



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Francisco Gonalo Carvalho Fontes

Utilizao da msica na promoo da Empatia Hist3rica.

Um estudo com alunos do 11.º ano do Ensino
Secundrio

Relat3rio de Estgio do Mestrado em Ensino de Hist3ria no 3.º Ciclo do Ensino B sico e no
Ensino Secundrio, orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro e pela
Professora Doutora Clara Isabel Serrano, apresentado ao Conselho de Formao de
Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2023

FACULDADE DE LETRAS

Utilização da música na promoção da Empatia Histórica:

um estudo com alunos do 11.º ano do Ensino Secundário

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Utilização da música na promoção da Empatia Histórica
Subtítulo	Um estudo com alunos do 11.º ano do Ensino Secundário
Autor/a	Francisco Gonçalo Carvalho Fontes
Orientador/a(s)	Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano
Júri	Presidente: Doutor João Paulo Cabral de Almeida Avelãs Nunes Vogais: 1. Doutora Leonor Duarte Patacas de Areia Losa 2. Doutora Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	História
Especialidade/Ramo	Formação de Professores
Data da defesa	26-10-2023
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



Em Memória:

Eugénia da Encarnação Rodrigues (27/3/1930-10/3/2023) - Dedicado à memória da minha bisavó que, estando já de fraca e debilitada memória nos seus últimos dias, sempre se lembrou de mim como a criança que gostava dos velhinhos.

Luís Miguel Rodrigues de Carvalho (16/10/1973-22/3/2023) - Dedicado à memória do meu tio e padrinho muito amado, que sempre acreditou em mim. Foi a sua crença em eu me formar que me permitiu finalizar este percurso. Fico na esperança de que me esteja a ver orgulhoso, porque consegui. Estou formado.

Agradecimentos

Afigura-se crucial, findando mais uma etapa da minha vida, agradecer toda a ajuda e todo o apoio de um conjunto de pessoas que me possibilitaram chegar até aqui. De facto, o trabalho que aqui apresento não podia ser só meu, mas sim fruto de uma teia de relações que estabeleci ao longo da minha vida e que culminaram na apresentação do presente relatório.

Antes de mais, agradecer às minhas orientadoras Professoras Doutoras Ana Isabel Ribeiro e Clara Isabel Serrano por toda a orientação e todo o auxílio prestado na construção do relatório, mas também por se mostrarem sempre presentes e disponíveis.

Agradeço ainda a todos da escola onde estagiei, dada a minha proximidade pessoal e agora, também, profissional com a mesma, por todo o apoio e colaboração, marcando inevitavelmente o meu percurso académico, profissional e pessoal. À professora orientadora Lilia Carvalho, o meu grande obrigado. Sem a professora este percurso ter-se-ia afigurado muito mais espinhoso e difícil, dado o amparo da mesma em vários momentos de queda. Ao meu colega de estágio, pela boa relação que sempre tivemos e pelo apoio mútuo que foi prestado de forma a concluir mais uma etapa da nossa vida, da melhor forma. Dentro de contexto escolar, agradecer aos meus alunos por serem os meus primeiros nesta experiência de lecionação, tendo sempre mostrado carinho e amizade para comigo. Ficam, como prova disso, as lágrimas do último dia, que remetem para a nossa história mútua de sucesso e as para memórias boas que carregarei sempre comigo.

A todos os meus amigos de faculdade, afilhados e padrinhos, e a todas as pessoas que me moldaram e me estimularam a chegar onde estou hoje, o meu muito obrigado. À *Vagabundagem Intelectual*, ao *Mermaid Club*, e às duas amigas que me acompanham desde o 7.º ano. A todos estes pela companhia, pelo apoio e pela grande amizade nutrida.

A toda a minha família. Aos meus tios/as, primos e primas pelo conforto familiar que sinto ao olhar nos seus rostos; aos meus avós pelo apoio e amor incondicional com que sempre me embalaram na minha vida. Aos meus irmãos, cujo amor e agradecimento é demasiado grande, deixando-me sem palavras para lhes agradecer. Ao Afonso, o meu sobrinho tão amado e desejado, por se tornar um raio de luz tão necessário quando a família se encontrava na mais profunda escuridão. Por fim, aos meus pais que tudo fizeram para que chegasse aqui, exemplos

de amor paternal e reflexo inequívoco de que «amar é a única coisa que pode ocupar a eternidade»¹. Fica ainda um apontamento especial à minha mãe, pela força incomensurável que demonstrou, apesar da perda que a fez interrogar o porquê de as estrelas precisarem mais do irmão do que ela.

Finalmente um agradecimento a Deus e à Virgem Maria por servirem de ponto de abrigo nos momentos mais sombrios e porque, às vezes, no seu silêncio se esconde o melhor dos abraços.

¹ Vítor Hugo, *Os Miseráveis*

RESUMO

Utilização da música na promoção da Empatia Histórica.

Um estudo com alunos do 11.º ano do Ensino Secundário

A música é tida pela vasta maioria dos Homens como parte integrante do quotidiano, não só através da procura planeada da mesma, mas até em simples atividades diárias, como a audição do rádio no carro. A forte presença deste recurso nas nossas vidas, alicerçado a uma cada vez maior necessidade de inovar pedagogicamente e de encontrar soluções para problemas do sistema de ensino, surgiu assim o entendimento de experimentar a utilização de música como um recurso em contexto de sala-de-aula.

Vislumbrando a disciplina de História e os reconhecidos problemas por parte dos discentes de compreenderem o passado como ele foi transpondo os seus próprios valores e realidades para o mesmo, surgindo a dúvida acerca de que forma a música, enquanto recurso didático e integrado numa estratégia pedagógica idónea, poderia ajudar não só na consolidação de conhecimento histórico e servindo e fonte de motivação para os discentes, poderia auxiliar no desenvolvimento da empatia histórica, conceito de segunda ordem, que pretende que os discentes sejam capazes de compreender as ações, motivações e contextos dos agentes históricos de uma forma mais nítida e não deixando-se levar por julgamentos cegos e opacos.

Desta forma, surgindo este Relatório no âmbito do Mestrado em Ensino em História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, procurei realizar um trabalho de investigação que fosse capaz de responder às minhas principais questões, nomeadamente a potencialidade que a música tem para consolidar o conhecimento histórico, desenvolver a empatia histórica e a sensibilidade estética nos discentes. Munido-me de diversas metodologias, procurei obter resultados mais imparciais e desenvolvendo os prós e contras da utilização de cada um. Os resultados foram manifestamente positivos, não só suportando a ideia de que a música pode e deve servir de recurso didático às aulas de História pelos mais diversos motivos, sobretudo pela capacidade que a mesma tem de ajudar no desenvolvimento da empatia histórica e servir de fonte de motivação, que muitas vezes se demonstrou palpável pelos próprios resultados académicos.

Palavras-chave: Música; História; Empatia Histórica; Ensino de História; Documentação musical em aula de História;

ABSTRACT

Using music to promote Historical Empathy

A study with 11th-year secondary school students

Music is seen by the vast majority of humans as an integral part of everyday life, not only through the planned search for it but even in simple daily activities, such as listening to the radio in the car. The strong presence of this resource in our lives, based on an increasingly greater need to innovate pedagogically and find solutions to problems in the education system, gave rise to the understanding of experimenting with the use of music as a resource in a classroom pedagogical context.

Glimpsing the discipline of History and the recognised problems on the part of the students to understand the past as it was transposing their own values and realities into it, the doubt arose as to how music, as a didactic resource and integrated in a suitable pedagogical strategy, could help not only in consolidating historical knowledge and serving as a source of motivation for students but also in the development of historical empathy, a second-order concept, which intends that students are able to understand the actions, motivations and contexts of historical agents in a clearer way and not allowing themselves to be carried away by blind and opaque judgments.

In this way, with this report appearing within the scope of the Master's in Teaching in History in the 3rd cycle of Basic and Secondary Education, I sought to carry out research work that was capable of answering my main questions, namely the potential that music had to consolidate the historical knowledge, develop historical empathy and aesthetic sensitivity in students. Arming myself with different methodologies, I sought to obtain more impartial results and developing the pros and cons of using each one. The results were clearly positive, not only supporting the idea that music can and should serve as a teaching resource in History classes for the most diverse reasons, especially due to its ability to help in the development of historical empathy and serve as a source of motivation, which was often demonstrated by the academic results themselves.

Keywords: Music; History; Historical Empathy; Teaching History; Musical documentation in History classes;

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – O Estágio pedagógico	5
1.1 A escola	5
1.2. Núcleo de Estágio	6
1.3 As turmas	7
9.º X.....	7
11.º W.....	7
12.º X.....	8
1.4 Outras atividades participadas/realizadas.....	9
1.5 Abordagem das aulas asseguradas	14
Capítulo II – Enquadramento teórico do Estudo.....	19
2.1 Empatia Histórica	19
2.2 A Música na História	24
2.3 As potencialidades da Música	27
2.4 A utilização da Música no Ensino da História.....	30
Capítulo III – Os instrumentos de recolha de dados.....	33
3.1 Escolhas musicais para as aulas de História	33
3.2 As atividades pedagógicas.....	33
I Atividade	34
II Atividade.....	35
III Atividade.....	36
IV Atividade	37
3.3 Instrumentos de recolha de dados	40
Observação direta.....	40
Questionários	41
Questões/Fichas de trabalho	42
Metodologias.....	43
Capítulo IV - Descrição das atividades e apresentação dos seus resultados	45
4.1 Inquérito sobre música	45
4.2 Inquérito sobre música nas aulas de História	50

4.3 A música como promotora de empatia história – atividades desenvolvidas	51
I Atividade de Empatia- Revolução Americana	53
Resultados obtidos.....	56
II Atividade de Empatia - Guerra Civil Portuguesa.....	60
Resultados obtidos.....	62
III Atividade de Empatia - Romantismo	65
Resultados obtidos.....	67
IV Atividade de Empatia - Sociedade Oitocentista e movimento operário.....	69
Resultados obtidos.....	71
4.4 Atividade pedagógica - Cria a tua <i>Playlist</i>	79
<i>Playlist sobre a Burguesia</i>	80
<i>Playlist sobre a Proletariado</i>	81
<i>Playlist sobre as Vozes das Mulheres</i>	83
<i>Playlist sobre Revolução/Resistência</i>	84
4.5 O papel inesperado da música em trabalhos de grupo.....	84
Império Russo	85
Império Austro-húngaro	85
Imperialismo e Colonialismo	86
Conclusão	87
Bibliografia/fontes consultadas.....	93
ANEXOS.....	97

Introdução

A História enquanto disciplina, afigura-se cada vez mais desvalorizada não só pelos próprios discentes², mas também pelos poderes governativos³, bem como por parte da sociedade que infere a História como um passado que não interessa. Ainda assim, se esta aparente afirmação não nos suscita dúvidas, incorremos num grave erro. De facto, se é verdade o que foi afirmado, paradoxalmente são cada vez mais os interesses que se ligam à História e perpassam uma série de áreas, como a cinematográfica, ou a dos jogos, entre outras.

Ou seja, a sociedade atual é aquela que mais História parece consumir, quando em comparação com as anteriores. Séries como *The Crown*, *Game of Thrones* ou *Bridgerton* são algumas das mais vistas e conhecidas pelos jovens atuais, todas elas tratando ou envolvendo de certa maneira a nossa disciplina. Se o problema não reside na História enquanto disciplina e conteúdo científico, parte da culpa deve ser atribuída à instrução da mesma. Os jovens do século XXI têm características próprias, muito relacionadas com a era em que nasceram, cresceram e vivem. A aula dita tradicional não é já suficiente para estes jovens, que necessitam obrigatoriamente de metodologias, recursos e estratégias que deem nova vida à sala de aula e concretamente às aulas de História.

A escolha do tema surgiu assim não só pela paixão relativamente ao recurso didático que se utilizou, mas também motivado pela necessidade fundamental de desenvolver novas formas de estimular, incentivar e motivar os discentes nesta disciplinatas vezes desmerecida e erroneamente apelidada de aborrecida. A música apareceu-me assim como um dos recursos que ainda não sendo muito divulgados em sala de aula, se apresenta com um grande potencial na resolução destas mesmas problemáticas. São vários os autores que defendem a sua utilização nas aulas de História pela capacidade que a mesma tem de motivar e de envolver os discentes, mas também pela importância que a mesma acarreta para os jovens, como refere Carvalho: «A música, pela importância que assume na vida dos adolescentes e jovens, ao traduzir sentimentos e despertar emoções,

² <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/05/17/why-so-many-students-hate-history-and-what-to-do-about-it/>

³ <https://expresso.pt/sociedade/2019-03-16-Escolas-estao-a-cortar-aulas-de-Historia>

revela-se um instrumento/recurso bastante pertinente e adequado para utilizar nas aulas de História [...]»⁴.

Tomando tudo isto em ponderação e reconhecendo que a música tem um poder único no ser humano, não seria descabido ponderar os efeitos que a mesma lograria ter na tentativa de auxiliar a compreensão dos discentes com o passado histórico e sobretudo quando a relacionamos com a empatia, daí a pertinência do tema a ser aqui desenvolvido. A questão foi inclusive colocada por um colega da área, que no seu relatório de estágio refere a possibilidade de estudo de utilizar música de forma a promover a empatia histórica⁵.

De facto, pelo baixo nível de empatia histórica verificada nos discentes, presente através de comentários constantes que reiteravam o ideário de que os agentes históricos do passado eram mais “burros” que nós ou que tomavam atitudes completamente descabidas aos olhos contemporâneos, realçou-se a também necessidade de desmistificar esta ideia. Não sendo capazes de compreender que o passado é uma entidade por si só, convertem as crenças e as visões que têm do mundo atual, para as gentes do passado.

Por isso mesmo foi logo necessário intervir na qualidade de professor estagiário, não sendo poucas as vezes que procurava modificar essa perceção que os alunos tinham sobre os atores históricos que estudavam, por exemplo através de exercícios que procuravam comparar opiniões distintas sobre o mesmo evento, na procura de demonstrar aos discentes que cada agente histórico fora uma pessoa real, com sentimentos reais e com uma visão muito própria do mundo que o rodeava, sendo muito influenciado pelo contexto social, político, económico e religioso em que se inseria.

A questão da empatia histórica, como virá a ser demonstrada ao longo do relatório, afigurou-se assim uma ferramenta que procurava modificar o esquema mental que os discentes possuíam sobre os agentes históricos do passado, contrapondo o tipo de atividades e exercícios a que estão habituados a realizar numa aula tradicional de História.

⁴ Carvalho, I. M. V. (2015). A música no ensino da História. Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: FCSH, p. 46.

⁵ Ferreira, L. M. (2021). A música enquanto recurso dinamizador do ensino-aprendizagem na aula de história. *Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Coimbra*, p. 57.

Uma das minhas alunas referiu mesmo que eu deveria «realizar mais exercícios como estes»⁶.

Perante isto o meu tema tem como moto principal a utilização da música na promoção da empatia histórica, mas não se cingindo a esta premissa, procurando de diversas formas incorporar este recurso didático em contexto letivo, de forma a verificar e a comprovar os efeitos positivos que a utilização deste recurso acarreta, sempre em comunhão com estratégias didáticas que complementem a sua devida utilização. Aposta-se aqui numa abordagem multimodal e metodológica, que será posteriormente desenvolvida, de forma a obter resultados intelectualmente mais honestos, aumentando ainda o conteúdo da investigação aqui presente.

A questão de investigação a que se chegou foi: *De que forma pode a música ser utilizada para consolidar a aprendizagem da História?* Partimos desta para os objetivos específicos, que dizem respeito aos seguintes: *Compreender se a utilização de música desenvolve uma maior sensibilidade estética e artística nos discentes, mas também entender se o uso da música promove o desenvolvimento do conhecimento histórico, através da empatia histórica.*

Ao longo do presente ano fiz com os meus alunos uma viagem através da música e dos tempos históricos, realizando exercícios que foram cuidadosamente elaborados na procura de obter resultados favoráveis à questão de investigação já enunciada. A variedade de abordagens foi outro ponto que se considerou extremamente pertinente, também de forma a diversificar o contacto que os discentes têm com a música. As temáticas passaram da Revolução Americana até à sociedade em meados e fins do século XIX.

O recurso à música foi ainda utilizado numa atividade que aqui será mencionada, dando oportunidade aos discentes de construir uma Playlist da turma, que retratasse diversos temas em estudo, patrocinando o pensamento crítico, aproximando o passado e o presente sem cair em anacronismos e priorizando a autonomia dos discentes.

A recolha de dados e a avaliação dos mesmos passaram por várias etapas, como explanado de melhor forma na conclusão, de forma a assegurar a eficácia das técnicas

⁶ Em referência à I Atividade de empatia realizada.

empregues no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Este estudo fornece assim uma investigação que se quer completa e poliédrica no estudo sobre o papel da música nas aulas de História e, concretamente, na construção e desenvolvimento da empatia histórica.

Por fim, relativamente à estrutura do presente relatório, debruça-se num primeiro capítulo sobre a escola na qual decorre o estágio, o núcleo de estágio e as turmas com quem se trabalhou e convivi diariamente. O segundo capítulo apresenta a dupla abordagem teórica relativamente ao tema desenvolvido: a empatia histórica e o recurso à música, procurando desenvolver teoricamente estes princípios, bem como defendendo a sua aplicação no trabalho a ser desenvolvido. Um terceiro grande capítulo dedicar-se-á a todas as atividades realizadas com os alunos, nas quais a aplicação da música se encontrou presente; o seguinte diz respeito às quatro atividades realizadas com base em averiguar a empatia histórica nos discentes, seguindo-se a devida análise e comparação de dados, bem como a conclusão.

Capítulo I – O Estágio pedagógico

O estágio pedagógico revelou-se como uma prova desafiante, mas, acima de tudo, gratificante. Foi o culminar de um processo que não se iniciou na entrada para a Faculdade, mas que vai mais atrás na minha vida, um sonho finalmente a ser cumprido. Nem tudo o que se esperava é, sobretudo porque o trabalho em mãos, muito mais que somente lecionar, afigurou-se árduo e por vezes cansativo, mas é precisamente pelo reverso da moeda que o mesmo se vai fazendo. Isto é, da mesma forma que uma moeda tem duas faces, também a profissão docente apresenta barreiras e benefícios, sendo que estes últimos culminam na atribuição do significado ao próprio ofício. São recompensas inerentes à profissão que surgem muitas vezes desses mesmos obstáculos e que nos atribuem um senso de propósito, no entendimento do impacto positivo que podemos causar na vida dos alunos, sobretudo quando observamos o crescimento dos mesmos e os seus desenvolvimentos académicos e pessoais, podendo culminar num impacto profundo na vida dos mesmos.

Ainda assim, não posso esquecer que enquanto estive na qualidade de professor estagiário passei a entender as dificuldades e os obstáculos que se colocam aos docentes no mercado de trabalho, não sendo possível realizar todos os projetos que pretendi executar. Ainda assim, foi plenamente satisfatório avançar neste estágio com o sentimento cada vez mais completo de missão cumprida, auxiliando os discentes a atingir o conhecimento esperado, a crescerem intelectualmente, mas também como pessoas. O entendimento de que marcámos profundamente a vida de um aluno e o guiamos para o início da sua vida enquanto cidadão ativo e interveniente na sociedade que o rodeia, afigurou-se como um dos pontos chave na minha tarefa enquanto professor estagiário.

1.1 A escola

A escola na qual desenvolvi o meu trabalho encontra-se numa zona da periferia da cidade de Coimbra. Esta escola faz parte de uma zona TEIP⁷ pelo que se denota uma necessidade acrescida de intervenção por parte do poder central e local devido à falta de recursos materiais e humanos que possam combater e suprimir alguns problemas que se afiguram estruturais na escola como o abandono escolar, o insucesso ou questões de

⁷ Território Educativo de Intervenção Prioritária

indisciplina. Ficou-me na memória a intervenção de uma das minhas alunas do 12.º ano, num encontro que tivemos com o grupo parlamentar⁸, no qual referiu que “os projetores podem não funcionar, mas os professores funcionam”.

A escola conta com diversos clubes e projetos tais como o de jornalismo, no qual se procurou que os escritos pelas nossas turmas se inserissem na revista da escola. O clube europeu colaborou no processo de trazer o programa Erasmus⁺ para a escola, sendo que vários alunos participaram nesta experiência enriquecedora. Encontram-se sete projetos aprovados, cada um deles englobando um determinado número de países e com os seus objetivos específicos⁹.

As *Escolíadas* revelam-se uma das maiores apostas da escola, trabalhando para isso os alunos e professores quase que o ano letivo inteiro.

1.2. Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio de História da escola onde estagiei iniciou a sua atividade no final do mês de setembro de 2022, sendo composto não só por mim, mas também pelo professor estagiário João Sousa e pela Professora Orientadora, Lilia Carvalho, tendo como término o mês de junho de 2023.

A professora orientadora tinha na sua componente não letiva horas dedicadas à Orientação de Estágio”, sendo estes fundamentais para discutir e tratar dos mais variados assuntos, fosse no debater a planificação de aulas, discussão acerca de métodos de avaliação das turmas e respetiva construção dessas mesmas ferramentas, entre outros. A preocupação com a concretização de outras atividades para além somente da lecionação foram recorrentemente tratados, por exemplo aquando do convite realizado ao Investigador Sérgio Neto, mas também no planeamento da atividade¹⁰ que foi protagonizada no recinto escolar e deixou uma marca inequívoca na escola, por parte do núcleo de estágio de História do presente ano letivo.

⁸ Com a Iniciativa Liberal, encontrando-se o registo dessa atividade neste relatório.

⁹ Um exemplo de projeto engloba Portugal, Turquia, Macedónia, Bulgária e Itália, sendo a candidatura feita por este último, com o objetivo de sensibilizar os discentes para a utilização de energias renováveis.

¹⁰ Recriação de um mural do 25 de Abril.

1.3 As turmas

No início do ano letivo coube à professora orientadora a atribuição de três turmas, sendo que duas delas se enquadram no Ensino Secundário (11.º W e 12.º Y) e apenas uma do Ensino Básico (9.º X). Foi acordado pelos três que tanto eu como o meu colega teríamos uma turma “principal” na qual iríamos desenvolver melhor o nosso trabalho de investigação e sobre o qual o tema do relatório incidiria sobre. A sobrança ficaria na mão dos dois esporadicamente, mas de uma forma mais intensa sob tutela da professora orientadora. Ainda assim, ambos acordamos com a professora orientadora a lecionação das outras turmas, ainda que de forma muito mais isolada, bem como a necessidade e importância de ir assistir a outras turmas de outros níveis, concretamente do 7.º e 10.º anos, por serem anos de transição de ciclos.

9.º X

A turma do 9.º ano foi aquela com a qual mantive menos contacto durante o ano letivo. A turma, no início do ano escolar, era composta por 19 alunos, sendo que um discente, por ter Necessidades Educativas Especiais, só tinha aulas de cidadania, não frequentando as aulas de História. Eventualmente um menino saiu, e uma rapariga entrou, mantendo o mesmo número de discentes, sendo que somente 18 alunos tinham a disciplina de História.

11.º W

Esta turma foi aquela na qual a minha atividade enquanto docente estagiário foi mais incisiva e profunda, tendo estado como responsável integralmente pela lecionação no 2.º período¹¹, mas também no terceiro. Foi com esta turma que me senti mais confortável e mais confiante quando ensinava, porque me trazia maior familiaridade na hora de lecionar. Esta turma sofreu várias oscilações de alunos até ao final do ano, acabando com um total de 23 alunos. Destes só 17 tinham História, dado que os restantes alunos tinham Necessidades Educativas Especiais (NEE) não tendo aulas no mesmo espaço que a restante turma.

A turma em questão tinha tido um ano passado atípico por diversos motivos, pelo que, foi necessário, no início do ano letivo, gastar um pouco mais de tempo a rever conteúdos científicos do ano letivo anterior. A disciplina de História não se apresentava

¹¹ Algo que não se veio a concretizar dada a impossibilidade de o fazer, motivado por questões de saúde.

para os estudantes como muito apelativa¹², não tendo uma relação especialmente afeta com esta área científica.

De qualquer maneira, o crescimento pelo qual se pautaram na disciplina é reflexo de uma boa prática docente, mas, acima de tudo, da relação construída com a turma e do trabalho e do esforço que os mesmos colocavam. A turma sempre foi tida por muito preguiçosa e pouco trabalhadora, críticas que eu mesmo lhes imputei, dada a postura ao longo do ano. Ainda assim, é notório o esforço na realização de todas as atividades e tarefas propostas, bem como o feedback que me iam dando constantemente. Foram vários os comentários ao longo do ano de que História se tinha tornado a disciplina predileta e de eleição¹³, o que acaba por resultar num sentimento de missão cumprida, ao ser capaz de passar um pouco do amor que tenho pela História aos meus alunos.

Os discentes em questão nunca apresentaram mau comportamento sendo sempre muito respeitadores, excetuando uma ou outra vez em que foi necessário lembrar que era professor dos mesmos, ainda que estagiário, situações muito ocasionais e rapidamente resolvidas. A característica principal da turma é sem dúvida a curiosidade e o interesse no que toca à vida privada dos agentes históricos, o que me levou a adotar certas posturas e a tomar decisões condizentes com o perfil da turma em questão, tornando as aulas muitas vezes mais dinâmicas e aliciantes, sem nunca fugir aos conteúdos programáticos exigidos.

12.º X

A turma de 12.º ano, que ficou confiada ao meu colega de estágio, é a intermédia no que toca à minha experiência como docente estagiário. Dei algumas aulas não tendo existido qualquer problema comportamental com os discentes. A turma era composta por 26 alunos, sendo que somente 22 tinham História A¹⁴. A turma sempre se revelou bastante participativa, interessada na matéria lecionada e sem qualquer desvio comportamental que mereça especial atenção.

¹² Segundo os próprios.

¹³ Muitos vezes e em abono da verdade, excluindo a de educação física.

¹⁴ Dois estudantes tinha NEE. Um outro estudante, de nacionalidade estrangeira, não tinha aulas com a restante turma dadas as dificuldades linguísticas.

1.4 Outras atividades participadas/realizadas

Nesta subcapítulo encontra-se o registo de algumas atividades¹⁵ realizadas pelo núcleo de estágio de História, na qual exerci a função de professor estagiário. De facto, é do nosso conhecimento enquanto estagiários, que a vida profissional de um docente não se foca exclusivamente na parte letiva e burocrática. Existe um conjunto de atividades que podem e devem ser protagonizadas pelo docente, pela comunidade escolar ou local, que engrandecem não só o currículo escolar obrigatório, como também a própria vivência e experiência letiva dos docentes e, acima de tudo, dos estudantes. Desta maneira existiu uma procura, enquanto estagiário, de estar envolvido num grande conjunto de atividades, que passarei a enumerar e a descrever sucintamente.

Comemoração do 5 de Outubro e do 1º de Dezembro

Duas pequenas atividades foram realizadas no âmbito da celebração do aniversário da Implantação da República, instituída a 5 de outubro de 1910. Sendo um feriado nacional em Portugal e sendo comemorado de diversas maneiras, afigura-se uma data na qual facilmente se realiza uma atividade escolar, sobretudo se sobreposta com conteúdos letivos. Esta foi mais dedicada à turma de 9.º ano de escolaridade que é nossa (minha, do meu colega de estágio e acima de tudo da professora orientadora), tendo-se dada importância em contexto de sala de aula às diferenças entre uma monarquia e uma república, bem como à mudança de simbologia nacional associada ao regime derrubado e instaurado- a bandeira e o hino. Este último foi então cantado pelos estudantes em sala de aula. Foram afixados ainda nalgumas partes da escola, nomeadamente na sala de professores e no bloco X, um folheto informativo sobre a data em questão bem como as transformações ocorridas na bandeira. Para além disto realizou-se aqui uma atividade em Domínio de Articulação Curricular (DAC) com Educação Visual, tendo sido criado pelos discentes, sob orientação da professora de EV uma bandeira, afixada na sala dos docentes, com o moto “Viva a República”.

Em 1 de Dezembro de 1640 a independência de Portugal foi proclamada, celebrando-se até hoje nessa data um dos mais importantes feriados nacionais devidos ao seu simbolismo. Dado ser um feriado que se liga quase que inevitavelmente ao

¹⁵ Foram protagonizadas outras, tais como a recriação de um mural do 25 de Abril na escola.

patriotismo e ao sentimento de unidade e pertença nacional, procurou-se realizar uma atividade que permitisse à comunidade escolar, professores incluídos, explicar em poucas palavras o que significa para os mesmos ser portugueses.

Protagonizou-se assim uma atividade cultural em que foram auscultadas as vozes presentes na escola, sobre o sentimento de identidade nacional - o ser português. Muitas das respostas foram ligadas à gastronomia, ao desporto, mas também ao sentimento de segurança, paz e liberdade. Todas estas são reconhecidas como características que se exaltam na nacionalidade e na geografia política, social e natural. Acabou-se então por promover um sentimento de pertença e unidade, valores tipicamente relacionados, em qualquer nação, no que diz respeito à independência e à salvaguarda desta. Construíram-se ainda pequenos cartazes afixados na escola, acerca do episódio restauracionista que mudou a história nacional e global.

História das Mulheres

Esta atividade surgiu com o convite realizado por parte do grupo de estágio de História na escola para com uma amiga mestranda em História. A colega em questão¹⁶ terminou este ano o Mestrado em História, com o ramo vocacional voltado para a Época Moderna, e focando a sua investigação na temática da História das Mulheres, área que sempre gostou. Desta forma e tendo em conta que a história das mulheres é muito descuidada no ensino português, foi pensado que poderíamos convidar alguém formado sobre o tópico, para dar uma aula que se debruçava sobre essa temática no 11.º ano.

Foi selecionado esse ano de escolaridade, precisamente devido ao tempo cronológico no qual o estudo desenvolvido pela mesma se foca, que são as mulheres no Antigo Regime. O tema da aula teve como título: *As mulheres no Antigo Regime e o seu impacto na economia rural*. Dado que durante a lecionação dos conteúdos do Antigo Regime foi sempre possível a comparação com a realidade feminina, os discentes já se encontravam mais ou menos preparados para receber uma aula deste tipo. Considero ainda importante referir que sendo a vasta maioria da turma meninas, tornou-se ainda mais relevante uma aula sobre a História das Mulheres.

¹⁶ Leonor Salguinho Ferreira (CHSC-UC)

Ainda neste seguimento, quando surgiu a oportunidade de lecionar a temática da emergência dos feminismos na primeira metade do século XX, sendo o próprio conceito considerado estruturante, existiu uma exposição inspirada na cadeira lecionada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC)¹⁷, na qual se deu um pequeno contexto acerca da visão feminina ao longo da história, dando sempre mais ênfase à Época Contemporânea por aí se inserir a temática em estudo.

Reforça-se assim a ideia de que promovendo o conteúdo científico de uma disciplina, trazemos à tona a questão da cidadania, dado que se acaba por promover a igualdade de género, com enfoque para as concretizações das mulheres ao longo da História. Por fim, poderá ter servido de inspiração para a turma, nomeadamente às raparigas, acerca da luta contínua pelos direitos da mulher e pela igualdade de género, mas também patrocinando a compreensão de diferentes realidades, já que se abordou, no caso do 12.º X, as conquistas e as lutas da mulher em todo o mundo (EUA, Reino Unido, Portugal, entre outros).

Diálogo com deputados e representantes políticos

Esta iniciativa foi quase que espontânea, tendo sido aprovado pela professora orientadora, que os alunos do 12.º X, em tempo letivo de História A, fossem ao auditório da escola, onde se poderiam encontrar com alguns representantes políticos de um partido político português, a Iniciativa Liberal. Esta atividade ocupou sensivelmente uma das duas horas da aula, tendo sido usada para discutir, essencialmente, o trabalho realizado na escola pelos alunos, as diferenças sentidas pelos mesmos para com outras escolas mais bem cotadas da cidade de Coimbra, tendo ainda se ouvido algumas preocupações e opiniões por parte dos discentes.

Esta experiência acaba por se tornar relevante pelo impacto causado nos alunos, por se terem encontrado com autoridades políticas nacionais, sendo assim uma oportunidade de colocarem questões e debaterem problemas que consideram pertinentes na sua comunidade local, escolar, mas também a nível da educação nacional. Foi ainda bom lembrar aos discentes que dialogando e ouvindo apenas um lado político, é necessário criarem barreiras e promover o desenvolvimento crítico para se munirem de um pensamento próprio e não meramente condizente com o da autoridade política

¹⁷ Cadeira realizada no ano letivo de 2020/21, lecionada pela Doutora Maria Antónia Lopes.

apresentada. De facto, um dos poucos problemas que vi nesta atividade foi tão somente o potencial de doutrinação, ainda que subconsciente, pela ausência de um diálogo entre diferentes representações políticas. Ainda assim, houve capacidade de os discentes saberem discernir entre o que lhes ia sendo dito e o que os mesmos consideraram que pudesse ter sido “malabarismo político”. Dado que não foi em contexto de sala-de-aula, esse problema acaba por ser desmantelado, algo que não seria permitido, pelo menos, se de uma só cor política se tratasse.

Sobressaiu nesta atividade, o interesse demonstrado pelos discentes, a paixão e o forte sentimento identitário com que se associam à escola, mas também a crítica contra o método de avaliação e de *rankings* das escolas. Enfim, ficou a oportunidade de manifestar e dar voz aos pensamentos e inquietações que demonstram a nível educativo nacional, mostrando que os jovens ainda que por vezes se encontrem apáticos, não estão totalmente desligados da política nacional nem tão pouco dos problemas vividos em Portugal.

Aula ao ar livre

Realizar a aula de História fora de sala de aula, foi algo que surgiu no momento, mas também por servir de seguimento à atividade suprarreferida. Esta serviu assim como uma aula diferente, num estilo de debate entre os discentes, mas também com a intervenção mútua pelo meu colega de estágio e por mim. De facto, não foram poucas as vezes que nós intervimos e colocamos questões de cariz aberto, suscitando debate e vozes dissidentes na turma.

Esta atividade acabou por proporcionar um experiência no ensino-aprendizagem inovadora, mas também mais interativa e propensa ao desenvolvimento do diálogo e do espírito crítico, envolvendo-se ativamente neste processo de maneira prática. Esta também pode ter sido uma forma de dar alguma confiança aos discentes para expressarem as suas opiniões e procurarem defender as mesmas com base em argumentos sólidos.

