



Miguel Cristóvão dos Santos

A IMPORTÂNCIA DO DIGITAL NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS EM ALUNOS DO 7º ANO 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 Ana Isabel Sacramento
Sampaio Ribeiro e pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo
Trindade, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras
da Universidade de Coimbra**

Dezembro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

A IMPORTÂNCIA DO DIGITAL NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS EM ALUNOS DO 7º ANO DO 3º CEB

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A importância do digital na construção de narrativas históricas em alunos do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico
Autor/a	Miguel Cristóvão dos Santos
Orientador/a(s)	Doutora Ana Isabel Sacramento Ribeiro Sampaio Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Doutor José António Marques Moreira 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	Ensino de História
Especialidade/Ramo	Formação de Professores
Data da defesa	07-Dezembro-2021
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais por tudo o que me deram e proporcionaram, em particular o carinho, sem que daí esperassem um retorno senão o da minha felicidade e o do meu sucesso. Fica a gratidão (eterna) por poder ser quem sou, como sou. À minha irmã por desempenhar um papel fundamental nesta caminhada, pelo apoio, pela amizade e pela paciência infindável. Às minhas tias, primos e avó Idalina pelo amor e pela atenção que me dão. Ao tio Zé e o Vítor, também o meu agradecimento

A todos os professores que me moldaram, estimularam e acreditaram em mim durante o meu percurso escolar, com especial destaque para os professores Nuno Matos e Florbela Carreira. À Alice pelo abraço, pelo incentivo e por me dar os seus ombros de gigante, sem os quais não poderia ver o que vejo hoje. Às Doutoras Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias-Trindade, pelo auxílio dado durante o processo e por terem me terem orientado. Agradeço as correções, as sugestões, as dicas, a disponibilidade e a atenção que me deram, levando-me a almejar o melhor de mim.

Destaco, pelo grande exemplo que foi, a Professora Joana Damasceno, orientadora de escola, pelo estímulo, pela motivação, pelos conselhos e pelo alento. A todos os meus alunos, a gratidão pela experiência que me proporcionaram, e pelo tanto que me fizeram crescer. Lembrar-vos-ei sempre.

Obrigado a todos os amigos que fiz pelo caminho. Ao Sérgio, a amizade, desde o primeiro dia e por ter sido um excelente colega de estágio. Ao Gerson, à Anne Caroline e à Maria João pela camaradagem e dedicação. À Beatriz, ao Luís, ao Daniel, ao Rodrigo, ao Bernardo, à Vivian, à Anita e à Catarina, agradeço o conforto, a franqueza e o alento. Ao Marco, por todas as horas dedicadas, pela orientação, pela disponibilidade e, sobretudo, por ter estado sempre presente. Ao Diogo, agradeço a amizade rápida, mas verdadeira, a atenção e o ânimo.

Por fim, quero mencionar a Bárbara, o António e a Ana Vitória pelo amor cálido e incondicional, exclusivo da infância, em que em tantos momentos me refugiei e que, sem saberem, me fez chegar aqui.

RESUMO

A Consciência Histórica, assim como o desenvolvimento dos conceitos metahistóricos, por parte de alunos e professores tem sido uma temática que tem despertado o interesse de investigadores na área da Educação Histórica. Cada vez mais se procura novas estratégias de aula e recursos para que o Ensino da História acompanhe o avanço dos tempos e prepare os jovens para os desafios que encontrarão no seu futuro. Num mundo digital, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), são ubíquas em todas as áreas da sociedade. As TDIC dinamizam o do Ensino da História, tornando o processo de “fazer História” mais apelativo. Este trabalho visa o desenvolvimento da Significância e da Explicação Histórica, como forma de desenvolver a Consciência Histórica, de forma que os discentes agucem a forma como compreendem historicamente, progredindo no âmbito das operações cognitivas que realizam. Realçando-se, neste trabalho, a tentativa de verificar quais os contributos de aplicações digitais para o desenvolvimento da narrativa histórica.

Com o intuito de aumentar o leque de recursos para a operacionalização do seu pensamento histórico, realizou-se um estudo com uma turma de 7º ano, cujo objetivo residia na compreensão de quais as experiências de aprendizagem potenciam a construção de narrativas históricas significativas por parte dos alunos, e se planearam atividades com recurso a TDIC. As principais expectativas do estudo eram compreender como a construção de narrativas históricas baseadas no significado histórico dos alunos e o uso de *Plotagon*, contribui para um melhor desempenho escolar dos alunos.

O *Plotagon* foi escolhido para a realização da atividade dado que permite desenvolver narrativas através de diálogos entre personagens, nas quais se afere o desenvolvimento de competências nas áreas da educação histórica e da literacia digital, surgindo uma atividade, em que se potencia o desenvolvimento da significância histórica.

Palavras-chave: Educação Histórica; Ensino da História; Significância Histórica; Narrativa Histórica; Explicação Histórica; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

ABSTRACT

Historical consciousness, as well as the development of metahistorical concepts by students and teachers, has been a subject which has awakened the interest of researchers in the area of History Education. New classroom strategies and resources are increasingly sought so that History keeps up with the times and prepares young people for the challenges they will find in their future. In a digital world, Information and Communication Technologies (ICT) are widespread in all areas of society. ICTs dynamise the teaching of history, making the process of "doing history" more engaging. This work aims to develop Historical Significance and Explanation, as a way of developing Historical Consciousness, so that learners develop the way they understand history, progressing within the scope of the cognitive operations they accomplish. In this work, we emphasise the attempt to verify the contributions of digital applications to the development of historical narrative.

With the purpose of increasing the variety of resources for the operationalisation of their historical thinking, a study was carried out with a 7th grade class, whose goal was to understand which learning experiences enhance the construction of significant historical narratives on the part of the students, and activities were planned using ICT. The main expectations of the study were to understand how the construction of historical narratives based on students' historical meaning and the use of Plotagon, contributes to a better school performance of students.

The Plotagon was chosen to perform the activity since it allows developing narratives through dialogues between characters, in which the acquisition of competences in the areas of history education and digital literacy is assessed, resulting in an activity that enhances the development of historical significance.

Keywords: Historical Education; History Teaching; Historical Significance; Historical Narrative; Historical Explanation, Information and Communication Technologies (ICT)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	4
1.1. Caracterização da escola	4
1.2. Caracterização da turma	5
1.3. O trabalho desenvolvido no estágio	6
1.4. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada	8
1.4.1. Considerações sobre a prática pedagógica supervisionada no “Ensino a Distância”	10
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA	13
2.1. A Explicação Histórica.....	18
2.2. A Significância Histórica	22
CAPÍTULO 3: LITERACIA DIGITAL E A RELAÇÃO COM O ENSINO	26
CAPÍTULO 4: ESTUDO DE CASO	34
4.1. Metodologia	34
4.1.1. O projeto.....	34
4.1.2. Recursos usados	35
4.1.3. Participantes	37
4.2. Aplicação do Estudo e resultados obtidos	38
4.2.1. Questionário 1	38
4.2.2. Questionário 2	44
4.3. Atividade final.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS	72
ANEXOS	76

INTRODUÇÃO

A produção da História é vista, por parte significativa da população, com a finalidade de apresentar um produto imutável, que contém a verdade absoluta sobre o fragmento em análise, analogamente à relação entre pintor e quadro, sem que de modo geral, se concebam as mutações que o conhecimento histórico possa sofrer, e que mais do que verdadeiro, o conhecimento histórico visa a verossimilhança. Tal como numa casa é possível renovar o ar sem ter que a reconstruir, na História, o mesmo se passa com o seu conhecimento e com a sua produção.

Aferimos que sobre um fragmento histórico existem diferentes estudos realizados e informação compilada, sem que a mesma informação esteja presente em todos e com a mesma importância. Esta variação ocorre, em parte, pela forma como, no exercício da História, o historiador se projeta e se posiciona perante a informação que encara, isto é, que relevância e que significância escolhe atribuir ao que têm como base do seu trabalho. Naturalmente, duas pessoas não dão a mesma importância, com a mesma profundidade e prisma de análise a um mesmo fragmento.

Assim, a aula de História surge como momento em que, durante a aprendizagem e o estudo da História, é permitido aos alunos pensar (ou não) a sua relevância e o que pensam ser o mais significativo para si e para a sua comunidade, inclusive o que é que tem importância na sua vida prática, levando a que muitas vezes, os alunos limitem a História ao Passado, não articulando a História com a sua dimensão no Presente (onde é pensada e redigida) e com o futuro.

No entanto, é de consenso geral que quer os alunos quer a comunidade têm perceção da importância desta disciplina para a compreensão do passado. Contudo, nem sempre são capazes de recorrer a esta disciplina para tentar resolver os problemas da atualidade. Neste âmbito há uma discrepância entre o pensamento de que a função da História é compreender o passado e o inexistente pensamento de que os problemas do presente serão futuramente questões a estudar. Salientamos, deste modo, a incapacidade generalizada de mobilizar ferramentas e conhecimentos históricos na antevisão e na resolução dos problemas intrínsecos à vida quotidiana. Em grande medida é este um dos grandes desafios levantados pelo professor no âmbito de agente principal pelo ensino da História, no qual o professor, é também o principal agente no esforço de que a comunidade escolar valorize e reconheça a História enquanto

ciência, efetivando-se o combate à sua utilização ideológica por parte de alguns grupos da sociedade atual.

Está subjacente à função do professor de História, a tarefa de valorar a existência científica dos conteúdos lecionados na sua aula, de forma a legitimar o todo o processo decorrido desde o momento em que começa o processo da produção historiográfica, até ao momento em que chega ao aluno, “pronta a consumir” através dos manuais escolares. A disciplina de História, tal como grande parte das disciplinas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário em Portugal, articula a produção científica com o esforço da sua didatização, compilando-se em informação agregada em livros trazidos para a sala de aula diariamente.

Concluimos deste modo, a necessidade de trazer a atividade do historiador e do processo de criação de conhecimento histórico para as mãos dos alunos, de modo a que estes ao fazerem parte do processo da obtenção de resultados, mais do que meros recetores de informação compilada em manuais, realizando atividade semelhantes às atividades desenvolvidas noutras disciplinas, e que teriam como finalidade para além do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, a valorização da História como uma ciência.

No envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico persiste a necessidade de aproximar o ensino presencial e as tecnologias digitais. Neste âmbito, a disciplina de História pode ajudar a colmatar a lacuna presente no sistema escolar face a estas tecnologias, assim como o inverso pode ocorrer, gerando uma relação de simbiose, na qual os professores têm um papel determinante na sua aplicação, assim como na proposição de um sistema que privilegie esta ligação, não desvalorizando também o impacto que a comunidade tem, assim como as instituições locais.

A utilização de tecnologias digitais na sala de aula, permite que se desenvolvam competências fulcrais para o aluno durante o seu percurso escolar, como por exemplo a capacidade de procurar e selecionar informação, além do papel mais “ativo” do aluno, nomeadamente na forma como se envolve com a disciplina. A utilização de tecnologias na sala de aula procura também fornecer aos alunos recursos que lhe sejam úteis aquando da sua entrada no mercado de trabalho e no desempenho de funções laborais, uma vez que cada vez mais o futuro laboral passa pela necessidade de ter competências básicas no desempenho de tarefas que incluam a utilização de máquinas.

Postas as premissas que geram a problemática deste trabalho, coloca-se a questão de investigação:

Que experiências de aprendizagem potenciam a construção de narrativas históricas significativas pelos alunos?

Para auxiliar na obtenção de resultados que possam averiguar conclusões relacionadas com a questão de investigação colocaram-se os seguintes objetivos de investigação:

Identificar possíveis diferenças na construção da narrativa histórica entre o trabalho em grupo e o trabalho individual.

Verificar qual o contributo de aplicações digitais para o desenvolvimento da narrativa histórica.

Avaliar de que modo a utilização de fontes iconográficas permite o desenvolvimento da significância histórica.

Através destes objetivos, foi planeado um projeto, que não se realizou devido a constrangimentos causados pela pandemia da COVID-19, no ano letivo 2019/2020, que visa atestar possíveis resultados que possam ter resultados que possam ser conclusivos em relação à pergunta de investigação colocada, que se centra na construção de uma narrativa histórica da cidade de Coimbra, tendo sido a população do estudo composta por 5 grupos de 3 elementos, da turma do 7ºA do Colégio Bissaya Barreto, no ano letivo 2019/2020, sendo que as narrativas históricas são construídas através da aplicação *Plotagon*¹, ao longo de cinco momentos de construção, pretendendo desenvolver e estimular a cognição histórica, a significância histórica, a literacia digital e a narrativa histórica.

¹ www.plotagon.com

CAPÍTULO 1: PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

1.1. Caracterização da escola

A presente experiência pedagógica desenvolveu-se, no contexto da prática pedagógica supervisionada do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, no Colégio Bissaya Barreto, na localidade de Bencanta, inserida na união de freguesias de São Martinho do Bispo e Ribeira de Frades, no concelho de Coimbra, encontrando-se a 10 minutos do centro da cidade de Coimbra, e a 20 minutos de transporte público (autocarro), ao passo que também se encontra a 5 minutos a pé da estação ferroviária de Bencanta.

O lema da Fundação homónima (da qual é parte integrante), “Façamos felizes as crianças da nossa terra”, alavanca os ideais de fazer bem e de saber fazer, para os quais a instituição foi criada em 2003. O Colégio encontra-se ladeado por amplas áreas, permitindo que quem o frequenta possa dispor do acesso a espaços ao ar livre, muitas vezes impulsionados pelos professores e encarregados de educação como espaços de aprendizagem, muito além da observação da fauna e da flora inerente à zona ribeirinha do Mondego.

É uma instituição de cariz privado, com três níveis de ensino, compreendendo desde o 1º até ao 9º ano, sendo que ao nível de infraestruturas, cada ciclo tem um bloco adstrito, ainda que exista uma circulação dos alunos pelos diferentes espaços, uma vez que existem espaços comuns, como a biblioteca ou a secretaria, localizados num bloco específico, frequentado por todos os ciclos. Além da biblioteca e da secretaria, o Colégio proporciona à sua comunidade espaços de bar, ginásio, sala de professores, cantinas (agrupadas por ciclos), e sala de acolhimento, todas elas interligadas com mecanismos que proporcionam o seu acesso a quem tenha uma mobilidade reduzida. Num espaço contíguo, abrange também o curso profissional de técnico de Termalismo, no Ensino Secundário.

A oferta curricular proporcionada aos seus discentes inclui a sua própria academia de letras, clubes ligados à expressão artística, como o clube de teatro e o clube de dança, entre outros; clubes de desenvolvimento científico e tecnológico, como por exemplo, o clube de robótica e o clube de informática; o seu próprio grupo coral, além de clubes ligados ao estímulo

da cidadania e da cultura, como o clube europeu, o clube de língua gestual portuguesa, de introdução à cultura clássica e o Clube Parlamento Jovem, que contou com a participação dos professores estagiários, ainda que não possua um Centro de Atividades de Tempos Livres.

No panorama do desporto escolar oferece atividades como badminton, futsal e xadrez, sendo que ao nível desportivo é proporcionada aos alunos do Colégio, a prática de judo, natação, minibasquete e ténis de mesa.

O Colégio atribui a cada turma uma sala específica, excetuando as aulas de Educação Visual, Educação Tecnológica, TIC e Educação Física. Cada sala encontra-se equipada com um computador, um projetor e um quadro interativo, além de amplas janelas que permitem uma iluminação natural da sala de aula.

1.2. Caracterização da turma

Ao longo do estágio pedagógico 2019/2020 foi-me concedida a oportunidade de lecionar aulas ao 7ª X e de acompanhar o 7ºY, sendo que a caracterização da turma com que trabalhei a grande maioria do tempo, incluindo durante o período de ensino à distância, tem como base a informação contida no Plano Curricular de Turma (PCT), gentilmente cedido pelo diretor de turma do 7º X.

Aquando do início do ano letivo, a turma do 7º X era composta por 16 alunos, dos quais, 62,5% são do sexo feminino, e os restantes 37,5% do sexo masculino. Há ainda que salientar que no decorrer do ano, um elemento da turma abandonou o Colégio. As habilitações dos pais dos alunos do 7º X situam-se igualmente entre ensino secundário e graus de ensino superior. Importa ainda salientar que 11 alunos têm irmãos.

Todos os alunos da turma frequentaram o ensino pré-escolar, o que indica que contactaram com o mundo escolar antes no 1º ciclo, no entanto, há indicadores “curiosos”, o facto de 6 alunos apresentarem retenções. Dos 16 alunos que compunham a turma, apenas 10 frequentaram o colégio no ciclo de estudos anterior, revelando assim, uma turma onde os seus alunos iam contactar pela 1ª vez entre si, e onde a variação de idades ocorre entre os 10 e os 13 anos, com a moda das idades a se situar nos 12 anos (uma amostra de 11 alunos), aquando do início do ano escolar 2019/2020.

A disciplina de História encontrava-se no topo da lista de áreas preferidas dos alunos, juntamente com Educação Física e Matemática, o que por si, revelou-se um facilitador de aprendizagens da turma, além de elemento motivacional. Nos hábitos de trabalho autónomo dos alunos, mais de metade já o tentou realizar, ainda que só metade dos alunos da turma assumisse ter hábitos de estudo diário, por oposição à outra metade que assumia ter hábitos de estudo semanais.

Há que salientar que a turma 7º X ao conter alunos de diferentes idades, continha ritmos de trabalho diferenciados, uma realidade comum em turma cujos alunos têm a mesma idade, ainda para mais acentuada devido a este fator. Os alunos da turma ao longo da experiência de estágio pedagógico, denotaram uma evolução positiva no hábito de interromper as atividades de modo inoportuno, sinal de que os próprios alunos demonstraram evoluções significativas na aquisição de graus e competências de maturação. Há ainda que salientar a inexistência de hábitos de leitura regulares e dificuldades de atenção e acompanhamento durante o período de realização das atividades, como os principais aspetos inibidores da aprendizagem reportados na turma 7º X.

O 7º X revelou-se uma turma peculiar, no âmbito da disparidade de resultados apresentados pelos estudantes, uma vez que, sensivelmente metade dos seus constituintes, não só em História, mas no grosso das disciplinas, apresentavam, no início do ano letivo 2019/2020, resultados acima dos 85%, ao passo que os restantes elementos apresentavam resultados inferiores a 65%. Estes dados traduzem-se, portanto, na identificação de uma turma bastante dual, fator esse que se tentou utilizar para potenciar aquisições e consolidação de conhecimentos e aprendizagens.

1.3. O trabalho desenvolvido no estágio

No dia 7 de outubro de 2019, ocorreu a primeira aula lecionada pelos professores estagiários e daí em diante o trabalho desenvolvido com as turmas atribuídas a cada um revestiu-se de uma elevada autonomia. Contudo, a apresentação formal dos novos professores estagiários à comunidade escolar do Colégio Bissaya Barreto ocorreu na semana anterior, quando fomos assistir às aulas de História lecionadas pela orientadora da escola, a Professora Joana Damasceno. Sublinhe-se que a ambientação ao Colégio, aos professores, aos auxiliares da ação educativa e aos alunos se deveu às diligências da professora orientadora Joana

Damasceno em prol do estímulo do contacto entre nós (núcleo de estágio) e os elementos da comunidade educativa.

As primeiras aulas que assistimos serviram para tirar as primeiras impressões dos alunos na sala de aula, não só a sua postura e comportamento, mas também sobre os seus ritmos de trabalho, temas de interesse, tipos de resposta e o modo como questionavam a professora orientadora.

A experiência de estágio pedagógico não se limitou ao acompanhamento de uma turma por cada professor estagiário, coube-nos enquanto membros da comunidade do Colégio, a organização e o desenvolvimento de atividades inerentes ao Clube Parlamento Jovem, sempre com a supervisão e o aval da professora orientadora. A par desta responsabilidade, foi-nos pedido pontualmente, que lecionássemos algumas aulas noutras níveis de ensino, como o 6º ano e o 9º ano, sendo que neste último foi combinado com a Professora Joana Damasceno, por vontade de ambas as partes, que lecionássemos as aprendizagens relativas à temática do Holocausto. Como experiência enriquecedora da nossa formação enquanto futuros docentes, coube-nos a tarefa de acompanhar a turma do 8ºY, na sua visita de estudo ao Anozero - Bienal de Arte Contemporânea de Coimbra.

Ao longo de todo o ano letivo, existiram reuniões com a Professora Joana Damasceno, a fim de avaliar as aulas que eram lecionadas, de modo a adaptar estratégias e a corrigir algumas situações de modo que também nós (núcleo de estágio) pudéssemos evoluir enquanto profissionais. No decurso dessas reuniões, a Orientadora fazia, igualmente, uma atualização das atividades que o Colégio ia desenvolver e que necessitariam da presença dos elementos do núcleo de estágio, como por exemplo, a festa de Natal, as atividades de interrupção letiva ou de Carnaval.

Em Fevereiro, juntamente com os restantes professores do 7º X e do 7º Y, foi organizado um momento de articulação curricular (momento DAC), onde durante dois dias as turmas acima mencionadas desenvolveriam atividades curriculares, transversais a todas as disciplinas, relacionadas com o património da cidade de Coimbra, sendo que ao núcleo de estágio coube a tarefa de organizar uma visita de estudo pela cidade de Coimbra, com início no largo D. Dinis, e com término no memorial dedicado a Miguel Torga, junto à Praça da Portagem, num percurso que incluía a visita e recolha de dados sobre a Universidade de Coimbra, o Jardim Botânico, o

Museu Machado de Castro e o Criptopórtico Romano, Sé Velha e Igreja de Santa Cruz, entre outros.

Relativamente à prática pedagógica, ainda que na preparação das aulas, dos materiais e das estratégias a implementar os professores estagiários tivessem grande autonomia, a realização das planificações era feita pela Orientadora de estágio pedagógico. Contudo, a fim de estimular e desenvolver competências de seleção de conteúdos, a professora Joana Damasceno delegou-nos a função de elaborar, a partir das matrizes fornecidas aos alunos, os testes de avaliação sumativa dos alunos do 7º ano, tendo total liberdade para fazer as perguntas que considerávamos pertinentes e necessárias, assim como na seleção da documentação a ser inserida na prova, sendo que a nossa proposta era sempre debatida entre nós e a Orientadora, antes de ser presente aos alunos. Deste modo, fomos também nós quem elaborou os respetivos critérios de avaliação e a respetiva correção dos mesmos, atividade que se transpôs para outros níveis.

Por fim, há que mencionar a oportunidade que nos foi dado por toda a estrutura do Colégio, desde o diretor, a coordenação de ciclo, e os diretores de turma, de participar nas reuniões do Conselho de Turma do 7º X e do 7º Y, onde experienciamos uma vertente importante da função docente, muitas vezes relegada em segundo plano, mas que permitem conciliar estratégias para que os alunos possam não vejam o seu desenvolvimento cívico, pessoal e intelectual comprometido, servindo também para conhecer mais profundamente os “nossos” alunos.

1.4. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada

Antes de iniciar o estágio pedagógico a minha experiência no mundo do ensino só tinha conhecido uma posição ainda, a de discente. A partir da minha posição de discente, elaborei, ao longo dos anos de experiência, uma imagem do que queria ser caso fosse docente, e, sobretudo, do que não queria ser.

Por outro lado, o percurso escolar e académico que percorri munuiu-me de competências que se restringiam ao plano teórico, ainda que durante o primeiro ano deste mestrado, os docentes me tenham colocado ao corrente de momentos e situações que fazem parte do quotidiano docente. No entanto, há que salientar a importância que as competências teóricas tiveram durante os

períodos de maior instabilidade, onde manifestaram fulcral relevância na produção de um trabalho seguro e confiante, mesmo perante as adversidades da vida docente.

Outro parâmetro que contribuiu para o sucesso desta experiência, está relacionado com a dinâmica do grupo de estágio, quer seja a estabelecida entre os professores estagiários, quer seja impulsionada pela ação da Orientadora. Desde o primeiro momento do estágio pedagógico, que a posição da Professora orientadora foi a de delegar-nos trabalho, sempre confiando na nossa responsabilidade e nas nossas capacidades, posição que se foi mantendo até ao final do mesmo, e que foi a trave-mestra da preparação e lecionação de aulas síncronas.

A ideia de “fazer amanhã melhor do que foi feito hoje” foi em grande medida o ideal que sustentou todo o processo, levando a que todas as aulas fossem refletidas, bem como, há que salientar a franqueza que o grupo demonstrou nestas reflexões, seja pela parte da Professora Joana Damasceno, seja entre pares (entre mim e o meu colega de estágio, Sérgio Costa Couto) no espaço escolar e no dia-a-dia. A franqueza e a exigência levaram a uma dinâmica que ultrapassou os limites do colégio, sobretudo nos momentos de preparação das aulas, de seleção de materiais e de estratégias.

