



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

César Paisana Adão

A LITERATURA ENQUANTO RECURSO DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Um estudo com alunos do 3º CEB

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pelo Professor Doutor Luís Manuel Duarte Antunes Figueiredo Trindade, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Outubro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

A LITERATURA ENQUANTO RECURSO DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

UM ESTUDO COM ALUNOS DO 3º CEB

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A literatura enquanto recurso de aprendizagem em História
Subtítulo	Um estudo com alunos do 3º CEB
Autor/a	César Paisana Adão
Orientador/a(s)	Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade Luís Manuel Duarte Antunes Figueiredo Trindade
Júri	Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutora Maria do Rosário Barbosa Morujão 2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de História
Data da defesa	10-10-2022
Classificação do Relatório	18 Valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 Valores

Agradecimentos:

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio incondicional da minha família, especialmente dos meus pais e irmão, cujo amor viaja comigo para cada nova aventura e desafio.

A todos os meus amigos e à Célia devo o tipo de apoio e incentivo constante que nos impele sempre a prosseguir.

À Professora Doutora Sara Dias Trindade e ao Professor Luís Trindade devo o cuidado e a atenção dos conselhos que alargaram a qualidade, o rigor e os horizontes deste relatório.

O ano de estágio não poderia ter tido a felicidade e o sucesso que o tornaram inesquecível sem a atenção e a proteção da Professora Florinda Carvalho.

Da mesma forma, tudo foi mais fácil através da amizade dos meus colegas Bernardo e Luís.

Ao Luís Pinto, meu colega de Estágio, deixo a nota de amizade que se deve aos companheiros de percurso, pela amizade, irmandade e encorajamento permanentes.

RESUMO:

O presente relatório traduz o trabalho efetuado ao longo de um estágio pedagógico levado a cabo na escola EB 2, 3 Martim de Freitas, Coimbra. O tema teórico, aplicado numa turma de 7º ano e noutra de 9º ano, consistiu numa investigação em torno da utilização da Literatura enquanto recurso na aula de História e na forma como a mesma pode potenciar melhores níveis de Empatia Histórica e, a partir daí, melhores índices de conhecimento histórico.

A utilização da literatura enquanto recurso na aula de História é motivada pelos documentos orientadores do ensino e por diversos manuais da disciplina. A literatura oferece a capacidade de imaginar, bem como a tridimensionalidade e verosimilhança emocional e humanizada que por vezes escapam ao discurso científico. Traz também novas possibilidades de compreensão e novas hipóteses de interpretação, o que possui importância intrinsecamente científica. As fontes literárias podem efetivamente desenvolver a empatia histórica.

A empatia comum, quotidiana, não é propriamente empatia histórica. Esta consiste numa visão perspectivada e na apreensão cognitiva, intelectual, do domínio emocional da História. Mais do que uma simpatia que mobilize afetos, o professor de História procura levar os alunos a ver, num qualquer conteúdo, o que é para eles abstrato, extemporâneo, idiossincrático, à lua da sua realidade contemporânea, pela compreensão da mente de quem vivia num tempo e num lugar diferente.

As atividades exercidas possibilitaram o aprofundamento do trabalho em torno da empatia histórica mas também do conhecimento histórico. As respostas evidenciadas pelos alunos permitiram perceber que a literatura potencia os seus níveis de Empatia Histórica, o que por sua vez se traduz no desenvolvimento de um quadro de conhecimento relativo ao domínio do intangível. A perceção desta dimensão por parte dos alunos é um aperfeiçoamento da sua consciência e conhecimento histórico.

Palavras-chave: Literatura; Empatia Histórica; Educação Histórica; Ensino de História; Conhecimento Histórico

ABSTRACT:

This report reflects the work carried out during a pedagogical internship carried out at the EB 2, 3 Martim de Freitas school, Coimbra. The theoretical theme, applied to a 7th grade and a 9th grade class, consisted of an investigation around the use of Literature as a resource in the History class and in the way it can enhance better levels of Historical Empathy and, from there, better levels of historical knowledge.

The use of literature as a resource in the History class is motivated by the teaching guiding documents and by several manuals of the discipline. Literature offers the ability to imagine, as well as the three-dimensionality and emotional and humanized verisimilitude that sometimes escape scientific discourse. It also brings new possibilities of understanding and new hypotheses of interpretation, which has an intrinsically scientific importance. Literary sources can effectively develop historical empathy.

Ordinary, everyday empathy is not exactly historical empathy. This consists of a perspective view and cognitive, intellectual apprehension of the emotional domain of History. More than a sympathy that mobilizes affections, the History teacher seeks to lead students to see, in any content, what is for them abstract, extemporaneous, idiosyncratic, in the light of their contemporary reality, through the understanding of the mind of someone who lived in a different time and place.

The activities carried out made it possible to deepen the work around historical empathy but also historical knowledge. The answers evidenced by the students made it possible to perceive that literature enhances their levels of Historical Empathy, which in turn translates into the development of a framework of knowledge relating to the domain of the intangible. The students' perception of this dimension is an improvement of their awareness and historical knowledge.

Keywords: Literature; Historical Empathy; Historical Education; History Teaching; Historical Knowledge

ÍNDICE

Introdução	1
1 – Relatório de atividades no Estágio Pedagógico	5
1.1 – A Escola.....	5
1.2 – As turmas.....	7
1.3 – Atividades não letivas.....	9
1.4 – Atividades letivas e percurso formativo.....	13
2 – Enquadramento teórico	18
2.1 – Da Literatura à Empatia Histórica	18
2.1.1 – O lugar da Literatura no Ensino da História.....	18
2.1.2 – A historicidade da literatura: a sua utilização na aula de História.....	21
2.1.3 – A vantagem da narrativa no ensino da História: rumo à empatia histórica.....	24
2.2 – Da Empatia Histórica ao Conhecimento Histórico	27
2.2.1 – A Empatia Histórica: hipóteses de definição.....	27
2.2.2 – Da Empatia Histórica ao Conhecimento Histórico.....	30
3- Recursos literários e Empatia Histórica: a prática no estágio pedagógico	33
3.1 – Objetivos do trabalho.....	33
3.2 – Os instrumentos de recolha e a análise dos dados.....	34
4 – Recolha de dados e análise dos resultados obtidos	37
4.1 – Trabalho desenvolvido com a turma de 7º ano	37
4.1.1 – O primeiro instrumento de análise – a romanização.....	37
4.1.2 - Segundo instrumento de análise – As segundas invasões bárbaras.....	41
4.1.3 - Exercício puro de empatia histórica – A Democracia ateniense.....	48
4.2 – Trabalho desenvolvido com a turma de 9º ano	51
4.2.1 - O primeiro instrumento de análise – A revolução soviética.....	51
4.2.2 - Segundo instrumento – As realizações da I República em Portugal.....	56
4.2.3 - Terceiro instrumento – O nazismo – contexto histórico e chegada ao poder.....	59
4.3 - Notas de comparação das duas turmas.....	66
5 – Considerações finais em torno dos resultados	68
5.1 - Os resultados face ao estado da arte e a outros estudos.....	68
5.2 – Da empatia histórica ao conhecimento histórico: evidências práticas.....	71
Conclusão	77
Bibliografia	81

Anexos	85
Anexo 1 – Evidências do trabalho em torno da iniciativa “ <i>Parlamento Jovem</i> ”.....	86
Anexo 2 – <i>Padlets</i> de apoio às disciplinas de História e Cidadania.....	87
Anexo 3 – Exposição - Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto.....	88
Anexo 4 – Atividade relativa ao 25 de Abril de 1974.....	89
Anexo 5 – Pedypaper literário preparado para o Dia da Escola Aberta.....	90
Anexo 6 – Plano Individual de Formação (PIF).....	91
Anexo 7 – Planificação da primeira aula lecionada.....	94
Anexo 8 – Ficha de Trabalho – A Revolução Soviética.....	95
Anexo 9 – Ficha de Trabalho - I República em Portugal.....	96
Anexo 10 – Ficha de Trabalho – A romanização.....	97
Anexo 11 – Ficha de Trabalho – O Nazismo.....	98
Anexo 12 – Ficha de Trabalho – A segunda vaga de invasões.....	99

Gráficos

Gráfico 1 - Romanização - Possibilidade de empatia histórica.....	38
Gráfico 2 - Romanização - Níveis de empatia.....	40
Gráfico 3 - As Segundas Invasões Bárbaras - Possibilidade da empatia histórica.....	43
Gráfico 4 - As Segundas Invasões Bárbaras - Níveis de Empatia Histórica.....	44
Gráfico 5 - A Democracia Ateniense - Níveis de Empatia Histórica.....	48
Gráfico 6 - Comparação dos níveis de empatia por exercício.....	51
Gráfico 7 - A Revolução Soviética - Sobre a possibilidade da empatia histórica.....	53
Gráfico 8 - A Revolução Soviética - Níveis de Empatia Histórica.....	54
Gráfico 9 - I República em Portugal - Possibilidade de empatia histórica.....	57
Gráfico 10 - I República em Portugal - Níveis de Empatia Histórica.....	58
Gráfico 11 - O Nazismo - Sobre a possibilidade de empatia histórica.....	61

Gráfico 12 - O Nazismo - Níveis de Empatia Histórica.....	62
Gráfico 13 - Comparação de níveis de crença na Empatia Histórica por turmas.....	66
Gráfico 14 - Comparação de Níveis de Empatia Histórica entre turmas.....	67

Quadros

Quadro 1: Lista de recursos literários utilizados nas aulas lecionadas.....	73
Quadro 2: Lista de termos presentes em sínteses finais de aulas.....	75

Introdução

O presente trabalho foi efetuado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e constitui-se como um Relatório das atividades levadas a cabo no ano do Estágio Pedagógico bem como uma dissertação em torno do tema principal colocado em prática no decurso dessa atividade letiva: a utilização de recursos literários como forma de trabalho dos níveis de Empatia Histórica e, a partir destes, rumo a um melhor conhecimento histórico.

Tratando-se do primeiro contacto com a realidade da docência, o ano agora concluído foi intenso do ponto de vista das atividades letivas e não letivas que marcam o ritmo normal de uma escola. Ao longo deste ano foi sendo possível registar impressões e apontamentos sobre a minha experiência enquanto Professor Estagiário na Escola EB 2, 3 Martim de Freitas, Coimbra. O primeiro capítulo deste trabalho traduz-se então num relatório com a caracterização da escola, das turmas, das atividades letivas e não letivas que foram levadas a cabo. De um registo porventura mais factual e descritivo, este capítulo progride para uma reflexão pessoal que aborda os estilos pedagógicos que fui adotando e as reformulações que os mesmos sofreram face às características das turmas e às vicissitudes normais de um ano letivo. Muitas das impressões aí contidas resultam de uma perspetiva pessoal, naturalmente amadurecida não só pelo ano teórico do mestrado como pelo primeiro contacto real com a experiência docente.

O segundo capítulo do trabalho consiste numa sùmula teórica do tema que me propus colocar em prática durante o meu estágio, apresentando linhas de reflexão e princípios que se destinaram a ganhar vida no decorrer das aulas assumidas ao longo do ano letivo.

O tema que decidi desenvolver prende-se com a utilização da literatura enquanto recurso pedagógico nas aulas de História, mas também a forma como o mesmo pode concorrer para o desenvolvimento da empatia enquanto conceito de segundo ordem, e ainda de como esta pode levar a um aperfeiçoamento do conhecimento histórico.

Este capítulo divide-se em duas partes principais. A primeira diz respeito à literatura enquanto recurso pedagógico. Nesta parte proponho-me a responder a algumas questões, tais como o lugar que a literatura pode ocupar numa aula de história, as suas virtudes enquanto recurso e que vantagens traz para a consolidação de conteúdos. É abordada a historicidade inerente à literatura, mas são também focados os cuidados que um professor deve ter para usufruir da melhor forma dessas mesmas vantagens, sem comprometer a integridade científica

da disciplina. São ainda analisadas as virtudes da narrativa no ensino, tanto a presente no texto historiográfico como a que advém da própria literatura.

Na segunda parte, analiso o conceito de empatia histórica. A forma como o mesmo difere da empatia comum, numa tentativa de definição e natureza. A empatia histórica é definida não como um fim em si mesmo, mas como forma de atingir um estágio mais desenvolvido de conhecimento histórico, tendo existido o cuidado de tentar uma aproximação à definição deste último conceito.

No terceiro capítulo do trabalho é explicada a forma como os recursos e conceitos anteriormente analisados se revestiram de utilidade e pragmatismo, tanto para o fim académico a que o tema se propunha, como para a forma encontrada de os inserir organicamente no contexto das aulas, no intuito de conferir às mesmas mais vivacidade e interesse, a fim de tornar o conhecimento histórico o menos inerte e o mais apelativo possível, de acordo com a urgência e relevância que a disciplina de História justamente reclama.

O quarto capítulo traduz o trabalho prático realizado ao longo do estágio curricular. Foi essencial possuir desde o início uma clara delimitação dos objetivos traçados: avaliar os níveis de empatia histórica que resultam da dinamização de fontes literárias no Ensino da História e aferir o contributo da evolução da empatia histórica na construção do conhecimento histórico. Assumimos dessa forma a prioridade de “ter uma boa capacidade de agarrar os aspetos que estão a ser estudados. Esta capacidade reduz os dados relevantes e a informação toma proporções geríveis”¹.

Este capítulo consiste então na leitura dos resultados obtidos por meio de uma metodologia própria concebida para dar resposta aos objetivos traçados. Nele encontramos as respostas dos alunos aos instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do ano: uma folha com um questionário breve, que continha um trecho literário lido primeiro em conjunto e depois individualmente. Os dados analisados resultam desse mesmo questionário, composto por duas perguntas: uma destinada tão só a perceber se os alunos consideram o próprio exercício da empatia histórica possível e outra a compreender o alcance da empatia histórica do aluno, caso ela existisse. Como é possível compreender através do capítulo quarto, este questionário abriu soluções de análise posteriores tanto qualitativas como quantitativas.

Ao longo da composição deste capítulo referente ao trabalho prático torna-se notório que entendemos recusar outro tipo de abordagens, como por exemplo, o de pedir aos alunos que se

¹ Amado, João - *Manual de investigação qualitativa em educação*; 2ª ed.; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; 2014; p. 123.

imaginassem ou projetassem de forma pessoal no período estudado. Falamos de perguntas como “se fosses tu a viver naquele tempo, o que farias?”. Este tipo de questões acabaria por trair o verdadeiro significado de empatia histórica (que não passa por recriar emoções nos alunos, mas levá-los a entender, de forma cognitiva e intelectual, as intenções das pessoas do passado), traindo também alguns dos preceitos teóricos enunciados no segundo capítulo. Naturalmente, e isso será notório perante a leitura do quarto capítulo, a natureza das questões foi-se alterando consoante o conteúdo abordado, mas foi importante não existirem grandes alterações metodológicas, se queríamos prosseguir o propósito de estabelecer padrões e alterações.

Na ligação dos vários capítulos e na defesa das suas principais ideias, será importante notar que os questionários aqui analisados foram sempre introduzidos como parte orgânica das aulas e não como objetos estranhos às mesmas. Essa preparação cuidada foi determinante para a própria composição deste trabalho, que começou então com a construção criteriosa dos instrumentos de recolha de dados: “a grande orientação do estudo de caso não é saber o quê e o quanto, mas o como e o porquê; verifica-se, assim, que a forma de uma questão que se coloca é determinante do objeto e da estratégia do estudo que deverá ser adotada”².

Esse trabalho prático foi desenvolvido junto de uma turma de 7º ano e de uma turma de 9º ano: o resultado final apresentado no quarto capítulo constitui então um estudo de caso, maioritariamente de natureza qualitativa. Um dos objetivos mais destacados foi o de encaixar as respostas dos alunos nos cinco níveis definidos de empatia Histórica. Mas os questionários acabaram, como veremos, por oferecer linhas de análise diferentes.

O capítulo é composto por uma análise aos resultados de seis questionários feitos junto do 7º ano (três questionários) e 9º ano (três questionários), que abordam as respostas dos alunos quanto às suas crenças na possibilidade da empatia histórica e quanto ao nível de empatia histórica em que cada aluno se encontra, em cada questionário. Cada exercício inspirou um conjunto de notas que acompanham os resultados, expressos em valores e gráficos.

Achámos importante juntar às conclusões de cada exercício algumas notas sobre a evolução de cada turma, numa tentativa de percebermos se a continuidade do trabalho gerava performances diferentes de exercício para exercício. Nalguns casos específicos e mais evidentes, entendemos igualmente expressar algumas considerações sobre a relação dos alunos com o excerto literário utilizado como recurso.

² *Idem*; p. 126.

Após a apresentação destes resultados abordámos algumas diferenças essenciais entre as duas turmas, não para estabelecer contrastes qualitativos, mas como forma de refletir sobre a importância de manter um trabalho continuado em torno da literatura e da empatia histórica.

No quinto e último capítulo do trabalho entendemos que era importante traçar algumas correlações entre as principais conclusões do capital teórico absorvido do Estado da Arte - nas questões da utilização da literatura enquanto fonte e recurso e na empatia histórica - e os resultados do trabalho prático que fomos desenvolvendo.

Este capítulo contém ainda as conclusões retiradas da súmula de um dos objetivos do trabalho: o de perceber se do trabalho continuado em torno da Empatia Histórica é realmente possível atingir melhores níveis de conhecimento histórico.

1 – Relatório de atividades no Estágio Pedagógico

O meu Estágio Pedagógico decorreu ao longo do ano letivo 2021/2022 na Escola EB 2, 3 Martim de Freitas, Coimbra. O Núcleo de Estágio foi composto por três elementos: eu, o meu colega Luís Pinto (na qualidade de estagiário, também) e a Professora Florinda Carvalho, na qualidade de Professora Orientadora. O trabalho desenvolvido contou, de forma permanente, com a orientação científica da Professora Doutora Sara Dias-Trindade, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O primeiro capítulo deste trabalho destina-se a descrever as circunstâncias em que decorreu o Estágio, contendo uma descrição da escola e das turmas, mas também a análise da forma como decorreram as atividades letivas e não-letivas que marcaram este percurso.

Neste sentido, acreditei ser relevante incluir não só dados objetivos da minha experiência mas também impressões mais individuais sobre a evolução registada com o passar do tempo. Desde cedo, foi possível verificar a importância da componente teórica do mestrado nos desafios que se foram apresentando. Mas foi necessário, sobretudo, encontrar a capacidade de adaptação dessa componente ao trabalho efetivo, em sala de aula e percebendo as especificidades de cada turma e de cada aluno.

1.1 – A Escola

A EB 2, 3 Martim de Freitas insere-se no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, Coimbra, sendo que este Agrupamento é ainda composto pelos Jardins de Infância de Montes Claros e Olivais, pelas Escolas de 1º Ciclo de Conchada, Coselhas, Santa Cruz, Olivais e Montes Claros e ainda pelo Centro Educativo dos Olivais.

Situada na Rua André Gouveia, Coimbra, trata-se de uma escola pública com oferta de ensino para o 1º, 2º e 3º Ciclo. A sua situação geográfica central destaca-se pela proximidade do Hospital da Universidade de Coimbra, do Hospital Pediátrico, do Mosteiro de Celas, da Maternidade Bissaya Barreto, da Faculdade de Economia e da Casa Municipal da Cultura.

Com espaços exteriores amplos e cuidados, a escola é composta por quatro pavilhões para atividades letivas (organizados por ciclos de escolaridade), dois pavilhões de apoio administrativo e logístico (num deles ficam situados a Biblioteca, Secretaria e Direção, noutro o Refeitório e a Papelaria), dois campos de jogos ao ar livre e um Pavilhão Gimnodesportivo.

Podem ser destacadas desde logo duas linhas de ação do Agrupamento, que traduzem a missão social assumida pelo mesmo. A primeira está relacionada com o protocolo assumido com o Ministério da Justiça para a colocação de docentes no Centro Educativo dos Olivais, uma instituição judiciária que acolhe jovens em regime fechado que se encontram dentro da escolaridade obrigatória. A segunda prende-se com a colaboração com o Hospital Pediátrico de Coimbra, no apoio a crianças que aí se encontram internadas. Para este efeito, os docentes deslocam-se a este hospital e realizam acompanhamento individual a alguns alunos. O Agrupamento assume-se ainda como unidade de referência no apoio a alunos com Espectro de Autismo. Para este efeito, existem salas de ensino estruturado na EB 2,3 Martim de Freitas. Do universo escolar do Agrupamento, 8% dos alunos estão abrangidos por medidas educativas de Educação Especial, aos quais é facultado o apoio de recursos humanos especializados e um leque de apoios técnicos que inclui Terapia da Fala, Psicologia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia.

No documento relativo ao Projeto Educativo da escola³ merece especial atenção o facto de a maioria dos Encarregados de Educação possuir como grau académico a Licenciatura (no caso das mães essa taxa é de 51%): este elemento é tido como fator positivo no sucesso escolar dos alunos.

No mesmo documento é sublinhada a importância que o Agrupamento atribui, em termos de missão e valores, à harmonização da ação pedagógica com as necessidades da comunidade envolvente.

A escola EB 2, 3 Martim de Freitas revelou-se uma instituição composta por uma equipa de pessoal docente e não docente globalmente solidária entre si, com capacidade de agir em prol do coletivo: com espírito de colaboração e entreaajuda.

Em termos materiais, a escola apresenta condições muito satisfatórias, contando apenas com raros problemas estruturais, sempre assumidos pelo próprio agrupamento, como o mau estado da rede de esgotos e a ineficácia do sistema de aquecimento nalgumas salas.

As salas apresentam um equipamento maioritariamente moderno, com projetores, computadores e leitores de DVD. É de referir como ponto menos positivo a manutenção dos equipamentos tecnológicos, uma vez que, perante uma avaria, a assistência técnica e a reparação não são imediatas.

³ Disponível em:

http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/1718/novo_PEA.pdf [acedido em 08 de Julho de 2022].

Trata-se, em termos gerais, de uma escola que se preocupa em efetuar constantes melhoramentos e atualizações, oferecendo a toda a comunidade escolar as condições mais do que necessárias a um ensino de qualidade.

1.2 – As turmas

A 30 de Setembro de 2021, numa reunião de Seminário Pedagógico com a Professora Florinda Carvalho, ficou estabelecido que tanto eu como o meu colega de estágio Luís Pinto iríamos assistir a duas semanas iniciais de aulas com todas as turmas de 7º e 9º ano ao cuidado da Professora e no final desse período tomaríamos a decisão de escolher, cada um de nós, uma turma de 7º e outra de 9º ano com as quais iríamos desenvolver preferencialmente a nossa prática pedagógica supervisionada.

O primeiro contacto que tive com a turma de 7º ano que viria a escolher para este efeito revelou uma turma tranquila e participativa, que colocava diversas questões e que revelava hábitos de estudo e capacidade de concentração. A sala de aula revelava um problema: o excesso de luz natural que dificultava as apresentações, situação esta que viria a ser resolvida no segundo período com a mudança para um projetor de melhor qualidade. A turma de 9º ano que acabei por escolher começou por mostrar bom nível na participação e no envolvimento nas atividades propostas, com um comportamento razoável embora marcado por alguma agitação própria das idades.

A turma de 7º ano escolhida tinha então um total de 28 alunos: 16 raparigas e 12 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. No início do ano letivo não havia um único aluno com registo de retenções. Um plano de melhorias de aprendizagem estava delineado para dois alunos e quatro iriam beneficiar de medidas de apoio a disciplinas específicas. A turma não registava casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Três alunos tinham registo de Diplomas de Distinção e Louvor e a oito alunos tinham sido atribuídos Diplomas de Distinção: era uma turma de excelente nível académico.

A impressão inicial causada pela turma acabou por não se diluir com o passar do tempo. Tratou-se de uma turma com níveis assinaláveis de concentração, com uma participação ativa nas aulas e nos debates que estas geraram e muita aptidão para a realização de atividades e trabalhos práticos relacionados com os conteúdos.

Os níveis de mobilização da turma passaram pelo incentivo constante aos próprios professores para que utilizassem sempre diferentes materiais e recursos e reforçassem pontos

da matéria que pudessem não ter ficado tão bem explicados. Muitas vezes, perante a explicação de uma dada matéria, diversos alunos demonstraram ter conhecimentos prévios sobre a mesma, mencionando que já tinham visitado diversos locais, museus ou património referido nas aulas, o que deixa entrever que a maioria dos alunos é originária de um ambiente familiar que fomenta a curiosidade científica mas propicia também condições de estudo e materiais porventura mais adequadas ao sucesso escolar.

No final do ano letivo a turma foi classificada com o nível de “Muito Bom” em termos de comportamento.

Em termos de aproveitamento, a média de todos os alunos, calculada por todas as disciplinas, ficou estabelecida no nível 4.1, ou seja, “Bom”.

Na disciplina de História, as classificações da maioria dos alunos ficaram no nível “Bom” (15 alunos) e “Muito Bom” (7 alunos), não tendo havido registo de reprovações.

No que se refere à turma de 9º ano escolhida, a mesma era composta por 27 alunos: 13 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos.

Tratou-se de uma turma com bons níveis de participação e envolvimento nas atividades das aulas, embora mais heterogénea do que a turma de 7º ano, no sentido em que alguns alunos, poucos, demonstraram menos interesse e mais dificuldades em acompanhar conteúdos e desenvolver hábitos de estudo, o que acabou por se traduzir de forma não tão positiva nos seus níveis de aproveitamento.

Em termos de comportamento, revelaram níveis inicialmente bons, embora marcados por alguma instabilidade e agitação. Com o decorrer do ano letivo e sobretudo no terceiro período revelaram maiores dificuldades de concentração e geraram alguns episódios de indisciplina, que se caracterizaram sobretudo pelo hábito de desenvolver diálogos à margem das aulas e por alguma irritação perante as suas responsabilidades escolares. No entanto, na disciplina de História, estes episódios nunca atrasaram verdadeiramente o ritmo dos conteúdos nem prejudicaram de forma relevante o trabalho efetuado no decurso das aulas.

Perante conteúdos de História Contemporânea, estes alunos revelaram sempre bons níveis de interesse e curiosidade, que se traduziram muitas vezes em dúvidas colocadas e tentativas de equiparar os acontecimentos do passado a vicissitudes do presente, em que diversos acontecimentos lhes geram apreensão e alguma angústia.

O balanço final, no terceiro período, dava conta de uma turma avaliada, em termos de comportamento, com o nível “Suficiente”. Dos seis alunos designados para Planos de Melhoria das Aprendizagens, todos cumpriram o mesmo de forma integral, revelando boa

capacidade de recuperação. De um grupo de quatro alunos em risco de reprovação nenhum acabou por ficar retido.

O aproveitamento geral da turma acabou por ser calculado e classificado com o nível “Bom”. Na Disciplina de História registaram-se, enquanto classificações finais, 14 níveis de “Suficiente”, 8 níveis de “Bom” e 5 níveis de “Muito Bom”, não se tendo verificado qualquer negativa.

As turmas por mim escolhidas revelaram-se permanentemente cooperantes com a minha atividade pedagógica, muitas vezes de forma ativa: apresentando diferentes dificuldades e desafios constantes. Assim contribuíram, de forma absolutamente positiva, para um percurso pessoal de superação e descoberta a todos os níveis inesquecível. Deste modo, fica um sentimento de gratidão para com todos os alunos de ambas as turmas.

1.3 – Atividades não letivas

O percurso do ano de estágio ficou igualmente marcado pela perceção de que a prática pedagógica não se esgota na atividade estritamente letiva, uma vez que um professor deve ser responsável por organizar e colaborar em atividades que de alguma forma possam estar relacionadas com os conteúdos programáticos ou que possam enriquecer a experiência curricular de todos os alunos.

Neste sentido, o Núcleo de Estágio foi efetuando e colaborando nalgumas atividades que merecem referência no presente Relatório.

Desde logo, merece especial destaque a iniciativa “*Parlamento Jovem*”, que este ano decorreu sob a égide de um tema particularmente relevante: “Que estratégias para combater a desinformação?” e “As «fake» news”. O nosso Núcleo de Estágio esteve envolvido de forma direta na prossecução de diversas fases. Antes de mais, começámos por proceder a uma melhoria e edição em termos formais e linguísticos das propostas das listas, o que ocorreu a 9 de Dezembro de 2021. A 17 de Janeiro de 2022 participámos no debate de escola, entre as diversas listas, na qualidade de moderadores. No dia 20 de Janeiro procedemos à organização do dia eleitoral, onde se decidia a lista e os representantes da escola na fase regional⁴. Deve ser sublinhado o facto de a delegação da EB 2, 3 Martim de Freitas ter sido selecionada posteriormente para representar, a nível nacional, o Círculo de Coimbra. Uma das propostas da escola foi inclusivamente colocada na resolução final a apresentar à Assembleia da

⁴ Cf. Anexo 1 – Atividades do Parlamento Jovem - p. 87.