Palestra com o investigador Sérgio Neto

A conferência com o Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20), Sérgio Neto, constituiu mais uma proposta do grupo de estágio de História, sempre com supervisão da professora orientadora, tendo sido considerada tão fundamental, que ser algo somente apresentado aos alunos do curso científico-humanístico de Humanidades seria desperdiçar a qualidade do orador e do tema em questão.

O tema refletiu em muito uma preocupação e uma necessidade global, tendo em conta os acontecimentos que nos circundam quotidianamente. De facto, tendo em conta o cenário de guerra e de extremismos políticos que vivemos, pareceu-nos acertado recuperar uma das temáticas mais relevantes para a História Mundial, muito devido às consequências desse acontecimento. Refiro-me então à temática do Holocausto e das ditaduras no passado e o perigo para uma replicação das mesmas no presente. A palestra teve como título oficial: “*Sensibilização para o perigo dos totalitarismos e a questão do holocausto – Passado/Presente*”, tendo sido realizada no auditório escolar e sido uma atividade integrada no Plano Anual de Escola (PAE).

Não será necessário alongar o texto acerca do que foi o Holocausto e o perigo que o avanço dos totalitarismos constitui para as atuais democracias mundiais e para o bem-estar civil e social. Infelizmente e por motivos de saúde não me foi possível comparecer à atividade realizada, tendo ficado um pouco a tristeza de não ver a concretização final deste projeto. Ainda assim, reconheço os motivos pelos quais foi importante a realização de uma palestra-debate acerca do tema supracitado.

Desde logo fica uma patente de cariz mais humano que pretende homenagear as vítimas do Holocausto, mas também dos regimes autoritários de uma forma geral que no século XX foram responsáveis pela morte, tortura e violência contra milhões de pessoas. Revela-se fundamental o dever de educar e de promover um diálogo aberto para discutir estas mesmas temáticas, partindo-se desde logo pela necessidade de mostrar aos discentes que estes eventos não se encontram tão distantes na História como possam parecer (o fim da II Guerra Mundial foi apenas há 78 anos; o fim da ditadura portuguesa deu-se há 49 anos; entre outros), sendo necessário aumentar a conscientização para perigos de autoritarismos, discriminação e preconceitos. Acima de tudo, revela-se a importância desta atividade de forma a refletir sobre a relevância de temas como este para a atualidade,

nomeadamente no que concerne às questões e problemáticas sociais do século XXI tais como racismo, preconceito, direitos humanos e mesmo genocídio.

1.5 Abordagem das aulas asseguradas

Destaco aqui o método de ensino que utilizei, partindo das planificações construídas de curto, médio e longo prazo; os recursos didáticos utilizados em contexto de sala-de-aula e ensino-aprendizagem, bem como os instrumentos de avaliação utilizados por mim face aos discentes.

Planificações

Relativamente às planificações preparadas, apresentei um processo de evolução pessoal e profissional, dadas as condições que já de seguida referirei. De facto, numa fase inicial e tendo em conta que desde cedo comecei a lecionar, sendo este facto também motivado por uma escolha pessoal e aprovado pela professora orientadora, houve uma certa dificuldade de manter em ordem e atempadamente a construção de planos de aula diários das aulas que iria lecionar, pelo que, muitas destas acabaram por ser entregues mais tardiamente, ainda que de forma ordeira e sem qualquer problema.

Assim, numa primeira fase, dada uma quantidade de trabalho a que não estava habituado, não fui capaz de construir planos de aula diários, de forma a acompanhar corretamente as lições lecionadas. Optei assim por planificações divididas por temáticas que lecionava. Numa segunda fase, já mais bem preparado e tendo criado e me ambientado com uma determinada forma de organizar a minha vida académica, fui capaz de começar a preparar planos de aula diários, ou seja, a curto prazo.

O tipo de planificação adotada seguiu um modelo mais “simplista” e próximo e condizente com o da editora do manual adotado, tendo sido tanto uma opção pessoal, como também mediante a orientação fornecida pela professora orientadora. Este modelo apresenta assim, para além das informações base (escola; professor estagiário; turma; tema; unidade e subunidade; número de aula/s; tempo letivo; espaço; e sumário), os objetivos específicos, isto é, as *Aprendizagens Essenciais* (AE); os conteúdos a serem lecionados; as estratégias adotadas em contexto de ensino-aprendizagem; os recursos didáticos utilizados pelo docente e as competências a desenvolverem e a serem avaliadas.

As planificações realizadas aplicam-se as turmas que me foram atribuídas, tendo concretizado um total de oitenta e quatro (84) aulas lecionadas de cinquenta (50) minutos.

Recursos Didáticos

Estamos habituados a ouvir que a diversificação da utilização de recursos didáticos se torna indispensável e basilar na nossa prática letiva, não só para reconhecer que recursos funciona e se adequa melhor com uma determinada turma, mas também de forma a inovar e interromper uma certa monotonia que pode incorrer no aluno presente na disciplina, mas também do próprio docente que pode cair num ciclo que lhe dificulta o trabalho, dada a falta de inovação e de entusiasmo.

Enquanto discente que fui, reconheço a falta de paixão numa aula monótona e cujos mesmos métodos e recursos são utilizados vezes sem conta. A prática educativa demonstra assim capacidade de limitar o seu progresso, se não apostar na variação de recursos na esperança de, entre outros, atingir melhores resultados ou, no mínimo, captar a atenção e despertar o interesse dos discentes.

Se o é verdade para todas as disciplinas académicas, mais o seria na História, se não for narcisismo ter a nossa ciência numa posição hierárquica bem cotada, dado o papel da mesma na formação da cidadania, mas também porque o seu objeto de estudo fornece uma capacidade quase que ilimitada de diversificar recursos, tendo sempre em conta a documentação que nos é possível encontrar para determinado tema.

Paradoxalmente a disciplina de História agrega na sua existência o estereótipo de que é aborrecida, mas fácil, assim como se costuma dizer, por contraposição, que matemática é uma das disciplinas difíceis. Afiguram-se, assim, como estereótipos a ser combatidos, dado a nocividade e inverdade dos mesmos que não fazem jus à disciplina. Ainda que a ideia de que a disciplina de História se baseie muito na memorização¹⁸ no sentido lato da palavra, entre os estudantes é ainda uma ideia muito presente nas suas mentes de que facilmente se pode obter classificação mínima de aprovação se forem capazes de “decorar matéria e despejar”, sobretudo no 3.º Ciclo.

Muitos dos alunos assim o consideram precisamente porque desde os seus primeiros contactos com a disciplina foram assim ensinados, culpa também de alguns

¹⁸ Não descuro a importância da memória ainda assim e reconheço que esta faz parte essencial da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo.

docentes que muito cansados e habituados a uma certa rotina de trabalho se prendem a esses mecanismos e formas de ensinar mais antigas. A paixão pela História perde-se tanto em alunos, pelos motivos em cima referidos, como também, alicerçado muitas vezes às faltas de condições profissionais, nos próprios docentes.

Tendo isto em conta, estabeleci desde logo enquanto prioridade a procura de uma diversificação dos recursos didáticos utilizados nas aulas que fosse lecionar. Evidentemente que não basta a utilização simples de vários recursos didáticos, de forma a “colorir” as minhas aulas, muito menos de forma a melhorar o ensino-aprendizagem. De facto, deve-se proceder a uma análise crítica e cuidada dos recursos didáticos a utilizar em contexto de sala-de-aula, mas também de alicerçar esses mesmos recursos com estratégias idóneas que possibilitem o desenvolvimento de capacidades cognitivas dos discentes e numa melhor compreensão dos conteúdos programáticos por parte dos alunos.

Fui sendo capaz de concretizar este mesmo objetivo, ainda que uma melhoria tenha sido evidenciada tanto por mim, como pela própria professora orientadora, como me foi devidamente comunicado nas reuniões semanais que íamos fazendo, em conjunto com o meu colega de estágio. Inicialmente o foco centrou-se sobretudo em recursos tecnológicos, nomeadamente a utilização do *PowerPoint*, alguns criados por mim e outros, mais tarde e devido à falta de tempo na criação de alguns de raiz, retirados da editora, ou editados de forma a melhor se encaixarem nas aulas lecionadas por mim. Aliam-se a isto as ferramentas tecnológicas estritamente necessárias como o projetor, a internet e o computador.

Quanto ao recurso do *PowerPoint* posso afirmar que os mais efetivos foram os criados por mim, mais “estéticos” que os da editora, o que também levou ao despertar de um maior interesse por parte dos discentes, tendo mais de dois estudantes se dirigido a mim, próximo do término da aula e pedindo que lhes ensinasse “a fazer *PowerPoint* tão giros”. Os *PowerPoint* apresentavam em geral apenas alguns excertos de matéria, de forma muito sucinta e reduzida, de forma a servir de fio condutor à aula, apresentando ainda fontes iconográficas ou literárias e documentais, que poderiam ser rapidamente analisadas em contexto letivo.

Noutros casos específicos, recorri ainda a fontes documentais familiares, tendo resultado não só na inovação da utilização de recursos didáticos, mas também suscitando interesse por parte dos discentes. Esta documentação é daquelas que tem maior poder de

atração sobre os discentes, como pude comprovar e atestar nas aulas em que este recurso foi utilizado. Uma das fontes utilizadas foi, por exemplo, a certidão de batismo da minha trisavó, Guilhermina, nascida em 1891, com a particularidade de o pároco referir que a madrinha não assinava, ao contrário do padrinho, dado que não sabia escrever. Foi utilizado como um exemplo prático a ter em conta do analfabetismo gritante da sociedade portuguesa no final da monarquia, nomeadamente entre as mulheres, para além de servir como ponte de contacto entre os alunos e documentação histórica.

O recurso a fontes documentais e iconográficas foram feitas nomeadamente alicerçando no manual adotado, não sendo pouco o tempo dispensado para a análise conjunta enquanto turma, em dupla ou individual, dessa mesma documentação. Algumas contraponham-se propositadamente de forma a instigar os discentes a compreenderem que agentes históricos da mesma época poderiam retratar a mesma situação com visões muito distintas, algo que ainda hoje acontece num conjunto de momentos, dado a uma característica inerentemente humana.

O recurso a vídeos “lúdicos” de forma a consolidar a matéria exposta e trabalhada, foi outro recurso utilizado, tendo-se recorrido ao canal de Youtube “*OverSimplified*”¹⁹ que explica corretamente de forma simplificada conteúdos por vezes complexos, a um público-alvo maioritariamente jovem e jovem-adulto, sendo que eu mesmo, e outros colegas meus que conheço, gostam do canal em si. Muita gente ganhou interesse em História, como consta nos comentários do *Youtube* em vídeos do criador, graças aos vídeos publicados. Um dos meus alunos já conhecia e tinha visto os vídeos e foi capaz de, ao longo da aula, ter intervenções mais corretas relativamente ao conteúdo tratado. O feedback dos discentes foi bastante positivo, tendo uma maioria ficado agradada com a exposição deste género de vídeos, ainda que quase nenhum tenha tirado apontamentos.

Por fim e por ser tema do Relatório de estágio, optei pela utilização da música como recurso didático nas aulas lecionadas. Não só com o intuito de trabalhar a empatia histórica, mas também de forma a dar uso a este recurso didático pouco utilizado e muitas vezes ofuscado por outros. Servindo de forma a motivar mais os alunos para o tema em questão, para contextualizar matéria abordada, ou até para análise propriamente dita da letra como fonte histórica, várias foram as utilizações dadas à música nas aulas por mim lecionadas. Na aula em que foi realizada a Atividade 0 do relatório, o *feedback* dos

¹⁹ Ver em: <https://www.youtube.com/@OverSimplified>

discentes foi extremamente positivo, mesmo antes de ter sido requerido. A maioria dos alunos respondeu positivamente, afirmando que “a aula foi fixe” e que “o professor devia dar mais aulas assim”. Esta aula teve como recurso didático primordial a música, pelo que o recurso à mesma se mostrou eficaz, pelo menos na captação do interesse dos alunos.

Instrumentos de Avaliação:

Relativamente aos instrumentos de avaliação, fui responsável pela criação de questões de aula, testes de avaliação e orientação de um trabalho de apresentação oral. Os testes e questões de aula conjugaram alguns exercícios criados por mim, a adaptação de alguns já existentes da editora e outros utilizados na íntegra como a editora os apresenta. Existiu ainda a possibilidade de avaliar mediante a observação direta, nomeadamente em atividades organizadas por mim. Foi o caso da apresentação de um tema por parte de uma amiga convidada, tendo avisado a turma previamente para tomarem atenção e interagirem, dado que iria estar a observar a participação dos mesmos.

Foi realizada também uma pequena atividade no início do ano letivo, na qual eu procedi à sua avaliação. Esta foi um pequeno trabalho de pares em sala de aula na análise de uma fonte iconográfica e a respetiva resposta às questões do manual. Criei ainda algumas fichas de trabalho que iam sendo realizadas em sala de aula.

Por fim, existiu a realização de um debate tendo considerado pertinente o desenvolvimento de um trabalho deste tipo, mais não fosse para desenvolver nos mesmos certas capacidades necessárias ao próximo ano letivo.

Desta forma, fica patente que ao longo do meu estágio curricular procurei explorar diversos mecanismos de avaliação, bem como metodologias de trabalho, inclusive a realização de um conjunto de atividades educativas que envolvessem os discentes. Através destas fui testemunha do poder que todas estas práticas educativas, que quero manter e expandir, são reflexo do poder inequívoco da educação. Pensando no futuro, mantenho a convicção de implementar estas práticas e novas que surjam ao longo da minha atividade docente. Reflete assim um perfil de docente que emulo a ser, não transmitindo somente conhecimento ou estimulando o pensamento crítico, mas também no desejo de fornecer aos discentes o mais vasto conjunto de experiências passíveis de serem realizadas, deixando-lhes com o amor pelo ensino. Como John Dewey terá referido, a educação «é a própria vida».

Capítulo II – Enquadramento teórico do Estudo

A nível teórico competiu-me desenvolver duas áreas: a da empatia histórica e a da música, sendo que esta última se desdobra na sua vertente isolada e numa outra que compete à aplicação prática em sala de aula. Por este mesmo motivo o espaço que dediquei a cada uma teve de ser mais sucinto, dado que não tive de desenvolver somente um tópico de investigação, mas dois. De qualquer forma, muito se poderia abordar sobre estas duas temáticas, que convergiram para o desenvolvimento do meu trabalho enquanto professor estagiário, tendo tido de me cingir àquilo que considerei mais pertinente e relevante para o trabalho aqui apresentado.

2.1 Empatia Histórica

Neste breve capítulo caber-me-á uma das fundamentações teóricas que serão a base do relatório aqui explanado. Aqui serão apresentadas algumas considerações sobre este conceito de segunda ordem, muito apoiado em trabalhos científicos que se debruçam sobre o tema em questão, refletindo sobre o próprio cerne deste conceito que fora e é criticado, não sendo consensual o recurso ao mesmo. Para todos os efeitos, a empatia histórica é ainda defendida por uma parte substancial dos investigadores e autores que se dedicam à temática e procuram mostrar os benefícios que este conceito pode trazer em aulas de História, quando bem aplicados e alicerçados em estratégias didáticas idóneas.

Antes de adentrar pela empatia histórica, convém realçar a empatia por si só, referindo a origem do termo e a eventual aplicação do mesmo às mais diversas áreas. O termo empatia vem do grego *empátheia* derivado da palavra *en* (em) e *pathos* (emoção, sentimento). Era utilizado pelos antigos gregos para descreverem o estado de ser afetado (individualmente) pelo estado emocional do outro, sendo que os estoicos acreditavam já que era uma peça essencial na criação de um senso de responsabilidade e de virtude, dado que as emoções estão dentro do nosso controlo²⁰.

Mais tarde, já no século XIX, surge a variação do termo cunhado pelos gregos, intitulado de *Einfühlung* que novamente utiliza o prefixo *ein* (em) e *fühlung* (simpatia [por], sentir [como]). Este termo cunhado por um filósofo alemão²¹ surgiu na área da

²⁰ Aurélio, M. (2019). *Meditações*. Montecristo Editora.

²¹ Robert Vischer (1847-1933) foi um filósofo alemão.

estética, mas também da História de Arte para designar o sentimento e a experiência de nos projetarmos para a obra visualizada, acabando por adquirir uma relação simbiótica com a imitação²². Apesar da autora referida em rodapé mencionar que o termo foi cunhado por Rudolf Lotze, é hoje acreditado que este simplesmente popularizou o termo para outras áreas, como na área da psicologia, tendo sido na verdade criado por Robert Vischer numa obra de 1873²³.

O termo acabou então por se expandir para outras áreas tais como a psicologia, na qual se ligou à questão do desenvolvimento emocional, social e cognitivo; na sociologia, traduzindo-se num mecanismo de interação social; na medicina de forma a estabelecer uma melhor relação doente-paciente; entre outras áreas, sempre ressaltando a componente emocional do termo. O termo começa então a entrar para outras áreas como a educação e outras ciências sociais, já nos anos 30 do século XX, sendo cada vez mais comum a adaptação do termo mediante cada ciência e área na qual este seria empregue.

Vão sendo então vários os trabalhos académicos que refletem sobre o conceito metacognitivo que é a empatia histórica, levando a grande debate no campo historiográfico, mas também no da didática da História e no da educação. Isto porque desde que o termo foi cunhado, nunca existiu um consenso acerca da utilização do mesmo em sala-de-aula e em trabalho com discentes. O debate mantém-se até aos dias de hoje, defendendo-se aqui, neste trabalho, a sua utilização enquanto mecanismo de auxiliar no desenvolvimento de competências imprescindíveis e de conteúdo científico aos nossos alunos.

O termo terá sido “desenhado” primeiramente ainda nos inícios dos anos 30, aparecendo em traços gerais pela primeira vez na *Magnum Opus* de um filósofo e historiador britânico, Herbert Butterfield²⁴. Dedicando-se ao estudo da cognição e do processo histórico, bem como do seu desenvolvimento, traça em linhas gerais o que viria a ser mais tarde conhecido por “Empatia Histórica”. É na sua obra mais conhecida que reflete sobre a importância de entender o nosso passado nos seus próprios termos,

²² Silva, M. V. M. (2018). A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p. 15.

²³ On the Optical Sense of Form: A Contribution to Aesthetics.

²⁴ Historiador e dedicado à filosofia da História (1900-1979), ficou conhecido pela sua obra *The Whig Interpretation of History*.

procurando entrar, ainda que de forma “imaginativa” nas vivências e pensamentos dos agentes históricos²⁵, escrevendo que:

«O estudo do passado com os olhos postos no presente é a fonte de todos os pecados e sofismas da História. É a essência do que queremos dizer com a palavra "não histórico". [...] Se a História pode fazer alguma coisa, [...] é nos lembrar que todos os nossos julgamentos são meramente relativos ao tempo e às circunstâncias.»²⁶

Desta forma, não referindo explicitamente o termo “empatia histórica”, aquilo que defendia aproximava-se já do que viria a ser intitulado com o termo suprarreferido. De facto, o que vai acontecer no século XX até aos anos 70, no que concerne a estudos sobre cognição histórica e sobre educação histórica, é a ausência da cunhagem de um termo, mas uma clara defesa de um ideário que se aproxima da definição futuramente definida²⁷. Collingwood²⁸ considerado precursor no desenvolvimento destas ideias, defendendo também ele, à semelhança de Butterfield, ainda que um pouco mais tarde, a ideia de que era necessário repensar a forma como se olhava para as intenções e ações de um agente histórico no passado, de forma a ser possível melhor o entendimento sobre as mesmas²⁹.

Apesar de serem ambos precursores dos estudos que viriam a tornar-se cada vez mais intensos no meio académico acerca deste termo e deste espectro de ideias, foram também eles percussores no que se viria a suceder: o desentendimento. De facto, Collingwood foi mais além do que fora defendido pelo seu “predecessor” advogando um maior uso da imaginação por parte do historiador de forma a melhor desenvolver a compreensão histórica³⁰, enquanto Butterfield foi mais “conservador”, referindo a importância de analisar cuidadosamente a documentação presente em mãos.

Para todos os efeitos, estava lançado o repto que viria a demonstrar a criação e o desenvolvimento posterior de diversas conceptualizações, definições e variantes deste termo e do que ele representava para a educação histórica. O debate científico ocorre

²⁵ Butterfield, H. (1931). *The whig interpretation of history*. G. Bell and Sons.

²⁶ IDEM, pp. 21-42

²⁷ Definição essa que é mutável e varia consoante o investigador ao qual se recorre.

²⁸ R. G. Collingwood (1889-1943) foi um filósofo, arqueólogo e historiador britânico.

²⁹ Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História (Relatório de Estágio)*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 17-18.

³⁰ Várias obras do autor refletem a defesa destas ideias.

maioritariamente pelo que se considera capacidades essenciais para atingir uma “empatia histórica” e o que se considera acessório ou mesmo dispensável para alguns autores.

Na definição mais lata do termo, Sam Wineburg defende que empatia histórica

«o ato imaginativo de se projetar na situação de outra pessoa e entender os seus pensamentos, sentimentos e motivos. [...] Envolve experimentar o mundo como os outros o fizeram e reconstruir as suas crenças, valores e razões para agir como agiram».³¹

Ainda assim, só o termo de “ato imaginativo” causa alguma controvérsia e debate precisamente devido à natureza do termo, aos perigos da sua utilização e generalização e aos erros científicos que isso pode gerar. Peter Lee distingue precisamente esta clara diferença entre ser capaz de atingir um nível sofisticado de empatia histórica, não sendo necessário «aceitar ou partilhar»³² as ações protagonizadas pelos agentes históricos.

Este autor corrobora a ideia de uma descredibilização e polémica em torno do conceito, entre outras coisas já referidas, pelo medo de um reforço na ideia de necessidade de criação de ligação afetiva, o que pode ser problemático, mas também em detrimento de conteúdos científicos por si mesmos, podendo levar a extrapolações que não coadunam com a realidade ou até levar à pura ficção³³. Desta forma, enquanto uns consideram a componente imaginativa algo necessário no processo de atingir um grau sofisticado de empatia histórica³⁴, outros consideram algo desnecessário e até perigoso, podendo colocar em perigo, no entender desses, a própria validade científica dos conteúdos e do que verdadeiramente ocorreu no passado³⁵.

Ainda assim, é perfeitamente possível a defesa da utilização da imaginação de forma a melhor alcançar uma chamada “empatia histórica” elevada, tendo sempre cuidado e precauções relativamente ao uso da mesma. Este deve ser um trabalho que compete ao docente de assegurar que não existam extrapolações que fogem muito ao pedido, evitando que se incorra em erros científicos e gravosos. Daí que a utilização da empatia histórica

³¹ Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*, Temple University Press, p. 35

³² Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. In I. Barca. *Educação Histórica e museus*, 19–36. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. p. 20.

³³ Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? In *Teaching History*, 143, 39-49. Londres: Historical Association, p. 39-40.

³⁴ Peter Seixas, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Clarisse Ferreira, entre outros apoiam esta perspetiva.

³⁵ Stuart Foster, Sam Wineburg por exemplo identificam-se mais com esta corrente.

dependa também de outros conceitos de segunda ordem como significância histórica e evidência³⁶, sendo que Peter Lee afirma que é necessário o uso de «evidência para estabelecer conexões»³⁷. Outros autores preferem mesmo a utilização do termo *perspective taking*, na procura de privilegiar o domínio racional em detrimento da associação do conceito com a área afetiva³⁸.

Convém ainda referir que muita da polémica que se instala relativamente à dimensão emocional e afetiva, diz respeito ao medo de que se possa levar a uma defesa e aceitação de certas ações e eventos do passado³⁹. Logicamente não é isso que se pretende, até porque um dos trabalhos do docente é justamente o oposto, de preparar o discente para o exercício de uma cidadania ativa integrado numa sociedade democrática. Empatia histórica não se traduz por empatia e não se pretende que sintam compaixão de quem perpetuou certos atos no passado, mas sim a capacidade de melhor compreenderem o contexto no qual dada ação ocorreu.

A aferição da empatia histórica nos processos de cognição histórica tem sido realizada, pela maioria dos autores em escalas de progressão de ideias concebidas para categorizar o “estágio” ou o “nível” no qual o discente se encontra em relação à empatia histórica do mesmo. Isto é averiguado com base nas respostas dadas pelos mesmos às atividades que vão sendo realizadas ao longo do ano letivo e de que tratarei de elucidar num capítulo posterior.

O posicionamento de cada aluno num determinado nível de empatia não é linear nem tão pouco se pode traçar características gerais de um “aluno modelo” que atinja altos níveis de empatia histórica, dado que por vezes alunos que são menos sucedidos em resultados académicos, atingem níveis mais sofisticados que os seus colegas, criando uma

³⁶ Ferreira, C. (2009). O papel da Empatia Histórica na Compreensão do Outro. In Barca, I., Schmidt, M. A. *Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. p.116.

³⁷ Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. In I. Barca. *Educação Histórica e museus*, 19–36. Braga: Centro de Investigação em educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 20.

³⁸ Campos, O. D., & Sarria, C. F. (2019). Living History: Possibilities of historical empathy to motivate students and achieve an effective understanding of historical events. Em *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36.

³⁹ Como perseguições, crimes de guerra, entre outros.

máxima de que aproveitamento escolar não corresponde necessariamente ao nível de empatia detido por um aluno⁴⁰.

De forma a tornar repetitivo a análise de cada nível, tomei por decisão a explanação dos mesmos posteriormente, enquadrando-os na posterior análise dos resultados obtidos. Fica, ainda assim, já patente que não é comum a linearidade ou “estabilidade” dos discentes em determinados níveis, dado que estes sofrem alterações mediante inúmeros fatores, tais como se o exercício é realizado ou não na primeira pessoa do singular; o tipo de atividade; o interesse e motivação suscitada nos discentes, entre outros. Realça-se ainda a também não aparente ligação que se estabelece entre alunos com melhores resultados académicos e obtenção de níveis superiores de empatia, ainda que se registem algumas exceções⁴¹.

Ashby e Lee:	Shemilt:
1- “Passado opaco”	“Ossos secos e sentimento de superioridade”
2- “Estereótipos generalizados”	“Consciência de uma humanidade partilhada”
3- “Empatia derivada do quotidiano”	“Empatia do quotidiano aplicada à História”
4- “Empatia histórica restrita”	“Empatia histórica”
5- “Empatia histórica contextualizada”	“Metodologia empática”

Fonte: Barca (2001)

2.2 A Música na História

O estudo da música e da sua história é complexo e remonta às mais antigas civilizações. De facto, é perfeitamente impossível apontar uma data específica, sendo mesmo difícil delimitar um período, na qual a “música” tenha aparecido. Existem registos

⁴⁰ A própria diferença de níveis utilizados nas escalas que averiguam empatia histórica, não correspondem às fases de desenvolvimento de pensamento defendidos por Piaget e Bloom.

⁴¹ Nos resultados obtidos, como se apresentará posteriormente, existem casos em que este fenómeno acontece, ainda que existam outros nos quais alunos com mais dificuldades académicas registem níveis de empatia superior aos seus pares.

arqueológicos do período Paleolítico superior (40 mil-10 mil a.C.) de instrumentos musicais que seriam utilizados, como flautas, denotando que a música sempre teve, desde o início da humanidade, um importante papel na existência quotidiana dos indivíduos e das sociedades.

Antes da invenção da escrita, a utilização de música seria, provavelmente, a forma mais eficaz de passar de geração em geração determinadas normas sociais relevantes para dada sociedade, como leis⁴². Ainda que não possamos com toda a certeza afirmar que eram utilizadas para passar “leis”, não podemos negar que esta foi uma ferramenta extremamente importante na tradição oral mais primitiva, de forma a transmitir tradições e normas sociais.

Para além disto poderia servir de expressão cultural e mesmo como tentativa de criar um senso identitário da comunidade em que se inseriam, como menciona Richard Middleton⁴³ nas suas obras. Este defende que a música foi capaz de exercer uma forte componente de influência na formação das identidades coletivas, mas também individuais, o que por um lado auxiliaria na preservação cultural de uma dada herança, mas também na união e coesão de grupos, como nacionais, dado a partilha de valores e objetivos comuns.

De qualquer forma, procurar traçar um caminho exato sobre cada civilização que usou música para os mais diversos fins afigura-se difícil, não só pela complexidade no estudo dessas mesmas realidades, limitada pelas fontes que chegam às nossas mãos atualmente, mas também porque a geografia é variada e intrincada, sendo difícil distinguir que civilização a utilizou primeiro que outra. Por isso fica um pequeno compêndio de algumas civilizações que considere pertinente referir, sem nunca descurar as demais.

A civilização Suméria (4500-1900 a. C.), uma das primeiras na Mesopotâmia, ficaram conhecidos por diversos avanços civilizacionais protagonizados à época, sendo que um deles fora precisamente o campo musical. Neste período e na posteridade, a música ficaria intimamente ligada com a religião, sendo que uma das peças musicais mais antigas que nos chegou até hoje foi um hino à Deusa da lua, Nikkal⁴⁴. Nesta época a música foi então usada em momentos comunitários, nomeadamente em cerimónias

⁴² Cook, N. (1998). *Music: A very short introduction*. Imprensa da Universidade de Oxford.

⁴³ Middleton, R. (1990). *Studying popular music*. Filadélfia (EUA): Imprensa Universitária

⁴⁴ Kilmer, Anne Draffkorn (1974). "The Cult Song with Music from Ancient Ugarit: Another Interpretation", *Universidade da França*, pp. 69-70.

públicas e privadas como funerais. O método de preservação usado por esta civilização permite-nos recriar o tipo de músicas daquele tempo, com recurso a instrumentos semelhantes que iriam desde harpas, a liras e flautas.

Fica também o apontamento de que os chineses, no leste asiático, foram outro dos povos que, mediante a dinastia reinante, protagonizaram avanços significativos no campo musical⁴⁵. Os gregos e romanos, foram outros dos povos que mais utilizaram a música, mas também que se tornaram fontes de inspiração e que mais impacto tiveram na música da Europa Ocidental. Para os gregos era uma importante fonte de ensino, expressão artística⁴⁶ e mesmo religiosa, de forma a facilitar o contacto com o divino, sendo vários os poemas musicais dedicados às diversas divindades do panteão heleno. Já os romanos, apesar de inspirados pelos gregos, possuíam características próprias, por exemplo mais relacionado com a arte bélica, sendo vários os hinos de marcha de forma a inspirar as legiões romanas, mas também e sobretudo, os sons musicais produzidos que corresponderia cada um a uma tática diferente e posição estratégica em campo de batalha⁴⁷.

A muita vezes tida, tão erroneamente, como *Idade das Trevas* também desempenhou um papel importante no desenvolvimento musical, deste período, sobretudo na Europa Ocidental, muito associado à Igreja Católica. Destes destaca-se o canto gregoriano, que se tornou a forma litúrgica padrão da Europa Católica até ao século XVI, aquando da Reforma Protestante. Os mosteiros foram outras das vias de desenvolvimento musical, por exemplo os beneditinos⁴⁸, que patronizaram cânticos sagrados. A Idade Média viu ainda o desenvolvimento de música secular, como o surgimento de trovadores⁴⁹, primeiramente no sul da França, difundindo-se depois, esta atividade, pelo resto da Europa. Algumas canções que podem ser apontadas desta época são nomeadamente francesas, dada a dominância e influência política, social e cultural

⁴⁵ Tanto no período da dinastia Shang (1600-1046 a. C.) como no da dinastia Zhou (1046-256 a. C.), vários foram os avanços no campo da música em território chinês, nomeadamente a nível religioso.

⁴⁶ Muito relacionado com o aparecimento do teatro e dos poemas épicos, destacando-se o nome de Orfeu.

⁴⁷ Dando-Collins, S. (2012). *Legions of Rome: The Definitive History of Every Imperial Roman Legion*, Thomas Dunne.

⁴⁸ Lessa, E. M. M. D. S. (1998). *Os mosteiros beneditinos portugueses (séculos XVII a XIX): Centros de ensino e prática musical*.

⁴⁹ Bernart de Ventadorn e Guillaume de Machaut foram trovadores notáveis do seu tempo. Destaque ainda para o rei português D. Dinis (1261-1325), conhecido também como um rei trovador.

que o reino franco gozava, podendo citar a título de exemplo a *Chevalier, mult estes guariz*⁵⁰; *Les Terres Saintes*⁵¹ ou até *Santa Maria Strela do dia*⁵² em galaico-português.

A Época Moderna e posteriormente Contemporânea comporta em si demasiados exemplos para aqui serem citados, não sendo até necessário essas mesmas referências dado que, as músicas utilizadas nas atividades realizadas ao longo do ano letivo, se inserem nestas duas épocas históricas, sendo posteriormente explanadas.

Enfim, de uma forma geral todas as sociedades complexas até ao momento, foram produtores de alguma peça ou obra musical ou então, pelo menos, tiveram contacto com essas mesmas obras. A música caracterizou-se assim, desde o início dos tempos, como algo essencial e basilar a qualquer sociedade organizada, sendo uma das formas de arte mais utilizadas como forma de expressão artística, mas também reflexiva⁵³. Fica assim comprovada a importância da mesma que até hoje mantém uma presença forte na vida de cada um, independentemente da faixa etária, ainda que os gostos musicais variem consoante os gostos individuais e, sobretudo, porque audição de música em contexto de sala-de-aula e fora, pode suscitar reações diferentes nos discentes, muito por causa do fator: liberdade de escolha⁵⁴.

2.3 As potencialidades da Música

De forma a melhor apresentar uma abordagem analítica e empírica relativa ao uso da música nos mais diversos contextos, é premente ter por base estudos interdisciplinares das mais diversas áreas, tais como a musicologia, a neurociência cognitiva, biologia evolucionária, psicologia, entre outras. De facto, a que não pode faltar aqui é a pedagógica e educacional, sendo já vários os relatórios que dissertam sobre a utilização da música nas suas mais variadas áreas científicas como Filosofia⁵⁵, Línguas Estrangeiras⁵⁶,

⁵⁰ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=e9n94BJyHZE>

⁵¹ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=zcRVZv13veQ>

⁵² Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=HuPLZdfteEY>

⁵³ Ferreira, M. A. P. (2019). *History Rocks: A música e o ensino da História no 12.º ano de Línguas e Humanidades*, p. 28.