De modo natural (penso), o primeiro contacto entre mim e a turma baseou-se na relação professor/aluno, construída em sala de aula, isto é, devido à nova experiência e ao misto de emoções sentidas, a proximidade com os alunos foi relegada para segundo plano com receio de que a mesma originasse situações desfavoráveis. No entanto, assim que as inseguranças se desvaneceram, iniciou-se um curto momento, em que várias etapas se foram ultrapassando, sendo que passei a confiar mais nos alunos e eles em mim, nomeadamente em relação àquilo que eram as suas expectativas,

No início das aulas, notei que tinha lacunas quer na gestão do tempo, quer na perceção de diferentes ritmos à aula, levando a que explorasse demasiado certos temas, em detrimento de outros, sobretudo na exploração de material documental: ou almejava conclusões mais “profundas”, ou explorava o documento de modo incipiente, fruto da inexperiência e do relacionamento com a gestão do tempo em sala de aula. Ainda que no início tentasse que a participação oral dos alunos fosse uma constante, a mesma não era fluída nem natural, problema que foi ultrapassado quando os discentes se ambientaram à minha aula e eu me ambientei aos discentes.

A partir do fim de outubro e início de novembro, as aulas passaram a ter uma dinâmica mais proveitosa, quer seja pela já ambientação mútua e pela confiança cada vez mais segura, pelo estímulo de recursos que os jovens da atualidade consideram mais apelativos, sendo que a progressão temporal da matéria, cada vez mais próxima da base da sociedade em que nos inserimos, contribuiu para o interesse dos alunos na disciplina, muita das vezes manifestado em barulho de fundo e algumas conversas paralelas.

De modo a trazer estratégias inovadoras, desde muito cedo utilizei os meus próprios materiais, formulados com recurso a informações e materiais do manual, sendo que também utilizava materiais que eu próprio recolhia, e organizava, assim como a bibliografia e textos de apoio. Este tipo de ação originou a que nas primeiras aulas não explorasse devidamente o manual, falha que prontamente me aconselharam a corrigir, não só a Professora Joana Damasceno, mas também o meu colega de estágio, Sérgio Costa Couto, denotando que as minhas aulas não eram fruto exclusivo do meu trabalho, mas sim de trabalho de equipa.

Entre os fatores que levaram a que procurasse desenvolver competências e aprendizagens diferentes, contabiliza-se o fator específico da turma de uma amplitude de idades incomum, bem como, os resultados dos alunos em níveis anteriores. Estes aspetos foram fundamentais para que tentasse implementar uma avaliação formativa, fundamentada pela produção dos alunos, sobretudo através do estímulo da explicação histórica e da perspetiva histórica, tendo como suporte diferentes recursos, quer tecnológicos, quer visuais, auditivos, entre outros.

Com estágio pedagógico, pelo que vivi e assisti no Colégio Bissaya Barreto e na sua comunidade, posso concluir que cada vez mais os alunos procuram que os seus professores sejam seus ouvintes, e que, a partir desse momento, se entregam de corpo e alma à aula do professor, preocupando-se também eles com o seu bem-estar. Cada vez mais o professor tem a função de ser a mão amiga, que se estende ao aluno em caso de necessidade.

1.4.1. Considerações sobre a prática pedagógica supervisionada no “Ensino a Distância”

Este subtópico, referente à Prática Pedagógica Supervisionada, deve a sua existência à necessidade de registar o momento em que a experiência de lecionação ganhou um paradigma novo, o qual, aquando do início do vigente mestrado, nunca supus experienciar.

Este período temporal, que se iniciou em Março, pouco antes da avaliação final do 2º período, e que se estendeu até à última semana de Junho, equivalendo, por isso, a quase metade do período total de estágio curricular. Durante o período homólogo, as aulas decorreram de modo síncrono pela plataforma Microsoft Teams, sendo que as aulas síncronas tinham a duração de 1 hora, com dois tempos semanais.

Na minha ótica, o Ensino Remoto Emergencial alterou, em certa medida, o modo de trabalhar dos alunos. Se por um lado não permitiu que o estímulo que o professor dá aos alunos na sala de aula na realização das tarefas existisse, potenciou, por outra via, o desenvolvimento de competências relativas à autonomia de trabalho, ao domínio de recursos, e a uma organização pessoal por parte dos alunos mais efetiva. Isto é, acabou com as faltas de material. Contudo, a postura quer de alunos, quer de professores não se alterou, sendo que todas as aulas eram finalizadas com exercícios de consolidação de conhecimentos.

Este desafio gerou que as aulas anteriormente preparadas para 90 minutos tivessem que ser reformuladas, ao nível do planeamento e das estratégias a utilizar, de modo que as aprendizagens estipuladas para o 7º ano do Ensino Básico não deixassem de ocorrer.

Ao invés, a preparação dos conteúdos aplicada nas aulas de 45 minutos, passaram a ser a planificação modelo, num primeiro momento de aulas síncronas, sendo que com a experiência adquirida a cada semana, motivou uma otimização da preparação e lecionação das aulas.

Pelo que experienciei, foi-me possível destacar casos particulares de alunos cujas avaliações obtidas nas tarefas de consolidação de cada aula, de um modo geral, superaram as mesmas avaliações que esses alunos obtinham quando as realizavam durante o período em que as aulas ocorriam no espaço do Colégio. O ensino a distância enfatiza o papel da motivação do aluno na realização das tarefas propostas, sendo que imprime maior esforço e dedicação nas disciplinas mais cativantes, ao passo que o fator distância requer que o professor inove para que não deixe de conseguir motivar todos os alunos para a disciplina.

Devo destacar, que agora que se viu ser possível lecionar aulas via remota no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, as escolas e agrupamentos devem investir num modo de acompanhar os seus alunos no âmbito do bem-estar da saúde mental. Ainda que não tivesse experienciado uma adversidade neste âmbito, esta foi uma preocupação constante enquanto

docente, não só minha, mas também da Professora Joana Damasceno, do meu colega Sérgio Couto e dos restantes professores da turma.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA

O estudo da História e dos seus fragmentos, mantém desde a sua génese - para o mundo ocidental na Grécia com Heródoto e Tucídides – a característica de narrar o passado, com mais ou menos rigor, com maior ou menor grau de distanciamento. Desde os primeiros momentos em que se tentou explicar o passado, a narrativa histórica e a explicação histórica apresentam-se como um cristal onde se condensa o conceito hegeliano do *Zeitgeist*² do narrador, e inerentemente do mundo que se lhe afigurava, sendo este um fenómeno da existência humana e da sua memória, quer seja o narrador contemporâneo ao fragmento histórico em narração, quer seja alguém o que tenta explicar posteriormente.

A conceção da História sem Memória apresenta-se como um projeto duvidoso, exatamente porque sem recordações, não há passado, quer sejam recordações materiais ou recordações imateriais. Encontramos um exemplo de enorme valor no panorama literário, que nos alerta para o perigo do esquecimento, através da obra *Cem Anos de Solidão*, do autor colombiano, Gabriel Garcia Márquez. A obra deste autor confere ao leitor essa certeza, a de que o mesmo existe porque anteriormente se preservaram e reconstituíram fragmentos sobre os quais se edifica a sua comunidade.

Em *Cem Anos de Solidão*, alia-se ao debate da relevância da Memória para a perpetuação de personagens e de eventos, a problemática da cultura oral, e sua transmissão. Pesa-se, o valor da tradição oral para uma determinada comunidade, quer para quem com ela se identifica. Se transportarmos esta problemática para a História, cabe ao historiador que a estuda e perpetua, a função de peneirar a estória (e os seus fragmentos), reescrevendo-a sob a forma de narrativa histórica.

Neste sentido, torna-se necessário considerar com maior preponderância as produções narrativas dos alunos, quer sejam elas produzidas a partir de atividades individuais, quer seja a partir de atividades em grupos, ainda que, no âmbito da epistemologia da História, subsista o debate entre relativistas e objetivistas, sobre qual a narrativa histórica “ideal” e a conceptualização dos seus objetivos (Gago, 2019). A narrativa histórica assume-se como o registo do pensamento, e como parte do processo de produção de conhecimento histórico-

² Por *Zeitgeist*, ou *Espírito do Tempo*, entende-se o agente invisível ou força que domina as características genéricas, as crenças e as ideias de uma determinada região numa determinada época histórica.

científico. O estímulo da produção da narrativa histórica, em sala de aula, assume o desenvolvimento de capacidades sobretudo ao nível da Consciência Histórica e do que envolve “pensar a História”, como a relação com o Tempo, por exemplo. Na sala de aula, o professor surge como um auxiliador, sendo que a principal interação é entre o aluno e a História, uma relação diferente daquela que se tem em aulas onde o diálogo vertical impera durante todo o ano letivo no processo de aquisição de conhecimento histórico.

No âmbito da aproximação do trabalho do historiador há que partir do pressuposto de Cainelli & Barca (2018) de que,

“a educação histórica tem especial interesse na forma pela qual o trabalho com fontes, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, os objetos históricos, entre outros colaboram, para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica de alunos e professores.” (p.4)

Quando se tenta pensar o tempo de forma contínua, são raras as pessoas que não organizam a sua compreensão sequencial dos eventos a partir do passado, e com último destino no futuro. Este fenómeno acontece, porque enquanto seres cognoscentes tentamos encontrar uma ordem para que o caos presente na organização e seleção de informações, o que resulta num fator preponderante na avaliação do grau de literacia histórica de um aluno, assim como é fundamental compreender a profundidade com que o aluno articula os conceitos de segunda ordem no seu discurso, onde se destaca com maior relevo a empatia histórica, a evidência histórica, a significância histórica e a consciência histórica.

Estes conceitos de segunda ordem articulam-se entre si, auxiliando na morosa tarefa de definir um conceito de literacia histórica, adensando a sua composição e sobretudo, permitindo clarificar os passos que orientam o modo como se torna perceptível, o modo como determinado indivíduo projeta o passado. Quer a comunidade científica, quer a sociedade reconhecem na História uma dimensão que se estende para além da lembrança de certos fragmentos específicos do passado. No entanto, no momento de objetivar quais as características da didática da História, subsistem interrogações sobre a mesma, conforme Lee (2006) indica. No mesmo sentido, a necessidade da busca pela definição de Literacia Histórica encontra-se também adstrito aos desejos curriculares quer dos profissionais, quer da sociedade.

Se por um lado a comunidade profissional procura desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de História, por outro, a comunidade leiga procura o produto da

materialização do conhecimento histórico, de modo a resumir as respostas à categoria de “sabe” ou “não sabe”, cedendo grande peso às trivialidades descontínuas da História, realidade que mantêm inalterada desde a década de 70 do século XX (Lee, 2006).

Se tomarmos como ponto de partida a matriz disciplinar de Rüsen (2001), podemos começar a traçar uma meta para a Educação Histórica, maioritariamente veiculada pela operacionalização dos conceitos metahistóricos de empatia histórica³, de evidência histórica⁴, de significância histórica⁵ e de consciência histórica⁶, construindo conhecimentos que contestam o senso comum, segmentado por princípios metodológicos, e através dos quais se pode averiguar a Literacia Histórica (Lee, 2006). A génese de uma didática da História que estimule o pensamento histórico nos alunos, capaz de compreender a narrativa histórica e produção historiográfica de um modo holístico é a perdurável expectativa que os investigadores e professores anseiam pelo cumprimento (Rüsen, 1998).

Nesta perspetiva, torna-se necessário identificar quais as ideias que os alunos devem ter sobre a disciplina de História, que se expandem muito além da necessidade rigorosa da utilização de etimologias e noções operatórias adequadas. Deste modo, e em articulação com três décadas de trabalho no âmbito da epistemologia da História, Peter Lee (2006, p. 136) esclarece que:

- a) O conhecimento histórico é possível através da evidência histórica.
- b) As explicações históricas podem ser contingentes e temporárias, logo, implicam a reconstrução de valores, crenças e motivações, por parte do agente, reformulando as suas ideias tácitas.
- c) A narrativa histórica não é uma cópia do passado, porém tem que ser congruente com o mesmo, articulada (no mínimo) com o material documental, ou com a produção historiográfica reconhecida.

³ A empatia histórica pode-se entender como a capacidade de alguém, no presente, se conseguir colocar na posição de um agente de outra época histórica, à luz daquilo que era a sua condição.

⁴ A evidência histórica pode-se compreender como a capacidade de relacionar vestígios do passado com o seu tempo e enquanto elemento dialogante entre o passado em estudo e o estudo no presente.

⁵ A significância histórica pode-se definir como o significado que alguém atribui determinado protagonista, evento, conjuntura e/ou processo histórico.

⁶ A consciência histórica pode-se definir como o conjunto de operações cognitivas de interpretação do mundo, de si e da “experiência do tempo”, no âmbito da História e da sua *praxis* (Rüsen,2001).

Porém, o que Lee preconiza não revela necessariamente que os alunos olhem para a disciplina de História do mesmo modo que os investigadores e professores, no entanto, alguns pressupostos fundamentais devem estar presentes na abordagem da disciplina pelos professores e na forma como os alunos analisam os conteúdos (Gago, 2019; Lee, 2006). McCullagh (1984), citado por Martins (2004 *apud* Leite, 2015)

“reconhece que o objetivo do trabalho histórico é descrever o passado e que as explicações históricas devem ser baseadas em dois critérios básicos: o da consistência factual, a partir das fontes históricas, e o da consistência lógica baseada na coerência e plausibilidade da inferência.” (p. 17).

Na verdade, as categorizações acima referidas são um reflexo dialogal entre o ensino tradicionalista e a ideia de progresso, sustentada pela ideia de que o conhecimento real é aquele que pode ser testado e comprovado em experiências, como é o caso das ciências naturais. Existe também o estigma de que o conhecimento proporcionado pela História se resume ao que foi possível ser testemunhado, adensando-se na eventificação massiva dos períodos da História, operacionalizando um pensamento histórico contrário ao que a História deveria proporcionar ao aluno aquando da sua saída da escolaridade obrigatória (Cercadillo, 2000). Há que considerar a partir deste pré-conceito formado pelos alunos, a visão dos mesmos em relação à produção historiográfica, isto é, os alunos admitem um estatuto de intocabilidade à produção do historiador, não só pela dificuldade em atingir o seu discurso, mas também pela operacionalização da ideia de passado permanente, enquanto símbolo do “Espírito do Tempo” de determinada época.

Deste afrontamento, decorre a necessidade de reestruturar o paradigma do ensino da História, isto é, de trabalhar com os alunos a exploração de ‘fontes primárias’ e de ‘fontes secundárias’, com a finalidade de estimular a diferença entre a experiência prática do passado, isto é, o passado relativo ao quotidiano, e a análise e construção de considerações do passado, inserindo-os na tarefa do historiador e facilitando a sua compreensão das metodologias historiográficas, da noção de passado dinâmico, em permanente mutação, consoante os eventos. A função da produção historiográfica, não é copiar o passado, mas sim construir o mesmo (Cercadillo, 2000; Gago, 2016; Lee, 2006).

Na abordagem da História em sala de aula, pretende-se que o foco nos conteúdos se centre no modo e no grau com que os alunos vão avaliar determinado fragmento, estimulando a sua cognição histórica, de forma que de modo recorrente, os discentes possam aplicar este

método de pensamento noutros espaços e noutros momentos da sua vida pessoal e profissional, sobretudo no momento de interpretar eventos e os seus agentes, conforme pesa Lee (2006).

Há que mencionar o papel da memória na valorização de interesses que podem potenciar o desenvolvimento da literacia histórica dos alunos, uma vez que, no âmbito do Ensino do 3º Ciclo e Ensino Secundário, o início da compreensão de conteúdos por parte do aluno decorre do processo de estabelecer conexões com as aprendizagens anteriores. (Gago, 2019; Lee, 2006). O estímulo da Literacia Histórica, como o descrevemos, compagina-se com o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017). Se se atentar aos princípios propostos a serem estimulados e trabalhados ao longo da escolaridade obrigatória⁷ deduz-se que, de grosso modo, são algumas das competências que a operacionalização adequada dos conceitos metahistóricos pode permitir.

No termos a)⁸ e b)⁹, o documento expressa a necessidade da escola habilitar os jovens com saberes e valores que construam uma sociedade mais justa, mais centrada pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar¹⁰, algo que a Educação Histórica trabalha como uma das suas linhas fundamentais, a da revisão de acontecimentos e de memórias que ocupam uma área partilhada entre si e os seus pares, permitindo, ao mesmo tempo, a realização de um trabalho que visa a imparcialidade – dentro dos limites e experiências de cada um – e, conseqüentemente, a inexistência de uma visão única sobre determinado evento, estimulando a significância e a empatia, não só ao nível histórico, mas também no presente e no futuro, através do lato entendimento da História como uma disciplina científica, legitimada pela produção sólida de conteúdos nas suas mais diversas áreas.

No parâmetro da Inclusão, a Educação Histórica confere a possibilidade de trabalhar temáticas comuns ao grupo, permitindo e estimulando o respeito e a diversidade entre pares, ajudando a superar as diferenças individuais de cada aluno, compondo através da heterogeneidade que pauta a existência de um grupo de alunos, a criação de um espaço de memórias comuns, pertencente a todos, devido do seu papel na composição do mesmo. O trabalho de grupo face à Inclusão, permite trabalhar a multiperspetiva, e sobretudo valorizar o modo como os pares compreendem e encaram o mesmo passado, veem o presente e projetam o

⁷ Sendo elas: a) Base humanista; b) Saber; c) Aprendizagem; d) Inclusão; e) Coerência e Flexibilidade; f) Adaptabilidade e Ousadia; g) Sustentabilidade; h) Estabilidade;

⁸ a) Base Humanista;

⁹ b) Saber;.

¹⁰ *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Martins, 2017.

futuro. Há uma vantagem clara no trabalho de grupo, face ao individual que reside na deslocação do “Eu” para uma posição mais orbital, sendo substituído pelo “Nós”, como consequência de um processo que se edifica a partir do princípio da empatia, sendo que o grupo é o cerne da construção.

Pelo que alude aos restantes princípios¹¹, compreende-se a possibilidade de trabalhar a construção de explicações históricas na sala de aula com tarefas de grupo, uma vez que tendem a cumprir de forma mais eficiente e benéfica o seu objetivo. A memória coletiva de uma sociedade constrói-se de modo co-construtivo, com o reconhecimento e aceitação de um passado comum a todos os intervenientes, iniciando-se, desde logo, o estabelecimento identitário entre o “nós” e o “eles”, bem como o sentimento de pertença a uma comunidade. Neste ponto, e apesar de no âmbito da Educação Histórica, a narrativa histórica se poder trabalhar individualmente, é na realização de tarefas de trabalho em grupo que se estima promover os princípios acima enunciados¹².

As Áreas de Competência podem ser potenciadas através do contato com tecnologias digitais ao longo do processo de realização do trabalho, propondo assim um paradigma que visa inserir as atividades de sala de aula no século XXI, através de recursos digitais. Nas próximas páginas, abordar-se-á os conceitos metahistóricos que orientam este trabalho, nomeadamente a construção da explicação histórica e a significância histórica.

2.1. A Explicação Histórica

A explicação histórica no seu sentido mais lato é entendida como:

“uma resposta temporária à pergunta sobre **por que** é que ocorreu determinado acontecimento ou situação passada” (Barca, 2000, p. 43)

A partir da citação acima mencionada, podemos estabelecer uma correlação direta entre uma explicação racional, ainda que a mesma possa revelar-se também casual, que é construída em torno de argumentos explicativos, intrinsecamente ligados a determinada

¹¹ e) Coerência e Flexibilidade, f) Adaptabilidade e Ousadia, g) Sustentabilidade e h) Estabilidade.

¹² No encadeamento do documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), e visualizando as Áreas de Competência propostas no documento, podemos atribuir à Educação Histórica, sobretudo se trabalhada em grupo, um estímulo de parte substancial das mesmas, das quais se salienta o contributo direto no Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Raciocínio e Resolução de Problemas; Saber Científico, Técnico e Tecnológico; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Linguagens e Textos; Consciência e Domínio do Corpo; Sensibilidade e Estética ; e Informação e Comunicação.

ação/acontecimento, entre os quais podemos salientar noções evocativas da razão, da causa e dos motivos que originaram determinado fragmento da História. No entanto, nem todas as explicações históricas correspondem à verdade histórica, ou sequer àquilo que os autores das mesmas pensam ser a verdade histórica, como é o caso da ficção histórica. A fim de compreender a explicação histórica com mais detalhe, Barca (2000) elencou quatro perfis, a saber, o modelo nomológico-dedutivo, o modelo racional, o modelo narrativo e o modelo estrutural. Estes modelos acompanham o avanço dos estudos realizados no âmbito da Didática da História.

Segundo Barca (2000), o perfil assente no modelo nomológico-dedutivo tem como finalidade da sua explicação a demonstração de que se ocorre fenómeno X, então a Y acontecerá inevitavelmente enquanto consequência linear de X, generalizando que determinado evento ocorre quando se lhe atribui uma causa, através da suposição de uma lei geral que permite deduzir ocorrência Y. Barca (2000), com base em Hempel, afirma que os historiadores usam “este modo de raciocínio, mesmo quando apenas se propõe a dar uma descrição do passado” (p. 44), ao passo que para Popper e Garnier (1961) as explicações dos historiadores são interpretações de outros autores, sendo que Garnier declara que nenhuma explicação pode ser confirmada, sendo que no entanto poderão ser justificadas e suportadas pela documentação bibliográfica e documental em que se baseia (Barca, 2000).

No âmbito do modelo racional, existe a conceção de que o passado que temos como verdadeiro, é uma projeção de um passado imaginado, tendo por base desejos e ambições em relação ao curso dos acontecimentos do mesmo, sem que, no entanto, nunca se possa alguma vez apurar a verdadeira ocorrência dos fragmentos do passado que nos propomos a abordar, sendo que ao historiador cabe a função de, com recurso às evidências que dispõe na atualidade, apurar uma explicação verossímil. Este modelo é percecionado por Barca (2000) como “os acontecimentos humanos, que constituem o cerne da História, são únicos e podem apenas ser recriados através da compreensão e interpretação” (p. 48), sendo que na ótica de Collingwood (1946), a cognição do historiador depende do modo como o mesmo procede à análise das evidências disponíveis no seu presente. Só após este momento, é que inicia o processo de introspeção e revelação que levam a recriar fragmentos do passado e as suas razões (Barca, 2000, p.51). Ou seja, ao compreendermos as determinações da ação de uma personagem histórica, percebemos porque é que realizou ação X de modo Y, sendo que a explicação se articula entre os motivos e as finalidades do agente enquanto determinantes da sua ação.

No modelo narrativo, Atkinson (1978) encara que a “narrativa não pode ser construída sem conhecimento geral e sem explicações causais e racionais” (Barca, 2000, p.55), sendo que o cerne dos interesses da História se coaduna com uma narrativa cuja compreensão seja inteligível e que “seja aceitável em termos de evidência” (Barca, 2000, p.54). Neste modelo as sequências de acontecimentos justificam a sua ocorrência devido à existência de condições necessárias que o permitam. Este modelo permite que através de expressões como porque e por isso se inicie uma narrativa, sendo que quando comparado aos modelos anteriores, este modelo viabiliza a identificação de condições de longo curso do mesmo modo que viabiliza a identificação de eventos que despoletam mudanças, colocando em análise diferentes causas, que são organizadas de modo prioritário por todo e qualquer um que construa a sua narrativa sobre a temática proposta, possibilitando o desenvolvimento do trabalho histórico, porque a fiabilidade dos dados aumenta a cada análise, como afere Atkinson (1978, *apud.* Barca, 2000).

O quarto modelo proposto, o modelo estrutural, é definido por Barca (2000) com um modelo que “encara análises dos fenómenos de larga escala segundo diversas perspetivas (geográfica, económica, social, política, cultural) mostrando deste modo uma preocupação especial com as condições de longa duração, para lá dos acontecimentos e dos seus contextos imediatos” (p. 56). Ou seja, segundo o modelo estrutural, para a compreensão do evento X, é necessário a empreender a sua através de diversos ângulos, assim como é necessário atentar às condições de longa duração, quer no âmbito do período que antecede o evento X, quer no período que o precede, extrapolando também o contexto contíguo ao evento em estudo.

A partir dos modelos apresentados é possível discernir que se entendemos a explicação histórica como a resposta à pergunta “porquê?”, colocada quando nos questionamos sobre o passado humano e os seus momentos (ações, situações e acontecimentos), temos então que considerar novos sentidos inerentes à pergunta, como evoca Barca (2000):

“Ela pode incluir perguntas do tipo “como foi possível?”. Cada explicação pressupõe uma seleção de fatores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância relativa diferente aos fatores selecionados e, entre uma gama de fatores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outros condições contributivas/facilitadoras do explanandum. As condições que estabelecem a diferença quanto a uma situação ter ocorrido, ou não, podem ser consideradas a causa.” (p. 61)

Partindo destes pressupostos teóricos, a investigadora procurou, então, indagar como a explicação histórica é construída no processo de aprendizagem da História. Nesse sentido, organizou um estudo que envolveu alunos do 7º ano ao 11º ano, com a finalidade de apurar de que forma é que os jovens portugueses percecionam a existência de várias visões sobre o mesmo fragmento da história. Através do estudo realizado concluiu-se que, de modo geral, alguns jovens conseguem ter uma noção da provisoriedade inerente às explicações (históricas), derivado da ideia de agregação de informação.