República, a da “*Criação de uma série de animação televisiva para explicar às crianças, de forma lúdica, como identificar fake news*”.

Para reforço de conteúdos curriculares que não foram diretamente lecionados por nós, mas sim pela Professora Florinda Carvalho, criámos dois *padlet* com naturezas e temas distintos. Num dos casos foi reunido por mim e pelo estagiário Luís Pinto um conjunto de conteúdos para o tema de História Contemporânea: “*Sociedade e cultura num mundo em mudança - a década de 1920*”. Os tópicos desenvolvidos foram: o feminismo, a cultura de massas, a emancipação feminina, a literatura modernista, o futurismo, o modernismo, o cubismo, Amadeo de Souza-Cardoso, Almada Negreiros e Fernando Pessoa. O objetivo era reunir materiais, notícias e conteúdos fiáveis de pesquisa para trabalhos de grupo de ambas as turmas de 9º ano.

O outro *padlet* criado serviu de apoio à Disciplina de Cidadania para outra turma de 9º ano que não as nossas⁵. Sob o tema “*Educação para a saúde - Educação alimentar*”, os tópicos reunidos incluíram temas como nutrição, vegetarianismo, agricultura sustentável e alimentação do futuro. O objetivo foi, uma vez mais, o de criar um universo de conteúdos pesquisáveis e de confiança, que pudessem servir de apoio à execução de trabalhos de grupo.

A 27 de Janeiro, no Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto, colaborámos na montagem e *display* de uma exposição⁶ dedicada ao tema. Esta exposição incluiu textos, imagens, diagramas e livros sobre o Holocausto que foram sendo reunidos pela escola e esteve patente no átrio do Pavilhão das turmas de 8º e 9º ano, numa organização conjunta entre a Biblioteca Escolar e o Grupo Disciplinar de História.

Organizámos, enquanto Núcleo de Estágio, uma atividade relativa ao 25 de Abril de 1974. Com o tema “*25 de Abril - A desigualdade de direitos das mulheres. O que falta fazer?*”, a oradora convidada, Dra. Maria Helena Dias Loureiro falou, no dia 28 de Abril de 2022 para uma plateia de alunos constituída pelas duas turmas de 9º ano escolhidas para a nossa prática pedagógica, no Auditório da EB 2,3 Martim de Freitas. Para este efeito⁷, foram escritos, pelo Núcleo de Estágio, textos de balanço do evento para o site e jornal da escola. Foi uma atividade profundamente enriquecedora, em que, mediante o cruzamento entre conhecimento científico e experiências pessoais, a Professora Maria Loureiro abordou temas como a condição social, profissional, sexual e política das mulheres durante o período do Estado Novo. As ideias apresentadas acabaram por servir de ponto de reflexão sobre a condição

⁵ Cf. Anexo 2 – *Padlets* de apoio a História e Cidadania, 9º ano, p. 88.

⁶ Cf Anexo 3 – Exposição no Dia Internacional das Vítimas do Holocausto, p. 89.

⁷ Cf Anexo 4 – Atividade relativa à comemoração do 25 de Abril – p. 90.

feminina também no período pós-revolução e atual, com enorme nível de participação e envolvimento no debate por parte dos alunos.

Para o *Dia da Escola Aberta*, que decorreu no dia 6 de Junho, o Núcleo de Estágio preparou um *Kahoot* e um *Pedypaper* Literário⁸ para colocar à disposição dos Professores de História e das salas onde a atividade letiva da disciplina decorriam, embora este dia tenha acabado por assumir uma configuração um pouco diferente do inicialmente esperado pelo Núcleo e os materiais tenham acabado por não ser utilizados.

Em relação ao *Plano Individual de Formação* (PIF)⁹ esboçado no início do ano letivo, acabaram por não ser realizadas as atividades das *Olimpíadas de História* e as atividades de apoio à Biblioteca Escolar. A primeira não se realizou de todo a nível escolar, ao passo que a normal atividade letiva e extra letiva do ano de estágio, com os desafios e compromissos que foi apresentando, também não permitiu a realização das atividades com a Biblioteca dentro da regularidade e dos parâmetros inicialmente definidos como necessários.

O ano de estágio acabou por me ensinar que também é importante agir em consonância com os projetos escolares já em curso, consultando antecipadamente o Plano de Atividades da escola e respeitando rotinas já implementadas com sucesso. O contributo efetivo de cada um para um objetivo comum é muitas vezes tão ou mais importante do que impor a prossecução de iniciativas individuais, por si só. A planificação prévia de atividades deve obedecer a objetivos racionais e exequíveis, que não colidam com os compromissos de base já estabelecidos e que se harmonizem da melhor forma com a missão e características internas do organismo complexo que a escola representa. Tal não significa, naturalmente, que um Professor abdique de lutar pela criação de novos hábitos e iniciativas que considere relevantes e significativos para a comunidade escolar.

Na vertente não estritamente letiva parece-me também relevante mencionar as reuniões em que participei, que foram tendo lugar ao longo do ano letivo e que constituem parte do funcionamento de uma escola e da ordem de trabalhos de cada turma.

A 16 de Dezembro de 2021 comecei por assistir a uma sessão de atividades de Direção de Turma, referente à turma de 7º ano com que viria a desenvolver a minha prática letiva. A professora diretora dessa turma teve a amabilidade e o cuidado de me mostrar as tarefas que compõem esta atividade. A mesma pode implicar tarefas tão diversas como a gestão de faltas num sistema informático, a avaliação das justificações, a resposta às mensagens dos pais, a

⁸ Cf Anexo 5 – *Pedypaper* para o Dia da Escola Aberta, p. 91.

⁹ Cf Anexo 6 – Plano Individual de Formação – pp. 92, 93 e 94.

gestão de planos de tutoria e mentoria, a coordenação com os serviços de psicologia, a redação de atas nos conselhos de turma, a gestão de planos de melhoria ou a receção dos pais em horários pré-definidos.

Uma direção de turma pressupõe uma atenção suplementar a cada aluno dessa mesma turma e uma supervisão quase constante, que visa otimizar ao máximo o desempenho de aproveitamento e comportamento da turma. É uma tarefa complexa que implica proximidade com os encarregados de educação e conhecimento dos fatores condicionantes de cada aluno na sua relação com a escola.

A 19 de Janeiro assisti a uma reunião do Grupo Disciplinar de História. Nesta reunião começaram por ser analisados os resultados do 1º período e foi feita uma comparação dos graus de sucesso e insucesso das turmas de 7º, 8º e 9º ano. Analisaram-se os resultados face ao ano anterior, pela comparação direta de anos e pela evolução das turmas. Foram definidas estratégias para melhorar o desempenho dos alunos e para obter maior supervisão por parte dos encarregados de educação, maior incentivo por parte dos professores e maior esforço por parte dos alunos. Foram delineados planos para a execução das atividades previstas para o Grupo de História, onde se dividiram tarefas e foi feito um ponto de situação em relação à matéria dada, para as várias turmas de cada ano, para evitar o desfasamento entre os ritmos dos professores.

A 16 de Fevereiro assisti a uma reunião intercalar do Conselho de Turma do 9º ano que escolhi para a minha prática pedagógica. Uma reunião intercalar não difere no essencial de uma reunião de Conselho de Turma no final de um período, mas torna-se interessante na medida em que nessa ocasião são delineadas estratégias em tempo real para melhorar o desempenho de cada aluno e da turma como um todo. Nessa reunião foi feito um balanço do desempenho da turma, em termos coletivos e individuais, foram reformulados os Planos de Melhoria de Aprendizagem e foram discutidos alguns casos disciplinares. Foram feitas avaliações intercalares com base nos momentos de avaliação levados a cabo em cada disciplina até esse momento e procedeu-se a um balanço do desenvolvimento de projetos e atividades inscritas no Plano Anual de Atividades.

Em seis momentos diferentes, dois a cada final de período, assisti a reuniões de Conselho de Turma, nas quais, respeitando a ordem e a estrutura de uma ata pré-formulada pela escola, são ditadas e confirmadas as notas de cada aluno a cada disciplina, são confirmadas as faltas justificadas e injustificadas, são discutidas ocorrências disciplinares e é feita uma análise

individual do comportamento e aproveitamento de cada aluno. São ainda propostos Planos de Melhoria de Aprendizagem para os alunos com maiores dificuldades.

As reuniões a que assisti transmitiram-me diversos conhecimentos em termos de gestão curricular, estratégias educativas e gestão disciplinar, uma vez que representam oportunidades para ouvir diversos professores com diferentes graus de experiência, visões e estratégias.

Muitas vezes, a mera estrutura de uma reunião deste género pode ser superada para dar lugar a debates pontuais sobre modelos educativos e sobre a natureza e objetivos da própria educação: esses momentos podem ser capitalizados para conhecer diferentes perspetivas em torno da profissão de professor.

1.4 – Atividades letivas e percurso formativo

A nível de atividade letiva propriamente dita, lecionei 26 aulas de 50 minutos distribuídas de forma equitativa: 13 aulas à turma de 9º ano, 13 aulas à turma de 7º. Para todas as aulas compus uma planificação diferente e apurei a seleção de recursos e estratégias que a cada momento e para cada turma fui julgando mais adequadas. Se no início senti necessidade de estabelecer planificações mais exaustivas, literais, que me pudessem socorrer a cada momento da aula, por via de algum nervosismo, sinto que as minhas planificações finais passaram a focar aspectos mais estratégicos e a refletir uma postura mais solta, mais variada e de maior independência.

A minha primeira aula, em torno da Revolução Soviética, marcou o início de um percurso onde tentei, a cada aula, estabelecer uma síntese entre método expositivo, diálogo vertical, trabalho conjunto de exploração de fontes e sistematização final dos conhecimentos¹⁰.

A base teórica apreendida no primeiro ano do mestrado mostrou a importância de diversificar e equilibrar estratégias e recursos. Se determinadas correntes defendem um ensino construtivista, acabámos por perceber nalgumas disciplinas pedagógicas que a vertente expositiva é igualmente essencial.

Numa aula devem ser tidos em conta não só a taxonomia de Bloom, como os diversos domínios de desenvolvimento e do conhecimento. Para promover o domínio volitivo nos alunos, que representa uma autonomia intelectual plena, tivemos de ter em conta os domínios cognitivo e afetivo do ensino. Para que as conclusões dos alunos se situem no conhecimento

¹⁰ Cf Anexo 7 – Planificação da primeira aula – p. 95.

metacognitivo, terão de ser respeitadas as etapas do conhecimento declarativo e procedimental.

Da mesma forma, uma aula não existe de forma isolada. É necessário ter em atenção a ligação à aula anterior e a sua contextualização no programa da disciplina. Para os alunos é também importante a exploração de conhecimentos tácitos, porque essa pode ser uma forma de gerar ignição empática com a matéria.

Se é verdade que estamos perante gerações mais vocacionadas para conteúdos multimédia, é minha convicção que não deixa de ser importante promover o contacto constante dos alunos com a leitura e com a palavra. E também com a interpretação de textos. A palavra ajuda a ordenar o mundo e a pensar.

Tentei, apesar de o meu tema principal ter sido o da utilização da literatura no ensino de História, evitar qualquer espécie de fundamentalismo em relação a este tipo de recurso. Ao longo do meu percurso fui utilizando diversos tipos de recursos: mapas, gráficos, *clips* de multimédia de filmes e documentários, fotografias de época, gravuras, documentos históricos, infografias, diversos tipos de documentos escritos (documentos históricos, notícias, texto literário).

A parte porventura mais importante de um estágio é o momento, qualquer momento, em que as nossas ideias pré-concebidas são alteradas e melhoradas por quem nos acompanha e observa. Neste sentido, devo muito aos reparos construtivos e constantes que a equipa do Núcleo de Estágio foi tecendo ao longo do ano nas horas semanais de Seminário de Estágio. Nesses momentos, consegui, através do olhar da Professora Orientadora Florinda Carvalho e também do meu colega Luís Pinto, perceber onde poderia melhorar e crescer no meu desempenho. O mesmo aconteceu nas aulas assistidas, sob o olhar da Professora Doutora Sara Dias-Trindade. Considero todas essas notas absolutamente relevantes naquele que foi o meu percurso ao longo do ano de estágio e na forma como fui evoluindo enquanto professor estagiário.

Assim, após a primeira aula, apercebi-me que a minha estrutura e o meu desempenho eram um pouco solitários, desligados da própria turma. Aprendi que um professor tem necessariamente de deslocar-se pela sala para compreender a perspetiva de todos os alunos em questões tão elementares como a visibilidade para o quadro.

Da mesma forma, as primeiras utilizações que fiz dos recursos literários pecaram por alguma soberba e foram desligadas e abstratas em relação à orgânica da restante estrutura. Um recurso

é útil quanto mais profunda for a sua ligação aos conteúdos, para não se tornar apenas num objeto estranho à aula, ainda que o possamos considerar *a priori* adequado.

Ao longo das primeiras aulas e no balanço das mesmas que era feito em conjunto, fui aprendendo a não me precipitar, a ouvir melhor os alunos, a deixá-los atingir as suas conclusões sem exercer pressão. Aprendi que para avançar na matéria devem ser trabalhados previamente alguns conceitos de base e terminologia que a mim poderia parecer clara. Para chegar a conclusões específicas é preciso guiar os alunos. Sem tal, de pouco vale esperar por eles no ponto de chegada onde por vezes nos encontramos sozinhos, por não termos sabido conduzi-los.

Fui aprendendo a gerir o ritmo de uma aula de 50 minutos, sem exagerar na quantidade de recursos. A manter controlo do ruído assim que o mesmo se gera. Fui também falhando várias vezes em aspetos formais mas importantes para a estrutura de uma aula, como o registo do sumário.

Para dar mais amplitude e voz ao *feedback* dos alunos fui inventando diversas estratégias, como exercícios de escrita criativa ou pausas para debates.

Na utilização do manual fui passando de um extremo ao outro: se no início incentivava muito pouco a utilização do manual e construía aulas de raiz, a meio do percurso já me socorria dele demasiadas vezes. Foi necessário encontrar um ponto de equilíbrio, como em tantas outras dimensões da aula.

Percebi igualmente que cultivar o uso das palavras também passa por levar os alunos a registar no caderno respostas, notas, conclusões ou sínteses, ainda que possam oferecer resistência a esse exercício. Uma aula nem sempre pode ser o que os alunos esperam dela, ainda que o nosso instinto nos diga, por vezes, para zelar pelo conforto e comodismo, no sentido de não gerar resistência ou protestos.

Um plano de aula, por muito bom que seja, não passa, por vezes, de uma lista de intenções, porque as aulas têm uma vida própria e tomam rumos inesperados. Conviver com esse facto com cada vez menos rigidez foi um aspeto importante de evolução.

Numa das últimas aulas, dava por mim a não depender em absoluto de um *PowerPoint* e confiei aos alunos a liberdade de explicarem por si próprios alguns tópicos do conteúdo. Desta forma, para tal, comecei por lhes fornecer as fontes necessárias. Desde o início, em que porventura abraçava um estilo ainda muito expositivo e dirigista, passava para um modelo assumidamente mais construtivista.

Considero que com o passar do tempo me tornei menos maquinal, menos rígido. Passei a conseguir deixar que uma aula tomasse a sua feição própria: sem perder controlo mas também sem o exercer de forma tão rigorosa.

O controlo dos tempos melhorou: uma turma demora por vezes a entrar e a concentrar-se. O Professor pode intervir nesse sentido, mas deve entender esse facto como natural e a sua intervenção deve ser um equilíbrio entre firmeza e subtilidade. Concluí que pode ser importante deixar os alunos respirar entre conclusões, rir ocasionalmente, estabelecer conexões que nos possam parecer desfasadas, exprimir receios, encontrar correlações com o presente, confessar angústias face ao estado político e social do mundo.

A turma de 7º ano foi curiosa e empreendedora de uma forma quase constante e regular. Colocaram-me diversas dúvidas a que nem sempre soube responder de forma pronta. Daí percebemos que não existe qualquer obstáculo em dizer a um aluno que vamos pesquisar, que vamos procurar. O espírito científico e a busca constante, tal como a vontade de encontrar respostas novas em todos os momentos, são elementos que residem no fulcro da própria História: qualquer aluno irá respeitar essa ideia. A vontade de saber mais em todos os momentos obrigou-me diversas vezes a procurar novos recursos e a introduzir diferentes estratégias.

A turma de 9º ano, mais heterogénea e diferente entre si, ensinou-me o princípio da agilidade, da constante adaptação, da necessidade de, em cada momento, procurar a melhor forma de insuflar um sentido renovado de premência e energia a cada conteúdo. É profundamente humano e natural o seu cansaço no final do ano letivo e de um período para o qual partiram com poucos dias de férias. No entanto, o esforço que, apesar de todos estes fatores, foram demonstrando a cada aula, também me incentivou a renovar-me. A experimentar, a persistir. Se a dado momento um conteúdo expositivo não funciona, podemos pedir ajuda aos alunos para retirar evidências de um conjunto de fotografias contemporâneas, do vídeo de um discurso, da cena inicial de um filme.

Ambas as turmas foram permanentemente cooperantes com a minha prática. Reforço por isso um sentido de gratidão aos meus alunos.

Felizmente, não me deparei com nenhum episódio verdadeiro de indisciplina. Nas raras vezes em que tive de repreender um aluno consegui fazê-lo com diplomacia e eficácia. Aprendi que todos os alunos têm dias maus e que isso deve ser respeitado. Aprendi que circular pela sala ajuda a compreender a diferença de perspetiva de cada aluno e a recuperar partes da turma para o envolvimento na aula.

Não tenho registo de aulas em que me tenha falhado qualquer equipamento eletrónico (como o projetor ou o próprio computador da sala) ou em que tenham existido interrupções abruptas, por motivos de força maior. Terei sido feliz nesse capítulo mas sei que nem sempre será assim: tal exigirá de mim uma constante capacidade de adaptação, improviso, aceitação.

Um professor é sempre a medida da sua própria capacidade de crescer e voltar a tentar de novo. Com a renovada esperança que nasce de cada estratégia que não resultou tão bem. Sem medo de arriscar caminhos e soluções novas. Essa terá sido, porventura, uma das conclusões mais valiosas que posso retirar da minha caminhada pelo ano de estágio.

2 – Enquadramento teórico

2.1 – Da Literatura à Empatia Histórica

2.1.1 – O lugar da Literatura no Ensino da História

A utilização da literatura enquanto recurso no ensino da História é encorajada pelos diversos documentos oficiais que orientam o ensino básico e secundário e também pelos vários manuais da disciplina. O texto, a palavra e a própria narrativa são fundamentais na consolidação de conteúdos e no processo cognitivo da aprendizagem. A literatura deve ser usada, de forma coerente e sistemática, para complementar os conteúdos programáticos. Essa prática sistemática pode também ajudar ao desenvolvimento da empatia histórica e da própria compreensão histórica: “a reconstituição do pensamento passado não representa uma pré-condição do conhecimento histórico e sim um elemento integrante dele”¹¹.

Ler permite um exercício de abstração semelhante ao de compreensão histórica. A literatura tem também a vantagem de conferir à História outras dimensões de pensamento que podem ser úteis: “não há seres humanos inteligentes sem que um mínimo de simbolismo e fantasia lhes tenha aflorado o espírito”¹². Permite ainda o desenvolvimento da capacidade de imaginar, que é igualmente cara ao processo de aprendizagem. A literatura transmite, da História, uma dimensão mais emocional e interior, sendo que “muito da história do nosso «enamorado» pela História tem que ver com ingredientes afectivos e emocionais”¹³.

A utilização de recursos literários pode ser especialmente importante em matérias mais geopolíticas e económicas, com uma ligação empática menos evidente, no sentido em que pode ajudar a humanizar conteúdos: “é urgente humanizar a História: para que a procura do preço do trigo não deixe na sombra os homens que o produziram”¹⁴. A literatura abre novas possibilidades de interpretação e isso tem algo de intrinsecamente científico: “o conhecimento histórico progride porque o confronto de perspectivas dá a possibilidade de as explicações se

¹¹ Collingwood, R. G. - *A ideia de História*; Lisboa: Presença; [S.D.], p. 432.

¹² Santos, João dos - *Ensaio sobre a Educação – II*; Lisboa: Livros Horizonte; 1983; pp. 154.

¹³ Monteiro, Augusto José - *Imaginação e criatividade no ensino da História: o texto literário como documento didáctico*; Lisboa: Associação de Professores de História; 1997; p. 16.

¹⁴ *Idem*; p. 16.

tornarem cada vez mais rigorosas”¹⁵. Ao utilizar a literatura enquanto recurso, o docente de História procura introduzir sobretudo novas portas de percepção e compreensão.

A literatura encerra a vantagem de captar uma forma de pensar de um autor, a sua linguagem, os seus códigos, os dilemas das personagens, e dessa forma retratar um momento único e irrepetível da História: “uma determinada vivência privada e íntima do tempo exprime ou reflecte, em parte, uma determinada problemática do tempo histórico, do tempo público”¹⁶.

A literatura usa mecanismos que estão na antecâmara da própria escrita da História. Antes de mais, a própria estrutura do texto. Mas foca o que muitas vezes escapa à historiografia: relações pessoais, relações coletivas, sonhos, angústias. O pensamento mítico de que se reveste traz consigo fascínio e encantamento. Isso torna-a num espelho privilegiado da História, de um determinado tempo, assim cristalizado. Existe uma parte da realidade que pode não ser tão facilmente apreensível pela escrita historiográfica e isso torna a literatura num complemento relevante: “a ficção também revela o sentido do que convencionamos chamar o real. Esse sentido não se capta apenas por meio da narrativa verídica que é a História, mas também por meio da ficção, que exprime de outra maneira o sentido das acções do homem e da sua relação com o mundo em que vive”¹⁷. Neste jogo de complementaridade é importante percebermos que essa relação com os conteúdos estudados não se firma apenas na confirmação dos mesmos, mas também na vantagem de usar um recurso que pode oferecer aquilo que uma historiografia mais árida não nos dá: “paradoxalmente, a ficção pode dizer mais e melhor aquilo de que o homem necessita para se tornar ele próprio, do que o relato que conta secamente as suas acções”¹⁸.

A literatura tem também o condão de aumentar o efeito comunicativo de uma dada matéria, conforme veremos adiante. Desde muito cedo, o homem contou histórias como forma de explicar o mundo e fixar o conhecimento. E no início o verbo não se distinguia entre História e literatura. Tal como na infância da humanidade, também para a infância de cada ser humano o relato literário é fundamental na construção de um sistema de valores e na compreensão do mundo: “... a seguir em importância, vem a nossa herança cultural, quando transmitida de forma acertada. Quando as crianças são pequenas é a literatura que da melhor maneira contém essa informação”¹⁹.

¹⁵ Barca, Isabel e Gago, Marília - *Usos da narrativa em História*; pp. 33; Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/Isabel.pdf> [acedido em 08 de Julho de 2022].

¹⁶ Silva, Vítor Manuel de Aguiar e - *Teoria da literatura*; 8ª ed.; Coimbra: Almedina; 1991; p. 747 e 748.

¹⁷ Mattoso, José - *A escrita da História*; Lisboa: Círculo de Leitores; 2002; p. 82.

¹⁸ *Idem*; pp. 82.

¹⁹ Bettelheim, Bruno - *Psicanálise dos contos de fadas*; 4ª ed.; Lisboa: Bertrand; 1991; p. 10.

A literatura constitui-se, mesmo quando um autor não se apercebe desse mecanismo, como um esforço também ele próximo da reconstituição historiográfica, mesmo que muitas vezes apenas o passar do tempo sublinhe esse atributo num dado livro ou excerto literário. Mas esse esforço faz especialmente sentido quando é transmitido, experienciado, partilhado: “o esforço da imaginação criadora para recriar uma ambiência, dotá-la de uma coerência e produzir significados está tanto na parte da produção – do historiador, do romancista ou do cineasta – quanto do leitor”²⁰.

Não advogamos que a literatura se constitua como único recurso do ensino da História, mas que se possa constituir como recurso de complementaridade, em diálogo com outros de diferente suportes e naturezas, de forma a conferir tridimensionalidade e verosimilhança às unidades nucleares da história: as pessoas, enquanto personagens e protagonistas da sua história individual e coletiva. A linguagem, a palavra, são modos fundamentais da aprendizagem e ajudam a constituir o mosaico do conhecimento histórico: “quando os alunos mergulham no passado através do romance histórico ficam imersos em personagens que se movem pelo tempo e pelo espaço, e é então que começam a perceber a continuidade do tempo. (...) tal conduz a um entendimento das noções de presente e do passado, e da sua interação”²¹.

Se já aqui mencionámos que a literatura se constitui como um espelho da História, tal se deve à forma de diálogo que ambas tecem, de forma que a literatura não só ajuda a interpretar a História como também a sugerir-nos novas leituras desta: “a forma como a literatura interpreta a História – ou, dito de outro modo, a sua capacidade de, contando histórias, produzir História – continua a despertar entusiasmo para novas leituras”²².

A História não é meramente prática ou instrumental, ou mesmo fonte de qualquer tipo de moralidade, e até nesse ponto a literatura pode oferecer um ponto de orientação, equilíbrio e revelação: “este passado prático é também o passado da memória recalcada, do sonho e do desejo, pelo menos tanto quanto é o da resolução de problemas, das estratégias e táticas que nos guiam”²³. Ou seja, há uma parte da História que só a literatura pode ajudar a perscrutar.

²⁰ Pesavento, Sandra Jatahy – “Fronteiras da ficção. Diálogos da História com a literatura”; in *Revista de História das Ideias*, Volume 21; Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra; 2000; p. 40.

²¹ Herz, Sarah K. - *Using historical fiction in the history classroom*; Yale: New Haven Teachers Institute; 1981; pp. 4. [Citação traduzida] [Disponível em]: <https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/1981/cthistory/81.ch.10.x.html> [acedido em 08-07-2022].

²² Santana, Maria Helena – Introdução à *Revista de Estudos Literários*; Vol. 9; Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra; 2019; p. 15.

²³ White, Hayden White - “O passado prático”; in *The Practical Past*; Illinois: Northwestern University Press; 2014; p. 10.

Há de facto uma preocupação científica na História, mas tal não deve servir para a isolar completamente da literatura, por receio de ver a sua integridade científica maculada: “é esta oposição entre a História e a literatura que sustenta a crença, debilitante para as aspirações da História de servir como disciplina «prática», de que a imaginação não tem lugar na investigação, pensamento e escrita históricos sobre o passado”²⁴.

Como ciência, a História deve estar recetiva à incorporação de múltiplas fontes. A História não é uma construção absoluta, anterior ao homem. A literatura pode muito bem encaixar na formulação de um quadro histórico e nutri-lo: “sendo uma estrutura aberta, será possível de ser testada, modificada, abandonada ou melhorada, permitindo aos alunos a introdução de nova informação sem que ocorram grandes conflitos perante novos dados ou novas interpretações”²⁵. A literatura oferece o imprevisto, o inclassificável, por vezes o irracional. Estica a História, testa-lhe os limites, expande-lhe as possibilidades. E isso é profundamente valioso para que os alunos possam entrever todas as dimensões e possibilidades da História. Temperar uma história institucional, dominante, oficial, com visões mais heterogéneas do tecido social dos períodos abordados, na medida em que também revela a micro - história, pode ser outro atributo da literatura, a explorar no âmbito do ensino.

2.1.2 – A historicidade da literatura: sua utilização como recurso na aula de História

A utilização da literatura enquanto recurso na aula de História pode revestir-se de valor quando os alunos tomam parte ativa no processo de exploração e quando os excertos ou textos escolhidos não são meramente ilustrativos. O trabalho em torno deste recurso deve por isso ter uma vertente prática: “ao permitir-lhes [aos alunos] ser potenciais produtores da «sua História» garante-se eficácia na aquisição e aplicação dos conceitos”²⁶.

O trabalho do professor deve começar pela escolha criteriosa de livros e excertos a trabalhar. Um texto literário de qualidade é valioso, principalmente se for de época: “a obra literária é sempre um artefacto, um objecto produzido no espaço e no tempo”²⁷. Para não ferir nunca a integridade científica da História, o trabalho em torno do recurso literário deve ter sempre

²⁴ *Idem*; p. 14.

²⁵ Melo, Maria do Céu e Durães, Margarida - “A leitura de romances e a aprendizagem da História Contemporânea”; in *Narrativas históricas e ficcionais – Recepção e produção para professores e alunos*; Actas do 1º Encontro sobre narrativas históricas e ficcionais; Braga: Universidade do Minho; 2004; p. 61.