⁵⁴ Duarte, M. J. F. (2011). *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. Tese de Doutoramento – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

⁵⁵ Marques, T. (2021). *A Poesia no Ensino de Filosofia: Música, Mistério e Metáfora*. Coimbra: Universidade de Coimbra; Gonçalves, C. A. D. S. (2022). *A Música como Recurso Didático no Ensino de Filosofia*.

⁵⁶ Marques, M. (2020). *Las canciones como recurso auténtico en las clases de LE*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Geografia⁵⁷, História⁵⁸ ou até mesmo centrando o uso da mesma no desenvolvimento infantil⁵⁹. Para além dos mesmos, são vários os artigos e trabalhos que incidem sobre estas mesmas temáticas, alargando ainda mais o horizonte e o campo teórico relativo às questões aqui apresentadas⁶⁰.

Centrando-me nesta última, são cada vez mais as teorias desenvolvidas que apostam na utilização da música durante a infância, mas mesmo durante a gestação do feto, aconselhando as mães a tocarem música enquanto ainda dentro do útero da mulher⁶¹. Isto revela-nos desde logo que a potencialidade de utilizar a música vai muito além de mero entretenimento⁶², podendo mesmo ajudar no desenvolvimento humano, desde a sua infância⁶³. Uma teoria generalizada que partiu desta mesma premissa, é a do chamado Efeito Mozart⁶⁴. Este, que se difundiu sobretudo nos anos 90 pelos média, afirmava que ouvir o compositor traria grandes benefícios, nomeadamente para a inteligência espaço-temporal com melhorias na pontuação de QI⁶⁵.

Ainda hoje no *Youtube*⁶⁶ são vários os títulos sugestivos que adotam o moto de “Brain Power” partindo da audição de músicas de Mozart, não sendo poucos os comentários que afirmam que o mesmo funciona, seja isso verídico ou mero efeito placebo. Apesar da música constituir um superpoder⁶⁷, não existe qualquer resultado que

⁵⁷ Jorge, A. (2020). *A Música no Ensino da Geografia - Aplicação ao tema “Mobilidade Da População”*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

⁵⁸ Ferreira, L. (2021). *A Música enquanto Recurso Dinamizador do Ensino-Aprendizagem na Aula de História*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

⁵⁹ Mendes, J. (2018). *A Música Potenciadora de Aprendizagem*. Penafiel: Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

⁶⁰ Ex: Soares, O. P. (2017). A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, 6(11), 78-99. / Vaz, A. M. C., Reis, M. J., Nunes, A. N., & DE CASTRO, F.

V. (2019). *A música como recurso no processo de ensino aprendizagem em geografia—aplicação à temática “mobilidade da população”*. A formação inicial de professores nas humanidades: reflexões didáticas, Imprensa da Universidade de Coimbra.

⁶¹ Arya, R., Chansoria, M., Konanki, R., & Tiwari, D. K. (2012). Maternal music exposure during pregnancy influences neonatal behaviour: An open-label randomized controlled trial. *International journal of pediatrics*, 2012.

⁶² Ainda que constitua fator relevante e imprescindível na utilização da música.

⁶³ Spiegel, A. (2010). 'Mozart Effect' Was Just What We Wanted To Hear. [Acesso: <https://www.npr.org/2010/06/28/128104580/mozart-effect-was-just-what-we-wanted-to-hear>].

⁶⁴ Jenkins, J. S. (2001). The Mozart Effect in *Journal of the Royal Society of Medicine (JRSM)*. London: The Royal Society of Medicine [Acesso: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1281386/>].

⁶⁵ IDEM

⁶⁶ Ver anexo VII.

⁶⁷ Elizabeth Margulis, professora na Universidade de Princeton, dirigindo o departamento de Cognição Musical.

prove que a mera audição potencie um aumento duradouro de inteligência, conceito esse que também é bastante polémico e multifacetado, segundo a Psicologia⁶⁸.

Ainda assim, se este efeito despertou curiosidade⁶⁹, sobretudo em ambientes infantis, traz consigo dois significados relevantes. Primeiro aparenta relacionar-se com as consequências testadas e verificadas de ouvir música, nas quais se inserem os benefícios cognitivos. Por outro lado, devo-nos atentar à capacidade que este mesmo recurso didático tem de potenciar e melhorar a aprendizagem em ambientes educativos, das mais variadas maneiras.

Tomando isto como facto, de diversas formas a música pode ser adotada como ferramenta para dinamizar e patrocinar o desenvolvimento cognitivo, biopsicossocial e até motor nos seres humanos⁷⁰. São vários os estudos que, continuando a ser lançados, tomam como foco os benefícios que a música tem, por exemplo, no gerenciamento de sintomas em distúrbios neurológicos, incluindo a doença de Parkinson e a síndrome de Tourette⁷¹.

A música tem sido assim reconhecida pelo seu potencial terapêutico, sendo ainda demonstrado que a estimulação auditiva rítmica (EAR), método que inclui a sincronização do movimento com estímulos auditivos rítmicos, pode melhorar os sintomas motores⁷² e melhorar a qualidade de vida em pessoas com essas doenças⁷³. A música é capaz assim de potenciar tratamento terapêutico não só com doentes como, num caso clínico, para com os próprios médicos⁷⁴, sendo grandes os seus propósitos no que comporta a saúde física e mental de todos os indivíduos⁷⁵.

⁶⁸ Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.

⁶⁹ O fenómeno, em si, deve ser visto sob uma ótica crítica e matizada, sendo apenas uma área dentro do estudo da cognição musical.

⁷⁰ Posner, J. (2018). *Explained: Music*. Califórnia: Netflix, Inc.

⁷¹ Devlin, K., Alshaikh, J. T., & Pantelyat, A. (2019). Music therapy and music-based interventions for movement disorders. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, 19, 1-13.

⁷² O cortex motor é capaz de identificar sons.

⁷³ Azevedo, I. M., Gondim, I. T. G. D. O., Silva, K. M. C. D., Oliveira, C. D. A., Lins, C. C. D. S. A., & Coriolano, M. D. G. W. D. S. (2021). Repercussões da estimulação auditiva rítmica sobre a funcionalidade na doença de Parkinson. *Fisioterapia em Movimento*, 34.

⁷⁴ El Boghdady, M., & Ewalds-Kvist, B. M. (2020). The influence of music on the surgical task performance: a systematic review. *International Journal of Surgery*, 73, 101-112.

⁷⁵ Mendes, J. (2018). *A Música Potenciadora de Aprendizagem*. Penafiel: Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Ainda assim, em contexto educativo a sua utilização não pode ser tão linear quanto o aqui apresentado, muito devido aos gostos pessoais de cada discente⁷⁶, mas também por ser possuidor de outros fatores que podem influenciar no impacto da mesma, tais como a dificuldade da tarefa, a disciplina em questão, entre outros⁷⁷. De muitas outras formas se utiliza a música em contexto educativo, mas esses serão explanados posteriormente, já integrados nos resultados obtidos das atividades realizadas durante o estágio curricular.

2.4 A utilização da Música no Ensino da História

Desta forma, a música apresenta-se como uma fonte inesgotável que pode e deve ser utilizada nas aulas de História, dado a grande variedade com que este recurso pode ser utilizado. De facto, desde utilização do mesmo para despertar o interesse e motivação nos discentes, até à componente de contextualização e de “transporte” para a época e temática em estudo e mesmo a pura análise de letras musicadas servindo então de documentação histórica escrita, denota uma grande variedade de utilizações às quais a música pode ser utilizada em contexto de sala de aula.

A nível de estudos sobre a temática, o relatório de estágio de Leonardo Ferreira revela-se um estudo não só recente, mas também muito completo que traduz a ampla gama de setores nos quais a música pode intervir, mas também deixando antever a possibilidade de utilizar a música para desenvolver a empatia histórica⁷⁸, algo que foi aqui trabalhado. De facto, a música apresenta-se assim como um importante recurso didático, mas também como fonte de análise relevante⁷⁹ a ser trabalhada em contexto de sala de aula. Neil Bates reflete mesmo sobre a importância crucial da utilização de música em contexto de sala de aula dado que:

«Songs tell stories - they provide a narrative on past events; they provide interpretations and representations of the past that can be analyzed, debated

⁷⁶ Goltz, F. & Sadakata, M. (2021). Do you listen to music while studying? A portrait of how people use music to optimize their cognitive performance in *Acta Psychologica*. Nijmegen: University Medical Centre. [Acesso: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691821001670#!>].

⁷⁷ Gonçalves, C. A. D. S. (2022). A Música como Recurso Didático no Ensino de Filosofia.

⁷⁸ Ferreira, L. M. R. (2021). A Música enquanto recurso dinamizador do Ensino-Aprendizagem na aula de História- Um estudo de caso com alunos do 7.º ano do 3.º CEB (Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra, pp.57-59;

⁷⁹ Soares, O. P. (2017). A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, 6 (11), 78-99, p. 89.

and evaluated; song lyrics provide an insight into the minds and motives of their authors»⁸⁰.

Num inquérito realizado com a turma, ainda que não estivesse diretamente relacionado com a utilização da música, mas sim como balanço reflexivo do trabalho realizado durante o 1º período, não faltaram referências à utilização da música, o que revela o impacto positivo que a utilização desta ferramenta tenha causado nos discentes. Passo a apresentar somente duas respostas que referem a música como um ponto positivo a destacar:

- I. *No caso do Professor Francisco, gostei das atividades diferentes (músicas e vídeos sobre a matéria) porque torna as aulas mais interessantes e capta a nossa atenção por ser mais fora do comum. – Fonte de motivação e interesse;*
- II. *Os métodos de ensino e as estratégias são interessantes e diferentes e por isso chama mais a nossa atenção e conseguimos aprender melhor de uma forma mais inovadora como por exemplo a audição das músicas [...] – Melhor compreensão por parte dos discentes.*

Se a resposta sem resultados não traduz verdade absoluta, é certo que os resultados tenderam a chegar. De facto, logo após a aula da I atividade, vários foram os comentários positivos em relação à aula que tinha acabado de ser lecionada, existindo múltiplos discentes que referiram que «o professor devia fazer mais aulas assim» e «prestei atenção a aula toda». Em resultados práticos, se inicialmente eram mais tímidos e inseguros relativamente à análise de fontes musicais e outras artísticas, como iconográficas, tenderam mais, no desenrolar do ano letivo, a ser capazes de responder mais rapidamente e, acima de tudo, corretamente⁸¹.

Foi então através desta prática contínua de utilização de música que se pretendeu obter o desenvolvimento da empatia histórica nos discentes, questionando-se Milton Duarte «até que ponto essa afetividade proporcionada pela música se transforma em empatia histórica?»⁸². De facto, de várias formas se pode atuar neste campo, sendo que

⁸⁰ Retirado de: <https://www.historyresourcecupboard.co.uk/music-in-the-history-classroom/>.

⁸¹ Um tipo de questão estética que tinha demorado aos alunos no 1º Período mais de 10 minutos a responder, não tendo nunca conseguido obter a cotação máxima, foram agora na última aula capaz de identificar todos os aspetos que deviam ser mencionados, em poucos segundos.

⁸² Duarte, M. J. F. (2011). A música e a construção do conhecimento histórico em aula. Editora Dialética.

as estratégias adotadas foram sendo ligeiramente modificadas durante a realização das atividades⁸³, seguindo uma ótica de investigação que pretende mesmo comparar se métodos ligeiramente diferentes de atuação produziram resultados semelhantes ou manifestamente opostos.

Independentemente da(s) estratégia(s) utilizada(s) revela-se uma necessidade inequívoca de seguir a linha de pensamento que valoriza a componente afetiva e a imaginação quando tratamos de empatia histórica. Defendo isto dado que é precisamente isso que a música suscita nos indivíduos: sentimentos. A própria resposta dos discentes é conducente afirmando que as músicas os faziam sentir mais próximos e ligados com esses agentes históricos. São vários os estudos que demonstram esse facto, defendendo a vertente da imaginação e dos afetos quando tratamos música.

Tal como a literatura abre portas a mundos novos, também as músicas e os seus significados são janelas para novos horizontes, ou mesmo para hiperbolizar o que a determinada pessoa sente no momento⁸⁴, revelando a indissociabilidade do fator imaginação e afeto do conceito de empatia histórica, pelo menos quando trabalhando com música. O cognitivo e o afetivo estabelecem assim uma ligação importante na conjugação deste conceito que é a empatia histórica⁸⁵.

Reitera-se sempre a necessidade de o docente controlar este tipo de experiências precisamente para não se incorrer em erros científicos nem desculpabilizar certas ações tomadas no passado, mas tão somente para ajudar os discentes a compreender melhor os contextos e as motivações do passado, procurando interpretar o passado exatamente como ele é: passado e não uma versão mais arruinada do mundo presente em que vivemos.

⁸³ Como se poderá verificar posteriormente.

⁸⁴ Estudos revelam que pessoas tristes são mais propensas a ouvir músicas tristes, enquanto pessoas alegres tendem a ouvir músicas que condizem com o seu estado de espírito.

⁸⁵ Silva, M. V. M. (2018), IDEM, p. 20

Capítulo III – Os instrumentos de recolha de dados

3.1 Escolhas musicais para as aulas de História

Afigurou-se necessário passar por um processo de se encontrar conteúdo musical concebível que correspondesse ao tempo histórico ou ao conteúdo programático que estivesse a ser estudado. Neste ponto alguns critérios tiveram de ser tomados em consideração dada a vasta existência de repertório musical para as temáticas em questão. Sublinha-se assim a importância de considerar a sensibilidade cultural e sobretudo a repercussão emocional, na tentativa de, ao selecionar músicas, se evocasse “vínculos históricos” com os discentes. Apresenta-se então, em anexo⁸⁶, o compêndio das músicas utilizadas em contexto sala-de-aula, ao longo do ano letivo, e a sua respetiva referência com os conteúdos do 11.º ano e 12.º ano.

3.2 As atividades pedagógicas

Partindo desta ideia e tendo selecionado os materiais, foi imprescindível a criação de exercícios que incluíssem a música e que estivessem relacionados com o conceito de empatia histórica. A audição de música, a análise de letras, o debate prévio e subsequente dos conteúdos programáticos, bem como o comentário às componentes emocionais e sociais da música fizeram parte destes exercícios. Ainda assim, não se poderia utilizar somente este recurso para a realização destas atividades, já que o bom funcionamento dos mesmos, deriva também da experiência e hábito por parte dos discentes com a utilização desses recursos, tal como com outras fontes históricas.

Foram assim realizadas quatro atividades relacionadas diretamente com a empatia histórica, recorrendo-se ainda à utilização de músicas e outra documentação histórica⁸⁷ para, por um lado, ambientar os discentes com o funcionamento deste recurso e, por outro, com o desenvolvimento da capacidade de compreender melhor o agente histórico.

⁸⁶ Ver anexo VIII e IX

⁸⁷ Ao longo do ano letivo foram muito utilizadas as cartas como fonte histórica, de forma a conhecer mais o íntimo de certas personalidades históricas.

As atividades de promoção de empatia histórica através da utilização da música

I Atividade

Merece atenção, ainda que sucinta, a justificação para a escolha das músicas utilizadas nas questões de empatia histórica, começando pelas da I Atividade, que foram quatro⁸⁸. Em relação às que defendiam a coroa britânica e eram contra a sublevação nas 13 colónias americanas, foram selecionadas as seguintes músicas: *The Rebels* e *The Congress*. A motivação por detrás desta escolha não é muito complexa, começando desde logo pela dificuldade de encontrar músicas que, tendo sido escritas durante a Guerra de Independência Americana, sejam pró-monarquia.

Ainda assim, dado terem sido escritas durante o período de conturbadas relações coloniais, adicionam autenticidade à atividade relatando em primeira pessoa aquilo que se acreditava estar a acontecer. De entre as escutadas e tendo em conta a letra, eram aquelas que melhor e mais indícios representavam de servir como propaganda política à coroa britânica de Jorge III e de Carlota de Meclemburgo-Strelitz, na luta contra a revolta americana. A própria música *The Congress* era tocada ao som de uma música tradicional do folclore britânico⁸⁹, de forma a ganhar mais tração para o lado leal à coroa que se encontrava na Europa a tentar dominar uma revolta do outro lado do Atlântico.

Relativamente às músicas revolucionárias, foram selecionadas duas, dentre do vasto reportório musical para este tema, dada a própria importância que o general e primeiro presidente norte-americano dava à música⁹⁰. Foi selecionada então a música *The Liberty Song* e outra de título desconhecido. A primeira, escrita por um dos pais fundadores, John Dickinson, provavelmente no ano de 1768/1769⁹¹, foi uma ótima seleção na medida em que não só captura o espírito sentido nas colónias americanas, pré-revolução, mas também pelo simbolismo e retórica que nela se pautam, com violentos ataques à tirania britânica e ao apelo constante da liberdade. É considerada uma das músicas políticas mais velhas de que há registo na memória americana, demonstrando uma das primeiras demonstrações políticas e propagandísticas da música no contexto do

⁸⁸ Duas pró-monárquicas e duas pró-revolução.

⁸⁹ Nancy Dawson, ver em https://www.youtube.com/watch?v=Ioep_1Wd8mI

⁹⁰ <https://www.mountvernon.org/library/digitalhistory/digital-encyclopedia/article/music/>

⁹¹ A segunda versão saiu em 1770.

país que viria a ser conhecido como Estados Unidos da América. O facto de ter sido escrita por um dos pais fundadores, inspirado numa outra irlandesa⁹², adiciona ainda um pouco mais de prestígio por se tratar de uma figura notável e relevante para a história norte-americana.

Quanto à segunda música selecionada, esta encontrava-se presente num repositório online musical já mencionado⁹³, sendo que o ano e o autor são desconhecidos. A melodia sabe-se ser de uma música de infantaria britânica. Esta foi selecionada acima de tudo pela letra da mesma, que comporta das melhores referências históricas e cruzamento de informação apresentado em qualquer outra música. Pretendia-se com esta seleção enriquecer também os discentes e inquiri-los acerca de diversos aspetos presentes na música, como por exemplo a importância de Atenas e a sua relação com a *Ciência*⁹⁴, bem como as referências a Roma e César, aos Pictos, Dinamarqueses, entre outros. Tudo isto enriquece culturalmente os alunos, algo que, enquanto docente, deve constituir preocupação.

II Atividade

As músicas selecionadas para a segunda atividade foram retiradas de uma tese de mestrado⁹⁵, já previamente referida, que comporta o espólio musical no período de 1820-1851. Seis foram as músicas selecionadas, três do lado legitimista de D. Miguel e outras tantas do lado liberal de D. Pedro IV e de D. Maria I. Sendo que foram utilizados somente excertos de músicas e sem qualquer apoio melódico, a escolha destas recaiu puramente na própria letra e no que a mensagem que a mesma pretendia passar. De entre as múltiplas existentes, considereei que estas fossem as mais pertinentes para o estudo em questão por constarem em si os elementos essenciais da oposição entre os reis irmãos que culminaria na guerra civil. Foram estas, para o lado miguelista, *Hymno Realista; Oh Braga Fiel* e *Hymno Real/Resposta aos Portugueses Emigrados em Hespanha*. Do lado liberal foram selecionadas a *Retreta da Bandeira; Oh Braga Fiel (variante liberal)* e *A Victoria da Terceira*.

⁹² *Here's a Health*, também esta derivada de uma outra música, de origem escocesa.

⁹³ <https://www.constitutionfacts.com/founders-library/music-of-the-american-revolution/>

⁹⁴ Sabedoria.

⁹⁵ Valentim, M. J. Q. D. C. A. B. (2008). A produção musical de índole política no período liberal: 1820-1851.

III Atividade:

Na terceira atividade, dado corresponder a música do período romântico não nos auxiliamos pela letra, mas tão só pela melodia. Chopin foi utilizado duas vezes, não só por ser dos maiores expoentes da música deste período e por poder ser trabalhado de diversos prismas, mas também pelo gosto pessoal nutrido por este compositor. Foram selecionadas assim as seguintes composições: *Nocturne Op. 9 No.2* e *Polonaise*. A escolha passou, entre outras coisas, pelo reconhecimento musical atribuído a Chopin, conhecido como um dos maiores compositores de música do período do romantismo, com alguns teóricos a colocarem-no também como um dos maiores pianistas clássicos⁹⁶.

Todos os estudantes reconheceram a peça musical *Nocturne* que está envolvida num manto de melancolia e tranquilidade, produto de uma natureza introspetiva, reflexiva e sentimental, típica do período romântico. Já a outra música apresenta-se como patriótica, dado apresentar elementos nacionalistas polacos, oferecendo aos alunos outra versão do romantismo, também este significativo, dada a importância do individualismo e a ascensão dos movimentos nacionalistas independentistas.

Foi ainda escolhida outra música de Berlioz, intitulada de *Symphonie Fantastique* o 5.º movimento, que retrata outro aspeto, também ele relevante, para a compreensão do romantismo. Esta demonstra características claras da época, nomeadamente a intensa carga emocional, como também o fascínio e vislumbre pelo que é do reino da imaginação, do sobrenatural e da inevitável loucura. A música apresenta uma narrativa, inovações a nível de orquestra e comporta em si um grande significado cultural. Auxilia assim na compreensão deste período da história da música, pautando-se como uma das mais relevantes da era romântica.

Nesta atividade foram realizadas ainda uma outra questão que não se integra propriamente na avaliação da empatia histórica dos discentes. Ainda assim e dado envolver música decidi colocar aqui as que foram utilizadas na outra pergunta. Foram assim usadas as músicas de Patrick Watson *Je te laisserai de Mots*⁹⁷ e também a de Ludovico Einaudi *Nuvole Bianche*⁹⁸. De facto, estas músicas não se ligam ao tema da

⁹⁶ Ver em: <https://www.classical-music.com/composers/chopins-legacy-the-enduring-appeal-of-the-remarkable-composer/>

⁹⁷ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=wsnHTyosZvo>

⁹⁸ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=4VR-6AS0-I4>

empatia histórica, mas pretenderam servir como pano de fundo para a questão utilizada. Esta pedia que os discentes procurassem explicar de que maneira as músicas que tinham escutado eram capazes de provocar sensações relativamente ao meio envolvente do ouvinte. A ponte faz-se com as músicas da época do romantismo, dado que também elas procuravam transmitir uma mensagem específica enquadrando-se no período específico.

Na atualidade somos capazes de nos apropriarmos de determinada música de que tenhamos a sensação de se relacionar com um caso específico pelo qual estamos a passar. Não envolvendo empatia histórica pretendia demonstrar aos discentes o fenómeno universal que é a música transmitir sensações ou mensagens, independentemente do período histórico em que nos encontramos. No período do romantismo a audição das músicas românticas serviam um propósito muito claro, mas também diverso nas ideias. Hoje o escutar músicas como as previamente referidas somos tentados a apropriarmo-nos delas para situações que nos são mais prementes, tanto individual como social, por exemplo questões de saúde mental referidos pelos discentes. A universalidade da música e o desafio lançado ao espírito crítico dos mesmos relativo ao poder exercido pela música em questões culturais e emotivas, foi o objetivo primário desta outra questão realizada em sala-de-aula.

IV Atividade

Para esta atividade, cinco foram as músicas selecionadas acrescentando-se aqui mais uma por interesse discente, como referido no quadro-síntese das músicas utilizadas⁹⁹. Foram assim selecionadas as seguintes músicas: *A Internacional*; *Look Down*; *Solidarity Forever*; *The Preacher and the Slave* e *Do you hear the people sing*.

Duas destas músicas dizem respeito ao musical *Les Misérables*, partindo da obra de Vítor Hugo, com o mesmo nome, tendo considerado estas pertinentes para a atividade em questão e para o desenvolvimento deste conteúdo temático. Estas músicas icónicas e bastante conhecidas, protagonizam uma brilhante exploração da desigualdade social, lutas pela justiça, mas também de revolução e resistência. O enquadramento do filme e,

⁹⁹ Encontra-se em anexo VIII

portanto, das músicas é bastante particular¹⁰⁰, tendo sido previamente contextualizado, não sendo por isso menos válida a sua utilização no tema em questão.

A música serve de voz aos marginalizados, oprimidos e, inevitavelmente, proletários da sociedade que enfrentam grandes tensões com a alta burguesia, que se tinham acomodado com o primeiro lugar hierárquico socialmente. O facto da música se aliar à imagem em movimento, poderia também ser uma mais valia no que toca ao estabelecimento de conexões emocionais e ao aprofundamento da dinâmica política e social da época em questão.

A música *Internacional* foi escolhida, sem qualquer surpresa, por ser o grito manifesto das internacionais comunistas, na luta pelos direitos do proletariado, contra a sociedade vigente. A música até hoje é tocada e cantada como símbolo e pedido de união, luta pela igualdade social e solidariedade para além das fronteiras nacionais, demonstrando as aspirações teóricas do socialismo e do comunismo. O legado histórico e cultural desta música é inegável tendo-se tornado um dos maiores símbolos do movimento laboral internacional. Esta afigurava-se então como uma das que não podia faltar no repertório da atividade.

As restantes duas músicas apresentam-se como outras do movimento laboral e trabalhista que surgiram nos fins do século XIX e inícios do século XX, na defesa de melhores salários, condições de trabalho, segurança, entre outros direitos dos trabalhadores. Estas enfatizam também a importância da unidade na ação com o objetivo de mudar socialmente o mundo, semelhante ao defendido pelas ideologias políticas suprarreferidas. A música *The Preacher and the Slave* refere ainda a exploração a que estavam submetidos os proletários, devendo estes se unirem contra o sistema, seu opressor. As músicas encontravam-se presentes durante momentos cruciais da luta laboral, daí advindo a importância da mesma para a atividade em questão.

Outras atividades – cria a tua playlist

Para além das atividades relacionadas com a promoção da empatia histórica pela música foi proposta outra atividade aos estudantes - criação de uma playlist, que estaria subdividida em quatro temas: A burguesia; o proletariado; a(s) mulher(es) e

¹⁰⁰ Foco na Revolta de Paris de 1832.

resistência/revolução. Tudo isto teve por bases os conteúdos programáticos que estavam a ser lecionados, concretamente no que diz respeito à sociedade oitocentista e as transformações ocorridas em finais de século XIX, com o cada vez maior número de reivindicações que vinham a ser feitas pelas classes mais baixas.

A existência de uma categoria para “mulheres” reflete o espírito que se pretendia instigar nos discentes relativo à igualdade de género, mas também por ter sido uma temática desenvolvida ao longo do ano com os mesmos. Sempre que possível, em cada conteúdo, apresentava-se o papel da mulher nessa mesma questão, dado o facto de que a História é feita por todos os que a compõem.

A utilização da música “imposta” por mim enquanto docente foi uma constante ao longo do ano letivo, pelo que esta atividade ofereceu aos estudantes capacidade e oportunidade de interagirem diretamente com a música, enquanto ferramenta de autoexpressão e de descoberta pessoal. Esta atividade arrojada pretendia então que os alunos fossem capazes de se inteirarem melhor com este recurso didático, mas também de construírem uma consciência mais profunda em relação a estes temas, na medida em que teriam de obedecer a um processo de pensamento e análise, na construção da sua lista de reprodução. Não foi permitida a mera escolha de uma música, sendo necessário agregarem à mesma uma justificação dessa mesma opção.

Se como com qualquer outra fonte histórica e recurso didático, se afigura necessária o hábito e a prática corrente do mesmo, de forma a desenvolver nos discentes, capacidades que os façam compreender melhor e dela extrair informação, o mesmo se passa com a música. Eles deviam ser capazes de pensar criticamente sobre as músicas que escolhiam e as ideias que procuravam expressar ao criar esta Playlist temática. Existe aqui um conjunto de funções subjacentes que passa certamente pelos gostos musicais de cada um¹⁰¹, mas também pelo contexto histórico de que não podem fugir¹⁰², bem como a substância lírica de cada música.

Este tipo de exercícios possibilita ainda o desenvolvimento de espírito crítico e de autoexpressão criativa que leva também a uma maior autonomia por parte do estudante na criação de conhecimento. Incentiva ainda os mesmos a estabelecer paralelos

¹⁰¹ Aumentando assim a motivação dos mesmos, algo demonstrado por alguns comentários tecidos pelos discentes, um dos quais será apresentado em anexo. Ver anexo X.

¹⁰² Encontrando-se aqui presente a componente cognitiva.

relativamente a músicas contemporâneas com movimentos sociopolíticos do passado, mas também atuais. Os estudantes ficaram assim ainda mais inteirados relativamente ao potencial que a música tem de ser um veículo de crítica social, propaganda e ferramenta política, tal como outra documentação histórica qualquer.

3.3 Instrumentos de recolha de dados

Relativamente aos instrumentos de recolha, previamente referidos, estes comportam uma estrutura trinitária. Isto é a observação direta que se afigurou crucial no apuramento de alguns dados, não só relativos à motivação, participação discente e interesse generalizado, mas também de algumas respostas ou comentários que iam tecendo ao longo das aulas. Os questionários de averiguação, que apresento de seguida, demonstraram-se capitais no seguimento deste trabalho, dado fundamentarem teoricamente o propósito da utilização da música em contexto educativo.

Por fim, as fichas de trabalho, que se pautaram enquanto a análise, propriamente dita da empatia histórica mediante a interpretação de documentação musical. Estes foram os três instrumentos de recolha selecionados, que me forneceram informações pertinentes para a minha pesquisa sobre a utilização de música em contexto educativo, mas mais especificamente, na promoção da empatia histórica.

Observação direta

A observação direta serviu-me para monitorizar e documentar metodicamente os comportamentos, ações e interações dos alunos no decorrer das aulas, tendo sido realizada em tempo real. O principal objetivo da observação direta foi o de adquirir informações precisas e pessoais sobretudo acerca do envolvimento e da participação dos alunos durante as atividades. A atenção e o foco eram multifacetados, tomando mais em atenção as respostas verbais, mas procurando também capturar pistas não-verbais bem como interações espontâneas.

A observação direta produziu assim resultados qualitativos, sendo que os dados se encontram na área do nível de envolvimento dos alunos e da participação. Também foi

possível observar padrões nas reações dos discentes a vários gêneros musicais¹⁰³ e a atividades relacionadas à empatia.

Este instrumento ofereceu assim uma oportunidade de obter *insights* em primeira mão acerca das experiências musicais dos alunos, oferecendo um suplemento de dados qualitativos que complementam os resultados espelhados neste relatório.

Questionários

Os questionários utilizados revelam-se como ferramentas estruturadas de recolha de dados qualitativos e quantitativos¹⁰⁴, de forma a obter informações específicas dos discentes com quem trabalhei. O principal objetivo dos questionários realizados centrou-se nas perspetivas, atitudes e experiências dos alunos sobre o valor e a importância da música nas suas vidas quotidianas, mas também na sua utilidade em contexto de sala de aula. Isto é relevante dado ter me fornecido dados que me permitissem determinar o seu nível de interesse, gosto e preferência relativamente à utilização de música. Uma em concreto serviu para averiguar as perceções dos mesmos relativamente à influência que a música pode ter no patrocínio da empatia histórica.

Foram realizados três inquéritos ao longo do ano letivo, dois em formato de papel realizado em sala-de-aula e outro de forma online no *Google Docs*. Foi ainda garantido aos discentes, aquando da realização dos questionários, o anonimato e confidencialidade para obter respostas mais honestas e imparciais, mas também para não me levar a ser induzido, ainda que inconscientemente, a certas conclusões das atividades realizadas.

Um dos inquéritos realizados requeria dos discentes um balanço do trabalho realizado comigo. Todas as questões eram de resposta aberta, existindo oportunidade de os mesmos se manifestarem relativamente aos métodos de ensino e estratégias utilizadas. Deste inquérito resultou uma visão mais profunda acerca da opinião dos discentes relativamente à utilização de música em contexto de sala de aula.

O segundo inquérito destinou-se a averiguar a experiência dos alunos com o recurso da música nas aulas de História A. Foi composto por quatro questões, sendo que só a última comportava uma reflexão acerca da importância da música e a sua ligação com o conceito de segunda ordem de empatia histórica. O último questionário realizado

¹⁰³ Sobretudo na música clássica, realizado na atividade III.

¹⁰⁴ Preston, V. (2009). Questionnaire survey. *International encyclopedia of human geography*, 46–52.

foi construído com o objetivo de averiguar a importância que este recurso tem na vida quotidiana dos discentes, tendo questões tanto de resposta aberta como fechada.

Os questionários afiguram-se então como altamente relevantes para este relatório, convergindo em si vários pontos positivos, a destacar uma maior proximidade com as perspetivas dos discentes relativamente às atividades realizadas com os mesmos, promovendo uma melhor compreensão acerca do potencial da música para promover a empatia histórica. Ressalta ainda o facto de mais facilmente se apurar o impacto que a música tem nos mesmos, ajudando a construir uma base teórica mais sólida, que ajuda no suporte da realização deste relatório.

Questões/Fichas de trabalho

Este instrumento afigura-se central para este relatório, dado ser aquele que comporta em si as questões que procuram avaliar o grau de empatia histórica dos discentes. Foram 4 as “fichas” realizadas, como posteriormente se demonstrará, incidindo sobre quatro conteúdos temáticos distintos. Mais nenhum dado se aponta neste subcapítulo dado que, mais adiante, todas as atividades realizadas bem como as questões colocadas estarão plenamente desenvolvidas. Aqui está um exemplo de uma ficha utilizada, reservando-se em anexos uma outra¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Ver em anexo XV



Ano letivo 2022/2023 FICHA DE TRABALHO de 2023

Nome: _____ N.º _____ 11.º ano: _____

TEMA- Romantismo, expressão da ideologia liberal:

O romantismo revelou-se um fascinante movimento artístico e cultural que se difundiu pela Europa durante o século XIX. Este surgiu enquanto reação contra a racionalidade, abraçando e promovendo novos valores, tais como o individualismo, a primazia da imaginação e das emoções.

No período romântico, artistas, escritores, músicos, entre outros, procuraram expressar a profundidade das emoções humanas e a beleza das mesmas, acreditando no poder transformador da arte para evocar sentimentos fortes.

A música desempenhou um papel significativo nesta época, com compositores como Ludwig van Beethoven, Wolfgang Amadeus Mozart, Franz Schubert e outros expressando os seus pensamentos, emoções mais íntimas e ideários por meio das suas composições.