Contudo, segundo Barca (2000) existem outros alunos que “parecem concentrar ainda na sua atenção nos dados ou na lógica da estória, ou na explicação correta associada a uma preocupação fundamental com a verdade dos factos.” (p. 248), como ilustram os níveis exclusivos aos alunos do 11º ano, que a partir da documentação fornecida para atividade conseguiram apresentar uma noção de perspectiva histórica, ainda que em número reduzido, comparada à construção de uma resposta assente no princípio de que a quantidade equivalia a qualidade, ou as ideias de “explicação correcta” e de “estória” (mais vinculadas aos alunos do 3º ciclo), e de “explicação consensual” (com incidência nas respostas dos alunos do secundário e 9º ano).

O que os estudantes fazem é recriar a busca do historiador pelo passado verossímil, pela reconstrução de um passado o mais real possível, dado que é o passado que, segundo Chapman (2016), através de narrativas inerentes à vida social de um indivíduo, grupo ou comunidade, frequentemente ritualizadas com comemorações de aniversários, memoriais e monumentos que permitem que uma identificação consigo e com o seu passado. Esta é uma problemática que tem sido colocada por diversos estudos, aferindo-se, como ponto de partida, que é comum e expectável que o conhecimento histórico dos alunos se manifeste por via do conhecimento factual substantivo, vulgo, “Cultura Geral” (Wineburg, 1991).

No estudo de Wineburg (1991), identifica-se que os resultados do historiador, quando testado num teste de escolha múltipla, vê-se ultrapassado em pontuação pelo grupo composto por alunos talentosos na disciplina de História. Esta tendência viu-se invertida aquando da realização de tarefas que exigissem a mobilização de competências relacionadas com o processo de explicação histórica, evidenciando que o desempenho dos alunos na coleção de informação, por norma, não se verifica do mesmo modo na construção de raciocínios interpretativos em contextos históricos, tarefa na qual os alunos tendem a revelar inabilidade.

A explicação para esta dificuldade pode assentar-se no facto do desenvolvimento das competências necessária à realização deste tipo de atividade se iniciar tardiamente no percurso escolar dos alunos, resultando na incapacidade de perspetivar objetivamente o passado histórico e em lacunas em competências como a empatia histórica, a evidência histórica e a significância histórica (Barca, 2000). No entanto, o trabalho do historiador e do aluno, é desconstruir uma “visão única” da História, através da análise de várias perspetivas sobre determinado fragmento, bem como a índole provisória da informação que acaba de produzir, como esclarece Barca (2000), sobre a explicação histórica (p.81).

Chapman (2016) completa que:

“...the study of historical interpretations should aim to provide pupils with tools that they can use to systematically compare and evaluate claims about the past, if not in order to establish total and definitive ‘truth’ then certainly to move beyond the view that ‘anything goes’ and towards an understanding of how the validity of claims about the past can be assessed.” (p. 2-3)

Em consonância com os progressos realizados nas últimas décadas no âmbito da Educação Histórica e da literacia histórica, é imprescindível o desenvolvimento de atividades com alunos que visem o desenvolvimento das suas capacidades de interpretação histórica, estimulando-os a pensar de modo crítico e reflexivo, com as ferramentas que a História fornece para a compreensão do passado e do presente, e para pensar o seu futuro. A familiaridade com a ideia de inexistência de uma verdade única, baseada na multiperspetiva e na contextualização dos agentes históricos no seu próprio tempo, onde as explicações são complexas, ao mesmo tempo que são provisórias, dado as constantes atualizações e a aquisição de novos dados, são práticas que a História cede ao aluno para que este as possa utilizar no seu quotidiano.

2.2. A Significância Histórica

Para Seixas (1994) significância histórica assume uma posição de charneira entre a compreensão histórica dos alunos e a utilização futura de factuais históricas, tornando assim, a chave que permite a operacionalização de um pensamento histórico no quotidiano dos alunos. Em particular, as ideias tácitas alicerçam a significância histórica que os alunos trazem primordialmente para a sala de aula, ao mesmo tempo que é a significância que concede utilidade e interesse às aprendizagens de sala de aula. A análise da significância histórica presente nas produções dos alunos permite compreender de modo mais amplo o raciocínio e a

cognição histórica dos mesmos, através do modo como interpretam o passado e o expressam (Cercadillo, 2000; Seixas, 1994).

Pode-se, então, entender a significância histórica como o significado que alguém atribui a determinado protagonista, evento, conjuntura e/ou processo histórico, podendo a mesma ser abordado por diversos ângulos, nomeadamente o da multiculturalidade ou o nível em que a significância histórica surge nas narrativas históricas e relatos. A existência de uma sociedade não uniforme, permite que numa mesma sala de aula coexistam alunos de diferentes estratos sociais, géneros, origem étnica, entre outros. A diversidade permite que na mesma sala, um evento tenha mais ou menos valor para um conjunto de alunos face a outros, mas sobretudo permite que os alunos possam compreender as relações das suas histórias e vivências, com a História e com a sua narrativa (Morton & Seixas, 2013). Numa ótica diferente, a significância histórica na sala de aula permite que se desconstrua a narrativa de que determinado facto é importante e porque é que é importante, abrindo-se espaço a questões de problematização sobre a visão de todos os envolvidos.

A significância histórica, permite que os alunos, através da prática, percecionem que o conhecimento histórico e a explicação histórica são construções culturais edificadas pelo meio social, pelo seio familiar, pela escola, pelos media e pelo património nacional (Cercadillo, 2000). Esta autora explica, por exemplo, o impacto do nível multicultural na perceção dos acontecimentos históricos, da análise da significância histórica do fenómeno do apartheid na África do Sul, cujo efeito sobre a comunidade branca e negra se fez sentir de modo diferente, ainda que o evento tenha uma leitura dialética muito própria. Desta experiência compreendemos que conforme o entrevistado, se negro, se branco, a sua resposta terá significados diferentes, derivado do impacto que o apartheid teve na comunidade a que o entrevistado pertence, onde a atribuição de significância se opera em função de vivências étnicas, sociais, religiosas, económicas e políticas. No caso da História de Portugal, este caso é exemplificado no âmbito da temática da Guerra Colonial e da Descolonização das Províncias Ultramarinas (Alves, 2007; Cercadillo, 2000).

Para além da projeção multicultural na significância histórica, existem outras influências de construção da percepção do passado. Num primeiro nível, mais simples e mais objetivo, existe uma categorização por relevância dos factos históricos quer no passado, quer no presente. O segundo nível opera no campo de ação da interpretação histórica e da sua elaboração, um pouco à imagem do ângulo multicultural de conceber a significância histórica. Contudo, neste

caso, a subjetividade cultural é causada pela diversidade de produções historiográficas. Assim, McCullagh (1998, *apud*. Cercadillo, 2000) apresenta como exemplo para esta posição, a narrativa histórica da Descoberta da América, produzida por um historiador ameríndio e por um historiador europeu. Ainda que aborde o mesmo evento, existem perguntas distintas que são colocadas e respostas diferentes que são fornecidas.

No exemplo fornecido por McCullagh (1998), é possível compreender que os diferentes backgrounds originam interesses díspares, tendo o progresso científico do historiador ameríndio se centrar no efeito da Descoberta da América na sua região, nomeadamente na escravatura, no extermínio de populações, nas novas doenças, por oposição à produção do historiador europeu que daria ênfase à criação de rotas de comércio mundiais, na maior circulação de produtos e no desenvolvimento de centros financeiros de dimensão mundial. É importante salientar o carácter relativo da segunda ótica da significância histórica, uma vez que, tal como afirmam Cercadillo (2000) e Alves (2007), as produções historiográficas variam conforme a “corrente” na qual o historiador se insere, o que condiciona as perguntas de investigação a que tem que responder, ou seja, parte do trabalho do historiador é estruturado tendo em conta a necessidade de incluir elementos que justifiquem à comunidade o porquê de atribuir relevo ao fragmento histórico no qual trabalha.

Noutra ótica, e por oposição ao que ocorre no ofício do historiador, um aluno atribui um valor a determinado fragmento da História que os seus pares e a comunidade local já atribuem anteriormente, sendo que na maioria dos casos, são os momentos da História nacional e mundial que merecem destaque, pela razão que tiveram efeito sobre mais pessoas, e pela maior ubiquidade no quotidiano de todos os alunos. Deste modo, compreende-se o porquê de atribuir maior importância à II Guerra Mundial do que à I Guerra Mundial, ainda que Portugal tenha participado na I Guerra Mundial e se tenha mantido como país neutro na II Guerra Mundial. Observa-se, então, que são os agentes do presente quem atribui valor ao passado, evidenciando assim, a introdução de conteúdos programáticos relativos a temas que suscitam cada vez mais o interesse dos alunos, como é o caso da igualdade de género (entre outras), nas diversas disciplinas do currículo nacional.

No âmbito da aula de História, os alunos, ao introduzirem as suas preocupações e expectativas em relação aos temas da sua atualidade, conferem maior ou menor grau de significância aos conteúdos que trabalham em sala de aula, sendo que esta a significância surge após o trabalho com “fontes”, que confirmam o relevo de determinada ação ou modo de atuar.

Na senda das proposições de Carr (1986 *apud* Seixas, 1994), compreende-se o pensador histórico como o agente que projeta a relação singular entre os fenómenos do passado e a sua existência no presente, do modo que a significância histórica de um fragmento histórico depende sempre do modo como na atualidade, quer a comunidade, quer o indivíduo cedem um lugar de destaque a esse fragmento. Neste sentido, é natural que os alunos sintam dificuldades quando contactam com o cruzamento de informações adquiridas em sala de aula, de literatura específica e da leitura de documentação histórica (Ashby & Lee, 1987; Seixas, 1994).

A valorização do passado leva a que o aluno tenha uma visão da História como uma analogia, isto é, mobilizam os seus conhecimentos históricos para estabelecer comparações com os problemas que incomodam o seu quotidiano, propondo soluções tendo em conta atitudes similares/opostas ao considera ser o mais adequado, sendo que comumente os alunos apresentam as suas explicações narrativas como listas descritivas dos fragmentos a que aferem maior grau de significância (Seixas, 1994).

CAPÍTULO 3: LITERACIA DIGITAL E A RELAÇÃO COM O ENSINO

Desde o final do século XX, o mundo, e em especial o hemisfério ocidental, protagonizou um acelerado desenvolvimento tecnológico, originado no contexto da Guerra Fria, e que devido ao grande investimento financeiro e social que as sociedades aplicaram na evolução tecnológica, tem sido alvo de uma expansão sem fim à vista, tornando-se cada vez mais o cerne das dinâmicas socioculturais. O constante foco da orientação individual na conceção de “Desenvolvimento”, tornam-no indissociáveis da noção de “Progresso”, sendo que o acesso a instrumentos tecnológicos, concebidos e progressivamente aperfeiçoados desde o último quartel do século XX, como o são as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), desempenham parte importante na capacidade de resposta aos desafios do Presente.

As TDIC afiguram-se como ferramentas que viabilizam um caminho para a equidade, dado que apostam no desenvolvimento de skills que são amplamente utilizadas em várias áreas, como por exemplo a capacidade de selecionar informação e de ter a informação ao alcance de quem possua um aparelho em que seja possível estabelecer uma conexão com a internet, sendo que, no entanto, também a falta de acesso a estas ferramentas, e à orgânica e funcionalidades, pode representar uma potencial marginalização de um indivíduo ou grupo de indivíduos (Roberto et al., 2015). Portanto, a necessidade de pensar a utilização das TDIC em sala de aula revela-se uma problemática a ser considerada ao nível nacional e supranacional, de maneira que as clivagens entre estatutos, faixas etárias, de género e de literacias, possam ter meios e estratégias adequadas para o seu desvanecimento.

O processo de informatização afigura-se como imprescindível no Presente e para o futuro, na erradicação da infoexclusão, dando continuidade ao processo de pluralizar e democratizar universalmente o Ensino, tal como tem vindo a ser proposto de forma sucessiva na União Europeia desde a década de 1990. Com o avanço progressivo dos tempos, denota-se uma mudança na metodologia do ensino, muito por causa das novas ferramentas que vão surgindo e da sua adaptação às necessidades e anseios da comunidade estudantil, em grande medida, sobre a utilização de tecnologias digitais na sala de aula. O investimento na formação de docentes estimula a que os novos docentes capitalizem as potencialidades das TDIC em prol da inovação do ensino.

Para um número significativo de professores, a possibilidade de introduzir novas tecnologias na sala de aula, é vista como adversa, quer seja pela necessidade de se atualizar,

quer seja pelo medo de se atualizar. Contudo, para o aluno, a aproximação dos recursos da sala de aula, a aplicação dos mesmos apresenta-se apelativa, quer seja pela abundância de materiais digitais no seu quotidiano, quer seja pela estreita proximidade que mantém com eles, alterando o paradigma pedagógico da disciplina que os utiliza (Dias-Trindade & Carvalho, 2019). A resistência à utilização de TDIC, origina que, para os alunos, o momento de aula se torne desmotivante, criando uma situação onde quer o aluno, quer o professor saem a perder.

Este tipo de situação ocorre devido à intransigência na utilização de TDIC, quer de professores, quer de encarregados de educação, protelando a inclusão destes aparelhos na sala de aula e da literacia digital, em prol de um ensino mais tradicional, onde impera a aula-palestra, o diálogo vertical e a valorização do acesso à informação a partir de recursos populares no Ensino que precedeu a Era Digital (A. Moura, 2010).

Porém, a organização escolar deve estar ciente quanto à preocupação que a falta de acesso a recursos informáticos causa sobre os alunos, sendo este um dos flagelos impostos na formação de um aluno desde o 3º Ciclo do Ensino Básico, passando pelo Ensino Secundário, e terminando no Ensino Superior, inclusive no seu acesso. Ainda que possa democratizar o Ensino e o acesso à informação, pode por outro lado ser um fator que penaliza mais os alunos socioeconomicamente mais desfavorecidos. Neste âmbito, cabe às escolas potenciar os seus recursos e espaços de modo a se tornar mais inclusiva.

É a partir da análise desta conjuntura que os mais variados países da OCDE ao elaborarem os seus currículos escolares e o perfil dos seus alunos à saída da escolaridade obrigatória dão extremo valor às previsões sobre quais serão as competências mais úteis para os seus jovens num período de curto/médio prazo, dado o uso generalizado de tecnologias móveis no espaço escolar, e a sua ubiquidade no quotidiano da maioria da população escolar, gerando-se a conceção de jovens do século XXI enquanto “Nativos Digitais” (Prensky, 2001) para descrever as gerações que nasceram imersas no mundo digital, por oposição aos “Imigrantes Digitais”, que se viram forçados a transitar de um mundo onde o acesso à informação era mais restrito e limitado, para um mundo onde o acesso à informação se encontra na ponta dos dedos, e onde o conhecimento, é parte do processo de partilha (Prensky, 2012; Trindade, 2015).

A necessidade de introduzir a tecnologia na sala de aula, de forma ativa, é uma estratégia que tem vindo a ser pensada quer por parte da OCDE, quer por parte da União Europeia, com

a produção constante e atualizada de relatórios sobre a Educação. Assim, o reconhecimento da necessidade de investir na digitalização de várias áreas, cada vez mais imprescindível em qualquer mandato, foca-se no paradigma da Educação, enquanto base para a construção de uma sociedade mais capaz e preparada para o futuro, tornando exequível a substituição empregos e tarefas perigosas por máquinas¹³, alcançando-se um bem-estar social potenciado pelo recurso a aparelhos digitais.

No mesmo sentido, intensifica-se a necessidade dos programas escolares aplicarem uma formação contínua, neste âmbito, exigindo por isso mais esforço por parte dos órgãos políticos para a cedência de meios para que a inovação digital possa ser parte ativa na formação escolar de um jovem, em particular nos seus últimos anos de ensino, de forma a que as desigualdades no acesso a postos no mercado de trabalho sejam menos díspares, auxiliando também no desvanecimento de desigualdades sociais, inerentes à infoexclusão, mas que já existiam previamente à existência deste fenómeno. Urge, conforme o plano “Educação 2030” da UNESCO, ratificado pela Declaração de Incheon, a adoção de abordagens pedagógicas com recurso a TDIC adequadas, privilegiando tarefas

“...que utilizem abordagens pedagógicas centradas no aluno, ativas e colaborativas; e livros, outros materiais didáticos, recursos e tecnologias educacionais de acesso aberto e que sejam não discriminatórios, conduzam à aprendizagem e sejam amigáveis aos alunos, específicos a contextos, eficientes em custo e disponíveis para todos os alunos – crianças, jovens e adultos.” (UNESCO, 2015, p. 33)

O mesmo documento sugere ainda que a escolarização formal pode ser auxiliada através de outras atividades desenvolvidas no contexto de escola, como por exemplo salas de estudo ou clubes de atividades extracurriculares que estimulem o contacto dos alunos com gadgets e softwares que desenvolvam a sua literacia digital, ao passo que também se procura levar para a sala de aula estratégias que envolvem este tipo de recursos.

A diversidade de TDIC permite que se possam aplicar diferentes metodologias de aprendizagens, no entanto, há que reconhecer a presença ubíqua do telemóvel na vida quotidiana de quase todos os indivíduos da sociedade em que nos inserimos, incluindo na vida diária das crianças, em grande medida devido à sua ergonomia, fazendo com que a adaptação do aprendente ao funcionamento do gadget não constitua uma adversidade à qualidade da

¹³ Como abordado na mesa de trabalho “Qualificações e Inovação”, na Cimeira Social do Porto.

aprendizagem do aluno, conforme é atestado por Dias-Trindade e Carvalho (2019). Entre outras mais valias dos telemóveis face a outras TDIC, pode-se também mencionar a portabilidade e o preço de custo.

É de assinalar, também, que até ao segundo trimestre de 2020 nunca se tinha encarado com a devida atenção a criação de um sistema de aprendizagem nacional, regional e local, salvo poucas exceções, que contemplassem a comunhão entre as tecnologias digitais e o momento de aula. Esforço esse que não tinha sido, ainda, encetado pela administração central, e pela maioria dos agrupamentos. Até mesmo a classe docente tem parte ativa neste status quo, muito por causa da idade avançada do corpo do docente das escolas, de modo que o paradigma só se alterou devido a fatores sanitários externos, e de modo forçoso, passando os aparelhos que anteriormente eram tidos como causa do insucesso, a serem considerados o busílis do sucesso da educação à distância, pelo menos no âmbito da aplicabilidade.

Desde os primórdios da Era Digital que a evolução dos dispositivos móveis e softwares tem sido alvo de um boom, sendo que, a maior mudança no paradigma dos mesmos foi garantir o acesso móvel ao ciberespaço, e que além do dinamismo global e cosmopolita que fez incidir sobre a Geração Z (e posteriores), permitiu que a conceção de Nativo Digital se tornasse cada vez mais uma possibilidade. Desta forma, as teorias de aprendizagem revelam-se insuficientes no âmbito do ensino, dado o impacto que as tecnologias digitais exercem sobre o seu quotidiano e sobre as suas aprendizagens, sendo que:

“Behaviorism, cognitivism and constructivism are the three broad learning theories most often utilized in the creation of instructional environments. These theories, however, were developed in a time when learning was not impacted through technology” (Siemens, 2004, p. 1).

Siemens, afirma ainda que:

“Learning needs and theories that describe learning principles and processes, should be reflective of underlying social environments. (...) Learners as little as forty years ago would complete the required schooling and enter a career that would often last a lifetime. Information development was slow. The life of knowledge was measured in decades. Today, these foundational principles have been altered. Knowledge is growing exponentially.” (Siemens, 2004, online),

Para a compreensão da realização de trabalhos na Era Digital, há que considerar como basilares os princípios de auto-organização, de complexidade e de conceção das redes de

aprendizagem e de conhecimento, uma vez que é fundamental o indivíduo saber distinguir entre a informação pertinente e, por antagonismo, a informação não pertinente. Tendo em conta a iminência de uma época onde o acesso ao conhecimento é veiculado por fluxos de informação ubíquos, conforme estabelece Siemens (2004):

a) O papel de relevo que a tomada de decisão tem no processo de aprendizagem, em especial, a seleção de informação significativa, dentro do fluxo de informação com que um indivíduo contacta;

b) A obtenção (e produção) de conhecimento preciso e atualizado é a finalidade da aprendizagem, bem como a necessidade fulcral do indivíduo dominar a capacidade da competência de análise de informação, bem como inferir conexões entre campos, ideias e conceitos;

c) A aprendizagem é um processo que decorre de conexões de fontes de informação, ainda que possa não residir em aparelhos humanos. Porém, a aprendizagem e o conhecimento repousam na diversidade de opiniões;

d) A capacidade de saber mais é mais imprescindível do que o conhecimento atual do indivíduo, assim como a aprendizagem contínua é facilitada se o indivíduo mantiver conexões enquanto assimila mais conhecimento;

Da operacionalização da network-based pedagogy surgem ambientes de aprendizagem organizados através da formação de comunidades de interesse, que podem participar de modo ativo na aprendizagem dos indivíduos pertencentes ao mesmo grupo de interesses, partilhando conhecimentos de forma estruturada, em constante evolução (Downes, 2012).

Para os jovens, o conhecimento e as relações estabelecidas são importantes, como afirmado, e a aprendizagem não se encontra limitada ao espaço escolar, sendo contínua e não se resumindo a momentos específicos como o tempo de aula. Desta forma, há que destacar o relevo que a literacia digital manifesta no âmbito da aprendizagem na Era Digital, em particular, no impulso dado ao estímulo da autonomia dos alunos, em particular, pelo facto como reflete os espaços de ensino (Carvalho, 2007).

A construção do conhecimento na Era Digital visa que o seu acesso e divulgação seja mais democrática e ao alcance de todos os que se interessarem por ele, quer seja por parte de

comunidades de interesse, quer seja, pontualmente, por parte de indivíduos que não se envolvem com a temática. Ou seja, todo o processo ocorre de forma interligada, onde também a construção dos trabalhos ocorre em rede, com a possibilidade de ter, inclusive, softwares de acesso livre. É de reiterar a utilização de tecnologias digitais na sala de aula como elemento dinamizador e motivador das competências dos alunos, mesmo que isso implique uma revisão burocrática em relação à presença destes aparelhos na sala de aula, dissipando a ideia de que são objetos de recreio. Há que atender ainda à preocupação levantada por diversas organizações supranacionais, no que concerne à formação dos profissionais que aplicam este tipo de metodologia, isto é, a fim de se evitar os erros das últimas décadas, deve-se primeiro assegurar que existe um corpo docente devidamente conhecedor e empreendedor em relação à utilização de tecnologias digitais em sala de aula, e só depois realizar o investimento necessário para dotar as salas de aulas e restantes espaços escolares com estes equipamentos (Moura & Carvalho, 2009).

Os alunos da presente geração, enquanto Nativos Digitais, estão bastante propensos a possuir um leque bastante abrangente de conhecimentos digitais, sobretudo na operacionalização de certos aparelhos, como computadores, consolas de jogos, smartphones e tablets, revelando uma assinalável destreza no seu manuseamento e, a partir destes recursos, realizarem aprendizagens e aquisições de conhecimento, muitas delas com uma motivação ímpar (Moura & Carvalho, 2013). É esta imersão digital, aliada ao progresso volúvel das suas competências enquanto utilizadores digitais, e a predisposição para a utilização destes equipamentos que estimula a aceitação e vontade dos alunos para trabalhar com aparelhos tecnológicos nas diversas disciplinas.

No que concerne à disciplina de História, existe a necessidade de procurar compreender as vantagens que as tecnologias digitais podem trazer no âmbito do desenvolvimento da cognição do pensamento histórico, e dar seguimento aos estudos que têm vindo a ser realizados ao longo da última década, de forma que a se implementem projetos e atividades que incentivem o desenvolvimento de competências necessárias à compreensão da História, como a multiperspetiva, a causalidade, entre outros.

Para que os alunos articulem, sem dificuldades e de forma natural, outras competências necessárias para o seu sucesso na disciplina, como ler a informação, selecionar informação e debater fundamentadamente dependem da capacidade de interpretar fontes, analisar diversos pontos de vista e da capacidade de comunicar com eficácia, é dever do professor “apostar em

metodologias que envolvam os alunos no ato de pensar historicamente”, como preconiza Barca (2007, p.6), algo que as competências previamente mencionadas viabilizam, sendo esse desenvolvimento possível através de atividades que conjuguem a História e as tecnologias digitais, e que tem aumentado na última década, em particular, a utilização de softwares de jogos e para o desenvolvimento de competências que se espera que a História forneça aos alunos e que sem os quais os alunos não desenvolvem a sua cognição e a sua consciência histórica até aos níveis pretendidos aquando da sua saída.

As TDIC, ao permitir que se beneficie menos a preponderância do conhecimento e da memória, habilita, por outro lado, o professor a criar atividades cujos objetivos se centrem no desenvolvimento dos conceitos metahistóricos. O facto de a História ser temporária e sobre ela existirem várias perspetivas, necessita-se que os alunos recebam instruções claras por parte do professor e que se familiarizem com uma TDIC ou aplicação, onde, o processo de resposta às tarefas do professor ocorre de forma construtivista e construído em rede, com maior ênfase no processo de produção de conhecimento, do que na apresentação factual de fragmentos de conhecimento. Dias-Trindade e Carvalho (2019) aferem ainda que perante a não linearidade da História, as TDIC, por também não serem lineares revelam-se uma solução para auxiliar o desenvolvimento de competências numa disciplina com as especificidades da História. As aplicações digitais oferecem, também, uma alternativa de apresentar e organizar as ideias e produções, quer seja dos alunos, quer seja dos professores, auxiliando no encadeamento de um diálogo no âmbito da História, quer seja vertical ou horizontal.

Na ótica do construtivismo, cabe aos alunos tomar decisões e definir os conteúdos da sua produção, além do sítio onde as vai retirar ou como as vai expor, algo que, no pensamento dos jovens, no âmbito da História, é definido pela forma como articula e desenvolve a sua pesquisa e informação com as suas aptidões, nomeadamente ao nível da significância histórica através da qual podemos tentar inferir os fragmentos da História a quem o aluno deposita mais relevo, quer seja pela influência em si, ou na sua comunidade.

É nesta ótica que se legitima uma aposta maior nas tecnologias digitais, em primeiro, porque foi a elas que se recorreu em momento de crise, em segundo, pela proximidade entre as tecnologias digitais e os seus usuários, e, em terceiro lugar, entre outros, pela vantagem que a diversidade de aprendizagens traz para os indivíduos e para as comunidades, na satisfação dos seus conhecimentos e expectativas em relação à História, uma vez que trata as diversas

evoluções sociais ao longo do tempo (e do espaço), assim como a conceção do mundo como hoje conhecemos, produto do contacto entre culturas, até à atualidade.

CAPÍTULO 4: ESTUDO DE CASO

Escolheu-se o tema de Coimbra nos séculos XI a XIV por se tratar de uma época que, ainda que se afigure distante, está próxima dos alunos, ainda que seja uma época sobre a qual os alunos têm poucas certezas e que esteja intrinsecamente ligada ao património local e nacional. A abordagem desta temática exige a capacidade de se projetar no tempo, de compreender as necessidades da época e dos seus relativos, das suas mudanças e permanências, e das circunstâncias que as causaram.

Esta temática compreende os conteúdos presentes no Plano Nacional de Ensino, homologado pela DGE em 2017, para a disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, para o 7º ano de escolaridade. O facto desta temática ter sido abordada sobretudo no âmbito de uma macro-história, e de um modo ainda infantilizado, comum nos dois primeiros ciclos de ensino, permite, agora que novos conhecimentos serão apreendidos, categorizar os que maior relevo demonstram para o aluno e para a turma.

Parte-se da diferença entre a aprendizagem da História e a aprendizagem das Ciências Naturais e Ciências Aritméticas, em que a multiplicidade de respostas em relação a uma temática, é o que permite a sua construção, ainda que os interesses dos alunos nas suas respostas possam se diferenciar umas das outras. Naturalmente, os resultados dependem em grande medida do fomento do espírito crítico nos alunos e da sua análise das conjunturas da época e das suas consequências.

4.1. Metodologia

4.1.1. O projeto

Foram preparadas atividades de consolidação de conteúdos, relativos aos períodos de transição da Antiguidade Clássica para a Antiguidade Tardia, e da Idade Média, nomeadamente conteúdos relativos aos Contratos Feudo-Vassálicos e à organização social medieval. As tarefas consistiam na resposta aberta a uma série de perguntas colocadas, relativas a conteúdos anteriormente apreendidos nas aulas, com o intuito de não só consolidar conhecimentos, assim com na segunda ficha se procurou compreender de que modo é que os alunos utilizavam a documentação que lhes foi fornecida, nomeadamente na utilização das suas informações para a criação das suas explicações históricas. As atividades propostas visavam a verificação de que

modo é que as tecnologias digitais contribuem para a construção da explicação históricas através da análise da significância histórica dos alunos, tratando-se de um projeto com um estudo de caso qualitativo.

No sentido de dar continuidade a um conjunto de atividades que os alunos realizaram em sala de aula, onde tinham como principal foco a construção das suas explicações históricas, a primeira atividade consistia na redação de breves narrativas relativas à presença romana na Península Ibérica, consistindo em três perguntas. Com a realização desta atividade pretendia-se recolher dados que permitissem averiguar a significância histórica dos alunos, sendo que, se pretendia averiguar qualitativamente e, quantitativamente, qual a temática relativa ao Império Romano que mais valor tinha para os alunos.

As perguntas que se seguiam, visavam a recolha das narrativas históricas dos alunos, simulando uma conversa na internet, onde o aluno teria que narrar a História da presença romana na Península Ibérica, para um outro internauta. Na mesma senda, a terceira e última pergunta tinha como objetivo compreender através da narrativa do aluno, o modo como o mesmo considerava importante abordar a temática da História de Roma Antiga nas aulas de História, simulando um cenário hipotético em que este povo não tivesse marcado presença no território ibérico.

A segunda atividade, realizou-se em período de ensino a distância, após a aquisição dos conhecimentos necessários para a realização da ficha, funcionando assim, mais uma vez, enquanto ficha de consolidação de conhecimentos. Para a realização da ficha, forneceu-se aos alunos três tipos diferentes de documentos, a partir dos quais teriam que retirar informações de modo a responder às perguntas da ficha. Esta adição deveu-se à necessidade de compreender quais os recursos a que os alunos dão maior preferência para retirar informações. Os documentos fornecidos aos alunos tinham características distintas, sendo um de índole bibliográfica, um de natureza iconográfica e, por fim, um documento didatizado.

4.1.2. Recursos usados

O primeiro recurso disponibilizado foi um documento historiográfico adaptado, da autoria de Giuseppe Albertoni¹⁴, cujo cerne reside numa carta do bispo Fulberto de Chartres a

¹⁴ n Eco, Umberto (coord.). *Idade Média, Vol. II: Catedrais, Cavaleiros e Cidades*, 2016, p.160;

Guilherme V, duque da Aquitânia, recordando-o das obrigações quer de vassalo quer de suserano. O segundo recurso, de cariz iconográfico, ilustra a cerimónia de vassalagem, em que o vassalo, ajoelhado, colocava as suas mãos entre as mãos do suserano, prestando-lhe homenagem e jurando vassalagem, sob redação criteriosa de um notário. Por fim, disponibilizou-se aos alunos uma representação da pirâmide social medieval, devidamente didatizada, na qual estavam ilustradas algumas atividades do quotidiano dos elementos de cada estrato social, sendo que na pirâmide não existia nenhuma legenda relativa aos elementos da mesma. Pretendeu-se diversificar os recursos e os seus elementos para que fosse mais notório identificar as escolhas dos alunos.

O primeiro grupo de perguntas, era composto por duas tarefas, sendo que a primeira (tarefa 1a)) consistia na enumeração de dois aspetos em que se tenha verificado uma mudança entre o período da Antiguidade Clássica e o período da Idade Média, ao passo que a tarefa 1b) pedia que os alunos enumerassem dois aspetos em que se tenha verificado permanência, no mesmo período temporal que a tarefa 1a). Procurou-se, tal como no primeiro questionário, compreender a que fragmentos da História os alunos atribuem especial significância.

Na segunda pergunta, com recurso aos documentos fornecidos, era pedido aos alunos que indicassem três características da sociedade medieval presentes nos mesmos, de modo avaliar o modo como os alunos do estudo interpretam e retiram informação dos documentos apresentados. Na última questão, requeria-se aos alunos que indicassem aspetos em que a sociedade medieval e a sociedade atual fossem quer diferentes, semelhantes, aludindo assim à compreensão dos seus perfis de significância histórica, com base nas ideias de Alves (2007 :52-53).

Para a codificação e análise dos resultados, utilizou-se um método de avaliação qualitativa para a análise de fenómenos como a significância histórica e a explicação histórica, uma vez que ambos são fenómenos muito complexos e que apresentam respostas muitas vezes díspares e abrangentes, quer seja no âmbito da complexidade, quer seja no âmbito da subjetividade, fatores que impossibilitam a codificação de dados das amostras numa investigação quantitativa, pautada por respostas fechadas e enumeração de fatores (ainda que alguns questionários apresentem questões deste âmbito, quantificação de incidências, que em grande medida não permitem uma análise da complexidade conceptual inerente às metodologias qualitativas. Deste modo, e com base nos estudos de Barca (2000) dar-se-á preferência à análise dos dados relativos à estrutura explicativa, à consistência explicativa, à

objetividade e à verdade histórica que os alunos apresentam nas suas respostas. No entanto, alguns dos dados sofreram uma análise quantitativa, no âmbito de conseguirem articular alguns resultados com o estudo em causa, uma vez que também foram realizadas perguntas de seleção de conteúdos.

As amostras a citar apresentam-se organizadas pelo código Q1R2, indicando pela ordem respetiva, a questão e a resposta a que correspondem, acrescentando-se ainda que todas as transcrições de encontram iguais ao que foi escrito pelos alunos, sendo as letras x,y,z, escolhidas ao acaso e cuja função é representar uma variável numérica.

Há ainda que referir que o primeiro destes dois questionários realizou-se durante o período de aulas presenciais, sendo que o segundo questionário foi aplicado no período em que decorriam as aulas síncronas via *Microsoft Teams*.

O estudo foi projetado, como referimos, para ser desenvolvido num estabelecimento de ensino privado, equipado com TDIC com as quais os alunos têm contacto e acesso em momentos de docência, assim como todas as salas se encontram equipadas com um projetor conectado a um computador com acesso à internet via cabo *ethernet*.

Antes do planeamento do estudo, a escola providenciou os recursos necessários para a execução do mesmo, incluindo a disponibilização de materiais e salas devidamente equipadas, como a sala TIC. A disponibilidade da sala de TIC revelou-se importante para o impulso da atividade, uma vez que a mesma presume a utilização da aplicação *Plotagon*, a par de um endereço de email válido. Não obstante dos recursos disponibilizados pela escola, todos os elementos da turma afirmaram possuir telemóvel, acesso à internet em casa e acesso à internet móvel. A maioria dos elementos da turma afirmou que utilizava o telemóvel no espaço escolar, sendo que a turma afirmou já ter realizado atividades na sala de aula que envolvesse a utilização de equipamentos digitais para a resolução de *quizzes*.

4.1.3. Participantes

A turma afeta a este projeto era composta por 15 alunos, cuja moda de idades era 12 anos, em que o aluno mais novo, no início do ano letivo, tinha 10 anos e o mais velho tinha 12 anos. A turma encontra-se mais detalhada descrita no Capítulo 1.¹⁵

¹⁵ Previamente descritas em 1:2 “Caracterização das turmas”. Dos 16 alunos que iniciaram o ano letivo, 15 estavam na escola aquando do início do estudo.

4.2. Aplicação do Estudo e resultados obtidos

4.2.1. Questionário 1

O primeiro, que se realizou no dia 11 de março de 2020, contou com a presença de 14 alunos dos 15 que constituem o total da turma. Deste modo há que destacar a variedade de respostas apresentadas às 3 perguntas realizadas. Na primeira pergunta¹⁶, os alunos forneceram 8 itens de resposta, dos quais “Língua” e a “Arte”, com presença e 3 amostras cada uma, sendo que em conjunto correspondem a cerca de 42% das respostas concedidas, ao passo que aspetos como o “Crescimento Territorial”, a “Vida Quotidiana”, a “Economia” e a “Romanização da Península Ibérica” foram os menos mencionados, com apenas 1 menção no total das amostras recolhidas, correspondendo a cerca de 29% das respostas obtidas, como se afere na figura 1. Entre os temas mencionados e que constituem o restante da amostra encontram-se a “Organização Urbana” e “Religião”, com cerca de 29% das opções dos alunos, uma vez que cada um tem duas menções.

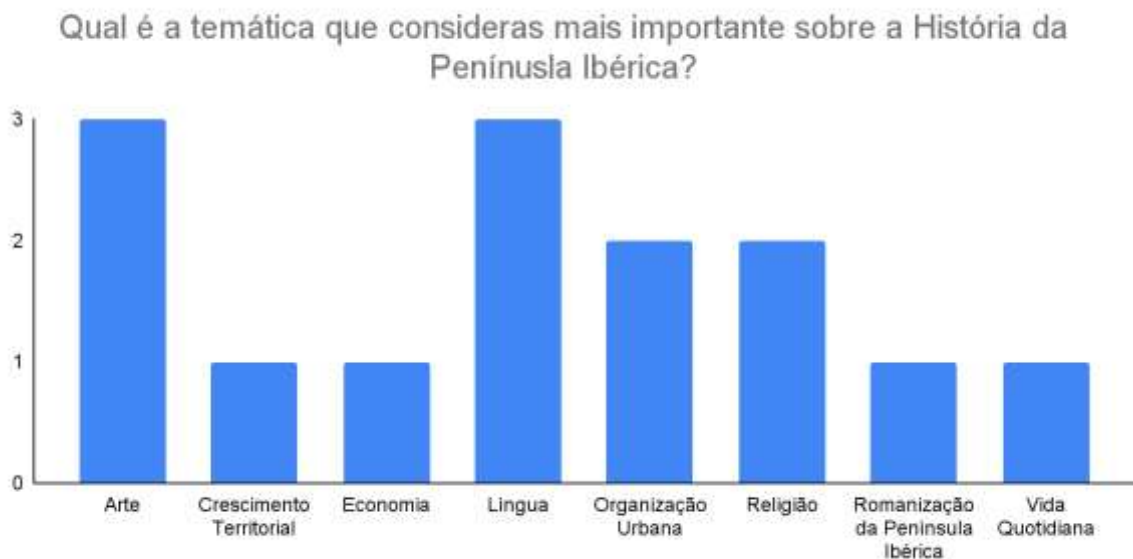


Gráfico 1 – Representação das respostas fornecidas pelos alunos ao exercício “Qual é a temáticas que consideras mais importantes na História da Península Ibérica?”

O maior número de escolhas dos alunos por aspetos como a “Língua” e a “Arte” prende-se com a maior evidência histórica que os mesmos atribuem a estes aspetos na atualidade, uma vez que os vestígios materiais da arte e da presença romana nos diversos espaços potenciam esta escolha, muitas vezes influenciadas por visitas de estudo a espaços musealizados que

¹⁶ 1) Qual é a temática que consideras mais importante sobre a História de Roma Antiga? Justifica.”

contém este tipo de peças de arte, como por exemplo a visita que a turma da amostra realizou ao Museu Machado de Castro em Coimbra.

A razão pela qual os alunos escolheram o latim, correspondeu também à proximidade linguística e ao reconhecimento do latim não só como vestígio e evidência do passado, mas também como fator de união do Império Romano e raiz primordial de um dos principais elementos formadores de uma identidade quer nacional, quer pessoal, como o é a língua.

Entre os aspetos menos consensuais há que destacar que a sua escolha se prende com a importância que os alunos foram dando aos mesmos durante o processo de aprendizagem, isto é, identificaram os elementos em causa como elementos de rutura com o passado e como base do seu presente.

Se se atentar às respostas que os alunos forneceram, no âmbito da justificação da sua escolha, podemos encontrar respostas cujo fator decisivo na deliberação do estudante prende-se com o seu gosto pessoal e com a sensação de agrado estético que determinado tema/elemento tem para o aluno, no âmbito do mundo romano, conforme as amostras Q1R2 (“o que eu achei mais importante são: a religião, os deuses e a sociedade”), Q1R3 (“Os deuses porque achei uma área interessante”) e Q1R8 (“pois gosto de arte”), sendo que, apesar de saberem identificar o que lhes é mais significativo, retraem-se na justificação (Q1R2 e Q1R3, justificaram a sua escolha pelo “modo como eles olhavam para os deuses e que agora nós só temos um para tudo”).

No espectro de amostras, é possível identificar alunos, cujo fator determinante na sua decisão se prende com o peso fatorial de determinado elemento, onde existem alunos que dão ênfase a processo de longa duração e que resistiram até à atualidade, indicando-nos a valorização direta entre a evidência contemporânea e o interesse do aluno no latim e na sua influência na língua portuguesa e restantes línguas europeias, como as amostras Q1R6 (“A temática que considero mais importante foi o latim, pois foi uma herança muito importante que os romanos deixaram e que contribuiu para a nossa língua atual.”): e Q1R14 (“uma das temáticas mais importante é a língua, porque várias línguas como, por exemplo, o português, o galego, castelhano, catalão, francês, italiano, mirandês, romeno e algumas mais línguas utilizadas hoje em dia derivam do latim, que era língua que os romanos utilizavam.”) indicam.

Há estudantes para os quais o que maior significância tem são o que identificam enquanto inovações da época e que hoje têm influência, ainda que ao longo do tempo tenham sofrido alterações, nomeadamente na economia e no alfabeto como indica a amostra Q1R11 - "os romanos foram muito importantes, pois trouxeram várias coisas como a economia, a moeda, o abecedário, etc..., e é com isso que hoje temos estes modos de economia, a maneira de pagar e de sermos pagos e a maneira de escrevermos e falarmos". Os alunos decidem atribuir maior significância ao que lhes é mais próximo ou à importância que teve no território onde vivem:

"A temática que considerei mais importante foi "a romanização da península ibérica" porque foi a mais interessante para mim é uma das mais importantes pois fala da península onde vivemos."- Q1R13

Noutra lógica, há amostras que aferem, ao nível da Organização, a dimensão estrutural da existência romana, no âmbito da sua organização e divisão, bem como a perceção espacial, e envolvimento com o mar mediterrâneo, apresentando, como uma evidência, a ação de uma comunidade a diferentes conjunturas da existência romana, como se afere na recolha Q1R4- "O que achei mais importante sobre a História foi perceber como um reino se tornou no maior Império junto ao mar mediterrâneo, pois é bom perceber como se organizava o Império Romano". Há alunos que baseiam a sua escolha em elementos ligados à funcionalidade de um determinado sistema/comunidade, nomeadamente à matriz da cidade, identificando as suas características, mas não os nomes, prendendo a o seu critério de escolha com motivações de empatia história, afirmando que:

"Eu considero mais importante a sua organização urbana, pois as suas cidades eram sempre semelhantes e tinham 2 ruas perpendiculares que eram as centrais. Eu achei isso curioso, pelo facto que se algum romano se mudasse para outra cidade não se ia perder quando lá chegasse." - Q1R12

Ao nível da verossimilidade, sabe-se que as migrações entre cidades que se efetuavam aquando da existência do mundo romano não é a mesma que o aluno projeta, uma vez que, o mesmo se baseia no seu quotidiano para projetar os aspetos que considera facilitadores do dia-a-dia de alguém que existiu no período temporal da conjetura do exercício. Há, no entanto, alunos que vão mais além, revelando capacidades de seleção e reconhecimento de evidências, nomeando elementos relativos ao urbanismo romano, como a cloaca, demonstrando ter mais

conhecimento acerca dos exemplos que usou, nomeadamente das funcionalidades dos elementos que compõem o urbanismo romano, como se averigua na amostra Q1R1:

"O que eu achei mais importante sobre a História de Roma Antiga foi a organização das cidades porque eu acho que numa época tão antiga ter capacidade de organização como os romanos tinham era muito bom. Um dos exemplos é a cloaca que era os esgotos das cidades assim mantendo a cidade minimamente limpa, a cloaca encontrava-se quase sempre debaixo de uma das ruas principais."

Segundo o proposto por Barca (2000; p.162), relativamente à conceção da explicação histórica, mais concretamente no âmbito da Consistência Explicativa, esta é a amostra que maior sofisticação apresenta, bem como no Uso da informação e na Evidência/Explicação (Construto Empírico [E]).

A pergunta 2 requeria aos alunos a mobilização dos seus conhecimentos relativos à romanização da Península Ibérica, pretendendo-se que os alunos através de uma conversa escrita contassem a alguém da sua idade a História da presença romana na Península Ibérica¹⁷. Se se estabelecesse pré-requisitos, a resposta ideal deveria conter um balizamento cronológico eficaz, bem como, vários elementos inerentes à romanização, que demonstrassem o modo como o processo ocorreu e as suas razões, estando dispersos pelas amostras. Ainda que as respostas contenham elementos que de maneira geral possamos associar ao quotidiano do mundo romano, a informação é incipiente e está descontextualizada. Entre as amostras obtidas salienta-se o desvio à resposta por parte de dois alunos da turma (Q2R2- "Os Romanos foram importantes porque construíram pontes e estradas" e Q2R10 "Na vida quotidiana avia não cidadania e cidadãos e as mulheres não podiam sair. As mulheres ficavam em casa a trabalhar e os homens saiam e tinham tempo para falar."), além da existência de uma não resposta¹⁸.

Existem amostras que se reportam à História de Roma ao invés do que à tarefa que era pedida para executar no enunciado, como revela, por exemplo, a amostra Q2R5 ("A cidade romana nasceu no séc. VI a.C. A sociedade dividia-se em vários estratos sociais como por exemplo a ordem senatorial e equestre, que eram cidadãos e por isso tinham privilégios. Os romanos introduziram várias novas artes como as cúpulas, o arco de volta perfeita e as pinturas

¹⁷ "2) Imagina que estás na internet a conversar com pessoas de outros países e precisas de contar a História da presença romana na Península Ibérica para um colega. Faz uma narrativa a contar essa história."

¹⁸ Q2R8- "Eu diria que não sou a pessoa ideal para falar deste assunto"

a fresco, ainda conservadas até aos dias de hoje. Os romanos falavam latim que também foi deixado até aos dias de hoje.”), onde visa identificar a criação de Roma, ainda que de modo impreciso, relatando depois algumas informações sobre a sociedade da época, a arte e a arquitetura, culminando com a menção ao latim, enquanto evidência da existência romana, devido aos seus vestígios.

Uma recorrência presente nas amostras é a identificação de evidências históricas, que na ótica dos alunos, interliga o quotidiano romano com a existência de determinados elementos que deles derivam, como por exemplo a língua, infraestruturas, entre outros. Por outro lado, identificam-se nas amostras recolhidas, informações sobre as quais se pode inferir algumas ideias em relação ao modo como os alunos idealizam e enquadram a sua resposta tendo em conta o enunciado como é o caso das amostras Q2R1, Q2R4, Q2R13 e Q2R14.

No caso da amostra Q2R1 (“Então, os romanos eram um povo muito forte e por isso invadiram a europa. A sua cultura, arquitetura, religião e língua eram muito diferentes. Eles falavam latim. E é dessa língua que provêm muitas línguas na europa, como o Francês. A forma de organização dos romanos era o império, tendo conquistado assim muitos territórios”), o aluno destaca a rutura existente entre os romanos e as restantes comunidades europeias da época, referindo-se aos primeiros como “os romanos eram um povo muito forte e por isso invadiram a europa”, sem no entanto mencionar o espaço e o paradigma ibérico, sendo que de modo implícito podemos induzir que o raciocínio do aluno assenta na ideia de expansão por ser “um povo muito forte”, uma vez que o aluno também alega que “A forma de organização dos romanos era o império, tendo conquistado assim muitos territórios.”, relacionando a ideia de conquista, com a ideia de gestão de múltiplas comunidades com matrizes culturais diferentes. No entanto, o termo “Império” pode ser compreendido de maneira ambivalente.

Na amostra Q2R4 (“Eu diria que tudo começou em Roma, e que ao longo dos tempos se foram instalando nas terras ao longo do Mar Mediterrâneo, chegando também à Península Ibérica. Implantaram aqui a sua cultura, religião e tradições, mas mais tarde, devido a conflitos entre religiões e estratos, houve a queda do Império Romano, que passou a ser ocupada por outros povos como Suevos, Visigodos e Vândalos.”), o aluno opta por introduzir o processo de expansão dos romanos, com o seu início na cidade de Roma, e com a menção para a ocupação do Mar Mediterrâneo, e inerentemente da Península Ibérica, local onde segundo o aluno, a sua cultura, religião e tradições foram implantadas. Segundo a amostra, a presença romana na Península Ibérica viu-se restringida por “...conflitos entre religiões e estratos, houve a queda

do Império Romano, que passou a ser ocupada por outros povos como Suevos, Visigodos e Vândalos.”.

É portanto possível encontrar uma amostra cujo foco, ainda que a informação nele contida seja rudimentar, se centre na chegada e no desvanecimento do domínio romano na Península Ibérica, sendo que, o aluno reconhece que a Península Ibérica ao ser banhada pelo Mar Mediterrâneo estava no espaço vital de Roma (ainda que não explane a ideia), ao passo que, expõe também que a queda do sistema administrativo romano, fez com que a presença romana fosse substituída pela presença de “outros povos como Suevos, Visigodos e Vândalos”.

Na amostra Q2R13, ainda que não tenha sido terminada, contêm elementos que se salientam tendo em conta as restantes respostas, como por exemplo, a localização temporal exata do início da presença romana na Península Ibérica, “A sua conquista iniciou-se no séc. III a.C..”, assim como reconhece que o processo em análise, além de bélico, teve intervenientes que não os romanos, neste caso entre as várias tribos que se opuseram aos romanos, a amostra menciona a tribo ibérica dos Lusitanos.

Das respostas consideradas válidas, há um foco dos alunos em narrar os resultados do legado romano, ou seja, as variadas evidências que hoje nos afiguram como património material e reconhecemos como prova inequívoca da sua presença, como a influência na língua, nas infraestruturas, nas tradições na religião, ideias que retiramos como importantes para a conceção de um estudo final, sobretudo na compreensão das escolhas dos alunos.

A valorização de marcadores mais precisos, a nível temporal, bem como na relação dos vários agentes a um determinado acontecimento, devem ser ideias que se devem estimular nos alunos, para que a sua explicação tenha graus de sofisticação maiores, significando maior grau de literacia histórica por parte dos alunos. Interessa reter não só o modo como os alunos interpretam os acontecimentos, mas também como os sentem e os expõem, sendo que estas competências devem ser trabalhadas.

No âmbito da pergunta 3¹⁹, há que destacar que modo como a questão foi colocada contribuiu para que as respostas não apresentassem produções explicativas por parte dos alunos, mas sim numa elaboração de indicações, quase todas mencionando a mudança que os romanos

¹⁹ “3) Supõe que os Romanos nunca tinham tido presença na Península Ibérica. Porque é que era importante abordarmos esta temática na aula de História?”;

causaram nos territórios ocupados por sim, sendo que, no entanto, não são apresentadas evidências de mudança, como se afere, na grande generalidade das amostras.

Esta dimensão modal, permite-nos confirmar o que anterior já se tinha como uma linha guia para futuros projetos, a importância que a significância e a evidência histórica de determinados elementos têm, na atribuição de características ao passado de algo/ de alguém. Isto é, as amostras indicam a importância que os romanos tiveram na mudança de hábitos e da cultura das sociedades com que contactaram. Salienta-se a menção à compreensão dos monumentos e dos vestígios deixados por este povo noutros territórios, em especial o que mudou na Europa, por oposição, às ideias que outras amostras explanam sobre o paradigma quase que rupestre da península ibérica antes da chegada dos mesmos, conforme se afere nas amostras Q3R1 (“Se não tivesse tido presença na Península Ibérica não tinham abrigo e nem para viverem (como deve de ser)”) e Q3R11 (“...eles ajudaram-nos em muitas coisas como a economia, a moeda, o abecedário, etc. E também nunca teríamos História para contar e coisas para nos recordarmos.”).

Afere-se que, para os alunos, a identificação e o destaque de vestígios romanos face a produções historiográficas sobre os mesmos, ainda que, os alunos contactem com mais produções escritas e pictóricas sobre estes vestígios, do que contactam com os vestígios in loco. Deste modo, a realização de futuras atividades deve conter, sobretudo, documentos que possibilitem a inferência capacidades mais amplas, nomeadamente, a análise da preferência que os alunos atribuem a determinados documentos para legitimar a sua posição, dada a valorização que concedem aos vestígios que sobreviveram até à atualidade.

4.2.2. Questionário 2

O segundo questionário realizou-se num momento posterior à aula síncrona de 15 de abril de 2020, sendo que aos alunos foi concedido o prazo de 5 dias para a realização da tarefa. Contudo, há que salientar que no universo da turma, composto por 15 alunos, apenas se obteve a resposta de 9 alunos. É-nos possível atestar o papel que a COVID-19 desempenha no afastamento dos alunos face às atividades propostas pelos professores, quer seja pelo fator da desmotivação pessoal, quer seja pela gestão ineficaz por parte dos docentes da carga de trabalho dada aos alunos.

Tendo em conta o questionário anterior, procurou-se que neste os alunos mobilizassem conhecimentos prévios e analisassem documentos, permitindo assim desvelar mais ideias sobre a significância histórica atribuída aos elementos das suas escolhas. Na primeira pergunta era pedido aos alunos que indicassem dois aspetos de mudança (pergunta 1a)) e dois aspetos de permanência (pergunta 1b) na transição da Antiguidade Clássica para a Idade Média.

Nos resultados recolhidos na pergunta 1a)²⁰ os alunos conferem maior significância às mudanças ocorridas no âmbito da “Arquitetura”, da “Pintura” e das “Artes”, muito devido à introdução de conhecimentos relativos à arte românica e à arte islâmica, sendo que representam cerca 56% das menções válidas dos alunos, sendo que cada uma aparece 3 vezes, no total das 16 menções válidas.

Nos restantes dados recolhidos, a passagem da Antiguidade Clássica para a Idade Média também significa aos alunos uma mudança no âmbito da “Ciência”, da “Expansão Militar”, de “Novos Povos” e de “Novos Conflitos”. As respostas podem ser agrupadas em dois grupos, o das inovações técnicas e do saber e a da mudança na geopolítica do mundo mediterrânico. É de destacar ainda, tal como se averigua na figura 2, um aluno forneceu a resposta “Não sei” no âmbito desta questão, equivalente a 2 espaços de resposta.



Gráfico 2 - Representação dos resultados apresentados ao exercício: “Áreas da Sociedade em que os alunos identificaram como exemplos significativos de mudança na transição da época Clássica para a Idade Média.”.

²⁰ “1. A passagem da época da Antiguidade Clássica para a Idade Média iniciou um período de profundas mudanças e permanências no território europeu. a) 2 aspetos em que tenhas verificado essa mudança.”;

Na questão 1b)²¹, relativa a aspetos que evidenciem permanência no âmbito da transição do mundo mediterrânico da Antiguidade Clássica para a Idade Média, os alunos identificam como aspetos de permanência “Tradições”, “Costumes”, “Sociedade”, “Religião”, “Império”, “Comércio”, “Fixação de povos junto à fronteira”, e a “Criação de Novas Civilizações”.

Entre os dados obtidos, é possível inferir a permanência cultural, religiosa e social, veiculada pelo Cristianismo entre o último período do Império Romano, e o período em que a Europa é ocupada pelos povos germânicos, as categorias mais mencionadas pelos alunos. Os alunos evidenciam que durante este período se mantiveram tradições e costumes, aspetos propagados pela influência da religião cristã e dos seus rituais nas populações, e pela adaptação dos grupos sociais romanos a uma organização social semelhante após a queda do Império.



Gráfico 3 – Representação dos resultados apresentados ao exercício: “Áreas da Sociedade em que os alunos identificaram como exemplos significativos de mudança na transição da época Clássica para a Idade Média.”

Há também a associação da permanência do regime político imperial, que se mantém em determinados locais em torno dos territórios europeus do antigo império romano, bem como inferem o mediterrânico como principal espaço comercial no período em estudo, apontando a conceção de um regime administrativo que se mantém ao longo da época medieval, ainda que

²¹ “1. A passagem da época da Antiguidade Clássica para a Idade Média iniciou um período de profundas mudanças e permanências no território europeu. b) 2 aspetos em que tenhas verificado essa permanência.”;

os seus agentes sejam diferentes, bem como a própria estrutura administrativa em si. Ainda que nas aulas não se desse particular foco à formação de Estados na Europa, os alunos realizaram atividades que incluíam a aquisição de e o reforço de conhecimentos relativos à existência dos mesmos, com destaque para a divisão do Império Romano, após ordem de Diocleciano.

Conclui-se que, no âmbito da permanência, os alunos identificam com maior regularidade aspetos que estejam relacionados com o quotidiano da sociedade da época, e identificam permanência no âmbito da organização política, comercial e de ordem social. Podemos estabelecer a ideia de que os alunos, influenciados pelo discurso dos manuais, recursos didáticos e professores, têm maior facilidade em identificar mudanças, associadas à ideia de inovação, em aspetos relativos à cultura, também por influência do reconhecimento através da evidência histórica.

No entanto, o ideal de permanência reside, sobretudo, em aspetos ligados à composição e organização social, deixando a ideia, de que a sociedade é um corpo pouco mutável quando comparada a outros elementos abordados. Enquanto o foco da inovação é associado à arte, muito devido ao sentido de novas descobertas, a ideia de inovação na sociedade advém do processo de conquista e dominação, atribuindo maior dificuldade à identificação de mudanças, a menos que se trate de um momento de fácil cristalização.

Para a resposta às alíneas a)²² e b)²³ da pergunta 2, forneceu-se aos alunos, como recurso indispensável à realização da tarefa, um texto historiográfico relativo a obrigações existentes nas relações feudo-vassálicas, uma iluminura de época, com o ritual em que suserano e vassalo trocam votos e, por fim, uma pirâmide social medieval didatizada.

Entre as respostas fornecidas, destaca-se a preferência dada à representação didatizada da pirâmide social medieval, aquando da tarefa de retirar informação dos recursos fornecidos. A preterição do texto historiográfico e da iluminura da época, evidencia a necessidade de trabalhar estes recursos com maior frequência dado que exigem um grau de literacia histórica maior, e de modo a desenvolver a sua literacia visual histórica, habilitando-os a analisar e inferir informações de documentos da época através de ferramentas mais sofisticadas, aumentando

²² “2.a) Com recurso aos conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, e com a ajuda dos documentos acima apresentados, indica 3 características da sociedade medieval presentes nos documentos.”;

²³ “2.b) Indica diferenças e semelhanças que encontres entre a sociedade medieval e a sociedade atual. Justifica a tua resposta.”;

assim a sua familiaridade com vestígios do passado, e o seu grau de sofisticação do pensamento histórico.

Decidiu-se agrupar as 27 amostras recolhidas em 5 grupos de resposta, “Ensino”, “Sociedade Estratificada”, “Contrato Feudo-Vássálico”, “Atividades Económicas” e “Religião”, tendo em conta o conteúdo apresentado pelos alunos, e de modo que se tornasse mais fácil isolar as respostas em grupos, e compreender quais os recursos fornecidos que os alunos utilizaram em cada caso. Esta questão possibilita averiguar de que modo os alunos preferiam retirar informações de uma da época em comparação com o mesmo exercício face a um texto de características similares.

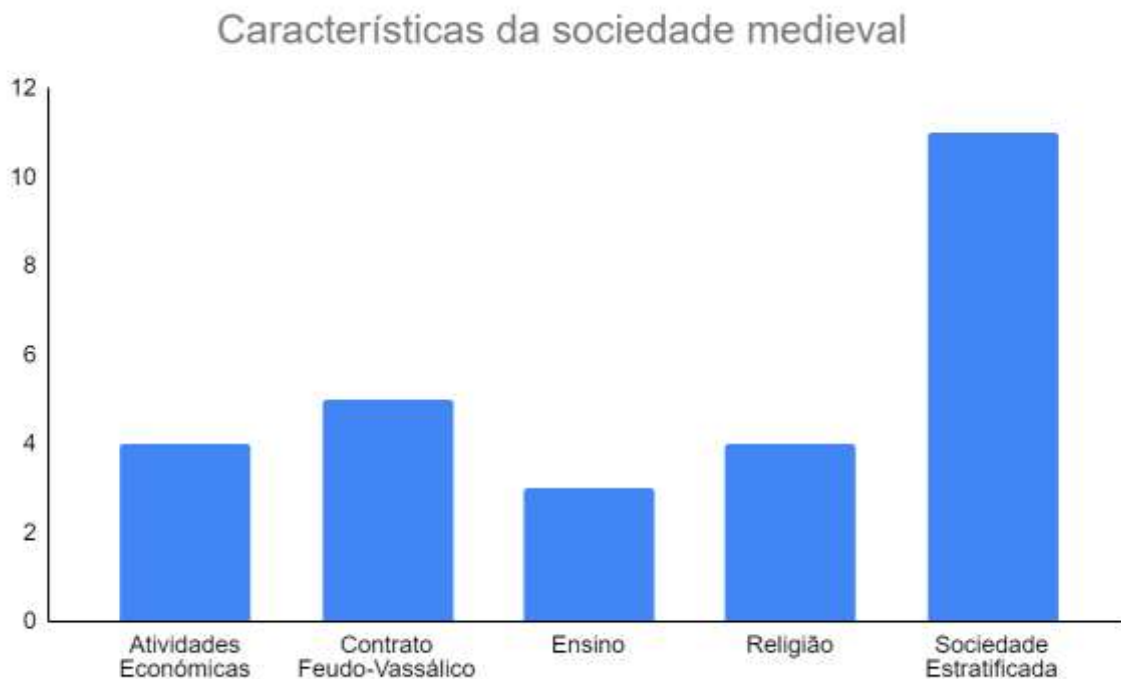


Gráfico 4 – Representação dos resultados apresentados ao exercício: “Identifica 3 característica da sociedade medieval presente nos documentos fornecidos.”.

No gráfico 4 é possível identificar a categoria “Sociedade Estratificada” como a mais mencionada nas respostas dos alunos. Apreendemos, portanto, que os alunos dão primazia ao documento que ilustra uma pirâmide social medieval didatizada, através da identificação de características como “Clero e Nobreza são grupos sociais privilegiados” ou a posse de riqueza e propriedades por parte dos bispos, relacionando, os três documentos, e identificando o clero enquanto grupo social privilegiado. Há uma amostra que menciona, superficialmente, a

existência de uma estratificação social de diferentes grupos, sem, no entanto, referir ou indicar diferenças entre grupos.

Há amostras, onde os alunos indicam características do quotidiano da sociedade medieval, onde os alunos identificam funções inerentes a cada estrato social, nomeadamente as obrigações de classes não-privilegiadas por parte dos seus suseranos (Q2AR9 -“Utilização de fiéis”), algo que se pode inferir que o aluno retirou do texto historiográfico, no seguinte excerto: “...um «fiel» deve antes de mais não causar o mal ao seu senhor e fazer-lhe o bem, prestando-lhe conselho e ajuda...”(Q2AR7). Outras menções mais superficiais e descritivas do documento didatizado indicam o que os alunos viam, como “Povo Religioso” e “Povo Guerreiro”, recorrendo, também, a ideias vagas do que foi aprendido em aula síncrona.

A categoria de “Contrato Feudo-Vassálico”, explicitamente identificada, está ligada ao que se encontra presente no documento iconográfico e no texto historiográfico, e indissociável do modo como pensamos a sociedade medieval. No espectro de amostras obtidas, destaca-se, a resposta “Dependência entre Suseranos”, em 3 amostras. Uma outra amostra, indica como característica da sociedade medieval presente nos documentos, “Relações Feudo-Vassálicas”.

Por fim, na amostra “O Senhor tem a obrigação de remunerar o seu vassalo pelos seus serviços”, insere-se nesta categoria, remetendo para a fonte bibliográfica enquanto elemento privilegiado pelo aluno na construção da sua resposta. Neste âmbito, as respostas deixam a ideia de que as atividades futuras devem trabalhar a identificação dos elementos, de modo a compreender e a ter uma perceção maior dos termos empregados pelos alunos sobre os agentes de determinada época, bem como o seu grau de análise dos elementos apresentados.

Na categoria “Atividades Económicas”, agrupam-se 4 amostras fornecidas pelos alunos. As respostas dadas baseiam-se, de modo inequívoco no documento didatizado, uma vez que nos restantes documentos essa informação não constava.

Na pergunta 2b)²⁴, desde logo pressupôs-se que as amostras iram ser amplas, uma vez que esta pergunta é de resposta aberta, aliado ao facto de cada aluno pensar ter a sua consciência histórica e análise crítica, bem como os interesses pessoais de cada um divergem dos interesses

²⁴ “2.b) Indica diferenças e semelhanças que encontres entre a sociedade medieval e a sociedade atual. Justifica a tua resposta.”

personais dos colegas, sendo por isso natural que algumas características identificadas fossem pensadas de modo oposto.

Sem embargo, encontramos opiniões diferentes em relação à mesma característica, como é o caso do ensino, onde dois alunos indicam a existência de uma relação de semelhança na existência de uma relação entre aluno e professor, com a mesma tipologia de comunicação. No entanto, outro aluno considera que o ensino ilustra uma diferença entre sociedades, referindo que “...hoje são os professores que ensinam e não o clero...”(Q2BR7), bem como enfatiza o acesso ao ensino como diferença “e agora todos podem aprender a ler e a escrever.”. Uma outra amostra assume que a diferença entre sociedades, no âmbito do ensino, se manifesta pelo número de escolas (e consequentemente pelo acesso da população às mesmas).

Outro foco destacado pelos alunos é o da religião em ambas as sociedades. Se por uma ótica há quem reconheça que ambas as sociedades se pautam pela “existência de várias religiões”, por outra ótica há alunos que evidenciam diferenças em relação à religiosidade de ambas as sociedades, existindo quem analise a religiosidade de uma parcela da sociedade atual como menos dedicada do que a da época medieval, noutra caso, encontram-se diferenças no modo como os seguidores de uma religião são manipulados a agir em prol da vontade dos emissários dessa religião.

O reconhecimento das diferenças entre a sociedade hierarquizada que pautou o mundo medieval, por oposição à sociedade atual, que diversos alunos categorizam como “democrática”, é um dos elementos mais assinalados pelos alunos, estando presente em 7 amostras. Das 7 amostras que se inserem neste grupo, 5 reconhecem as diferenças entre a forma de governo, dos quais 2 mencionam a figura do presidente por oposição à figura do rei. É de destacar neste grupo de 7 amostras, o foco de 5 alunos em reconhecer diferenças entre as sociedades, associando à rutura entre elas, as ideias de “pirâmide social” e “sociedade atual é democrática”.

Das principais conclusões que se retiram deste questionário, e que se podem ter como considerações na elaboração da atividade final, destacam-se a multiperspetiva por parte dos elementos da turma, sendo que, o trabalho a pares parece ganhar destaque no âmbito de desenvolver competências relacionadas com o incremento da literacia histórica por parte dos alunos. Como analisado nas questões 2a) e 2b), percebe-se que os alunos apresentam ideias diversas sobre uma mesma questão, momento histórico e documento, sendo que, podemos

encontrar algumas características transversais a todos, como por exemplo, no exercício 2a), a grande maioria dos alunos destacou características da sociedade medieval relacionadas com os grupos sociais privilegiados.

Na resposta à questão 2b), destaca-se a quantidade de respostas que incidem sobre a ideia de rutura entre uma sociedade hierarquizada e uma sociedade democrática, onde o futuro de um indivíduo não fica decidido à nascença. Se considerarmos a análise do questionário 1 é-nos possível compreender o valor que os alunos dão ao quotidiano das diferentes épocas, valorizando os aspetos que são similares ao seu, e por isso, destacam as inovações romanas ao nível do alfabeto, da língua, e da arquitetura. Encontramos limitações por parte dos alunos ao nível da análise pouco aprofundada dos conteúdos. Porém, enquanto docente há que desenvolver estas competências nos estudantes quer seja em momento de aprendizagem, quer seja na consolidação das aprendizagens.

Deste modo, para uma melhor articulação da informação deve-se estimular também aos alunos a importância de mencionar o local de onde tiram a sua informação, não só para que professor e aluno consigam desenvolver um trabalho conjunto no âmbito da literacia histórica, mas também da literacia digital, de modo que o aluno gradualmente possa atestar veracidade nos recursos que utiliza, bem como os utiliza para suportar as suas respostas.

4.3. Atividade final

A interrupção das aulas presenciais não permitiu que a atividade final fosse aplicada. A principal ideia centrava-se na construção de explicações históricas ligadas a monumentos da Cidade de Coimbra, através da aplicação *Plotagon*²⁵. Esta aplicação foi escolhida para integrar esta atividade pelas potencialidades que oferece, dado que é uma aplicação na qual é permitido criar um guião de uma cena animada e na qual os criadores podem dar a sua voz às personagens, entre outras possibilidades. Assim, o desenvolvimento da cognição histórica dos alunos surgiria de processos inerentes ao exercício da História, nomeadamente as perguntas que se colocavam e as respostas que davam, sobretudo à significância presente nas suas explicações.

Como mencionado por Cercadillo (2000), a significância histórica viabiliza que diferentes indivíduos ou grupos, lancem olhares diferentes, com argumentos diferentes a uma

²⁵ www.plotagon.com

mesma narrativa. A turma, ao ser composta por elementos heterogêneos, criará narrativas com diferentes ênfases, assim como a diversidade entre elementos dos grupos permitirá não só o debate de ideias em relação ao que deve ser explicado, mas também como é que o deve ser e porquê, trabalhando as competências presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), nomeadamente no parâmetro *d) Inclusão*, onde a multiperspetiva é trabalhada, assim como a construção heterogênea de respostas, a partir de um tema comum, viabilizando diálogo e o respeito entre pares.

O desenvolvimento do reconhecimento do cariz temporário da explicação histórica é uma noção a desenvolver com esta atividade e que se afigura como essencial à compreensão da História e ao modo como a mesma se faz, introduzindo os alunos ao ofício do historiador, criando maior envolvimento com o processo de seleção de informação, não só no presente, mas no passado também, estimulando os alunos a avançar as suas manifestações além do conhecimento factual substantivo e da comemoração de aniversários e memoriais. É importante que os alunos aprendam a perspetivar objetivamente a História, algo que só é possível quando dominarem competências como a empatia histórica, a evidência histórica e a significância histórica, como afirma Barca (2000). Assim, esta atividade enquadra a partilha de vivências e histórias dos alunos, como Seixas (1994) identifica.

A identificação de vestígios do passado é algo comum no percurso dos alunos, isto é, dada a proximidade geográfica da escola e da área de residência dos alunos, fragmentos históricos como as ruínas de Conímbriga têm uma importância maior na forma como os alunos, na sala de aula, introduziram o tema da presença romana na área. No entanto, essa ligação à cidade de Coimbra, no início, encontrava-se dispersa e sem que conseguissem criar um fio condutor que ligasse a transformação da cidade e os seus espaços, algo que mais para o fim do ano procuravam fazer, em particular.

A atividade proposta compõe-se em cinco fases: 1) o momento de recolha de material, 2) a elaboração de um primeiro projeto de narrativa histórica no espaço de sala de aula, 3) apresentação dos resultados 4) elaboração do trabalho final e 5) apresentação dos seus resultados.

O primeiro momento encontra-se associado à divisão dos 15 elementos da turma em 5 grupos de 3 elementos, e aos conhecimentos e informações adquiridos em aula e à discussão de conhecimentos adquiridos pelos alunos fora das aulas, nos tempos livres e as informações e

conhecimentos recolhidos na visita de estudo, inserida no momento DAC, e dinamizada por todos os professores do 7ºAno do Colégio Bissaya Barreto, onde se juntaram as turmas A e B. Após este primeiro momento, que efetivamente se realizou, estava estipulado que, na segunda fase, se construiria uma primeira narrativa histórica através da aplicação *Plotagon*, que seria realizada ainda no momento DAC em conjunto com as restantes disciplinas, em especial as disciplinas de Português, de Geografia e de Inglês.

A terceira fase visaria a apresentação das produções de cada grupo de alunos, sendo que cada grupo apresentaria o seu trabalho aos restantes elementos da turma, seguindo-se uma breve descrição sinóptica do estado de cada grupo. Na quarta fase, a realizar no fim do ano letivo, repetir-se-ia o processo da segunda fase, ou seja, através da utilização da aplicação *Plotagon Story*, cada grupo de alunos deveria (re)construir a sua narrativa histórica da cidade de Coimbra com recurso a imagens e a informação que deveriam ter adquirido entre o segundo e o quarto momento.

Nesta fase, que deveria ocupar 90 dos 135 minutos semanais e ter como espaço de ação a sala TIC, lugar onde ocorreria também a primeira fase. Na impossibilidade da utilização na sala TIC, a aplicação *Plotagon* pode ser trabalhada em sala de aula, através dos *smartphones* dos alunos. É neste momento que os alunos concluem a produção das suas narrativas históricas, de preferência num ficheiro novo para que os alunos no fim do processo possam comparar a sua produção final com um primeiro momento de elaboração das narrativas históricas relativas à História da cidade de Coimbra.

Por fim, na quinta fase, cada grupo de alunos deveria apresentar a sua narrativa histórica aos restantes membros da turma, bem como preencher uma ficha de autoavaliação e heteroavaliação de modo a avaliar a sua trajetória e a trajetória dos seus colegas de grupo ao longo das diversas fases da atividade. Esta atividade, além de ocupar os tempos estipulados para o momento DAC, deveria ocupar uma parcela de um tempo semanal de 90 minutos para a discussão de uma primeira fase das produções dos vários grupos trabalho, sendo que na terceira fase cederiam, pelo menos, 10 minutos a cada grupo para que os alunos pudessem sentir-se à vontade para expor os seus conhecimentos e trabalho realizados. A última fase, ocuparia um tempo de 90 minutos durante o qual cada grupo teria 15 minutos para realizar as suas apresentações, sendo que no tempo restante se realizaria o questionário anteriormente mencionado.

A avaliação a realizar deveria ser formativa, cabendo ao professor recolher informações sobre os alunos e as suas dinâmicas durante as aulas em que os diferentes momentos do estudo se realizariam, bem como se deve considerar o que seria descrito na ficha de autoavaliação e heteroavaliação. A análise das produções por parte do professor deveria incidir sobre a análise dos perfis de significância histórica de Alves (2007: 52-53)²⁶.

A presente proposta de atividade tem como objetivo tecer considerações em relação ao modo como os alunos descrevem as suas ideias, isto é, o modo como cada grupo, e cada aluno ao longo do processo, explora as potencialidades de cada imagem escolhida, bem como a utiliza para significar e veicular informações e conhecimentos. Finalmente, codificar-se-iam os trabalhos sob a forma de *QR Codes* de modo que os resultados produzidos estivessem acessíveis a futuros alunos do 7º ano e, conseqüentemente, a toda a comunidade escolar, aproximando os alunos do ofício do historiador, aproximando o trabalho escolar do ofício de “detetive do passado”, motivando, desta forma os alunos através da disseminação junto dos colegas dos resultados obtidos. Durante todo o processo os alunos teriam a oportunidade de trabalharem diretamente com as tecnologias digitais de informação e comunicação, trabalhando assim a literacia digital dos alunos.

Tendo como base os preceitos tecidos em relação à necessidade de utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino da História, dada a intersecção das valências que ambos desenvolvem nos alunos, como a necessidade de analisar informação e a sua seleção, ou, por exemplo, a simbiose que existe entre a necessidade de explorar informação, arquivar e trabalhar em rede, em que as TDIC e a História cooperam. Com plena consciência das vantagens que trazem para os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino

²⁶ 1) Posição Objetivista Básica - os alunos atribuem significância aos eventos em função do que ouviram dizer a professores ou leram nos manuais e livros; (Alves, 2007, p.52)

2) Posição Subjectivista Básica - os alunos atribuem significância aos eventos em função dos seus sentimentos, gostos pessoais e interesses sem considerar os eventos em que estas se inserem e possíveis ligações a outros eventos; (Alves, 2007, p.52)

3) Posição Objectivista Sofisticada – os alunos quando atribuem significância histórica, ponderam os efeitos que o evento teve sobre as pessoas e durante quanto tempo esses efeitos se fizeram sentir. O que assume significância histórica são os contributos que afectaram muita gente, mudaram o mundo e influenciaram o presente; (Alves, 2007, p.52)

4) Posição Subjectivista Sofisticada - os alunos atribuem significância histórica em função dos efeitos que os eventos tiveram sobre grupos que lhes são próximos e com os quais os sujeitos se identificam; (Alves, 2007, p.53)

5) Narrativista – os alunos atribuem significância histórica a eventos que trouxeram mais ou menos desenvolvimento e progresso para a humanidade. convocando os conceitos de declínio e progresso históricos, como combinam interesses e pontos de vista pessoais e integram uma narrativa histórica mais vasta e coerente com vista a uma especulação sobre o futuro da humanidade.; (Alves, 2007, p.53)

Secundário, propõe-se uma atividade através da qual se pretende demonstrar a viabilidade da sua aplicação, tendo em consideração as limitações inerentes às TDIC e partindo da noção de que os seus benefícios correspondem à necessidade dos alunos e do cumprimento de um ensino mais estimulante, baseada nas considerações elaboradas neste capítulo em consonância com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017).

O *Plotagon* está disponível para computador (tanto para *MacOS*, como para *Windows*) ou telemóvel, enquanto aplicação disponível para a *Android* ou para *iOS*, cuja principal funcionalidade reside na criação de animações 3D, em que, através da interatividade dos alunos, é possível criar histórias, com monólogos ou diálogos, em que as personagens reproduzem a gravações de voz, ou, por outro lado, ditam o que é escrito na caixa de diálogo. No entanto, o idioma português ainda não está disponível para diálogo, sendo que não deixa de se afigurar como uma solução viável para a realização de atividades transdisciplinares. O *Plotagon Story*, na sua versão gratuita oferece todas as componentes necessárias para a utilização plena das funcionalidades da aplicação, dado que é desde logo, todos os utilizadores têm acesso a personagens, cenários e efeitos sonoros.

No menu de “Personagens”, conforme se encontra na Imagem 1, aos alunos é permitido escolher criar uma personagem (*create character*), é possível avançar sem personagens (a cena decorrerá só com um narrador). No menu de criação de personagem, é a aplicação que fornece aos seus utilizadores as opções sobre as quais os utilizadores criam o seu personagem. No entanto, em relação aos cenários, as opções de customização não existem, sendo que os utilizadores da aplicação conseguem escolher o cenário, entre os disponíveis, mas não conseguem criar um cenário de raiz nem editar os cenários que estão disponíveis, como ilustra a Imagem 2..



Imagem 1 - Screenshot retirado do menu de seleção de personagens na aplicação *Plotagon*.

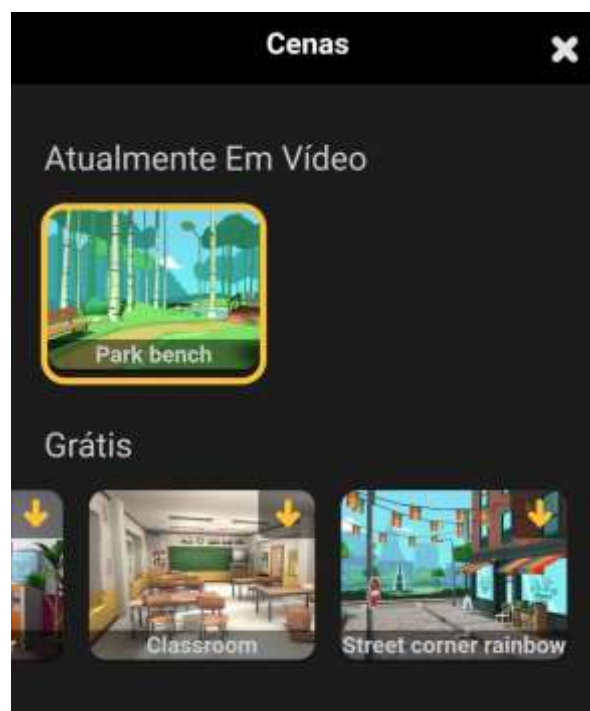


Imagem 2 - Screenshot retirado do menu de seleção de cenas na aplicação *Plotagon*.

Com recurso ao *Plotagon*, Hermannsdottir (2018) fere os benefícios da aplicação no âmbito do combate a transtornos psicológicos, como a ansiedade social relacionada com a exposição pessoal, podendo o aluno criar um avatar semelhante a si ou dissemelhante, conforme

se sentir mais confortável, afirmando que “Plotagon has the potential to provide an easy way of creating scenes that could be useful as exposure to anxiety-generating situations” (p.6).

Na mesma senda, um estudo realizado por Huertas (2018) observa que a utilização desta aplicação tem como adversidade o facto dos alunos terem que se adaptar com relativa velocidade a uma nova ferramenta digital, no entanto, esta adversidade pode ser ultrapassada através do incentivo de estratégias de aprendizagem autónomas, ou com a ajuda do docente da disciplina. No entanto, o facto desta atividade ter sido planeada para um momento DAC, permite que o envolvimento de outros incremente as possibilidades de sucesso desta atividade, nomeadamente, com o auxílio do professor da disciplina de TIC, com quem a turma já tem ligação.

No entanto, a execução desta atividade não necessita de ser realizada num momento de aprendizagem em que todos os professores estão a desenvolver uma atividade comum com a turma, sendo também prescindível, a presença do professor de TIC na realização da mesma, uma vez que a formação de docentes no âmbito da competência digital, é sim, uma condição necessária para que mais atividades como esta possam ocorrer.

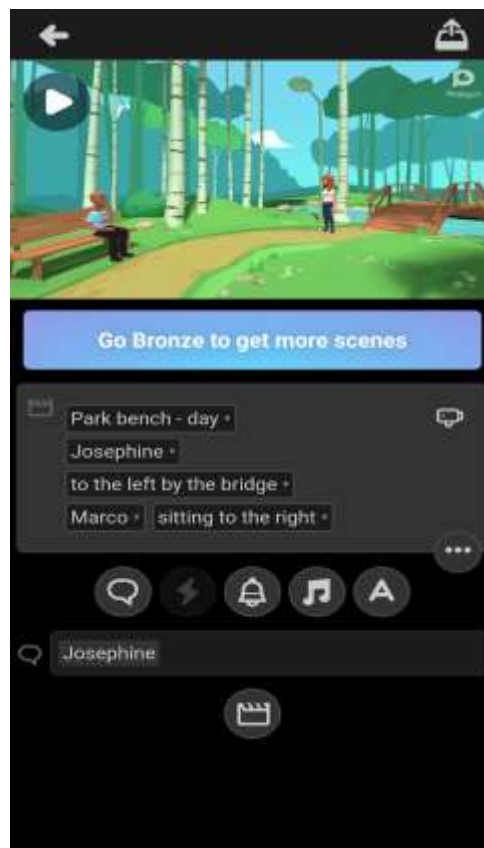


Imagem 3 - *Screenshot* retirado do menu de realização de uma cena na aplicação *Plotagon*.

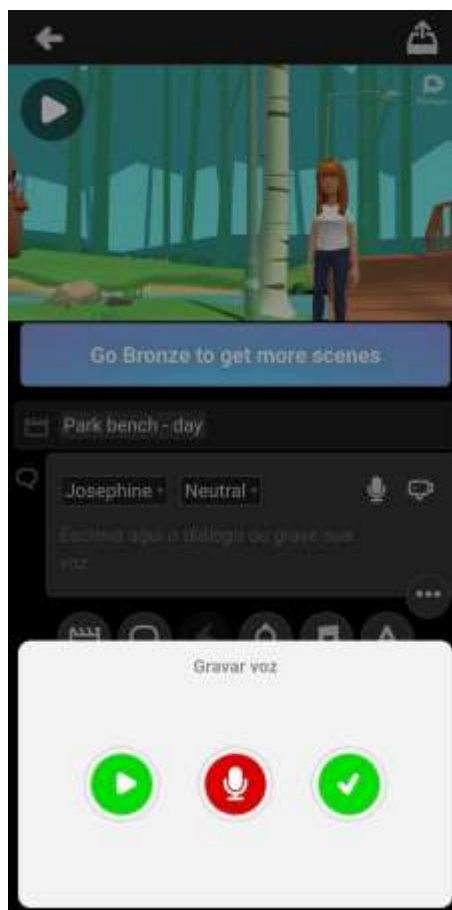


Imagem 4 - Screenshot retirado da opção de gravar voz na aplicação *Plotagon*

Na imagem 3, pode-se compreender como é o menu de criação de cenas, após a criação de personagens e escolha de cenários, neste caso “Park Bench”, onde estão presentes as opções de edição de cena, neste caso o cenário “Park Bench”, a personagem “Josephine”, a parte do cenário onde a cena se desenrola - “to the left by the bridge”- e a posição do outro personagem, “Marco”, “ sitting to the right”.

É possível observar, na Imagem 3, as opções de adicionar uma fala nova (com o símbolo do balão de fala) e na qual o utilizador pode optar entre escrever a informação que a personagem reproduzirá ou pode optar por gravar a sua voz, sendo que a mesma será reproduzida pela personagem (imagem 4), adicionar um som (no símbolo do sino), adicionar uma música (no símbolo relativo à nota musical), e por fim, a opção de ecrã negro com descrição de texto, no último símbolo.

Com o intuito de exemplificar as potencialidades e o funcionamento da aplicação simulou-se, através de respostas dos alunos em diversos momentos, uma conversa ilustrativa

entre dois indivíduos com os nomes dados de forma aleatória, assim como a sua representação foi gerada, ao acaso, pela aplicação *Plotagon*.

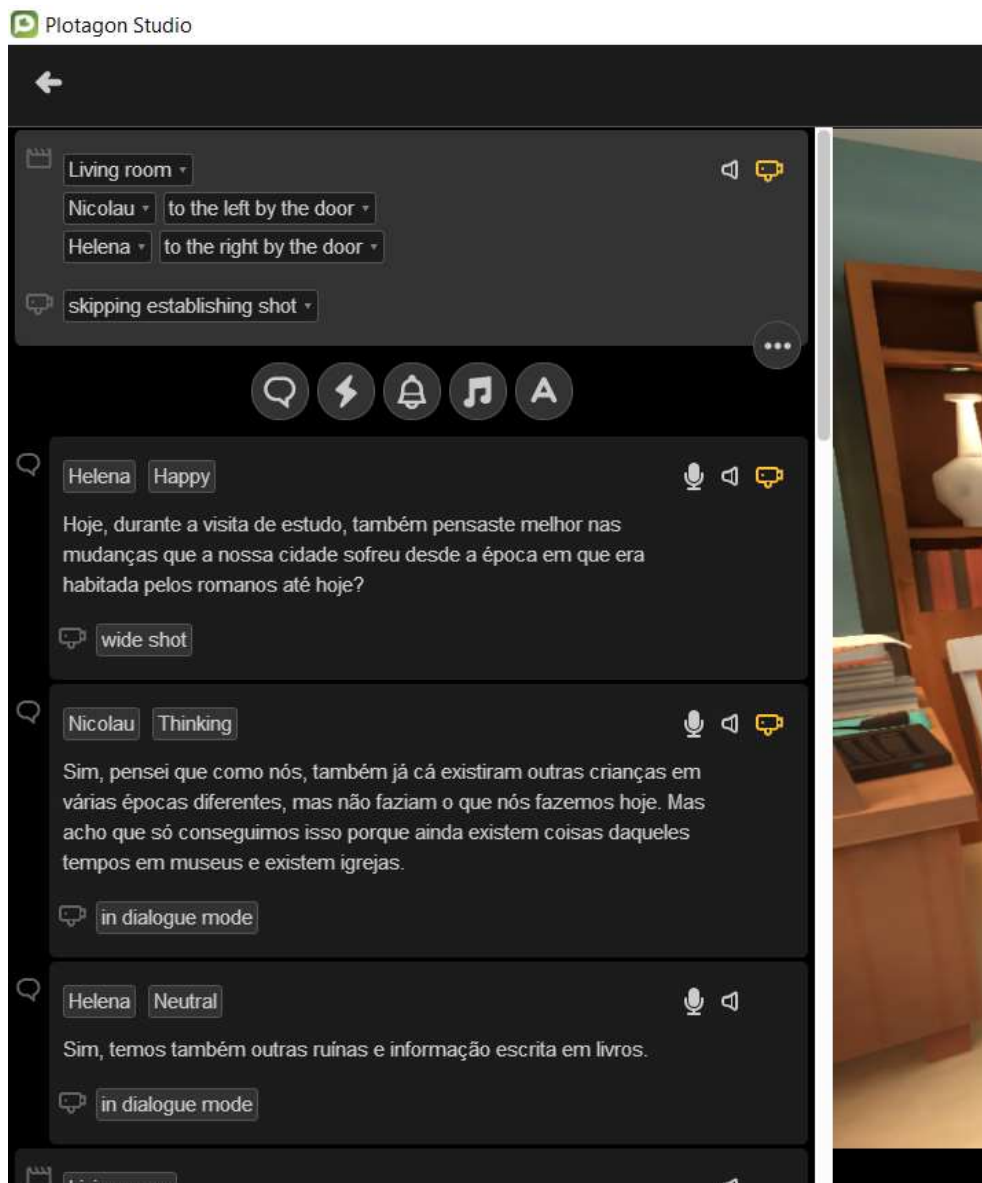


Imagem 5 - Simulação de uma conversa entre duas personagens na aplicação *Plotagon*.

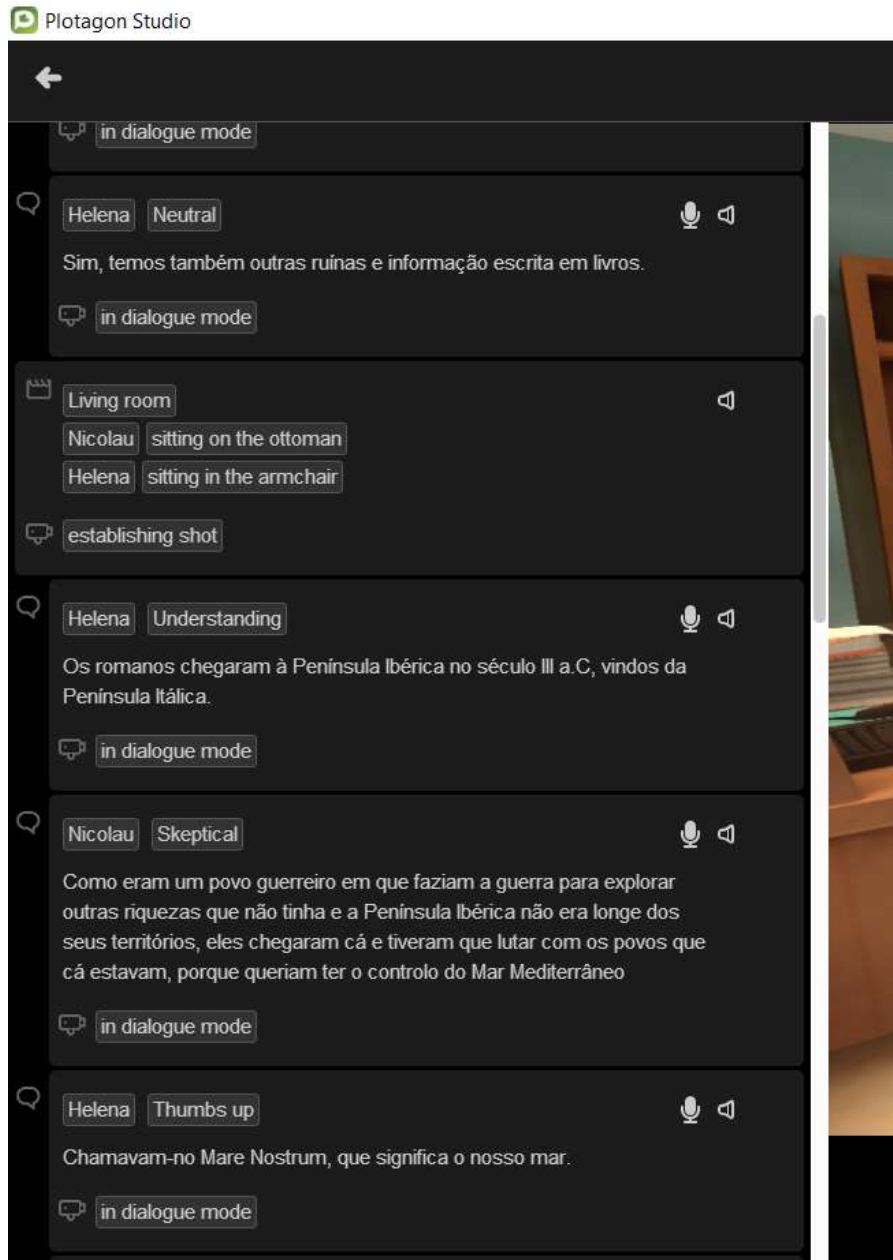


Imagem 6 - Simulação de uma conversa entre duas personagens na aplicação *Plotagon*.

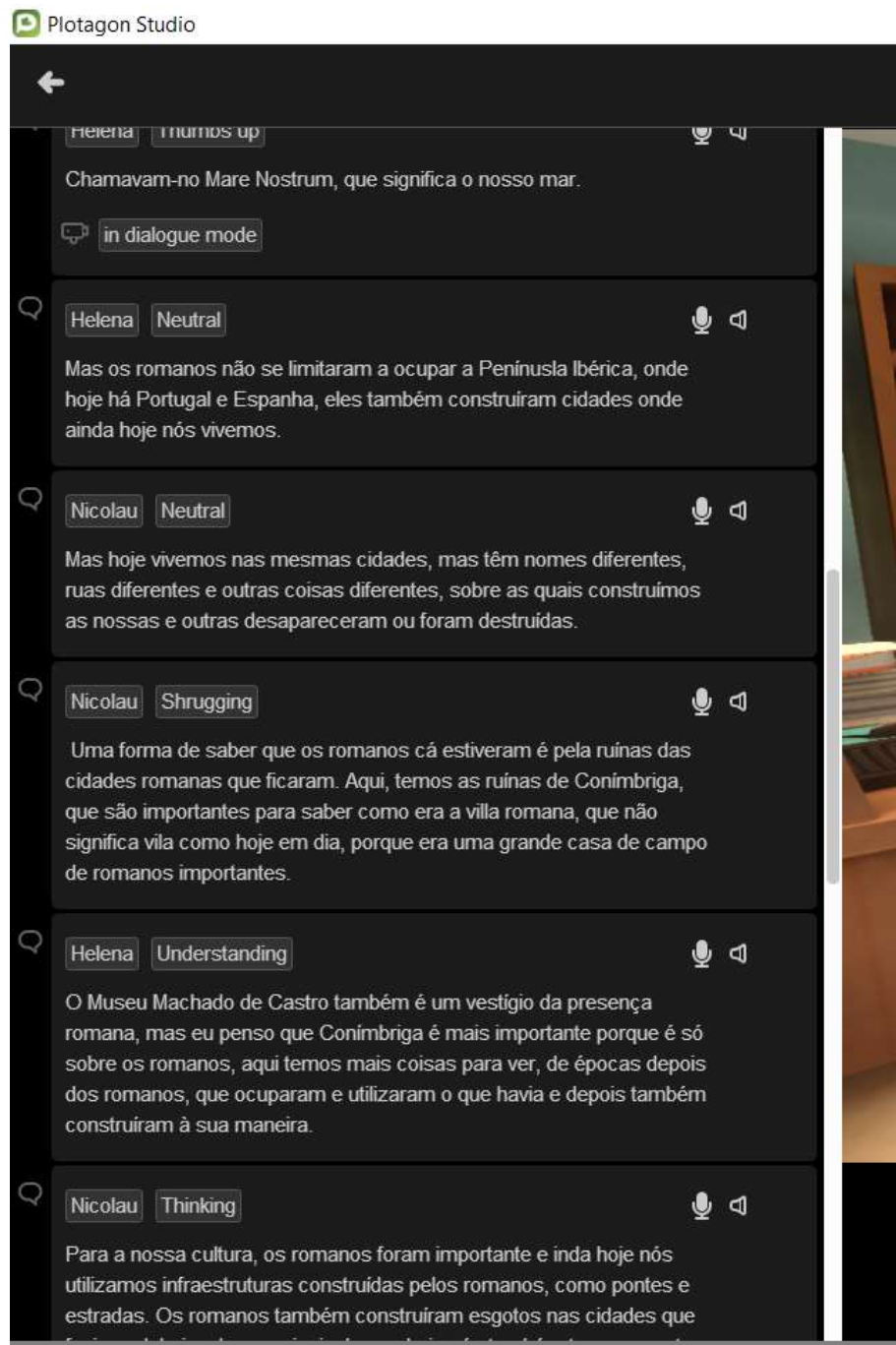


Imagem 7 - - Simulação de uma conversa entre duas personagens na aplicação *Plotagon*.

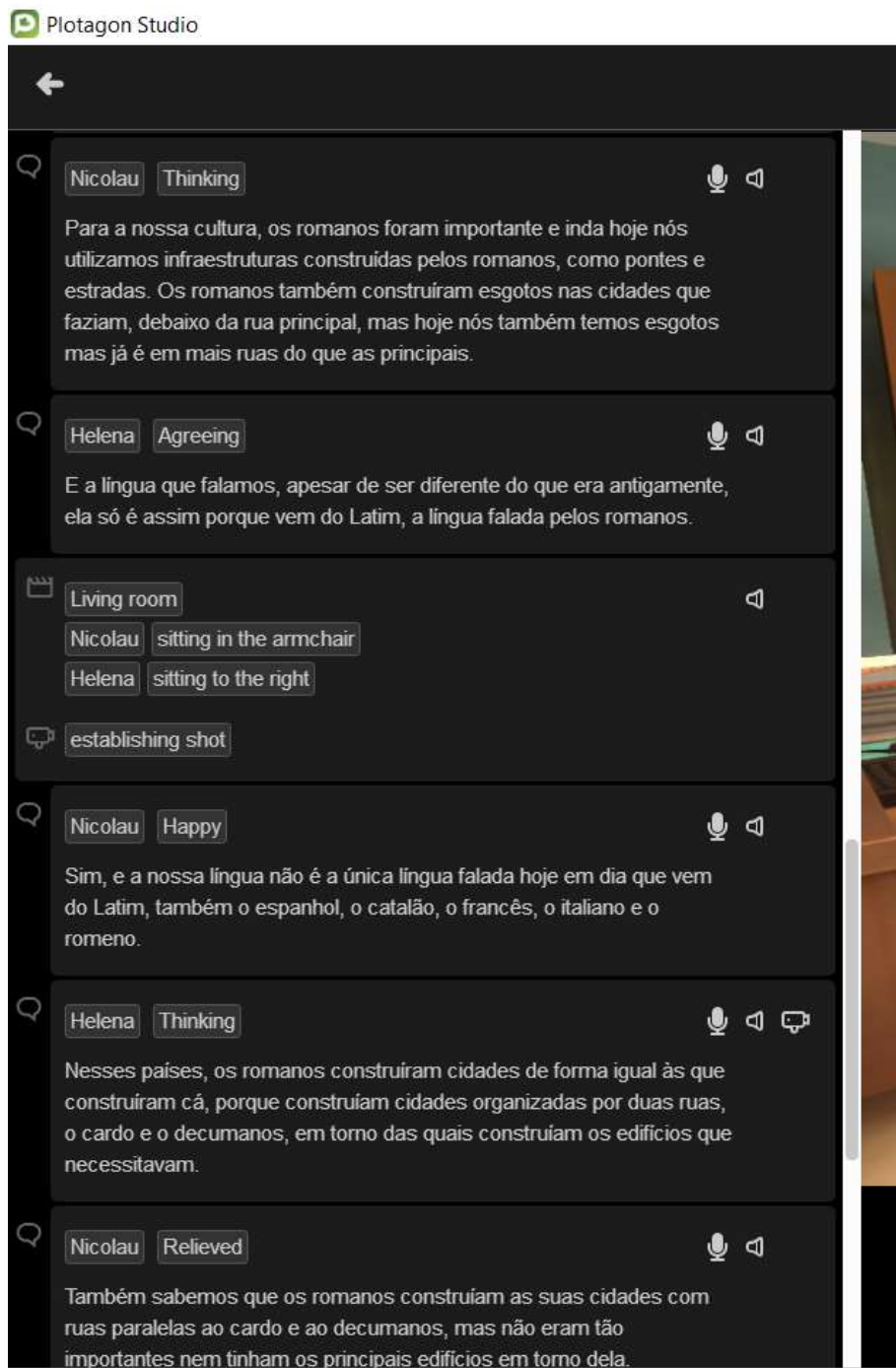


Imagem 8 - Simulação de uma conversa entre duas personagens na aplicação *Plotagon*.



Imagem 9 - Simulação de uma conversa entre duas personagens na aplicação *Plotagon*.

É possível, que através da conversa os alunos exponham de forma menos abrupta, a significância histórica que atribuem a determinado agente, fragmento ou ação, como apresentado nas imagens acima disponibilizadas, onde os espaços de diálogo foram ocupados com amostras fornecidas pelos alunos durante os questionários que antecedem a atividade final.

A construção de uma cena, necessita que entre as conversas dos alunos se crie uma ligação entre explicações, através da mobilização de conhecimentos do aluno e com recurso à metodologia de trabalho em rede, trabalhado pelas TDIC, e em consonância com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e consonância com a realidade cotidiana dos Nativos Digitais, motivando e estimulando uma imersão digitais dos jovens, como Moura & Carvalho (2009) recomendam e que estimulam a cognição histórica.

Assim, como podemos avaliar, a partir de amostras reunidas junto dos alunos, a multiperspetiva é uma das competências que a História, através de um diálogo permite trabalhar, sobretudo se os alunos construírem uma narrativa numa fase intermédia de trabalho (aqui planeada como a fase 3). Um diálogo, permite mesmo que em concordância, que se perceba que duas pessoas valorizam aspetos distintos ao nível da causalidade, estimulando os alunos a pensar historicamente, através da necessidade de articular conhecimentos e informação para o debate onde a conversa progride, entre outras competências imprescindíveis no exercício da História e que são intrínsecas às tecnologias digitais.

A possibilidade de passar para uma personagem, os seus pensamentos, permite, ainda, que os alunos realizem a tarefa de reflexão de “olhar para si vistos de fora”, isto é, os alunos são estimulados a refletir sobre as suas próprias posições, expressas numa personagem que é a deles, que pensa como eles, mas que não é o aluno, logo, funciona como uma forma de desenvolver essa capacidade necessária para a vida do aluno, também, no seguimento do que Siemens (2004) afere, as TDIC reforçam o estímulo à tomada de decisão por parte do aluno, permitindo que as conexões criadas e exploradas pelos alunos seja, também, um reflexo do seu trabalho, e seja também a base de uma comunidade de interesse, necessária para o desenvolvimento de tarefas relacionadas com o Do It Yourself (DiY) e distribuição e divulgação do conhecimento, tornando-o mais democrático e ao acesso de todos.

A provisoriedade da História é, entre as competências trabalhadas com o Plotagon, a que esta aplicação em específico mais potencia. A possibilidade de alterar o que já está construído, construindo melhor, conforme as informações que se adquirem, permite que exista uma continuidade de trabalho ao longo do percurso escolar. Sabe-se a urgência de formar professores para que consigam desenvolver as capacidades digitais dos alunos, logo, formar os alunos para que consigam operar numa aplicação afigura-se uma opção válida para garantir a continuidade ao longo do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário.

O acesso mais alargado ao conhecimento, por parte de uma comunidade de interesse é o reflexo de uma sociedade que vê no cooperativismo e divulgação por parte de redes de conhecimento, viabilizam que atividades como esta, ao nível pedagógico, façam sentido ser aplicadas, não só pelas vantagens já descritas que a História fornece aos alunos, mas também pela necessidade de ter jovens mais autónomos nas decisões que tomam em relação ao seu mundo e às suas interações. Fazer parte de uma comunidade de interesse, na era Digital, como todos nós fazemos, desenvolve a capacidade de analisar criticamente as novas informações e a segurança das suas fontes, quer seja ao nível securitário, quer seja ao nível de analisar a fidedignidade da informação apresentada e que ocorre a uma velocidade bastante diferente daquela que ocorria até ao início do século XXI.

Adianta, portanto, que os alunos tomem decisões, consigam escrutinar-se, e perceber, tal como a História, que a multiperspetiva é uma constante no dia-a-dia, sendo que interessa, a fim de dialogar e desenvolver um raciocínio, que se perceba o quão imperativo é reconhecer, no outro, os seus princípios de significância, sendo que nesta atividade, é a significância histórica que se destaca, acompanhado do recurso ao vasto leque de conhecimentos e skills que os alunos têm em relação a equipamentos e ambientes digitais, e que representam uma parcela significativa das competências que terão que ter na sua vida laboral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do ano letivo de 2019/2020, para uma turma do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, no contexto do estágio pedagógico, projetaram-se as atividades e o projeto que compõem este estudo, que sofreram imprevistos, passando a decorrer em Ensino Remoto Emergencial, através da plataforma *Microsoft Teams*, ao longo do estágio curricular. A ideia de introduzir os alunos ao ofício do historiador e aos processos de produção e divulgação da História, norteou a decisão da escolha acerca do desenvolvimento da significância histórica e da narrativa histórica. Considerei, desde o início, a utilização das TDIC enquanto forma de desenvolver competências necessárias para o ofício do historiador, como seleção de informação, tratamento de informação, capacidade de síntese, além de preparar os alunos para os seus desafios do futuro, habilitando-os a lidar com desafios decorrentes da progressiva informatização do mundo onde nos inserimos.

No âmbito da experiência pedagógica ganhou-se, em sala de aula, competências necessárias à lecionação, além de se ajustar as conceções do que é o trabalho do professor e da sua logística, superando lacunas e a falta de prática letiva que existia no início do ano letivo 2019/2020, potenciando as qualidades e o interesse pessoal em prol de estratégias de aprendizagens mais digitais, compensando também nos parâmetros em que tinha mais fragilidades. A participação em atividades do Colégio, fora do espaço de aula, contribuiu também para a aquisição de novas competências, aumentando a possibilidade de obter melhor prestação no espaço escolar, tendo estado também, sempre atento e interessado nas críticas e apontamentos que me faziam, de forma a corrigir problemas e a ser melhor docente no futuro.

A experiência acabou por ser definida pelo surgimento da pandemia da COVID-19 e pelo recurso ao ensino emergencial remoto, não só pelas incertezas que trouxe e pelo novo desafio a toda a classe docente, mas também pelas certezas que definiu em relação à compatibilidade de TDIC e ecossistemas de aprendizagem com o ensino da História. O ensino emergencial remoto impediu, no entanto, que se conseguisse concretizar a atividade final. Os diversos capítulos deste trabalho, desde o capítulo referente à prática pedagógica supervisionada, o capítulo relativo à Educação Histórica e Literacia Histórica, o capítulo referente à Literacia Digital e utilização das TDIC e o Estudo de Caso no sentido de compreender que experiências de aprendizagem potenciam a construção de narrativas históricas

significativas por parte dos alunos, cujos objetivos de investigação consistem em identificar possíveis diferenças na construção da narrativa histórica entre o trabalho em grupo e o trabalho individual, verificar qual o contributo de aplicações digitais para o desenvolvimento da narrativa histórica e avaliar de que modo a utilização de fontes iconográficas permite o desenvolvimento da significância histórica.

A significância histórica, ou seja, o significado que alguém atribui a determinado fragmento histórico, quando considera o panorama da História, não costuma ser uniforme, dado que varia conforme as razões que determinam as escolhas dos alunos. Assim, o desenvolvimento da compreensão da História, é também o desenvolvimento de competências como a multiperspetiva, necessária para avaliar os diferentes ângulos de um fragmento e a consciência crítica. A temporalidade da História é algo uma noção que é intrínseca ao trabalho dos alunos com a significância histórica, estimulando-os a pensar o porquê de se aferir diferente valor a um mesmo fragmento, em épocas e comunidades distintas. A significância é, no âmbito da cognição histórica, o modo como interpretam o passado e o expressam.

O modo como cada aluno percebe a realidade que o envolve e o seu passado histórico, torna possível a compreensão do modo como pensa historicamente, e por consequente, a sua literacia histórica. Se por um lado alguns dos professores em Portugal tendem a ensinar os conceitos substantivos com o desejo que os alunos desenvolvam, de forma autodidata, competências históricas, como afirma Gago (2019). Por outro lado há que destacar as especificidades de cada aluno enquanto fatores decisivos no âmbito da formulação dos seus interesses e explicações dos mesmos, incluindo a histórica. Ainda que não tivessem chegado à fase de construção de narrativas históricas em grupo, a atividade projetada foi completada, inserindo amostras recolhidas no Questionário 1 e no Questionário 2, sugerindo que as potencialidades da aplicação escolhida potenciam a construção de narrativas históricas em grupo, por poder promover um diálogo entre duas personagens, que vão construindo uma narrativa em simultâneo, e auxiliando na aquisição de competências de trabalho autónomo. Ao longo do ano letivo, em particular no período pré-COVID, denotou-se, por parte dos alunos, uma motivação crescente no sentido de justificar porque é que considerava determinada ocorrência, importante não só para a atualidade, mas também significativa para a época ou para um grupo social. Da mesma forma, a atividade em grupo, que não chegou a ser completada, envolveu os alunos de forma dinâmica durante a visita itinerante à Alta de Coimbra. No momento de trabalhar em grupo, percebeu-se que cada grupo, composto por elementos

heterogéneos, avançava nas tarefas com a participação de todos, de forma respeitosa e com espaço de diálogo, esbatendo as disparidades evidenciadas nas produções individuais.

Neste sentido, a significância histórica que os alunos atribuem a determinado fragmento histórico torna-se um indicador não só do seu interesse, mas também da sua literacia histórica. Ou seja, diferentes agentes, momentos e espaços históricos representam diferentes sentimentos para os alunos, e o grau como “olham” estes elementos caracterizam o modo como o aluno pensa historicamente, como organiza as suas ideias. A execução de tarefas que tenham como cerne a criação de conteúdos próprios contribui em grande medida para o desenvolvimento da noção que a produção de informação deve estar assente na análise de factos e materiais que possam sustar uma ideia, estando sempre à mercê da análise crítica, da existência temporária e parcial.

Desde o início do período letivo que se percebeu que os discentes utilizavam as TDICs essencialmente para fins lúdicos (sobretudo na utilização de redes sociais). Devido a este facto, desde o início que se implementou na sala de aula formas de explorar as TDIC, preparando os alunos para conseguirem desenvolver competência de um trabalho autónomo e de autoaprendizagem, de forma a conseguirem realizar a atividade projetada com um grau de autonomia elevado e a explorar as TDICs enquanto recurso no processo de aprendizagem, incentivando-os também a assumir responsabilidades na realização de um trabalho centrado na sua perceção. Escolheu-se o *Plotagon* como aplicação a utilizar para verificar qual o contributo de aplicações digitais para o desenvolvimento da narrativa histórica, que tem como ideia base do seu funcionamento a criação de diálogos e solilóquios, como se de uma peça se tratasse. Oferece, portanto, funcionalidades que requerem um fluxo dialético pronto a ser inserido na aplicação para a aplicação executar, auxiliando na expressão e divulgação da significância histórica de quem escolhe as informações a inserir.

Da construção da significância histórica por parte dos alunos, decorre também a formação de comunidades de interesse, muito devido ao conhecimento se construir em rede. Neste âmbito, a utilização de TDICs através de aplicações e ambientes de aprendizagem (como o *Google Ecosystem*) reforçam o potencial do *Plotagon* enquanto aplicação de construção de narrativas históricas e, conseqüentemente no desenvolvimento da Consciência Histórica dos alunos, além de continuar a desenvolver conhecimentos no âmbito da Educação Histórica e na forma como esta se relaciona com as TDIC. De facto, as condições tecnológicas da escola, permitiram que os alunos pudessem trabalhar além da utilização do seu telemóvel,

correspondendo à sua motivação e potenciando as suas qualidades, muitas delas adquiridas de forma autodidata e como consequência do interesse despertado em algo novo, motivador, e através do qual podem fazer a diferença não só no seu desempenho escolar mas também na forma como mostram ao resto da comunidade escolar as potencialidades de TDIC's (nomeadamente do telemóvel), sobre qual Dias-Trindade e Carvalho (2019) constataam que:

“Contudo, é necessário compreender que hoje em dia é incontornável a forma como os jovens preferem organizar o seu dia-a-dia e, em particular, como preferem encarar o acesso à sua própria formação.

A esta questão se associa o facto de que, com tantos recursos digitais e tecnológicos ao nosso dispor, é hoje quase impossível guardar nos nossos cérebros toda a informação a que podemos ter acesso em curtos espaços de tempo. É assim cada vez mais importante sabermos filtrar e selecionar essa informação do que guardá-la nos nossos cérebros.

Assim, se, por um lado, cabe à escola e aos educadores criar um ambiente de aprendizagem estimulante, é também seu dever adaptar-se a uma nova era educacional e desenvolver as competências digitais necessárias para preparar os alunos para este ”novo” mundo digital.” (Dias-Trindade e Carvalho, 2019, pp. 66-67)

Sem embargo, reconhecendo a importância de selecionar e filtrar informação, visou-se refletir sobre a utilização de fontes iconográficas por parte dos discentes, enquanto recurso que permite o desenvolvimento da significância histórica. Denotou-se que a exploração de documentos iconográficos incentivava os alunos a estabelecer ligações e identificações entre o que sabiam significante e uma representação da época.

No âmbito de diversificar este contacto, realizaram-se atividades que incentivassem o contacto entre os jovens e iconografia (onde se insere a exploração de museus virtuais e *in loco* como realizado na primeira fase da atividade final) estimularam os alunos a procurar vestígios e representações com as quais pudessem associar o que já sabiam ou estavam a aprender. Contudo, foi na exploração de documentos iconográficos em aula, através do *Thinglink* (www.thinglink.com) que os alunos começaram a ganhar mais autonomia e a ter uma maior acuidade participativa, em que o engajamento na tarefa ocorria de forma espontânea e assertiva.

No questionário 2, manifestou-se alguma timidez na hora de retirar informação do recurso iconográfico, preterindo-o face à representação didatizada da sociedade medieval, com resultados substancialmente diferentes entre eles, evidenciando a necessidade de trabalhar estas

competências com os alunos para que possam utilizar, com mais confiança, estes recursos quando disponibilizados. De facto, o desenvolvimento da significância histórica beneficia quando se utiliza fontes iconográficas, algo que também leva os alunos a questionar e valorizar o que é representado pelo artista, ou, nas palavras de um dos discentes da turma “Eles pintavam acontecimentos importantes como batalhas, lições importantes, como nos quadros religiosos, e outras coisas do seu dia a dia, como o ritual de vassalagem” ou “Se não fosse importante para eles, eles não gastavam tempo e recursos a representar aquilo, representavam outras coisas”.

Assim, a exploração de recursos iconográficos auxilia não só na obtenção de melhores resultados por parte dos alunos, mas sobretudo numa melhor compreensão da História, dos seus agentes e da forma como estes atribuíam maior significado a um determinado fragmento face a outro. No entanto, há que mencionar que ficaram por realizar outras atividades que pudessem dar mais corpo à resposta a este objetivo de trabalho, uma vez que, quanto mais prática se tem na exploração deste tipo de recurso mais detalhes e intenções se procuram, além de agilizar a cognição histórica dos discentes.

Pela experiência adquirida, pela observação do desenvolvimento das aprendizagens e pelo seu desempenho, depreendeu-se que atividades que estimulem o trabalho autónomo do aluno, ou *Do it Yourself* (DiY), oferecem ao discente a hipótese de ser elemento central no processo de aprendizagem e aprender com a construção do seu trabalho, aproximando-o do trabalho do historiador, desenvolvendo competências no âmbito do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Neste âmbito, quer a construção de narrativas históricas, quer a significância histórica conseguem ser potenciadas por aplicações digitais, que por sua vez também promovem a literacia digital e fazendo com que aparelhos digitais, utilitariamente, não se resumam à sua dimensão lúdica. Das aplicações utilizadas ao longo do ano, para o desenvolvimento de narrativas históricas significativas, destaca-se o *Plotagon* pelas suas potencialidades na criação de cenas e de diálogos, através dos quais também se constroem narrativas históricas, potenciando o desenvolvimento da cognição histórica de cada aluno de modo individualmente e em grupo, dada a sua natureza holística e multiperspetiva, apresentando-se como uma estratégia viável para incutir um perfil mais crítico à História-disciplina, e de acordo com o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Neste trabalho, afere-se a ideia de que o foco do ensino da História, deve operacionalizar um crescimento transformativo do pensamento dos alunos, focado no ideal da mudança significativa de conhecimentos, crenças, valores e responsabilidade, sempre que o *zeitgeist*

assim o necessitar. Assim, assume-se que um perfil de Ensino tradicional cria discrepâncias entre os diferentes alunos, revelando-se contrário à noção pensamento científico, no qual se inclui o pensamento histórico, assim como se observa para o aluno à luz de correntes pedagógicas mais atuais, como tem vindo a ser feito no âmbito da consciência histórica, por autores como Rüsen, Gago e Barca. Preconiza-se, no ensino da História, que se recorra sem medos às potencialidades das TDIC's, que não só auxiliam no desenvolvimento da significância histórica e na exploração de documentos durante a construção de narrativas históricas, mas também porque representa o ambiente sofisticado que os alunos encontrarão na sua vida laboral e para a qual a História tem metodologias que podem ser um meio para que o discente alcance maior sucesso no futuro.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

- Alves, M. (2007). *Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um Estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento) Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987) Children's concepts of empathy and understanding in History. In C. Portal, *The History curriculum for Teachers*, 62- 88. London: Falmer Press.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento histórico dos jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica* (1ª). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2007). A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n.º 1, Jan/Jun, 5-9
- Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-18. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920>
- Carvalho, A. A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: Dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS. *Revista Sísifo*, 3, 25-40.
- Cercadillo, L. (2000). Significance in History: Student's Ideas in England and Spain, Comunicação apresentada no simpósio *Creating Knowledge in the 21st Century: Insights from Multiple Perspectives*. American Educational Research Association Conference, New Orleans, LA
- Chapman, A. (2016). Causal explanation. In I. Davis, *Debates In history teaching* (2nd ed. 22). London and New York: Routledge.
https://www.academia.edu/23167211/Chapman_A_2016_Causal_Explanation

- Dias-Trindade, S., & Carvalho, J. R. de. (2019). *História, tecnologias digitais e mobile learning: Ensinar História na era digital*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1705->
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks* [online]. Toronto: National Research Council Canada, 616.
- Eco, U. (2016). *Idade Média II: Catedrais, Cavaleiros e Cidades: Vol. II* (I. Branco, C. A. de Brito, & C. M. Oliveira, Trads.). Dom Quixote. 1000.
- Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5(9), 76-93. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.239>
- Gago, M. (2019). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: Conceções de professores*.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. In Serlei, M & Fisher, R. *Educar em Revista, spe*, 131–151. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>
- Leite, A. (2015). *A leitura e interpretação de imagens pictóricas e de gráficos na aula de História e Geografia: Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho Instituto de Educação. 166.
- Martins, G. d'Oliveira. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Moura, A. (2010). *Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning. Estudos de caso em contexto educativo*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho Instituto de Educação.

- Moura, A. (2012). *Mobile learning: Tendências tecnológicas emergentes*. In Carvalho A. *Aprender na era digital*, 127-147. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moura, A., & Carvalho, A. (2009). Mobile learning: Two experiments on teaching and learning with mobile phones. In *Advanced Learning*. IntechOpen. 89-104 <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Moura, A. & Carvalho, A. (2013). Framework for Mobile-Learning Integration into Educational Contexts. In Berge, Z. L., & Muilenburg, L., *Handbook of Mobile Learning*. Routledge. 58-69 <https://doi.org/10.4324/9780203118764.ch6>
- Prensky, M. (2001, October). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon* (MCB University press), v. 9, n.5. 6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2012). From Digital Natives to Digital Wisdom. In *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education* California, Corwin. 9. https://marcprensky.com/writing/Prensky-Intro_to_From_DN_to_DW.pdf
- Roberto, M. S., Fidalgo, A., & Buckingham, D. (2015). De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital? *Perspetivas dos nativos digitais. Observatorio*, 9(1), 43-54.
- Rüsen, J. (1998). Narratividade e objetividade na Ciência Histórica. *Estudos Ibero-Americanos*, 24(2), 311-335. <https://doi.org/10.15448/1980-864X.1998.2.27269>
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica: Teoria da História; Fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estêvão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.
- Peter Seixas (1994) Students' Understanding of Historical Significance, *Theory & Research in Social Education*, 22:3, 281-304, DOI: [10.1080/00933104.1994.10505726](https://doi.org/10.1080/00933104.1994.10505726)
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto, ON: Nelson Education.

Siemens G. (2004) *Connectivism: a learning theory for the digital age*. *Elearnspace*. Available at: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Trindade, S. D. (2015). *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º CEB e no Ensino Secundário* (Tese de Doutoramento em Letras, área de História, especialidade de Didática da História). Coimbra: Universidade de Coimbra.

UNESCO (Ed.). (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.

Wineburg, S. (1991) - Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal Of Educational Psychology*, vol.83 n.º1, 73-87.

ANEXOS

ANEXO I – Plano Individual de Formação



Plano Individual de Formação

Ao longo destes 4 anos, fui-me preparando para que neste meu 5º ano pudesse ingressar no ramo da docência em História. Se ao longo dos anos de licenciatura me apercebia da extrema importância dos mesmos para o meu futuro, através da obtenção de novos conhecimentos e novas metodologias, aprofundando e alterando também os que já tinha, reforçando-os com um trabalho de pesquisa e investigação mais intenso. Enalteço também a oportunidade presente na oferta curricular da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, ao longo destes 4 anos, em especial a flexibilidade curricular e a possibilidade de fazer um *minor*. Tomo este percurso como de extrema importância, no sentido em que constituem a base sólida com que me início no âmbito da docência, aplicando-os como trave-mestra para o estágio.

É nuclear ressaltar a importância do Estágio Pedagógico, pois este traz consigo vivências, expectativas, medos e problemas ainda não experienciados, que surgem inerentes ao facto de ingressar numa escola que não conheço, com alunos de diversas realidades, professores e métodos de trabalho numa outra realidade, realidade essa a que tive um ano de introdução teórica, mas só agora me vou imergir na realidade prática. Este ano será um ano fundamental para ultrapassar barreiras, expandir interações intra-escolares quer com as turmas, quer com outros grupos de trabalho, bem como com os colegas de profissão no sentido de desenvolver novas capacidades e entendimentos, ligados à interdisciplinaridade. O ano será pautado pela dualidade entre o cansaço e a alegria, os quais são indissociáveis, e que se relacionam de estrito modo e proporcionalmente direto. São em larga parte as interações pessoais que vão moldar e melhorar a minha capacidade profissional enquanto professor, no qual incluo o meu carácter e a posição em sala de aula.

A predisposição de apoiar o desenvolvimento a novas gerações, bem como a resiliência pessoal são os vetores indispensáveis sobre os quais tentarei implementar um ensino motivante e tecnológico, tendo em vista um estímulo cativante que leva a uma simbiose entre o desenvolvimento tecnológico e o ensino da História, atualizando ao nosso tempo, à era do

Digital. É também claro e evidente a importância das aprendizagens essenciais e dos descritores de desempenho do aluno para o aluno correto e informado e dos meios tecnológicos e digitais. Pretendo desenvolver o gosto pela disciplina da História, e sobretudo conseguir que os alunos desenvolvam um sentido crítico, em que possam usar a História como analepse do e no presente.

É no Estágio Pedagógico que me será permitido aplicar os já referidos conhecimentos adquiridos no 1º ano do Mestrado, quer ao nível pedagógico, quer ao nível didático, que se deverão correlacionar com as características, motivações e necessidades dos alunos, bem como a aplicação em sala de aula de estratégias, de forma a responder aos problemas e situações inerentes à docência ao longo deste ano letivo. Neste sentido, há uma enorme importância para o docente, uma que significa uma capacidade de adaptação e aplicação de medidas adequadas para cada situação.

A atualização de conhecimentos não ocorre só sobre os alunos, cabe-me a mim enquanto professor não me deixar desatualizar a nível científico, acompanhando as novidades científicas e a atualização historiográfica, assumindo com humildade a mutabilidade do conhecimento científico.

Atividades pedagógicas a realizar durante o ano letivo:

- Exercer a atividade de docente nas turmas estabelecidas pela Professora Orientadora;
- Assistir a todas as aulas estabelecidas pela Professora Orientadora;
- Planificar e lecionar os tempos letivos previstos e exigidos pelo Plano Anual Geral de Formação (32 tempos de 50 minutos), e tantos quantos a professora orientadora permitir para além destes, se possível em todos os anos do 3º Ciclo do Ensino Básico;
- Elaborar Matrizes, testes e critérios de correção;
- Realizar avaliação formativa, diversificando os métodos de avaliação;
- Corrigir testes de vários anos escolares, estabelecidos pela professora orientadora;
- Diversificar os recursos em sala de aula com o objetivo de cativara a atenção dos alunos;
- Esclarecer conceitos chaves que se revelam essenciais para a compreensão de diversas temáticas apresentadas e lecionadas aos alunos;
- Contribuir para o alargamento de conhecimento de conteúdos e conseqüente enriquecimento de vocabulário por parte dos alunos;

- Estimular a capacidade de trabalho autónomo dos alunos;
- Participação ativa nas visitas de estudo programadas pelo Colégio (Foz Côa);
- Total disponibilidade para participar nas atividades programadas pelo Colégio, em particular nos clubes de atividade, como o Clube do Parlamento de Jovens;
- Participar em algumas das várias reuniões que são realizadas no âmbito escolar, consoante a autorização da professora orientadora;
- Participação em atividades previstas no Plano Anual de Atividades;
- Relacionar acontecimentos passados com problemáticas e questões do presente;
- Relacionar as temáticas abordadas com a História Local e com o Património;
- Realização atividades de construção de conhecimento com recurso a tecnologias digitais;
- Organizar uma atividade a partir do jogo de tabuleiro *Carcassonne*.
- Estimular a compreensão dos assuntos referidos e estudados;
- Disponibilizar-me completamente para integrar atividades externas ao contexto de sala de aula promovidas pela escola e/ ou pela comunidade estudantil da mesma;

Quanto à minha ação pessoal e social proponho-me a:

- Educar e preparar os alunos para o saber fazer e para o saber estar;
- Preparar os alunos para compreenderem os conteúdos, dotando-os de capacidades de compreender melhor problemáticas atuais conhecendo as suas origens;
- Didatizar o tema do relatório e aplicá-lo junto da turma;
- Preparar os alunos para o questionamento dos conteúdos, estimulando o debate e a participação dos mesmos, assim como o questionamento da realidade após a leção de diversos conteúdos que ajudam a compreender melhor certas problemáticas que se mantêm na atualidade;
- Promover de modo sistemático, dentro da sala de aula e fora da mesma, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, solucionar problemas e tomar decisões com base em valores.

Orientadora de Escola

Orientadora(s) da FLUC

Mestrando

(Joana Damasceno)

(Ana Isabel Ribeiro)

(Miguel Santos)

(Sara Dias-Trindade)

ANEXO II – Planificação de aula 07/Outubro/2019

Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações.



Contributos das Civilizações urbanas: A formação das primeiras civilizações urbanas, o surgimento da metalurgia e da economia de mercado.

Síntese

Planificação da aula 11 e 12, dirigida ao 7º ano de escolaridade, turma A, do Colégio Bissaya Barreto, sobre a formação das primeiras civilizações urbanas, o surgimento da metalurgia e da economia de mercado..

Miguel Cristóvão dos Santos

miguelsantos24@gmail.com

Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações.



Domínio: Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações.

Subdomínio(s): Contributos das Civilizações Urbanas.

Ano: 7º

Sumário:

A formação das primeiras civilizações urbanas.
O surgimento da metalurgia e da economia de mercado.

Aula: Lição 11 e 12

Tempo: 90 min

Data: 07 de Outubro de 2019

Pré-requisitos

- Hominização
- *Homo Sapiens Sapiens*
- Paleolítico
- Neolítico
- Nomadismo
- Semi-nomadismo
- Sedentarização
- Crescimento populacional
- Crescente Fértil
- Economia Recoletora
- Economia de Produção
- Aldeamento
- Diferenciação Social (ao nível da riqueza, poder, sexo, idade e funções a desempenhar).
- Agricultura
- Domesticação de animais.
- Crenças

Conceitos

- Civilização
- Cidade
- Civilização Suméria
- Civilização Egípcia
- Civilização do vale do Indo
- Civilização do vale do Rio Amarelo
- Civilização Hebraica
- Civilização Fenícia

Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações.



- Grandes Rios (Eufrates, Tigre, Indo, Nilo, Huang He)
- Economia de Excedentes
- Economia de Mercado
- Metalurgia
- Especialização
- Estado

Questões chave

- O que é uma civilização?
- Quais as diferenças entre um aldeamento e uma cidade?
- Quais foram as condições geográficas que permitiram o aparecimento das primeiras cidades?
- Onde surgiram as primeiras cidades? O que têm em comum?
- Quando é que surgiram as primeiras cidades? E as primeiras civilizações?
- Qual o nome das primeiras civilizações?
- Qual o tipo de atividades económicas praticadas?
- Qual era a tipologia económica das primeiras civilizações?
- Como é que surge a economia de Mercado?
- O que é a metalurgia?
- Qual o papel que a metalurgia desempenhou nas economias das primeiras cidades?
- A especialização agrícola permitiu a aglomeração urbana. Porquê?
- A que fatores se deveu o desenvolvimento comercial?
- A constituição das primeiras sociedades urbanas permitiram a acentuação da diferenciação social? Porquê?

Metas e descritores de desempenho

- Identificar no espaço e no tempo as civilizações da Suméria, Egito, vale do Indo, vale do Rio Amarelo, a civilização hebraica e a civilização fenícia, dando destaque à relação entre as mesmas, as planícies aluviais e os “Grandes Rios”.
- Relacionar o desenvolvimento civilizacional destas regiões com a criação das primeiras cidades, a acumulação de excedentes, o desenvolvimento comercial e a fertilidade agrícola.

Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações.



- Destacar a importância da criação das primeiras cidade e a sua evolução a partir da aglomeração.
- Identificar o desenvolvimento da metalurgia como um progresso técnico e científico.
- Relacionar a especialização da mão-de-obra e a optimização dos instrumentos de trabalho como incrementadores da produtividade.
- Relacionar a libertação de mão de obra dos campos como fulcral para a criação de atividades secundárias e terciárias, e a sua crescente importância.
- Identificar a cidade como espaço comercial e de produção artesanal.
- Relacionar a cidade como centro do poder político, militar e religioso.
- Reconhecer a sociedade urbana, como uma sociedade estratificada
- Evidenciar quais os principais fatores de diferenciação social.
- Saber aplicar o conceito “Civilização”, relacionando-o com a existência de sociedades complexas.

Estratégias de ensino-aprendizagem

A aula iniciar-se-á com a escrita do sumário por parte dos alunos. Depois do registo do sumário, dar-se-á segunda parte do primeiro domínio, relativa ao contributo das Civilizações Urbanas. Será utilizado um PowerPoint de modo a fornecer apoio mais efetivo na introdução desta temática.

A introdução ao subcapítulo será acompanhada de um mapa mundo, de modo a localizar no espaço as civilizações suméria, egípcia, fenícia, hebraica, do vale do Indo e do vale do Rio Amarelo. Após a localização espacial, iniciar-se-á a construção de uma tabela cronológica de modo a registar o período vigente das “Civilizações dos Grandes Rios”. Iniciar-se-á a introdução às primeiras civilizações, com o apoio do PowerPoint, do Manual, e com recurso à participação oral, abordando os conceitos de Civilização, Cidade e Economia de Mercado.

Seguidamente explorar-se-á o relacionamento entre a fixação de populações e as planícies aluviais dos grandes rios, como o passo seguinte à sedentarização das populações neolíticas, explicando o processo de aglomeração urbana, bem como o seu impacto enquanto centro de organização política, militar e económica.

Prontamente se dará início à temática do progresso tecnológico presente na passagem do período neolítico para o período em iniciação, em especial a descoberta da metalurgia. Será

Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações.



estabelecido um ponto de comparação entre os instrumentos neolíticos e os novos instrumentos. Também se estabelecerá um ponto de comparação entre ambas as sociedades, com especial foco na especialização da mão de obra, originando novos empregos e novas funções, relacionando o processo com a libertação de mão de obra dos campos.

O desenvolvimento da temática continuará com o efeito que o aumento da produtividade e da produção agrícola surtiu na vida social da época, bem como a influência causada num panorama macroeconómico, com a transição de uma economia de produção, para uma economia de mercado, através da acumulação de excedentes e do início das trocas comerciais.

Por último, será abordado o início da estratificação social, em consequência do incremento das diferenciações sociais presentes nas sociedades das primeiras civilizações.

Estratégias de remediação e enriquecimento

Recursos

- Computador;
- Projetor;
- Manual.

Instrumentos de avaliação

- Pontualidade e assiduidade;
- Participação;

Bibliografia

ANEXO III – Planificação de Aula 10/Fevereiro/2020

A herança do Mediterrâneo Antigo.



A Religião Romana: culto público, culto privado e culto ao imperador. Os vestígios na atualidade da religião romana.

Síntese

Planificação da aula 58 e 59, dirigida ao 7º ano de escolaridade, turma A, do Colégio Bissaya Barreto, sobre as variadas vertentes da Religião Romana, as suas influências e o modo como ainda subsiste vestígios da mesma na atualidade.

Miguel C. Santos
Miguelcsantos24@gmail.com

A herança do Mediterrâneo Antigo.



Domínio: A herança do Mediterrâneo Antigo.

Subdomínio(s): Roma e o Império.

Ano: 7º

Sumário:

A Religião Romana: culto público, culto privado e culto ao imperador.
Os vestígios na atualidade da religião romana.

Aula: Lição 58 e 59.

Tempo: 90 min

Data: 10 de fevereiro de 2020

Pré-requisitos

- Antiguidade Clássica.
- Politeísmo
- Monoteísmo
- Império
- Província
- Urbe
- Culto
- Templo
- Sacerdote

Conceitos

- Império
- Politeísmo
- Culto Público
- Culto Privado
- Culto ao Imperador
- Assimilação
- Evocação
- Sincretismo Religioso
- Divindade
- Triade

A herança do Mediterrâneo Antigo.



Questões chave

- Qual era a religião praticada pelos antigos Romanos?
- De que forma a expansão romana pela península itálica (e pelo mar mediterrâneo) modelou as crenças dos antigos Romanos?
- Quais foram os povos que religiosamente influenciaram os Romanos?
- Que diferença encontras entre a Religião Romana e as restantes religiões politeístas que já estudaste?
- Pode-se afirmar que a religião romana era homogênea em todo o Império?
- O Sincretismo religioso praticado pelos Romanos assume-se como um fator de unidade, como é que funcionava o processo?
- Os processos de assimilação de divindades externas caracteriza-se como momentâneo, ou antes pelo contrário, permaneceu ao longo do tempo?
- De que modo a religião estava presente no quotidiano dos Romanos?
- Quais eram os diferentes tipos de culto presentes na sociedade romana?
- De que forma a religião se adapta à mudança dos regimes políticos?
- Quem é que conduzia as orações aos diferentes deuses na sociedade romana?
- De que forma é que Roma beneficiou com a integração de novos deuses no seu panteão?
- Que vestígios da Religião Romana subsistem na atualidade?

Metas e descritores de desempenho

- Reconhecer a Religião Romana como um dos politeísmos da sua época.
- Evidenciar e reconhecer a influência dos povos conquistados por Roma na formação e composição do panteão romano, em particular, a influência dos etruscos e dos gregos.
- Identificar aos respetivos deuses romanos a sua correspondência grega.
- Reconhecer diferenças entre os politeísmos mediterrâneos e o politeísmo romano, no sentido em que o politeísmo romano alarga de modo recorrente o número de entidades presentes nele.

A herança do Mediterrâneo Antigo.



- Relacionar o culto público a diferentes entidades divinas ao longo do Império.
- Verificar a incorporação de novas divindades oriundas de todo o mundo romano, no panteão romano.
- Relacionar a importância do processo de Sincretismo religioso para a incorporação de novos povos no Império Romano.
- Reconhecer o valor dos processos de evocação e assimilação de divindades estrangeiras para a conquista de novos territórios.
- Evidenciar a estrita ligação entre o culto do Imperador e a legitimação do poder do mesmo.
- Identificar os diferentes tipos de culto presentes na Roma Antiga.
- Saber diferenciar as diferentes entidades (Leres, Penates e Manes) relativas ao culto privado.
- Identificar, associar e diferenciar os diferentes dirigentes e locais de cada tipo de culto.
- Relacionar elementos da mitologia romana com vestígios dos mesmos presentes na atualidade.

Estratégias de ensino-aprendizagem

A aula será iniciada com a escrita do sumário por parte dos alunos, estando o mesmo presente no Powerpoint e será também ditado pelo professor. Após o término do registo do sumário será realizada uma síntese da aula anterior, relativo à cultura romana, onde se tratará de a integrar com a aula de hoje, que concerne à religião romana.

Com o apoio do Powerpoint pretender-se-á associar a expansão romana nos seus primeiros séculos, à formação do seu panteão, em especial, a conquista da Etrúria e da Magna Grécia, regiões cujos povos influenciaram em grande medida os romanos e que se definem como estruturalmente importantes para a composição do panteão romano,

De seguida visualizar-se-á um excerto do vídeo “Roman Mythology Animated” de modo a consolidar a este fenómeno, antes de uma abordagem mais técnica do processo de Sincretismo religioso na religião romana. De seguida apresentar-se-á o panteão romano através da estruturação de uma tabela onde cujo objetivo será identificar e associar o/a deus/a a uma cultura assimilada pelos antigos romanos, assim como as suas atribuições, com o intuito de percecionar com maior abrangência a dimensão mitológica e os processos de formação da mesma.

Prontamente após a visualização do filme, iniciar-se-á um debate sobre o processo de

A herança do Mediterrâneo Antigo.



Sincretismo religioso, apresentado a sua definição e o modo como se fez operar, conceitualizando também, o fenômenos de evocação e assimilação, exemplificando-os e relacionando-os com a expansão constante do panteão romano, decorrente do aumento da extensão territorial administrada por Roma.

Após o término da atividade relacionada com a criação da tabela acima mencionada iniciar-se-á um momento de diálogo horizontal cujo objetivo será relacionar a heterogeneidade cultural do império romano, com a heterogeneidade do panteão, as mesmo tempo que se introduzirá o conceito de tríade, e a relação entre este conceito e a ligação dos romanos ao seu panteão. Seguindo uma lógica de continuidade, explicar-se-á aos alunos que para além do culto Público, até agora o único abordado, existe também a prática de culto privado e do culto ao imperador. No âmbito do culto privado, abordar-se-á as diferentes entidades e as suas atribuições, tendo em vista a finalidade de os associar ao quotidiano privado dos romanos. De seguida abordar-se-á o culto ao imperador e como este legitima o poder do imperador no período do Principado.

Por fim, de modo a concluir a temática da religião, iniciar-se-á um brainstorm sobre os vestígios que a religião romana deixou na sociedade do presente.

Como conclusão, realizar-se-á como estratégia de consolidação de conhecimentos, a utilização da aplicação digital *Plickers*.

Estratégias de remediação e enriquecimento

- Visionamento de um trecho do vídeo “Roman Mythology Animated”, seguido do preenchimento de uma tabela relativa às principais entidades romanas, os seus correspondentes gregos, os seus atributos e os seus símbolos.
- Realização de um questionário cuja finalidade é o enriquecimento da matéria apreendida durante a presente aula, através da plataforma *Plickers*.

Recursos

- Computador;
- Projetor;
- Coluna;
- Manual.

A herança do Mediterrâneo Antigo.



Sincretismo religioso, apresentado a sua definição e o modo como se fez operar, conceitualizando também, o fenômenos de evocação e assimilação, exemplificando-os e relacionando-os com a expansão constante do panteão romano, decorrente do aumento da extensão territorial administrada por Roma.

Após o término da atividade relacionada com a criação da tabela acima mencionada iniciar-se-á um momento de diálogo horizontal cujo objetivo será relacionar a heterogeneidade cultural do império romano, com a heterogeneidade do panteão, as mesmo tempo que se introduzirá o conceito de tríade, e a relação entre este conceito e a ligação dos romanos ao seu panteão. Seguindo uma lógica de continuidade, explicar-se-á aos alunos que para além do culto Público, até agora o único abordado, existe também a prática de culto privado e do culto ao imperador. No âmbito do culto privado, abordar-se-á as diferentes entidades e as suas atribuições, tendo em vista a finalidade de os associar ao quotidiano privado dos romanos. De seguida abordar-se-á o culto ao imperador e como este legitima o poder do imperador no período do Principado.

Por fim, de modo a concluir a temática da religião, iniciar-se-á um brainstorm sobre os vestígios que a religião romana deixou na sociedade do presente.

Como conclusão, realizar-se-á como estratégia de consolidação de conhecimentos, a utilização da aplicação digital *Plickers*.

Estratégias de remediação e enriquecimento

- Visionamento de um trecho do vídeo “Roman Mythology Animated”, seguido do preenchimento de uma tabela relativa às principais entidades romanas, os seus correspondentes gregos, os seus atributos e os seus símbolos.
- Realização de um questionário cuja finalidade é o enriquecimento da matéria apreendida durante a presente aula, através da plataforma *Plickers*.

Recursos

- Computador;
- Projetor;
- Coluna;
- Manual.
- *QR Code* da aplicação *Plickers*


A herança do Mediterrâneo Antigo.





- BRANDÃO, José Luís & Oliveira, Francisco de (coord.); História de Roma Antiga I: Das origens à morte de César; Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015;
- GRIMAL, Pierre; A Civilização Romana; Lisboa, Edições 70, 2009;
- GRIMAL, Pierre; Mitologia Clássica – Mitos, Deuses e Heróis; Lisboa, Edições texto&grafia, 2009.
- VELASQUEZ, Francisco Diaz de; Breve Historia de las religiones; Madrid, Alianza Editorial, 2011.
- Imagens: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cibeles#/media/Ficheiro:Cybele_Getty_Villa_57_AA.19.jpg
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Mitra_\(mitologia\)#/media/Ficheiro:Fresque_Mithraeum_Mariino.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mitra_(mitologia)#/media/Ficheiro:Fresque_Mithraeum_Mariino.jpg)
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Mitra_\(mitologia\)#/media/Ficheiro:BritishMuseumMithras.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mitra_(mitologia)#/media/Ficheiro:BritishMuseumMithras.jpg)
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Augusto#/media/Ficheiro:Statue-Augustus.jpg>
https://en.wikipedia.org/wiki/File:Roman_conquest_of_Italy.PNG
<https://www.trindadecoleccionismo.pt/products/n%C2%BA-216-ceres/>
<https://colnect.com/pt/stamps/stamp/56670-Ceres-Ceres-Portugal>
https://www.researchgate.net/figure/The-Janus-god-looking-to-the-future-and-to-the-past_fig11_309610788
<https://www.pinterest.jp/pin/730357264543778316/>
- Vídeos:
<https://www.youtube.com/watch?v=iPAwnvN6xw&t=159s>

ANEXO IV – Plano de trabalho de trabalho semanal – 01.06.2020 a 05.06.2020 (Ensino remoto emergencial)

MICROSOFT TEAMS | E@D



	DISCIPLINA História	PLANO DE TRABALHO SEMANAL E@D 01.06.2020 a 05.06.2020		
PROFESSOR (A) Joana Damasceno e Miguel Santos (Estagiário)				

AULA	1	DATA	02.06.2020	HORA	10:15 - 10:45	TRABALHO AUTÓNOMO
TEMA ATIVIDADE				MATERIAL:		TAREFA(S) A REALIZAR
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crise Económica e conflitos sociais no século XIV ▪ Páginas 180-181 do manual 				<ul style="list-style-type: none"> • Caderno • Diário; • Estojo; • Manual; 		<ul style="list-style-type: none"> • Ler, com atenção, os documentos da página 180 • Análise do mapa da página 180 • Análise dos documentos escritos da página 182 • Análise das iluminuras fornecidas pelos professores e da páginas 182
AULA	2	DATA	04.06.2020	HORA	14:30 - 15:00	
TEMA ATIVIDADE				MATERIAL:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revoltas nos campos e nas cidades ▪ Páginas dos 182-183 do manual 				<ul style="list-style-type: none"> • Caderno • Diário; • Estojo; • Manual; 		

ANEXO V – Ficha de apoio I

Ficha de apoio ao Cristianismo

O Cristianismo surgiu no ___ século ___, na província romana da _____. A mensagem do Cristianismo centrava-se nos ideais de _____, humildade, fraternidade e _____, à imagem da acção de _____ . Para o profeta desta Religião o primeiro dever do Homem é amar a Deus, e o segundo é amar o outro (ideal de fraternidade). Para _____ todos os Homens são iguais e filhos de Deus, independentemente do sexo, do estrato e da liberdade pessoal, prometendo-lhes uma vida _____. Os ensinamentos de Jesus estão compilados em 4 evangelhos, escritos por São _____ (repr. por um leão alado com um livro), São _____ (repr. por um touro alado com um livro), São _____ (repr. por uma águia com um livro) e São _____ (repr. por um anjo com um livro). Os 4 evangelhos integram o _____ Testamento, que juntamente com o _____ Testamento, formam o livro sagrado dos Cristãos, a _____.

O Cristianismo dispersou-se com relativa velocidade pelo Império Romano. Que fatores consideras como fulcrais para este acontecimento?

-
-
-
-
-

Porque é que os Cristãos foram perseguidos numa primeira fase?
Como é que o Cristianismo se afirmou no Império Romano e como é que achas que se organizava?

ANEXO VII – Ficha de aula II (Questionário 2)

fer

Ficha de aula nº2

- 1) A passagem da época da Antiguidade Clássica para a Idade Média iniciou um período de profundas mudanças no território europeu.

Enumera:

- a) 2 aspetos em que tenhas verificado essa mudança.
- b) 2 aspetos onde se tenha verificado permanência.

- 2) Observa com atenção a o texto e as imagens que se seguem

"Pense-se, por exemplo, numa famosa carta de Fulberto de Chartres (Bispo francês da cidade de Chartres no século XI) ao duque Guilherme V de Aquitânia (duque desde 1004 até 1030), em que se recorda como um «fiel» deve antes de mais não causar o mal ao seu senhor e fazer-lhe o bem, prestando-lhe conselho e ajuda (*consillium et auxiliurn*), enquanto o senhor tem a obrigação de remunerar o fiel pelos seus serviços."



- a) Com recurso aos conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, e com a ajuda dos documentos acima apresentados, indica 3 características da sociedade medieval presentes nos documentos.
- b) Indica diferenças e semelhanças que encontres entre a sociedade medieval e a sociedade atual. Justifica a tua resposta.

ANEXO VIII – Ficha de aula III

Ficha nº3

Como temos vindo a estudar, a Europa dos séculos XIII e XIV foi fortemente influenciada pela realização de feiras e pelo desenvolvimento de novas áreas e novas rotas comerciais.

- 1) Na tua opinião, a realização de feiras foi importante para a vida das pessoas nos séculos XIII e XIV? Justifica.
 - a. Indica 3 fatores que consideras que possibilitaram este desenvolvimento.
- 2) Analisa com atenção os documentos apresentados.

“O Mediterrâneo voltou a ser um espaço comum, intensamente percorrido por embarcações carregadas de homens e mercadorias. As rotas multiplicaram-se e ligam regiões muito distantes (...), com escalas nos portos do (mar) Adriático, do (mar) Tirreno, do sul de Espanha e do norte de África, os (portos) atlânticos da costa francesa e até os de Bruges, Antuérpia e Londres, num único sistema. As vias terrestres também ligam o norte da Europa ao Mediterrâneo. As vias terrestres atravessam também horizontalmente a Europa.”

Adaptado de Maria Elisa Saldani, em *Idade Média*, vol.IV (coord. Umberto Eco), p.152

Figura 1- Comércio Europeu no século XIV. (página 158 do manual)



- a) Quais eram as principais características do comércio europeu nos séculos XIII e XIV?
- b) Na tua opinião, qual era a zona da Europa mais desenvolvida economicamente? Porquê?