²⁶ Parente, Regina – “A narrativa na aula de História”; in Barca, Isabel (org.); *Educação histórica: investigação em Portugal e no Brasil*; Braga: UM; 2009; p. 86.

²⁷ Silva, Vítor Manuel de Aguiar e; *op. cit.*, pp. 747 e 748.

uma forte componente crítica, bem centrada nos conteúdos abordados e muita monitorização. A distinção de elementos de época, sua identificação e relativização permite desde logo estabelecer uma relação entre o livro, o seu tempo e o tempo a que se reporta. Esta desmontagem é essencial: “estes dois tempos, o tempo da diegese – ou o tempo da história narrada, tempo do significado narrativo e suas inter-relações, constituem um dos problemas mais importantes do romance”²⁸.

Mas a postura crítica perante as fontes só resulta quando é precedida de conhecimento científico: “o leitor, ao suspender a referência directa do mundo literário ao mundo empírico, deve atentar na construção do próprio texto, na sua forma de conteúdo, integrá-lo na dinâmica histórica”²⁹. Essa mesma postura crítica assume ainda maior importância quanto maior é a recompensa de aliar o recurso literário a uma base científica: “é possível ficcionar sem falsificar. Haverá um maior sucesso na aprendizagem se os conteúdos históricos forem dimensionados nas suas componentes vivenciais: personalizados em indivíduos ou contextualizados em situações humanizadas”³⁰.

Uma vez que o maior potencial do recurso literário é aproveitado quando existe mais rigor científico no trabalho a ele associado, na aula de História, é necessário atender desde logo a um conjunto de cuidados prévios na sua didatização: escolha criteriosa dos excertos ou textos a utilizar; atualização da grafia; referências claras de bibliografia; preparação da sinopse da obra; indicações biográficas concisas do autor; preparação de termos suscetíveis de causar dúvidas nos alunos. Pelos alunos poderão, dependendo da intenção do professor, ser distribuídos instrumentos de recolha de informação dos textos a trabalhar, com perguntas abertas, fechadas e com espaço para livre interpretação. Procura-se primeiro uma compreensão global e depois a atenção ao detalhe. É pertinente estabelecer com os alunos pontos de correspondência e dissensão com a matéria dada. Os resultados poderão ser registados de forma escrita.

Atendendo às linhas possíveis de trabalho aqui referidas, a exploração de um recurso literário poderia desta forma respeitar diversas vertentes educativas: exposição, construtivismo, escuta ativa, diálogos verticais e horizontais. Os alunos estariam a assumir uma parte ativa no próprio processo historiográfico, partindo da fonte para a evidência e desta para o conhecimento. Respeitados estes preceitos, o trabalho a desenvolver poderia, desta forma, mostrar os alicerces do próprio trabalho historiográfico.

²⁸ *Idem*; p. 745.

²⁹ *Ibidem*; p. 201.

³⁰ Monteiro, Augusto José Monteiro; *op. cit.*; p. 31.

O apuramento crítico das fronteiras entre ficção e História é valioso para o conhecimento científico: “se a ficção for definida como o que poderia ter acontecido, o registo histórico tem de excluir a possibilidade e assentar na realidade fictícia e vivida, reconstituindo-a e interpretando-a através de um naipe de filtros, ou seja, de uma crítica apurada do maior número possível de fontes de informação díspares e complementares num fazer e refazer contínuos em busca de verdades sempre presentes, ocultas, incompletas e mutáveis”³¹. O trabalho em torno das fontes literárias gira também em torno da desmontagem das intenções do autor.

Uma vez mais, é absolutamente necessário que os alunos sejam os melhores conhecedores possíveis das estruturas do trabalho a desenvolver, para que realmente se sintam comprometidos com esse mesmo trabalho. A dada altura, deve ser muito firme o seu conhecimento de noções como fonte primária, documento, História, literatura. O trabalho que parte do recurso literário, desde que previamente preparado pelo professor, com um acompanhamento e participação informados por parte dos alunos, pode ter o condão de partir da historicidade de cada recurso utilizado para preencher de forma plena diversas dimensões do conhecimento (declarativo, procedimental, metacognitivo) e diversos domínios de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, volitivo). O professor deve perseguir uma hierarquia de funções que respeite a taxonomia de Bloom e ter em atenção que só do conhecimento prévio florescem os valores.

A historicidade presente num recurso literário pode ser um excelente aliado do ensino da História, desde que o trabalho em torno desse recurso seja acompanhado de uma formação prévia muito sólida: “o que evidentemente requer, na referida instância recetiva, uma disposição cognitiva e uma competência cultural que são argumentos decisivos para que se concretize a dimensão da historicidade que é própria do romance”³².

É o romance histórico do século XIX que primeiro faz colidir imaginação e acontecimentos históricos. Mas desde o início que se sabia que o leitor, o leitor de ficção, é parte informada dessa fórmula: “os efeitos que procurava criar dependiam da capacidade do leitor em distinguir entre acontecimentos reais e imaginários, entre facto e ficção e, por conseguinte, entre a vida e a literatura”³³. O modernismo está associado a uma época histórica traumática e

³¹ Silva, Armando B. Malheiro da; “Sidónio e sidonismo entre a História e a literatura”; in *Revista de História das ideias*, vol. 21; Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra; 2000; p. 388.

³² Reis, Carlos; “«Entre os parágrafos mortos da História». Sobre a historicidade na ficção queirosiana”; in *Revista de Estudos Literários*; Vol. 9; Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra; 2019; p. 100.

³³ White, Hayden; “O acontecimento modernista”; in *Figural Realism: Studies in the Mimesis Effect*; Baltimore e Londres: Johns Hopkins University Press, 1999; p. 69.

profundamente violenta, em que o homem sentiu necessidade de se socorrer da arte e da literatura como forma de encontrar significados e sentidos. De tal forma essa necessidade se fez sentir que existiu quase uma fusão orgânica entre arte e realidade, e isto deve ser tido em conta pelo professor de História. No pós-modernismo, usa-se a suspensão da divisão clara entre real e imaginário e tal deve ser também levado com muita vigilância no ensino da História. Outro perigo que o professor de História tem de evitar é a tendência, também ela pós-modernista, para um certo estilhaçar narrativo, que nasce da crença da impossibilidade de apreender objetivamente um acontecimento histórico. Mas a necessidade de ser vigilante não deve ditar a hesitação em utilizar este tipo de recursos, naturalmente. Isso seria desvalorizar o ângulo literário pelas razões erradas. Há uma possibilidade de abordagem científica que a História deve perseguir, e o ensino da História, enquanto tecnologia faz uso da literatura para melhor conseguir esse empreendimento, espremendo-lhe o potencial de historicidade para reforçar o capital de conhecimento. A leitura, até a de ficção, reforça o conhecimento histórico: “fingimos acreditar que a leitura só interessa à recepção dos textos literários. Ora, não somos menos leitores de história do que de romances. Todas as grafias – e dentre elas, a historiografia – dependem de uma teoria ampliada da leitura”³⁴.

Se a capacidade crítica e de filtragem científica é importante para desconstruir qualquer tipo de fonte, essa capacidade pode ficar especialmente bem trabalhada perante o recurso literário: “se estas competências analíticas e desconstrutivas são necessárias à compreensão das narrativas históricas e historiográficas, mais importantes se tornam quando convidamos os alunos a lerem narrativas ficcionais”³⁵.

2.1.3 – A vantagem da narrativa no ensino da História: rumo à empatia histórica

A narrativa, qualquer narrativa, mas neste caso em especial aquela contida na literatura e utilizada enquanto recurso na aula de História, não deve constituir-se apenas como uma confirmação linear de um qualquer conteúdo. Cabe-lhe, conforme vimos, acrescentar algo que os conteúdos programáticos por si só nem sempre possuem, ou seja, a de acrescentar uma vertente interior, pessoalizada, humanizada da História: “para enriquecer a vida, [a narrativa] tem de ajudar a desenvolver o intelecto e a esclarecer as emoções, tem de ser relacionada com

³⁴ Ricoeur, Paul Ricoeur - *Tempo e narrativa – Tomo III*; São Paulo: Papyrus; 1997; p. 316.

³⁵ Melo, Maria do Céu e Durães, Margarida; *op. cit.*; p. 79.

angústias e aspirações”³⁶. Uma narrativa literária deve apoiar o conteúdo da aula, sim, mas não tem de ser sempre para o confirmar. Pode até levantar dúvidas, hipóteses alternativas, questões que não nos tinham ocorrido: “a operação que permite à mente humana compreender a síntese histórica entre a dimensão temporal, valores e experiência reside na narrativa: o contar de uma história”³⁷.

A narrativa, a palavra, são formas de conferir sentido e ordem ao mundo. Comum à historiografia e à literatura, a narrativa é um relato, um discurso encadeado, que pode ser informativo ou ficcional. Contém em si categorias tão variadas como as das personagens, espaço, tempo, ação. A narrativa sustenta a ordem do mundo em palavras: “é por meio dela que o homem atribui sentido ao que se passa no tempo, é sobretudo para dar sentido ao que se passa na vida de si mesmo e dos outros homens”³⁸. A narrativa literária também contém em si a realidade, porque trata de limites morais, decisões e ambiguidades, tecendo fios de compreensão e pontos de referência.

A narrativa é uma das formas da literatura. Não é exclusiva do género literário, mas este talvez seja a forma onde a narrativa experimenta de modo mais apurado e ambicioso as suas possibilidades. E ler uma narrativa literária desenvolve no leitor a capacidade de a compreender e construir. Dá-lhe novos mundos e abre-lhe portas de pensamento. A narrativa está presente na vida quotidiana: na literatura, na historiografia, em qualquer diálogo. E tem uma relação umbilical com o tempo: “o homem situa-se necessariamente na temporalidade e entre temporalidade e narratividade há uma irrevogável relação recíproca”³⁹. Porque é a narrativa, neste caso a literária, tão cara ao ensino da História? Porque os seus eventos estão “semântica e pragmaticamente submetidos a restrições modais e essas conexões semânticas e pragmáticas reenviam a uma visão do mundo, a sistemas de crenças e valores”⁴⁰.

A História radicar-se-á sempre, pelo menos em parte, na narrativa. Tem raízes em comum com a literatura e negar essas raízes é negar-lhe parte da sua energia vital. Não se trata apenas de valorizar a literatura por si só, mas o facto de esta ajudar a introduzir a narrativa no ensino da História. A narrativa já está presente, em maior ou menor grau, na historiografia. Este debate alimenta muitas vezes a ideia de uma oposição entre a escola dos “Annales” e o pós-

³⁶ Bettelheim, Bruno; *op. cit.*; p. 11.

³⁷ Rösen, Jörn; “Historical consciousness: narrative, structure, moral function and ontogenic development”; [citação traduzida] in Seixas, Peter (Ed.) - *Theorizing historical consciousness*; Toronto: University of Toronto Press; 2004; p. 69.

³⁸ Mattoso, José; *op. cit.*; pp. 81.

³⁹ Silva, Vítor Manuel de Aguiar e; *op. cit.*; p. 597.

⁴⁰ *Idem*; pp. 599 e 600.

modernismo. Não cabe neste trabalho o âmbito desse debate, mas apenas o sublinhar do valor que a narrativa, e mais especificamente a que é veiculada pelas fontes literárias, pode emprestar ao ensino da História enquanto tecnologia, que se faz socorrer de diversas técnicas e instrumentos. A narrativa, com as suas virtudes entretanto já enunciadas, inculca interesse e motivação, desde que impere sempre o cuidado em distinguir ficção de realidade e em filtrar as suas vantagens sem descuidar o rigor científico. A palavra-chave desta equação é, por isso mesmo, equilíbrio.

A um aluno, a qualquer estudante de História, não importa apenas a relação do homem com o seu tempo, mas a relação de um homem consigo próprio e com os outros. E é aí que a narrativa ajuda, na forma como tece essa relação: “em conjugação com esta demanda de compreensão do eu em extensão do ser biológico surge a narração”⁴¹.

A narração é o veículo privilegiado para a compreensão histórica, porque traduz a construção de sentidos. Mas é à própria essência da narrativa que o professor deve estar atento, porque é necessário abordá-la cientificamente, despida de intenções e orientações morais. De forma paradoxal, o que ela nos oferece de valioso deve ser alvo de uma análise cuidadosa.

A narrativa é útil porque apresenta modelos de consciência histórica. Ao permitir a conjugação de passado, presente e futuro, a narrativa, qualquer narrativa, permite essa mesma consciência histórica: “existe [na narrativa] a conjugação do empírico, do normativo e do emocional, numa lógica de construção de significados e sentidos do todo – do humano”⁴². E aqui começamos lentamente a ser introduzidos ao próprio conceito de empatia histórica.

É necessário usar a narrativa como forma de identificar continuidades e diferenças e para isso é importante não só seleccionar as narrativas adequadas como também olhá-las de forma crítica e informada. A multiplicidade de perspectivas e o trabalho crítico em torno das fontes históricas são essenciais para a empatia histórica, cujo conceito iremos desenvolver adiante e, em último caso, para a consciência histórica: “que em processo se tentem desenhar os meios que possam contribuir e potencializar as competências históricas, de modo a que se pense no futuro relacionando-o com vários presentes e passados”⁴³.

⁴¹ Gago, Marília; "Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal"; in *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9; 2016; p. 77.

⁴² *Idem*; p. 78.

⁴³ *Ibidem*; p. 92.

2.2 – Da Empatia Histórica ao Conhecimento Histórico

2.2.1 – A Empatia Histórica: hipóteses de definição

As fontes literárias podem promover o desenvolvimento da empatia histórica, conforme vimos: “um equilíbrio entre análise cuidadosa das evidências do passado e um pensamento criativo e por inferência: ambos são necessários para compreender e explicar o passado”⁴⁴. A empatia comum, cotidiana, não é exatamente empatia histórica. Empatia histórica é multiperspetiva (não é identificação, simpatia ou imaginação). Diferentes formulações são possíveis, mas parece relativamente comum a ideia de que “empatia é a capacidade para reconstruir o pensamento de um agente histórico na nossa mente ou a capacidade para ver o mundo como as pessoas do passado sem impor os valores do presente”⁴⁵.

Mais do que uma simpatia afetiva, o professor de História procura levar os alunos a perceber, num dado conteúdo, o que é abstrato, extemporâneo, idiossincrático, pela compreensão da mente de quem vivia numa dada altura e das suas circunstâncias, mas não só. O passado passa a ser visto à luz de si mesmo, sem uma sensação de estranhamento. A empatia histórica é nesse sentido uma compreensão informada, plena, da História.

A empatia histórica é uma compreensão abstrata, porque implica o domínio intelectual de conceitos como “valores” e “crenças”, que pertencem a outras pessoas, de outro tempo. Implica a compreensão de sistemas de valores com os quais podemos discordar de forma absoluta. Esta compreensão de sistemas de valores não deve ser o final da empatia histórica, uma vez que empatia histórica não é apenas conhecimento, mas sim um conhecimento operativo, a ser utilizado de forma permanente: “não apenas conservar essa capacidade como conhecimento inerte, mas estar numa posição que permita trabalhar com a mesma para explicar e perceber o que as pessoas fizeram no passado”⁴⁶.

⁴⁴ Brooks, Sarah; “Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have?”, in *Social Studies Research and Practice*, Virginia: University of Virgínia, Vol. 3, nº 2, 2008. [Tradução minha]. Pág. 145 Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/SSRP-02-2008-B0008/full/html> [acedido em 08-07-2022].

⁴⁵ Kaya, Yilmaz; “Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools”; in *The history teacher*; Janeiro de 2007; p. 331. [Tradução minha] Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Kaya-Yilmaz/publication/215643395_Historical_Empathy_and_Its_Implications_for_Classroom_Practices_in_Schools/links/09e4150f7d4a57ef58000000/History-Empathy-and-Its-Implications-for-Classroom-Practices-in-Schools.pdf?origin=publication_detail [acedido em 08-07-2022].

⁴⁶ Ashby, Rosalyn e Lee, Peter Lee; "Children's concepts of empathy and understanding in History"; In *The history curriculum for teachers*; London: Falmer Press; 1987; p. 63 [citação traduzida].

Para alguns investigadores do tema da empatia histórica, esta pode até ser impossível. A empatia comum depende da compreensão do nosso próprio contexto, ao passo que a empatia histórica nasce apenas das evidências históricas. É muito importante que os alunos compreendam o processo que conduz à empatia histórica. Perceberem a diferença entre conhecimento histórico e simples acumulação de factos e conceitos, porque isso confere-lhes autonomia e permite-lhes progredir. Tanto para eles como para académicos, perceber o mecanismo da compreensão e da empatia torna-se indispensável: "pensar de forma bem fundamentada requer conhecer as regras e os princípios desse pensar. A racionalidade que um pensamento histórico reivindica, ao proceder cientificamente, implica, pois, um saber metateórico, reflexivo"⁴⁷.

A escala da empatia histórica não é rígida: as ideias estão em constante mutação e variam de conteúdo para conteúdo. O estranhamento perante um conteúdo menos familiar tanto pode ditar evolução como retorno a um nível de percepção mais familiar, confortável e básico. Para autores de referência no tema da empatia histórica, como Peter Lee e Rosalyn Ashby (Lee e Ashby, 1987), a escala da empatia histórica é composta por cinco níveis, cuja designação traduzimos e passamos a enumerar:

- “O passado tosco” – em que todo o passado é visto à luz de um atraso relativo a nós, contemporâneos, e marcado por um estágio de estupidez e primitivismo.
- “Estereótipos generalizados” – onde a compreensão do passado se resume a um conhecimento conceptual repetido e fórmulas, decoradas ou extrapoladas.
- “Empatia prosaica” – onde o passado é explicado à luz do presente, sem distinção de contextos nem sensibilidade a diferenças.
- “Empatia histórica restrita” – existe compreensão e empatia histórica para uma situação específica, para um acontecimento. A percepção não é aplicada de forma vasta.
- “Empatia histórica contextual” – existe percepção de que tudo no passado era diferente. De que a própria vida era diferente.

Para trabalhar a empatia histórica é vantajoso deixar que os alunos debatam pontos de vista entre si. Permitir o debate e a conjugação, ou confronto com regras, de diferentes pontos de vista. Os “erros” são para tolerar e devem ser abandonadas as ideias feitas. Não é proveitoso insistir na ideia de uma só resposta correta. Ao professor, cabe perguntar com critério, com espaço para respostas melhoradas. Cabe colocar dúvidas, mais do que afirmar perentoriamente.

⁴⁷ Rüsen, Jörn - *Razão Histórica*; Brasília: Universidade de Brasília; 2001; p. 17.

A empatia histórica pressupõe mais do que uma aceitação ou partilha de valores, pressupõe uma capacidade para relacionar “as ligações entre intenções, circunstâncias e acções”⁴⁸. É mais do domínio mental, intelectual, do que propriamente emocional. Mas envolve reconhecimento emocional. Não se trata de afirmar que a empatia histórica está para lá da empatia comum, como se a pudéssemos classificar como uma forma de meta-empatia: a empatia histórica não almeja sequer a compreensão emocional, mas apenas a compreensão plena, no plano cognitivo, dessas emoções. Envolve honestidade e respeito para com as pessoas do passado, até um certo nível de igualdade: nunca condescendência. Vai contra o senso comum, porque envolve distanciamento do presente e da normalidade. Deve afastar uma certa ideia obtusa de progresso, de constante evolução, uma vez que “partindo do princípio que o conceito de progresso é o de progresso tecnológico e que este é visto como uma condição básica do mundo, então o passado tem que ter sido deficitário”⁴⁹.

Compreender a História tem de ser tido como possível e a historiografia como viável: isto tem de ser sublinhado perante os alunos, para que o nível de abstração não lhes maniete a progressão. A confiança não pode recair num único testemunho: a multiperspetiva é um dos caminhos para a própria empatia histórica: “a capacidade e o domínio da perspetiva é uma aptidão cognitiva que deve ser ensinada e trabalhada, não é um espetáculo de emoções humanas”⁵⁰. Um aluno sabe que cada pessoa, cada discurso, tem uma intenção, e isso deve ser valorizado. De evidência em evidência, com multiplicidade de fontes, completa-se o mosaico da compreensão e da empatia histórica. A progressão de nível para nível não se força. As escalas avaliam sobretudo grupos: é no contexto do grupo que melhor se trabalham e proporcionam metamorfoses. Ao professor cabe promover o trabalho das hipóteses, das intenções, das possibilidades alternativas para cada evidência, para cada prova ou testemunho, face às circunstâncias próprias de um tempo.

⁴⁸ Lee, Peter; “Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé: compreensão das pessoas do passado”; in Barca, Isabel - *Educação histórica e museus*; Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho; 2003; p. 20.

⁴⁹ *Idem*; p. 22.

⁵⁰ Jensen, Jill; “Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study”; in *Social Studies Research and Practice*, Volume 3, Number 1, 2008, p. 56. [tradução minha] Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/SSRP-01-2008-B0004/full/html> [acedido em 08-07-2022]

2.2.2 – Da Empatia Histórica ao Conhecimento Histórico

Mas como passamos de uma fonte literária para o desenvolvimento da empatia histórica e para o conhecimento histórico?

Os alunos precisam antes de mais de perceber os alicerces e os processos de construção da historiografia, para não sentirem nunca que a História é uma forma de doutrinação ou formulação académica opaca.

As fontes não são sinónimo imediato de conhecimento histórico: devem ser alvo de interrogações diversas e de olhares que podem revestir-se de inúmeras perspetivas. Geram conhecimento, mas isso depende de como as abordamos: “as fontes carregam evidências, mas apenas quando são usadas para tal, seja para suportar uma afirmação, apoiar uma teoria, estabelecer um facto, ou gerar uma hipótese”⁵¹.

Para que uma fonte literária aponte o caminho para o desenvolvimento da empatia e do conhecimento histórico, a mesma deve ser devidamente trabalhada, no sentido de apurar a sua natureza formal, intenções, contexto. Mas, como vimos anteriormente, interrogar uma fonte exige conhecimento anterior.

As fontes literárias são excelentes formas de chegar ao desenvolvimento da empatia histórica, sobretudo porque a formulação de diferentes hipóteses abala ideias pré-concebidas e ajuda a trilhar diferentes caminhos: “trabalhar com estas ideias nas salas de aula ajuda os alunos a relacionar o trabalho nas fontes com o conhecimento, de forma mais clara, e dessa forma a compreenderem a natureza e solidez desse conhecimento”⁵².

Mas em que sentido é que a utilização de fontes literárias e o trabalho em torno da empatia histórica podem então conduzir ao fim último, ou seja, o conhecimento histórico? O que é afinal o conhecimento ou a literacia histórica? O conhecimento histórico não é apenas uma acumulação de conhecimentos dispersos, factuais. Nem mesmo uma apresentação gratuita de várias teorias ou versões sobre o mesmo acontecimento. É mais o conjunto de ferramentas intelectuais que permitem tomar decisões, e isto trabalha-se nas aulas. Desde logo, a crença na possibilidade do conhecimento histórico. Mas também a certeza de que as considerações históricas que fazemos não são finais e dependem das evidências e do nosso próprio contexto (e dos seus limites e defeitos). A História não é plana, não pertence ao senso comum. E o

⁵¹ Ashby, Rosalyn; “Understanding historical evidence: teaching and learning challenges”; in Davies, I. (ed.); *Debates in History teaching*; Abingdon: Routledge; 2011; p. 147 [citação traduzida].

⁵² *Idem*; p. 152 [citação traduzida].

passado não é permanente: é moldado no presente. O que não vivemos não deixa de ser apreensível. De tudo isto os alunos deverão ter conhecimento.

A História não é constituída apenas por eventos, tem uma vertente imaterial, e nisto a literatura é perfeita enquanto recurso, rumo ao conhecimento histórico, porque tenta apreender essa mesma vertente.

Muita da historiografia é feita com base em teorias meta-temporais e por isso a natureza da História vai muito para além de um conjunto de eventos e factos: “muito do que interessa aos historiadores não poderia, logicamente, ter sido testemunhado”⁵³.

O conhecimento histórico, no final de todo o trabalho desenvolvido, passa por aceitar divergências e não aceitar explicações que pareçam espelhar o passado de forma unívoca. Para ele concorre a aquisição de conceitos como estrutura ou conjuntura, para tornar a sua visão mais ampla. É sobretudo a noção de que a História é uma permanente indagação, e isto já se afasta muito dos níveis mais básicos da empatia histórica para se enquadrar nos níveis mais altos, conforme vimos anteriormente.

Este complexo conceito de conhecimento histórico, para o qual concorre o trabalho em torno do recurso literário e da própria empatia histórica, significa afinal compreensão. Uma capacidade de perceber o nosso mundo, que implica a compreensão histórica. E o trabalho exercido a partir das fontes e através de exercícios de empatia histórica é o caminho que conduz a esse estágio: “a prática continuada de exercícios de empatia histórica associada à de explicação intencional e a imaginação histórica, conjuntamente com a aplicação de outros conceitos de segunda ordem (...) permite o desenvolvimento da compreensão histórica”⁵⁴.

A literatura, a empatia histórica, o caminho aqui descrito, permitem a aquisição de ferramentas que superam o mero conhecimento factual: “permite promover nos alunos competências transversais (...) como a capacidade de interpretação e expressão, (...) o cruzamento de fontes (...) tendo em conta o seu contexto (...), o levantamento de hipóteses”⁵⁵.

A este conjunto de capacidades talvez possamos atribuir a definição mais aproximada de conhecimento histórico, se para ele olharmos não como um mero ponto de chegada absoluto e

⁵³ Lee, Peter; “Em direção a um conceito de literacia histórica”; In *Educar*, Especial, Curitiba: Editora UFPR; 2006; p. 6.

⁵⁴ Ferreira, Clarisse; “O papel da empatia histórica na compreensão do outro”; in Barca, Isabel (org.); *Educação histórica: investigação em Portugal e no Brasil*; Braga: UM; 2009; p. 116.

⁵⁵ *Idem*; p. 129.

insofismável, mas como estádio mutável e em permanente expansão, fiel à natureza científica da História.

3- Recursos literários e Empatia Histórica: o trabalho desenvolvido no estágio pedagógico

3.1 – Objetivos do trabalho

Estabelecemos anteriormente a base teórica do trabalho desenvolvido no contexto do estágio pedagógico. Longe de um simples enunciado de linhas teóricas, essa base foi fundamental. Existem vários tipos de abordagem na análise de dados, mas esta exige sempre um sólido conhecimento teórico do tema a desenvolver.

Os objetivos do trabalho a desenvolver foram então dois. O primeiro consistiu em avaliar os níveis de empatia histórica que resultam da dinamização de fontes literárias no Ensino da História. O segundo passou por aferir o contributo da evolução da empatia histórica na construção do conhecimento histórico. Temos então uma hierarquia de processos: utilizar a literatura enquanto recurso, verificar os níveis de empatia histórica que resultam dessa utilização e, por fim, perceber se esse processo conduz a um conhecimento histórico mais apurado e desenvolvido.

Para este efeito, a escolha dos recursos a utilizar foi essencial: os mesmos tiveram de apresentar um elevado nível de identificação com os conteúdos, com as características das turmas e com a dinâmica de aulas pretendida. O segundo cuidado a ter passou por uma didatização prévia muito cuidada: trabalhar termos mais complicados, preparar uma explicação plausível para a utilização de um dado autor e de um determinado trecho, prever o universo de questões a serem trabalhadas na exploração do recurso, preparar o trabalho para que o mesmo possuísse capacidade de envolver a turma desde o nível pessoal ao coletivo.

Foi muito importante que o trabalho em torno dos recursos não aparecesse como deslocado numa aula. Este teve sempre uma função específica. Se para nós serviu também para avaliar um tema tão específico como o da empatia histórica, esse trabalho também serviu um propósito na aula: a compreensão de um determinado conteúdo, o levantamento de hipóteses, um reforço de conhecimentos através de uma perspetiva alternativa, ou mesmo uma síntese final de aula. Aos alunos nunca foi ocultado o propósito de utilização de um dado recurso, nem mesmo a utilidade da forma como o explorámos, e isso foi sempre uma prioridade.

Ao longo do trabalho desenvolvido na exploração de recursos literários, as perguntas tomaram diferentes dimensões, consoante os objetivos das aulas específicas em que se enquadraram. Mas para lá das perguntas específicas que se destinavam a reforçar aspetos da

matéria, existiu sempre espaço para que os alunos pudessem sublinhar do texto aspetos que considerassem importantes: aspetos ambientais, detalhes, reflexos do texto na sua imaginação. Isto para que também eles se sentissem parte da investigação e para que o texto pudesse crescer nos seus imaginários. O professor não é dono de um texto, e o mesmo pode dar diferentes respostas a cada aluno. Foi necessário deixar espaço para que tal acontecesse. O trabalho começou sempre por uma leitura conjunta, onde se foram escalpelizando os aspetos fundamentais, mas houve também espaço para um trabalho de contacto individual com o texto. Terminado esse período, houve diálogo vertical, onde se registaram no quadro as conclusões conjuntas e algumas conclusões individuais, para que a síntese pudesse espelhar o previsto mas também o imprevisto, ou seja, o contributo dos próprios alunos, enquanto parte ativa da aula de História.

