiz Editora. Armas [consultado online a 20.03.2021]

## A II Guerra Mundial: armamento



**Katyusha** (URSS)  
Fonte: [https://world-war-2.wikia.org/wiki/BM-8\\_Katyusha\\_Rocket\\_Launcher](https://world-war-2.wikia.org/wiki/BM-8_Katyusha_Rocket_Launcher) [consultado online a 20.03.2021]



**Bomba atômica** (EUA)  
Fonte: <https://www.history.com/topics/world-war-ii/atomic-bomb-history> [consultado online a 20.03.2021]



**Bomba voadora** (Alemanha)  
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bomba\\_voadora](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bomba_voadora) [consultado online a 20.03.2021]

Página 124 do manual

## A II Guerra Mundial: a Resistência

**Resistência**— indivíduos ou grupos (civís e/ou militares) que, em determinado país, se opõem, pelas armas, através de sabotagem ou propaganda a uma ocupação estrangeira no seu país de origem

- Resistência francesa
- Partisans, na Jugoslávia
- Guerrilheiros na URSS

**Rosto da Resistência, em memória de Nancy Wake (1912 -2011)**

*Nascida na Nova Zelândia e criada na Austrália, Nancy Wake mudou-se para França em 1932. com a invasão de França, em 1940, juntouse à resistência para ajudar os aliados e centenas de judeus a fugir do regime nazi. Quando passou a fazer parte da lista das pessoas mais procuradas pela Gestapo [polícia secreta alemã], que a chamou de "rato branco" pela capacidade de fugir, Nancy Wake mudou-se para o Reino Unido, onde foi treinada como espia antes de regressar a França para trabalhar com a Resistência nos preparativos do Dia D, o dia do desembarque na Normandia, em junho de 1944.*




Fonte: Oliveira, A.R., Cantanhede, F., Catarino, I., Gago, M & Torrião, P. (2020) Fio da História 9.A. Lisboa: Leya. P. 122 Du disponível online em <https://espresso.pt/sociedade/homenagem-na-resistencia-francesa-166721/> [Consultado online a 20.03.2021]

### C) Planificação a Médio Prazo – 8.º ano

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste Ensino – 3.º Ciclo EB 2, 3 Inês de Castro	<b>Departamento de Ciências Sociais</b> Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021	
<b>A presente planificação tem por base as Aprendizagens Essenciais de História do 8.º Ano</b>		
N.b.: As previsões que seguem abaixo não foram reajustadas a partir da reformulação da planificação efetuada pela Prof. Orientadora.		
<b>Início:</b> 5 de abril de 2021		
<b>Término:</b> 23 de junho de 2021		
<b>N.º total de aulas previstas:</b> 24		
<b>3.º Período:</b> 24 aulas		
<u>Tópicos do Manual didático adotado</u>		
<b>7. O arranque da “Revolução Industrial” e o triunfo dos regimes liberais conservadores – 7 aulas</b>		
7.1. Da “Revolução Agrícola” à “Revolução Industrial”		
7.2. Revoluções e Estados liberais conservadores		
<b>8. A civilização industrial no século XIX – 10 aulas</b>		
8.1. Mundo industrializado e países de difícil industrialização		
8.2. Burgueses e proletários, classes médias e camponeses		
<b>Outras atividades de treino de competências organização/síntese, avaliação sumativa e formativa:</b>		
Testes e outros materiais de avaliação – 4 aulas (1 testes + 1 ficha de controlo da aprendizagem + 2 correções)		
Tarefas/ Trabalho autónomo (individual ou coletivo) – 2 aulas		
Atividades intermédias de autorreflexão e avaliação – 1 aula		
Grupo de Estágio de 2020/2021 AECO   Inês de Castro		

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste  
 Ensino – 3.º Ciclo  
 EB 2, 3 Inês de Castro

**Departamento de Ciências Sociais**  
 Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021



Domínio: 7		Crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVII e XVIII		
Subdomínio: 7.1.		A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial		
Aprendizagens Essenciais	Núcleos e Indicadores de Competência	Métodos, experiências de aprendizagem e Recursos	Conceitos a privilegiar	Avaliação
<ol style="list-style-type: none"> <li>Sublinhar a ligação existente entre as novas tendências demográficas e a transformação da estrutura da propriedade agrícola e as inovações técnicas.</li> <li>Analisar as condições que favoreceram o arranque da Revolução industrial e as alterações verificadas no regime de produção.</li> <li>Identificar/aplicar os conceitos: Revolução Agrícola; <i>Enclosure</i>; Explosão demográfica; Êxodo rural; Revolução industrial; Maquinofatura.</li> </ol>	<p><b>Tratamento de informação/Interpretação de fontes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar fontes escritas e iconográficas.</li> <li>- Cruzar/ Confrontar fontes com mensagens divergentes.</li> </ul> <p><b>Compreensão Histórica</b>  <b>Localização espaço-temporal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar o processo de modernização agrícola, na Inglaterra e na Holanda, no final do século XVIII.</li> </ul> <p><b>Construção de uma síntese explicativa e crítica sobre a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação dos alunos na construção de um esquema relativo às principais características das revoluções supramencionadas.</li> </ul> <p><b>Comunicar, de forma personalizada e fundamentada, os resultados obtidos.</b></p> <p><b>Contextualização:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar os principais efeitos da modernização agrícola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de <i>Power Point</i> relativa à Revolução Agrícola e à Revolução Industrial (pp. 126-141), a partir da qual os alunos deverão atentar na informação e cumprir as tarefas solicitadas.</li> <li>- Recolha e análise das ideias que os alunos possuem acerca do conceito de “Revolução Industrial”.</li> <li>- Análise /interpretação de fontes textuais, iconográficas e audiovisuais.</li> <li>- Análise de esquemas, gráficos, cronologias e mapas.</li> <li>- Realização de tarefas autónomas e envolventes, em regime de aula-oficina, com vista à construção individual e coletiva do conhecimento, com vista ao desenvolvimento de competências interpessoais, de comunicação e de interpretação.</li> </ul> <p><b>N.b.:</b> Outras tarefas poderão ser propostas no âmbito da aplicação didática dos temas de relatório de estágio, pelo que os documentos</p>	<p>Revolução Agrícola.</p> <p><i>Enclosure</i>.</p> <p>Explosão demográfica.</p> <p>Êxodo rural.</p> <p>Revolução industrial.</p> <p>Maquinofatura.</p>	<p>Observação direta de comportamentos e atitudes (participação nas aulas, realização de exercícios e trabalho autónomo e colaborativo).</p> <p>Registo relativo à apresentação dos resultados, por parte dos alunos.</p> <p>Registo do cumprimento dos TPC/outras tarefas.</p>

Grupo de Estágio de 2020/2021  
 AECO | Inês de Castro

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste  
Ensino – 3.º Ciclo  
EB 2, 3 Inês de Castro

**Departamento de Ciências Sociais**  
Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enumerar os fatores que explicam o aumento demográfico registado na Inglaterra nos finais do século XVIII/início do século XIX.</li> <li>- Enunciar as condições políticas e sociais da prioridade inglesa.</li> <li>-Relacionar o desenvolvimento do comércio colonial e do setor financeiro com a disponibilidade de capitais, matérias primas e mercados, essenciais ao arranque da industrialização.</li> <li>-Referir as condições naturais e as acessibilidades do território inglês que contribuíram para o pioneirismo da sua industrialização.</li> <li>-Definir os conceitos de “maquinofatura” e de indústria, distinguindo-os das noções de artesanato, manufatura e indústria assalariada ao domicílio.</li> <li>- Identificar as principais características da primeira fase da industrialização (“Idade do vapor”).</li> <li>- Referir a importância da incorporação de avanços científicos e técnicos nas indústrias de arranque (têxtil e metalurgia).</li> </ul>	<p>textuais ou iconográficos não foram especificados, ficando ao encargo de cada um dos professores estagiários. A limitação da diversificação de estratégias e recursos pedagógicos prende-se, também, com a realidade pandémica na qual vivemos, impossibilitando a realização de tarefas que envolvam contacto ou demasiada proximidade física.</p>		
--	---	--	--	--

**Total de aulas previstas: 3**

<b>Domínio: 7</b>	<b>Crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVII e XVIII</b>			
<b>Subdomínio: 7.2.</b>	<b>O triunfo das revoluções liberais</b>			
<b>Aprendizagens Essenciais</b>	<b>Núcleos e Indicadores de Competência</b>	<b>Métodos, experiências de aprendizagem e Recursos</b>	<b>Conceitos a privilegiar</b>	<b>Avaliação</b>
	<p><b>Tratamento de informação/Interpretação de fontes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar fontes escritas e iconográficas.</li> <li>- Cruzar/ Confrontar fontes com mensagens divergentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de <i>Power Point</i> relativa às Revoluções Liberais americana, francesa e portuguesa (pp. 142-161), a partir da qual os alunos deverão atentar na informação e cumprir as tarefas solicitadas.</li> </ul>	<p>Liberalismo.</p> <p>Constituição.</p> <p>Cidadania.</p>	<p>Observação direta de comportamentos e atitudes (participação nas aulas, realização de</p>

Grupo de Estágio de 2020/2021  
AECO | Inês de Castro

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste  
 Ensino – 3.º Ciclo  
 EB 2, 3 Inês de Castro

**Departamento de Ciências Sociais**  
 Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021



<p><b>1.</b> Compreender as razões que justificaram o primeiro processo de independência por parte de um território colonial europeu (EUA), reconhecendo, no presente, as expressões do sistema eleitoral emergido da Revolução Americana.</p> <p><b>2.</b> Destacar, no processo revolucionário francês, a abolição dos direitos e privilégios feudais e o estabelecimento do conceito de cidadania moderno, estabelecendo-se o princípio de igualdade perante a lei.</p> <p><b>3.</b> Formar um ponto de vista fundamentado sobre a importância das conquistas da revolução francesa para o liberalismo, estabelecendo ligações com o caso português (invasões francesas).</p> <p><b>4.</b> Compreender a revolução liberal portuguesa, identificando causas e as</p>	<p>- Seleção de informação relevante sobre as Revoluções Liberais, nomeadamente, os princípios em que se basearam e o contexto em que eclodiram.</p> <p>- Distinção dos conceitos de sufrágio censitário e sufrágio universal.</p> <p><b>Compreensão Histórica</b>  <b>Localização espaço-temporal:</b>                  - Localizar, no tempo e no espaço, os processos revolucionários liberais nos EUA, em França e em Portugal.</p> <p><b>Contextualização:</b>                  - Treinar e desenvolver a literacia política.                  - Descrever o processo que levou à criação dos EUA, tendo em conta a relação de proximidade/conflicto com a Inglaterra e o apoio por parte da França.                  - Reconhecer no regime político instituído pela Revolução Americana a aplicação dos ideais iluministas.                  - Analisar as condições económicas, sociais e políticas que conduziram à Revolução Francesa de 1789.                  - Reconhecer a influência das ideias iluministas nas medidas tomadas pela assembleia constituinte.                  - Interpretar as principais etapas da Revolução Francesa, reconhecendo, no “regime do terror”, a contração dos ideais iluministas.                  - Apresentar a situação política portuguesa antes e durante o período das Invasões</p>	<p>- Análise /interpretação de fontes textuais, iconográficas e audiovisuais, em conjunto com os alunos, de modo a motivar para o estudo do tema e treinar a competência de interpretação de fontes variadas.</p> <p>- Análise de esquemas, gráficos, cronologias e mapas.</p> <p>- Simulação do processo eleitoral norte-americano, de modo a consciencializar para a importância do sufrágio e respetivas representações eleitorais (direto, indireto, censitário, universal).</p> <p>- Utilização de recursos digitais, com vista à avaliação formativa e consolidação das aprendizagens e competências desenvolvidas pelos alunos (“Quizziz”, “Wordwall” e “Kahoot!”).</p> <p><b>N.b.:</b> Outras tarefas poderão ser propostas no âmbito da aplicação didática dos temas de relatório de estágio, pelo que os documentos textuais ou iconográficos não foram especificados, ficando ao encargo de cada um dos professores estagiários. A limitação da diversificação de estratégias e recursos pedagógicos prende-se, também, com a realidade pandémica na qual vivemos, impossibilitando a realização de tarefas que envolvam contacto ou demasiada proximidade física.</p>	<p>Carta Constitucional.</p> <p>Sufrágio censitário/sufrágio universal.</p> <p>Monarquia constitucional e Estado federal/República.</p>	<p>exercícios e trabalho autónomo).</p> <p>Registo do cumprimento dos TPC/outras tarefas.</p> <p>Ficha de Controlo da Aprendizagem (Revoluções Liberais)</p> <p>Teste de avaliação sumativa</p> <p>Verificação periódica dos materiais produzidos, individualmente e em grupo, do caderno diário e de outros organizadores/portefólios.</p>
---	--	---	---	---

Grupo de Estágio de 2020/2021  
 AECO | Inês de Castro

<p>Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste Ensino – 3.º Ciclo EB 2, 3 Inês de Castro</p>		<p><b>Departamento de Ciências Sociais</b> Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021</p>			
<p>diversas propostas políticas expressas na Constituição de 1822, na Carta Constitucional de 1826 e na resistência absolutista.</p> <p>5. Contextualizar a independência do Brasil no processo revolucionário liberal português.</p> <p>6. Reconhecer que o fim do Antigo Regime e o estabelecimento de uma nova ordem liberal portuguesa em Portugal resultou numa guerra civil entre liberais e absolutistas.</p> <p>7. Identificar/aplicar os conceitos: Liberalismo; Constituição; Cidadania; Carta Constitucional; Sufrágio censitário/sufrágio universal; Monarquia constitucional/Estado federal/República.</p>	<p>Francesas, com destaque para a retirada da Corte para o Brasil, relacionando-as com a eclosão da Revolução de 1820.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar as especificidades da Constituição vintista de 1822 e a Carta Constitucional de 1926 (conservadorismo, representação bicameral, entre outras).</li> <li>- Relacionar a guerra civil de 1832-1834 com o contexto de difícil implantação do liberalismo em Portugal, nomeadamente, perante a reação absolutista.</li> <li>- Reconhecer, na legislação de Mouzinho da Silveira, uma rutura com os princípios do Antigo Regime.</li> </ul> <p><b>Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar conceitos específicos da matéria.</li> <li>- Desenvolver competências de apresentar ideias em público e de argumentar contra ou a favor das mesmas.</li> <li>- Transmitir observações/conclusões feitas após a leitura e interpretação de fontes.</li> </ul>				
<p><b>Total de aulas previstas: 4</b></p>					
<p><b>Domínio: 8</b></p>		<p><b>O mundo industrializado no século XIX</b></p>			
<p><b>Subdomínio: 8.1.</b></p>		<p><b>Transformações económicas, sociais e culturais</b></p>			
<p><b>Aprendizagens Essenciais</b></p>	<p><b>Núcleos e Indicadores de Competência</b></p>	<p><b>Métodos, experiências de aprendizagem e Recursos</b></p>	<p><b>Conceitos a privilegiar</b></p>	<p><b>Avaliação</b></p>	
<p>O domínio em questão será abordado pela professora orientadora</p>	<p><b>Tratamento de informação/Interpretação de fontes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar fontes arquitetónicas (infraestruturas variadas) e artísticas (pinturas, quadros, entre outros).</li> </ul>	<p>Recurso ao Manual didático (pp. 164-179; 186-205).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de um trabalho de grupo relativo às alterações que resultaram da</li> </ul>	<p>Capitalismo industrial e financeiro.</p>		
<p>Grupo de Estágio de 2020/2021 AECO   Inês de Castro</p>					

<p>Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste Ensino – 3.º Ciclo EB 2, 3 Inês de Castro</p>	<p align="center"><b>Departamento de Ciências Sociais</b> Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021</p>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar e relacionar as principais potências industrializadas do século XIX com aprendizagens anteriores, ressaltando a importância da revolução dos transportes para a mundialização da economia.</li> <li>2. Compreender as alterações que se operaram a nível económico, social e demográfico devido ao desenvolvimento dos meios de produção.</li> <li>3. Relacionar as condições de vida e trabalho do operariado com o aparecimento dos movimentos reivindicativos e da ideologia socialista (utópica e revolucionária).</li> <li>4. Relacionar o aparecimento das novas correntes culturais e artísticas com as transformações da <b>revolução industrial</b> e a confiança no <b>conhecimento científico</b>.</li> <li>5. Identificar/aplicar os conceitos: Capitalismo industrial e financeiro; Liberalismo económico; Mercado nacional;</li> </ol>	<p>- Cruzar fontes com mensagens divergentes.</p> <p><b>Compreensão Histórica</b> <b>Localização espaço-temporal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, na atualidade, expressões de correntes culturais e artísticas do século XIX.</li> <li>- Descrever as tendências migratórias verificadas durante o século XIX.</li> </ul> <p><b>Contextualização:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Treinar e desenvolver a literacia económica.</li> <li>- Identificar as principais características da segunda fase da industrialização (“Idade do caminho-de-ferro”), salientando a hegemonia inglesa e o crucial desenvolvimento dos transportes.</li> <li>- Relacionar a revolução dos transportes (terrestres e marítimos) com o crescimento dos mercados nacionais e a aceleração das trocas.</li> <li>- Identificar as principais características da terceira fase da industrialização (“Idade da eletricidade e petróleo”).</li> <li>- Sublinhar a dependência das empresas em relação ao capital financeiro, relacionando-a com o desenvolvimento deste sector (capitalismo financeiro).</li> <li>- Caracterizar os princípios fundamentais do liberalismo económico, relacionando-os com o crescimento económico verificado no século XIX.</li> <li>- Reconhecer como o aumento das diferenças nos níveis de desenvolvimento entre países ou regiões facilitou e potenciou o reforço das</li> </ul>	<p>“Era das Revoluções”, com ênfase na Revolução Agrícola e Industrial, bem como os progressos verificados ao nível do conhecimento científico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção e apresentação de um esquema-síntese, a afixar em sala de aula, relativo às principais inovações resultantes das Revoluções supramencionadas (Sécs. XVII-XVIII – conceito de mudança).</li> <li>- Preenchimento de uma tabela relativa às características específicas das fases da Revolução Industrial, com recurso à participação dos alunos e à exploração do Manual didático.</li> <li>- Apresentação de <i>Power Point</i> relativa às transformações culturais, científicas e artísticas verificadas no século XIX, com ênfase para as novas correntes artísticas e a arquitetura do ferro, em Portugal e na Europa (pp. 172-179), a partir da qual os alunos deverão atentar na informação e cumprir as tarefas solicitadas (<b>aula assegurada pelo Professor Fábio Rodrigues, no dia 4 de junho</b>)</li> </ul> <p><b>N.b.:</b> Uma vez que a Prof. Orientadora irá assegurar a restante matéria do 8.º Ano, a produção de materiais relativos às especificidades da sociedade oitocentista</p>	<p>Liberalismo económico.</p> <p>Classes médias.</p> <p>Proletariado.</p> <p>Marxismo.</p> <p>Socialismo.</p> <p>Comunismo.</p> <p>Sindicalismo.</p> <p>Romantismo.</p> <p>Realismo.</p> <p>Impressionismo.</p>
<p align="right">Grupo de Estágio de 2020/2021 AECO   Inês de Castro</p>			

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste Ensino – 3.º Ciclo EB 2, 3 Inês de Castro		<b>Departamento de Ciências Sociais</b> Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021			
Classes médias; Proletariado; Marxismo; Socialismo; Comunismo; Sindicalismo; Romantismo; Realismo; Impressionismo.	situações de dominação económica, cultural e/ou político-militar. - Reconhecer a relevância das colónias, sublinhando a sua importância para os países industrializados, transformando-se em fornecedores de matérias-primas e consumidores de bens. - Demonstrar o triunfo da crença na ciência (“cientismo”) e as principais expressões artísticas do século XIX. - Desenvolver a sensibilidade estética, através da identificação e apreciação de formas artísticas do século XIX.  <b>Comunicação:</b> - Construir significados especificados de conceitos fundamentais. - Aplicar termos específicos dos domínios artísticos. - Transmitir observações/conclusões feitas após a leitura de uma fonte.	e o surgimento das correntes socialistas utópicas e revolucionárias carece de aprofundamento.			
<b>Total de aulas previstas: 8 aulas</b>					
<b>Domínio: 8</b>		<b>A civilização industrial no século XIX</b>			
<b>Subdomínio: 8.2.</b>		<b>O caso português</b>			
<b>Aprendizagens Essenciais</b>	<b>Núcleos e Indicadores de Competência</b>	<b>Métodos, experiências de aprendizagem e Recursos</b>	<b>Conceitos a privilegiar</b>	<b>Avaliação</b>	
O domínio em questão será abordado pela professora orientadora	<b>Tratamento de informação/Interpretação de fontes:</b> - Analisar e interpretar fontes diversificadas, nomeadamente, documentos escritos, imagens, mapas, gráficos e excertos de vídeos. - Treinar a interrogação das fontes e a formulação de inferências.	<i>Eventual percurso a seguir</i>  Recurso à informação presente no Manual didático (pp. 180-185; 187 e 189).	Regeneração.  Fontismo.  Dependência externa.	Observação direta de comportamentos e atitudes (participação nas aulas, realização de exercícios e trabalho autónomo).	
Grupo de Estágio de 2020/2021 AECO   Inês de Castro					

<p>Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste Ensino – 3.º Ciclo EB 2, 3 Inês de Castro</p>	<p align="center"><b>Departamento de Ciências Sociais</b> Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021</p>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar a política económica regeneradora, nomeadamente o investimento efetuado nas infraestruturas de transporte, que moldaram o desenvolvimento da agricultura e a industrialização.</li> <li>2. Integrar a emigração portuguesa da segunda metade do século XIX no contexto das migrações europeias do período.</li> <li>3. Formar um ponto de vista fundamentado sobre a dependência económica de Portugal face ao estrangeiro, reconhecendo ruturas e continuidades no processo histórico.</li> <li>4. Identificar/aplicar os conceitos: Regeneração, Fontismo e Dependência externa.</li> </ol>	<p>- Seleção de informação relevante sobre o período da Regeneração, nomeadamente, os fatores de impulsionamento da agricultura, industrialização e fomento das infraestruturas.</p> <p><b>Compreensão Histórica</b> <b>Localização espaço-temporal:</b> - Identificar os principais destinos migratórios da população portuguesa no século XIX.</p> <p><b>Contextualização:</b> - Referir os obstáculos à modernização portuguesa na primeira metade do século XIX. - Relacionar a estabilidade política obtida em meados do século XIX com as tentativas de modernização económica durante a Regeneração. - Analisar os resultados económicos da Regeneração (investimento nas infraestruturas, arranque delével do processo de industrialização e fraca competitividade). - Avaliar os resultados políticos e sociais da Regeneração (economia pouco produtiva, as vantagens da emigração na economia portuguesa – equilíbrio da balança comercial e redução da dependência externa –, ascensão da burguesia e consolidação do proletariado).</p> <p><b>Comunicação:</b> - Transmitir observações/conclusões feitas após a leitura de fontes diversificadas, de modo a treinar a competência de extração de evidências/informação relevante.</p>	<p>- Recurso a materiais audiovisuais (músicas, vídeos) e outros elementos esquematizados (tabelas, sínteses).</p> <p>- Realização de tarefas autónomas e envolventes, com vista à construção individual e coletiva do conhecimento, visando o desenvolvimento de competências interpessoais, de comunicação e de interpretação.</p> <p>- Utilização de recursos digitais, com vista à avaliação formativa e consolidação das aprendizagens e competências desenvolvidas pelos alunos</p>	<p>Registo do cumprimento dos TPC/outras tarefas.</p> <p>Verificação periódica dos materiais produzidos, individualmente e em grupo, do caderno diário e de outros organizadores/portefólios.</p> <p>Registo do cumprimento dos TPC/outras tarefas.</p>
<p align="right"><b>Total de aulas previstas: 2 aulas</b></p>			
<p align="right">Grupo de Estágio de 2020/2021 AECO   Inês de Castro</p>			



### Horizontais

3. Movimento de fundação de novas Igrejas cristãs que se negavam a obedecer a Roma.
4. Catálogo de obras proibidas.
6. Através de um pagamento, os crentes poderiam obter o perdão pelos seus pecados.
7. A salvação ou a condenação dos crentes está subordinada à vontade de Deus

### Verticais

1. Iniciado na Alemanha, defende que a salvação e o perdão dos pecados dependem unicamente da fé.
2. Tem como missão perseguir, julgar e punir os suspeitos de práticas contrárias aos ideais católicos.
5. O Rei assume-se como chefe supremo da Igreja.

**2. Preenche** o quadro a baixo, sobre as doutrinas protestantes, com as informações em falta.

<b>Nome da doutrina</b>	<b>Fundador</b>	<b>Principal característica</b>
Luteranismo		
	Henrique VIII	
		Teoria da predestinação – a salvação ou condenação dos crentes está subordinada à vontade de Deus.

**3. Identifica** dois princípios da Igreja Católica e dois princípios do Protestantismo que marquem a diferença entre si.

---

---

---

**E) Ficha de Trabalho – 8.º ano**

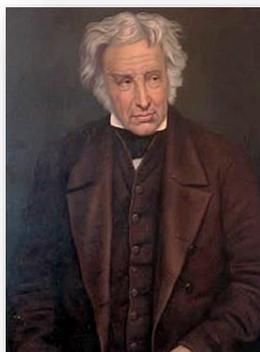


Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021 | 3.º Período

**Ficha de trabalho de História – 8.ºB  
– O triunfo do liberalismo em Portugal –**

1. Identifica as figuras representadas.



2. Indica as principais medidas tomadas pelas figuras anteriores.


**3. Completa o seguinte texto.**

O desmantelamento das estruturas de \_\_\_\_\_ foi possível graças à ação legislativa de Mouzinho da Silveira e Joaquim António de Aguiar, permitindo também a ascensão da \_\_\_\_\_ que passou a poder aceder aos mais altos cargos da administração pública, do exército e do governo. A liberalização da \_\_\_\_\_ favoreceu-os, pois facilitava o comércio e as possibilidades de enriquecimento. A esta nova elite de grandes proprietários dá-se o nome de \_\_\_\_\_.

**4. Faz corresponder um número da coluna A a um elemento da coluna B.**

Coluna A
1. Revolução Liberal Portuguesa
2. Convenção de Évora Monte (1834)
3. Constituição de 1822
4. D. João VI
5. Independência do Brasil
6. Patuleia
7. Carta Constitucional de 1826
8. Revolta popular

Coluna B
<input type="checkbox"/> Rei português que jura a Constituição de 1822
<input type="checkbox"/> Maria da Fonte
<input type="checkbox"/> Proclamada por D. Pedro, em 1822
<input type="checkbox"/> Porto, 24 de agosto de 1820
<input type="checkbox"/> Guerra civil entre vintistas e cartistas
<input type="checkbox"/> Fim da guerra civil entre liberais e absolutistas
<input type="checkbox"/> Reforço dos poderes do rei
<input type="checkbox"/> Vintismo

**Bom trabalho!**

O Professor Fábio Rodrigues  
AECO | EB 2,3 Inês de Castro  
29 de abril de 2021