Nesta atividade, ouvirás peças musicais e explorarás as emoções profundas que elas evocam. Também tratarás de analisar as conexões entre a música romântica e o nosso mundo contemporâneo, descobrindo o poder duradouro da música, que transcende o tempo e toca nos corações de qualquer indivíduo. A linguagem única universal que é a música.

Depois de escutadas as músicas...

Questão 1- Considerando as composições musicais que acabaste de ouvir e a sua ligação ao período romântico, como pensas que a inspiração do compositor na era romântica se reflete na composição? De que forma sentes a influência da música romântica nesta peça contemporânea?

Depois de escutadas novas músicas...

Questão 2- De que forma as músicas contemporâneas que escutaste evocam emoções em relação às construções sociais de seus respectivos tempos?

Fonte própria: Ficha de trabalho da III Atividade.

Metodologias

São diversas as técnicas e metodologias que podem ser usadas de forma a envolver os discentes com o que se pretende neste trabalho, procurando o desenvolvimento da empatia histórica através da música, ou mesmo a pura inserção deste recurso em contexto de sala de aula. Considerei pertinente esta abordagem muito pelos benefícios que ela acarreta num estudo e trabalho de investigação. De facto, a utilização de técnicas diversas permite a recolha de dados mais variados, garantindo confiabilidade e validade ao estudo.

A própria investigação ganha um conhecimento mais profundo, ultrapassando os limites de uma só metodologia, ajudando ainda a uma pesquisa multidimensional.

Eu segui a utilização de três métodos principais para implementar as minhas atividades baseadas em música: utilizando a música e a letra; outra utilizando somente a letra sem a sonoridade musical e, por fim, a utilização da música sem qualquer tipo de assistência lírica escrita. A escolha dos momentos de atividade também não foram por acaso. A colocação da primeira e última atividade ambas com o mesmo modelo, permite, com maior honestidade intelectual, afastar algumas variantes que colocassem em causa a experiência como a proximidade temporal. Colocando as mesmas nos extremos, mais facilmente permite fazer uma comparação com outras metodologias, mas também interna, num sentido mais global de evolução por parte dos discentes.

Capítulo IV - Descrição das atividades e apresentação dos seus resultados

4.1 Inquérito sobre música¹⁰⁶

Um questionário construído relativo à importância da música nos discentes foi realizado no *Google Forms*, consistindo numa série de perguntas abertas e fechadas. Toda a turma respondeu ao inquérito, ainda que tenha sido necessário um aviso constante para a realização do mesmo, para com três membros da turma. Este inquérito analisou uma grande gama de vetores, que poderiam dar sustento teórico ao relatório que aqui se apresenta, refletindo sobre os hábitos auditivos dos discentes, gostos musicais favoritos, reações emocionais à música bem como a sua importância nas mais variadas circunstâncias, entre outros.

Inicialmente os discentes foram inquiridos sobre a frequência com que ouviam música, respondendo a esmagadora maioria (88,2%) que escutava diariamente, sendo que somente dois alunos responderam à opção seguinte, regularmente. De seguida questionados quanto aos géneros musicais favoritos a grande maioria respondeu Pop, tendência partilhada por 76,5% da turma; seguindo-se o funk (41,2%), o Rap e o R&B/Soul com (35,3%). Encontramos a música clássica¹⁰⁷ com 23,5% da turma e, em menor número, Jazz com 5,9%.

Relativamente aos sentimentos experienciados enquanto ouviam música, a felicidade (100%), tristeza (94,1%) e nostalgia (76,5%) ocuparam o pódio. Ora os resultados aqui apresentados suportam bem as investigações correntes relativamente aos impactos que a música tem no ser humano, partindo daí as suas potencialidades concretas para o estímulo da empatia histórica nos discentes¹⁰⁸. De facto, a relação que a música estabelece com os processos emocionais e sociais são amplamente estudados nas mais diversas áreas. Desde logo e sobrevoando a complexidade que é a música, o facto de nos a perçecionarmos muito ligada aos sentimentos, afigura-se algo exclusivamente humano.

¹⁰⁶ Ver em anexo XII

¹⁰⁷ Este era um dado que se pretendia relevante, tendo em conta a atividade que se pretendia elaborar no conteúdo programático do Romantismo.

¹⁰⁸ Laoli, C. A., Sudrajat, A., & Gea, T. B. (2020, February). Teaching Historical Empathy to Z Generation Through Musical Poetry in Senior High School. In *2nd International Conference on Social Science and Character Educations (ICoSSCE 2019)* (pp. 30-34). Atlantis Press. / Barrett, J. R. (2022). Fostering Historical Empathy Through Music, Art, and Poetry. *General Music: Dimensions of Practice*, 134.

As diferenças culturais no seio da música podem ser significativas, sendo que uma escala maior na cultura ocidental procure transmitir alegria e em nações do leste asiático represente tristeza¹⁰⁹, no entanto isto revela que a atribuição de significados com base numa escala musical é universal¹¹⁰.

Relacionando-a com a sua função aglutinadora e social, algumas teorias propõem precisamente que enquanto o ser humano evoluía, tudo o que pudesse estimular a cooperação em grupo, tenderia a chegar aos nossos dias, dado a apetência pela sobrevivência da espécie¹¹¹. Em contexto de sala de aula, os discentes prontamente dialogaram sobre os seus interesses e gostos musicais, bem como artistas favoritos, comprovando estes benefícios cognitivo-sociais na utilização da música, corroborando que a utilização da música auxilia o grupo a trabalhar mais unido e mais forte¹¹². São várias as investigações que apontam no sentido de conotar a música com o desenvolvimento interpares, por exemplo em crianças com PEA (Perturbação do Espectro Autista)¹¹³.

Seguindo o questionário 70,6% dos inquiridos referiram que se sentiam tanto energizados como relaxados ao ouvir música, podendo levar a questões de se o trabalho com música de fundo é ou não positivo¹¹⁴. 58,8% referiu também que sentem motivação para o estudo quando escutam música, realçando que, pelo menos mais de metade da turma, costuma ouvir música enquanto estuda para a escola¹¹⁵, e 52,9% referiu sentirem-se inspirados enquanto escutam música.

Foi ainda aferido no inquérito artistas e músicas favoritas, de forma a verificar se seria possível a utilização de qualquer uma nas atividades propostas ou então na atividade que os próprios viriam a desenvolver, através da realização de uma Playlist. Os gostos apresentaram-se muito variados destacando-se nos artistas figuras como Taylor Swift e

¹⁰⁹ Ligações a funerais.

¹¹⁰ Posner, J. (2018). *Explained: Music*. Califórnia: Netflix, Inc.

¹¹¹ Charles Darwin elabora muitos estudos relativos à sobrevivência do “mais capaz”.

¹¹² Posner, J. (2018). *Explained: Music*. Califórnia: Netflix, Inc.

¹¹³ Kirby, M. & Burland, K. (2021). Exploring the Functions of Music in the Lives of Young People on the Autism Spectrum in *Psychology of Music*, p. 562-578. Leeds: University of Leeds. [Acesso: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/03057356211008968>].

¹¹⁴ Existem efeitos tanto positivos quanto negativos na prática desta atividade, sendo vários os estudos que suportam um ou outro lado. O desenvolvimento desta questão constará em relatório.

¹¹⁵ Existem vários estudos que abordam estas temáticas com pertinência, tais como: Goltz, F. & Sadakata, M. (2021). Do you listen to music while studying? A portrait of how people use music to optimize their cognitive performance in *Acta Psychologica*. Nijmegen: University Medical Centre. [Acesso: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691821001670#!>].

Bruno Mars, e nas músicas, várias que começaram a viralizar no *TikTok*¹¹⁶, como aliás parece ser tendência das gerações mais novas, se atentarmos noutra relatório de estágio¹¹⁷. Foi apontada ainda a música *Je te le laisserai des mots* de Patrick Watson, de 2010, também ela retomando fama através da rede social já referida, tendo sido possível a utilização da mesma na terceira atividade desenvolvida com os discentes.

As questões que foram depois colocadas aos discentes eram de cariz mais aberto, relacionando-se com a associação de alguma música ou estilo específico com algum evento da sua vida, novamente de forma a reforçar os estudos já protagonizados sobre o impacto da música nos indivíduos. Só dois em 17 responderam que não faziam essa associação, pelo que a vasta maioria (88,24%) o fez, referindo alguns episódios mais tristes na sua vida relacionados com família, ou conhecidos, e outros eventos felizes tais como as escoliadas, infância, família, entre outros.

Relativamente à questão da influência que a música detém sobre o humor dos mesmos, todos os inquiridos referiram que esta influência o estado de espírito, tanto para o bem como para o mal. A maioria opta pela estratégia estou feliz, oiço música feliz e estou triste, oiço música que me deixe ainda mais triste, algo já muito estudado¹¹⁸. Ainda assim existe referência à procura da música como salvaguarda da mudança de humor, quando em baixo, audição de uma música alegre para mudar o seu estado psicológico. Existe ainda uma referência para o facto de a música trazer «o meu melhor lado»¹¹⁹, abrindo já caminho para a questão que se segue.

De que forma a música impacta a tua vida diária? Esta foi a premissa na qual os discentes se tiveram de debruçar. Todos responderam que a audição de música os impactava, algo que confirma os dados já previamente obtidos neste questionário relativamente ao consumo diário da música e dos sentimentos despertados na audição da mesma. Os dados empíricos acerca destes dados recolhidos refletem o papel da música com o bem-estar emocional, como mecanismo de enfrentamento dos problemas, enquanto espaço seguro e fonte de inspiração. A música tem assim uma influência substancial na

¹¹⁶ Alguns exemplos: Daylight - David Kushner; Golden Hour - Jake Lawson; I got my eyes on you - Lana del Rey (prova da influência do Tiktok é o facto da música ser de 2012, mas só agora adquirir mais sucesso e relevo).

¹¹⁷ Gonçalves, C. A. D. S. (2022). A Música como Recurso Didático no Ensino de Filosofia, p. 80.

¹¹⁸ Ver: <https://www.psychologists.com/why-do-we-listen-to-sad-music-when-we-are-hurting/> [Consultado a 8/6/2023].

¹¹⁹ Resposta 17 no inquérito aplicado.

vida dos discentes e a concordância universal dos inquiridos só reforça esse mesmo princípio. A própria ideia de foco, atenção e motivação foi outro ponto levantado pelos discentes, levantando questões importantes, sobretudo quando pensamos no plano educativo de querer motivar e estimular à participação estudantil.

Outras das questões presentes no inquérito tinha por objetivo averiguar a importância que a letra da música tinha nos discentes¹²⁰. Esta considerou-se pertinente na medida em que se pode cruzar com os resultados da atividade em que a metodologia em que envolvia tão somente a sonoridade e não letra. Nesta questão de resposta aberta, dois discentes (11,76%) responderam que a importância da letra dependia ora do estilo musical, sendo que um referiu mesmo que se for uma música de época histórica toma mais atenção à letra do que ao som.

A restante turma, 15 alunos, afirmaram positivamente quanto à importância da letra na música, não existindo ninguém que respondesse que não. Vários ressaltam aspetos importantes como a letra ser um fator que determina se se gosta da música ou não; a letra possuir um maior impacto nos discentes que a melodia em si, mas também, a grande maioria, resalta a importância da letra na passagem de mensagens, emoções e um sentimento de conforto e autorreflexão. Tudo isto faz com que os mesmos considerem a presença da letra numa música necessária, mas também imprescindível num bom entendimento sobre o que a música trata.

As duas questões seguintes eram próximas¹²¹ já que a primeira inquiria os discentes relativamente ao impacto da música nas sociedades, e a segunda questionava a crença dos mesmos acerca do poder da música em transmitir mensagens ou abordar tópicos pertinentes de determinada cultura. Relativamente à primeira questão um aluno (5,9%) afirmou que não sabia responder à questão proposta, enquanto todos os outros procuraram atribuir uma resposta à questão inquirida.

A maioria reflete sobre a capacidade que a música tem para influenciar culturas, países e o mundo, de uma forma geral, nas mais diversas valências, sobretudo social e política como referem; a relação da música com temas fraturantes é também ressaltada,

¹²⁰ Qual a importância da letra de uma música para ti? Prestas muita atenção à mensagem transmitida pelas letras?

¹²¹ 1ºQ- De que forma percecionas o impacto cultural e social da música na sociedade atual? / 2ºQ- Acreditas que a música tem o poder de transmitir mensagens, expressar emoções ou abordar questões sociais? Justifica.

sobretudo na sociedade atual que os mesmos consideram ser «muito amante de música». Existem apontamentos relativamente a esta ser a forma de arte mais bonita de todas, ou até «a linguagem mais universal dentre as artes», tendo impactos globais ou íntimos dependendo da sua utilização. Comprovam isto com o simbolismo dos hinos para nações inteiras, até o conforto de uma música como terapia para um só indivíduo. Questões de identidades culturais e da globalização são ainda mencionados, relatando que a música tanto é influenciada como influencia as atitudes, valores, crenças e o comportamento das pessoas.

Tudo isto demonstra que os discentes compreendem que a música enquanto recurso humano tem um impacto significativo nas sociedades atuais, mas também históricas, produzindo um impacto que muitas vezes não é claro nem nítido, transfigurando-se com as próprias ações e pensamentos de determinada cultura e sociedade, como os mesmos afirmaram.

Quanto à segunda questão, todos os inquiridos responderam afirmativamente, algo que seria de antever dado o trabalho contínuo com este recurso durante o ano letivo. As justificações não vão muito além daquilo que foi suprarreferido, indo de encontro as mesmas ideias de transmitir mensagens, expressar emoções e abordar questões sociais. A expressão de ideias, a promoção de reflexão sobre assuntos diversos e até o “dar voz” aos que querem ser ouvidos sobre mensagens políticas e sociais, foram tudo apontamentos dos discentes relativamente a questão que lhes fora colocada.

Chegou-me a ser questionado¹²² se alguma vez imputei aos discentes que a música era um recurso histórico, cuja resposta foi negativa. De facto, foram os próprios, ao trabalharem com este recurso, que acabaram por compreender que dele podiam retirar informação ou alguma mensagem escondida, como aliás se atestou em diversas participações protagonizadas pelos mesmos. As respostas que a esta pergunta se apresentam reforçam esta mesma ideia e demonstram a compreensão e o grau de lucidez que os estudantes desenvolveram em relação à música, derivado de um trabalho continuado deste recurso.

¹²² Numa apresentação oral acerca da construção deste relatório.

4.2 Inquérito sobre música nas aulas de História¹²³

Como forma de analisar a reação dos estudantes para com a utilização da música em contexto de sala-de-aula, nomeadamente decorrente da I Atividade que mais para a frente apresentarei, responderam todos os presentes na aula a um pequeno inquérito, na qual se posicionam relativamente ao gosto pela utilização deste recurso e se consideravam trazer vantagens no desenvolvimento cognitivo, a nível de empatia histórica¹²⁴ ou por qualquer outro motivo. O inquérito em questão tinha apenas duas questões de resposta aberta, sendo a primeira o espaço onde pudessem mencionar quais as músicas que mais e menos gostaram de ouvir, enquanto a segunda lhes inquiria: *Consideras que a utilização da música ter permitiu sentir como no passado e compreender melhor os agentes históricos? Justifica.*

Apresento então algumas respostas que penso revelarem aquilo que tenho vindo a defender neste trabalho, mas sobretudo para complementar o suporte teórico do trabalho através não da minha visão ou de autores e investigadores científicos, que já foram apresentados, mas sim daqueles para qual o nosso trabalho se destina:

- I. *Sim, eu acho que é uma maneira diferente de trabalhar na aula e uma boa forma de captar a nossa atenção. Eu apoio estas maneiras não habituais de ensino porque fazem com que a aula seja menos repetitiva ou cansativa. [...].* - Nesta resposta fica patente que uma das utilizações da música em contexto educativo é o facto de se traduzir como uma **alternativa às aulas tidas como tradicionais** e meramente expositivas.¹²⁵
- II. *Considerando que a música é das mais interessantes e ilustradas formas de expressão de sentimentos, gostei das músicas e achei sim que trazem um sentimento de reflexão e ajudaram parcialmente na compreensão.* – O discente revela compreensão de que a música é uma forma de exprimir sentimentos e atribui-lhe a característica de ser interessante. O estudante em questão mostrou-se interessado na utilização do recurso e defendeu que a mesma auxiliava a **compreensão de conteúdo científico.**

¹²³ Um dos três inquéritos foi referido anteriormente, pelo que, não constará um subcapítulo para o mesmo. Mais referências sobre o mesmo serão feitas posteriormente. Ver em anexos: XII, XIII e XIV

¹²⁴ Não sendo usado o termo, era isso que se pretendia perguntar, como se pode observar na questão.

¹²⁵ Ferreira, L. M. R. (2021). IDEM, pp. 12-13

- III. *Sim, porque quando ouvimos as músicas do passado conseguimos sentir na pele das pessoas que ouviam e faziam essas músicas nessa época e do sentimento que transmitiam.* – Esta discente revela que a utilização deste recurso potencia, de certo modo, a empatia histórica afirmando que os leva a colocarem-se **na pele dos agentes históricos do passado.**
- IV. *A utilização de música permitiu sentir como no passado e compreender melhor a matéria, pois ouvir faz perceber melhor as coisas e foi como se tivesse lá a “ver” a realidade.* – Esta resposta de forma mais direta toca precisamente na definição de empatia histórica, revelando que a compreensão histórica foi auxiliada pelo recurso a este material didático.

O inquirido em questão acaba por suportar teoricamente¹²⁶ as temáticas tratadas neste relatório, dado o entendimento, por parte dos discentes, das potencialidades da utilização da música em sala-de-aula, mas também o reconhecimento da atuação da mesma no que toca ao auxílio de conteúdo científico.

4.3 A música como promotora de empatia história – atividades desenvolvidas

Níveis utilizados

De forma a ser capaz de categorizar as respostas obtidas face às atividades desenvolvidas com os discentes, foi necessário a seleção de uma escala de níveis que avaliasse efetivamente as respostas, ainda que exista uma boa variedade de escalas¹²⁷. Escolhi assim a de Rosalyn Ashby e Peter Lee de 1987¹²⁸, que apresenta um conjunto de cinco níveis, que apresentarei de seguida.

¹²⁶ Vários trabalhos e relatórios já foram referidos, podendo ainda fazer menção a outros que também foram relevantes no estudo em questão: Dähne, C. L., & de Oliveira Molar, J. (2012). A música como recurso pedagógico: a representação dos bombardeios aéreos da 2ª guerra mundial nas letras de *heavy metal*. *História & Ensino*, 18(1), 239-257.

¹²⁷ Denis Shemilt por exemplo

¹²⁸ Ashby, R., & Lee, P. (1987) Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In C. Portal, *The History Curriculum for Teacher*, London: Falmer Press.

Nível 1- *Passado opaco*: Nesta fase inicial, os discentes têm bastante dificuldade em perceber as ações do passado como lógicas¹²⁹. Acreditam que são intelectualmente superiores aos do passado, muito derivado ao conhecimento limitado que possuíam outrora, por exemplo referindo a aparente impossibilidade de os mesmos construírem determinados aparelhos que hoje possuímos.

Nível 2- *Estereótipos generalizados*: Neste nível, os alunos começam a reconhecer e a entender alguns aspectos do contexto histórico, mas as demonstram uma visão significativamente influenciada pelas crenças e valores contemporâneos, estereotipando o passado grandemente. Tendem assim em julgar figuras históricas do passado usando os padrões atuais, demonstrando, novamente, a superioridade dos valores do presente.

Nível 3- *Empatia quotidiana*: Os discentes que se encontram neste nível demonstram compreender de uma forma mais profunda o contexto histórico, tentando explicar e reconhecer as emoções, ações e intenções de determinados agentes históricos, mas ainda sob uma ótica contemporânea, transpondo ainda as suas próprias realidades.

Nível 4- *Empatia histórica restrita*: Avançando na escala, os alunos demonstram uma compreensão ainda mais profunda do complexo contexto histórico em mãos. Já demonstram uma efetiva capacidade de vislumbrar eventos e figuras do passado através das lentes da sua própria época. Ainda assim ainda têm dificuldades em chegar a um contexto mais amplo dessas mesmas realidades, fazendo ainda juízos de valor em determinadas situações.

Nível 5- *Empatia histórica contextualizada*: No nível mais alto, os discentes exibem uma grande capacidade para compreender os contextos históricos, levando a um melhor nível de empatia histórica. Por vezes não só compreendem as complexidades do contexto histórico, mas são capazes de se envolverem genuinamente com indivíduos históricos. Eles podem simpatizar profundamente com figuras históricas, apreciando suas complexidades, emoções e motivações dentro de seu contexto histórico. São ainda capazes de apresentar pontos de vista diferentes mediante diferentes evidências.

¹²⁹ Numa primeira fase pensei mesmo colocar a resposta de alguns discentes num nível de “não aplicável” dado a absurda ausência de sentido das respostas. Optou-se a manutenção e a inserção neste nível por se referir precisamente a respostas absurdas e desprovidas de sentido.

I Atividade de Empatia- Revolução Americana

A I atividade, afigurou-se a primeira experiência realizada com a turma utilizando música enquanto recurso didático. Esta procurava imergir os discentes numa experiência que construía e desenvolvia empatia histórica. Convém, portanto, fazer uma pequena contextualização histórica do conteúdo científico em questão, referindo de que forma foi o mesmo lecionado.

A exposição acerca do tema em questão iniciou-se referindo diversas realidades contemporâneas¹³⁰, de forma a atrair a atenção dos discentes, mas também de os fazer compreender a importância do tema em questão, no caso a independência dos Estados Unidos da América. De seguida fez-se uma revisão de conteúdos, dado que anteriormente tinham tratado as dinâmicas e conflitos coloniais¹³¹, onde se insere a Guerra dos 7 anos. Partindo desta foram capazes de, através de questões mestras, compreender que num pós-guerra, é comum a necessidade de reconstruir um país de diversas maneiras, como por exemplo, financeiramente. Aqui estabeleceram uma ponte com a Guerra na Ucrânia e relatos de notícias que tratam precisamente a questão económica do conflito¹³².

Evidentemente que o conflito acaba por prejudicar as relações estabelecidas entre a metrópole e as 13 colónias, semeando o descontentamento entre os colonos americanos, aumentando as tensões geopolíticas entre ambas as partes. Para enriquecer a aula foram utilizados vários recursos sobretudo visuais, como mapas, de foram a ajudar os discentes a compreender melhor o contexto geográfico do conflito, mas também para dar vida à História¹³³.

Foram sendo mencionados os novos impostos lançados pela coroa britânica às colónias americanas¹³⁴, bem como o pensamento decorrente de *No taxation without*

¹³⁰ Netflix, HBO, Disney +, Disney, Nike, Starbucks, Billboard 10 (maioria dos artistas serem norte-americanos), entre outros.

¹³¹ “Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII” - módulo IV de História A.

¹³² Ver: <https://www.dw.com/pt-br/economia-da-r%C3%BAssia-entra-em-recess%C3%A3o-com-queda-de-4/a-63784062> / <https://www.jornaldenegocios.pt/economia/conjuntura/detalhe/ocde-guerra-na-ucrania-tira-28-bilhoes-de-dolares-a-economia-mundial>

¹³³ Kent, A. (1998). The value of historical maps: art, accuracy and society (Doctoral dissertation, Oxford Brookes University).

¹³⁴ Rabushka, A. (2010). Taxation in colonial America. Princeton University Press.

*representation*¹³⁵. Esta frase levou a um debate na turma acerca de outras realidades atuais, dentro das ilhas britânicas, concretamente em relação à então recente notícia de que o Supremo Tribunal do Reino Unido decidira que a Escócia não poderia referendar a sua independência sem autorização de Londres¹³⁶. De seguida foi se explanando o aumento de tensões que abririam o conflito entre britânicos e os colonos americanos, passando por eventos-chave tais como o Massacre de Boston e o *Boston Tea Party*, mas também a cada vez maior repressão inglesa nas 13 (treze) colónias.

Protagonizou-se ainda uma reflexão entre os discentes de forma a relacionar a Revolução Americana com os princípios iluministas difundidos nessa época, acabando por se discutir o impacto que a mesma causou no mundo e nas sociedades de então.

Por fim e ao longo do tempo que mediou o início das hostilidades e o reconhecimento da independência norte-americana, começou-se a explicar a importância que a música teve neste cenário de guerra aberta, onde era necessário capturar para o seu lado o maior número de aliados possíveis. Iniciou-se assim o maior contacto com este recurso, fazendo a ponte com o conteúdo científico tratado.

Começou-se somente com o Hino Nacional Norte-Americano¹³⁷, inquirindo os mesmos de referências que pudessem encontrar relativamente à temática abordada. Inicialmente mostraram-se mais tímidos e inseguros nas respostas, mas acabaram por ser capazes de estabelecer pontes¹³⁸, sendo que a grande maioria dos alunos referiu o valor da liberdade e o patriotismo relativamente aos seus soldados¹³⁹, aludindo três a hipótese da ênfase à liberdade se relacionar com o ideal iluminista presente na Constituição Americana. Posto isto, passámos à atividade na aula seguinte na qual lhes foi pedido que se colocassem no lugar de um colono americano daquele período específico, devendo os mesmos tomar uma decisão informada sobre qual dos lados apoiariam, partindo das músicas ouvidas.

¹³⁵ A frase já tinha sido utilizada anteriormente na Irlanda, região muito associada ao domínio inglês, acabando depois por crescer nos EUA a partir de 1765, com James Otis (1725-1783).

¹³⁶ Ver: <https://expresso.pt/internacional/2022-11-23-Escocia-nao-pode-referendar-independencia-sem-autorizacao-de-Londres-declara-o-Supremo-Tribunal-do-Reino-Unido-b374bbcb>

¹³⁷ O contexto de escrita foi diferente do da Guerra de Independência, tendo sido isso prontamente contextualizado aos discentes.

¹³⁸ Esta avaliação foi feita com recurso a observação direta e aos comentários que os alunos iam tecendo.

¹³⁹ Dizendo respeito, concretamente à passagem: “Land of the Free / Home of the Brave”.

Foram selecionadas várias músicas, algumas pró-britânicas e outras pró-americanas que retratavam a complexidade da época, mas, acima de tudo, o entendimento de que nenhuma época histórica é só preto ou branco, algo que foi sendo trabalhado com eles ao longo do ano letivo. A representação de vários pontos de vista e sentimentos ficava salvaguardado¹⁴⁰.

Evidentemente que o processo que pavimentou o caminho para a Revolução foi, antes de mais, o fornecimento de informações históricas acerca da Revolução, incluindo aqui um pequeno debate que se gerou, quando eu os inquiri relativamente à opinião de alguns sujeitos nas ilhas britânicas, se considerariam que fazia sentido essa revolução. De forma a aumentar o debate acrescentou-se outros dados, como o facto de alguns escravos terem lutado a favor da coroa britânica¹⁴¹. A relevância da música como meio de expressão neste período foi também salientado, tendo eu recorrido a um arquivo digital de músicas da época revolucionária nos EUA¹⁴².

Seguiu-se então a atividade em si, tendo sido tocadas as músicas selecionadas, enquanto os discentes possuíam a tradução em papel¹⁴³, podendo acompanhar as mesmas a partir daí. Foram escutados os excertos considerados mais relevantes de cada peça musical, tendo sido ainda incentivado aos alunos a anotação dos principais pontos de vista expressos em cada música. Por fim os alunos responderam à questão que lhes era colocada, tendo-lhes sido dado os últimos 15 minutos no final da aula, muito porque, nesta altura, ainda não tinham sido treinados na questão de cumprir horários impostos e eram ainda muito demorados na realização de pequenas atividades e questões.

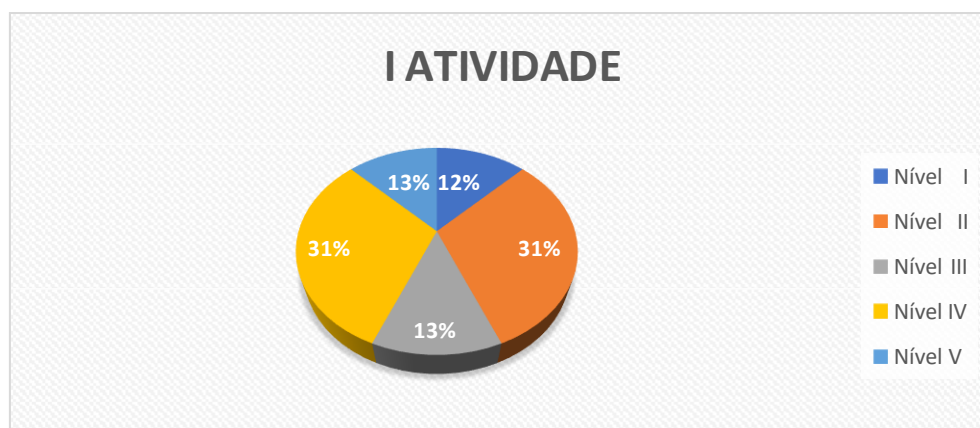
¹⁴⁰ O reportório musical utilizado nesta atividade já se encontra devidamente organizado e apresentado na Fonte I deste trabalho, pp. 6-8.

¹⁴¹ O que traria mais significado para esses agentes históricos? A promessa de liberdade ou a independência da terra onde estavam?

¹⁴² Ver: https://www.digitalhistory.uh.edu/active_learning/explorations/revolution/revolution_music.cfm

¹⁴³ Ver em anexo XV

Resultados obtidos



Fonte própria: Resultados da primeira atividade.

Esta atividade foi a única que obteve uma quase totalidade de respostas, muito devido ao facto de que as duas últimas apanharam o período das Escoliadas, nas quais os discentes se apagam mais, de uma forma geral, das disciplinas que têm em mãos, treinando longas horas do dia, inclusive ao fim de semana, para representarem a escola nessa competição. Em 17 alunos, só um não respondeu porque não se encontrava presente em sala de aula aquando da realização da tarefa, pelo que a participação na tarefa foi de 94,12%.

Na recolha de dados, dois alunos obtiveram a classificação de nível um; cinco a classificação de nível dois; dois a classificação de nível três; cinco a classificação de nível quatro e dois a classificação mais elevada, de nível cinco. Apresentam-se de seguida excertos das cartas redigidas pelos discentes, bem como a justificação da posição hierárquica em que se encontram:

Nível I:

Minha querida amiga! Estou-te a fazer ou a escrever esta carta para te falar um pouco sobre a Revolução Americana. Estive a ouvir alguns vídeos com músicas/poemas no século XVIII [...] No primeiro poema fala sobre a justa liberdade, não como escravos, mas como homens livres, [...]

A. 15

Esta resposta encontra-se posicionada neste nível pela não compreensão do exercício em questão. Não só a incapacidade de se colocar no lugar do agente histórico, como também uma total abstração da sua existência. Limitou-se a explanar o que tinha sido trabalho em aula e o que cada música queria dizer, sendo que muita dessa justificação se ficou a dever a uma cópia quase integral das músicas apresentadas.

A outra resposta que se encontra posicionada neste patamar, peca pelo mesmo erro do excerto aqui apresentado. Apesar de compreender melhor a tarefa, dado que procura escrever uma carta, limita-se quase que na totalidade à cópia das letras das músicas escutadas, mas também misturando as mesmas, criticando e apoiando os americanos na mesma carta. Não foi então capaz de compreender verdadeiramente as músicas escutadas.

Nível II:

Ao ver o cenário em que nos encontramos no momento, me deparo com uma situação em que tenho um lado a escolher, e mediante a isso, me declaro ao lado da revolução, pois a liberdade e direitos humanos são o que mais importam para mim. [...]

A. 9

Neste texto aufere-se uma evolução, quando comparando com as respostas inseridas no nível anterior. Desde logo pela capacidade de compreender qual a tarefa e a necessidade de se colocar na posição de um agente histórico. Depois evolui também na medida em que não faz uma cópia literal das músicas que tinha ouvido. Ainda assim, a compreensão do mesmo encontra-se vedada pela transposição dos valores que conhece hoje, no presente, para os eventos do passado. A ideia de direitos humanos e liberdade como a conhecemos e a importância que detém hoje, não corresponde à defesa de valores daquele período, considerando logo questões como escravatura e ausência de direito das mulheres.

Outras respostas que se inserem neste nível incorrem no mesmo erro, acabando não só por se registar uma ausência de conexão afetiva com o evento histórico e o agente que têm de encarnar, bem como uma incapacidade ou mera falta de esforço de compreenderem mais além os motivos que levaram os agentes históricos a agir da forma como agiram.

Nível III:

Olá querida amiga, a situação por aqui está bastante complicada eu ainda não sei que lado escolher, mas creio que vou escolher o lado revolucionário, eu quero uma América livre, eu não quero ser nenhum escravo. A nossa liberdade não pode acabar assim, os [...] eu não aguento mais ouvir falar de sangue e de mortes, não consigo mais conviver com esta angústia e com esta pobreza. O nosso país está arruinado.

A. 6

Novamente, em comparação com o texto apresentado anteriormente, é patente uma evolução na resposta. Esta resposta apresenta uma exposição de conhecimentos histórico, partindo ainda das músicas ouvidas e do que lá era referido, sem nunca fazer uma cópia integral da mesma. A referência ao cenário de guerra é também notória, referindo ainda o que o próprio agente histórico deveria estar a sentir [angústia]. De qualquer forma, algumas incoerências ainda são perceptíveis e existe uma incapacidade de tentar compreender o outro lado.

Outras respostas que se inserem neste nível refletem um espírito semelhante, introduzindo já elementos musicados, sem deles transliterar a íntegra, e revelando uma melhor compreensão e exposição do conhecimento histórico. Os defeitos são os mesmos encontrados na resposta aqui apresentada.

Nível IV:

Querida amiga, escrevo-te hoje com o objetivo de te relatar tudo aquilo que se anda a passar aqui nas colónias da América. Azinha-se [sic] uma revolução que pretende ter a liberdade como base. [...] Embora esteja um pouco perdida no meio de toda esta situação, sinto que uma revolução é mesmo aquilo de que precisamos, pois, os ingleses têm muito poder sobre nós como quando aumentaram os impostos dos selos e lançaram um pesado conjunto de novas taxas alfandegárias. [...] Ainda por cima hoje ia a passar na rua e ouvi uma [...], onde diziam que nenhum ato tirânico nos deve impedir de defender o nome da América [...] o triunfo da América nesta revolução seria positivo pois é apoiada por Deus. Gostaria muito de saber a tua opinião sobre o assunto e de saber a tua realidade já que vives na Europa. [...]

A. 13

O texto aqui apresentado revela o nível IV na escala utilizada para avaliar empatia histórica. Não só se nota uma evolução na escrita, algo que deverá ser isento quando avaliando a empatia numa resposta produzida pelos discentes, como existe uma indecisão do agente histórico que, ainda assim, se acaba por posicionar de um lado. O discente mergulha de melhor forma no passado, imaginando-se mesmo a ouvir uma música na rua relativamente ao período em questão. A referência cristã do apoio de Deus à revolução é outra que remete o pendor desta resposta para um nível mais avançado de empatia histórica. Fica, ainda assim, a faltar a inclusão de considerações relativas ao lado pró-britânico que colocaria esta resposta no nível V de empatia.

Respostas de semelhantes características são as que encontramos neste patamar hierárquico, tendo por base as mesmas ideias e como defeitos semelhantes aos seus iguais. Uma das respostas inseridas neste nível é a que melhor redigida se encontra¹⁴⁴, mas não sobre para o patamar seguinte, muito pelas mesmas motivações que a resposta aqui exposta não o fez.

Nível V:

Olá querido amigo Carl! Temos que nos posicionar perante este acontecimento e para ser sincera ainda não sei o que escolher, estou bastante indecisa visto que por um lado devemos respeitar o nosso rei, que sempre lutou por nós e nos salvou, devemos-lhe esse reconhecimento! Por outro lado, talvez se as coisas mudassem, não seria mau... seríamos livres. [...] Caro amigo, envio-te esta carta para saber o que pensas e me ajudares a ter uma decisão.

A. 11

Este caso apresentou-se como um dos único dois exemplos na qual o discente foi capaz de compreender os dois lados da moeda, acabando mesmo por não se posicionar de todo, deixando isso para o seu amigo “Carl”. Imergiu na tarefa que lhe foi pedida, reconhecendo um pensamento típico da época relativamente à figura monárquica da altura, mas reconhecendo que a mudança em terras americanas podia trazer benefícios

¹⁴⁴ O estudante em questão foi o caso de que mais progressão académica sofreu na turma na disciplina de História A. Iniciou o primeiro período com 11 e acabou o 3º período com classificação de 17 valores, possuindo a melhor redação da turma.

aos colonos americanos. O nível é assim o mais sofisticado da turma nesta atividade, pelos motivos que aqui se enunciaram.

A outra resposta que se inseriu no nível V bebe da mesma qualidade, acrescentando-se que foi a única resposta da turma que se decidiu posicionar no lado da coroa britânica fazendo uma grande imersão num agente histórico da altura, terminando a sua carta com “Deus Salve o Rei”.

II Atividade de Empatia - Guerra Civil Portuguesa

A II atividade que passou por uma exploração musical silenciosa, tratou de colocar os discentes na posição de um português do século XIX, para responder a uma das questões mais prementes da sociedade lusa da época: Quem será o próximo rei de Portugal? A Guerra Civil fratricida foi um dos momentos mais importantes do século XIX português, sendo que o seu resultado modificou brutalmente o *Modus Operandi* nacional pavimentando o caminho para a segunda metade do século XIX na via do liberalismo e do desenvolvimento português.

A exposição deste conteúdo científico foi articulada com os prévios, relativamente às consequências das invasões francesas, a união do Brasil com Portugal numa única entidade político-administrativa¹⁴⁵, bem como o eventual regresso de D. João VI a Portugal. À morte deste o problema de sucessão teve de ser inevitavelmente colocado, algo que os discentes foram capazes de compreender rapidamente, gerando-se um debate acerca de qual dos filhos deveria ascender ao trono. Por um lado, um D. Pedro que tinha declarado a independência do Brasil¹⁴⁶ e por outro, um D. Miguel exilado em Viena devido aos golpes que protagonizara ainda durante o reinado do seu falecido pai.

Ao longo da aula foram sendo utilizados acima de tudo fontes primárias como por exemplo cartas de D. João VI¹⁴⁷, a Rainha D. Carlota Joaquina¹⁴⁸, e dos irmãos que entrariam em guerra, D. Pedro IV¹⁴⁹ e D. Miguel¹⁵⁰. Estas foram utilizadas não só porque se queria treinar os discentes na análise de documentos históricos, prática corrente nas aulas lecionadas, mas também atendendo ao perfil da turma em questão, extremamente

¹⁴⁵ Sob forma de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves;

¹⁴⁶ Em 1822, mas só reconhecida oficialmente em 1825.

¹⁴⁷ Pedreira, J., & Costa, F. D. (2006). D. João VI. [Lisboa]: Círculos de Leitores.

¹⁴⁸ dos Santos, E. (2008). D. Pedro IV: liberdade, paixões, honra. [Lisboa]: Círculo de Leitores.

¹⁴⁹ IDEM.

¹⁵⁰ Lousada, M. A., de Fátima Sá, M., & Ferreira, M. (2009). D. Miguel. [Lisboa]: Círculo de Leitores.

curiosa sobre as nuances pessoais dos agentes históricos. Foi possível fornecer assim múltiplas visões sobre os pensamentos e até emoções dos agentes envolvidos no conflito, trazendo à tona o lado mais humano destas figuras.

A leção destes temas decorreu normalmente, acabando por, no final dessa aula, ocorrer uma discussão que procurou explorar as consequências do conflito nas mais diversas valências, sobretudo políticas e sociais. As aulas sobre esta temática acabaram por ser bem-sucedidas e prepararam bem os discentes para a realização da atividade em questão, dado o conjunto de materiais e recursos utilizados em sala de aula, que acabaram por oferecer aos discentes mais uma interação com o passado de forma não linear nem dual, dado que as diferentes perceções e visões a que tiveram acesso, permitiram vislumbrar um cenário mais complexo e poliédrico do que somente liberalismo contra absolutismo.

A devida ressalva à importância da música como forma de expressar sentimentos e opiniões, ou mesmo de motivar soldados e servindo como elemento aglutinador, também foi salvaguardado nas aulas imediatamente anteriores à realização da atividade, tendo sido selecionados um conjunto relevante de música a favor de um e de outro lado¹⁵¹. De facto, foi explicado aos discentes¹⁵², a música era essencial na mobilização de soldados, mas também de forma a elevar a moral dos militares¹⁵³, bem como o senso patriótico dos mesmos, que poderiam morrer a qualquer momento. A comparação com a atualidade foi realizada¹⁵⁴, dado que os desfiles militares, também eles plenamente carregados de simbolismo e servindo múltiplos propósitos, se apropriam da utilização de música, com o objetivo de projetar imagens de poder, grandeza e força, em comparação com o inimigo.

As músicas utilizadas evidentemente carregavam consigo mensagens propagandísticas fosse como forma de enfraquecer simbolicamente o inimigo, ou engrandecer o seu próprio lado, algo que as músicas do período da guerra civil procuraram

¹⁵¹ Valentim, M. J. Q. D. C. A. B. (2008). A produção musical de índole política no período liberal: 1820-1851.

¹⁵² Ainda que os mesmos tivessem presente o já referido aquando da primeira atividade de empatia realizada.

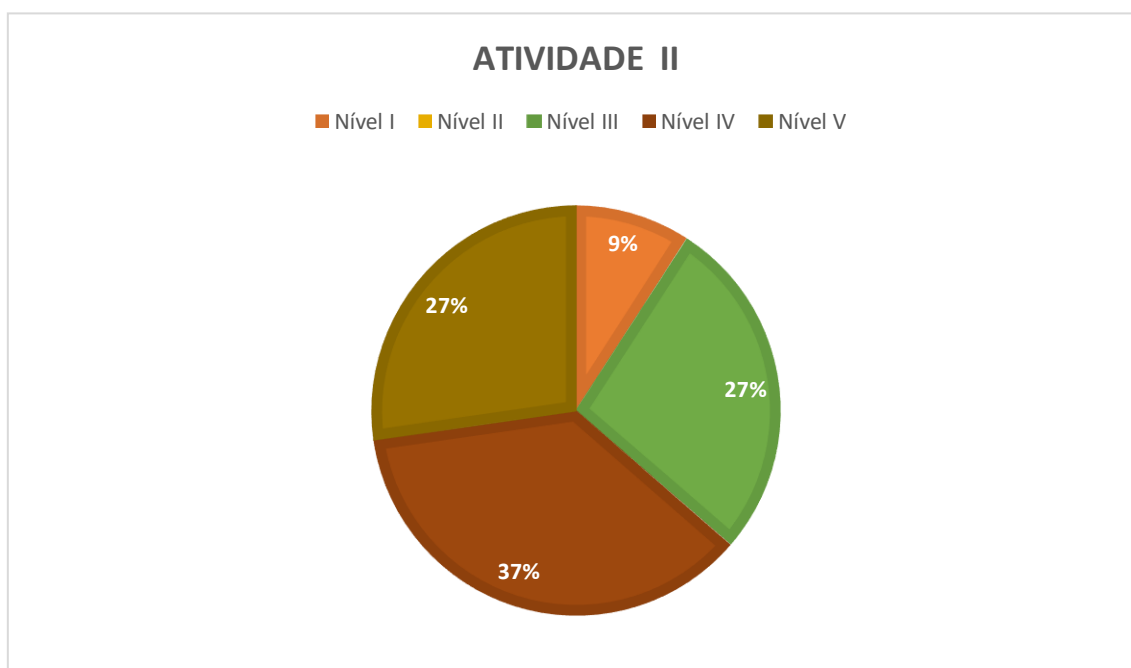
¹⁵³ O'Connell, J. M., & Castelo-Branco, S. E. S. (Eds.). (2010). Music and conflict. University of Illinois Press.

¹⁵⁴ Vários se destacam, sendo a mais mediática na atualidade as paradas russas e norte-coreanas.

fazer de forma constante, advogando pelo direito de D. Maria I ou, pelo contrário, do tio D. Miguel à coroa lusa.

Com isto chegou-se à realização da atividade, sendo que a metodologia adotada, foi uma que promoveu a utilização das letras das músicas, sem a componente auditiva. Os alunos seriam encorajados a focarem-se mais na análise concreta das letras musicais a fim de compreender os pensamentos de cada um dos lados que se gladiavam na guerra civil.

Resultados obtidos



Fonte própria: Resultados da segunda atividade.

Nesta segunda atividade, dada a incapacidade de terminarem em sala de aula, foi enviado para casa a tarefa, pelo que faça sentido a diminuição no grau de participação da tarefa que rondou os 64,70%, deixando seis alunos de fora da atividade que nunca chegaram a entregar. Esta justifica-se, em grande medida, pelo fator de motivação, como será prontamente justificado posteriormente, sobretudo quando for feita a devida ressalva às conclusões emanadas do emprego de diferentes metodologias.

Na recolha de dados, um aluno obteve a classificação mais baixa; no nível dois não foram registadas quaisquer respostas; três classificações de nível intermédio; quatro na classificação de nível quatro e três na classificação mais elevada, de nível cinco.

Apresentam-se de seguida alguns exemplos de respostas redigidas pelos discentes, bem como os respetivos níveis de hierarquia que os mesmos foram capazes de obter:

Nível I:

Em 1828 quando D. Miguel foi aclamado, nós, povo português, podemos dizer que ficamos felizes, contentes, mas quando D. Miguel abandona Portugal, abandona o trono português, para ir ser imperador do Brasil, sintimo-nos [Sic] traídos. Sentimos necessidade de ficar no lado de D. Pedro, por uma coisa de vingança por D. Miguel ter deixado o trono português.

A. 15

Como é de fácil perceção, o discente não foi capaz de se projetar no passado, mas ainda menos de compreender os conteúdos científicos em questão. Associa D. Miguel com o Imperador do Brasil e Dom Pedro como alguém que se vingaria do irmão por este os ter abandonado, daí se justificar a sua posição no nível I de passado obscuro.

Nível III:

Eu apoio o liberalismo, logo sou a favor de D. Pedro IV. Apesar de D. Pedro não estar em Portugal, sou a favor do liberalismo e do reinado dele [...] Gostei da atitude de D. Pedro IV por ter abdicado do império do Brasil para vir ajudar e defender o reino de Portugal e para lutar pela restituição à filha do trono português.

A. 12

Dado que não existem respostas inseridas no nível II, passamos diretamente para o patamar seguinte. A resposta aqui apresentada revela um maior entendimento do passado e uma tentativa de se inteirar do pensamento dos atores históricos. Ainda assim peca pela falta de considerações tecidas respeitante ao outro verso da moeda, adotando também uma justificação que, atendendo à época não era normal. Defende que a atitude de D. Pedro IV foi positiva na abdicção do trono brasileiro, ignorando que a aceitação desse trono em primeiro lugar, foi um dos principais motivos pelos quais alguns agentes históricos se tenham colocado do lado oposto.

As restantes respostas inseridas nesta categoria apresentam semelhantes contornos, incorrendo ainda em transposição de valores do presente, como a nossa

conceção de liberdade, para o passado dificultando o estabelecimento empático com outros agentes históricos.

Nível IV:

D. Pedro abdicou deste país, porém será a nossa melhor opção, se não quisermos voltar à tristeza de não ter liberdade. Se me for após descobrirem o que escrevi, peço perdão à minha estimada família e caras conhecidas, porém tendes em vossos corações que Deus me salvará e à nossa pátria também. Que Deus [...] abençoe o nosso reino estimado com D. Pedro, que nos ajudará, em nome de Deus [...]

A. 16

A resposta aqui explanada exemplifica algo muito próprio de respostas que são capazes de atingir elevados níveis de empatia. Refiro-me à capacidade de mergulharem no passado e de pensar e agir como um agente histórico. A referência à religiosidade, mas, acima de tudo, ao notório medo de ser perseguido dado publicar num artigo de jornala favor de D. Pedro IV que não se encontrava em Portugal durante a perseguição aos liberais, revela não só um grau manifestamente positivo de conhecimento histórico, mas também de contextualização e de compreensão da tomada de ações por parte dos agentes históricos. Ainda assim, não atinge o patamar superior, devido à necessidade de maior contextualização do lado de D. Miguel I.

As respostas neste grau são semelhantes, com exceção de uma que é a favor de D. Miguel I. O discente em questão mergulha bastante bem na questão que lhe é pedida, inteirando-se e apropriando-se de um português do século XIX, mas falta-lhe a componente de compreender com maior detalhe o contexto complexo da Guerra Civil Portuguesa.

Nível V:

No que diz respeito a quem está certo nesta guerra civil ainda estou em dúvida. Num lado temos D. Pedro, o filho mais velho por isso normalmente seria ele a ser herdeiro ao trono, mas ao mesmo tempo ele é imperador do Brasil e por essa razão, na minha opinião, D. Pedro não deveria ser considerado o herdeiro legítimo. Mas por outro lado temos D. Miguel e a sua ambição por ser rei absoluto o que claramente é um problema devido a este tipo de regime que ele apoia, ou seja, o poder está no rei e não na nação [...]. Em

suma, na minha opinião, nem D. Pedro nem D. Miguel deveriam ser reis de Portugal e sim a irmã mais velha de D. Pedro e D. Miguel, D. Maria Teresa pois D. Pedro era o imperador do Brasil o que ameaçava a sua legitimidade e D. Miguel apoiava o absolutismo e também tinha sido exilado de Portugal.

A. 2

O nível mais elevado na escala utilizada¹⁵⁵ pressupõem um conjunto de vetores que se apresentam espelhados nesta resposta. Desde a grande capacidade de imersão no passado, passando ainda pela habilidade de reconhecer diferentes perspetivas e versões do acontecimento, como aqui nos aparece tão bem explicado, na procura de justificar quem apoia. Faz uma boa reflexão acerca do contexto político experienciado em Portugal rematando com a justificação para a sua escolha, recaindo na filha mais velha de D. João VI e da rainha Carlota Joaquina.

A escolha final, inicialmente pode-nos parecer muito fantasiosa e irrealista dado o facto de optar pela escolha de uma mulher, mas não nos devemos esquecer que já na crise sucessória de 1580, a candidatura de D. Catarina de Bragança, não foi desconsiderada por esta ser mulher, sendo aliás uma das candidaturas mais fortes à causa. Evidente está os contextos manifestamente diferentes, mas não é descabida a ponderação realizado pelo aluno, sobretudo atendendo à justificação utilizada, tanto contra um lado, como contra outro.

Das restantes respostas neste nível, destaca-se uma que apoia D. Miguel I e que reconhecendo os problemas na sua candidatura e as virtudes na de Pedro, ponderando os dois lados, preferiu a do absolutista, dado o abandono que tinha sentido por parte de D. Pedro na escolha pelo Brasil, mas também por ter sido instigador da influência brasileira que tantos prejuízos tinha trazido para Portugal.

III Atividade de Empatia - Romantismo

A III atividade, centrou-se no aprofundamento do conhecimento do romantismo, partindo de música produzida nesse mesmo período, tendo por base artistas como Chopin. Dado que grande parte das composições musicais não eram acompanhadas por letra, os

¹⁵⁵ ASHBY, R., & LEE, P. - "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." in C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, 1987.

alunos tiveram de fazer uma viagem introspectiva relativamente aquilo que ouviam, procurando sempre conjugar com os conteúdos científicos abordados.

O conteúdo científico tinha sido lecionado de diversas maneiras, dando maior ênfase à música, mas explorando outras formas de arte que foram influenciadas por este movimento, estabelecendo-se uma ponte com a disciplina de Português, já que é possível abordar este conteúdo de forma interdisciplinar.

De facto, no decorrer da leção do tópico em questão, foi fornecida uma visão geral do contexto histórico, cultural e social no qual o romantismo nasceu, bem como a importância do mesmo enquanto movimento intelectual e artístico influente. Foi necessário a compreensão de que os paradigmas artísticos sofreram alterações motivados pela própria revolução industrial e convulsões políticas e sociais europeias que se faziam sentir, atribuindo-se motivações a produção artística deste período.

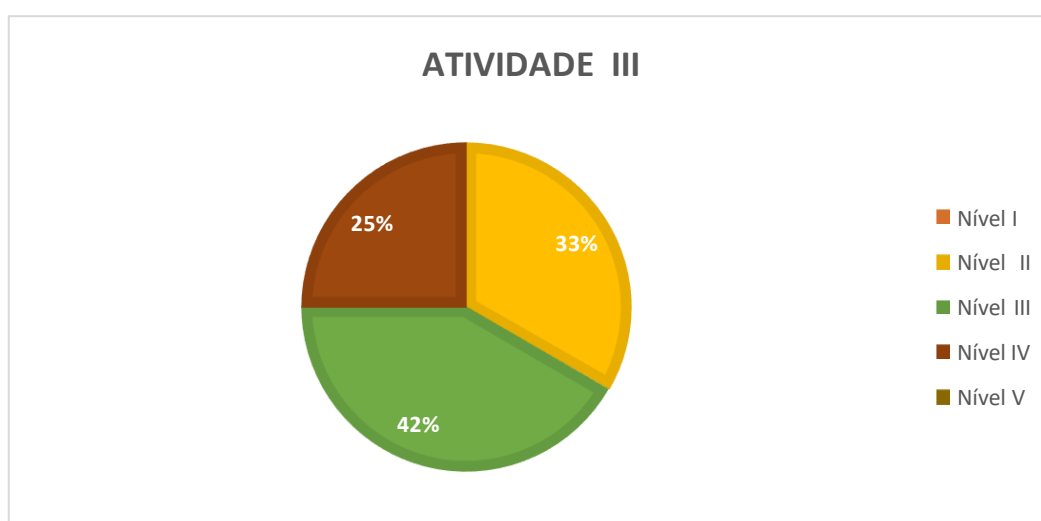
As principais características do Romantismo foram exploradas, perpassando o individualismo, a emoção, a imaginação, entre outros. A análise não se focou somente na música, mas também, como seria de antever, em pinturas e composições escritas. Procurou-se ainda que os discentes examinassem o impacto social do movimento e de que forma estas novas ideias chocavam frontalmente com os cânones até então estabelecidos. Alguns conceitos atuais muito herdados dessa época, como a liberdade individual ou o poder das emoções e da imaginação, foram também fruto de reflexão por parte dos discentes que compreenderam o impacto e a influência desse movimento até às construções sociais do nosso tempo.

A atividade foi então composta por três perguntas, mas só uma delas verdadeiramente averiguava o grau de empatia, como abaixo se encontra transcrita. As outras duas questões centravam-se mais na importância que os estudantes atribuíam à música na compreensão de fenómenos relevantes (políticos, sociais, entre outros).

Os discentes ouviram então músicas do período do romantismo devendo comentar sobre as suas experiências emocionais adquiridas durante a tarefa, relacionando-as com os conteúdos científicos abordados. Deveriam avaliar se a música refletia os valores e o propósito do período em que se inseriam, um período muito marcado pela primazia da emoção, da autoexpressão e de sentimentos particularmente relevantes no ser humano.

O exercício visava assim mostrar o potencial que o som tinha para provocar emoções, centrando as atenções na sua totalidade para a parte instrumental da música, sem serem direcionados pelas letras. Os resultados serão posteriormente avaliados relativamente ao uso deste método. De qualquer maneira, não podemos negar que esta atividade proporcionou uma experiência única e imersiva aos discentes, que prontamente estabeleceram ligações e conexões com as músicas apresentadas.

Resultados obtidos¹⁵⁶



Fonte própria: Resultados da terceira atividade.

A atividade seguinte foi, desde logo, aquela na qual não se aguardava a obtenção de tão bons resultados. A comprovação veio na forma do gráfico circular acima apresentado. Quatro alunos obtiveram a classificação de nível dois, correspondendo sensivelmente a 30,77% dos que responderam à questão; cinco classificações de nível intermédio, bem como quatro na classificação de nível quatro. Nos patamares limítrofes não existiram quaisquer dados. Esta obtenção de dados pode também estar relacionado com o facto de ser uma atividade que não foi realizada na primeira pessoa do singular¹⁵⁷, como até então se tinha verificado.

Ainda assim os alunos aderiram de forma positiva à atividade que, sendo mandado para casa, numa altura em que a competição das Escoliadas já corria, obteve uma

¹⁵⁶ Serão abordados concretamente os que dizem respeito à primeira questão da atividade que dizia respeito à avaliação da empatia.

¹⁵⁷ BROOKS, Sarah - "Displaying Historical Empathy: What Impact can a Writing Assignment Have?" in *Social Studies Research Practice*, vol. 3, nº 2, julho 2008, pp. 130-146.

participação de aproximadamente 76,47%. Apresenta-se, de seguida, alguns excertos relativos à resposta dos mesmos à questão 1, que os inquiria da seguinte forma: *Colocate no lugar de um agente histórico na época estudada, ao escutares as músicas que acabaste de ouvir. Provocaria algum sentimento em ti? Se sim, como ligarias esse sentimento às características sociais, políticas e culturais do romantismo?*

Nível II:

Sim, um sentimento de nostalgia, calma e leveza

A. 4

O discente em questão reconhece a existência de sentimentos proporcionados pela escuta das músicas, o que o invalida, à partida, do nível 1 que seria o de Passado Obscuro. Ainda assim e referindo o sentimento nostálgico que podia ser de certa forma associado a algumas composições musicais escutadas, este simplesmente descreve aquilo que ele próprio vivenciou e não foi capaz de compreender, de todo, o contexto complexo e os sentimentos que os compositores procurariam transmitir através dessas mesmas composições.

Os restantes discentes que se inserem neste patamar reproduziram de semelhantes formas, respostas a esta questão, descartando a existência de um agente histórico, de uma motivação implícita na composição das músicas, e transpondo a sua realidade para o passado sem a devida ressalva ao período histórico.

Nível III:

Se eu fosse uma agente histórica sentiria muitos sentimentos com a música ouvida. Essas músicas transmitem sensações de dor, calma e melancolia. [...] quando as pessoas ouviam as músicas ficavam tristes e melancólicas e refletiam sobre a liberdade e sobre o estado de vida da sociedade.

A. 7

O aluno em questão foi capaz de se aproximar de alguns princípios basilares no romantismo, que se pretendia passar na escuta destas composições como a questão da liberdade e o estado da sociedade, mas tem uma visão muito enviesada pelos seus próprios valores e sentimentos, dando primazia, novamente à questão da dor e da calma. As restantes respostas que se enquadram neste nível assemelham-se à apresentada aqui,

revelando que apesar de compreenderem o melhor o passado, não são capazes de libertar-se das suas próprias experiências pessoais.

Nível IV:

Durante a reprodução das músicas experienciei sentimentos como a melancolia e calma. Traziam uma reflexão aos ouvintes em relação ao ambiente conturbado em que viviam. Dava também lugar à esperança de mudança e à disposição de se sacrificarem em nome daquilo que acreditavam

A. 10

A ideia do discente é clara e compreende-se que o mesmo foi capaz de captar, de forma mais completa que as respostas apresentadas anteriormente, a essência do romantismo através dessas composições. A menção mais clara e lógica é a menção da figura e do herói romântico que não se importa de sacrificar em nome daquilo que acredita, tendendo nesta época para muitas interpretações como o são a liberdade¹⁵⁸. A obtenção do nível seguinte fica refém de uma compreensão mais generalizada dos diversos significados destas composições, concretamente da capacidade de distinguir que diferentes composições musicais, podem apontar em mais do que um sentido¹⁵⁹.

De semelhante forma se encontram as respostas inseridas neste patamar, vendo vedado o acesso das mesmas ao nível hierárquico mais superior, o nível de empatia histórica contextualizada.

IV

Atividade de Empatia - Sociedade Oitocentista e movimento operário

A atividade que explorou musicalmente as lutas socioeconómicas no século XIX foi realizada já no final do ano letivo e muito em cima da final e da finalíssima do concurso das escoliadas, sendo que a adesão à atividade só não foi total por causa desse mesmo motivo. De qualquer forma, antes da realização da atividade houve uma preparação prévia, nomeadamente no que toca ao enquadramento teórico dos conteúdos

¹⁵⁸ Exemplo mencionado em aula foi o do Lord Byron (1788-1824) que acabou por morrer na luta pela independência da Grécia.

¹⁵⁹ Por exemplo Chopin- Nacionalismo; Berlioz- Individualismo; entre outros.

científicos presentes nas *Aprendizagens Essenciais* para a disciplina de História A no 11.º ano de escolaridade.

As aulas que precederam a da atividade centraram-se na utilização de variadas documentações históricas, nunca esquecendo a composição musical como ferramenta de crítica social do período. Por ser uma temática complexa, sobretudo no que toca à questão política do Socialismo e Comunismo, o tempo letivo dado a este conjunto de temáticas teve de ser redobrado, algo que acabou por compensar nos resultados obtidos pelos discentes não só na atividade apresentada em relatório, como também concretizando esses mesmos resultados em rendimento académico¹⁶⁰.

Foi assim analisado com os discentes as tensões que se faziam sentir entre os proletários e a alta burguesia, aliados ao contexto político de surgimento de novas ideologias, como o socialismo. Foram sendo feitas as pontes com temáticas anteriores das quais não se podiam desprender, como a revolução industrial que suscitou uma rápida urbanização e um incremento do sistema liberal do capitalismo. As disparidades sociais entre as classes mais altas e mais baixas foram crescendo, o que se reflete na crescente agitação social.

Prosseguimos com as ideologias e filosofias socialistas de Karl Marx, Friedrich Engels e outros que defenderam transformações radicais na sociedade da época, tendo sido estudados excertos de obras relevantes como “O Manifesto Comunista” de forma que os discentes adquirissem uma compressão mais aprofundada dos princípios e objetivos do socialismo.

De forma a demonstrar aos discentes casos reais, comecei por exemplificar as lutas dos proletários com casos de movimentos trabalhistas, protestos e greves relevantes na história¹⁶¹, com o intuito de melhorar as suas condições de vida e trabalho, bem como de ver o surgimento de direitos que deveriam ser salvaguardados.

Desta forma, as aulas realizadas permitiram aos discentes a compreensão da dinâmica económica, social, política e ideológica da época estudada, compreendendo o

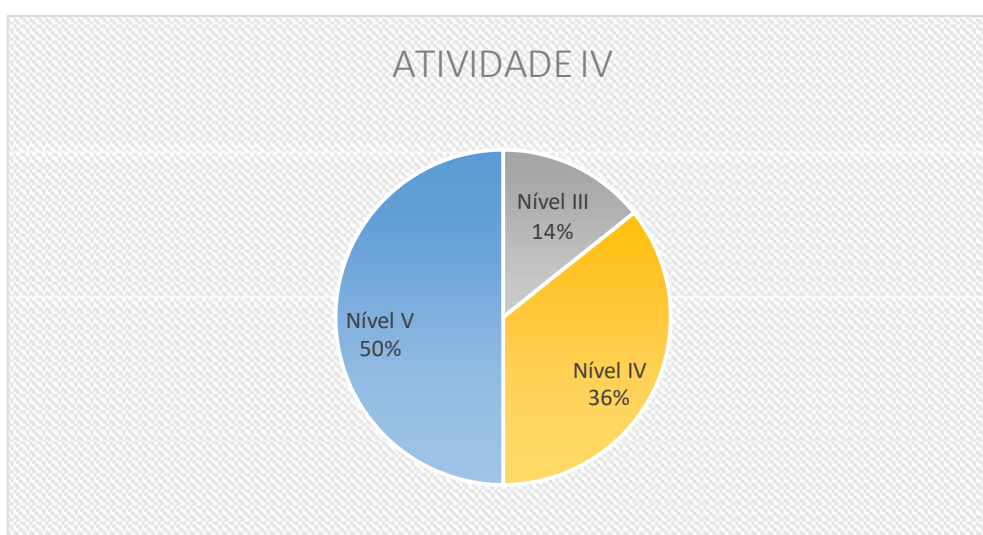
¹⁶⁰ Ninguém da turma obteve classificação abaixo de 10, sendo que a média da turma de um teste para o outro subiu mais de 3 valores.

¹⁶¹ Por exemplo, a origem do Dia do Trabalhador a 1 de Maio, para marcar o evento da Greve Geral de Chicago em 1866, quando lutavam, entre outros, por jornadas de trabalho com menos horas.

contexto segundo os quais tais teorias foram desenvolvidas, fomentando-se uma percepção mais complexa e ampla sobre as lutas proletárias na época.

Assim, foi selecionada a atividade que se afigurou pertinente e interessante não só de forma a aumentar a consciência cívica relativamente a questões sociais, mas também de desenvolver nos discentes a capacidade de se colocarem do outro lado¹⁶², promovendo o desenvolvimento da empatia histórica. Aos alunos foi então proposto que escrevessem uma carta ou uma entrada no seu diário refletindo sobre a sua condição, descrevendo o seu dia, da forma que entendessem, mas nunca esquecendo a ligação com as músicas que tinham ouvido. Os resultados foram animadores.

Resultados obtidos



Fonte própria: Resultados da quarta atividade.

A atividade seguinte obteve a participação de 82,35% da turma, sendo que parte dela conseguiu concluir em sala de aula entregando de imediato, enquanto outros tiveram de levar para concluir em casa. Outros avisaram me que tinham feito a atividade, mas esta nunca me chegou às mãos. Analisando os dados acima expostos percebemos que nos níveis mais inferiores, I e II, não encontramos qualquer resposta. Dois alunos obtiveram a classificação de nível três; cinco classificações de nível quatro, bem como sete no nível

¹⁶² À partida seria difícil para os mesmos, quando confrontados com um lado que muito possui e outro que pouco ou nada tem, optarem pelo primeiro. Mais verdade o é, tendo em conta o contexto socioeconómico de grande parte da turma e por alguns comentários que iam tecendo relativamente ao primeiro grupo (burguês).

maior, correspondendo a 50% dos inquiridos, o que somando com os que obtiveram classificação nível IV, corresponde a 85,71% dos discentes que realizaram a atividade obtiveram resultados superiores ao nível intermédio. Apresenta-se de seguida algumas das respostas dos discentes à atividade proposta:

Nível III:

Todos os dias sinto uma escuridão [SIC] e uma frieza, mas preciso me levantar para trabalhar, deixo meus filhos porque tenho que levar comida para casa. Todo o dia a mesma coisa trabalhar, trabalhar, trabalhar, pro dinheiro durar uma semana.

A. 9

O excerto aqui apresentado reflete a capacidade, ainda que limitada, que o estudante tem de se transpor para o lugar do agente histórico. A referência musical ocorre quando reflete sobre o dinheiro durar para uma semana, como uma das músicas apontava, sendo muito sucinta sobre o seu relato. De facto, existe esse posicionamento no lugar do sujeito histórico, mas não existem quaisquer referências ao outro lado, nem complementa com um contexto apropriado para o modo de viver. Não pode ser colocada por isso num patamar mais baixo, mas também não chega a um patamar mais elevado pela transposição dos seus valores contemporâneos para o passado e a não capacidade de se desprender dos mesmos ou de melhor contextualizar a sua situação político-social. A outra resposta inserida neste nível é bastante semelhante, pelo que a justificação que impedem uma de subir no patamar, é a mesma que obstrói a outra.

Nível IV:

Hoje [...] é o meu aniversário de 17 anos. Eu mandei organizar uma festa incrível em um salão de baile e até aí estava tudo bem.... Só que quando estava a ir para a festa a minha carruagem foi atacada por um membro do proletariado ignorante e fez me atrasar para o meu baile, a sorte foi que o meu guarda tirou ele do caminho e consegui chegar. Sem ser isso o meu dia correu super bem, mandei fazer vários vestidos e fui à ópera [...].

A. 8

A resposta aqui inserida revela uma melhoria na qualidade da resposta, quando comparando com as outras situadas no nível III. A diferença principal surge do reconhecimento do reverso da moeda, neste caso do proletariado. A criação de um cenário fictício inspirado numa das músicas ouvidas, confere ainda um realismo maior à resposta

apresentada. A descrição do dia do agente histórico, bem como da reação para um proletário que reivindica melhores condições de vida encontram-se minimamente bem desenvolvidas, mas não chegam ao patamar mais elevado. Carece de uma melhor contextualização relativamente ao ambiente social e político, bem como de mostras maiores de ideias complexas e de perspectivas diferentes.

Nível V:

Hoje, ao ir ao centro da cidade resolver negócios, passei por um grupo de operários que cantavam algumas músicas que continham ideais de revolução. Acredito que tenha algo a ver com socialismo, embora a minha falta de interesse nesses assuntos seja profunda. A única coisa que sei é que atrasaram a minha ida para o baile desta noite. Demorei dias e dias a preparar tudo para aquela cambada de ingratos me estragar a noite. Há sempre tanto a fazer por aqui que não me posso dar ao luxo de ficar presa no meio daquela multidão. Eles que cantem menos e façam mais pois o meu marido também saiu de uma situação difícil, era órfão e tinha a seu encargo três dos seus irmãos mais novos, mas com muita persistência conseguiu tornar-se um dos homens mais ricos do país.

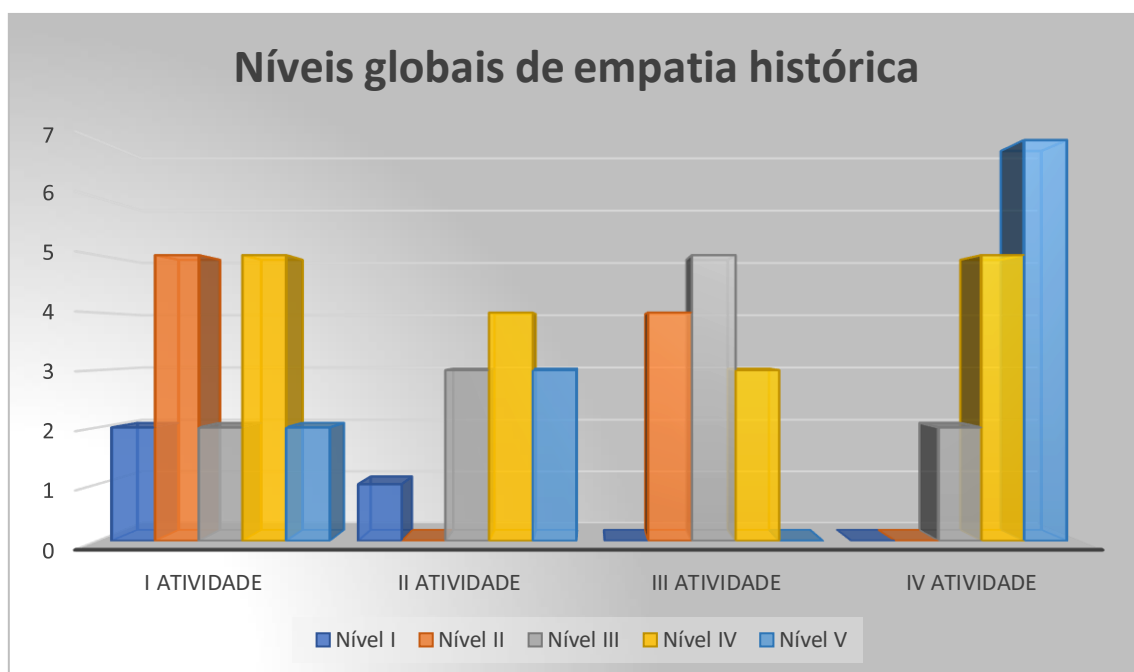
A. 14

Esta resposta, a par com as outras que nesta categoria se inserem, demonstram um elevado grau de empatia histórica. Esta, para além de apresentar uma escrita cuidada, reflete ainda ideias e princípios claros, mas tem em conta contextos complexos. O discente imerge no papel de um agente histórico e faz diversas alusões ao que era defendido pela burguesia. Primeiramente em conta a existência de múltiplas perspectivas, atendendo à referência dos proletários que cantavam sobre revolução. Partindo deste ponto estabelece ainda a ponte com a utilização da música como forma de reivindicar determinados direitos. Prossegue tomando em consideração a existência de ideias socialistas que se difundem nas massas populares, mas assume o desinteresse para com esses assuntos. Dá ainda a entender a ideia do *Self-made Men* na medida em que refere que o marido teve de sair de uma situação de pobreza e de conquistar o seu lugar no mundo, adotando uma visão meritocrática da vida e da sociedade, próprias do pensamento burguês.

As restantes respostas enquadram-se nos mesmos parâmetros, mas achei por bem que esta era a mais completa servindo como melhor exemplo para separar estas das que se encontram nos patamares abaixo.

Apreciação global das atividades de promoção de empatia através da Música

O gráfico e a tabela que apresento de seguida, demonstra os resultados globais obtidos pelos discentes ao longo das atividades de empatia realizadas.



Fonte própria: Níveis de empatia verificados

<i>Níveis de Empatia/ outras informações</i>	<i>Primeira Atividade</i>	<i>%</i>	<i>Segunda Atividade</i>	<i>%</i>	<i>Terceira Atividade</i>	<i>%</i>	<i>Quarta Atividade</i>	<i>%</i>
Realizou a tarefa	16	100%	11	100%	12	100%	14	100%
Nível I	2	12,5%	1	9,10%	0	0%	0	0%
Nível II	5	31,25%	0	0%	4	33,33%	0	0%
Nível III	2	12,5%	3	27,27%	5	41,66%	2	14,29%
Nível IV	5	31,25%	4	36,36%	3	25%	5	35,71%

Nível V	2	12,5%	3	27,27%	0	0%	7	50%
---------	---	-------	---	--------	---	----	---	-----

Fontes própria: Resultados globais de empatia

Chegamos então à discussão dos resultados obtidos, na sua globalidade, tendo em conta as atividades desenvolvidas com os discentes. Olhando para o gráfico e a tabela apresentada, dois são os factos que saltam de imediato à vista: os resultados da terceira e da última atividade. Se a penúltima se pauta por uma regressão, a quarta regista um crescimento bastante acentuado, se compararmos com os resultados obtidos em tarefas anteriores.

Algumas explicações já foram previamente sinalizadas, devendo agora rematar as mesmas. De um modo geral, existiu uma regressão dos níveis mais baixos de empatia (Nível I e Nível II), a manutenção do nível intermédio (Nível III) e a subida dos níveis mais elevados de empatia (Nível IV e V). Isto é, se ignorarmos a III atividade, este seria o padrão exato dos resultados, dado que na atividade número três o nível II cresce acentuadamente quando em comparação com a atividade imediatamente anterior, decrescendo, por oposição, os níveis mais elevados.

A justificação para o referido padrão já foi previamente esboçada, quando abordei a falta de literacia musical que os discentes têm, fruto do fraco investimento em educação musical nos mais jovens¹⁶³. Sem o auxílio lírico, têm muitas dificuldades em assimilar aquilo que se pretendia ou notar padrões e mensagens que se pretende passar somente com a melodia. Aliando-se a este facto procurei atentar que foi a única atividade que não comportava uma questão da primeira pessoa do singular, ainda que existam autores que defendam que a utilização da terceira pessoa deva ser privilegiada¹⁶⁴ dado obterem os melhores resultados de empatia histórica, mas também por medo de que o desvio à questão seja grande e se utilize demasiado a área imaginativa, divisão ainda presente no debate sobre este conceito de segunda ordem.

No entanto, os resultados por mim obtidos não vão ao encontro do conteúdo desse artigo e de outros estudos, aliando-se sim na direção dos resultados obtidos por Ana Inês

¹⁶³ Henschen, J. (2018). The Tragic Decline of Music Literacy (and Quality). *Intellectual Takeout*.

¹⁶⁴ Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.

Figueiredo¹⁶⁵ que convergem no ideário de que respostas na primeira pessoa do singular, obtém melhores níveis de empatia histórica. Talvez seja ainda relevante apontar que tendo em conta o estudo na qual a comparação foi feita, ambos se direcionam ao 11.º ano de escolaridade, podendo, ou não, a idade influenciar na preferência e na obtenção de melhores ou piores resultados com exercícios na primeira ou terceira pessoa.

Todos os estudantes evoluíram de um modo geral, terminando as duas últimas atividades sem uma única resposta se enquadrar no nível I, ainda que alguns discentes não tenham obtido uma grande evolução e permanecessem ao longo das quatro atividades nos níveis mais baixos de empatia. Os níveis IV e V foram aqueles em que mais alunos se inseriram, ainda que o nível III esteja fortemente marcado também, sobretudo na terceira atividade. Um ano de escolaridade abaixo, o estudo de Ana Rodrigues¹⁶⁶ com o 10.º ano de escolaridade, demonstra que a maioria dos discentes se posiciona nos níveis III e IV na escala de empatia. Não existe uma grande disparidade entre esses e os resultados aqui apresentados, excetuando que existe uma maior presença no nível V do que o exposto no trabalho mencionado.

Apesar dos resultados sofrerem uma progressiva melhoria, provavelmente derivado de uma cada vez maior familiarização dos discentes com as atividades e o tipo de questões apresentadas¹⁶⁷, existem discentes que oscilaram entre as atividades realizadas, indo de encontro a vários outros relatórios que se debruçam sobre empatia histórica, tais como os de Regina Pascoal¹⁶⁸ e de Tiago Moura¹⁶⁹, ora obtendo um grau mais elevado, ora situando-se nos menores, comprovando também que estas questões não são tão lineares, nem obedecem a uma hierarquia¹⁷⁰. Apresento agora um quadro que

¹⁶⁵ Figueiredo, A. I. S. (2021). A importância da empatia no ensino da História: Um estudo com alunos do 11º ano do Ensino Secundário, *Faculdade de Letras, Coimbra*, p. 50

¹⁶⁶ Rodrigues, A. C. F. (2017). A empatia histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: Um estudo com alunos do 10º ano do Ensino Secundário, Universidade do Minho, p. 62.

¹⁶⁷ Hipótese também referida por Ana Inês dos Santos Figueiredo.

¹⁶⁸ Pascoal, R. (2021). *O uso da empatia para a construção do conhecimento histórico. Estratégias e recursos diversificados numa turma de 7º ano do 3º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

¹⁶⁹ Moura, T. (2021). *A Aprendizagem através da empatia histórica no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

¹⁷⁰ Pereira, J. S. (2018). Sobre empatia histórica e imaginação: o uso do RPG no ensino de história .X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada do GT de Ensino de História e Educação da Anpuh/RS. p.85.

demonstra a progressão individual de cada discente ao longo das atividades protagonizadas¹⁷¹:

Aluno/Atividade	Atividade I	Atividade II	Atividade III	Atividade IV
A1	Nível II	Não Realizou	Não Realizou	Nível IV
A2	Nível IV	Nível V	Nível IV	Nível V
A3	Nível V	Nível IV	Nível III	Nível V
A4	Nível IV	Nível III	Nível II	Nível V
A5	Nível IV	Nível IV	Nível III	Nível IV
A6	Nível III	Nível V	Nível IV	Nível V
A7	Nível II	Nível IV	Nível III	Nível V
A8	Nível II	Não Realizou	Nível II	Nível IV
A9	Nível II	Não Realizou	Não Realizou	Nível III
A10	Nível IV	Nível III	Nível IV	Nível V
A11	Nível V	Não Realizou	Nível II	Não Realizou
A12	Nível I	Nível III	Nível II	Nível III
A13	Nível IV	Nível V	Nível IV	Nível V
A14	Nível II	Não Realizou	Nível III	Nível IV
A15	Nível I	Nível I	Nível III	Não Realizou
A16	Não Realizou	Nível IV	Não Realizou	Nível IV

Como podemos observar pelo quadro, a maioria dos discentes, no seu percurso pelas atividades de empatia, foram capazes de atingir melhores resultados no final, quando comparando com a I atividade. De facto, quando comparamos tanto quem

realizou a I e a IV atividade, chegamos a conclusão que onze (78,57%) obteve um nível de empatia mais elevado e somente dois (14,28%) mantiveram-se no mesmo patamar. Existem outros dois casos que não constam, dado não terem realizado ambas as atividades suprarreferidas.

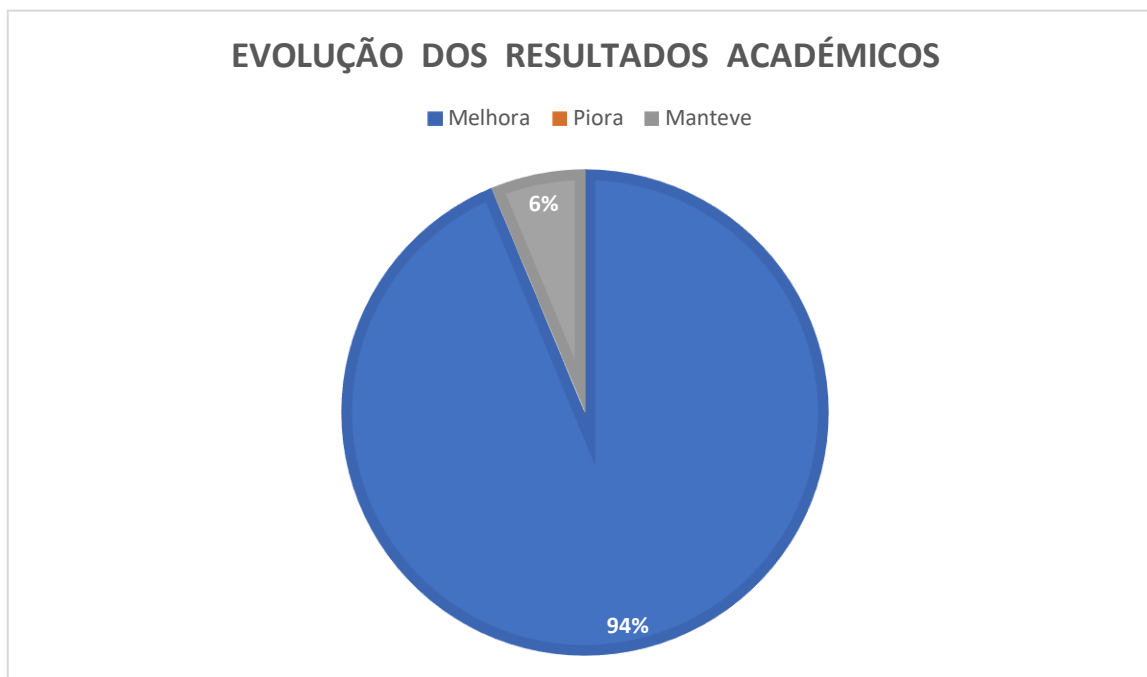
Alguns casos consideráveis de apontamento prendem-se nos alunos 2 e 13, já que se demonstraram capazes de manter os níveis iguais ou superiores a IV, nunca se encontrando em patamares inferiores. A aluna 11 demonstra um outro caso pertinente de ser estudado na medida em que na primeira tarefa obteve o nível V, acabando por descer para nível II na atividade III. É pertinente especular que seria do interesse do trabalho a realização da IV atividade, dado que seria possível reconstruir a influência que a metodologia empregue teve nas respostas, ainda que alguns dados sobre o assunto já tenham sido tratados. Alguns outros alunos que demonstraram maior dificuldade ao longo do ano com atividades deste tipo, tais como os estudantes 12 e o 15, revelam que ainda que nunca tenham obtido altos níveis de empatia histórica (IV e V) foram capazes de evoluir neste seu percurso, iniciando os mesmos pelo nível I e terminando no nível intermédio (III).

Ainda assim e não existindo um critério definitivo que permita com toda a fidelidade avaliar a progressão do grau de empatia nos discentes, podemos afirmar, com base nos resultados apresentados e no *feedback* obtido pelos alunos quando em contacto com o recurso em questão, que a utilização de música, quando metodicamente treinada, se afigura como uma ferramenta que auxilia no bom desenvolvimento da empatia histórica.

Como referi, a possibilidade de atingir altos níveis de empatia devem-se a uma prática corrente e metodicamente utilizada. A norma dos relatórios e trabalhos demonstram que os discentes chegam a não atingir altos níveis de empatia¹⁷², precisamente por não estarem habituados a tipos de exercícios que promovam a empatia histórica e que os faça pensar e ver com outros olhos o passado. Neste sentido penso ter obtido uma posição privilegiada, na medida em que assegurando quase que a totalidade de aulas durante o ano letivo, fui capaz de ter imensa margem de manobra para lhes ir inculcando, desde cedo, este tipo de exercícios relacionados à empatia histórica. O trabalho

¹⁷² Silva, M. V. M. (2018). A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

metódico com documentação histórica foi também corrente e nutriu os devidos frutos, muitas vezes me par com a música ou com outros como documentação familiar¹⁷³, vida privada de figuras históricas, entre outros.



Fonte própria: Resultados acadêmicos dos discentes confrontando nota do 1.º e 3.º período

Fica ainda a ressalva da evolução acadêmica dos discentes ao longo do ano letivo, dado que 94% da turma foi capaz de obter melhores resultados que aqueles que obtiveram no primeiro período. Não se pode retirar desta informação concreta uma correlação forçosa com a utilização de música, mas é possível atestar que aumentar a participação e a motivação discente, bem como torná-la mais apelativa ao olhar dos mesmos, geralmente os encaminha na obtenção de melhores resultados acadêmicos.

4.4 Atividade pedagógica - Cria a tua *Playlist*

O mais relevante da tarefa era demonstrarem capacidade de se apropriarem da música para estabelecerem um paralelo com o passado, sem caírem em anacronismos, algo que foram bem-sucedidos. Algumas das interpretações e escolhas tomadas pelos

¹⁷³ Por exemplo a certidão de nascimento de trisavós, fotos dos mesmos, árvores genológica, certidão militar do meu bisavô.

alunos foram pontes que eu próprio não pensaria em estabelecer, mostrando assim uma clara natureza subjetiva deste trabalho, partindo de todas as implicações manifestamente positivas já referidas. Será então apresentado em anexo¹⁷⁴ a *Playlist* criada pelos discentes com base em todas as recolhas, sendo aqui apresentadas algumas justificações dos discentes para as escolhas musicais que tomaram.

Playlist sobre a Burguesia

Para esta temática foram selecionadas 13 músicas que os mesmos consideraram se encaixar bem nesta secção, sendo vários os artistas contemplados bem como géneros musicais. A música *Money, Power, Glory* da Lana del Rey foi selecionada justificando-se dada a relação entre a letra da música com a ambição que a burguesia tinha de «ter sempre mais e ser sempre melhor». Conjugam o título da música com as várias facetas desta classe social, utilizando o *Money* dado o poderio económico da mesma na sociedade oitocentista; o *Power* refletindo o poder político que detinham efetivamente numa sociedade liberal que priorizava o voto censitário, o que acabava por ajudar a alta burguesia a ascender a cargos políticos de relevância; aqui também referem a questão do poder social e cultural, dado beneficiarem de um «sistema de ensino elitista, lançam as modas, difundem os seus gostos e valores». O *Glory* é, como afirmam, autoexplicativo derivado de tudo o que foi enumerado.

A música *7 rings* da artista Ariana Grande foi outra utilizada para demonstrar o estilo de vida que a alta burguesia podia levar, tendo em conta o dinheiro, podendo “comprar” o que entendessem («*I see it, I like it, I want it, I got it*»). Dado que eles compravam tudo o que necessitassem, tinham um estilo de vida luxoso, fazendo «caçadas, tertúlias, organizavam bailes e receções [...] assistiam a óperas [...]».

Whatever it takes dos *Imagine Dragons* foi selecionada por, no entender dos discentes, representar o *self-made man*, olhando neste sentido mais para os donos das empresas, referindo que a concorrência era forte esperando que o adversário vá à falência («*Everybody waiting for the fall of man*»).

Vale ainda a pena referir uma que foi das que mais escolhidas pelos discentes, esta em língua portuguesa - *Burguesinha* de Seu Jorge. São várias as interpretações que fazem

¹⁷⁴ Ver anexo XI

da música, mas mais relevante ainda é a capacidade que têm de transpor a música para o século XIX ainda que reconhecendo que «a música se refira a uma mulher atual». De facto, houve uma concordância geral no que toca ao reflexo desta música para os vastos privilégios detidos pela burguesia, sendo uma delas a capacidade desta mesma classe possuir mais do que uma propriedade habitacional, fosse esta habitação corrente ou de férias/campo. A *casa da praia* referida pela música converte-se, aos olhos dos discentes, na casa do campo, onde a alta burguesia iria com a família passar férias quando assim o entendessem, pudessem e desejassem.

Como última música nesta categoria, retomamos a artista com que se abriu este subcapítulo agora com a música *National Anthem*. O objetivo original da música, de entre os vários significados que os críticos atribuem¹⁷⁵ era o de realçar a importância do capitalismo e da acumulação de bens na sociedade americana, muito ligado ao *American Dream*¹⁷⁶ e ao patriotismo norte-americano. Aqui os discentes foram capazes de situar a música no século XIX através da simples premissa «*Money is the reason we exist*», referindo que a alta burguesia só existia necessariamente por causa do dinheiro, conseguindo os mesmos compreender e explicar a transição da sociedade de ordens, com a do século XIX, a de classes, onde «a maior distinção entre burguesia e proletariado [é]: o dinheiro», critério definidor de hierarquia oitocentista.

Playlist sobre a Proletariado

Nesta temática 9 foram as músicas escolhidas pelos alunos para integrar a *Playlist* da turma. A música *Knocking on heaven's door* de Bob Dylan foi apontada, facto que pode suscitar algumas questões dado o contexto da música nada se relacionar com o tema em questão. A justificação para a escolha da faixa foi a perceção de que mediante as condições horríveis do proletariado- as jornadas de trabalho de até 16 horas por dia, com horários rígidos e curtas pausas, sem condições de segurança e de proteção laboral- os mesmos sentiriam que era melhor morrer, ou melhor dizendo, bater às portas do céu. Outra interpretação surge muito ligada à fé da época, interpretando os mesmos o título da música como um apelo a Deus para «melhorar as suas condições de vida precárias». Aqui

¹⁷⁵ Ver: <https://the-artifice.com/national-anthem-lana-del-rey/>

¹⁷⁶ Ehrenreich, J. (2016). *Third wave capitalism: How money, power, and the pursuit of self-interest have imperiled the American dream*. Cornell University Press.

fica patente que a atividade se pauta por um caráter subjetivo, dado que, como sabemos, a canção ter sido escrita e elaborada num contexto muito próprio que em nada se relaciona com a temática em questão.

A música *Which side are you one?* de Dropkick Murphys foi escolhida por representar um filho cuja ocupação é igual à do seu pai, um mineiro. A crítica implícita partindo desta música era a dificuldade que os filhos tinham de melhorar a situação económica da família e ter de viver nas condições que os seus antepassados tinham vivido. Esta dualidade é importante, na medida em que percebendo os discentes que a sociedade era caracterizada por uma certa mobilidade social, a vasta maioria não conseguia ascender, mostrando que a meritocracia nesta sociedade de classes não era tão real como o era aparente.

Uma música brasileira intitulada *O Pequeno Burguês* de Martinho da Vila pode ser inserida nesta atividade dado que pode refletir a vida do proletário. Quando na música se lê «*morei no subúrbio*», os discentes interpretaram as regiões mais desfavorecidas e degradadas das cidades, para onde estavam remetidos os proletários. Partindo disto refletem a quantidade de filhos que os mesmos têm de sustentar¹⁷⁷, dado o não acesso a métodos contraceptivos, algo vedado às classes mais altas. Aqui criticam a atualidade referindo que «acontece ainda nos dias de hoje», mas também levantam questões pertinentes relativamente com estas afirmações, desde logo a própria etimologia da palavra proletário¹⁷⁸. Apontam ainda que se procuraria o maior número de pessoas possíveis a trabalhar e ajudar no sustento da família, já que as crianças também trabalhavam.

Para finalizar, os ABBA foram os escolhidos, através da música *Money, Money, Money*, não sendo difícil de perceber o porquê da escolha dos mesmos. Refletem sobre as más condições de pagamento a que os proletários tinham direito, mas sobretudo atendendo à diferença entre homens e mulheres já que o dinheiro «*must be funny in the rich man's world*», ainda que o trabalho «fosse igualmente árduo».

¹⁷⁷ Vale ressaltar ainda, que a boa verdade da História, o maior número de filhos em classes mais baixas é sobretudo a partir do século XIX já que, anteriormente, as ordens sociais mais elevadas eram aquelas que mais filhos tinham pelos mais diversos interesses. Ve (veja esta a formulação desta nota de rodapé; e falta acrescentar algo).

¹⁷⁸ Origem no latim e no Império Romano identificava homens sem posses, cuja única era a prole (os filhos). Estes eram a única coisa que estas pessoas tinham a oferecer ao império, mais homens para o serviço militar imperial.

Playlist sobre as vozes das mulheres

Quinze foram as músicas selecionadas pela turma neste tópico, algo que não deve chocar, tendo em conta que grande maioria da turma era composta por elementos femininos. *God's a Woman* da Ariana Grande foi selecionada refletindo sobre a questão de identidade de Deus enquanto Homem ou Mulher, entendendo os discentes que parte dessa percepção possa ser pela crença machista de que as mulheres não são capazes de fazer o mesmo que um homem.

A seguinte escolha foi da famosa banda Destiny's Child, intitulada de *Independent Woman* e as cogitações retiradas a partir desta faixa musical, demonstram que as aulas que se centraram em torno da História das Mulheres foram bem-sucedidas e um ponto positivo na experiência docente. Refletem que a música contraria uma série de aspetos pelos quais a sociedade se rege e acredita em torno das mulheres, na medida em que esta é «negligenciada das mais diversas formas». A música, segundo os mesmos, vem demonstrar que as mulheres podem ser independentes financeiramente dos homens e desmistificam uma ideia muito generalizada em torno das mulheres. Como afirmam, as mulheres das classes mais baixas sempre trabalharam de forma a ajudar no sustento do núcleo familiar, mas, no entanto, «todos nós pensamos que as mulheres apenas ficavam em casa a cuidar dos filhos», algo que é, historicamente, incorreto e que os discentes foram capazes de assimilar bem.

A música *Labour* de Paris Paloma é outra das que entra na *Playlist*, tendo esta se tornado viral na aplicação do *Tiktok*. Reflete-se nesta acerca de uma pressão constante de que as mulheres foram alvo ao longo da história, das mais diversas maneiras, existindo na mesma alusões a violência doméstica, abuso e, evidentemente, trabalho protagonizado pela mulher dentro do casamento.

Sit still, look pretty da Daya, foi escolhida para criticar a pressão que as mulheres, sobretudo burguesas, tinham por questões de sobretudo de etiqueta. «Senta-te bem, tem maneiras, não faças isso [...] a etiqueta importa. Mas só para as mulheres.», afirmando a aluna que as mulheres da burguesia sofriam com um conjunto grande de regras, mas também por pressão das figuras masculinas próximas de si, sobretudo o marido. Se um evento do marido, organizado por ela corresse mal, muito provavelmente teria a mesma de arcar com as culpas. Sublinha a manutenção das aparências que devia ser desgastante, realçando que «músicas como esta são importantes» para reforçar a independência das

mulheres («*This Queen don't need a King*»), mas também para demonstrar que a perfeição não existe e «não deve ser exigida às mulheres».

Playlist sobre Revolução/Resistência

Por fim, chegamos ao último tema da Playlist criada pela turma, que comporta em si 14 temas escolhidos pelos discentes. A música *Stand Up* da Cynthia Erivo foi uma das ouvidas em sala de aula, em contexto de filme¹⁷⁹, e apropriada agora pelos discentes para integrar esta atividade. Consideraram a música «incrível e poderosa» por falar da luta pela liberdade e pela igualdade. Demonstra resistência na medida em que, no entender dos mesmos, personaliza alguém que enfrenta os seus desafios com força e coragem e olha para o futuro sem recuar, com esperança e perseverança, mesmo face ao perigo que pode correr.

As outras músicas apontadas, carecem de explicações tão completas como as apresentadas aqui e repetem-se nas justificações para a sua seleção, pelo que, irei nomear apenas algumas delas apresentado a justificação geral da turma sobre as mesmas. *Do you hear the people sing; Revolution; Believer*, entre outras demonstram a necessidade de motivação e determinação para o culminar de uma revolução, devendo procurar mudar o que se considera errado e não permanecer calado, apontando alguns ainda temáticas como racismo, homofobia, entre outros, cujos temas necessitam de protesto por parte das sociedades.

4.5 O papel inesperado da música em trabalhos de grupo

O subcapítulo aqui apresentado não constava dos planos originais, mas acaba por engrossar este relatório e engrandecê-lo, comprovando que partindo da minha aventura docente de promover a empatia através da música e utilizando esta última em contexto de sala-de-aula, os próprios discentes passaram a encontrar o seu caminho com este recurso.

De facto, tinha sido decidido que um dos instrumentos de avaliação do 3º período seria a apresentação de trabalhos orais, tendo sido os temas previamente decididos, bem como os grupos de trabalho. Os temas de trabalho de pesquisa incidiram sobre a temática

¹⁷⁹ Inicialmente estava previsto o vislumbre do filme *Harriet- O caminho para a Liberdade*, de 2019, mas por problemas de internet e de websites, optou-se pela visualização do filme *Silêncio* de 2016.

da *Evolução Democrática, nacionalismo e imperialismo*, desdobrando-se em seis temáticas diferentes: Império Russo; Império Austro-Húngaro; Império Otomano; Unificação Italiana e Alemã; Imperialismo e colonialismo; Evolução democrática do sistema representativo: demoliberalismo. De todos estes apresentarei somente alguns grupos, procurando expor de forma sucinta as devidas considerações.

Império Russo

O grupo que se responsabilizou pelo Império Russo decidiu apresentar duas composições musicais: o Hino do Império Russo (“Deus Salve o Czar”) de 1833 até 1917; bem como o atual Hino da Federação Russa. O objetivo dos mesmos foi não só a comparação da letra, mas também o seu enquadramento mediante os conteúdos científicos que os mesmos tinham explanado.

A escolha focou-se na importância atribuída ao Czar, bem como a centralização do poder autocrático nessa mesma figura. A transição para a contemporaneidade foi feita através do Hino Russo, procurando os discentes estabelecer uma ponte entre a Rússia Czarista e a atual Russa de Putin. Derivado destas duas opções musicais, os discentes foram capazes de demonstrar que a música é uma poderosa forma de arte capaz de transmitir mensagens políticas, neste caso levando os mesmos a avaliar o processo de transição política russa, que do centralismo czarista passa para o enfoque na pátria-mãe, a Rússia.

Império Austro-húngaro

O segundo grupo optou também pela escolha do Hino do Império Austro-húngaro (“Deus Salve o Imperador Francisco”) adotado em 1797 durando até ao ano de dissolução do mesmo império, 1918. O grupo em questão não teve grande oportunidade de desenvolver mais a utilização da música como gostariam, dado que todos os elementos do grupo tiveram problemas na altura da realização do trabalho, tendo a apresentação do mesmo sido adiada mais que duas vezes. Ainda assim a utilização do hino afigurou-se como uma fonte musical digna, tal como previamente referido no grupo anterior, procurando os discentes enfatizar a letra, nunca ignorando a componente musical que nos transporta a todos para outros tempos.

Imperialismo e Colonialismo

O grupo que se focou no desenvolvimento da temática mais abrangente de Imperialismo e Colonialismo, decidiu adotar uma estratégia tripla. De facto, inserindo uma música na apresentação oral do trabalho, incorporaram ainda outra forma de arte, a literatura, mas também o *meme*.

A música selecionada pelos mesmos foi uma escrita por um docente brasileiro chamado Gerson Guimarães, tendo sido retirada do Youtube¹⁸⁰ com o título *Paródia sobre Imperialismo*. Esta tornou-se um dos pontos altos da apresentação oral, dado o humor e a atenção que se fez sentir na sala de aula. Novamente demonstrando que esta forma de arte é passível de ser utilizada nas mais variadas formas, mesmo de forma humorística, de forma a servir de crítica.

A incorporação do poema *Reza, Maria* de José Craveirinha, constituiu outra surpresa na apresentação dos discentes. O poema serviu então de recipiente para a construção de imagens muito explícitas de realidades coloniais, demonstrando o impacto do imperialismo nas gentes que são submetidos pela força de um outro. A utilização deste poema reforça também um dos objetivos adotados com a construção deste relatório, na expectativa de os discentes serem cada vez mais capazes de se apropriarem da arte, que não só exclusivamente a música, como ferramenta para exprimir mensagens, desenvolvendo o seu senso artístico e estético.

Por fim a utilização do meme, refere-se a um caso conhecido e ainda polémico até aos dias de hoje relativamente ao museu britânico¹⁸¹ e à reivindicação de que o mesmo deva devolver certos artefactos às nações que os tinham originalmente. Partindo de tudo isto, o grupo foi capaz de convergir diversas formas de arte e de expressão artística para desenvolver o trabalho de investigação em mãos, enriquecendo o trabalho, mas também respondendo, inconscientemente, ao objetivo que eu próprio tinha desenhado para os mesmos

¹⁸⁰ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZR0uupjNQ2E>

¹⁸¹ Ver em: <https://www.nytimes.com/2023/09/01/arts/british-museum-thefts.html>

Conclusão

Chegando agora ao fim do trabalho desenvolvido, importa referir, antes de mais, o estágio pedagógico. Desde que tenho, pelo menos, 12 anos, sempre tive o sonho de ser professor. A experiência do estágio afigurou-se como a concretização de mais de 10 anos de um sonho incubado. Não posso ainda assim mentir e dizer que o estágio se afigurou como um paraíso, porque não é verdade, ainda que a dificuldade e os obstáculos sejam o que nos faz apreciar ainda mais os nossos sonhos.

O estágio não foi idílico por razões muito pessoais, mas também por demonstrar a realidade gritante do ensino português objeto de críticas por quem nele trabalha e por quem de fora observa. É extremamente difícil para um docente ser capaz de fazer tudo a que se gostaria de propor ou de se dedicar inteiramente às turmas que possui, se a ele tem agregado uma série de tarefas burocráticas que o fazem cair numa monotonia que prejudica não só os discentes, como a si mesmo. É muito difícil remar contra a maré quando se tem tudo contra nós. Ainda assim afigura-se necessário e imprescindível pelo bem dos docentes, dos discentes e da sociedade, uma mudança significativa na forma de olhar o papel do professor e muito menos exigir perfeição a quem longe de perfeito é.

De toda a forma as considerações que tenho de tecer ao meu estágio são muito mais positivas que negativas. Não só serviu de passagem para a definitiva entrada na vida adulta, agora profissional, como também foi utilizado como trampolim no meu desenvolvimento pessoal. Tive o privilégio de ser capaz de trabalhar com três anos de ensino distintos, bastante diversificados nas suas origens, classes sociais e com desafios muito próprios. A interação com um tão vasto grupo heterogéneo apresentou-se como uma mais-valia pessoal, mas também profissional na medida em que fui desenvolvendo uma melhor compreensão das necessidades individuais de cada um, bem como a necessidade de diversificar os estilos de aprendizagem mediante o público-alvo.

O progresso e o crescimento dos discentes que tive em mãos foi provavelmente a melhor recompensa que podia retirar desta experiência, sendo capaz de manter a figura de autoridade associada ao docente, mas criando um relacionamento muito humano com os discentes que, por conta disso mesmo, nunca levantaram qualquer problema comportamental para comigo, dando também liberdade para tomarem riscos, expressarem as suas ideias e desenvolverem as suas vozes, sem medo de errarem.

A colaboração constante com uma sala de professores vibrante bem como o *feedback* constante da minha orientadora escolar permitiu-me encontrar o meu lugar enquanto docente e de aperfeiçoar as minhas técnicas de ensino e pedagógicas. As habilidades interpessoais foram também desenvolvidas, sobretudo na inserção com colegas de trabalho, mas também alunos. O amor que nutria pelo ensino e pela educação foi confirmado com o estágio e reforçou a minha crença no papel profundo que os docentes desempenham na vida dos alunos, mas também do impacto que os mesmos têm para a sociedade, formando a próxima geração de futuros cidadãos.

Ter realizado o estágio naquela que foi a minha casa enquanto aluno, acabou por ser uma experiência única e pessoal, acarretando consigo aspetos positivos, mas também alguns desafios a superar. O facto de colaborar com professores que estavam na escola na altura em que eu próprio fui aluno afigurou-se uma experiência enriquecedora, levando também a aprender com a sua experiência e a procurar quotidianamente melhorar as minhas habilidades de ensino. Ter podido contribuir para a comunidade escolar que foi a minha casa durante três importantes anos afigurou-se extremamente gratificante, ligando-me a sentir mais conectado a esta mesma escola.

Ainda assim existiram grandes desafios, nomeadamente na adaptação às expectativas que antigos professores, agora colegas, poderiam ter sobre mim. A transição de um relacionamento aluno-docente, para um profissional levou-me a um mais profundo desenvolvimento acerca da realidade em que me encontrava inserido. A própria pressão era também encabeçada por mim que queria demonstrar a ex-professores a minha capacidade, agora enquanto colega. Outro desafio foi ainda o impacto de testemunhar a passagem do tempo. Uma nota de que eu ocupei exatamente as mesmas cadeiras e mesas. A transição de estudante para docente é poderosa, mas ainda mais quando ocorre maioritariamente nas salas onde nós próprios fomos alunos. A partir desse ponto entende-se a jornada empreendida desde a minha entrada na escola, até aos dias de hoje, em que assumo um papel de decisiva importância.

Ao longo do trabalho desenvolvido, dei prioridade não só aos critérios estabelecidos por mim na análise dos dados recolhidos, como também ao maior número de atividades que fossem passíveis de serem realizadas, sem colocar em causa a leção dos conteúdos programados nas *Aprendizagens Essenciais*. Dessa forma, avaliei a eficácia das técnicas estabelecidas e aplicadas, partindo do grau de envolvimento

e da motivação expressa dos alunos. Os graus de empatia histórica que foram atingidos e cujos resultados foram prontamente apresentados neste trabalho, bem como a influência geral que as experiências realizadas tiveram na aprendizagem dos discentes.

De diversas ferramentas me muni, tendo em consideração os resultados dos inquéritos que apliquei e que ajudaram a traçar um quadro da relação dos alunos com a música, como por exemplo a atividade de construção da *Playlist* que aqui foi identificada, bem como a concretização de questões sobre a arte, de forma a dar resposta a um dos objetivos específicos. A própria vontade dos discentes de englobarem a música nos seus trabalhos de grupo, revela desde logo o impacto que trabalhar com este recurso causou nos discentes, bem como o gosto que acabaram por desenvolver com este recurso didático.

De todo o trabalho realizado é possível afirmar que a abordagem que se centra no papel desempenhado pela música em sala de aula surte efeitos nas suas mais variadas vertentes como outras investigações já vieram comprovar¹⁸², mas sobretudo aqui enfatizando-se o papel que pode desempenhar no desenvolvimento da empatia histórica¹⁸³.

Partindo de diferentes metodologias é possível ainda averiguar qual o melhor método de utilização deste recurso didático na procura de concretizar os objetivos que foram propostos. Os resultados obtidos forneceram perceções vitais acerca de que maneira a música melhor pode ajudar à compreensão de conhecimento histórico e à evolução nos níveis de empatia.

A primeira atividade incorporou em si tanto música como letra, abrindo caminho à jornada que me propus avançar. Esta combinação provou ser o melhor método e um poderoso catalisador na obtenção de maiores graus de empatia. Levou-me então a inquirir relativamente à confrontação das metodologias utilizadas.

Primeira é a questão de motivação de que já muito foi tratada no que concerne à utilização da música¹⁸⁴. Uma metodologia que opta pela utilização da letra sem música,

¹⁸² Por exemplo: Ferreira, L. M. (2021). A música enquanto recurso dinamizador do ensino-aprendizagem na aula de história. *Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Coimbra*.

¹⁸³ Barrett, J. R. (2022). *Fostering Historical Empathy Through Music, Art, and Poetry*. General Music: Dimensions of Practice.

¹⁸⁴ Ferreira, L. M. (2021). A música enquanto recurso dinamizador do ensino-aprendizagem na aula de história. *Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Coimbra*. p.14

não é útil em termos motivacionais ou de desenvolvimento de interação com a turma. Não só os resultados falam por si, como são os próprios discentes que o referem. No fim da I atividade a vasta maioria pediu-me para realizar mais aulas daquele tipo, que seriam muito interessantes e todos se tinham envolvido bastante. Na segunda atividade, sem som, os discentes franziram as caras, inquiriram o porquê com desagrado e mostraram-se claramente menos interessados na realização da tarefa proposta.

Os resultados muito satisfatórios em termos de níveis de empatia atingidos na II atividade podem ser explicados por um conjunto de fatores - temos de ter em conta que já tinham tido uma atividade propriamente dita de empatia e após essa mesma já tinham tido mais contacto com a necessidade de não olhar para trás com uma visão monocromática¹⁸⁵, mas também se deve ponderar que os resultados nesta atividade concreta não tenham sido forçosamente graças à música. Aliás, foi a atividade na qual menos referiram nas respostas as letras musicais, podendo dever-se mesmo ao recurso de uma outra documentação histórica já mencionada previamente, que foram as cartas pessoais de algumas das figuras que marcaram o período que se estava a estudar

Partindo para a utilização musical, sem recurso a letra, obteve-se um efeito manifestamente oposto. A motivação da turma apresentou-se bastante alta e a interação da turma com o objeto de estudo foi largamente positiva. Ainda assim, os baixos resultados revelam um fator importante respeitante à dificuldade dos discentes de se apropriarem da música por si só, sem recorrerem ao apoio lírico. Isto deve-se muito à falta de preparação musical dos estudantes, defeito do fraco ensino musical fornecido no atual sistema educativo português, pelo que a maioria dos alunos só tem formação musical dois anos de escolaridade¹⁸⁶, sendo estes também muito débeis e destrutturados. A prova da alta motivação verificada encontra-se patente, para além da observação direta, já que devido ao perfil da turma seria de se esperar resultados manifestamente inferiores, mas, ainda assim, foram capazes de participar mais do que na segunda atividade.

Assim ficou patente que a metodologia mais funcional é a inclusão de música e letra nas atividades criadas, demonstrando consistentemente que os discentes obtêm níveis mais elevados de empatia histórica, misturando o melhor dos dois mundos¹⁸⁷ e suprimindo as falhas encontradas em outros modelos. Esta forma de proceder aumenta a

¹⁸⁵ Preto e Branco.

¹⁸⁶ 5.º e 6.º anos.

¹⁸⁷ A motivação da música e o suporte cognitivo e obtenção de melhores resultados, com a letra.

compreensão intelectual dos discentes, mas também fornece uma estrutura motivacional suficientemente forte que lhes permite manter o foco na atividade a ser realizada.

Por fim, o Relatório aqui apresentado revela o poder transformador da música na promoção da empatia histórica, mas também o seu potencial para tornar as aulas de História mais dinâmicas, desenvolvendo o gosto dos discentes pela disciplina e o seu envolvimento com a mesma. A utilização deste recurso didático quando inserido em estratégias pertinentes de ensino permite um tipo de abordagem mais dinâmica em contexto sala-de-aula e geralmente é bem recebido pela vasta maioria dos alunos.

O uso da música enquanto ferramenta pedagógica mostrou ser eficaz não só no envolvimento dos alunos e no desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia, como verificado na atividade da *Playlist*, mas também na capacidade de auxiliar na consolidação do conhecimento histórico. Se a música pode evocar emoções, estimular a imaginação e até imergir o discente num cenário histórico que não pode ser visitado fisicamente, deve-se incorporar a música no processo de ensino-aprendizagem, já que se demonstrou o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda dos períodos históricos, nos discentes.

Enquanto docente que agora nasce partindo do estágio e da concretização do Relatório, devo referir que continuarei a utilizar a música nas minhas futuras aulas por provar ser um recurso enriquecedor e valioso no ensino da História, por promover e auxiliar numa série de campos importantes e cruciais no entendimento do passado, mas também na projeção do futuro. O aspeto sensorial e poliédrico transforma ainda a experiência de aprendizagem de uma “verdadeira «tortura intelectual»”¹⁸⁸, para uma experiência impactante, envolvente e, acima de tudo, memorável.

Recomendo a quem procurar inovar nos recursos e nos métodos de ensinar, a incorporação da música nas suas aulas. O poder transformador que a mesma acarreta para o ambiente de aprendizagem, dá vida à História, permitindo que os discentes descubram mais com as experiências humanas do passado enriquecendo a si mesmos e as suas vidas. O relatório aqui apresentado revela então que este cruzar de mãos entre a História e a Música se torna uma mais-valia para os alunos, para o docente e para o ensino.

¹⁸⁸ Félix, G. F. R., Santana, H. R. G., & Júnior, W. O. (2014). “A música como recurso didático na construção do conhecimento”. Cairu em Revista, 3 (4), pp. 17-28.

A música é uma lei moral. Dá alma ao universo, asas à mente, voo à imaginação e encanto e alegria à vida e a tudo. – Platão

Bibliografia consultada

Almeida, C. S. T. (2019). O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7.º ano do 3º ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra);

Arya, R., Chansoria, M., Konanki, R., & Tiwari, D. K. (2012). Maternal music exposure during pregnancy influences neonatal behaviour: An open-label randomized controlled trial. *International journal of pediatrics*, 2012.

Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. *The history curriculum for teachers*, 62-88;

Aurélio, M. (2019). *Meditações*. Montecristo Editora.

Azevedo, I. M., Gondim, I. T. G. D. O., Silva, K. M. C. D., Oliveira, C. D. A., Lins, C. C. D. S. A., & Coriolano, M. D. G. W. D. S. (2021). Repercussões da estimulação auditiva rítmica sobre a funcionalidade na doença de Parkinson. *Fisioterapia em Movimento*, p. 34.

Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 2;

Barrett, J. R. (2022). Fostering Historical Empathy Through Music, Art, and Poetry. *General Music: Dimensions of Practice*, 134.

Belle, A. L. R. (2021). A Empatia Histórica como Estratégia Pedagógica (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra);

Brooks, S. (2008). Displaying historical empathy: What impact can a writing assignment have?. *Social Studies Research and Practice*;

Butterfield, H. (1931). *The whig interpretation of history*. G. Bell and Sons.

Campos, O. D., & Sarria, C. F. (2019). Living History: Possibilities of historical empathy to motivate students and achieve an effective understanding of historical events. In *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*.

Carvalho, I. M. V. (2016). A música no ensino da História (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas);

Cook, N. (1998). *Music: A very short introduction*. Imprensa da Universidade de Oxford

Costa, D. S. E. C. (2020). *O Ensino de Filosofia com Dança no mundo da Escola e na Escola do mundo (Dissertação de Mestrado)*;

DÄHNE, Caroline Loise; DE OLIVEIRA MOLAR, Jonathan. A música como recurso pedagógico: a representação dos bombardeios aéreos da 2ª guerra mundial nas letras de heavy metal. *História & Ensino*, v. 18, n. 1, p. 239-257, 2012.

Dando-Collins, S. (2012). *Legions of Rome: The Definitive History of Every Imperial Roman Legion*, Thomas Dunne.

Da Silva Xavier, Erica. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. *Antíteses*, p. 1097-1112, 2010.

De Freitas, Vânia Maria Oliveira; PETERSEN, Graciane Trindade. Música e ensino de história. *Di@logus*, v. 4, n. 4, p. 32-50, 2016.

Devlin, K., Alshaikh, J. T., & Pantelyat, A. (2019). Music therapy and music-based interventions for movement disorders. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, 19, 1-13.

Duarte, M. J. F. (2011). *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. Editora Dialética.

Ehrenreich, J. (2016). *Third wave capitalism: How money, power, and the pursuit of self-interest have imperiled the American dream*. Cornell University Press.

El Boghdady, M., & Ewalds-Kvist, B. M. (2020). The influence of music on the surgical task performance: a systematic review. *International Journal of Surgery*, 73, 101-112.

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.

Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social studies research*, 39(1), 1-16;

Figueiredo, A. I. S. (2021). *A importância da empatia no Ensino da História: um*

estudo com alunos do 11º ano do Ensino Secundário (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra);

Félix, G. F. R., Santana, H. R. G., & Oliveira Junior, W. (2014). A música como recurso didático na construção do conhecimento. *Cairu em Revista*, 3(4), 17-28;

Ferreira, C. (2009). O papel da empatia histórica na compreensão do outro. BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Centro de Investigação em Educação, 115-130;

Ferreira, L. M. R. (2021). A Música enquanto recurso dinamizador do Ensino-Aprendizagem na aula de História-Um estudo de caso com alunos do 7.º ano do 3.º CEB (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra);

Ferreira, M. A. P. (2019). *History Rocks: A música e o ensino da História no 12º ano de Línguas e Humanidades*.

Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain?. *The Social Studies*, 90(1), 18-24;

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.

Goltz, F. & Sadakata, M. (2021). Do you listen to music while studying? A portrait of how people use music to optimize their cognitive performance in *Acta Psychologica*. Nijmegen: University Medical Centre. [Acesso: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691821001670#!>].

Gonçalves, C. A. D. S. (2022). *A Música como Recurso Didático no Ensino de Filosofia*.

Henschen, J. (2018). *The Tragic Decline of Music Literacy (and Quality). Intellectual Takeout*.

Jenkins, J. S. (2001). The Mozart Effect in *Journal of the Royal Society of Medicine (JRSM)*. London: The Royal Society of Medicine. [Acesso: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1281386/> acedido a: 5/6/2023].

Jorge, A. (2020). *A Música no Ensino da Geografia - Aplicação ao tema*

“Mobilidade Da População”. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Kent, A. (1998). The value of historical maps: art, accuracy and society (Tese de Doutoramento, Oxford Brookes University).

Kilmer, Anne Draffkorn (1974). "The Cult Song with Music from Ancient Ugarit: Another Interpretation", Universidade da França.

Kirby, M. & Burland, K. (2021). Exploring the Functions of Music in the Lives of Young People on the Autism Spectrum in *Psychology of Music*, p. 562-578. Leeds: University of Leeds.

Laoli, C. A., Sudrajat, A., & Gea, T. B. (2020, February). Teaching Historical Empathy to Z Generation Through Musical Poetry in Senior High School. In 2nd International Conference on Social Science and Character Educations (ICoSSCE 2019) (pp. 30-34). Atlantis Press.

Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação, 19-36;

Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet?. *Teaching history*, (143), 39.

Lessa, E. M. M. D. S. (1998). Os mosteiros beneditinos portugueses (séculos XVII a XIX): Centros de ensino e prática musical.

Marques, M. (2020). *Las canciones como recurso auténtico en las clases de LE*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Marques, T. (2021). *A Poesia no Ensino de Filosofia: Música, Mistério e Metáfora*. Coimbra: Universidade de Coimbra; Gonçalves, C. A. D. S. (2022). *A Música como Recurso Didático no Ensino de Filosofia*.

Mendes, J. (2018). *A Música Potenciadora de Aprendizagem*. Penafiel: Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Mendes, S. M. (2022). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis junto da turma do 8ºB no ano letivo 2021/2022 (Dissertação de Mestrado)*;

Middleton, R. (1990). *Studying popular music*. Filadélfia (EUA): Imprensa

Universitária

MOREIRA, Huerth; MACHADO, Matheus Ferreira. A música como fonte de pesquisa no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis: desafios e possibilidades. *Revista Polyphonia*, v. 29, n. 1, 2018.

Moura, T. V. C. (2021). A aprendizagem através da empatia histórica no 3º Ciclo do Ensino Básico (Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra);

Pascoal, R. V. (2021). O uso da empatia para a construção do conhecimento histórico (Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra).

Pereira, J. S. (2018). Sobre empatia histórica e imaginação: o uso do RPG no ensino de história .X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada do GT de Ensino de História e Educação da Anpuh/RS. p.85.

Posner, J. (2018). *Explained: Music*. Califórnia: Netflix, Inc.

Preston, V. (2009). Questionnaire survey. *International encyclopedia of human geography*, 46–52.

Rabushka, A. (2010). *Taxation in colonial America*. Princeton University Press.

Rantala, J., Manninen, M., & Van den Berg, M. (2016). Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 323-345.

Rodrigues, A. C. F. (2017). A empatia histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: Um estudo com alunos do 10º ano do Ensino Secundário, Universidade do Minho

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

Soares, O. P. (2017). A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, 6 (11), 78-99.

Spiegel, A. (2010). 'Mozart Effect' Was Just What We Wanted To Hear. [Acesso: <https://www.npr.org/2010/06/28/128104580/mozart-effect-was-just-what-we-wanted-to-hear> acedido a 4/6/2023].

Valentim, M. J. Q. D. C. A. B. (2008). A produção musical de índole política no

período liberal: 1820-1851 (Tese de Doutorado).

VAZ, Ana Maria Cortez et al. a música como recurso no processo de ensino aprendizagem em geografia—aplicação à temática ‘mobilidade da população’. A formação inicial de professores nas humanidades: reflexões didáticas, p. 73, 2019.

Vischer, R. (1873). On the optical sense of form: A contribution to aesthetics. Empathy, form, and space: problems in German aesthetics, 1893, 89-124.

Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past, Temple University Press, p. 35

ANEXOS

ANEXO I- Plano Individual de Formação (PIF)



Docentes: Doutora Ana Isabel Ribeiro e Doutora Clara Serrano

Professora Orientadora: Professora Lília Carvalho

Estagiário: Francisco Gonçalo Carvalho Fontes N.º. 2018284706

No âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, foi solicitado aos estudantes do mesmo, a elaboração de um processo individual de formação (PIF), já que será durante o estágio que se contactará pela primeira vez com a prática e a realidade dos corpos docentes, bem como com o estado do ensino e das escolas nacionais.

Procura-se, com o PIF, a exposição de atividades a que me proponho a realizar durante o atual ano letivo, nas mais diversas valências, de forma a enriquecer a experiência do estágio curricular.

Afigura-se importante este período de estágio de forma a servir como uma espécie de “ano 0”, no que toca à nossa inserção como parte efetiva do serviço docente nacional, sendo relevante a reserva de um ano para orientação e de forma a concluir um ciclo de estudos que se iniciou no ano letivo anterior. As realidades atuais da escola como instituição e do contexto educativo que se vive no país, bastante mutável e repleto de reformas legislativas que vão sendo aplicadas por mão do poder executivo, fornecem ao nosso estágio um cenário especialmente caricato e interessante, possibilitando o desenvolvimento de competências que serão relevantes futuramente e durante todo o nosso percurso como docentes.

O presente estágio curricular será realizado na Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis, presente na localidade da Pedrulha (Coimbra). Tendo sido aqui que realizei a educação secundária afigura-se, simultaneamente, um local de vantagens e de desvantagens, podendo, a partir destas, contruir uma relação com o ensino um pouco especial. Derivado às condições específicas da escola e da grande maioria dos discentes

que a compõe, a necessidade de reafirmar a História enquanto disciplina científica relevante para a vida cívica e social dos alunos afigura-se de extrema importância.

Apresento de seguida as atividades que procurarei desenvolver ao longo do ano letivo, reconhecendo que tanto existe a possibilidade de se concretizarem um número acrescido de atividades que aqui não se encontram presentes, bem como a eventualidade de, por um qualquer obstáculo ou restrição, não se conseguir concretizar todas as propostas que aqui se apresentam.

No âmbito da minha atividade profissional, pedagógica, social e pessoal procurarei:

- Assistir, pelo menos, a 75% de todas as aulas lecionadas, na globalidade de aulas lecionadas às três turmas da professora orientadora;
- Exercer a atividade docente, em parceria com a Professora orientadora e com o meu colega de estágio, nas turmas da minha orientadora escolar, ajudando na preparação de aulas, bem como na leção das mesmas;
- Participar na organização de quaisquer atividades do 9.º, 11.º e 12.º anos;
- Para além do referido no Plano Anual de Formação (PAF), que indica um mínimo de 26 a 29 aulas de 50 minutos ou 12/14 aulas de 100 minutos, comprometo-me a lecionar, sempre que me for possível, um número maior de aulas;
- Elaborar e entregar atempadamente, de forma a evitar o avolumar de trabalho, as planificações de curto-prazo das aulas que lecionarei, para a Professora Orientadora;
- Participar ativamente em plataformas necessárias, tais como o *Google Workplace*, facilitando a comunicação com os restantes docentes, bem como com os discentes das turmas com quem trabalho;
- Elaborar testes, questões-aula e critérios de avaliação/correção de forma a intervir mais diretamente nas turmas a quem leciono, permitindo ainda um maior envolvimento com o trabalho e personificando componentes que fazem alguém “ser docente”;
- Comprometo-me ainda em elaborar outro tipo de instrumentos de avaliação formativa e sumativa que possam ser pertinentes ao longo do ano letivo;

- Participar em atividades relacionadas com as DAC;
- Cooperar com o meu colega do núcleo de estágio, potenciando uma colaboração mútua, bem como dinamizando as aulas lecionadas, através de um diálogo mútuo;
- Presenciar e colaborar em reuniões realizadas em contexto escolar, como por exemplo as do Conselho de Turma, sempre com a devida permissão da Professora Orientadora, do Diretor de Departamento e da Direção da Escola;
- Esforçar-me por ser um docente atento, interessado e participativo em relação aos discentes, de forma a melhor acompanhar os mesmos academicamente, garantindo-lhes, da minha parte, um feedback constante;
- Procurar diversificar as ferramentas utilizadas em contexto de sala de aula, de forma a dinamizar da melhor forma possível a sala-de-aula e o contexto de ensino-aprendizagem;
- Didatizar o tema de investigação do meu Relatório de Estágio, que se relaciona com o uso do recurso da música em contexto de sala de aula, de diversas valências (por exemplo, auditivas ou visuais-letra-);
- Colaborar na realização de um conjunto de atividades que se relacionem com dias comemorativos importantes para a História nacional e internacional, mas também atividades que promovam competências históricas, bem como o espírito crítico nos discentes, integrando-se nestas:
 - ✓ A exposição de uma palestra inserida nos conteúdos programáticos do 11.º ano relativamente à “Sociedade de Ordens”, conjugando as AE com a História das mulheres;
 - ✓ A elaboração de um pequeno texto relativos à data comemorativa do 5 de outubro, a ser afixado na sala de professores e noutro(s) espaço(s) escolar(es);
 - ✓ Uma palestra, inserida nas comemorações do Dia da Memória, denominada *Sensibilização para o perigo dos totalitarismos: Passado e presente*, tendo como orador o Doutor Sérgio Neto;
 - ✓ Realizar uma exposição sobre o 25 de Abril, em conjunto com a comunidade escolar;
 - ✓ Realização de um Mural do 25 de Abril, permitindo uma colaboração mais direta com outras áreas curriculares relevantes,

tais como a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, bem como a de Educação Visual;

- ✓ Reabilitação estética de bancos exteriores com a turma do 12.º ano de Humanidades;
 - ✓ Elaboração de cartões sobre “O Que significa ser português” e “O que significa viver em Portugal”, integrado na celebração do 1 de Dezembro, convidando a comunidade educativa a participar;
 - ✓ Continuar a elaboração de um projeto relacionado com fichas bibliográficas, deixadas a meio por um docente de História que abandonará o serviço;
- Assistir a pelo menos uma aula de uma turma do 7.º ano, bem como da única turma de 10.º ano de humanidades na escola, na medida em que sendo anos de transição entre ciclos escolares, parecer adequado ter uma perceção do funcionamento desses anos escolares;
 - Socializar e conviver com o pessoal docente e com outros núcleos de estágio presentes na escola, nomeadamente no espaço correto para tal convivência, a sala de professores;
 - Cooperar com a Professora Orientadora em atividades letivas sempre que me for solicitada a colaboração;
 - Promover um ensino universal e democrático.

Orientadora de Escola

(Líliá Carvalho)

Orientadora(s) da FLUC

(Ana Isabel Ribciro)
(Clara Serrano)

Professor Estagiário

(Francisco Gonçalo Carvalho Fontes)

ANEXO II- Exemplo de um plano de aula

	Tema: Módulo 5 – O LIBERALISMO – IDEOLOGIA E REVOLUÇÃO, MODELOS E PRÁTICAS NOS SÉCULOS XVIII E XIX	Aula nº: 59 12/12/2022 (50 minutos) Sala GE3	Sumário das aulas: - Conclusão do sumário da aula anterior; . análise dos documentos das páginas 12 e 15 . aplicação de um questionário de resposta direta (oralidade)	
Professor: Francisco Fontes	Unidade: 1 – As revoluções americana e francesa, paradigma das revoluções liberais			
Turma: [REDACTED]	Subunidade: 1.1. A revolução americana			
Objetivos específicos (AE)	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Competências
- Relacionar os princípios da <i>Declaração de Independência</i> e da <i>Constituição de 1787</i> com a aplicação dos ideais iluministas;	- Declaração de Independência; - Constituição de 1787 e modelo político adotado;	- Recolha das ideias tácitas dos alunos através do diálogo horizontal e vertical e da exploração de alguma documentação presente no PPT , acerca do funcionamento atual da democracia americana, do seu modelo constitucional e do atual colégio eleitoral, herdeiro da revolução; - Discussão e debate oral acerca das consequências da revolução americana e	-Realização de questões de aplicação de conhecimentos (retirados do manual adotado e do caderno de atividades); -Documentação escrita e fontes iconográficas presentes no manual adotado: » P.ex. A receção dos	- Analisar o comportamento, participação, autonomia e empenho demonstrado ao longo da aula; - Capacidade de interpretar fontes históricas trabalhadas em contexto sala-de-aula; -Avaliar a qualidade da intervenção realizada pelos discentes. -

		<p>sobre o estado democrático dos EUA após a sua fundação: “condição da mulher”; “escravatura”; entre outros temas;</p> <p>-Leitura e interpretação de documentos escritos variados, de forma a que os discentes sejam capazes de analisar e interpretar os princípios dos documentos fundadores dos EUA com as ideias defendidas, de um modo geral, pelo movimento Iluminista;</p> <p>- Exploração de um PowerPoint com informações, imagens e texto historiográfico e documental para que os discentes sejam capazes de compreender os conteúdos a serem lecionados na aula;</p> <p>-Promoção do diálogo vertical e horizontal, de forma a patrocinar o debate de ideias e o desenvolvimento de competências orais nos discentes.</p>	<p>franceses aos embaixadores americanos (1777) (p. 14) – o texto pessoal, da autoria do Conde de Ségur, militar, político e historiador, que permite um olhar pessoal de um membro da nobreza francesa acerca do contacto estabelecido entre a corte francesa e Benjamin Franklin (um dos Pais Fundadores dos EUA);</p> <p>- Powerpoint; Computador e Projetor multimédia.</p>	
--	--	--	---	--

--	--	--	--	--

ANEXO III- Exemplo de um plano de aula assistida

Escola Secundária D. Dinis	Tema: Módulo 5 – O LIBERALISMO – IDEOLOGIA E REVOLUÇÃO, MODELOS E PRÁTICAS NOS SÉCULOS XVIII E XIX	Aula nº: 152 3ª aula assistida 30/05/2023 (50 minutos) Sala D2	Sumário da aula: - A contestação da monarquia e a implantação da I República.
Professor estagiário: Francisco Fontes		Unidade: 4 – Portugal, uma sociedade capitalista periférica	
Turma: 11º C ¹		Subunidade: 4.3. As transformações do regime político na viragem do século.	

Objetivos específicos (AE)	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Competências
-Apresentação: • do conteúdo no âmbito cronológico e espacial	- Transformação política operada; - Questão colonial e Ultimato Britânico;	- Recolha das ideias tácitas dos alunos através do diálogo horizontal e vertical relativamente a assuntos trabalhados acerca dos conteúdos cronológicos anteriores ao tema da aula; -Promoção do diálogo vertical e horizontal , de forma a privilegiar o debate de ideias e o	-Manual adotado: -Exploração de documentação histórica, presente no manual. -Documentação datada do século XIX (Certidão de batismo de Guilhermina, minha trisavó; Legação	Avaliação para as aprendizagens: – orientação do trabalho dos alunos; – correção do trabalho realizado; – feedback pelo professor;

<p>- Interpretação do significado político do desgaste da monarquia;</p> <p>- Análise do fortalecimento do projeto republicano;</p> <p>- Clarificação dos conceitos: Monarquia e República;</p>	<p>- “Ditadura” de João Franco e escândalos monárquicos.</p>	<p>desenvolvimento de competências orais nos discentes.</p> <p>- Utilização de uma carta privada (de uma figura relevante do período), procurando desenvolver a análise crítica com base em documentação da época, bem como enquadrar melhor os discentes para os conteúdos abordados;</p> <p>- Utilização de caricaturas que, contextualizadas, procuram desenvolver nos discentes capacidades críticas de pensar a imagem, analisar a iconografia bem como envolvimento com a estética, capacidades cruciais no mundo atual repleto de simbolismo oculto presente das mais variadas formas;</p> <p>- Cruzamento com realidades contemporâneas¹⁸⁹, bem como de referências culturais pertinentes¹⁹⁰, de forma a desenvolver o espírito crítico dos discentes, mas também de forma a enriquecer culturalmente os discentes;</p> <p>- Potencializar o debate de ideias acerca da temática “Monarquia vs República”;</p> <p>- Síntese dos conteúdos abordados no quadro, servindo este para auxiliar na esquematização de ideias abordadas em contexto de aula;</p>	<p>Britânica, 11 de janeiro de 1890; excertos de cartas de Eça de Queirós a Oliveira Martins)</p> <p>- Caricatura(s) do século XIX e XXI (por um lado umas por mão de Rafael Bordalo Pinheiro, e outras fazendo referências à política atual);</p> <p>- Utilização excertos jornalísticos século XIX e XXI;</p> <p>- PowerPoint;</p> <p>- Computador e Projetor multimédia.</p>	<p>– Síntese final pelo professor ou pelos alunos ou um aluno</p> <p>Observação direta:</p> <p>- da atenção/concentração;</p> <p>- da participação, autonomia e empenho demonstrado ao longo da aula;</p> <p>- da capacidade de interpretar fontes históricas, trabalhadas em contexto sala-de-aula;</p> <p>- da qualidade da intervenção realizada pelos discentes (p. ex. correção na aplicação de conhecimentos, na expressão oral...);</p> <p>- da compreensão e aplicação dos conceitos e conteúdos abordados.</p> <p>- Espírito crítico</p>
---	--	--	---	--

¹⁸⁹ Sem se cair em anacronismos;

¹⁹⁰ Será utilizado o Mito de Prometeu.

		-Consolidação do que foi trabalhado com os discentes.		
--	--	---	--	--

<p>Nas estratégias delineadas e nos recursos selecionados são respeitados os critérios específicos aprovados em CP: - Conhecimento e Mobilização (compreensão e mobilização de saberes; tratamento da informação); - Comunicação e Organização ((Uso das várias linguagens e organização do trabalho e ideias) e - Participação e Intervenção (participação nas tarefas propostas de forma autorregulada; intervenção positiva). São igualmente considerados os seguintes descritores do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória: - Sistematizador / Organizador (A, B, C, I, J); Comunicador / Interventor (A, B, D, E, G, H, I) e Participativo / Colaborador B, C, D, E, F)</p>				

ANEXO IV- Parte de um PowerPoint criado e usado em sala-de-aula



I

Monarquia absoluta

Sistema de governo que se afirmou na Europa, no decurso do Antigo Regime. Concentra no soberano, que se considera mandatado por Deus, a totalidade dos poderes do Estado.



Absolutismo... algo novo na História?

- ♦ Civilizações antigas;
- ♦ Exemplo de Roma: primeiros imperadores...
- ♦ Augusto como exemplo máximo do movimento na Antiguidade
- ♦ Ideia de um líder escolhido por uma divindade era algo comum e não inovador.



França:



Poder secular:

Os monarcas franceses sempre se pautaram por um crescente desejo de centralização do poder. A história obrigaria os mesmos a aplicá-lo.



Poder religioso

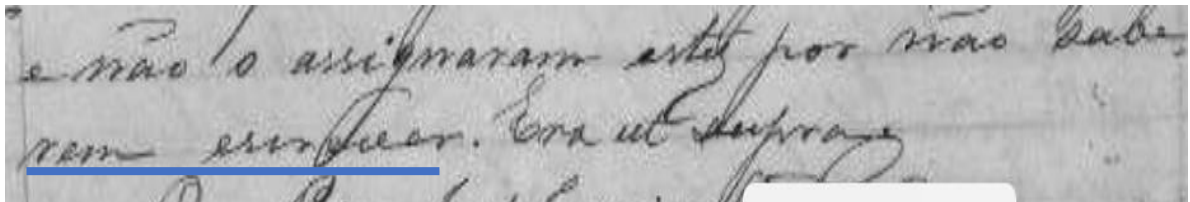
A Igreja Católica encontrou-se ligada à história da França desde os seus primórdios na Idade Média, com a proclamação de Carlos Magno como Imperador ou a sagração de Luís IX como Santo.

Friso cronológico da França

<p>Início das guerras religiosas na França</p> <p>Guerra Civil</p> <p>1562</p>	<p>Luís torna-se rei com 8 anos, tendo por regente a Rainha viúva e o Cardeal Richelieu</p> <p>Luís XIII</p> <p>1610-1643</p>	<p>O monarca rompe com o édito de nantes, dando-lhe mais poder no controlo da nobreza</p> <p>Édito de Nantes</p> <p>1685</p>
<p>1569</p> <p>Henrique IV</p> <p>Início da dinastia de Bourbon e conflitos com a nobreza hugenote... Rei assassinado em 1610</p>	<p>1643- 1715</p> <p>Luís XIV</p> <p>Tem por regente a sua mãe e o Cardeal Mazarino, que segue as políticas do regente anterior</p>	

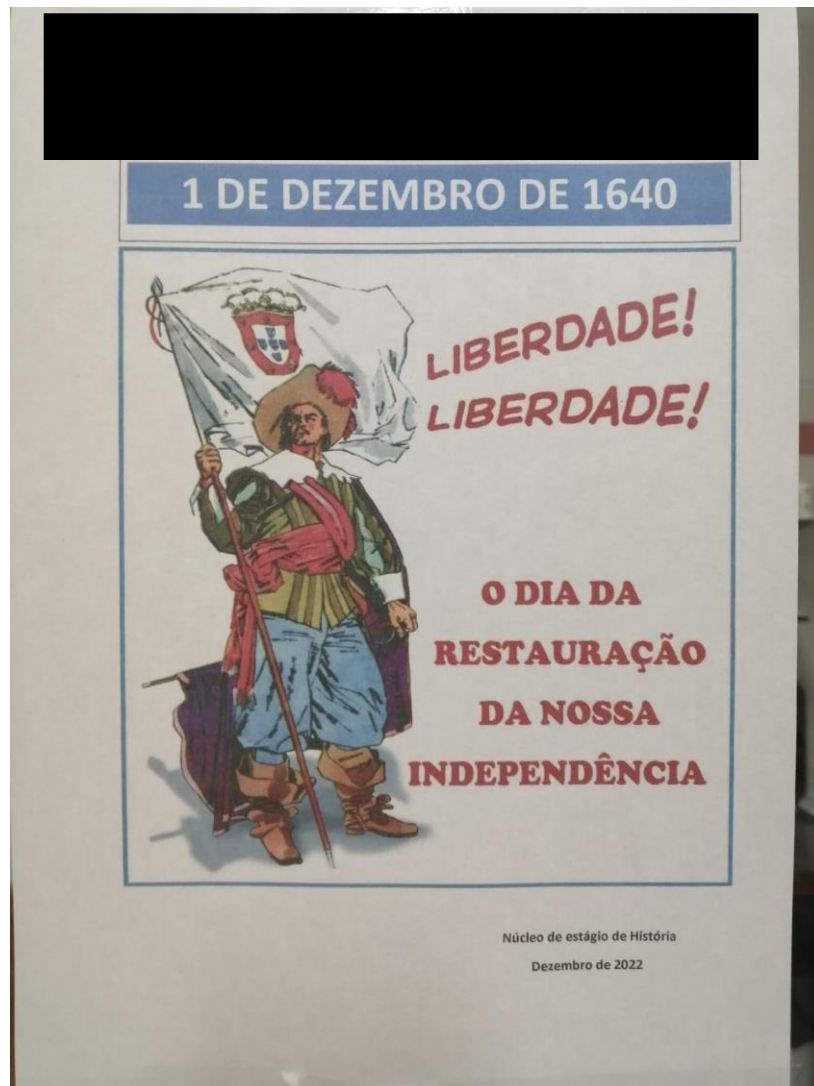


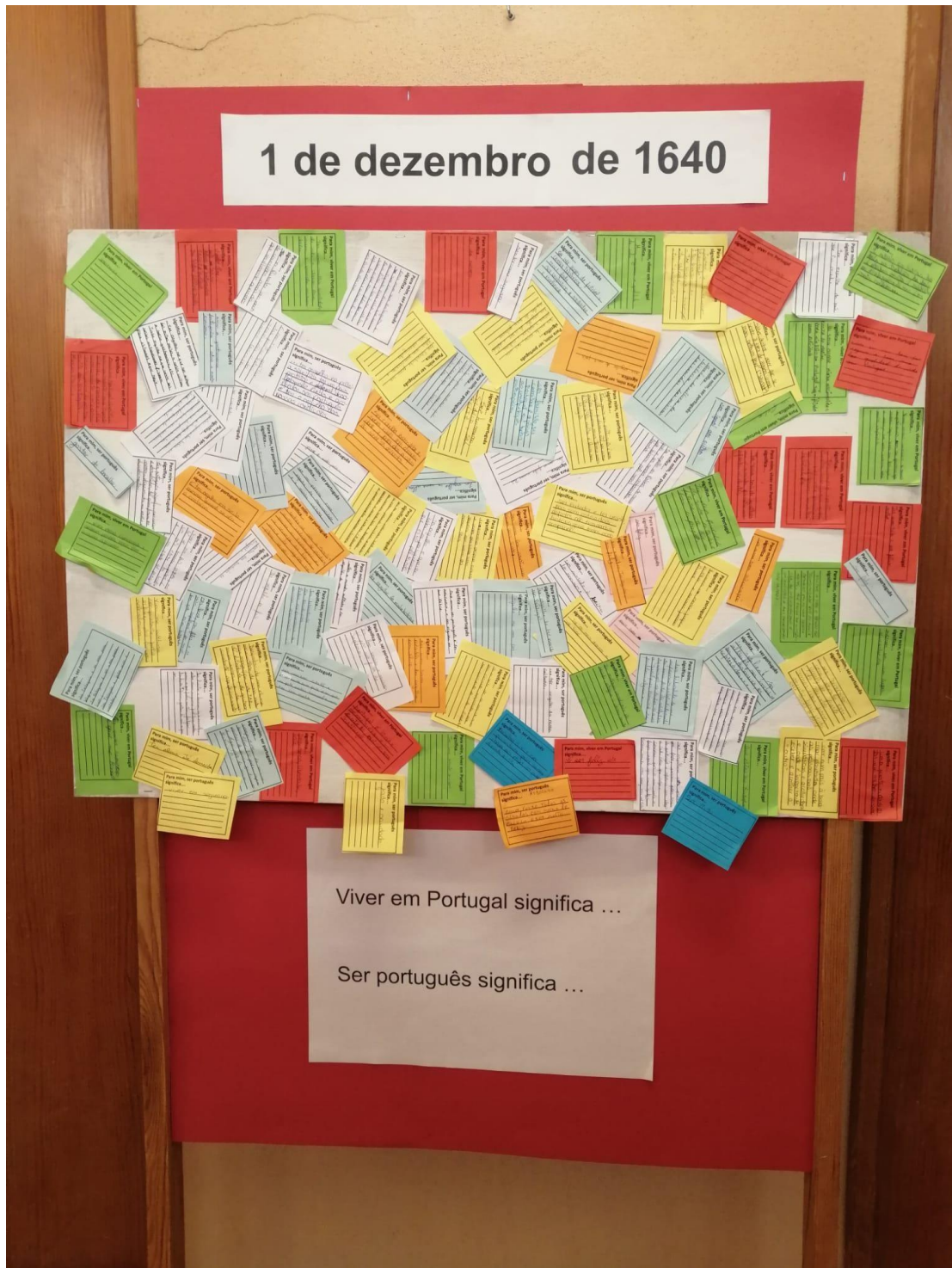
ANEXO V- Exemplos de Recursos Didáticos utilizados



ANEXO VI- Exemplo de Atividades Realizadas







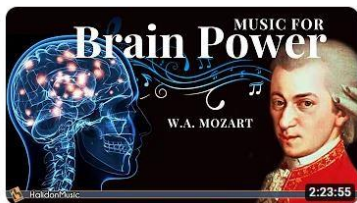




ANEXO VII- Vídeos no Youtube que apelam à utilização de música clássica para obter “Brain Power”



Romantic Dreams in a Classical Life Dramatic Classical Music Playlist



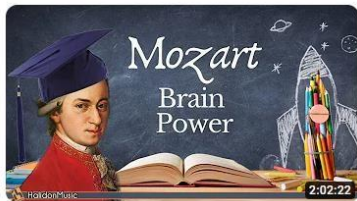
Classical Music for Brain Power - Mozart

47 M de visualizações · há 5 anos

HALIDONMUSIC

These recordings are available for sync licensing in web video productions, corporate videos, films, ads and music compilations.

01 Ascanio in Alba, K. 111: Overture | I. Molto allegro | II. Andante | III. Molto allegro | I... 23 capítulos



Mozart - Classical Music for Brain Power

30 M de visualizações · há 4 anos

HALIDONMUSIC

These recordings are available for sync licensing in web video productions, corporate videos, films, ads and music compilations.

I. Allegro | II. Andante | III. Presto | I. Allegro | II. Andante | III. Presto | I. Allegro | III. Minuetto ... 22 capítulos

ANEXO VIII- Tabela-Síntese de escolhas musicais aplicadas no 11.º C

Conteúdos programáticos 11.ºano	Músicas utilizadas e artistas
A Revolução Americana	<p><i>Hino Nacional dos EUA (The Star-Spangled Banner) - Francis Scott Key;</i></p> <p><i>Hino Nacional do Reino Unido (God Save the King) - Autor desconhecido¹⁹¹</i></p> <p><i>Hino Nacional de Angola (Angola Avante) - Manuel Rui Monteiro e música de Rui Vieira Dias Mingas.¹⁹²</i></p>
A Revolução Americana ¹⁹³	<p><i>The Rebels- Capitão Smith;</i></p> <p><i>The Congress- Autor desconhecido, melodia de Nancy Dawson Midi;</i></p> <p><i>The Liberty Song- John Dickinson;</i></p> <p><i>Tocado ao som de uma música de infantaria britânica¹⁹⁴.</i></p>
A Revolução Francesa ¹⁹⁵	<p><i>Hino Nacional Francês (La Marseillaise)- Claude Joseph Rouget de Lisle;</i></p> <p><i>Marche Henri IV- múltiplos¹⁹⁶;</i></p> <p><i>Complainte de Louis XVI- múltiplos¹⁹⁷;</i></p>

¹⁹¹ Tinham escutado a versão de God Save the Queen. Apesar do autor ser desconhecido, tem-se atribuído a letra a John Bull nalgumas instâncias.

¹⁹² Esta música em questão não estava programada surgindo espontaneamente dos interesses dos alunos relativamente ao hino de um dos colegas, que é angolano.

¹⁹³ Esta secção já correspondente as músicas utilizadas na primeira atividade de empatia.

¹⁹⁴ Ano, título e autor desconhecidos.

¹⁹⁵ Não tendo assegurado a larga maioria das aulas respetivas a esta temática, por questões de saúde, ainda foi possível a audição de algumas músicas.

¹⁹⁶ Foram sendo refeitos ajustes tanto na melodia como na letra, desde os fins do século XVI até à época da Revolução Francesa.

¹⁹⁷ Céline Frisch, Arnaud Marzorati, Yves Rechsteiner e Jean-François Novelli.

	<i>Viva La Vida- Coldplay¹⁹⁸.</i>
A implantação do Liberalismo em Portugal	<p><i>Hino da Carta- Rei D. Pedro IV de Portugal, I do Brasil;</i></p> <p><i>Hino Patriótico ou Hino de D. João VI- Marcos António da Fonseca Portugal;</i></p> <p><i>Hino Nacional do Império do Brasil- Evaristo da Veiga e D. Pedro I do Brasil, IV de Portugal;</i></p> <p><i>Hino de Coroação de D. Pedro II do Brasil- Francisco Manuel da Silva.</i></p> <p><i>Hino Nacional do Brasil- Joaquim Osório Duque-Estrada.</i></p>
A implantação do Liberalismo em Portugal ¹⁹⁹	<p>Hymno Realista- D. João Luis de Sousa Coutinho;</p> <p>Canção dos voluntários da Rainha-?;</p> <p>Oh Braga Fiel- Anónimo, canção popular;</p> <p>Oh Braga Fiel (variante liberal) - Anónimo;</p> <p>Hymno Real, ou Resposta aos Portugueses Emigrados em Hespanha- Música de M. Portugal;</p> <p>A victoria da Terceira- Luís Vasconcelos e Sousa.</p>
O Estado como garante da ordem liberal	<i>Stand Up- Cynthia Erivo;</i>
O Romantismo, expressão da ideologia liberal ²⁰⁰	<i>Polonaise em Lá Bemol Maior- Frédéric Chopin;</i>

¹⁹⁸ Pretendia-se a utilização desta música numa atividade de empatia relativa a este mesmo conteúdo.

¹⁹⁹ Esta secção já correspondente as músicas utilizadas na segunda atividade de empatia.

²⁰⁰ Esta secção já correspondente as músicas utilizadas na terceira atividade de empatia.

	<p><i>Nocturne Op.9 No.2- Frédéric Chopin;</i></p> <p><i>Symphonie Fantastique- Berlioz;</i></p> <p><i>Der Doppelgänger- Schubert;</i></p> <p><i>Je te laisserai des mots- Patrick Watson;</i></p> <p><i>Nuvole Bianche- Ludovico Einaudi;</i></p> <p><i>I Love you- Riopy.</i></p>
Unidade e diversidade da sociedade oitocentista	<p><i>Atividade realizada pelos discentes, apresentada posteriormente;</i></p>
Unidade e diversidade da sociedade oitocentista ²⁰¹	<p><i>A Internacional- Eugène Pottier;</i></p> <p><i>Look Down- Les Miserables;</i></p> <p><i>Solidarity Forever- Ralph Chaplin ;</i></p> <p><i>The Preacher and the Slave- Utah Phillips;</i></p> <p><i>Do you hear the people sing? - Les Miserables.</i></p> <p><i>Quem tem medo do comunismo? - Fernando Tordo e José Jorge Letria²⁰²</i></p>
Evolução democrática, nacionalismo e imperialismo	<p><i>Atividade realizada pelos discentes, apresentada em relatório estágio.</i></p>
As transformações do regime político na viragem do século	<p><i>Hino Nacional Português (A Portuguesa) - Alfredo Keil e Henrique Lopes de Mendonça.</i></p>

²⁰¹ Esta secção já correspondente as músicas utilizadas na quarta atividade de empatia.

²⁰² Tendo por ponto a curiosidade dos discentes relativamente a músicas portuguesas comunistas, tendo sido devidamente contextualizada, dado não se inserir num modelo de sociedade oitocentista, mas sim em contexto pós-revolução (PREC).

Programa 11.º ano ²⁰³	<i>Glórias ao Brasil- Nuno Roland;</i> <i>Hino Nacional Japonês (Kimigayo)- desconhecido, criado no período Heian (794- 1185 d.C.);</i> <i>Bella Ciao- desconhecido/anônimo.</i>
----------------------------------	--

Fonte própria: Tabela de músicas aplicadas ao longo do ano com o 11.º ano

²⁰³ Outras músicas foram sendo escutadas transversalmente ao longo do ano, muitas vezes por curiosidade dos discentes, levando-os muito a compreender a utilização de música como símbolo de muito poder, sobretudo no que toca à passagem de mensagens. Aqui apresento somente alguns casos.

ANEXO IX- Tabela-Síntese de escolhas musicais aplicadas no 12.º C:

Portugal no primeiro pós-guerra

*Hino da Carta- Rei D. Pedro IV de
Portugal, I do Brasil;*

*Fado das Trincheiras- Fernando
Farinha;*

Fado Pão De Ló- Maria da Nazáre

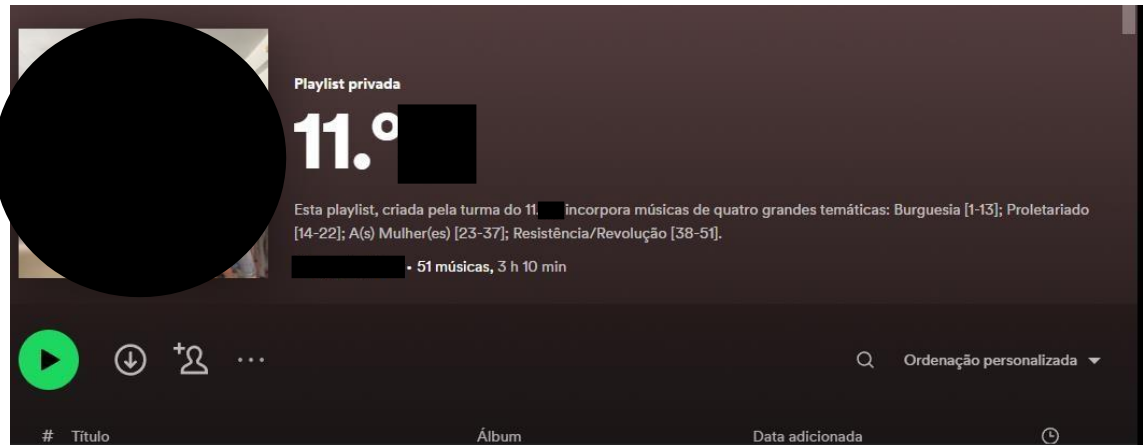
ANEXO X- Feedback espontâneo da atividade da Playlist:

Atividades musicais Caixa de entrada x

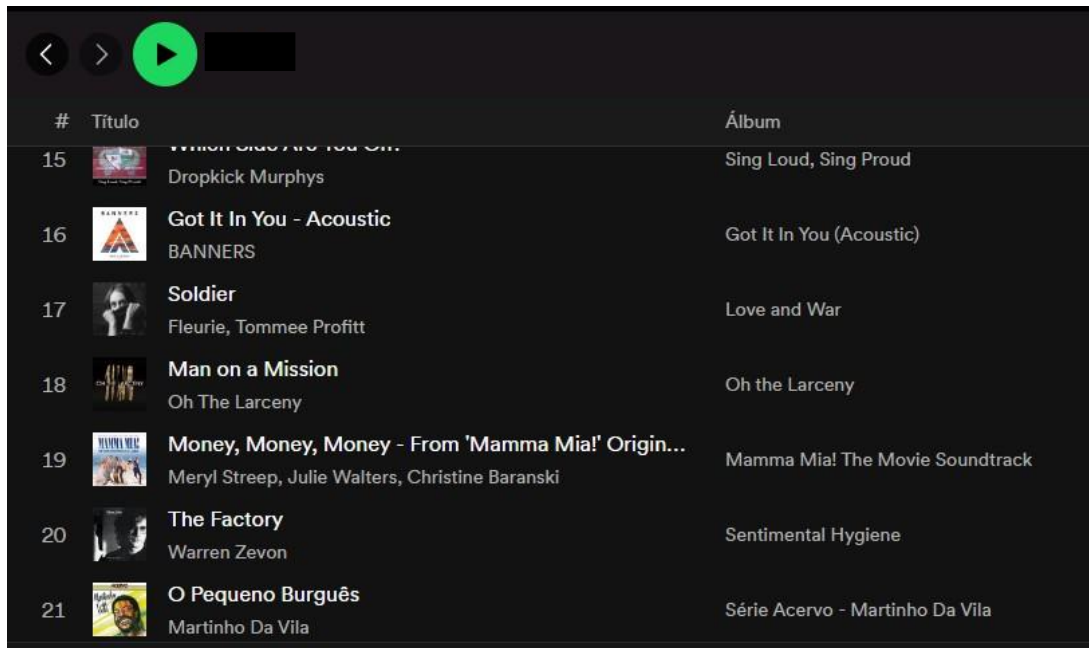
 [Redacted] (luno) 03/06/20 

Boa tarde professor. Primeiramente peço desculpas pelo atraso de entrega das atividades, eu sinceramente tinha esquecido de fazer devido a semana cheia de avaliações que tivemos..
Segundamente, queria dizer que adorei fazer a atividade da **playlist**, eu passei agora a tarde toda fazendo, foi um pouco cansativa mas gostei muito. Eu fiz uma espécie de análise para cada música, falei o porque escolhi e do que se trata. Eu realmente já conhecia a maioria das músicas e adoro-as.

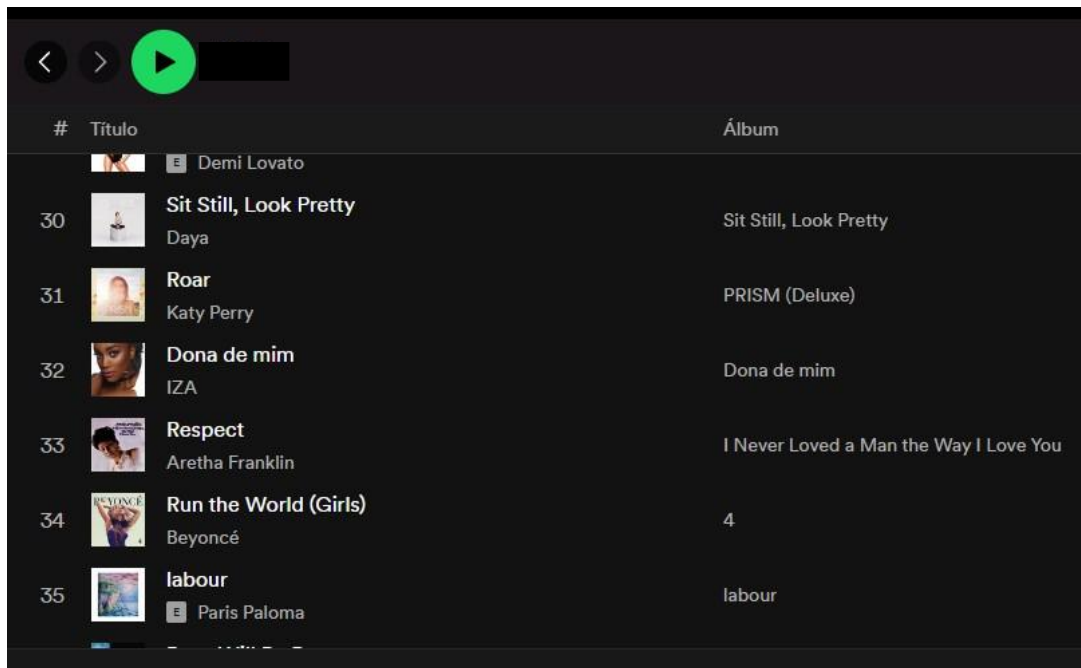
ANEXO XI- Playlist criada:



#	Título	Álbum
1	Burguesinha Seu Jorge	América Brasil O Disco
2	Money Power Glory Lana Del Rey	Ultraviolence (Deluxe)
3	Mount Everest Labrinth	Imagination & the Misfit Kid
4	Material Girl Madonna	Celebration (double disc version)
5	7 rings Ariana Grande	thank u, next
6	Whatever It Takes Imagine Dragons	Evolve
7	Glorious (feat. Skylar Grey) GEMINI	GEMINI



#	Título	Álbum
15	When Did We You Oh... Dropkick Murphys	Sing Loud, Sing Proud
16	Got It In You - Acoustic BANNERS	Got It In You (Acoustic)
17	Soldier Fleurie, Tommee Profitt	Love and War
18	Man on a Mission Oh The Larceny	Oh the Larceny
19	Money, Money, Money - From 'Mamma Mia!' Origin... Meryl Streep, Julie Walters, Christine Baranski	Mamma Mia! The Movie Soundtrack
20	The Factory Warren Zevon	Sentimental Hygiene
21	O Pequeno Burguês Martinho Da Vila	Série Acervo - Martinho Da Vila



#	Título	Álbum
	Demi Lovato	
30	Sit Still, Look Pretty Daya	Sit Still, Look Pretty
31	Roar Katy Perry	PRISM (Deluxe)
32	Dona de mim IZA	Dona de mim
33	Respect Aretha Franklin	I Never Loved a Man the Way I Love You
34	Run the World (Girls) Beyoncé	4
35	labour Paris Paloma	labour

ANEXO XII- Inquérito criado relativamente à presença da música na vida dos discentes

[Perguntas](#)[Respostas](#)

17

[Definições](#)

Música

Responde ao questionário atendendo à importância que a música tem na tua vida

Com que frequência ouves música? *

- Raramente
- Ocasionalmente
- Regularmente
- Diariamente

Quais os estilos de música que mais ouves? *

Se respondeste outra, escreve aqui

Texto de resposta curta

Que sentimentos já experienciaste enquanto ouvias música? *

Se respondeste outra, escreve aqui

Texto de resposta curta

Artista favorito? *

Texto de resposta curta

Música(s) favorita(s)? *

Texto de resposta curta

Associas músicas ou estilos específicos a certas memórias ou experiências? Se sim, fornece *
um exemplo.

Texto de resposta longa

Como é que a música influencia o teu humor e estado de espírito? *

Texto de resposta longa

De que forma a música impacta a tua vida diária? *

Texto de resposta curta

Já encontraste consolo ou conforto na música durante tempos difíceis? Se sim, partilha uma breve experiência. *

Texto de resposta longa

Qual a importância da letra de uma música para ti? Prestas muita atenção à mensagem transmitida pelas letras? *

Texto de resposta longa

De que forma percecionas o impacto cultural e social da música na sociedade atual? *

Texto de resposta longa

Acreditas que a música tem o poder de transmitir mensagens, expressar emoções ou abordar questões sociais? Por que ou por que não? *

Texto de resposta longa

Qual a importância da música na tua vida, no teu desenvolvimento pessoal e autoexpressão? *

Texto de resposta longa

ANEXO XIII-Inquérito dado aos alunos sobre utilização de música:**A Música na aula de História A:**

O seguinte questionário destina-se a averiguar a tua experiência com o recurso à música nas aulas de História A do 1º Período.

1. Gostaste da utilização da música na aula de História?

Sim Não

2. Consideras que deveriam ser utilizados mais recursos musicais nas aulas de História?

Sim Não

3. Qual a fonte musical utilizada na aula de História que mais gostaste e que menos gostaste?

4. Consideras que a utilização de música te permitiu sentir como no passado e compreender melhor os agentes históricos? Justifica.

ANEXO XIV- Inquérito de final de período:

<p style="text-align: center;">Reflexão/Balço do trabalho realizado- 1ºPeríodo</p> <p style="text-align: center;">2022/2023</p> <p style="text-align: center;">História A XXXXXXXXXX</p>

Faz uma reflexão crítica sobre o **trabalho realizado no 1ºP**. Podes abordar os seguintes tópicos pela ordem que entenderes.

1. métodos de ensino e estratégias;
2. atividades/tarefas desenvolvidas;
3. relação dos alunos com o/a docente;
4. aspetos mais positivos a destacar;
5. pontos menos positivos a evidenciar;
6. O que gostarias de fazer e não realizaste;
7. Observações (tudo o que entenderes dizer)

Agradeço a maior seriedade no processo. Podes fazer por pontos ou escrever livremente o teu texto.
Obrigado.

ANEXO XV- Tradução das músicas da I Atividade:

Atenta nos 4 excertos musicais tocados bem como os excertos traduzidos dos mesmos:

«Eu vou te mostrar que os Yankees **estão todos errados**, que com o olhar fanfarrão e andar mais desajeitado, contra **o seu legítimo soberano** se atrevem a tagarelar, com suas roupas de caça e armas. [...] Esquecendo as **misericórdias do rei da Grã-Bretanha**, que salvou os pescoços de seus antepassados do enforcamento, Com roupas de caça e espingardas, Eles renunciam toda lealdade [...] Para um governante legal, **muitos tiranos temos**, que forcem jovens e velhos nas suas guerras, para serem fuzilados [...] Nosso bom rei, Deus o apresse! nunca usou homens assim, Poderíamos então falar, agir e, como homens livres, ir, Mas [...] nos escravizam, a **nossa liberdade acabou**, o Nosso comércio e **Igreja assassinados**; o nosso país está arruinado[...].»

Capitão Smith, "The Rebels", in Penninsilvania

«Venham, juntem-se de mãos dadas, todos os

«Venham, juntem-se de mãos dadas, todos os bravos americanos, E despertem os vossos corações ousados ao chamado da **justa Liberdade**; nenhum **ato tirânico** deve suprimir a nossa justa reivindicação, ou manchar com desonra o **nome da América**. Na Liberdade nascemos e na **Liberdade viveremos**. [...] Firme, amigos, firme; Não como escravos, mas como **homens livres** daremos o nosso dinheiro. Nossos dignos antepassados, vamos aplaudi-los [...] Dos oceanos aos desertos pela Liberdade eles vieram, E morrendo, nos legaram a sua liberdade e fama. Então juntem-se de mãos dadas, bravos americanos todos, **unindo nos levantamos, dividindo caímos**; em uma causa tão justa, esperemos triunfar, pois o **céu (Deus) aprova** cada ação generosa.»

John Dickinson, "The Liberty Song", 1768

«**Yeah** Tories todos se alegram e cantam Sucesso ao George, nosso gracioso Rei, O tributo que os súditos fiéis trazem e **execram** o Congresso. Esses **patifes resistentes e tolos estúpidos**, algumas mulas simiescas (semelhantes a macacos) e pragmáticas, Algumas ferramentas de aquiescência servil, Estes, estes compõem o Congresso. [...] Então Deus resolveu enviar **uma maldição**, E todos os problemas da vida retomam, Não pestes, não fomes, mas muito pior, Ele nos **amaldiçoou com o Congresso**. [...] Então a paz abandonou esta costa sem esperança, então os canhões dispararam com um rugido horrível, ouvimos falar de sangue, morte, feridas [...], A descendência (a culpa) do Congresso. Com **pobreza e extrema angústia** com exércitos permanentes nós oprimimos, [...] como **vítimas do Congresso**. Devolva a paz, a harmonia e a lei! Restaurem esses tempos como uma vez que vimos. E digam **adeus ao Congresso**.»

"The Congress", 1776, autor desconhecido, melodia de Nancy Dawson Midi

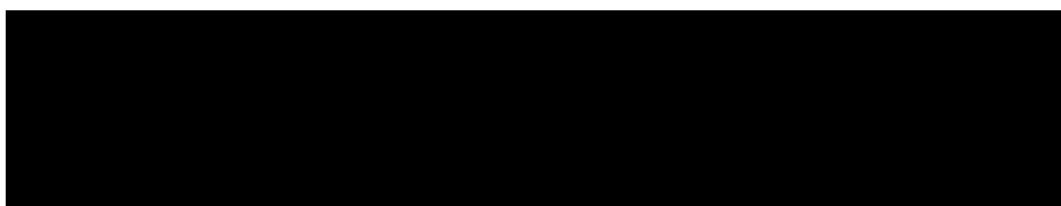
"The Congress", 1776, autor desconhecido, melodia de Nancy Dawson Midi

«Aquele sede da ciência Atenas, E a orgulhosa senhora da terra, Roma, Onde agora estão todas as suas glórias Mal podemos encontrar uma tumba. Então guardem os **seus direitos**, americanos, Nem se rebaixem ao **domínio sem lei**, opor, opor, opor, opor para a América do Norte. A orgulhosa *Albion* se curvou a César, e numerosos senhores antes. Aos pictos, aos dinamarqueses, aos normandos, E muitos mestres mais; Mas podemos nos gabar americanos que **nunca cairemos numa presa**, viva, viva, viva, viva, pela **América Livre**. [...] A terra onde reina a liberdade ainda deve ser mestre [...], ao **dar leis e liberdade**, para subjugar a França e a Espanha; E todas as ilhas do oceano se espalharam deve tremer e obedecer, O príncipe que governa pelas leis da Liberdade, Na América do Norte.»

Autor desconhecido, ano desconhecido, tocado ao som de uma música de infantaria britânica

ANEXO XVI- Questão da I Atividade:

Questão- Tendo em conta as músicas/poemas auditivos que acabaste de ouvir e de ler, posiciona-te como um colono americano naquela época. Ao te deparares com o cenário que acontecia nas 13 colónias britânicas na América do Norte, qual dos lados escolherias? O revolucionário ou o leal à coroa britânica? Escreve uma carta, na primeira pessoa do singular, para um amigo na qual descreves a tua posição, tendo como referência a música escutada e os conteúdos abordados.

ANEXO XV- Exemplo de uma ficha de atividade:

Ano letivo 2022/2023 FICHA DE TRABALHO de 2023

Nome: _____ N.º _____ 11.º ano **TEMA: Sociedade Oitocentista e o movimento operário:**

No século XIX, a sociedade passou por transformações significativas, principalmente na Europa, impulsionadas pela segunda vaga de industrialização e urbanização. À medida que as cidades cresciam e as indústrias floresciam, uma nova forma de organizar a sociedade emergia, destacando as profundas divisões dentro da mesma. No topo encontrava-se agora a burguesia, composta por grandes proprietários, empresários industriais e banqueiros que gozavam de prosperidade económica e detinham uma significativa influência política. Por outro lado, tínhamos a classe média, muito heterogénea, composta por pequenos proprietários e industriais, profissões liberais entre outros, e bons representantes da mobilidade ascensional. Por fim, a classe operária incluía trabalhadores das fábricas ou minas e experimentavam condições desafiadoras, suportando longas horas, salários escassos e direitos muito limitados.

A dura realidade enfrentada pela classe operária levou ao surgimento do movimento proletário, uma resposta à exploração e às más condições de vida dos trabalhadores. O movimento proletário visava defender os direitos e interesses da classe trabalhadora, exigindo melhores condições de trabalho, salários justos e igualdade social.

Ao lado do movimento proletário, o sindicalismo ganhou destaque como um movimento operário revolucionário no final do século XIX e início do século XX. Os sindicalistas acreditavam na organização dos para desafiar diretamente o sistema em que estavam inseridos. Estes defendiam ações diretas, como greves e vandalismo, como meio de alcançar mudanças sociais e económicas.

Dentro deste contexto, o socialismo surgiu como uma resposta às desigualdades sociais e económicas prevalentes no século XIX. Os socialistas desafiaram o sistema capitalista e a concentração de poder nas mãos da burguesia. Eles defendiam uma distribuição mais equitativa de riqueza e recursos, enfatizando a propriedade coletiva dos meios de produção. O socialismo englobava várias correntes ideológicas, desde o

1