3.2 – Os instrumentos de recolha e a análise dos dados

Para além de uma preparação prévia dos elementos fundamentais a que o professor queria que os alunos chegassem, através do texto, a recolha de dados passou também, conforme vimos, pelo levantamento mais livre e subjetivo de outros elementos que os alunos consideraram relevantes.

Mas o trabalho com as fontes literárias permitiu não só o levantamento de elementos para uma síntese dos conteúdos mas também a recolha de dados sobre a situação dos alunos em termos de empatia histórica. E os instrumentos a preparar nesse sentido contemplaram as duas facetas, uma vez que as duas se conjugam e partilham um interesse final. Ou seja, um questionário de empatia nunca deve servir como fim último, mas para se perceber se, uma vez respondido, o exercício de empatia consegue emprestar à síntese algo mais, outro tipo de hipóteses, porventura sob a forma de conclusões mais ambiciosas.

Neste sentido, foi dado a cada aluno, neste tipo de aulas, uma folha com um questionário breve, que continha um trecho literário a ser lido primeiro em conjunto e depois individualmente. O questionário era composto por duas perguntas. Cada pergunta continha uma resposta breve e outra resposta de desenvolvimento. A pergunta breve destinava-se tão só a perceber se os alunos consideram o próprio exercício da empatia histórica possível. A de desenvolvimento destinava-se a compreender o alcance da empatia histórica do aluno, caso ela existisse.

A título de exemplo, para o tema da Revolução Soviética, foram feitas aos alunos as seguintes perguntas:

1 – Achas possível compreender o que sentiria um operário, em 1917, em São Petersburgo?

Sim __ Não__

Justifica a tua resposta:

2 – Consideras que para um operário russo, em 1917, se justificaria arriscar a vida numa revolução?

Sim__ Não __

Justifica a tua resposta:

Feito desta forma, o questionário abria soluções de análise posteriores tanto qualitativas como quantitativas. De forma não tão inocente, a primeira pergunta tentava perceber junto de cada aluno o seu entendimento sobre a própria natureza da empatia histórica e se a mesma é possível, viável e útil no estudo da História. O pedido de justificação pretendia perceber de forma mais desenvolvida não só o entendimento sobre o conceito de empatia, mas também o nível em que o aluno se encontrava nesse capítulo.

Entendemos recusar outro tipo de abordagens, como por exemplo, o de pedir aos alunos que se imaginassem ou projetassem de forma pessoal no período estudado. Falamos de perguntas como “se fosses tu a viver naquele tempo, o que farias?”. Entendemos que este tipo de questões acaba por trair o verdadeiro significado de empatia histórica, que não passa por recriar emoções nos alunos, mas levá-los a entender, de forma cognitiva e intelectual, as intenções das pessoas do passado. Naturalmente, a natureza das questões foi-se alterando consoante o conteúdo abordado, mas não existiram grandes alterações metodológicas, uma vez que procurávamos prosseguir o propósito de estabelecer padrões e alterações. Os questionários, repita-se, foram sempre parte orgânica das aulas e não objetos estranhos às mesmas, com finalidades opacas e pouco aceites pelos alunos.

A preparação cuidada deste tipo de questionários foi essencial. Tudo começava com a construção criteriosa dos instrumentos de recolha de dados. A empatia histórica foi então testada em seis aulas, de 7º e 9º ano.

O resultado final foi então um estudo de caso, maioritariamente de natureza qualitativa e carácter descritivo. Um dos objetivos mais destacados foi o de encaixar as respostas dos

alunos nas cinco categorias definidas de empatia Histórica. Mas, como veremos, os questionários acabaram por oferecer linhas de análise de diferentes naturezas, tanto qualitativas como quantitativas.

Tendo em conta que trabalhámos com aulas singulares de 50 minutos, e conforme já vimos, o interesse do questionário efetuado nunca teve como fim último apenas o do trabalho deste relatório final mas sim a integração plena na orgânica das aulas. Se trabalhámos temas como o da empatia e o do conhecimento histórico, mais do que o horizonte puramente académico e teórico, interessava-nos o modo como estes conceitos operam de forma viva numa sala de aula na disciplina de História, emprestando-lhe soluções novas e um melhor entendimento da disciplina, como forma de manter vivo o interesse pela mesma.

No próximo capítulo abordamos precisamente os resultados do trabalho efetuado, sendo que para a leitura dos mesmos será vantajoso ter em consideração as características e composição de cada uma das turmas, conforme anteriormente referido⁵⁶.

⁵⁶ Cf. Capítulo 1.2 – *As turmas*; página 7.

4 – Recolha de dados e análise dos resultados obtidos

Os resultados aqui apresentados surgem da análise dos instrumentos de recolha de dados distribuídos aos alunos.

Um dos objetivos mais destacados foi o de encaixar as respostas dos alunos nos cinco níveis definidos de Empatia Histórica. Mas os questionários acabaram, como veremos de seguida, por oferecer linhas de análise diferentes.

Nos exemplos de respostas entendemos atribuir aos alunos citados um código que em nada os identifica nem indexa de uma categoria de respostas para outra (os momentos do trabalho em que reconstituímos casos de evolução individual, com sequências de respostas do mesmo aluno de exercício em exercício, encontram-se destacados e para esse fim atribuímos também um código a cada aluno analisado).

A análise dos resultados obtidos por comparação com o Estado de Arte e com outros trabalhos da mesma temática é feita no capítulo 5.1: “*Os resultados face ao estado da arte e a outros estudos*”.

4.1 – Trabalho desenvolvido com a turma de 7º ano

4.1.1 – O primeiro instrumento de análise – a romanização

A 28 de Janeiro de 2022 foi realizado o primeiro questionário de empatia numa aula de 7º ano. A aula teve como conteúdos: a *Pax Romana*; o latim; a administração; as obras públicas; a cidadania; a rede de estradas e pontes; o Direito. Este instrumento foi pensado para ter um papel orgânico na própria aula, procurando, no final da aula, que os alunos refletissem sobre os sentimentos das populações romanizadas, estabelecendo possíveis vantagens e desvantagens que pudessem resultar desse processo. Para este instrumento foi escolhido como ponto de partida o seguinte trecho literário:

“Construir é contribuir para essa lenta transformação que é a vida das cidades. O alargamento da estrada de Mégara, os aproximadamente dois mil estádios de via calcetada, provida de cisternas e de postos militares, que uniam Antínoo ao Mar Vermelho, faziam suceder, no deserto, a era da segurança à do perigo. O aqueduto de Cartago repagava de certo modo as durezas das Guerras Púnicas. Abrir portos era fecundar a beleza dos golfos.”

Fundar bibliotecas era ainda construir celeiros públicos, acumular reservas contra um inverno de espírito, cuja aproximação certos sintomas me fazem prever.” - Marguerite Yourcenar ; "*Memórias de Adriano*" (13ª edição); Lisboa: Ulisseia; 2002 (Obra original: 1951; França); pág. 101

A este trecho seguiam-se duas perguntas, a primeira para avaliar a opinião dos alunos sobre a possibilidade de empatia histórica, a segunda para avaliar o próprio nível da sua empatia histórica:

1 – Achas possível perceber como se sentia uma pessoa de um território ocupado pelos romanos?

Sim__ Não__

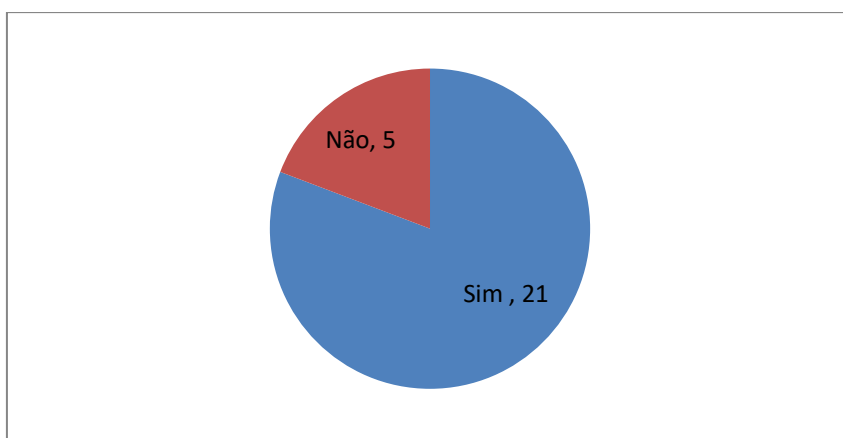
Justifica:

2- Na tua opinião, uma pessoa de um território ocupado pelos romanos sentia vantagens em pertencer ao Império Romano?

Análise dos resultados:

Participantes: 26

1ª Pergunta – Romanização - **possibilidade de empatia histórica (gráfico 1):**



Nota: existe um pequeno paradoxo nestes questionários, desde já assumido, porque apesar de na primeira se perguntar sobre a concordância com a possibilidade da empatia histórica, a segunda avalia o nível desta, mesmo junto de alunos que não acreditam na sua possibilidade. E daí resultam, em todos os exercícios efetuados em ambas as turmas, algumas das ideias mais interessantes sobre a empatia histórica, por parte destes alunos que não acreditam na sua possibilidade, talvez porque esses alunos reconhecem a permanente estranheza e diferença do passado, uma resposta típica do nível 5 de empatia histórica.

Sim

Respostas de destaque:

Aluno “A.3” - “Deviam sentir-se mal, pois o território onde moravam estava a ser ocupado por um grande império”.

Nota: a grande maioria das respostas não se cingiu ao exercício de refletir sobre a possibilidade da empatia histórica, mas sim à forma como esta ocorreu em cada aluno face à especificidade desta matéria em concreto

Não

Respostas de destaque:

Aluno “B.3” - “Porque estamos, [nós, contemporâneos na atualidade], numa civilização muito mais avançada”.

Aluno “C.3” - “Acho que as pessoas tinham diferentes opiniões, umas positivas, outras negativas”.

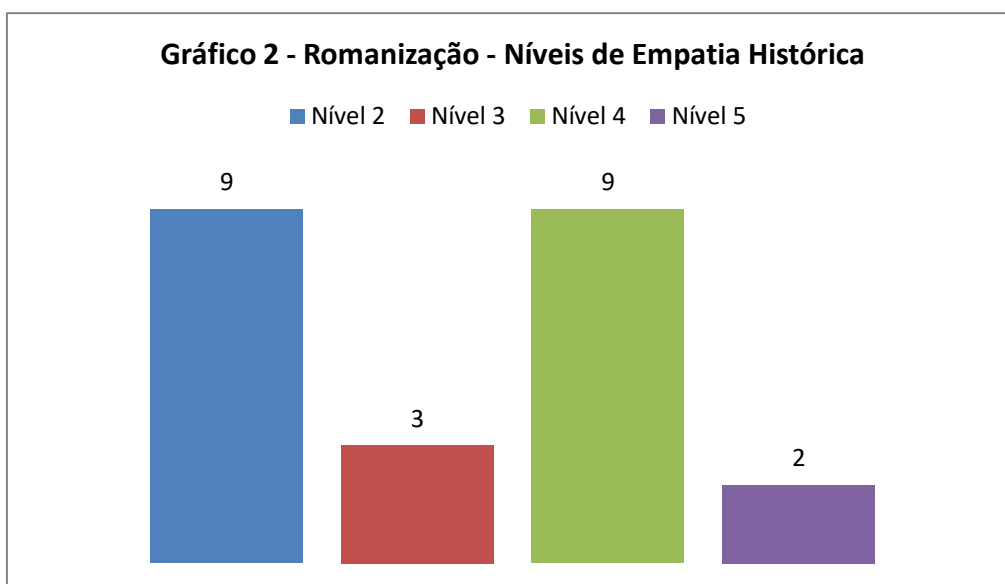
Aluno “D.3” - “Era possível ter várias opiniões dentro desses territórios”.

Aluno “E.3” - “Só conseguimos saber se estivéssemos lá no momento”.

Nota: a impossibilidade da empatia histórica é justificada pelo hiato temporal e diferente estágio de desenvolvimento, bem como pela dificuldade de traçar um sentimento comum, tendo em conta as particularidades individuais de cada pessoa no passado.

Pergunta 2 – as respostas por nível de empatia histórica:

Não sabem / não respondem: 3 – foi o único inquirido em que tal aconteceu, a ausência de respostas neste particular



Exemplo de resposta para o nível dois – Aluno “V”:

“Algumas pessoas tinham uma vida boa e rica, e outras uma vida de escravatura e pobreza”.

Exemplo de resposta para o nível três – Aluno “W”:

“Se eu fosse uma pessoa normal, neste momento, a ter de trabalhar para os romanos e deixar a vida que tinha, ia sentir-me abalado”.

Exemplo de resposta para o nível quatro – Aluno “X”:

“A organização e as obras públicas ajudavam bastante na vida destes povos, então acho que sim [que sentiam vantagens]”.

Exemplos de resposta para o nível cinco – Alunos “Y” e “Z”:

“Depende da situação e do ponto de vista. Acho que se alguém não se tornar prisioneiro de guerra existem benefícios, como ter uma estrutura mais moderna, mas perderia bens e a sua religião”.

“A sua casa já não seria a mesma, pois os costumes e os hábitos mudavam e tinham de obedecer a novas leis”.

Verifica-se a ausência de impressões relativas a algum atraso face ao presente e há uma grande incidência de respostas curtas, que se limitam a expressar fórmulas mais prosaicas ou lacónicas. Existem três respostas mais atreitas ao presente, que indiciam um raciocínio baseado em si próprio e na atualidade.

Verificou-se também uma grande incidência de respostas muito relacionadas com a especialidade deste conteúdo programático, reportando-se à grandeza e complexidade do Império face aos territórios conquistados. Podemos também registar uma baixa incidência de

respostas para o nível cinco, que pressupõe um entendimento da diferença permanente e absoluta do passado, para lá do entendimento das especificidades desta matéria em concreto. Compreensão intelectual do tempo estudado, tendo em conta que essa compreensão transcende uma mera apreensão das características desse tempo específico.

Relação entre literatura e empatia neste exercício específico:

O trecho escolhido acabou por produzir resultados meritórios. Muitos alunos perceberam através do excerto a diferença de desenvolvimento material e tecnológico que a integração no Império Romano poderia ditar, sem prejuízo para a compreensão da violência ditada pela ocupação militar, eventual dependência e escravatura ou o abandono das suas anteriores culturas e rotinas. Mas sobretudo perceberam também as consequências mais imateriais e intangíveis dessa mesma conquista e ocupação:

Aluno “A.4” - “Impunham outra cultura e regras à sua própria cultura”.

Aluno “B.4” - “Podiam ser saqueados e perder o seu território mas iam pertencer a um Império grandioso”.

Aluno “C.4” - “Podiam evoluir como pessoas e como sociedade”.

Aluno “D.4” - “Por um lado o comércio aumenta e a proteção também, mas por outro, os hábitos seriam completamente diferentes”.

Aluno “E.4” - “Podiam sentir-se presos e estranhos numa nova situação, mas também aceites num Império grande e civilizado”.

Aluno “F.4” - “Teriam novos direitos e vantagens numa civilização maior. Mas também estariam limitados”.

4.1.2 - Segundo instrumento de análise – As segundas invasões bárbaras.

A 24 de Fevereiro de 2022 era então colocado em prática o segundo instrumento de empatia histórica na turma de 7º ano. Os conteúdos da aula foram os seguintes: a passagem da Antiguidade clássica à Idade Média; a movimentação geográfica dos povos; os Muçulmanos, Viquingues e Húngaros. O objetivo deste instrumento, utilizado no final da aula, consistia em levar os alunos a refletir sobre a ambivalência de sentimentos consoante pontos de vista

distintos: o de uma população invadida e o de um povo invasor. Uma vez mais o instrumento continha duas perguntas: uma para avaliar o sentimento dos alunos sobre a possibilidade da empatia histórica, outra para aferir o nível dessa mesma empatia histórica.

Trechos literários utilizados:

“Multiplica-se o número de navios e cresce a multidão inumerável dos Normandos. Por todos os lados os cristãos são vítimas de massacres, pilhagens, devastações e incêndios”. - Ermentário (monge do século IX, norte de França); “História dos milagres e das translações de S. Felisberto”; in Gustavo de Freitas, “900 textos e documentos de História”, Vol. 1, Plátano, 1975

*Vem até à ponta do navio,
fria é a brisa do mar;
não deixes a coragem dobrar:
aqui a tua vida deve terminar.*

*Mantém firmes os teus lábios
ainda que a tempestade te curve a cabeça.
Já antes conheceste o amor;
a morte chega a todos finalmente.*

- Fiórir Jfkul; em FAULKES, Anthony; "What was viking poetry for?"; Birmingham: University of Birmingham; 1993 [traduzido do inglês para português]

Perguntas:

1 – Consideras possível compreender o que sentia alguém que avistava uma armada Viking no século IX?

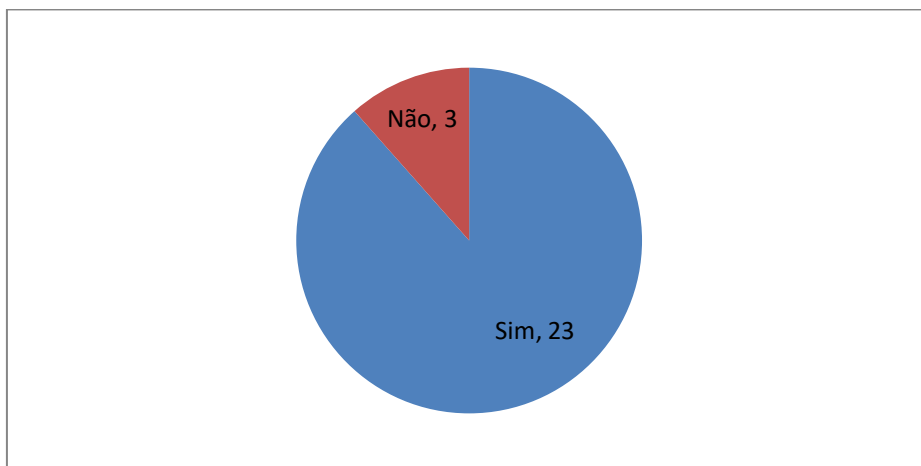
Sim__ Não__

Justifica

2- Consegues identificar diferentes sentimentos nos textos? Justifica

Respostas: 26

Primeira pergunta – Segundas Invasões Bárbaras - **sobre a possibilidade da empatia histórica (gráfico 3):**



Sim

Exemplo de respostas:

Aluno “M” - “Sentiam pânico, tristeza, preocupação e só pensavam em fugir”.

Aluno “N” - “Apesar de ser difícil sentir um acontecimento do passado, neste momento estamos numa situação de guerra e acho que as pessoas se sentiam desesperadas”.

Não

Exemplo de respostas:

Aluno “O” - “Eu posso até tentar entender e especular mas muito dificilmente vou chegar a uma resposta correta”.

Aluno “P” - “O que as pessoas sentiam devia ser diferente para todos e não consigo saber o que a pessoa sentia ou pensava”.

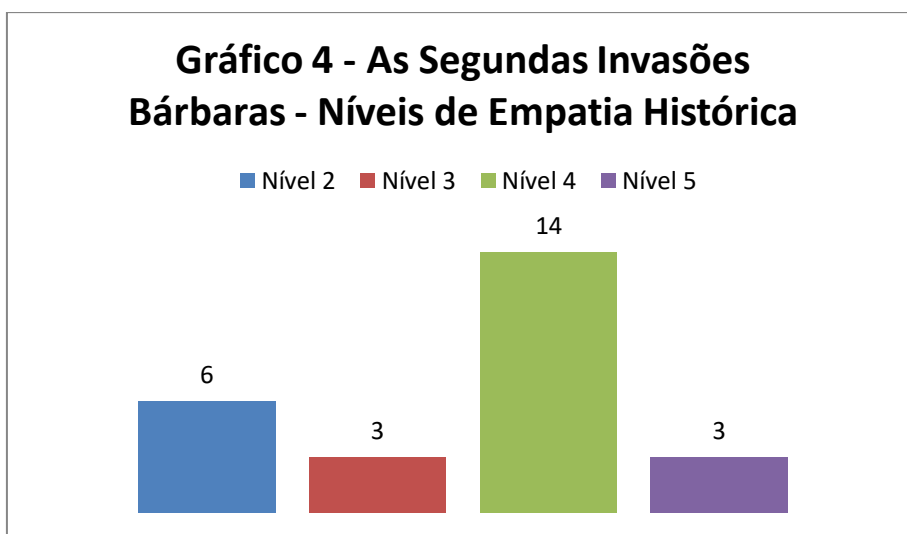
Aluno “Q” - “Deve ser muito difícil imaginar o pânico e a aflição que os povos deviam sentir”.

As respostas afirmativas aumentaram e tal poderá explicar-se tanto pela impressão causada pelo próprio conteúdo como pelos próprios recursos escolhidos para o questionário, uma vez que a grande maioria das respostas refere o medo e o pânico que poderiam resultar da

violência causada pela segunda vaga de invasões. Uma vez mais, a grande maioria dos alunos fugiu ao próprio exercício de reflexão sobre a possibilidade da empatia para se concentrar nas impressões causadas pelo conteúdo específico abordado. Ainda assim, existem respostas profundamente interessantes em ambas as partes. Repare-se que numa das respostas anteriormente citadas, relativa ao sim, uma aluna começa por considerar que o exercício de empatia histórica é sempre difícil, mas certos acontecimentos atuais podem ser uma referência para outros do passado, ajudando a compreender o que as pessoas poderiam ter sentido. A aluna parte da referência à invasão da Ucrânia por parte da Rússia, que se iniciara na véspera deste exercício, para considerar que as pessoas do século IX podem ter sentido desespero. A empatia histórica parece precisar de referentes e esta pode ser uma resposta que ilustre um momento perfeito de empatia histórica, porque a aluna não se limita a partir de um acontecimento contemporâneo para compreender um do passado: reconhece ao mesmo tempo que o passado tem sempre algo de diferente, de estranho.

Quanto às respostas relativas ao não, estas são sempre talvez mais fidedignas no que concerne às limitações e dificuldades do exercício de empatia histórica. Uma aluna afirma que este exercício será sempre uma forma de especulação e tem dúvidas sobre se o mesmo alguma vez a deixará mais perto da verdade. Outro aluno considera que existem emoções que pela sua intensidade se revestem de dificuldade de processamento num plano estritamente intelectual. Outro aluno volta a apontar a dificuldade de estabelecer sentimentos comuns, por via das diferenças individuais, que lhe parecem intrinsecamente inescrutáveis.

Respostas por nível de Empatia Histórica:



Exemplos de respostas por nível:

Nível dois:

Aluno “G” - “Os Vikings não eram famosos pelo bem, pois roubavam e faziam das pessoas escravas”.

Nível três:

Aluno “H” - “Acho que se sentiam injustiçados e tristes por perder o território aos poucos”.

Aluno “I” - “Se eu os visse ficaria aterrorizado e paralisado”.

Aluno “J” - “Se fosse eu ficaria com medo”.

Nível quatro:

Aluno “K” - “No texto do monge vemos que ele está aterrorizado e pensa que o templo será destruído e os seus companheiros cristãos serão escravizados. No poema Viking vemos extrema coragem, que provocará medo e pavor aos inimigos”.

Nível cinco:

Aluno “L” - “Os sentimentos seriam diferentes [naquela época]. Mas identifico num texto medo e surpresa e no outro espírito de combate e coragem”.

Aluno “A” - “Não consigo saber o que as pessoas sentiam ou pensavam, mas pelos textos vejo medo e no segundo coragem”.

A relação dos alunos com esta fonte literária:

Os alunos usam as fontes como forma mais direta e intelectualizada de perceberem a informação de carácter imaterial: “pelos textos é possível ver que...” ou “o texto mostra que...” ou mesmo “pelo texto consigo identificar...”. As descrições atingem mais o domínio do intangível e do emocional, com muitas expressões relativas a sentimentos: “medo”,

“raiva”, “desespero” ou “coragem”. Verifica-se que identificaram a oposição de perspectivas emocionais, consoante se tratasse do testemunho do monge ou da perspectiva Viking.

Os textos não foram mencionados por si só, mas como complemento orgânico do conteúdo: “os Vikings roubavam e escravizavam”; “era preciso coragem para partirem para sítios desconhecidos”; “os Vikings também podem sentir receio”. Verifica-se uma ambivalência de motivos e emoções no seio dos Vikings, numa meta-análise de perspectivas: “os monges sentiriam desespero, pois a pilhagem era o principal foco dos Vikings”.

Uma resposta curiosa de uma aluna mostra que a mesma se apercebe que a realidade pode ter várias faces e que a análise dos textos a ajudou a ver múltiplas perspectivas: Aluna “B” - “consigo identificar diferentes sentimentos nos textos. No primeiro existe medo do caos, mas o segundo é a realidade”. Ou seja, é real o medo do monge e é real a vontade e a incerteza Viking antes do ataque: “o texto mostra também o que os Vikings sentem”, nota outra aluna.

As Conclusões finais do exercício:

Verificam-se mais expressões de suposição: “sentiriam” ou “penso que estariam a sentir”. Tal leva-nos a crer que os alunos poderão estar mais próximos da auto-consciência necessária ao exercício da empatia histórica. Apesar de se terem multiplicado as referências emocionais, a sua identificação não parece partir tanto da auto-projeção mas mais da identificação cognitiva de possíveis sentimentos.

Uma vez mais, nota-se a total ausência de respostas que justifiquem o comportamento das pessoas do passado face a um suposto atraso ou primitivismo quando comparado com o presente.

Existe uma incidência de respostas a assinalar relativas ao segundo nível, que se caracteriza por uma expressão de empatia que recorre a fórmulas talvez imediatas ou simplistas para explicar o comportamento passado, e que neste caso relacionavam o medo sentido pelas pessoas com o conhecimento prévio de que os Vikings pilhavam e escravizavam.

Foram alguns os alunos, poucos, que deixaram que os acontecimentos do presente ou a sua auto-percepção fossem determinantes no seu exercício de empatia histórica, no sentido em que as suas respostas parecem denotar um certo sentimento coletivo e individual na filtragem das suas interpretações.

A maior incidência de respostas parece centrar-se no quarto nível, o que evidencia um bom exercício de empatia histórica à luz da matéria concreta que estava em abordagem.

Três alunos pareceram situar-se no nível cinco dos níveis de empatia, uma vez que, para além de uma boa leitura do comportamento e dos sentimentos do passado, não deixam de considerar que permanece sempre difícil ler o imaterial na História, com a consciência de que no passado tudo era diferente.

Análise da evolução da turma:

Por comparação com o exercício anterior, podemos ver que existem dois níveis que permanecem iguais: o um e o três. A grande alteração nos resultados parece ocorrer na transferência da incidência de respostas do dois para o quatro. Ou seja, muitos alunos deixaram de exercer a empatia histórica de forma estereotipada e simplista para a desenvolver sobretudo no contexto desta matéria específica, exercendo uma maior e sobretudo mais profunda ligação entre conteúdos, fontes e interpretação do passado. Se tal ocorreu por via de uma melhor articulação entre o questionário e a aula, ou por terem sido utilizadas fontes literárias porventura mais evidentes ou claras na componente emocional é difícil determinar. Ambos os fatores, mas também o acumular de experiência em exercícios de empatia histórica por parte dos alunos, podem explicar estes resultados.

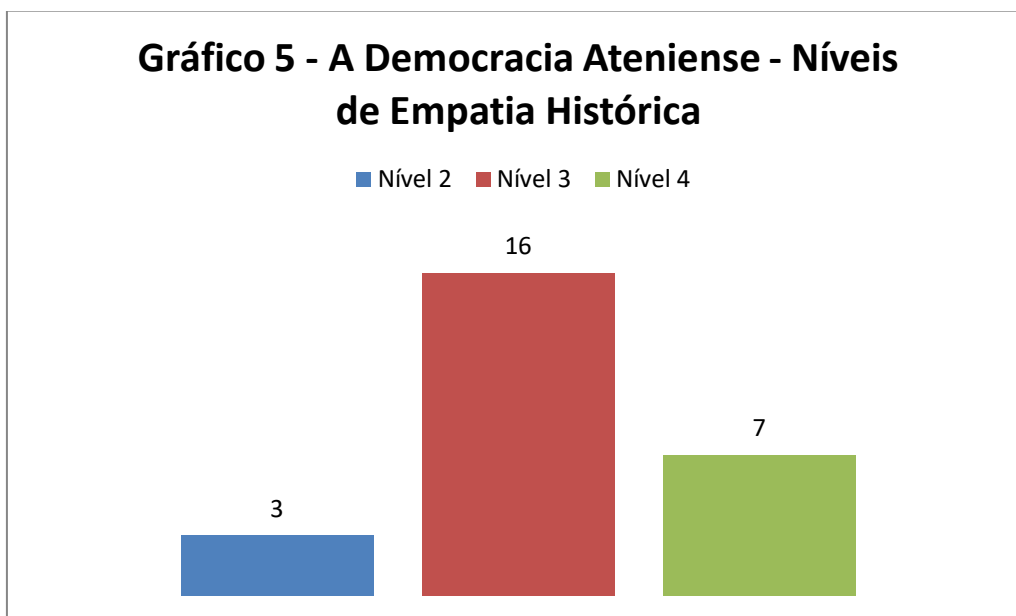
Para ilustrar esta mudança podem ser utilizados os exemplos de dois alunos em que esta transformação ocorreu. Uma aluna, aqui designada por “X.2”, respondeu no primeiro inquérito: *“as pessoas deviam sentir-se tristes por ver e saber que o seu território estava a ser ocupado”*. No segundo inquérito respondeu: *“as pessoas ficavam aterrorizadas porque sabiam que podiam ser roubadas e escravizadas. No texto percebemos que os monges podiam sentir-se com medo do confronto e vulneráveis”*. Um outro aluno, aqui designado como “Y.2”, respondeu no primeiro inquérito: *“as pessoas sentiam-se lisonjeadas por fazer parte de um grande Império”*. No segundo inquérito respondeu: *“no texto do monge podemos ver que ele estava aterrorizado. Pensou que o seu templo seria destruído. No texto do Viking sabemos que eles dão extrema importância à coragem, para fazer sentir o medo aos seus inimigos”*. Em ambos os casos passámos de uma resposta curta e estereotipada para respostas que se aventuram mais na interpretação do domínio imaterial, numa boa relação com os conteúdos programáticos e com as fontes que os sustentam.

4.1.3 - Sem base de recurso literário – exercício puro de empatia histórica – A Democracia ateniense

A 10 de Dezembro de 2021 tinha já sido efetuado um primeiro exercício de empatia histórica de natureza mais “pura”, uma vez que não foi utilizado nenhum recurso literário para o introduzir. Foi um exercício de “estádio zero”, para avaliar pela primeira vez os níveis de empatia histórica dos alunos. Os conteúdos da aula eram os seguintes: a organização social em Atenas; o papel de Péricles; a divisão de poderes (legislativo, judicial e executivo); a importância da Eclésia; o funcionamento da Eclésia; as limitações da democracia ateniense. Tínhamos então o ensejo de avaliar algumas questões. Os alunos seguiriam apenas os conteúdos? Partiriam das suas preocupações pessoais? Fariam a ponte entre as suas causas e as dos atenienses? Conseguiriam isolar os atenienses no seu tempo próprio? Como reagiriam à primeira vez em que tentam perscrutar o pensamento de uma civilização anterior? Cada aluno escrevia, numa folha em branco, identificada com o seu nome, uma ideia que pense que pode mudar o mundo e duas razões para a defender, numa tentativa de replicar o funcionamento da Eclésia. No final, por sorteio, dois alunos defendem a sua ideia e a mesma é votada. Todas as folhas são recolhidas.

Participantes : 26

Respostas por nível de Empatia Histórica:



Exemplos de respostas:

Nível dois:

Aluno "A.2" - *"Fazer com que os grupos desfavorecidos tenham mais direitos"*

Nível três:

Aluno "B.2" - *"Dar cidadania aos metecos e aos escravos"*

Aluno "C.2" *"Ninguém, nem um cidadão, deveria ser obrigado a votar"*

Aluno "D.2" - *"As mulheres devem ser consideradas cidadãs" e [escreveu também]
"Valorizar as ideias dos escravos. Deixá-los ser livres e poderem também investir"*

Nível quatro:

Aluno "E.2" - *"Melhorar o carregamento e abastecimento de águas nas casas"*

Aluno "F.2" - *"As raparigas deviam poder estudar"*

Aluno "G.2" - *"Dividir mais os poderes para podermos continuar a ter uma democracia"*

Considerações em torno do exercício:

Verifica-se a ausência de respostas que denotem considerações de atraso ou primitivismo relativo à civilização estudada. Por outro lado, as próprias características do exercício tornavam difícil a incidência de respostas de nível cinco, por se tratar de um exercício ainda muito precoce de empatia histórica e por nunca ter sido explicado aos alunos que ao fazerem propostas deveriam ter em conta a abstração necessária para compreender a mente de um cidadão do século V, de uma civilização diferente.

Seria difícil imaginar que com pouco tempo de treino e raciocínio histórico, houvesse imediatamente alunos a partir para este exercício com a exata noção do nível de abstração que todo o passado acarreta, mediante as suas diferenças intrínsecas. Ainda assim, verificamos uma enorme incidência de respostas para os níveis três e quatro, com 23 respostas acumuladas, o que supera a soma do último questionário de empatia histórica relacionado com a utilização de fonte literária.

As respostas relativas ao nível dois exprimem princípios positivos e legítimos, embora vagos e pouco aprofundados. A maioria das respostas recai no nível três, por parecerem incidir mais em preocupações atuais, embora legítimas, mas presas a convicções pessoais e a debates que persistem e que parecem interessar a esmagadora maioria dos alunos. Neste nível incidem as propostas que reclamam por mais direitos para as mulheres, para os escravos, para a própria

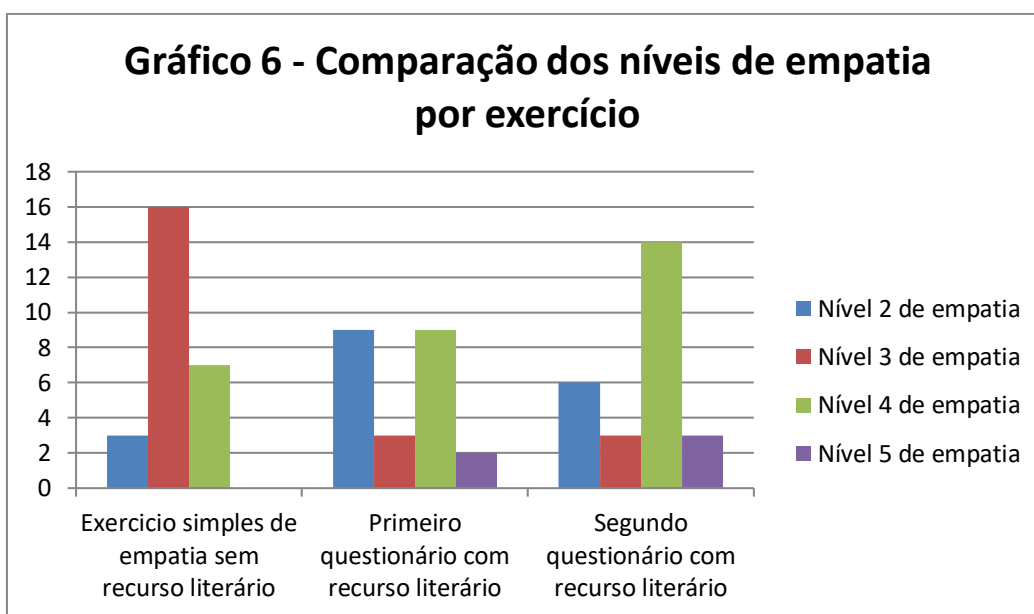
classe social dos metecos. A grande diferença entre o terceiro e quarto nível acaba por ser o facto de as respostas enquadradas nesta última terem em maior consideração a conjuntura da época e de, sempre que reclamam maiores e novos direitos sociais, revelarem um pragmatismo que parece olhar para o interesse imediato daquela civilização específica, dentro das suas características próprias.

Uma diferença óbvia deste exercício em relação aos que se socorrem da literatura como base é que os alunos fizeram um uso mais direto dos conteúdos programáticos abordados, não se cingindo a uma fonte específica. Isso fica patente no vasto espectro de reivindicações, que vão de questões práticas e diárias a questões mais filosóficas e universais. Apesar do substrato ideológico das suas respostas, houve uma incidência menor de respostas nos níveis quatro e cinco (cerca de metade), o que pode indiciar que o uso de uma fonte literária pode ajudar a obter um maior número de respostas relativas aos níveis mais elevados de empatia histórica. Longe de constituírem um foco de abstração estéril, as fontes literárias podem ajudar a transformar uma turma com bons níveis de empatia histórica a atingir a abstração necessária para chegarem à dimensão empática restrita ou mesmo contextual (níveis quatro e cinco). Como um instrumento especializado que pode ser usado precisamente para esse fim.

Resta sublinhar que a empatia histórica merece ser trabalhada com tempo na sala de aula, porque os alunos, ainda antes de a trabalharem de forma continuada, já intuía o núcleo da grande questão que a empatia histórica encerra. Vários alunos, perante este primeiro desafio e ainda antes de tomarem as suas decisões próprias, perguntaram: “devo propor o que é importante para mim ou o que era importante para eles naquela altura?”.

Entretanto, vários alunos foram fazendo a sua viagem pessoal pelo desafio da empatia histórica. Vejamos a evolução de dois alunos em concreto. O aluno “W.2” respondia neste primeiro questionário: “os escravos deveriam ser mais valorizados”. O mesmo aluno, no segundo questionário, respondia: “eu acho que me sentiria assustado, por não saber o que poderia acontecer”. Já no terceiro questionário responde: “os monges poderiam sentir-se vulneráveis perante o comportamento dos Vikings”. Passámos, neste caso concreto, de uma resposta encerrada em si própria para uma que tem em conta o domínio afetivo, embora ainda preso a uma perspetiva pessoal, e dessa para uma última que aborda o domínio das emoções embora já projetada e fundamentada no conteúdo programático abordado. O mesmo ocorre na aluna “Z.2”, que no primeiro questionário respondeu: “eu acho que se devia ajudar as pessoas que não têm casa”. No segundo questionário deu como resposta: “eu iria sentir-me invadida e também com raiva”. No último questionário a sua resposta foi: “o primeiro texto fala sobre o

medo sentido pelo monge e o segundo é acerca de um sentimento de coragem”. Reconhecimento empático histórico primeiro em forma vaga, depois em projeção pessoal direta e por fim como forma de referência a um contexto histórico específico, abstrato e fundamentado pela fonte literária disponibilizada. Os exemplos aqui descritos são mais evidentes mas ilustram um trajeto que se verifica noutros alunos e alunas da mesma turma. São exemplos individuais que parecem evidenciar padrões coletivos, como é possível observar no gráfico seguinte, dos resultados gerais e agregados, no 7º ano.



Como é possível observar, a evolução mais notória recai nos níveis quatro e cinco, o que ajuda a concluir que a utilização de recursos literários pode potenciar os níveis máximos de Empatia Histórica. No exercício em que não foi utilizado qualquer recurso literário não se verificaram respostas enquadradas no nível cinco, ao contrário do que sucede nos dois restantes exercícios.

4.2 – Trabalho desenvolvido com a turma de 9º ano

4.2.1 - O primeiro instrumento de análise – A revolução soviética

A 23 de Novembro de 2021 foi realizado o primeiro questionário de empatia junto da turma de 9º ano. Os conteúdos da aula foram os seguintes: a sociedade russa no início do século XX; os primeiros levantamentos de 1905 com os novos atores sociais; a participação da Rússia na

Guerra; a Revolução de Fevereiro de 1917 e o Governo Provisório; Lenine; a Revolução de Outubro de 1917; o Governo Bolchevique e as suas medidas. Procurámos uma integração do questionário no funcionamento orgânico da aula. O questionário tinha como objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre os sentimentos da população russa em vésperas da revolução soviética e sobre as próprias motivações dos revolucionários. A primeira pergunta procurava aferir o sentimento de cada aluno sobre a possibilidade da empatia histórica e a segunda procurava avaliar o nível de cada aluno dentro dessa mesma empatia histórica.

Trecho literário utilizado:

“Setembro e Outubro são os meses piores do ano russo, especialmente em Petrogrado [São Petersburgo]. Sob um céu cinzento e opaco (...) a chuva caiu sem cessar. De noite, por motivo de economia (...) as luzes públicas eram poucas e distanciadas. A eletricidade era ligada das seis à meia-noite. Aumentaram os roubos. Nos prédios de aluguer, os homens escalavam-se em quartos de sentinela durante a noite, com armas carregadas. (...) Nos fins de Outubro houve uma semana sem pão nenhum. Só havia leite para quase metade das crianças na cidade. Para o leite e pão, era preciso estar na bicha durante longas horas, ao frio e à chuva.” - REED, John; *“Dez dias que abalaram o mundo”* ; Mem Martins : Europa-América, 1976 . - 242 p. 18 cm . - Livros de bolso Europa-América; (Pág. 26)

Perguntas:

1 – Achas possível compreender o que sentiria um operário, em 1917, em São Petersburgo?

Sim __ Não__

Justifica a tua resposta

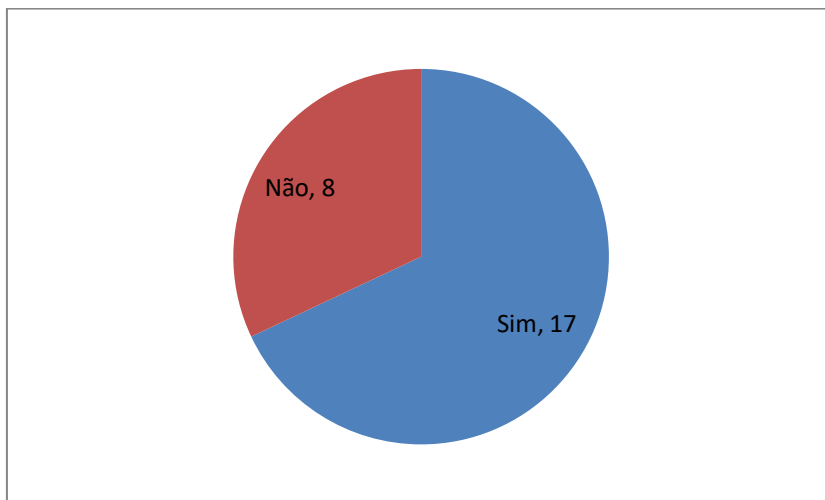
2 – Consideras que para um operário russo, em 1917, se justificaria arriscar a vida numa revolução?

Sim__ Não __

Justifica a tua resposta

Participantes: 25

Revolução Soviética - Sobre a possibilidade ou não da empatia histórica (Gráfico 7):



Sim – Exemplos de resposta:

Aluno “A” - “Ainda que seja difícil, acho que dá para compreender teoricamente”

Aluno “B” - “Acho que sim. Como diz o texto, havia muita falta de condições e muita diferença na qualidade de vida”.

Não – exemplos de resposta:

Aluno “C” - “Não. Não havia condições de vida e hoje evoluímos muito. É difícil saber o que passavam”.

Aluno “D” - “Há coisas que não são possíveis de imaginar. E nós não sabemos tudo o que aconteceu”.

Aluno “E” - “Acho que não porque na forma como hoje vivemos nunca seremos capazes de compreender o que eles sentiam”.

Considerações em torno das respostas:

Existente uma inclinação clara para a incidência de respostas afirmativas, embora o “não” enquanto resposta não possa ser menosprezado, constituindo um terço das respostas. As respostas afirmativas basearam-se muito na impressão causada pela fonte literária. Muitos alunos compuseram respostas ilustradas por elementos do texto que os impressionaram mais, como a referência ao frio, à falta de eletricidade ou de bens essenciais.

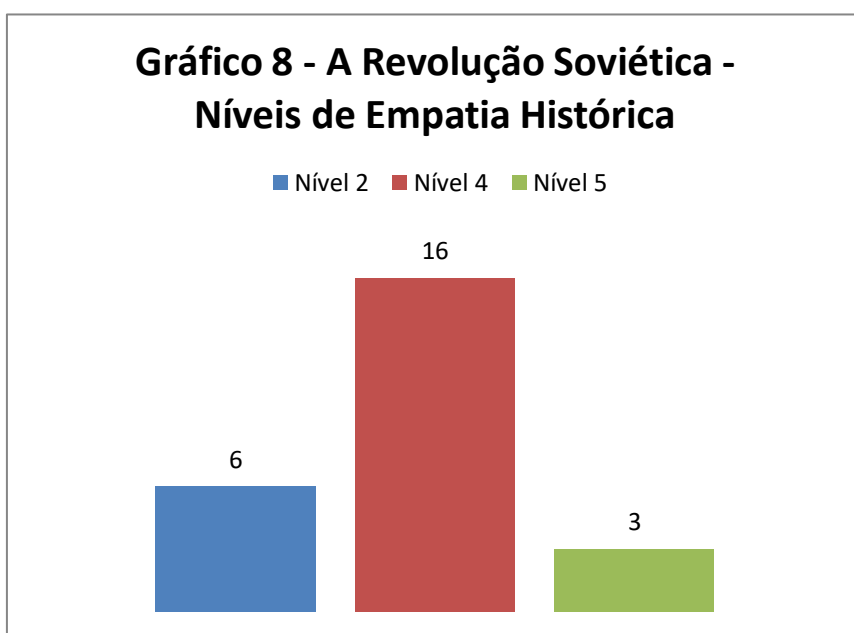
A diferença de qualidade de vida parece-lhes tão evidente que não hesitam em dizer que imaginam o sofrimento daquelas pessoas. É de destacar a resposta de um aluno que logo no primeiro questionário de empatia histórica se refere à mesma como “*difícil*” mas compreensível “*teoricamente*”, o que corresponde talvez ao patamar máximo do modelo teórico que tomámos como referência.

É curioso notar que o carácter impressionante do excerto literário utilizado também influencia as respostas negativas, uma vez que vários alunos justificam a impossibilidade de existir empatia histórica com o desfasamento entre as condições de vida de então e as atuais.

Relação dos alunos com o recurso literário utilizado:

Conforme já foi mencionado, o excerto literário parece ter tido uma boa inclusão orgânica tanto na aula como no próprio inquérito. Diversos alunos citaram a fonte literária nas suas respostas e referiram elementos que se destacam, como a falta de eletricidade, pão, leite e o aumento da criminalidade. O texto parece ter tido sobretudo o efeito de tornar mais vincadas as suas posições. Podemos ver isso pela ausência de respostas nulas e pela forma assertiva com que cada aluno defendeu a sua posição, fosse a mesma positiva ou negativa.

As respostas segundo níveis de empatia:



Exemplos de respostas por níveis:

Nível dois:

Aluno "F" - *"Tinham medo de ser roubados e passar fome"*

"Havia pouca comida e muita criminalidade"

Aluno "G" - *"As condições de vida eram complicadas"*

Aluno "H" - *"Os operários viviam mal e os nobres não se importavam"*

Nível quatro:

Aluno "I" - *"Penso que não teriam nada a perder, uma vez que estavam numa situação de vida ou de morte"*

Aluno "J" - *"Achavam que as suas crenças valiam mais do que as suas próprias vidas"*

Aluno "K" - *"Em 1917 faria sentido para eles arriscar a vida numa revolução"*

Nível cinco:

Aluno "L" - *"Ainda que seja difícil imaginar, eles tentaram construir um mundo com condições básicas para os seus filhos"*

Aluno "M" - *"Não seremos capazes de compreender o que eles sentiam, mas talvez achassem necessário arriscar a vida para verem reconhecidas melhores condições"*.

Aluno "N" - *"Só eles poderiam saber o que sentiam naquele tempo, mas penso que já não tinham nada a perder"*.

Impressões finais em torno do exercício:

Notabiliza-se uma vez mais a ausência de respostas que evidenciem impressões de atraso, ou estupidez, ou primitivismo do tempo e das pessoas estudadas face ao presente. É igualmente notória a ausência de respostas relativas ao nível três. Sempre que um aluno referenciou o presente não o fez de forma prosaica, tendo evidenciado sempre sensibilidade face às diferenças entre a atualidade e o contexto histórico abordado. Existem a registar algumas (seis) respostas um pouco superficiais, em que o passado é explicado à luz de fórmulas demasiado lineares. O nível onde as respostas parecem ter incidido mais é o quarto, ou seja, a maioria dos alunos demonstrou compreensão do comportamento passado, com referências muito objetivas à matéria e às circunstâncias específicas deste conteúdo. Para o nível cinco foram consideradas três respostas, que embora admitindo a estranheza própria de um tempo

passado conseguem identificar estados de espírito e motivações para os empreendimentos dos homens e mulheres de 1917, na Rússia.

A impressão final dada pelo primeiro questionário indicava uma turma em bom plano na empatia histórica, pouco atreita a tomar-se a si e ao seu tempo como medida única da História, e sobretudo com capacidade de abstração para desmontar a componente intangível dos conteúdos a abordar.

4.2.2 - Segundo instrumento – As realizações da I República em Portugal

A 20 de Janeiro de 2022 era realizado o segundo questionário de empatia à turma do 9º ano. Os conteúdos da aula foram os seguintes: a laicização; a Lei da laicização; o incremento da escolaridade; a redução da despesa; a insatisfação popular. Procurou-se uma integração orgânica do questionário na aula, com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre os sentimentos do povo português em vésperas da revolução e face à laicização. Uma pergunta aferia o sentimento dos alunos face à possibilidade de empatia histórica e uma segunda pergunta aferia o nível dos alunos face a essa mesma empatia histórica.

Esta foi uma aula atípica, no sentido em que os alunos foram votar para a iniciativa “Parlamento Jovem”. No seu regresso, e dados os conteúdos programáticos, sobrou pouco tempo para a realização do inquérito em contexto de sala de aula. Os alunos levaram o exercício para casa mas na aula seguinte apenas seis devolveram o mesmo preenchido. Resolvemos no entanto avançar para a análise das respostas, uma vez que, embora escassa em número total, a amostra recolhida contém evidências que julgamos relevantes.

Trecho literário utilizado:

Previne-se o público contra boatos malévolos sobre a existência de frades em casas de particulares. A casa do cidadão é inviolável. (...) Continua a caça aos padres. Todas as noites tem havido tiroteio nos conventos. (...) Na rua dos Capelistas dou com os jesuítas transferidos de Caxias para o Limoeiro. Vêm a pé. Alguns, alquebrados, tropeçam. O povo diz-lhes chufas. (...) Que fez o Afonso Costa? Há dois dias faz uma conferência no Porto dizendo que ia acabar com o cristianismo! É tolo. A República ou se modifica ou morre. Isto não resiste a quarenta tumultos por esse país fora. Junte ao movimento religioso os ódios, as paixões, a gente que conspira na fronteira. E ainda por cima não há maneira de formar um

ministério homogéneo. - Raul Brandão; “*Memórias*”; Lisboa: Quetzal; 2017 (págs. 258, 287 e 317)

Perguntas:

1 – Achas possível compreender o que sentiria um operário, ou uma pessoa do povo, em 1910, em Lisboa?

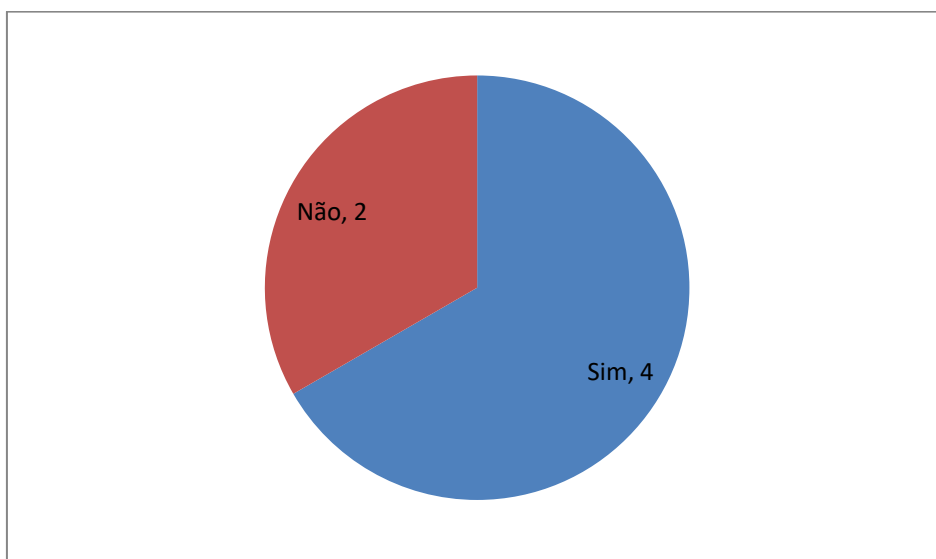
Sim __ Não__

Justifica a tua resposta

2 – O que pensas sobre o comportamento do povo no texto aqui apresentado?

Número de participantes: 6

I República em Portugal - Sobre a possibilidade de empatia histórica (Gráfico 9):



Exemplos de respostas para o “Sim”:

Aluno “A.2” - “Pelo texto, ficamos a saber que o povo ouvia sinais de destruição, num estado de medo e incerteza”.

Aluno “B.2” - “Neste texto é possível sentir insegurança e um silêncio de dúvida e violência”.

Exemplos de respostas para o “Não”:

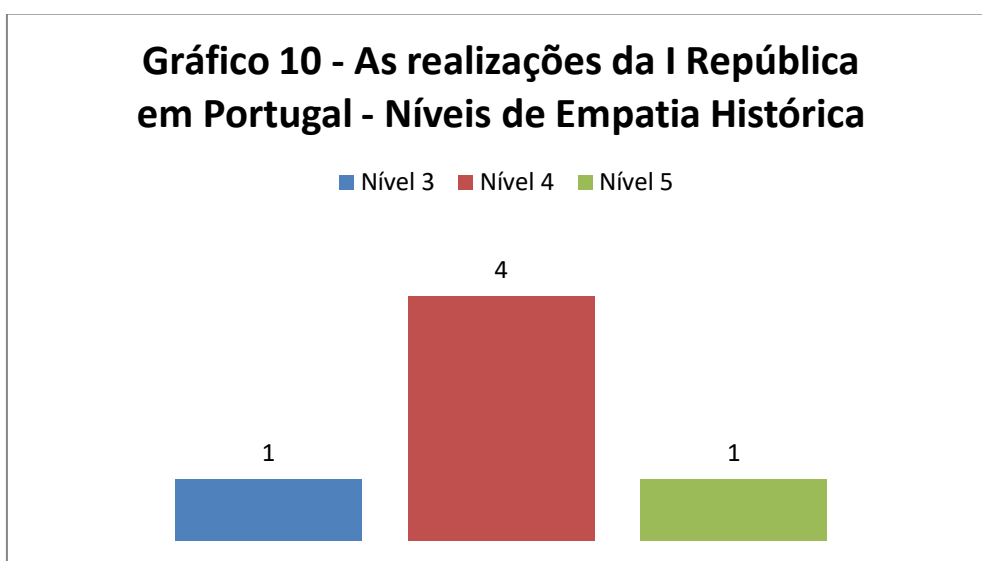
Aluno “C.2” - “A República era uma realidade nova para toda a gente. O povo não sabia quem apoiar”.

Aluno “D.2” - “Foi um choque de ideias políticas diferentes. Não se consegue compreender o que estaria a sentir o povo”.

Apesar da limitação da amostra, os alunos que responderam parecem firmes quanto à sua convicção, seja ela negativa ou positiva. Podemos realçar o facto de nas respostas positivas existirem referências às fontes literárias disponibilizadas. Nelas, os alunos pressentiram algo de intangível, tal como o sentimento de medo e insegurança. Tal significa que a literatura pode ser um meio privilegiado para explicar a componente imaterial da História que permite aceder à empatia histórica.

Nas respostas negativas, encontramos dados igualmente interessantes. Os alunos encontram na diferença fundamental das ideias políticas republicanas face ao passado imediato uma fonte de abstração que lhes torna difícil compreender o sentimento popular da altura. A identificação dessa estranheza é, quanto mais não seja, um sinal de profunda compreensão da empatia histórica e um excelente ponto de partida para o trabalho posterior.

As respostas por nível de empatia histórica:



Exemplo de resposta para o nível três:

Aluno “E.2” - *“Os portugueses são um povo antigo e teimoso. A mudança é difícil ainda hoje”.*

Exemplo de resposta para o nível quatro:

Aluno “F.2” - *“O povo estava revoltado e descontrolado. Finalmente viu uma oportunidade de lutar pelos seus direitos”.*

Exemplo de resposta para o nível cinco:

Aluno “G.2” - *“É sempre difícil compreender a mentalidade do povo. Penso que se sentia perdido mas ajudou na revolução”.*

Conforme vimos no questionário anterior, e aceitando as suas limitações, também este questionário confirma uma tendência de maior incidência para o nível quatro da empatia histórica, em que os alunos demonstram compreensão pela dinâmica imaterial nas motivações das pessoas do passado, embora de uma forma atreita ao conteúdo específico abordado.

Considerámos a existência de uma resposta para o nível três, por nos parecer que a análise efetuada se encontra associada a uma certa visão do povo português que a aluna considera algo imutável, não lhe permitindo estabelecer diferenças essenciais entre o presente e o tempo em questão.

Foi igualmente considerada a existência de uma resposta para o nível cinco, na medida em que o aluno aceita previamente a diferença enquanto qualidade intrínseca do passado, mesmo que essa aceitação não o impeça de formular uma hipótese de interpretação. Neste questionário vamos evitar tirar conclusões sobre a evolução geral da turma, uma vez que, mesmo que tenhamos capitalizado a possibilidade de retirar dados, deixamos para o questionário seguinte a possibilidade abrangente de uma comparação.

4.2.3 - Terceiro instrumento – O nazismo – contexto histórico e chegada ao poder

A 22 de Fevereiro de 2022 realizava-se o terceiro e último questionário de empatia histórica junto da turma do 9º ano. Os conteúdos da aula foram: os antecedentes que promovem o aparecimento do regime nazi (Tratado de Versalhes; a ocupação do Ruhr; inflação;

desemprego); os acontecimentos históricos (crescimento do Partido Nacional Socialista; as eleições de 1933); as formas de atingir o poder (discursos, manifestações de rua, violência); os discursos de Hitler e a propaganda. Numa integração orgânica com a aula, procurava-se que os alunos refletissem sobre os sentimentos da população alemã no contexto histórico que propiciou a chegada ao poder do regime nazi. Uma pergunta procurava aferir os sentimentos de cada aluno face à possibilidade da empatia histórica, a outra procurava avaliar o nível dessa mesma empatia histórica em cada aluno.

Trecho literário utilizado:

O calor pesa sobre a cidade. O dólar acaba de dar um novo salto de duzentos mil marcos, a fome aumenta, que há nisto de espantoso? Os preços trepam tão depressa! Todos os que vivem de salários, pensões, rendas e rendimentos atolam-se no desespero e na ruína, enquanto os outros arrotam riqueza. / O governo assiste como espetador a estes violentos jogos de luz e sombra. Pouco lhes importa, pois a inflação liberta-o das suas dívidas. Que o negócio seja menos proveitoso para o povo alemão, já não é da sua conta.

- Erich Maria Remarque, “*O Obelisco Negro*”, Europa-América, Mem Martins, 1977, páginas 192 e 193 (obra escrita em 1956, retrata a vida na Alemanha no início da década de 1920)

Perguntas:

1 – Consideras possível compreender o que pensava um trabalhador alemão nos inícios da década de 1920?

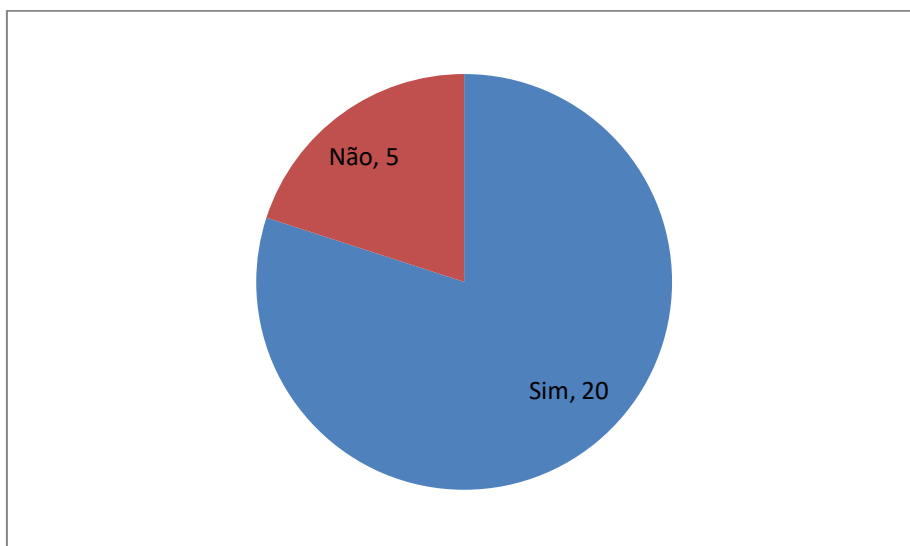
Sim__ Não__

Justifica

2- Que sentimentos seriam de esperar no povo alemão nesta época?

Participantes: 25

O Nazismo – sobre a possibilidade de empatia histórica (Gráfico 11):



Exemplos de respostas para o “Sim”:

Aluno “A.3” - “O povo estava desesperado, em busca de qualquer sinal de esperança e prontos para qualquer tipo de ajuda. Não concordo, mas compreendo”.

Aluno “B.3” - “A desvalorização da moeda deixava o povo em desespero. Notam-se sentimentos de revolta, medo e humilhação. Há desemprego e crise”.

Exemplos de respostas para o “Não”:

Aluno “C3” - “Acho difícil compreender o que sentia o povo num país com aquelas condições. Há fome, os preços sobem: é um estilo de vida complicado”.

Aluno “D.3” - “Ouvir e ler é diferente de sentir na pele os acontecimentos. E nunca se sabe se nos faltam detalhes sobre estes acontecimentos”.

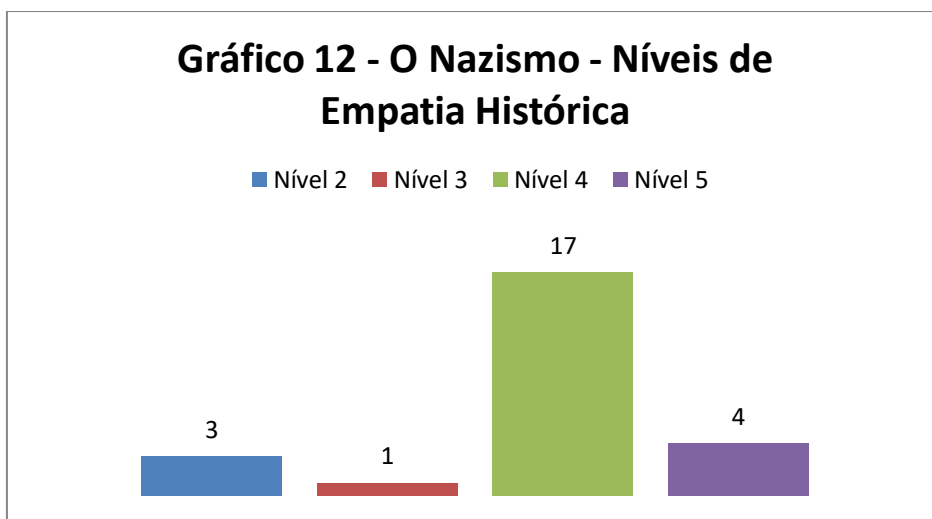
Num questionário que confirmou que a esmagadora maioria dos alunos desta turma acredita na possibilidade de empatia histórica, existe também um quinto dos alunos que permanece algo irredutível no seu ceticismo.

Como anteriormente tínhamos referido, é importante deixar expressa a consideração de que também nas respostas negativas encontramos indicações profundamente valiosas sobre a

percepção dos alunos face à empatia histórica. Desta feita, um aluno nota que a empatia histórica é sempre um exercício difícil, uma vez que nada substitui a legítima vivência de um acontecimento histórico. As nossas impressões serão sempre distantes, até porque os dados, fontes e evidências de que dispomos podem não ser suficientes para retirarmos conclusões definitivas.

No que diz respeito às respostas positivas, entendemos destacar a consideração de uma aluna (“E.3”), porque nos parece tocar no âmago da empatia histórica. Depois de interpretar o estado de espírito do povo alemão na base da década que assistiu ao aparecimento do regime nazi, a aluna parece já processar em termos intelectuais a identificação de possíveis emoções do povo, como a ambivalência de desespero e esperança. Sem qualquer envolvimento emocional ou auto-projeção, e também sem recurso a qualquer estereótipo, a aluna remata com algumas palavras simples uma síntese que estabelece a diferença essencial entre empatia e empatia histórica: “*não concordo mas compreendo*”. A sua compreensão, não sendo de apoio, expressa antes a desmontagem crítica, científica, cognitiva, de uma dimensão intangível e emocional de um momento concreto da História.

As respostas por nível de empatia histórica:



Exemplo de resposta para o nível dois:

Aluno “F.3” - “Sentiram desespero, revolta e medo”.

Exemplo de resposta para o nível três:

Aluno “G.3” - “Naquela situação eu só pensaria em sobreviver”.

Exemplos de respostas para o nível quatro:

Aluno “H.3” - “A ideia de uma «nova Alemanha» talvez tenha trazido esperança”.

Aluno “F.3” - “Muitos foram despedidos e sofreram com a inflação. Ficaram revoltados e perdidos”.

Exemplo de respostas para o nível cinco:

Aluno “G.3” - “É difícil compreender um país diferente, num tempo com fome, em que os salários não chegam para o aumento dos preços, o que causa desgosto e humilhação”.

Apreciação geral dos resultados:

Uma vez mais, e confirmando uma tendência permanente nos inquéritos de ambas as turmas, há uma ausência total de resultados para o primeiro nível. Existem três respostas que explicam o sentimento geral do povo recorrendo a fórmulas algo estereotipadas e vagas. Uma resposta enquadra-se no nível três, uma vez que parece algo centrada na própria perceção de si mesmo e da atualidade. São de sublinhar as quatro respostas enquadradas no nível cinco, e em que uma vez mais os alunos arriscam uma interpretação do sentimento coletivo sem deixar de notar que no passado reside um permanente sentido de estranheza para quem o olha da atualidade. Deve ser sublinhado que neste último inquérito os resultados do nível cinco igualaram os de todos os níveis abaixo do quatro.

Confirmando aquela que viria a ser a grande tendência final, as respostas concentram-se sobretudo no nível quatro, em que os alunos evidenciam uma empatia histórica restrita, associada a um conteúdo específico.

Em termos de evolução geral, podemos dizer que a sucessão de exercícios foi confirmando uma predominância do nível quatro, em que os resultados referentes aos níveis dois e três foram subindo residualmente para reforço do nível quatro (principalmente) e do nível máximo, o cinco (subiu residualmente). A natureza das respostas foi ganhando substância e poder argumentativo, com mais referências às fontes e um maior espírito crítico perante o próprio exercício da empatia histórica. Pensar sobre a empatia histórica permitiu aos alunos contemplar os mecanismos da própria reflexão sobre a História e descobrir novas dimensões

de análise. Muitos descobriram que o estudo da História pode não se limitar ao conjunto de factos, dados e acontecimentos com que normalmente se preocupam na preparação para os testes, mas que pode conter a intuição de um lado intangível que lhes melhora a intuição histórica, ainda que muitos considerem que há sempre algo de estranho e fugidio na tentativa de definição do lado imaterial da História.

Importância do trecho literário neste exercício específico:

No último inquérito foi especialmente perceptível a importância central do excerto literário. Foram raras as respostas que não se socorreram de elementos do texto para ilustrar argumentos. Algumas respostas recorreram inclusivamente à breve sinopse que acompanhava o texto, deixando a sensação de que é preciso um cuidado e rigor permanentes na preparação destes exercícios. Foram várias as respostas onde melhorou a referência a elementos formais e de estrutura, como a data da ação e a localização geográfica. Muitos referiram e citaram elementos como a subida de preços, o desemprego, a inflação, a crise. Algumas respostas evidenciaram já o grau de abstração suficiente para saber que o calor que pesa sobre a cidade, referido pelo autor, não é um mero adereço meteorológico mas sim uma indicação psicológica, de ambiente interior, do domínio emocional.

Sobretudo, e mais importante, foram inúmeras as respostas que citam elementos emocionais: raiva, humilhação, medo, revolta, vulnerabilidade. E este será porventura o maior dos atributos da utilização das fontes literárias: o de complementar os conteúdos com a vertente invisível e intangível da parte emocional, fornecendo à compreensão da História a peça final do mosaico que permite chegar à empatia histórica (se não contextual, pelo menos restrita).

Casos de evolução individual:

Achamos útil ilustrar, recorrendo a três casos individuais, exemplos concretos de como a turma foi progredindo no seu desempenho na empatia histórica. A evolução nem sempre é tão visível como nos três casos aqui citados, acontecendo por vezes na menção de um elemento concreto ou numa mudança de perspetiva de observação. Por vezes tal só é perceptível através de um termo, de um exemplo, do recurso a um elemento do texto. Nos seguintes casos parece-nos que a evolução é não só mais declarada como útil enquanto exemplo de uma realidade mais vasta.

Atentemos à evolução do aluno “W”. No primeiro questionário respondeu: *“naquela altura a vida era complicada e os operários tinham de trabalhar muito”*. No terceiro e último questionário respondeu: *“o povo alemão devia estar desesperado e revoltado. Provavelmente no desespero começaram a tomar opções políticas como maneira de recuperar esperança”*. Passámos de um estágio de empatia política ainda algo primário, desenvolvido de forma incipiente com recurso a uma fórmula, para um em que o aluno se parece concentrar mais na generalidade de um contexto social e político para tentar compreender a forma como certas emoções podem estar na base de opções e acontecimentos políticos.

Noutro caso, o do aluno “Y”, a resposta ao primeiro questionário foi: *“um operário não perdia nada em arriscar a vida para viver melhor”*. Já no terceiro questionário respondeu: *“antes da chegada de Hitler o povo alemão já sentia revolta e miséria, porque não conseguia viver do seu salário”*. Existe porventura mais desenvolvimento nesta última resposta: maior componente imaterial e mais desenvoltura na referência ao contexto social e político.

No último exemplo que aqui resolvemos destacar, a aluna “Z” respondeu ao primeiro questionário: *“as condições de vida eram más e tinham medo de ser roubados ou de passar fome”*. Já no terceiro questionário respondeu: *“o povo alemão vivia uma época de crise e inflação. Havia fome e os pobres ficavam cada vez mais pobres e os ricos cada vez mais ricos. Os cidadãos viviam na miséria e no desespero”*.

Apesar da natureza ainda algo maniqueísta da resposta, a vertente intangível aparece referenciada de forma mais robusta e existe uma atenção diferente às causas da desigualdade, como a referência à inflação, gerida de forma diferente pelo governo e pelo povo.

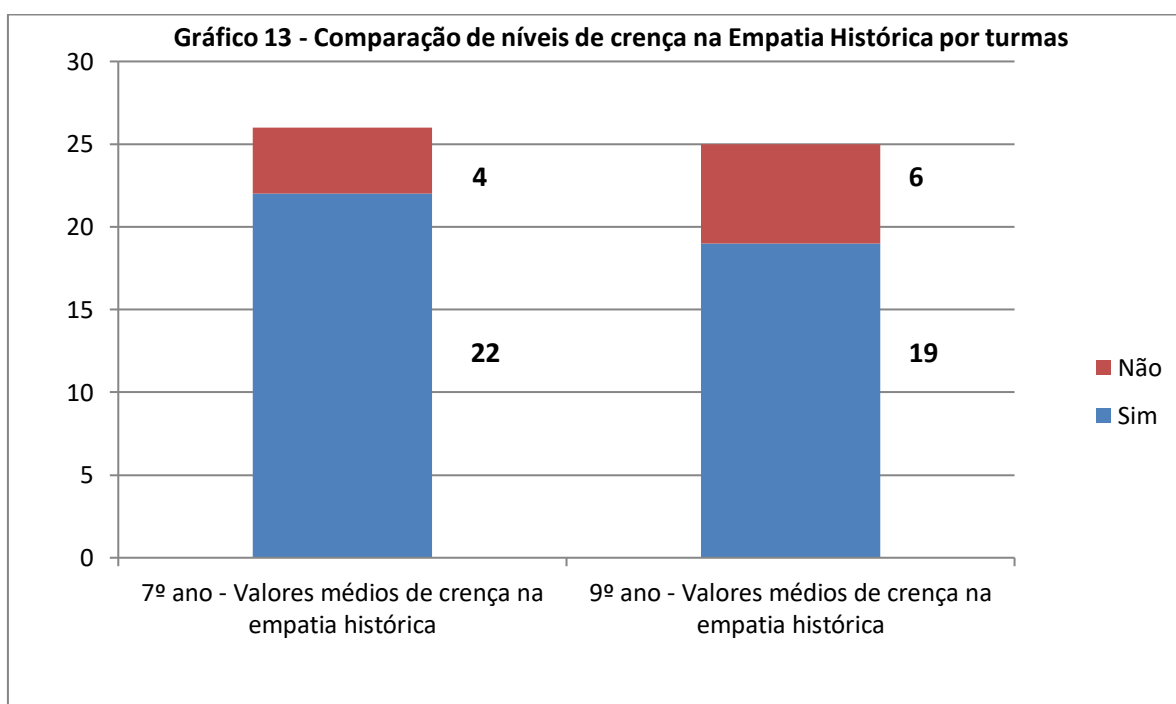
A componente emocional não é referenciada de forma gratuita, mas percecionada num quadro intelectual que relaciona de forma integrada emoções, economia e sociedade. Consideramos estes exemplos como representativos da evolução geral da turma.

4.3 - Notas de comparação das duas turmas:

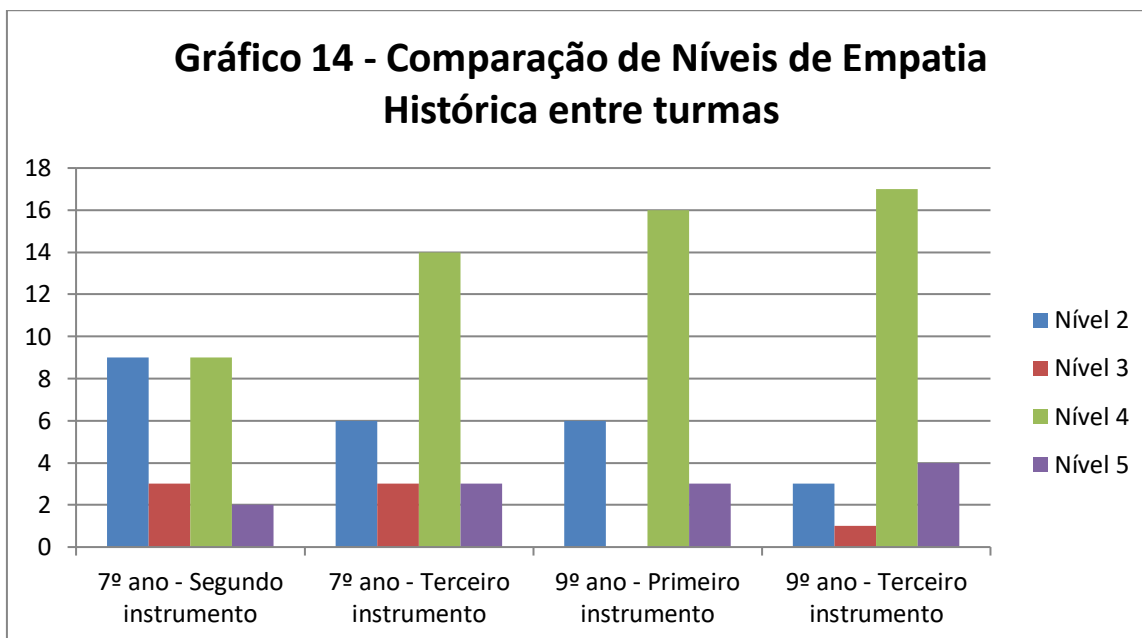
Poderá não parecer exatamente justo comparar dois níveis diferentes de ensino, mas a verdade é que esse exercício nos permite tirar algumas conclusões gerais que nos podem ser úteis.

No 9º ano as respostas serão porventura mais elaboradas, sobretudo pela prática mais enraizada de hábitos de estudo e uma desenvoltura mais mecanizada na estrutura das respostas. Já no 7º ano, no entanto, existe porventura um carácter mais genuíno e uma franqueza mais solta nas opiniões, o que o torna um observatório talvez mais aberto e concreto de empatia histórica. Seria muito interessante realizar um trabalho continuado com uma só turma, em que um professor a acompanhasse pelo menos durante o 3º ciclo do ensino básico. A observação de uma só turma ao longo de três anos podia revelar dados mais sólidos de evolução do que a mera comparação direta entre uma turma de 7º e 9º, onde não existiu um trabalho prévio de empatia histórica com recurso a fontes literárias.

Tendo em conta a concordância ou não com a empatia histórica, em termos de valores médios (e observando para tal, na turma de 7º ano, o segundo e terceiro instrumento, uma vez que o primeiro foi um exercício atípico de empatia histórica pura; e no 9º ano o primeiro e terceiro instrumento, uma vez que o segundo contou apenas com seis participações), podemos então observar o seguinte gráfico:



Já por evolução comparada dos níveis de empatia histórica por nível, entre os dois anos, podemos também observar o seguinte painel de gráficos:



Observamos um estágio inicial que era talvez menos sofisticado no 7º ano, mas que acabou por descrever uma curva de evolução que os coloca em níveis semelhantes aos do 9º ano no último instrumento de pesquisa associado ao uso de literatura como fonte. A evolução da transferência de resultados do segundo nível para o quarto é uma tendência das duas turmas, mas demonstra que a curva de evolução foi mais acentuada no 7º ano, onde é maior a margem de evolução potencial.

Numa avaliação qualitativa, podemos dizer que as respostas às fontes literárias têm uma natureza mais impressionada no 7º e porventura mais avisada e menos deslumbrada no 9º, mas que ambas as turmas revelaram em geral o mesmo nível no último instrumento, ao fazer um uso mais científico e documental do excerto no momento de ilustrar as suas conclusões.

5 – Considerações finais em torno dos resultados

5.1 - Os resultados face ao estado da arte e a outros estudos

São diversas as correlações entre os resultados apresentados e o conjunto das principais conclusões patentes nos trabalhos publicados por alguns dos maiores investigadores na área dos conhecimentos estruturais ou de segunda ordem no ensino da História, nomeadamente o conceito de empatia histórica. O trabalho efetuado ao longo do ano foi também confirmando alguns dos preceitos de maior impacto a ressaltar da preparação teórica prévia.

Desta forma, foi possível observar que o uso continuado de recursos literários ajudou a humanizar conteúdos de maior pendor político ou económico, o que se tornou evidente à medida que os alunos foram destacando sentimentos ou emoções em relação à realidade de um tempo próprio, abrindo horizontes a uma dimensão mais intangível da realidade histórica. A literatura permitiu também abrir novas possibilidades de interpretação, o que acrescentou às aulas um reforço intrinsecamente científico. Os trechos utilizados e os pontos de partida de exploração permitiram não olhar apenas o lado mais convencional dos conteúdos, mas também a perspetiva mais pessoal e interior de um tempo íntimo, o que se revelou importante nas respostas dos alunos, uma vez que “uma determinada vivência privada e íntima do tempo exprime ou reflecte, em parte, uma determinada problemática do tempo histórico, do tempo público”⁵⁷. A utilização da literatura enquanto recurso permitiu captar algo que a historiografia numa vertente mais crua nem sempre alcança, na medida em que “a ficção também revela o sentido do que convencionamos chamar o real. Esse sentido não se capta apenas por meio da narrativa verídica que é a História, mas também por meio da ficção, que exprime de outra maneira o sentido das acções do homem e da sua relação com o mundo em que vive”⁵⁸.

Ao longo das suas respostas, e de forma gradual, os alunos foram cimentando conceitos científicos, o que também permite desmistificar a ideia de que a literatura só serve uma vertente mais romantizada e ligeira do conhecimento histórico, o que por sua vez permitiu verificar que “ao permitir-lhes [aos alunos] ser potenciais produtores da «sua História» garante-se eficácia na aquisição e aplicação dos conceitos”⁵⁹.

⁵⁷ Silva, Vítor Manuel de Aguiar e; *op.cit.* pp. 747 e 748

⁵⁸ Mattoso, José; *op. cit.*; p. 82

⁵⁹ Parente, Regina Parente; “A narrativa na aula de História”; in Barca, Isabel (org.); *Educação histórica: investigação em Portugal e no Brasil*; Braga: UM; 2009; p. 86

Com a sucessão acumulada de exercícios de empatia histórica precedidos de um trabalho em torno de fonte literária foi igualmente importante acompanhar o desenvolvimento nos alunos de uma maior capacidade crítica: “se estas competências analíticas e desconstrutivas são necessárias à compreensão das narrativas históricas e historiográficas, mais importantes se tornam quando convidamos os alunos a lerem narrativas ficcionais”⁶⁰. As respostas passaram igualmente a integrar elementos da própria fonte disponibilizada, que passaram a atuar em colaboração com os conteúdos veiculados ao longo da aula, de forma que os alunos foram interpretando melhor essas mesmas fontes. Julgamos que para tal foi importante fazer do recurso literário um uso continuado e não apenas nos dias em que eram disponibilizados os instrumentos de recolha de dados, o que leva a concluir que a literatura “permite promover nos alunos competências transversais (...) como a capacidade de interpretação e expressão, (...) o cruzamento de fontes (...) tendo em conta o seu contexto (...), o levantamento de hipóteses”⁶¹.

Em termos de resultados face à empatia histórica propriamente dita, foi possível verificar que a mesma é um conhecimento operatório que se vai desenvolvendo, sob a forma de um instrumento transversal e aplicável em diferentes contextos. Tal foi importante na medida em que procurávamos “não apenas conservar essa capacidade como conhecimento inerte, mas estar numa posição que permita trabalhar com a mesma para explicar e perceber o que as pessoas fizeram no passado”⁶².

A dada altura, tornou-se possível comprovar que os alunos partiam da literatura como fonte para suportar uma ideia: “as fontes carregam evidências, mas apenas quando são usadas para tal, seja para suportar uma afirmação, apoiar uma teoria, estabelecer um facto, ou gerar uma hipótese”⁶³.

Do uso da literatura passaram para uma capacidade de empatia histórica mais consolidada, o que, mais do que partilhar valores, passou a significar o estabelecer das “ligações entre intenções, circunstâncias e acções”⁶⁴. O fim último era desta forma conseguido através da utilização orgânica de uma fonte literária com a dinâmica de uma aula, possibilitando aos alunos cruzar fontes com conhecimento: “trabalhar com estas ideias nas salas de aula ajuda os

⁶⁰ Melo, Maria do Céu e Durães, Margarida; *op. cit.*; p. 79.

⁶¹ Ferreira, Clarisse; “O papel da empatia histórica na compreensão do outro”; in Barca, Isabel (org.); *Educação histórica: investigação em Portugal e no Brasil*; Braga: UM; 2009; p 129.

⁶² Ashby, Rosalyn Ashby e Lee, Peter; "Children's concepts of empathy and understanding in History"; In *The history curriculum for teachers*; London: Falmer Press; 1987; p. 63 [citação traduzida].

⁶³ Ashby, Rosalyn; “Understanding historical evidence: teaching and learning challenges”; in Davies. I. (ed.); *Debates in History teaching*; Abingdon: Routledge; 2011; p. 147 [citação traduzida].

⁶⁴ Lee, Peter; *op. cit.*; p. 20.

alunos a relacionar o trabalho nas fontes com o conhecimento, de forma mais clara, e dessa forma a compreenderem a natureza e solidez desse conhecimento”⁶⁵. As escalas e gráficos anteriormente apresentados permitiram avaliar sobretudo a turma enquanto grupo, para perceber as metamorfoses de empatia histórica numa dimensão mais coletiva do que propriamente individual.

A empatia histórica revela-se um excelente conceito operativo para permitir a melhoria de uma aula de História no seu todo, no sentido em que envolve o trabalho de um grupo, que compreende a dinâmica entre professor e o conjunto de alunos, ressaltando o respeito pela especificidade de cada um.

No que se refere à comparação deste estudo prático com os resultados obtidos em trabalhos académicos similares, encontramos raras vezes uma similitude na baixa expressão dos níveis 1 e 2 de empatia histórica, sendo que existe uma consciência de que este tipo de resultados não é generalizado: “ao contrário da maioria dos estudos, no nosso, os níveis de empatia menos sofisticados não são tão representativos. (...) O nível 2 apresenta um peso muito pouco significativo no estudo”⁶⁶. No mesmo trabalho aqui citado é reforçada a ideia de a prática continuada de trabalho em torno da empatia histórica conduz a uma evolução: “com a prática, o aluno tenderá a alcançar níveis mais sofisticados de empatia histórica”⁶⁷. Ainda no domínio da empatia histórica, outros trabalhos consultados reforçam um sentido de evolução com o trabalho continuado, mesmo que essa evolução se processe em níveis de empatia mais baixos: “embora as narrativas dos alunos se concentrem no nível mais baixo, verificamos uma evolução positiva”⁶⁸. O mesmo trabalho reforça, como sua conclusão final, uma ideia presente ao longo das nossas próprias conclusões: “a boa seleção de fontes é fulcral para que os alunos sejam capazes de empatizar com o passado”⁶⁹.

No que se refere à comparação dos dados obtidos com outros trabalhos em torno da utilização do recurso literário na aula de História, encontramos a ideia da importância de complementaridade entre recurso e conteúdo: “no momento seguinte realizámos a caracterização da década de 1920: através deste método é possível reforçar ideias e estruturar

⁶⁵ Ashby, Rosalyn; *op. cit.*; p. 152 [citação traduzida].

⁶⁶ Almeida, Cristiana Salomé Teixeira - *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico*; Relatório de Estágio; Universidade de Coimbra; 2019; p. 42; Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/93402/1/CristianaAlmeida_versaofinal.pdf [acedido em 08-07-2022].

⁶⁷ *Idem*; p. 43.

⁶⁸ Silva, Mariana Ventura de Matos - *A empatia como estratégia para o ensino - aprendizagem em História*; Relatório de Estágio; Universidade do Porto; 2018; p. 92; Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/116540/2/297035.pdf> [acedido em 08-09-2022].

⁶⁹ *Idem*; p. 93.

o pensamento”⁷⁰. Mas sobretudo existe nestes trabalhos a noção de que a literatura enquanto recurso possibilita um olhar para diferentes perspetivas e o desenvolvimento das questões colocadas pelos alunos aos próprios conteúdos: “através dos textos literários, os estudantes desenvolveram não só as suas competências linguísticas e interpretativas como também o espírito crítico”⁷¹. A ideia mais forte que sobressai de outros estudos - e tal representa também uma conclusão forte do nosso próprio estudo - é a importância de proporcionar uma inserção do recurso literário na orgânica da própria aula, como forma de chegar a uma melhor compreensão da matéria, sabendo que os alunos devem ser parte informada e ativa de todos estes processos: ou seja, a “importância de procurar mostrar aos alunos qual a finalidade dos exercícios e a sua importância na construção do conhecimento histórico”⁷².

5.2 – Da empatia histórica ao conhecimento histórico: evidências práticas

Enunciámos desde o início enquanto objetivo deste trabalho o de perceber também se a empatia histórica é efetivamente um caminho para um melhor conhecimento histórico. Para tal, é antes de mais necessário encontrar hipóteses possíveis de definição de conhecimento histórico. Enquanto ciência, a História é, antes de mais, questionamento e só então descoberta. Persegue um melhor conhecimento da ação humana, do agente histórico. Implica uma melhor interpretação de fontes e documentos. Tem como fim a possibilidade de a humanidade se auto-definir: “o valor da História está então em ensinar-nos o que o homem tem feito e, deste modo, o que o homem é”⁷³.

A capacidade para efetuar uma melhor reconstituição da experiência passada é simultaneamente empatia histórica, tal como a definimos anteriormente, e conhecimento histórico. Esta capacidade começa pelo conhecimento o mais completo possível das circunstâncias do passado, mas evolui sempre para um plano intelectual que possibilite uma leitura do pensamento dos agentes históricos. E as emoções são sempre parte integrante do pensamento e da ação humana: “se, por exemplo, os vestígios forem certas palavras escritas, é

⁷⁰ Santos, Anália - *O uso do texto literário na disciplina de História do 9º ano – Exemplo em sala de aula*; Relatório de Estágio; Universidade de Lisboa; 2020; p. 81; Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/47080/1/ulfpie055840_tm.pdf [acedido em 08-09-2022].

⁷¹ *Idem*; p. 76.

⁷² Moura, Ana Catarina Ferreira - *A literatura na aula de História – Um estudo com alunos do 12º ano*; Relatório de Estágio; 2021; p. 96; Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/134994/2/484322.pdf> [acedido em 08-09-2022].

⁷³ Collingwood, R. G; *op. cit.*, p. 22.

preciso descobrir o que é que essas palavras significavam para a pessoa que as escreveu. (...) Para descobrir o que este pensamento era, o historiador tem de pensá-lo por si”⁷⁴.

No decurso do trabalho efetuado e aqui explicado vimos esta evolução acontecer: melhor perspetiva do agente histórico, melhor perceção contextual, apreensão da dimensão intangível (valores, emoções, crenças), apreensão cognitiva da dimensão emocional, melhor uso das fontes, melhor captação de segundos sentidos dos textos usados como recurso literário. Durante todo esse tempo, os melhores níveis de empatia histórica já significavam melhores níveis de compreensão histórica. O mesmo é confirmado por grande parte dos artigos de Estado da Arte em torno desta temática, que relacionam os conceitos: “a atitude de abertura à compreensão dos outros, enquanto sujeitos individuais ou identidades coletivas, está no âmago do pensamento histórico. Tal não implica que essa compreensão – empatia histórica – envolva concordância com decisões e ações desses outros”⁷⁵.

Tal como foi proposto na parte teórica deste trabalho, o uso da literatura enquanto recurso destinava-se também a perseguir uma captação da vertente imaterial da História. Usámos o desenvolvimento dos níveis de empatia histórica como ferramenta para captar essa dimensão, uma vez que a compreensão do domínio do intangível, e não apenas dos factos e dos acontecimentos, é parte do conhecimento histórico completo.

A compreensão estrutural, conjuntural, perspetivada e contextual – conseguida através de um trabalho continuado em torno dos recursos literários e com vista a desenvolver os níveis de empatia histórica – foram simultaneamente meios e fins, ou seja, constituem-se como características do próprio conhecimento histórico. Essa compreensão está traduzida, conforme vimos no capítulo anterior, na evolução das respostas dos alunos aos instrumentos de recolha de dados.

Para essa evolução poderá ter ajudado, antes de mais, a continuidade do trabalho em torno dos recursos literários, que foi melhorando a forma como estes eram aproveitados, questionados e explorados. O recurso literário acabou por não ser apenas explorado nas ocasiões em que foram aferidos os níveis de empatia histórica dos alunos: foi um recurso e uma prática permanente ao longo das aulas, no ano de estágio (foi utilizado em 18 das 26 aulas lecionadas, o que se traduz em 70% das aulas):

⁷⁴ *Idem*; p. 421.

⁷⁵ Barca, Isabel; “História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens”; in *Intelligere – Revista de História Intelectual*, Vol. 3; nº 2, 2017; p. 86. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/130744/136486> [acedido em 08-09-2022].

1	Revolução soviética	“Dez dias que abalaram o mundo” – John Reed
2	I República - Implantação	“Memórias” – Raul Brandão – (Excerto 1)
3	I República - Realizações	“Memórias” – Raul Brandão – (Excerto 2)
4	Romanização	“Memórias de Adriano” – Marguerite Yourcenar
5	Economia Romana	“Elegias” – Sexto Propércio
6	Fascismo italiano	“O conformista” – Alberto Moravia
7	New Deal	“The big Money” – John Dos Passos
8	Nazismo	“O obelisco negro” – Erich Maria Remarque
9	Segunda vaga de invasões	“História dos milagres e das translações de S. Felisberto” – Ermentário / Poema viking de Fíórir Jfkul
10	Segunda vaga de invasões - efeitos	“O tempo das catedrais” – Georges Duby
11	A sociedade medieval	“Les mémoires de l' Europe - Tomo I” - Jean-Pierre Vivet
12	O império Muçulmano	“As cruzadas vistas pelos árabes”, Amin Maalouf
13	As relações de vassalagem	“História da morte de Carlos” – Galbert de Bruges
14	A reanimação do comércio	“Perceval ou le conte du graal” - Chrétien de Troyes
15	A cultura cortesã	“Crónicas” – Fernão Lopes
16	O fim da segunda guerra mundial	“Hiroshima” – John Hersey
17	A cultura monástica	“Narciso e Goldmund” – Hermann Hesse
18	A segunda metade do século XX	“Somos todos irmãos” – Mahatma Ghandi

Quadro 1: Lista de recursos literários utilizados nas aulas lecionadas

Outras formas de aferir a evolução do trabalho em torno da empatia histórica e, a partir desta, rumo a um melhor conhecimento histórico, foram o registo das reações dos alunos ao trabalho em torno da literatura (registos esses feitos por observação direta) e o registo das sínteses finais das aulas, feitas no quadro, de forma coletiva.

Em relação ao registo de comentários e reações dos alunos em torno do trabalho com recurso literário importa sobretudo reconstituir um percurso que, sendo composto por impressões

individuais, traduz um caminho e uma evolução coletiva. Os comentários aqui selecionados, de um universo de vários (e mesmo que em certas aulas tivessem existido outros comentários mais próximos de uma ideia de retrocesso), foram escolhidos porque narram um percurso coletivo de evolução com maior significado e representatividade.

A 23 de Novembro de 2021, na aula sobre a Revolução Soviética, um aluno de 9º ano (aqui designado por “A”) interrogava-se: “*o que são especuladores?*”. O trabalho em torno do texto exigia a clarificação de conceitos essenciais à compreensão de conteúdos. A 10 de Dezembro de 2021, perante o exercício de empatia histórica, um aluno (aqui designado por “B”) questionava a própria natureza da empatia histórica: “*pensamos como se estivéssemos naquela época ou como se estivéssemos hoje em dia em Atenas?*”. A 20 de Janeiro de 2022, perante um excerto literário sobre os dias da Implantação da República, um aluno do 9º ano (aqui designado como “C”) comentou quando confrontado com o elemento do silêncio descrito no texto: “*talvez tivessem [os revolucionários] tido medo de perder*”. Ou seja, captou a dimensão emocional, em entrelinhas, do texto. A 28 de Janeiro de 2022, perante um excerto literário em torno da romanização, um aluno do 7º ano (aqui designado como “D”) comentou após a leitura conjunta: “*se as estradas levavam pessoas, também levavam conhecimentos*”. A natureza desse trecho literário levava-o a ver para além da implicação material. A 22 de Fevereiro de 2022, na aula em torno do nazismo, diversos alunos retiraram do texto os elementos materiais, factuais, que permitiam uma reconstituição do ambiente social e ideológico, como a “*inflação*” e o “*desemprego*”. A 2 de Março de 2022, na aula sobre feudalismo e os efeitos das invasões bárbaras, perante a magistral e simultaneamente científica e literária abertura de “*O tempo das catedrais*”, de Georges Duby, questionada a turma sobre a impressão que esse texto causara, uma aluna dizia: “*solidão e isolamento. Porque não há ninguém*”. A interpretação do texto unia dimensão material e imaterial. Os elementos retirados serviam para completar um quadro mais completo de conhecimento histórico.

As sínteses finais no quadro ajudaram a completar a evidência de que, nas aulas em que foram trabalhados os níveis de empatia histórica com recurso literário, foram igualmente atingidos melhores níveis de conhecimento histórico. Na medida em que são um empreendimento coletivo, consideramos estas sínteses um instrumento privilegiado para aferir a evolução nos domínios da empatia histórica e do conhecimento histórico. Atente-se na seguinte tabela que congrega os termos utilizados na síntese final em determinadas aulas, antes e depois do trabalho com recurso literário:

Data e tema da aula	Termos presentes na síntese geral registada no quadro	Termos acrescentados à síntese após o trabalho em torno do recurso literário e da Empatia Histórica
28/01/2022 – Romanização – 7º ano	Obras públicas; latim; administração; Direito; estradas e pontes	Ideias; segurança; cultura
01/02/2022 – A economia romana – 7º ano	Esclavagista; monetária; urbana; comercial	Luxo; exótico; requinte; o dinheiro conquista a sociedade; corrupção; ausência de valores
25/02/2022 – As invasões bárbaras – 7º ano	Ruralização da economia; fuga das pessoas para o campo; proteção; feudalismo	Paisagem selvagem e vazia; dificuldades de produção; falta de população; frio
02/03/2022 – A segunda vaga de invasões – Transformações – 7º ano	Segunda Vaga; Viquingues; Muçulmanos; Húngaros	Medo; surpresa; inesperado; vulneráveis; raiva; confronto; espírito de combate; coragem
18/01/2022 – A implantação da República – 9º ano	Participação do povo; proclamação na Câmara Municipal; exílio da Família Real; bombardeiros	Confusão; caos; insegurança; nervosismo; má situação financeira

10/02/2022 – O fascismo italiano – 9º ano	Crise económica; descontentamento; I Guerra Mundial; Mussolini; imperialismo; militarismo; nacionalismo	Inserção no coletivo; agressividade; violência; servir o regime
22/02/2022 – O nazismo – 9º ano	Inflação; desemprego; violência; propaganda	Desespero; revolta; medo

Quadro 2: Lista de termos presentes em sínteses finais de aulas

Ou seja, o trabalho em torno do recurso literário permitiu não só melhorar o trabalho em torno da empatia histórica mas também (e sobretudo por isso mesmo) o do conhecimento histórico, uma vez que permitiu aos alunos completar um quadro de conhecimento factual e material com uma dimensão quintessencial, relativa ao intangível, ao sentimento individual e coletivo, às ideias, aos valores, às emoções.

A compreensão cognitiva, intelectual do plano emocional da História aproxima os alunos de um melhor conhecimento histórico. Não podemos perder de vista a ideia de que o tipo de empatia que aqui abordámos não envolve propriamente o universo das emoções torrenciais, gratuitas, comuns. A empatia histórica coloca-nos perto do conhecimento histórico porque a compreensão verificada e trabalhada da dimensão emocional está em consonância com o núcleo mais puro e essencial da História enquanto ciência: “não creio que o conhecimento das emoções nos torne menos interessados na vertente empírica. Pelo contrário, o maior conhecimento da fisiologia da emoção e da sensação pode tornar-nos mais conscientes das armadilhas da observação científica”⁷⁶. Precisamente porque essa compreensão robustece, verifica e interroga o fulcro da própria ciência, tornando melhores as respostas que esta nos oferece.

⁷⁶ Damásio, António Damásio - *O erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano*; Mem Martins: Europa – América; 20ª Ed.; 2000; p. 252.

Conclusão

A escola EB 2, 3 Martim de Freitas, onde realizei o meu ano de estágio, revelou-se, em termos humanos, um organismo composto por uma equipa de professores e pessoal não docente solidária e com grande sentido de coletivo, atributos que se traduzem em enorme espírito de colaboração e entreajuda. Este facto, por si só, tornou a experiência de estágio mais simples e feliz.

No geral, trata-se de uma escola preocupada em empreender constantes melhoramentos e atualizações, proporcionando a toda a sua comunidade condições ideais para um ensino de qualidade.

As turmas escolhidas para a minha atividade letiva, diferentes entre si, revelaram-se recetivas à minha atividade pedagógica, muitas vezes de forma ativa, apresentando desafios constantes. Também elas contribuíram de forma profundamente positiva para um percurso pessoal a todos os títulos inesquecível, num ano composto por inúmeras descobertas e momentos de auto-superação.

A prática pedagógica não se esgota na atividade estritamente letiva, uma vez que um professor deve ser responsável por organizar e colaborar em atividades que de alguma forma possam estar relacionadas com os conteúdos programáticos ou que possam enriquecer a experiência curricular de todos os alunos. Ao longo do ano letivo, o Núcleo de Estágio foi organizando algumas atividades por iniciativa própria mas foi possível perceber sobretudo a importância de nos integrarmos na dinâmica e nos hábitos bem sucedidos de um organismo tão complexo como uma escola.

Em termos de atividade letiva ficou a perceção de que um professor é composto enquanto profissional da própria capacidade para evoluir e reinventar soluções. A cada estratégia que não resulta tão bem, é necessário responder com capacidade imediata de adaptação. Sem receio de tentar caminhos e soluções novas. Essa terá sido, porventura, uma das conclusões mais valiosas que decorreram da experiência de estágio pedagógico.

A utilização da literatura enquanto recurso na aula de História é motivada pelos documentos orientadores do ensino e por diversos manuais da disciplina. A literatura oferece a capacidade de imaginar, bem como a tridimensionalidade e verosimilhança emocional e humanizada que por vezes escapam ao discurso científico. Traz também novas possibilidades de compreensão e novas hipóteses de interpretação, o que possui importância intrinsecamente científica. Não se trata apenas de uma forma de confirmação de conteúdos, mas também da possibilidade de

os questionar, de os interrogar. Mas o trabalho em torno da literatura exige um papel ativo por parte dos alunos. A exploração do recurso literário deve ser feita de forma crítica e deve ser precedida de uma sólida base de conhecimento científico.

A narrativa, qualquer narrativa, é um veículo para a empatia histórica, na medida em que constitui uma forma de conferir sentido ao mundo e funciona como espelho das vivências e intenções da humanidade. Tem também uma relação próxima com a temporalidade.

A empatia histórica não é a empatia comum. Não significa identificação nem imaginação. É uma compreensão informada, do domínio cognitivo e intelectual. Não é primária, emotiva, exige trabalho de processamento e uma base de conhecimento em permanente transformação. É um conceito vivo, orgânico, operatório. E é aqui que da empatia histórica se passa ao conhecimento histórico, na medida em que este último é reconhecido não como um conjunto ineficaz de conhecimentos, mas sim como uma série de ferramentas capazes de melhor organizar o que já se sabe mas também o que ainda está por aprender.

Constituída a base teórica do trabalho a desenvolver, a preocupação recaiu de imediato na formulação das melhores estratégias possíveis para traduzir a teoria em princípios práticos que servissem não só o propósito acadêmico deste trabalho, mas também a construção de aulas vivas, funcionais e motivadoras.

Da leitura do Estado da Arte relativo ao uso da literatura enquanto recurso e ao tema da empatia histórica haviam ficado desde logo algumas impressões fortes que acabaram por exercer influência na forma como o trabalho prático foi desenvolvido ao longo do ano letivo. A narrativa é apenas uma das formas literárias, mas desenvolve no leitor, e dessa forma no aluno de História, a capacidade de reconstruir e dar sentido ao mundo. Abre portas a novas perspectivas dos conteúdos porque apresenta novas formas de os ler. Sobretudo, oferece ao aluno a mais importante das ferramentas: a autonomia da imaginação e, logo, da capacidade de pensar.

A narrativa é uma estrada para a compreensão histórica, na medida em que oferece possibilidades de construção de sentidos. Mas é a própria essência da narrativa que o professor deve vigiar, porque importa abordá-la cientificamente, com as intenções e orientações morais de quem a veicula bem assinaladas. De forma paradoxal, o que ela nos oferece de melhor é também o que exige maior vigilância.

A empatia histórica envolve abstração (e a utilização da literatura foi, por isso mesmo, um escolha intencional desde o início), porque implica o domínio intelectual, e não emocional, de “valores” e “crenças” detidos por pessoas diferentes, pertencentes a outro tempo. Essa

capacidade envolve portanto a compreensão racional, sóbria, de sistemas ideológicos com os quais podemos até discordar de forma absoluta, e disto deram conta diversos alunos, conforme foi demonstrado.

Muitos alunos deixaram a dada altura, e com a evolução do trabalho, de exercer a empatia histórica de forma estereotipada e simplista, para a desenvolver sobretudo no contexto de cada matéria específica, exercendo uma maior e sobretudo mais profunda ligação entre conteúdos, fontes e interpretação do passado. Tal ocorreu por via de uma melhor articulação entre o questionário e a aula, por terem sido utilizadas fontes literárias porventura cada vez mais evidentes ou claras na componente emocional e pelo acumular de experiência em exercícios de empatia histórica.

Pensamos ter ficado provado que, longe de constituírem um foco de abstração estéril, as fontes literárias podem ajudar a transformar uma turma com bons níveis de empatia histórica a atingir a abstração necessária para chegarem à dimensão empática restrita ou mesmo contextual (níveis quatro e cinco). A literatura enquanto recurso constitui-se por isso como um instrumento especializado que pode ser usado precisamente para esse fim.

Nos últimos inquéritos tornou-se especialmente perceptível a importância central do excerto literário utilizado. Muitas respostas passaram a socorrer-se de elementos do texto para ilustrar argumentos. Algumas respostas recorreram inclusivamente à sinopse que acompanhava o texto: os alunos passaram a maximizar o seu aproveitamento dos recursos e informações disponíveis.

Começámos por observar um estágio inicial talvez menos sofisticado no 7º ano, mas que acabou por descrever uma curva de evolução que os colocou em níveis semelhantes aos do 9º ano no último instrumento de pesquisa associado ao uso de literatura como fonte.

A evolução da transferência de resultados do segundo nível para o quarto, em termos de empatia histórica, acabou por se tornar numa realidade geral, ao afirmar-se como uma tendência das duas turmas. A curva de evolução foi porventura mais acentuada no 7º ano, onde é maior a margem de evolução potencial.

Pela forma anteriormente descrita comprovou-se que o uso continuado de recursos literários ajudou a humanizar conteúdos de maior pendor político ou económico, o que se tornou evidente à medida que os alunos foram destacando sentimentos ou emoções em relação à realidade de um tempo próprio, abrindo horizontes a uma dimensão mais intangível da realidade histórica. A literatura foi abrindo as portas de uma dimensão que normalmente

escapa à historiografia, mas que julgamos essencial na relação dos alunos com os conteúdos: a dimensão intangível, pessoal, emocional, humanizada, da História.

A literatura permitiu também abrir novas possibilidades de interpretação, o que acrescentou às aulas um reforço intrinsecamente científico. Os excertos utilizados e os pontos de partida de exploração permitiram não olhar apenas o lado mais convencional dos conteúdos, mas também a perspectiva mais pessoal e interior de um tempo íntimo.

Na generalidade, e partindo do uso da literatura, os alunos passaram para uma capacidade de empatia histórica mais consolidada, o que, mais do que partilhar valores, passou a significar o estabelecer de laços de interpretação que ligam circunstâncias a intenções, tornando mais evidente perante os alunos, de um modo intelectual e completo, a forma como as pessoas se tornaram agentes da História no passado.

O fim último de aferir uma possível evolução nos níveis de empatia histórica parece-nos ter sido conseguido através da utilização orgânica de uma fonte literária com a dinâmica de cada aula, possibilitando aos alunos cruzar fontes com conhecimento e partindo daí para uma interpretação e uma perceção mais completa da História.

A forma como pretendemos provar que melhores níveis de empatia histórica significam melhor conhecimento histórico foi ainda, no âmbito do Relatório Final do Estágio, efetuada com recurso à observação do registo de impressões dos alunos registado durante as aulas, bem como às sínteses finais de diversas aulas, que comprovam que a literatura e a empatia histórica que resulta da sua exploração lograram alcançar elementos de interpretação extraordinários.

As atividades exercidas em torno dos recursos literários possibilitaram o aprofundamento do trabalho em torno da empatia histórica mas também (e de forma concomitante) o do conhecimento histórico. As respostas evidenciadas pelos alunos permitem perceber que a literatura potencia os seus níveis de Empatia Histórica, o que por sua vez se traduz no desenvolvimento de um quadro de conhecimento factual e material com uma dimensão quintessencial, relativa ao intangível. A perceção desta dimensão por parte dos alunos, a dos valores, dos pensamentos e das emoções dos agentes históricos é em si mesma um aperfeiçoamento da sua consciência e do seu conhecimento histórico.

BIBLIOGRAFIA:

- Almeida, Cristiana Salomé Teixeira (2019) *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico*, Coimbra: Universidade de Coimbra
- Amado, João (2014) *Manual de investigação qualitativa em educação*, 2ª edição, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Ashby, Rosalyn & Lee, Peter (1987) "Children's concepts of empathy and understanding in History", In *The history curriculum for teachers*, London: Falmer Press
- Barca, Isabel (2003) *Educação histórica e museus*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Barca, Isabel (2017) "História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens", in *Intelligere – Revista de História Intelectual*, Vol. 3; nº 2
- Barca, Isabel (org.) (2009) *Educação histórica: investigação em Portugal e no Brasil*, Braga: Universidade do Minho
- Barca, Isabel, (2001) "Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história" in *Perspectivas em Educação Histórica: actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 1, Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
- Bell, Judith (1993) *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (Maria João Cordeiro, Trad.), Lisboa: Gradiva Publicações, S. A
- Bettelheim, Bruno (1991) *Psicanálise dos contos de fadas*, 4ª ed.; Lisboa: Bertrand
- Brandão, Raul (2017) *Memórias*, Lisboa: Quetzal
- Brooks, Sarah (2008) "Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have?", in *Social Studies Research and Practice*, Virginia: University of Virgínia

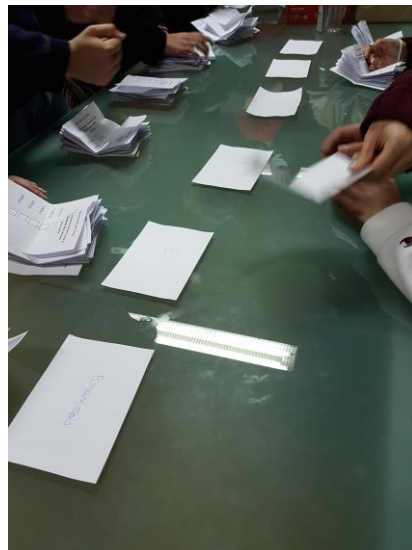
- Collingwood, R. G. (s. d.) *A ideia de História*, Lisboa: Presença
- Damásio, António (2000) *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*, 20ª edição, Mem Martins: Europa – América
- Davies, I. (ed.) (2011) *Debates in History teaching*, Abingdon: Routledge
- Gago, Marília (2016) “Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal”, in *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9
- Herz, Sarah K. (1981) *Using historical fiction in the history classroom*, Yale: New Haven Teachers Institute
- Jensen, Jill (2008) "Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study", in *Social Studies Research and Practice*, Volume 3, Number 1
- Kaya, Yilmaz (2007) “Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools”, in *The History Teacher*; Janeiro de 2007
- Lee, Peter (2001) “Progressão da compreensão dos alunos em História”, in Barca, Isabel (org.) *Perspetivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho
- Lee, Peter (2006) “Em direção a um conceito de literacia histórica”, In *Educar*, Especial, Curitiba: Editora UFPR
- Mattoso, José (2002) *A escrita da História*, Lisboa: Círculo de Leitores
- Melo, Maria do Céu e Durães, Margarida (2004) “A leitura de romances e a aprendizagem da História Contemporânea”, in *Narrativas históricas e ficcionais – Recepção e produção para professores e alunos*, Actas do 1º Encontro sobre narrativas históricas e ficcionais, Braga: Universidade do Minho

- Monteiro, Augusto José (1997) *Imaginação e criatividade no ensino da História: o texto literário como documento didático*, Lisboa: Associação de Professores de História
- Moura, Ana Catarina Ferreira (2021) *A literatura na aula de História – Um estudo com alunos do 12º ano*, Porto: Universidade do Porto
- Pesavento, Sandra Jatahy (2000) “Fronteiras da ficção. Diálogos da História com a literatura”, in *Revista de História das Ideias*, Volume 21, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
- Reed, John (1976) *Dez dias que abalaram o mundo*, Mem Martins: Europa-América
- Reis, Carlos (2019) “Entre os parágrafos mortos da História. Sobre a historicidade na ficção queirosiana”, in *Revista de Estudos Literários*; Vol. 9, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
- Remarque, Erich Maria (1977) *O Obelisco Negro*, Mem Martins: Europa-América
- Ricoeur, Paul Ricoeur (1997) *Tempo e narrativa – Tomo III*, São Paulo: Papyrus
- Rüsen, Jörn (2001) *Razão Histórica*, Brasília: Universidade de Brasília
- Rüsen, Jörn (2004) “Historical consciousness: narrative, structure, moral function and ontogenic development”, in Seixas, Peter (Ed.) *Theorizing historical consciousness*; Toronto: University of Toronto Press
- Santos, Anália (2020) *O uso do texto literário na disciplina de História do 9º ano – Exemplo em sala de aula*, Lisboa: Universidade de Lisboa
- Santos, João dos (1983) *Ensaio sobre a Educação – II*, Lisboa: Livros Horizonte
- Silva, Armando B. Malheiro da (2000) “Sidónio e sidonismo entre a História e a literatura”, in *Revista de História das ideias*, vol. 21; Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
- Silva, Mariana Ventura de Matos (2018) *A empatia como estratégia para o ensino - aprendizagem em História*, Porto: Universidade do Porto

- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e (1991) *Teoria da literatura*, 8ª edição, Coimbra: Almedina
- White, Hayden (1999) *Figural Realism: Studies in the Mimesis Effect*, Baltimore e Londres: Johns Hopkins University Press
- White, Hayden (2014) *The Practical Past*, Illinois: Northwestern University Press
- Yourcenar, Marguerite (2002) *Memórias de Adriano*, 13ª edição, Lisboa: Ulisseia

ANEXOS

ANEXO 1 – Evidências do trabalho em torno da iniciativa “*Parlamento Jovem*”



Organização do Dia Eleitoral e contagem de votos

Fase Nacional do Projeto Parlamento dos Jovens
ligado 23 maio 2022. Publicado em Notícias

PARLAMENTO DOS JOVENS

Alunos da Martim de Freitas na fase nacional do Projeto Parlamento dos Jovens.

Após as medidas para combate às *fake news* da nossa escola terem sido as mais votadas na fase regional, também os nossos jovens deputados foram eleitos, e um deles como porta-voz, para representar o Círculo de Coimbra na fase nacional.

Das propostas defendidas com empenho pelos nossos alunos na fase nacional, uma delas figura na Recomendação final apresentada à Assembleia da República – Criação de série televisiva de animação para explicar às crianças, de forma lúdica, como identificar *fake news*.

Parabéns aos nossos jovens deputados e a todos os que participaram no Projeto.

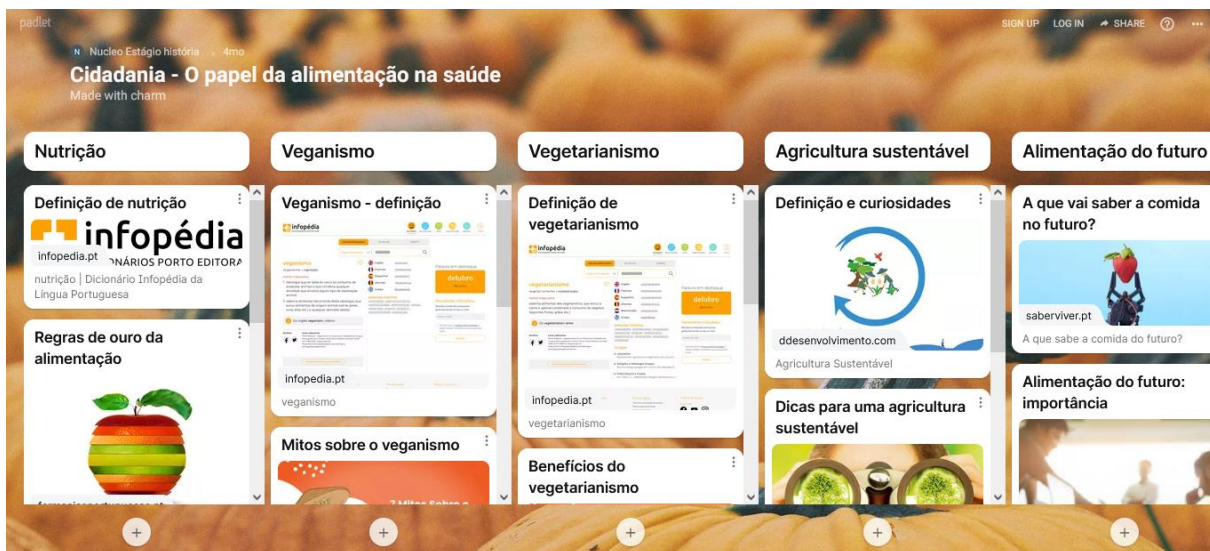
Início « 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 » Fim

Notícia no site da escola que dá conta da passagem à fase nacional

ANEXO 2 – Padlets criados para apoio à disciplina de História e de Cidadania e Desenvolvimento

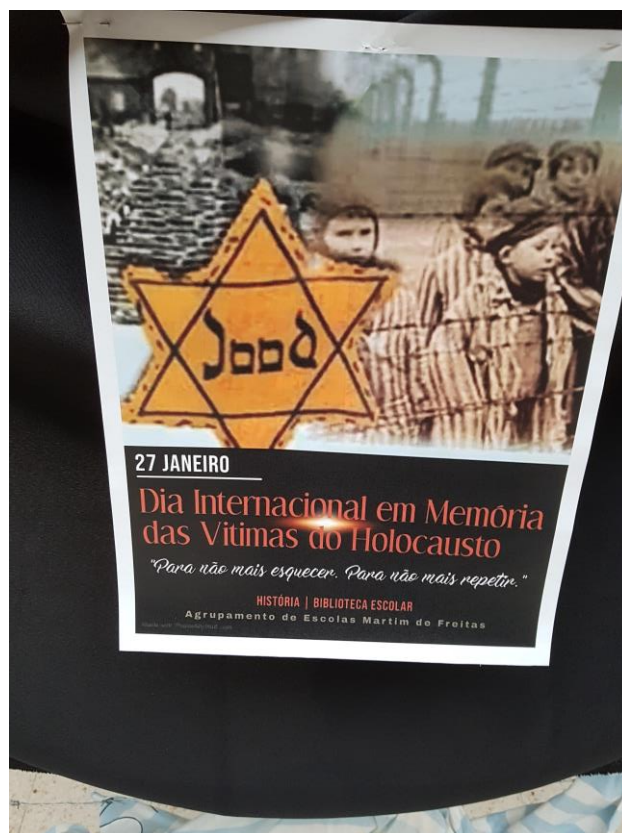


Padlet criado para apoio à Disciplina de História – 9º ano, em torno do tema “Sociedade e cultura num mundo em mudança”

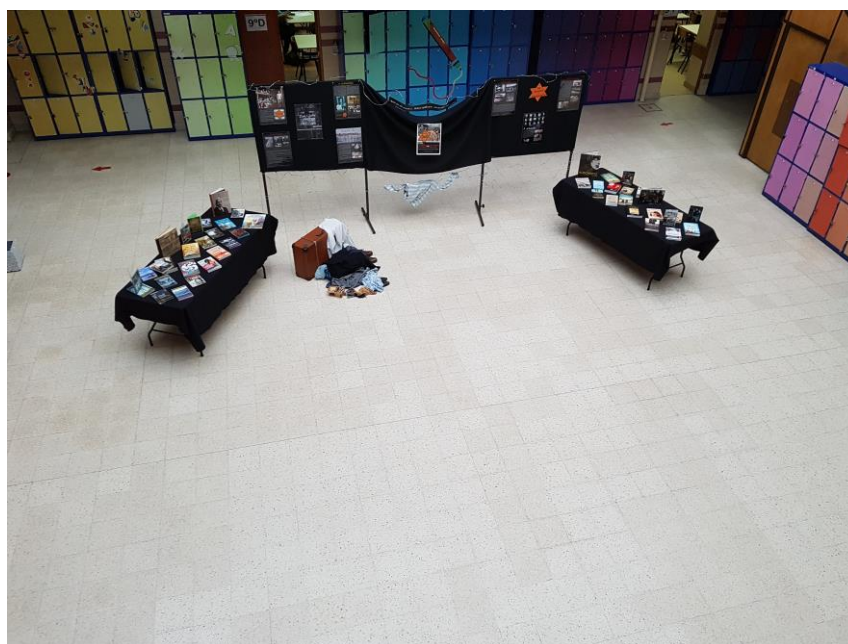


Padlet para apoio à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento – 9º ano, sobre o tema “O papel da alimentação na saúde”

ANEXO 3 – Exposição em torno do Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto



Cartaz da Exposição e *display* final a partir de uma perspectiva superior



ANEXO 4 – Atividade relativa ao 25 de Abril de 1974



28 ABRIL | 12h

A longa história da desigualdade de direitos das mulheres. E AGORA, O QUE FALTA FAZER?

CONVIDADA

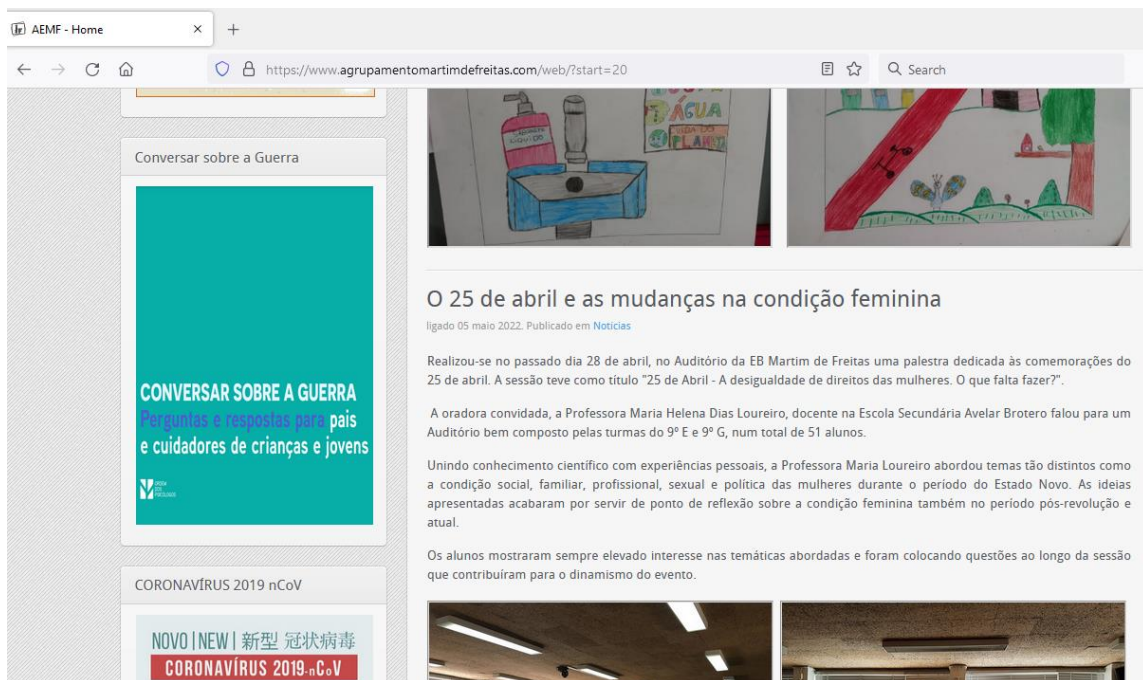
Helena Loureiro

HISTORIADORA

COIMBRA Escola Básica Martim de Freitas



Cartaz da iniciativa; *display* do Auditório e texto escrito para o site da escola



AEMF - Home

https://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/?start=20

Search

Conversar sobre a Guerra

CONVERSAR SOBRE A GUERRA
Perguntas e respostas para pais e cuidadores de crianças e jovens

CORONAVÍRUS 2019 nCoV

NOVO | NEW | 新型冠状病毒
CORONAVÍRUS 2019 nCoV

O 25 de abril e as mudanças na condição feminina

ligado 05 maio 2022. Publicado em Notícias

Realizou-se no passado dia 28 de abril, no Auditório da EB Martim de Freitas uma palestra dedicada às comemorações do 25 de abril. A sessão teve como título "25 de Abril - A desigualdade de direitos das mulheres. O que falta fazer?".

A oradora convidada, a Professora Maria Helena Dias Loureiro, docente na Escola Secundária Avelar Brotero falou para um Auditório bem composto pelas turmas do 9º E e 9º G, num total de 51 alunos.

Unindo conhecimento científico com experiências pessoais, a Professora Maria Loureiro abordou temas tão distintos como a condição social, familiar, profissional, sexual e política das mulheres durante o período do Estado Novo. As ideias apresentadas acabaram por servir de ponto de reflexão sobre a condição feminina também no período pós-revolução e atual.

Os alunos mostraram sempre elevado interesse nas temáticas abordadas e foram colocando questões ao longo da sessão que contribuíram para o dinamismo do evento.

ANEXO 5 – Pedipaper literário preparado para o Dia da Escola Aberta

Pedipaper literário – “Caça ao tesouro” - Dia da Escola Aberta – 6/6/2022

- Disposição de oito livros pela sala dedicada à disciplina de História
 - Entrega de formulário a cada participante, com oito perguntas
 - A resposta a cada pergunta encontra-se em cada um dos livros expostos
 - Objetivos: recolha de evidências em fontes, estímulo da leitura, promoção de livros da BE, divulgação de atividades e metodologias da disciplina de História
 - Oferta de um pequeno brinde alusivo à escola a todos os participantes que acertarem na totalidade das respostas
-
- **Livro 1** – “O antigo Egipto” / Pág. 35 / “Quem descobriu o famoso tesouro de Tutankhamon?” / Resposta: Howard Carter
 - **Livro 2** – “Gregos baris” / pág. 107 / “Que imperador aboliu os Jogos Olímpicos gregos, em 394 d.c.?” / Resposta: O Imperador Teodósio
 - **Livro 3** – “Júlio César” / Pág. 12/ “Em que ano é que Júlio César se faz nomear governador da Gália Cisalpina?” / Resposta: 58 a.c.
 - **Livro 4** – “Tempos de revolução – História de Portugal – Vol. 3” / Pág. 57 / “A quem é que D. Pedro concedeu perdão, antes de morrer, a 18 de Janeiro de 1367?” / Resposta: a Diogo Lopes de Pacheco
 - **Livro 5** – “Os descobrimentos portugueses – Nos quatro cantos do mundo – Vol. 3” / Pág. 135 / “Em que ano é que os portugueses conquistaram Malaca?” / Resposta: 1511
 - **Livro 6** – “Galileu Galilei” / Pág. 45 / “Que título tinha o livro que Galileu publicou em 1610?” / Resposta: O mensageiro estrelado
 - **Livro 7** – “Pequena História das grandes nações – França” / Pág. 77 / “Que governador defendia a cidadela no dia da Tomada da Bastilha?” / resposta: De Launay
 - **Livro 8** – “25 de Abril – Revolução dos cravos” / Pág. 11 / “Onde foi instalado o posto de comando do MFA?” / Resposta: no Rádio Clube Português

ANEXO 6 – Plano Individual de Formação (PIF)

Aluno: César Paisana Adão / Nr 2020151307

Professora Orientadora FLUC: Sara Dias Trindade

Professora Orientadora da EB 2/3 Martim de Freitas: Florinda Carvalho

O segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário representa a oportunidade de realizar um estágio pedagógico a efetuar, no meu caso concreto, na Escola EB 2/3 Martim de Freitas em Coimbra. Significa a possibilidade de dar o primeiro passo concreto rumo à profissão que escolhi exercer, por convicção de que a educação é uma das tarefas mais prementes e significativas do nosso tempo. No presente ano letivo vamos poder colocar em prática o corpo de conhecimentos teóricos que nos foi providenciado no primeiro ano deste ciclo de estudos, aferindo a eficácia e adaptabilidade do conjunto de recursos, estratégias e instrumentos que nos foram sugeridos e explicados anteriormente.

Será, para todos, um grande desafio pessoal e profissional, que permitirá uma aproximação entre os planos da expectativa e da realidade, e que com certeza servirá para maturar os sonhos, ilusões e projetos que necessariamente transportamos para o início de uma atividade profissional. Lecionar História, hoje, é uma tarefa de enorme responsabilidade pessoal, profissional, cívica e científica, na certeza de que um melhor conhecimento das matérias desta disciplina pode contribuir para formar gerações de cidadãos melhor preparados, munidos de capacidade de julgamento e de decisão. De futuros cidadãos dotados para criar, para construir, para sonhar diferentes possibilidades e caminhos.

Enquanto estagiário, terei certamente oportunidade de conhecer melhor os desafios da minha futura profissão. De perceber melhor o funcionamento e a lógica de uma escola enquanto organismo vivo. De viver, celebrar e tomar parte da sua identidade, do seu projeto, das suas atividades.

Para tema do meu relatório, escolhi a utilização da literatura enquanto recurso no ensino da História, porque acredito que os livros são ainda uma das mais genuínas, infinitas e promissoras formas de viajar no tempo e de comunicar com todos os homens e mulheres que nos deixaram a vida em comunidade e o nosso mundo como herança.

Para cumprir os ensejos brevemente manifestados nesta introdução, proponho-me a realizar as tarefas a seguir enunciadas, numa lista que servirá como mapa aproximado de um ano que espero de intensa concretização pessoal, académica e profissional.

- Tarefas a realizar em atividades curriculares:

- Assistir e participar no debate de construção de planificações de curto prazo e das planificações relativas a cada tema do programa
- Escolher, sugerir e debater a utilização de diferentes recursos didáticos, consoante a natureza do tema e das aulas a preparar
- Sugerir e participar na construção e aperfeiçoamento de instrumentos de avaliação formativa
- Participar em todos os seminários pedagógicos monitorizados pela Professora Orientadora da Escola onde decorre o estágio
- Assistir a todas as aulas das turmas 7º F e 9º G
- Lecionar entre 26 a 29 aulas de 50 minutos, repartidas entre as turmas de 7º F e 9º G
- Observar todas as aulas lecionadas pelo meu colega de estágio
- Preparar, em termos de planificação e escolha de recursos, uma temática relativa à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento
- Mobilizar, pesquisar e didatizar recursos que melhor promovam, a cada momento, a aprendizagem
- Empreender, em cerca de 4 a 5 aulas por mim lecionadas à turma do 9º G, o tema e recurso que está no cerne do meu relatório de estágio: a utilização da literatura no ensino da História

- Tarefas a realizar em atividades extraletivas:

- Assistir a reuniões, mediante autorização da Professora Orientadora e da Direção:
 - . do Departamento Curricular

- . do grupo disciplinar de História
- . do Conselho de turma (relativo a ambas as turmas – 7º F e 9º G)
- Assessoria numa direção de turma

- Tarefas a realizar em atividades extracurriculares:

- Participar ativamente no Plano Anual de Atividades
- Tomar parte ativa na organização de uma atividade relativa ao 25 de Abril promovida por uma Associação Cultural externa, para o 9º ano
- Alimentar, na aplicação *Padlet*, um repositório de textos e artigos relacionados com o ponto 9.2 da matéria do 9º ano: “As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do pós-guerra”
- Colaborar na organização do evento “Olimpíadas de História”, inscrito no Plano Anual de Atividades, no âmbito do grupo disciplinar de História
- Manter colaboração com a Biblioteca Escolar, nos seguintes pontos:
 - Construir e alimentar um *Flipboard* enquanto banco de dados e recursos ao serviço da biblioteca e da disciplina de História, no âmbito do Programa “Escola +”
 - Promover nas aulas os recursos da Biblioteca Escolar
 - Construir *booktrailers* de promoção de livros relacionados com o programa de História para o 7º ano e para o 9º, no âmbito do site da Biblioteca Escolar
 - Promover o display de livros relevantes para o programa de História num espaço específico da Biblioteca Escolar
 - Agir no âmbito do Reforço das Aprendizagens (previsto no Programa “Escola +”) e da crescente consonância entre os suportes físicos e digitais, de acordo com a missão a que a escola se propõe

ANEXO 7 – Planificação da primeira aula lecionada

Tema 9. A Europa e o mundo no limiar do Século XX	9.2 As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do pós-guerra
A Revolução Soviética	
<p>Questões-chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quais seriam as principais características do Império Russo, no início do século XX?</i> - <i>Quais as razões da agitação social e política na Rússia?</i> - <i>O que terá mudado na Rússia com a Revolução de Fevereiro de 1917?</i> - <i>O que muda na Rússia com a Revolução de Outubro de 1917?</i> 	
Aprendizagens Essenciais	Conceitos e elementos
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que o modelo ideológico socialista, saído da revolução de outubro de 1917, resultou de antagonismos sociais e políticos; - Distinguir processos históricos daí resultantes; - Identificar/aplicar os conceitos: Soviete; Nacionalização; Ditadura do proletariado. 	<ul style="list-style-type: none"> - A família imperial russa - O “Domingo Sangrento” - Bolcheviques - Sovietes - Lenine - Nacionalização - Marxismo e Marxismo-leninismo - Ditadura do Proletariado - Comunismo
Estratégias de Aprendizagem	Recursos
<p>1.º momento / Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos tácitos: relembrar a situação da Rússia do início do século XX e no âmbito da I Guerra Mundial • Mote: a História como forma de viagem no tempo e no espaço • Motivação – Para começar a aula: Visualização do filme <i>“Revoluções de 1917”</i> – Debate: <i>“Em que é que tudo isto é uma mudança abrupta?”</i> – <i>“Que atraso em relação à Revolução Francesa?”</i> – <i>A Marselhesa</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual
<p>2.º momento / Desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento expositivo, com a exploração do PPT “A Revolução soviética” • Conteúdos: a sociedade russa no início do século XX, os primeiros levantamentos de 1905 com os novos atores, a participação da Rússia na Guerra, a Revolução de Fevereiro de 1917 e o Governo Provisório, Lenine, a Revolução de Outubro de 1917, o Governo Bolchevique e as suas medidas • Exploração simultânea de imagens mais significativas, para reforço da matéria. Esta exploração das imagens convoca a participação dos alunos • Primeiro momento de exploração de recurso literário: leitura individual e resposta ao questionário – Exercício de trabalho dos níveis de empatia histórica 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Filme <i>“Revoluções de 1917”</i>, presente na <i>Aula Digital</i> - Powerpoint “A Revolução soviética” - Dois excertos do livro “Dez dias que abalaram o mundo” – de John Reed, um deles presente no PPT da aula - Questionário de trabalho dos níveis de empatia histórica, com um dos excertos literários, distribuído de forma individual a cada aluno
<p>3.º momento/Síntese</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segundo momento de trabalho com exploração de recurso literário: leitura coletiva de excerto, exploração das passagens, brainstorming da turma, para registo no quadro, das principais conclusões, que configuram também a síntese da aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro
Avaliação	
<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo do interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas. • Todos os materiais produzidos pelos alunos. • Progressão de aprendizagem percebida ao longo da aula, concretizada no trabalho conjunto de síntese final 	

ANEXO 8 – Ficha de Trabalho em torno de recurso literário e Empatia Histórica – A Revolução Soviética

Lê atentamente o seguinte texto e responde às duas questões seguintes:

“Setembro e Outubro são os meses piores do ano russo, especialmente em Petrogrado [São Petersburgo]. Sob um céu cinzento e opaco (...) a chuva caiu sem cessar. De noite, por motivo de economia (...) as luzes públicas eram poucas e distanciadas. A eletricidade era ligada das seis à meia-noite. Aumentaram os roubos. Nos prédios de aluguer, os homens escalavam-se em quartos de sentinela durante a noite, com armas carregadas. (...) Nos fins de Outubro houve uma semana sem pão nenhum. Só havia leite para quase metade das crianças na cidade. Para o leite e pão, era preciso estar na bicha durante longas horas, ao frio e à chuva.”

- REED, John; *Dez dias que abalaram o mundo* ; Mem Martins : Europa-América, 1976 . - 242 p. 18 cm . - Livros de bolso Europa-América; (Pág. 26)

1 – Achas possível compreender o que sentiria um operário, em 1917, em São Petersburgo?

Sim __ Não __

Justifica a tua resposta:

2 – Consideras que para um operário russo, em 1917, se justificaria arriscar a vida numa revolução?

Sim__ Não __

Justifica a tua resposta:

ANEXO 9 – Ficha de Trabalho em torno de recurso literário e Empatia Histórica – As Realizações da I República em Portugal

Raul Brandão; “Memórias”; Lisboa: Quetzal; 2017

Aula de 18/01/2022

Toda a noite ouço o estampido brutal do canhão, que por vezes chega ao auge, para depois cair sobre a cidade um silêncio mortal, um silêncio pior. Que se passa? Distingo o assobio das granadas, e de quando em quando um despedaçar de beiral que cai à rua. E isto dura até de madrugada. / De manhã as tropas do Rossio rendem-se e os marinheiros desembarcam na Alfândega. Às oito e meia está proclamada a república. Passa aqui na rua de S. Mamede um resto de caçadores 5, soldados exaustos, entre populares que os aclamam. / O rei fugiu. Um genro do Cayola, oficial de infantaria 16, contou ao Maximiliano: acompanharam-no ao parque das Necessidades o Sabugosa, o Faial, o Tarouca e o Ravara. Um deles dizia-lhes: - Vossa Majestade já fez o que tinha de fazer. – / O rei estava lívido e num gesto maquinal tirava e metia os anéis dos dedos. / Um farmacêutico da Ericeira assegura que o viu chegar a Mafra dentro de um automóvel. Embarcou no Estoril mostrando, aos que o acompanharam até ao fim, uma carteira com duzentos mil réis. – É o que levo... A D. Amélia partiu também... (pág. 251 – Entrada relativa a 5 de Outubro de 1910)

Aula de 19/01/2022

Lê atentamente o seguinte texto e responde às duas questões seguintes:

Previne-se o público contra boatos malévolos sobre a existência de frades em casas de particulares. A casa do cidadão é inviolável. (...) / Continua a caça aos padres. Todas as noites tem havido tiroteio nos conventos. (...) Na rua dos Capelistas dou com os jesuítas transferidos de Caxias para o Limoeiro. Vêm a pé. Alguns, alquebrados, tropeçam. **O povo diz-lhes chufas.** / (...) Que fez o Afonso Costa? Há dois dias faz uma conferência no Porto dizendo que ia acabar com o cristianismo! É tolo. A República ou se modifica ou morre. Isto não resiste a quarenta tumultos por esse país fora. / Junte ao movimento religioso os ódios, as paixões, a gente que conspira na fronteira. E ainda por cima não há maneira de formar um ministério homogéneo. (págs. 258, 287 e 317)

1 – Achas possível compreender o que sentiria um operário, ou uma pessoa do povo, em 1910, em Lisboa?

Sim ___ Não ___

Justifica a tua resposta:

2 – O que pensas sobre o comportamento do povo no pequeno texto em destaque?

ANEXO 10 – Ficha de Trabalho em torno de recurso literário e Empatia Histórica – A romanização

Lê atentamente o seguinte texto e responde às duas questões seguintes:

“Construir é contribuir para essa lenta transformação que é a vida das cidades. / O alargamento da estrada de Mégara, os aproximadamente dois mil estádios de via calçada, provida de cisternas e de postos militares, que uniam Antínoo ao Mar Vermelho, faziam suceder, no deserto, a era da segurança à do perigo. / O aqueduto de Cartago repagava de certo modo as durezas das Guerras Púnicas. / Abrir portos era fecundar a beleza dos golfos. Fundar bibliotecas era ainda construir celeiros públicos, acumular reservas contra um inverno de espírito, cuja aproximação certos sintomas me fazem prever.”

- Marguerite Yourcenar ; "*Memórias de Adriano*" (13ª edição); Lisboa: Ulisseia; 2002 (Obra original: 1951; França); pág. 101

1 – Achas possível perceber como se sentia uma pessoa de um território ocupado pelos romanos?

Sim__ Não__

Justifica: _____

2- Na tua opinião, uma pessoa de um território ocupado pelos romanos sentia vantagens em pertencer ao Império Romano?

ANEXO 11 – Ficha de Trabalho em torno de recurso literário e Empatia Histórica – O Nazismo

Lê atentamente o seguinte texto e responde às duas questões seguintes:

O calor pesa sobre a cidade. O dólar acaba de dar um novo salto de duzentos mil marcos, a fome aumenta, que há nisto de espantoso? Os preços trepam tão depressa! Todos os que vivem de salários, pensões, rendas e rendimentos **atolam-se** no desespero e na ruína, enquanto os outros arrotam riqueza. / O governo assiste como espectador a estes violentos jogos de luz e sombra. Pouco lhes importa, pois a **inflação** liberta-o das suas dívidas. Que o negócio seja menos **proveitoso** para o povo alemão, já não é da sua conta.

Erich Maria Remarque, O Obelisco Negro, Europa-América, Mem Martins, 1977, páginas 192 e 193 (obra escrita em 1956, retrata a vida na Alemanha no início da década de 1920)

1 – Consideras possível compreender o que pensava um trabalhador alemão nos inícios da década de 1920?

Sim__ Não__

Justifica: _____

2- Que sentimentos seriam de esperar no povo alemão nesta época?

ANEXO 12 – Ficha de Trabalho em torno de recurso literário e Empatia Histórica – A segunda vaga de invasões

Lê atentamente os seguintes textos e responde às duas questões seguintes:

<p>“Multiplica-se o número de navios e cresce a multidão inumerável dos Normandos. Por todos os lados os cristãos são vítimas de massacres, pilhagens, destruições e incêndios”.</p> <hr/> <p>- Ermentário (monge do século IX, norte de França); “História dos milagres e das translações de S. Felisberto”; in Gustavo de Freitas, “900 textos e documentos de História”, Vol. 1, Plátano, 1975</p>	<p>Vem até à ponta do navio, fria é a brisa do mar; não deixes a coragem dobrar: aqui a tua vida deve terminar.</p> <p>Mantém firmes os teus lábios ainda que a tempestade te curve a cabeça.</p> <p>Já antes conhecestes o amor; a morte chega a todos finalmente.</p> <hr/> <p>Fiórir Jfku!; em FAULKES, Anthony; "What was viking poetry for?"; Birmingham: University of Birmingham; 1993</p> <p>[traduzido do inglês para português]</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1 – Consideras possível compreender o que sentia alguém que avistava uma armada Viking no século IX?

Sim__ Não__

Justifica: _____

2- Consegues identificar diferentes sentimentos nos textos? Justifica:

