

Uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada: a
empatia no desenvolvimento da compreensão histórica dos
alunos numa turma de 6.º ano

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Sofia Isabel Carvalho da Silva Santos Marques

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Dina Catarina Duarte Alves

e coorientação da Professora Doutora Alda Maria Martins Mourão

Leiria, novembro 2021

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português, História e Geografia de
Portugal 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Às minhas filhas Sara e Raquel, que sempre me apoiaram, mesmo quando não acreditei e o cansaço tomou conta de mim. A elas, que com as suas palavras de incentivo e firmeza, me disseram que tinha o conhecimento e as qualidades para ser uma boa professora de História, o meu eterno amor, carinho e agradecimento.

À minha orientadora Professora Dina Alves e coorientadora Professora Alda Mourão pelo apoio, sugestões e recomendações que facultaram, no sentido de desenvolverem as minhas competências e conhecimentos.

À minha colega de Prática Pedagógica Rita Botequim que me acompanhou nesta caminhada e tornou esta experiência mais profícua e vigorosa.

Por último, deixar um agradecimento a todos os professores supervisores e cooperantes que fizeram parte deste percurso.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento está organizado em duas partes.

A primeira parte, a dimensão reflexiva, consiste numa apresentação do meu percurso na prática pedagógica nos diferentes contextos e níveis de ensino.

Na segunda parte, é apresentada a dimensão investigativa deste relatório, através da realização de um estudo no contexto da disciplina de História e Geografia de Portugal, num 6.º ano de escolaridade de uma escola pública de Leiria. Esta investigação de cariz qualitativo procura perceber se as atividades propostas que envolvem empatia histórica fomentam a compreensão dos conteúdos na referida disciplina.

Os dados recolhidos evidenciaram que, no início da investigação, os alunos se encontravam no nível mais baixo de progressão empática. Com a implementação de atividades que envolvem a empatia, foram evoluindo para um nível mais elevado, demonstrando-se, portanto, que atividades que envolvam empatia histórica fomentam a compreensão histórica dos alunos.

Palavras-chave

Compreensão Histórica; Educação Histórica; Empatia Histórica; Investigação; Reflexão.

ABSTRACT

This report was prepared in the framework of the Master's degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic and Portuguese and History and Geography of Portugal of the 2nd Cycle. This document is organized in two parts.

The first part i.e. the reflective dimension consists in a presentation of my journey in pedagogical practice in the different contexts and levels of teaching.

In the second part, the investigative dimension of this report is presented through a study in the context of the discipline of History and Geography of Portugal in a 6th year of schooling in a public school in Leiria. This qualitative research seeks to understand whether activities involving historical empathy foster the understanding of the contents in the discipline.

The collected data showed that at the beginning of the investigation the students were at the lowest level of empathic progression and that with the implementation of empathic activities they evolved to a higher level demonstrating therefore, that activities involving historical empathy foster the students' historical understanding.

Keywords

Historical Understanding; Historical Education; Historical, Empathy; Investigation; Reflection.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral	iv
Índice de Figuras	vi
Índice de Tabelas	vii
Abreviaturas.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	2
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB I.....	2
1.1. Aprender a superar desafios e dificuldades.	3
1.2. O que faltou fazer	6
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB II	7
2.1. Contextualização: pandemia - período atípico	7
2.2. Período de observação e atuação singular	9
2.3. As minhas fases no ensino a distância.....	10
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA 2.º CEB I e II	14
3.1. DISCIPLINA DE PORTUGUÊS	15
3.1.1. Reconhecer as dificuldades e progredir	16
3.1.2. Projetos e outras atividades	18
3.2. DISCIPLINA DE HGP.....	23
3.2.1. Desenvolver conhecimentos e competências	23
3.2.2. Diversificar para aprender	29
4. REFLEXÃO FINAL.....	32
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	34
INTRODUÇÃO.....	35
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	36
1. EDUCAÇÃO, COMPREENSÃO E EMPATIA HISTÓRICA.....	36
1.1. EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	36
1.1.1. Investigações em Educação Histórica	37
1.2. COMPREENSÃO HISTÓRICA	40
1.2.1. Conceitos prévios, substantivos e de 2.ª ordem.....	40
1.2.2. Alguns conceitos de 2.ª ordem e seus estudos	41
1.3. EMPATIA HISTÓRICA	44
1.3.1. Etimologia e conceito de empatia.....	44
1.3.2. Empatia na História	45

1.3.3. Alguns estudos e controvérsias sobre a empatia histórica.....	46
1.3.4. Modelos de progressão em empatia histórica.....	51
1.3.5. Atividades que envolvem a empatia histórica	55
1.3.6. Constrangimentos e considerações sobre a empática histórica	57
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	59
2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	59
2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	61
2.3. CARACTERIZAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA AMOSTRA.....	62
2.4. PROCEDIMENTOS.....	63
2.4.1. <i>Role Playing Game</i> sobre o Processo Inquisitório em Portugal.....	64
2.4.2. Tarefa escrita sobre três Leis do Reinado D. José.....	65
2.4.3. Tarefa de escrita sobre o Ultimato Inglês e o Regicídio.....	66
2.4.4. Tarefa de escrita sobre o Estado Novo	67
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	69
3.1. Resultados da primeira de recolha dos dados (<i>Role Playing Game</i> sobre o Processo Inquisitório).....	70
3.2. Resultados da segunda recolha de dados (tarefa escrita sobre três leis do reinado D. José).....	73
3.3. Resultados da terceira recolha de dados (tarefa de escrita sobre o Ultimato Inglês e o Regicídio).....	76
3.4. Resultados da quarta recolha de dados (tarefa de escrita sobre Estado Novo).....	80
3.5. Análise global dos resultados	83
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO	92
BIBLIOGRAFIA	94
ANEXOS.....	103
Anexo 1 – Guião da atividade de <i>Role Playing Game</i> (1. ^a recolha de dados).....	104
Anexo 2 – Enunciado da 2. ^a recolha de dados.....	109
Anexo 3 – Enunciado em <i>Google Forms</i> da 3. ^a recolha de dados.....	111
Anexo 4 – Enunciado 4. ^a recolha de dados	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Os alunos a recortarem das revistas os alimentos	6
Figura 2 - Os alunos a colarem os recortes na roda	6
Figura 3 - Os alunos a observarem o protocolo	10
Figura 4 - Os alunos a colocarem os feijões no copo	10
Figura 5 - Fantocheiro, fantoches e roleta do jogo	12
Figura 6 - Livro criado pela turma	19
Figura 7 - Apresentação do livro na Biblioteca	19
Figura 8 - Diagrama Visual Conceptualization of Historical Empathy	50

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Níveis de progressão empática de Shemilt, 1984	52
Tabela 2 - Níveis de progressão empática de Lee, 2003	53
Tabela 3 - Atividades de empatia histórica em sala de aula	55
Tabela 4 - Plano resumido das aulas dos dias 3 e 5 de novembro de 2020	64
Tabela 5 - Plano resumido da aula de 12 de novembro de 2020	66
Tabela 6 - Plano resumindo das aulas dos dias 9 e 11 de março de 2021	67
Tabela 7 - Plano resumido das aulas dos dias 13 e 15 de abril de 2021	68
Tabela 8 - Níveis de progressão de empatia histórica	70
Tabela 9 - Resultados das recolhas de dados por níveis de progressão	84

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

PP – Prática Pedagógica

HGP – História e Geografia de Portugal

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPLeiria – Politécnico de Leiria

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

PIDE – Polícia Internacional e de Defesa de Estado

EPH – Explicação Provisória em História

Chata – *Concepts of History and Teaching Approaches*

E@D – Ensino a Distância

T.I.G. – Tecnologias de Informação Geográfica

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria (IPLeiria). O presente documento tem como principal objetivo refletir sobre as nossas vivências nas Práticas Pedagógicas (PP) em diferentes contextos, nomeadamente, de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) em Português e História e Geografia de Portugal (HGP), bem como apresentar um estudo de caso desenvolvido no âmbito do ensino da disciplina de HGP, mais especificamente em empatia histórica. Deste modo, o relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira parte refere-se à dimensão reflexiva e, a segunda, à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva relata os vários desafios, aprendizagens, reflexões e dificuldades experienciados por mim durante as PP nos diferentes contextos. Relativamente à dimensão investigativa, esta tem por base um estudo de caso no âmbito da empatia histórica. Este estudo será realizado num 6.º ano de escolaridade, na disciplina de HGP, numa escola da rede pública de Leiria. De modo a aferir se as atividades que envolvem a empatia fomentam a compreensão histórica dos alunos e a conhecer e analisar o nível de progressão empática dos mesmos, serão implementadas atividades neste campo. Por conseguinte, a dimensão investigativa subdivide-se em cinco partes. Na primeira parte, surge uma breve introdução onde são apresentados o contexto e pertinência do estudo, objetivos e questão de investigação. Na segunda parte, apresenta-se o enquadramento teórico que aborda as temáticas de Educação Histórica, Compreensão Histórica e Empatia Histórica. Na terceira parte, justifica-se a escolha da metodologia, definem-se técnicas e instrumentos de recolha de dados, os participantes e os procedimentos adotados no estudo. Na quarta parte, procede-se à apresentação e análise dos dados recolhidos, que servirão de base para a quinta parte desta dimensão: conclusões do estudo, limitações do mesmo, e algumas linhas para futuras investigações. Por último, são apresentadas algumas considerações finais sobre o relatório.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Nesta primeira parte do relatório, apresento os aspetos que considero importantes para o desenvolvimento de competências enquanto professora do 1.º CEB e do 2.º CEB nas disciplinas de Português e HGP.

Esta parte encontra-se organizada pelas PP que efetuei ao longo destes dois anos de mestrado: a PP do 1.º CEB I realizada no 2.º ano de escolaridade; a PP do 1.º CEB II, no 3.º ano de escolaridade e a PP do 2.º CEB I e II, numa turma do 6.º de escolaridade. Relativamente à PP do 1.º CEB I apresentarei os desafios e dificuldades que tive de superar, assim como o que faltou realizar. No que concerne à PP do 1.º CEB II abordarei o contexto atípico do ensino a distância (E@D) que se impôs devido à pandemia mundial. Por último, abordarei a minha experiência na PP do 2.º CEB I e II nas disciplinas de Português e HGP em contexto presencial e em ensino a distância.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB I

Penso que poderei afirmar, e talvez as minhas colegas se reconheçam nas minhas palavras, que, no 1.º ano do mestrado, a PP do 1.º semestre é a que apresenta mais adversidades ao professor principiante. É uma fase onde este se mostra mais ansioso, receoso e inseguro do seu discurso e atuação. Em virtude da sua inexperiência, apresenta dificuldades em gerir os seus saberes educativos, mencionados por Roldão (2005), as estratégias e as atividades a implementar. Perante este cenário, nós, professores principiantes, temos de procurar mecanismos para conseguir ultrapassar os obstáculos e percalços que, no início, e ao longo da nossa vida, se interponham no nosso caminho profissional.

Esta prática, com a duração de quinze semanas, foi realizada numa turma do 2.º ano, de uma escola pertencente ao concelho de Leiria e inserida numa zona urbana. Pertence a um Agrupamento abrangido pelo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) que visa prevenir e reduzir o abandono escolar precoce, a indisciplina e o absentismo. A turma era heterogénea, composta por 24 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. No que diz respeito às suas idades, a maioria tinha sete anos, mas, no início da PP, havia três alunos com oito anos e dois com seis anos. A turma apresentava diversidade cultural, pois tinha três alunos marroquinos e três ucranianos. A

referir ainda que dois alunos estavam sinalizados para a terapia da fala e dois estavam a ser acompanhados por um psicólogo.

Durante o período de observação, pude aferir alguns dos gostos, dificuldades e comportamentos do grupo de alunos. Eram muito comunicativos, gostavam de partilhar as suas experiências e conhecimentos e de participar nas atividades realizadas. A música, a dança e os jogos lúdicos constituíam interesses comuns. Quanto às dificuldades observadas, como se encontravam no início do 2.º ano de escolaridade apresentavam ainda dificuldades na leitura e na escrita, assim como no cálculo mental; na expressão motora revelavam pouca destreza, sobretudo na coordenação de movimentos, equilíbrio e lateralidade; na expressão plástica, prendiam-se, essencialmente, com a motricidade fina. Todas estas informações foram importantes para os processos de planificação e atuação.

1.1. APRENDER A SUPERAR DESAFIOS E DIFICULDADES.

Ao longo deste semestre, deparei-me com diversos desafios que me ajudaram a crescer e a desenvolver a profissão de docente, sendo que entre eles, o maior foi conseguir gerir o comportamento disruptivo dos alunos em sala de aula. Veiga (2007, p.71) afirma que a disrupção escolar pode ser “entendida como o conjunto de comportamentos escolares disruptivos, sendo estes definidos como a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou relacionamento das pessoas na escola”. Posso esclarecer, como exemplo, que em quase toda a aula e mesmo aquando das minhas explicações ou esclarecimentos, vários alunos conversavam com os colegas do lado num tom elevado, não ouvindo a explicação, assim como não deixavam o colega estar atento. Também se levantavam com frequência e circulavam pela sala sem pedir autorização, entre outras. Como estas ocorrências estavam a prejudicar o ambiente da sala e a lesar outros colegas na sua aprendizagem, senti necessidade de implementar diversas estratégias para modificar ou atenuar os comportamentos disruptivos. Nesse sentido, uma das estratégias foi a utilização de um discurso mais assertivo. A firmeza e assertividade que se impõe no discurso permite reduzir o conflito, evitando, também, a utilização de estratégias evasivas, que acabam por tornar as situações ambíguas ou agressivas (Carita & Fernandes, 1997).

Realizei, também, uma reunião com alunos com o intuito de os mesmos ganharem consciência da sua indisciplina. Assim, foram eles que decidiram as suas regras e sanções para a sala de aula, através de votações, de modo a vinculá-los ao seu cumprimento (Carita & Fernandes, 1997) e elaborou-se um cartaz para colocar na sala com essas regras. Contudo, a situação não melhorou. Todos os dias, e não houve exceções, parava a aula para falar com eles sobre o comportamento ou, então, calava-me até eles se calarem, mas após alguns minutos de calmaria na sala, o ruído começava a aumentar. Quando a situação começava a sair do controlo, a professora cooperante pedia para todos colocarem a cabeça na mesa por alguns minutos. Recorri, também, a esta estratégia. Porém, a mesma funcionava só por uns momentos, pelo que acabei por a adotar poucas vezes, pois, para além de funcionar por pouco tempo, implicava fazer uma paragem na atividade. Não desisti e tentei implementar outra. Certo dia, os alunos mostraram muito entusiasmo aquando da leitura que fiz de uma adivinha, e nos dias seguintes, pediam-me diversas vezes para ler outras. Então, aliciei-os com a leitura de uma adivinha, no final do dia, se mantivessem bom comportamento. Todavia, raramente a adivinha era lida. Diversas vezes, a disposição do mobiliário de sala foi mudada e, com alguma frequência, mudavam de lugar. Com o tempo, fui-me habituado ao ruído e os alunos começaram a respeitar um pouco mais as regras. Ao longo do semestre, consegui cativar a turma e, embora os problemas de comportamento não tenham ficado totalmente resolvidos, atenuaram-se.

Outro desafio com o qual me deparei foi a gestão de tempo, na realização das atividades. No início da minha PP, senti imensas dificuldades em ajustar o tempo que planificava para uma atividade com o que efetivamente ela durava. A falta de experiência aliada às constantes interrupções decorrentes do comportamento dos alunos, faziam com que as atividades se prolongassem além do inicialmente planificado, comprometendo o plano diário. Outra dificuldade sentida na gestão do tempo, foi em conseguir lidar com os diferentes ritmos dos alunos. Uns alunos faziam as tarefas rapidamente, outros demoravam imenso tempo para as concluir. Inicialmente, não estipulei um tempo para os alunos concluírem as tarefas e ficava à espera que todos terminassem. Com esta minha atitude, acontecia que algumas atividades planificadas, para os últimos momentos de aula, eram suprimidas. Por outro lado, aqueles que tinham acabado a tarefa mais cedo que o previsto, e apesar de terem atividades de recurso, revelavam cansaço de terem de esperar pelos colegas para atividade seguinte. Arends (2008) alude que, numa aula, os gestores eficazes estipulam regras e procedimentos claros e ensinam os mesmos aos alunos,

desenvolvendo, portanto, competências de autogestão. Será, também, uma forma os responsabilizar e reduzir eventuais problemas quer na gestão da aula, quer ao nível disciplinar. Por conseguinte, tive de mudar a minha atitude e delimitar um tempo para a realização das tarefas e quem não as acabasse, levava-as para concluir em casa. Este foi um dos problemas que consegui resolver. Se inicialmente diversos alunos levavam trabalhos para casa, no fim da PP, só dois ou três se colocavam nessa situação.

Conseguir que os alunos trabalhassem em grupo foi outro dos desafios com que me deparei pela exigência da gestão da dinâmica de grupos, sobretudo, atendendo às características da turma. E, no contexto educativo, não é suficiente pensar no trabalho de grupo como uma definição simplista de um conjunto de pessoas que têm em comum um trabalho a realizar (Vanoye, 1976), pois o trabalho de grupo inclui muitas outras proficiências, designadamente estimula a cooperação, promove a discussão e respeito pelas opiniões dos outros, fomenta a organização e distribuição tarefas, entre outras. Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que o Ministério da Educação alerta para a importância de uma Educação para a Cidadania, pondo em evidência o trabalho de grupo como é referido no Capítulo I, Artigo 7.º, alínea e) que refere que o sistema educativo deverá “facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho”. Para ir ao encontro destas orientações, durante este semestre, promovi algumas atividades de trabalho de grupo, tendo presente que o professor deve planificar situações de aprendizagem, detalhadamente, apresentar propostas de trabalho, bem como as orientações para o trabalho nos grupos e, depois, terá como função observar, orientar, dinamizar e avaliar (Pato, 1995). Um exemplo foi a construção de uma roda dos alimentos, onde os alunos recortaram imagens de alimentos de revistas e colaram na roda (figuras 1 e 2). Esta atividade proporcionou-me alguns momentos de riso e, ao mesmo tempo de impaciência, pois tive de mediar situações de alunos que se apoderavam do trabalho todo e não deixavam o outro elemento fazer nada ou outros que não queriam fazer nada e o colega queixava-se disso mesmo. Portanto, considero que foi difícil gerir os grupos na partilha de recursos, ideias e concessões.

Figura 1

Os alunos a recortarem das revistas os alimentos



Figura 2

Os alunos a colarem os recortes na roda



De acordo com Pato (1995), as situações de conflito são frequentes nos dois primeiros ciclos. Os alunos são mais inflexíveis e exigentes, alguns não querem participar de todo no trabalho, outros participam em demasia e o professor é solicitado muitas vezes para servir de “árbitro”, no entanto, à medida que os alunos vão adquirindo prática nesta dinâmica, os seus comportamentos e atitudes tendem para um ambiente mais conciliador e facilitador ao grupo e ao próprio trabalho. Quando isto acontece, o professor deixa de ser tão solicitado para resolver as questões de conflito. No meu caso, esta situação não se verificou, na medida em que este desafio requer um trabalho contínuo e, não é com quatro ou cinco atividades deste género que se consegue implementar a dinâmica de trabalhos de grupo.

1.2. O QUE FALTOU FAZER

Neste semestre, faltou concretizar alguns aspetos, nomeadamente trabalho por projeto e saídas de campo, porém, destaco um que foi uma lacuna na minha formação académica e que se repercutiu na PP, a avaliação. Durante a licenciatura, foram raras as vezes em que se abordou este tema, portanto, senti que devia fundamentar-me e recolher mais informações sobre esta competência, para fazer face a esta fragilidade. Contudo, ao confrontar-me com a vivência árdua da realidade de um professor, esta fragilidade foi sendo protelada, semana após semana, até ao fim do semestre. Tal não significa que nada fiz para aferir as dificuldades e aprendizagens dos alunos. Pelo contrário, circulava pela sala para verificar os trabalhos que os alunos estavam a realizar, incentivava-os nas suas tarefas, facultava-lhes *feedback* e recolhi informações que me ajudaram a perceber o nível de conhecimento e desenvolvimento dos alunos. Todos os dias refletia sobre este assunto e de como poderia apoiar cada um dos meus alunos. Assim sendo, poderei não ter criado instrumentos de avaliação sumativa, mas consegui ter uma relação de apoio

professor/aluno, naquilo que Lopes e Silva (2012) consideram ser avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem, ou seja, uma avaliação que permite fornecer, aos docentes, informações sobre o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Em suma, neste semestre, senti e constatei que evoluí muito com as minhas observações, planificações, atuações e reflexões. Esta experiência proporcionou-me horas de frustração, desespero, receios e anseios, mas também foram horas de alegria, emoção e, no fim, um sentido de dever cumprido. Esta turma foi efetivamente um desafio difícil de superar, porém, revelou-se difícil dizer-lhe adeus.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB II

2.1. *CONTEXTUALIZAÇÃO: PANDEMIA - PERÍODO ATÍPICO*

No segundo semestre, fui colocada numa turma do 3.º ano numa escola do 1.º Ciclo. Das quinze semanas de PP apenas as quatro primeiras semanas decorreram em regime presencial, pois, em meados de março, devido à fase pandémica da COVID-19 que levou o Governo a decretar Estado de Emergência Nacional, tivemos, obrigatoriamente, de ficar em casa em teletrabalho. Como estávamos a duas semanas da interrupção da Páscoa, os professores enviaram para casa diversos trabalhos para os alunos realizarem neste período, na esperança de um recomeço após as férias. Contudo, aquando do recomeço, continuámos em Estado de Emergência e mantivemo-nos em teletrabalho. Para colmatar as necessidades e dificuldades que pudessem surgir aos alunos, o Governo inspirou-se numa antiga prática, a telescola que surgiu em 1964 e durou até 2004. Esta sendo um ensino indireto com um meio de difusão televisivo permitiu que o ensino chegasse aos cantos mais remotos e recônditos de Portugal (Vidal, 2002). O Governo português, inspirando-se neste formato e em parceria com a RTP, lançou o #EstudoEmCasa, complementado pela RTP Play. Foi através do #EstudoEmCasa que o governo encontrou uma solução mais democrática e inclusiva para apoiar os alunos sem acesso às novas tecnologias (“conectividade digital”) e para apoiar os professores com recursos através daquela ferramenta pedagógica. Alguns Agrupamentos de Escolas concederam autorização aos professores para continuarem o contacto direto com os alunos através de plataformas online, constituindo-se como uma componente síncrona de E@D. Não foi o caso do Agrupamento ao qual a minha prática pedagógica estava vinculada e estive, até

meados de maio, sem qualquer contato com os alunos. Numa primeira fase, enquanto se aguardavam orientações do Agrupamento, realizei atividades de prática simulada, pois enviava planificações, materiais e reflexões, somente, para a professora supervisora. Numa segunda fase, comecei a construir materiais para o Agrupamento que eram distribuídos pelas turmas daquele ano. E as planificações, ainda na lógica da prática simulada, e reflexões sobre o trabalho realizado eram entregues às professoras cooperante e supervisora. Posteriormente, numa terceira fase, o Agrupamento autorizou o contacto síncrono através da plataforma *Zoom*. Então, finalmente, consegui interagir e atuar com os alunos, apesar de ter sido apenas em cinco aulas de quarenta minutos. Portanto, este semestre revelou-se um percurso acidentado em que, de certo modo, consegui obter outras valências e experiências que me ajudaram a desenvolver a minha vida pessoal e profissional.

A instituição na qual iniciei esta minha prática pedagógica atípica também pertence ao concelho de Leiria, mas situa-se num meio rural, sendo constituída por duas valências, o 1.º Ciclo e o Jardim de Infância. A turma em que fui acolhida era do 3.º ano e tinha 25 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. No que diz respeito às idades, dezoito tinham oito anos e sete, nove anos de idade, à data do início da PP. Havia três casos sinalizados de Necessidades de Saúde Específicas que estavam abrangidos pelas medidas universais, artigo n.º 8, do Decreto-Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018.

Durante o período de observação (presencial), constatei que era uma turma heterogénea. Os alunos eram muito comunicativos e afetuosos, principalmente as meninas. Gostavam de expressar-se e partilhavam as suas experiências e conhecimentos, participando com motivação nas atividades propostas. Aquilo que os entusiasmava mais eram as Expressões: dramática, música e dança. As Expressões, através da prática recorrente de jogos exploratórios e dramáticos, entre outros, promovem o desenvolvimento da criança ao nível cognitivo, motor, afetivo e social (Sousa, 2003), ou seja, de modo holístico. Pude atestá-lo com os teatros criados e desenvolvidos, por iniciativa deles, com base nos textos do manual de português ou resultantes da sua própria criatividade. Eram muito competitivos, especialmente quando se efetuavam jogos. Observei ainda que apreciavam realizar pesquisas sobre os assuntos abordados em aula, para depois apresentarem à turma, exibindo, de um modo geral, muito à vontade nas apresentações. Na área do Português, a leitura era bem conseguida por quase todos os alunos, mas evidenciavam,

ainda, alguns erros na escrita. As maiores dificuldades verificavam-se na área da Matemática, mas, de acordo com a professora titular, os alunos não tiveram resultados negativos no 1.º período.

2.2. PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E ATUAÇÃO SINGULAR

Quando iniciei a prática, verifiquei que os alunos mostravam muito interesse pela minha presença e estavam sempre a perguntar quando é que iria atuar. A professora cooperante confidenciou-me que tinham sempre muitas expectativas em relação às estagiárias que, normalmente, traziam sempre atividades muito diferentes e lúdicas. Se até ali não estava nervosa e insegura, com esta observação fiquei um pouco ansiosa. No único dia em que atuei presencialmente, apreciei a experiência. Constatei que esta turma era bastante silenciosa, quando comparada com a minha experiência anterior, e fiquei surpresa quando compreendi que podia falar sem haver um ruído elevado permanente. Percebi, então, que este semestre tinha potencialidade para desenvolver alguns aspetos que na minha anterior experiência tinham sido deficitários, tais como a realização de pesquisas e de trabalhos de grupo, a avaliação sumativa, a rentabilização ao máximo do tempo de exploração nas atividades, entre outros.

Em relação ao trabalho de grupo, a professora cooperante mencionou que não tinha por hábito realizá-los. Neste sentido, e como considero importante desenvolver e implementar a dinâmica de grupo logo nos primeiros anos, refleti e considerei que deveria responder a este desafio, pois como afirma Pato (1995, p.11), “as aulas de trabalho de grupo são um permanente desafio à imaginação, à capacidade de inovação, ao desejo de progredir e de aprender, não só para os alunos, mas também para os professores”.

Neste sentido, para a minha primeira atuação planifiquei uma situação de trabalho de grupo. Como estávamos a trabalhar conteúdos relativos às plantas, planeei uma experiência sobre os fatores que influenciam a germinação das sementes. A turma foi dividida em grupos de cinco elementos, devendo seguir as indicações protocolares. Como ainda não conhecia bem a turma, pedi ajuda à professora cooperante para formar os grupos. Esta atividade foi difícil de controlar. Enquanto circulava pelas mesas para ajudar os grupos, deparei-me com problemas comuns à turma do semestre anterior. Se houve um ou dois grupos que rapidamente chegaram a consensos, nos outros organizei e impus

tarefas, pois, durante a atividade, os desentendimentos eram tantos que senti a necessidade de parar a atividade e de ser mais assertiva. Repreendi, estipulei tarefas e ordenei os procedimentos que os alunos deveriam fazer em grupo e, desta forma, o inicialmente previsto foi concretizado com sucesso (figura 3 e 4).

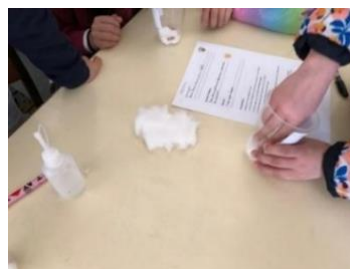
Figura 3

Os alunos a observarem o protocolo



Figura 4

Os alunos a colocarem os feijões no copo



Nesta atividade aprendi que deveria ter planejado melhor a formação dos grupos, em termos de número de elementos, e a apresentação do trabalho deveria sido mais clara. Reis (2011, p.21) sustenta que “geralmente, um grupo produtivo terá dois ou três alunos. Os grupos de quatro ou seis elementos costumam ser pouco operacionais e tendem a dividir-se em dois sub-grupos”. O mesmo autor esclarece que as instruções, ou seja, a apresentação do trabalho, devem ser claras e sucintas e devem ser apresentadas oral e visualmente, para envolver uma maior compreensão de todos. Apesar de ter lido e explicado, no momento inicial, a proposta do trabalho e ter facultado um protocolo com todos os passos a realizar, a minha comunicação não deve ter sido clara. Concluindo, para realizar uma atividade de trabalho de grupo, o professor deve realizar uma planificação e preparação meticulosa do trabalho, antes de efetuar a mesma. Só dessa forma os alunos conseguirão efetuar aprendizagens.

2.3. AS MINHAS FASES NO ENSINO A DISTÂNCIA

Após o dia 11 de março de 2019, tudo mudou e foi essencial adaptar-me à nova realidade. Como referido anteriormente, numa primeira fase, realizei planificações e materiais numa lógica de prática simulada e reflexões sobre temas ou propostas pedagógicas assentes na pesquisa bibliográfica para a professora supervisora. Nesta fase, o sentimento predominante foi o da tristeza, pois estava a planificar atividades que gostaria mesmo de concretizar.

Numa segunda fase, realizei materiais para o Agrupamento e planificações e reflexões para enviar às professoras supervisora e cooperante. Naquele momento, o sentimento que se aliou ao da tristeza, foi o da indignação, pois, se estávamos a realizar trabalhos para os nossos alunos, deveríamos, de alguma forma, poder ter contacto com eles ou, pelo menos, receber algum *feedback* sobre o trabalho por eles realizado. Sabia que algumas colegas estavam a trabalhar nas mesmas condições que eu, mas outras tinham contacto, se não diário, quase diário com os alunos, de acordo com os planos de E@D dos Agrupamentos onde realizavam as PP. Nesta fase, alterei o modo de planificar e foi necessário acrescentar um guião de atividades que, apesar de fictício, se enquadrasse com a nova realidade. A planificação e o guião de atividades sofreram, ao longo desta fase, várias alterações de forma a ajustar os mesmos entre o que fazia sentido para mim, com o que fazia sentido para a professora supervisora. Esta nova planificação e guião de atividades seria uma forma de me aproximar da prática que muitos professores estavam a vivenciar naquele momento.

Em meados de maio, o Agrupamento autorizou os professores a fazerem sessões síncronas com os alunos, notícia que recebi com alegria. Finalmente, iria ter algum contacto com os alunos que não via desde 11 de março. As cinco aulas síncronas lecionadas ajudaram-me a perceber as condições de trabalho partilhadas por muitos professores. As aulas síncronas são interações, em tempo real, em salas virtuais (Vidal, 2002). As síncronas e assíncronas com os alunos e respetivas famílias possibilitaram, aos professores e alunos, a continuação do ensino até ao fim do período. Esta componente do ensino remoto, através das aulas síncronas, foi uma nova realidade que iria descobrir e com a qual me iria confrontar, e que determinou algumas necessidades, trouxe vários receios e múltiplas questões, nomeadamente: Como utilizar as plataformas online? Como seriam as aulas síncronas? Como criar situações de aprendizagem num tempo limitado? Como envolver os alunos nesta nova realidade? Quantas atividades conseguiria explorar em quarenta minutos? Quais as atividades mais estimulantes para envolver todos alunos?

As respostas foram surgindo à medida que ia atuando, como por exemplo, quantas atividades conseguiria explorar. A resposta surgiu logo nas duas primeiras aulas que planifiquei. Na primeira aula, optei por ler uma história e realizar um jogo em *PowerPoint* sobre a interpretação da mesma. Apesar de a história ser pequena, senti a necessidade de

acelerar a leitura o que, no meu caso, não é uma boa opção, pois não consigo e não gosto de ler de forma célere. As paragens que tinha planeado fazer não foram concretizadas e a meio do jogo a aula acabou. Na segunda aula, planifiquei um teatro de fantoches com cenários e fantoches criados por mim e um jogo sobre as emoções (figura 5). Mais uma vez, não consegui fazer tudo o que tinha planificado. Concluí, então, que só podia realizar uma atividade.

Figura 5

Fantocheiro, fantoches e roleta do jogo



Outra questão que foi respondida com a prática foi a de quais as atividades mais estimulantes para envolver todos os alunos. A resposta surgiu quando eles demonstraram entusiasmo ao jogar o *Kahoot!* sobre os conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio. Segundo Correia e Santos (2017), o *Kahoot!* “é uma plataforma gratuita, de fácil acesso e disponível a partir de um computador, tablet ou smartphone, que permite o desenvolvimento de atividades de pergunta/resposta” (p.253). Esta plataforma pode ser utilizada por professores e alunos que podem criar *Kahoots* a partir de conteúdos lecionados e proporcionar momentos de conhecimento e aprendizagem conjunta (Correia & Santos, 2017). A própria dinâmica do jogo cria um ambiente desafiador e motivante, bem como diversas potencialidades, designadamente, ajuda na resolução de problemas, desenvolve o pensamento crítico e permite que os alunos consigam lidar com os seus fracassos (Correia & Santos, 2017). Foi através de *quizzes* que os alunos se mostraram mais motivados para aprender, sendo que um aluno referiu mesmo que estava muito feliz e que aquele jogo era “muito fixe” e que podia estudar ao mesmo tempo que jogava. Segundo Cunha (2013), se “o aluno percebe que tem bons resultados, isso contribuiu para o aumento da sua autoestima e sentimento de autoeficácia, ajudando igualmente no sucesso escolar” (p.37).

Para além da plataforma *Kahoot*, também experimentei o *Quizizz*, uma plataforma muito similar à anterior. Foi, também, através destes *quizzes* que pude experienciar a avaliação, pois efetuei questionários de revisão dos conteúdos lecionados ao longo do ano e, através dos *reports* facultados por estas plataformas, aferi quais os alunos que necessitariam da minha ajuda e quais os que poderia estimular ainda mais, se o tempo abonasse a meu favor. Consegui perceber que estas ferramentas digitais são fundamentais no desenvolvimento da literacia digital dos alunos e professores, situação para a qual ainda não tinha refletido e que esta Pandemia veio a evidenciar.

Delors *et al* (1996, p.190) referem que “ensinar é uma arte” e nada pode substituir essa interação. Porém, as tecnologias informáticas são uma forma mais eficaz na procura de informações e os equipamentos e multimídia dispõem de uma fonte inesgotável de informações para os alunos. Os mesmos autores salientam, ainda, que, com estes instrumentos, os alunos se tornam pesquisadores e o papel do professor é ensinar os alunos a avaliar e gerir a informação que lhes chega, sendo este um processo muito mais próximo da vida real.

Também a UNESCO se pronuncia, desde 2009, sobre este assunto em Padrões de Competência em TIC para professores, referindo que os professores precisam de adquirir competências em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), para proporcionar aos seus alunos outras oportunidades de aprendizagem. Estas competências estão estipuladas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Saber científico, técnico e tecnológico), nas Aprendizagens Essenciais (Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação) do 1.º CEB e em outros documentos. Todavia, esta Pandemia veio a demonstrar que havia lacunas nesta área. Como refere Rocha *et al* (2020), os professores não tinham recebido formação específica para um contexto de ensino como este, tão desafiante para a comunidade escolar. Se, até a este contexto pandémico houve muitos professores que não receberam formação nesta área, também houve aqueles que nunca investiram em utilizar as TIC em sala de aula. Rocha (2018) destaca que alguns professores não introduzem nas suas práticas as TIC, porque se sentem inseguros ou apreensivos acerca das consequências que o uso desta tecnologia proporciona aos alunos.

Em síntese, este semestre foi inusitado e complicado ao nível psicológico. Porém, posso afirmar que outras proficiências e conhecimentos foram alcançados, principalmente um maior conhecimento das plataformas, recursos digitais e complexidade do E@D (preparação detalhada, guiões auxiliares, materiais, recursos, a resolução de constrangimentos técnicos, entre outros).

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA 2.º CEB I e II

O segundo ano de PP foi realizado em 2.º CEB, numa turma do 6.º ano, nas disciplinas de Português e HGP, numa escola pertencente ao concelho de Leiria, inserida numa zona urbana. A turma era composta por 21 alunos, sendo nove do sexo masculino e doze do sexo feminino. Há ainda a mencionar que, no terceiro período, uma aluna veio de uma escola da região do Vale do Tejo para esta turma.

No que diz respeito às idades, os alunos encontravam-se na faixa etária dos onze aos quatorze anos. Três alunos estavam numa sala de Multideficiência, não partilhando a sala destinada à turma do 6.º ano. Existiam dois casos de retenção, um aluno com uma retenção no 5.º ano e outro aluno com duas retenções, uma no 2.º ano de escolaridade e a outra no 5.º ano. A turma era heterogénea e apresentava diversidade cultural, com quatro alunos de nacionalidade brasileira, uma de nacionalidade inglesa e dois alunos de etnia cigana. Dos dezanove alunos presentes na sala, sete tinham NSE, quatro do sexo feminino e três do sexo masculino.

No que concerne às medidas de apoio/suporte à aprendizagem e à inclusão, sete alunos estavam abrangidos pelas medidas universais, artigo n.º 8, do Decreto de Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018. Destes sete alunos, três acumulavam com medidas seletivas, do mesmo decreto, artigo n.º 9. Dois alunos, para além das medidas universais, estavam abrangidos pelas medidas adicionais, correspondente ao artigo 10.º do mesmo decreto. Por último, uma aluna que estava inserida somente nas medidas adicionais. Tendo presente as medidas de apoio/promoção do sucesso educativo do Agrupamento, vários alunos frequentavam o apoio ao estudo nas disciplinas de português, matemática, inglês, ciências naturais, educação visual e tecnológica. Cinco alunos eram acompanhados por um pedopsiquiatra e dois por um psicólogo. Dois encontravam-se na terapia da fala e dois na terapia ocupacional.

Em relação às Adaptações ao Processo de Avaliação, quatro alunos estavam abrangidos pelas adaptações da leitura dos enunciados e fichas adaptadas, dois alunos dispunham de tempo suplementar para a realização de prova e outros dois tinham despenalização de erros de expressão escrita, linguagem qualitativa, leitura e expressão oral.

O período de observação nas duas disciplinas foi fundamental para recolher e selecionar informação para me auxiliar aquando da minha atuação. Como alude Vilelas (2009, p.268), observar “é perceber ativamente a realidade exterior com o propósito de obter dados que, previamente, foram definidos como de interesse (...)”. Neste período, pude perceber as dificuldades e interesses dos alunos. Os aspetos a salientar é que os alunos tinham dificuldades na escrita, o que era visível a nível ortográfico, bem como na construção frásica. Além disso, não apreciavam escrever. A expressão oral era pobre e parca, não conseguindo eles expor de forma clara as suas ideias e opiniões. A capacidade de concentração era reduzida, havendo necessidade de diversificar estratégias e atividades para colmatar esta situação. As atividades que envolviam reflexão, raciocínio lógico e imaginação eram um desafio enorme e a inexistência de hábitos de estudo e de leitura era comum a todos. Alguns alunos não conseguiam compreender a resolução das tarefas solicitadas. Porém, após uma explicação mais individualizada, conseguiam elaborá-las. A turma foi referida pelos professores titulares e diretora de turma como sendo fraca no aproveitamento. Ao nível do comportamento, três alunos tentavam com frequência desestabilizar as aulas, sobretudo na disciplina de HGP. No geral, aderiam bem às atividades que envolvessem jogos e adoravam competir entre eles. Apreciavam, também, elaborar trabalhos em grupo.

Nos próximos pontos, facultarei alguns exemplos de situações experienciadas, onde são explanadas as dificuldades sentidas, os projetos implementados, a avaliação e a diversidade de estratégias, recursos e materiais implementados nas disciplinas de Português e HGP, em ensino presencial e a distância.

3.1. DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

Segundo o *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al*, 2015), um professor tem de lecionar quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Tendo presente estes quatro domínios, durante o ano letivo

diversifiquei estratégias e atividades e concebi diversos materiais e recursos que me auxiliaram a progredir no meu conhecimento, quer no ensino presencial, quer no E@D.

3.1.1. Reconhecer as dificuldades e progredir

Inicialmente, uma das minhas preocupações e dificuldades foi procurar gerir bem o tempo e ritmo de aula. Para isso, senti necessidade de elaborar uma planificação onde dividisse as aulas em momentos com minutos pré-definidos. Arends (2008) denomina esta divisão, como a quantidade de tempo que os docentes concedem a diferentes conteúdos e atividades. Esta inquietação deveu-se ao facto de não ter conseguido gerir bem o tempo das atividades aquando da minha prática pedagógica no 1.º CEB e, também, devido à minha personalidade. Segundo o plano de aula da professora cooperante e, com o qual me identifiquei, as aulas de Português são compostas pela leitura, exploração, interpretação de um texto e, depois, parte-se do mesmo para uma atividade de escrita, envolvendo depois a apresentação oral ou então uma tarefa de gramática. Este plano exige uma aula mais célere e intensa. Portanto, teria de alterar a minha forma de proceder e, se no início do semestre fui chamada à atenção para acelerar o ritmo, no fim fui elogiada pela minha progressão.

Uma outra situação relacionou-se com uma atividade de escrita, a escrita colaborativa ou conjunta. Para Roldão (2007), este tipo de trabalho define-se como um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p.27). Esta atividade é muito difícil e exigente, mas globalmente muito rica, pois proporciona múltiplos conhecimentos, designadamente permite aos alunos apresentar propostas, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos e tomar decisões em conjunto (Barbeiro & Pereira, 2007). Contudo, se os alunos não apresentarem ideias e frases, torna-se complicado gerir uma atividade deste género, principalmente para um professor inexperiente.

As minhas dificuldades prenderam-se, sensivelmente, na gestão e na assertividade. Na gestão, poderei referir que, apesar de ter preparado um texto na eventualidade de os alunos não terem ideias, queria que fossem os alunos a facultarem as frases. Para isso, fui

colocando questões no sentido de os levar à construção de frases, mas os alunos só apresentavam ideias. Após muita insistência, começaram a surgir frases. Contudo, foi difícil e, durante toda a atividade, senti dificuldades em conduzir os alunos na redação do texto. Quanto à assertividade, tentei alterar algumas frases e palavras para a forma mais correta, porém, estava com receio de fazer demasiadas alterações e os alunos não se reverem no texto. Este meu receio não me permitiu ser assertiva na condução de um texto mais correto ao nível sintático, morfológico e lexical. No entanto, considero que efetuei muitas aprendizagens e que os erros cometidos ficaram registados. Certamente, irei planificar situações similares quando me encontrar a lecionar, pois a natureza desta atividade vai para além dos conhecimentos dos domínios de português.

Um das situações em que senti mais dificuldades relaciona-se com o E@D. Nos dias em que atuei em E@D não foram fáceis. Neste período, tive momentos dicotómicos. Considero que, algumas vezes, conseguia comunicar e inter-relacionar bem, noutras, reconheço, não o fiz da melhor forma. Pude constatar que os alunos não estavam interessados em realizar as tarefas propostas, participavam muito pouco e a grande maioria mantinha a câmara desligada. Na verdade, este Ensino exige uma preparação redobrada na criação de materiais e recursos, para além da exigência de manter os alunos interessados. No caso, não se interessavam, não entregavam os trabalhos e, em diversas aulas síncronas, ouvia-se os sons de jogos. Nas aulas assíncronas, também foram poucos os alunos a realizarem e enviarem as tarefas. Foram semanas infaustas. Considero que o E@D não é ensino adequado para os alunos mais novos, atendendo a que o seu período de concentração é muito curto e não sabem tirar partido dos benefícios deste ensino. Chute *et al.* (1999), citado por Gonçalves (2007), já alertava para o facto de que o E@D exige responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem. E, como sabemos, responsabilidade e autonomia ainda não estão bem desenvolvidas, nestas idades.

Este ano, compreendi e aprendi sobre o processo de avaliação dos alunos e, por isso, expressei a minha gratidão à professora cooperante. Sem ela, seria um caminho mais obscuro e árduo. Considero a avaliação um elemento muito importante, difícil e exigente e, para o professor inexperiente, muito mais. Como descrito por Perrenoud (1999), avaliar é estabelecer hierarquias de excelência, nas quais se irá decidir a progressão no curso, a seleção no início do secundário, a orientação para os diferentes tipos de estudo, a certificação para o mercado do trabalho e a contratação. Desde o primeiro semestre que a

professora procurou ajudar-nos neste processo, a mim e à minha colega de estágio. Mostrou como realizar os testes de avaliação sumativa e ensinou a corrigi-los. Conforme Lopes e Silva (2012), a avaliação sumativa tem como finalidade fazer uma apreciação sobre o aluno e determinar uma classificação numa disciplina. É pouco frequente e documenta a aprendizagem do aluno num preciso momento. O objetivo é avaliar o nível do aluno, da escola ou o sucesso de um projeto e envolve a avaliação do desempenho dos alunos segundo as normas nacionais. Também, a professora cooperante nos informou e salientou a importância de registar informações, ao longo das aulas, sobre a progressão dos alunos, de forma a ajudar na tomada de decisões, quanto ao rumo da aprendizagem dos alunos, ou seja, a avaliação formativa que fornece informações durante o processo de ensino. É frequente, dinâmica, contínua e integra alunos e professores numa relação de coadjuvação, com o intuito de recolherem informações sobre a aprendizagem efetuada (Lopes & Silva, 2012). Ao longo desta PP, pude realizar e executar avaliação sumativa e formativa, sob a orientação da nossa professora cooperante. Foi uma experiência difícil e laboriosa, mas muito profícua e fundamental para a minha futura prática profissional.

3.1.2. *Projetos e outras atividades*

Um projeto que a professora cooperante implementou, e que adotei com bastante agrado, foi o projeto *O Prazer de ler para aprender*. Os alunos traziam para a escola livros escolhidos por eles e, durante alguns minutos, podiam sentir o prazer de ler. Considero este tipo de iniciativa fundamental, pois urge fomentar o gosto pela leitura. Vários estudos (Benavente, 1996; PIRLS, 2016; PISA, 2018) revelam resultados preocupantes sobre as dificuldades de compreensão na leitura, bem como as diminutas percentagens de leitura. Tendo em conta este enquadramento, eu e a minha colega de estágio criámos uma biblioteca digital de turma. À medida que íamos explorando as obras em sala de aula, colocávamos essas obras literárias numa pasta, no *Microsoft Teams*, nomeadamente *Ulisses*, *Os Piratas*, *Robinson Crusóé*, entre outras. Zilberman (1985) afirma que “a sala de aula é um espaço privilegiado para desenvolver o gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária” (p.14). Oliveira (2010, p.41) alude que a Literatura Infantil é essencial na formação holística da criança, “especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence”. Krashen (1988), citado por Vilar (2016), já

salientava que as crianças que leem por prazer, conseguem, inconscientemente, adquirir capacidades, nomeadamente o enriquecer do léxico, o desenvolvimento da capacidade de compreensão e utilização de construções gramaticais complexas e tornam-se leitores efetivos. Com o projeto *O Prazer de ler para aprender* e a biblioteca digital de turma, tentámos fomentar as capacidades explanadas anteriormente, desenvolver o nível de literacia e formar leitores críticos e efetivos.

Um outro projeto desenvolvido foi “Criação de um livro de histórias do 6.º ...”. Este projeto foi desenhado e desenvolvido em parceria com a minha colega de estágio e foi implementado da seguinte forma: formámos os grupos segundo o critério de alunos com um melhor nível de escrita com alunos com dificuldades. Depois, os grupos selecionavam os textos literários que pretendiam escrever, narrativos ou dramáticos (leccionados até aquele momento). Planificaram, discutiram, argumentaram e redigiram as histórias. Posteriormente, os textos foram projetados e corrigidos pela turma. Para dar um apoio mais individualizado e alertá-los para alguns erros comuns e construções fráscas incorretas, foram realizadas reuniões *Zoom* com cada grupo. Solicitámos aos grupos que ilustrassem as suas histórias. Convidámos uma pessoa amiga a criar o *design* da capa e contracapa. Compilámos tudo e, por fim, entregámos a uma tipografia para a manufatura do livro (figura 7). No dia 11 de junho de 2021, cada grupo leu a sua história à comunidade escolar (figura 8).

Figura 6

Livro criado pela turma



Figura 7

Apresentação do livro na Biblioteca



Cortez (1998) diz-nos que os livros de histórias que os alunos mais gostam são os realizados pelos próprios e que são um motivo de orgulho por quem os faz e fonte de prazer para quem os manuseia. Comprovei-o quando os alunos terminaram este projeto. Além disso, considero que este foi muito importante para o desenvolvimento holístico dos alunos, na medida em que mobilizou e desenvolveu, em simultâneo, os quatro

domínios do português: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Muito resumidamente, no domínio da Leitura e Escrita envolveu o processo de escrita (planificação, textualização, revisão) de Barbeiro e Pereira (2007), a leitura sistemática na revisão e continuação da escrita, assim como as competências compositivas. Barbeiro (2007, p.35) afirma que a competência compositiva “é a capacidade de combinar unidades linguísticas do nível da frase para formar uma unidade textual, na qual se estabelecem ligações entre as partes e o todo”. Estas ligações surgem pelas propriedades da coerência e coesão que fazem com que o texto final tenha uma organização e lógica. No domínio da Gramática, permitiu aquilo que Duarte, Ferraz e Sim-Sim (1997) afirmam ser a consciencialização do conhecimento implícito. Esta consciencialização facilita a alusão aos conteúdos a trabalhar, ajuda os alunos a descobrirem as regras gramaticais e permite a identificação célere das dificuldades no uso da língua. Ainda, está implícito o desenvolvimento da competência ortográfica que consiste “na capacidade do sujeito de escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence” (Barbeiro, 2007, p.33). Na Educação Literária, o conhecimento e apropriação das características do género. Por fim, o domínio da Oralidade esteve presente na discussão e argumentação entre colegas para a construção da história e na apresentação oral do livro à comunidade escolar. Portanto, este projeto é didaticamente muito completo, recomendando-se que os professores, ou futuros professores, implementem projetos deste género.

Em relação a outras atividades, ao longo deste ano letivo, criei diversos materiais e recursos e recorri a panóplia de estratégias. A seguir, indicarei alguns exemplos por domínios.

No domínio da Leitura e Escrita, mais especificamente na escrita, os alunos fizeram a continuação de histórias como o episódio de *Circe* (escrita colaborativa referida anteriormente) dos livros *Ulisses* e *Alice no País das Maravilhas* (individual). Realizaram um jogo de escrita, a partir do excerto da história *Ali Babá e os quarenta ladrões* (a pares). Neste jogo, os alunos foram convidados a continuar a história desse texto. Distribuíram-se folhas para escreverem e cartões com conectores discursivos e adjetivos, elaborados por mim, que os alunos tinham a obrigatoriedade de utilizar nos seus textos. Todos os alunos escreviam nas folhas uma frase e depois passavam a folha para o colega do lado que continuava a história a partir da frase do colega (que desconhecia o que foi escrito) e

assim sucessivamente até acabarem a história. Barbeiro (2006) alude que os jogos de escrita, para além de terem por base os dois elementos essenciais do jogo (Regras e Acaso), estão também assentes em duas vertentes, uma enquanto atividade e outra enquanto produto. O autor revela que, enquanto atividade, o jogo de escrita se pode associar “às próprias componentes do processo de escrita, planificação, textualização e revisão, dando origem ao jogo-atividade, manifestado no próprio desenrolar da escrita” (p.116). Os jogos de escrita “orientados para o produto consiste, na maior parte dos casos, em jogar o jogo da criação literária” (p.119), ou seja, produzir textos a partir do contato com outros textos, que servem de exemplos para mostrar as potencialidades técnicas aos alunos. Este jogo de escrita foi muito apreciado. Aliás, diversos foram os dias em que alunos vinham pedir para repetir a atividade.

Uma outra tarefa de escrita que realizaram foi a escrita criativa. Solicitei aos alunos que imaginassem ser uma vela de Natal. Com esta atividade, percebi as dificuldades dos alunos em se colocarem na personagem, vela de Natal, mas tive o prazer de ouvir histórias muito criativas. Para além destas atividades, os alunos escreveram *slogans* para imagens, em grande grupo, e, individualmente, redigiram um roteiro para três monumentos da região de Leiria, uma entrevista ao *Robinson Crusóé*, entre outros escritos. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), os sentimentos e emoções vividas pelos alunos nas atividades de escrita são determinantes para construção de uma relação com esta competência. A criação de um ambiente favorável, o ultrapassar de problemas na escrita, assim como a valorização dos sucessos alcançados, permitirá que cada aluno obtenha uma satisfação que o estimule a escrever os seus textos. Desejo e espero que, com esta diversidade de atividades, tenha cultivado o gosto pela escrita nos meus alunos.

No que concerne à Leitura, verifiquei que, fora do contexto escolar, os alunos não liam muito e apresentavam diversas dificuldades na leitura, especialmente ao nível da articulação, entoação, ritmo e expressão. Portanto, todos os dias os alunos liam textos. A estratégia à qual recorri foi a leitura modelo efetuada por mim e, depois, os alunos liam o texto novamente. Em antemão, planificava quem ia ler e, sem eles saberem, convocava-os durante a tarefa. Assim, obrigava-os a estarem atentos. Landeiro (2009) indica que a leitura em voz alta deve repercutir-se num ato de aprendizagem, pois o leitor deverá compreender, refletir, raciocinar e concentrar-se no texto, para que quem o esteja a ouvir compreenda o que está a ser lido. Menciona, ainda, que a leitura em voz alta não deve

ficar reservada apenas à fase inicial de aprendizagem da competência da leitura. Esta deve ser estimulada ao longo da escolaridade, pois se há alunos que leem com facilidade, outros sentem dificuldade. Ao professor está destinado o papel de atuar no sentido de incentivar os alunos a prosseguir com as suas leituras e a desenvolver capacidades de comunicação (Landeiro, 2009). Ao convocar os alunos para lerem todos os dias, podia avaliar o nível de leitura e proceder, imediatamente, à correção, ajudando os alunos a alcançar um bom nível de leitura. Por vezes, mudava a estratégia da leitura modelo. Os alunos ouviam áudios da editora ou elaborados por mim e colegas de estágio. Desta forma, para além de escutarem o modo correto de leitura, também desenvolviam a compreensão oral.

No domínio da Gramática, elaborei diversas atividades, como, por exemplo, a das mensagens em garrafas. Coloquei as garrafas em cima das mesas e referi que foi um pirata que as enviou (estávamos a explorar a obra *Os Piratas*, de Manuel António Pina). Ficaram curiosos e queriam abrir imediatamente as garrafas. Estas continham duas mensagens, uma com o pronome pessoal átono e outra sem o pronome. Dirigi-me às mesas, uma de cada vez, pedi aos alunos para abrirem as garrafas, observei as frases e dizia quem devia ler (primeiro a frase sem pronome pessoal átono, depois a frase com o pronome). Em seguida, colocava questões de forma a levar os alunos a ativar o seu conhecimento sobre os pronomes e as funções sintáticas. Eles não sabiam a nomenclatura e o porquê de se designar assim, porém, houve alguns alunos que referiram as funções sintáticas desses pronomes. Foi uma estratégia diferente que motivou os alunos para a aprendizagem, um domínio referido pelos mesmos como difícil. Outras atividades foram os jogos que criei através do *Prezi* (*Caça à gramática*) e *PowerPoint* (*Gramática do Xadrez, Gramática das Maravilhas*). Estes jogos eram compostos por perguntas e respostas (alunos respondiam e surgia a solução de resposta) sobre conteúdos gramaticais e, como adoravam competir, eram incluídas regras e pontuação. Jogámos, também, ao *STOP* da classe de palavras. Com este jogo, pude aferir em que classe de palavras os alunos sentem mais dificuldades (conectores, advérbios, adjetivos). Percebi, ainda, que os alunos de nacionalidade brasileira desconheciam os nomes comuns coletivos, conteúdos que são abordados no 1.º CEB em Portugal. Os jogos podem facultar muitas informações aos professores sobre as dificuldades e facilidades dos alunos. Com este jogo intemporal, compreendi que os conectores, advérbios e adjetivos deveriam ser lembrados e os nomes comuns coletivos deveriam ser lecionados através de apoio individualizado aos alunos de nacionalidade brasileira.

No que concerne à Oralidade, e como referi anteriormente, utilizei áudios para a sua compreensão. Quanto à expressão oral, os alunos eram convidados a ler todos os trabalhos escritos por eles. Além disso, durante as aulas, os alunos eram estimulados a participar oralmente com as suas respostas e a esclarecer as suas opiniões.

Para concluir, ao longo do ano, na disciplina de Português, os alunos visualizaram vários vídeos com explicações sobre conteúdos, pequenos filmes de animação, anúncios, observaram apresentações em *PowerPoint*, ouviram e cantaram poemas, dramatizaram pequenos textos (com direito aos respetivos acessórios), entre outras tantas atividades. Todas estas atividades exigiram tempo, trabalho, mas igualmente carinho. Tentei auxiliar ao máximo esta turma nos conhecimentos e competências. Acredito que nós, professores, temos um papel preponderante no sucesso escolar dos alunos e podemos germinar sementes de conhecimento que irão brotar na vida futura. Não sendo o Português a minha disciplina amada, sem dúvida que, no final deste ano, uma paixão floresceu.

3.2. DISCIPLINA DE HGP

De acordo com as *Metas Curriculares de HGP* (Ribeiro *et al*, 2015), para o 6.º ano está prevista a lecionação de três domínios - Portugal do século XVIII ao século XIX, Portugal do século XX e Portugal Hoje – que, por sua vez, se subdividem em outros subdomínios. Foi a partir destes domínios que exerci a minha PP e tive a oportunidade de desenvolver conhecimentos e competências e, em particular, de diversificar estratégias e de criar materiais e recursos, com a expectativa de fomentar o gosto e a compreensão histórica dos alunos. Tal como em Português, também em HGP pude experienciar a avaliação.

3.2.1. *Desenvolver conhecimentos e competências*

A noção e compreensão do tempo é fundamental em História e essa foi umas das dificuldades que detetei nos alunos aquando do período de observação. Vieira (2018, p.181) afirma que “a noção de tempo está para a História como os algarismos estão para a Matemática ou como o alfabeto está para a aprendizagem das línguas”. O mesmo autor salienta que a noção de tempo é importante para que os alunos compreendam a permanência e transformação de algumas coisas, bem como, a noção de sucessão,

fundamental para dar sentido aos factos, o que aconteceu, em que contexto, o que provocou, ou seja, o estabelecer uma relação entre diversos acontecimentos. Pensei que, no 6.º ano, a noção de tempo estivesse mais consistente visto que se começa a trabalhar este conceito no 1.º CEB. No entanto, como exemplo, posso referir que, quando questionava qual o ano a que correspondia um determinado século e como se escrevia em numeração romana, poucos ou nenhuns sabiam. Portanto, na primeira aula, resolvi construir, juntamente com os alunos, uma tabela com os séculos (ano em que começa e termina um século e a numeração romana correspondente). Penso que vários alunos entenderam os séculos nesta aula. Porém, ao longo das aulas, fui questionando-os para perceber se ainda havia dúvidas e constatei que continuavam a surgir algumas respostas erradas. O tempo e insistência do professor são, pois, essenciais para a compreensão deste e de outros assuntos relacionados com o tempo.

Analisar e interpretar documentos foi outra dificuldade que encontrei nesta turma. Estas são competências essenciais na sociedade e não exclusivas da História. Saberem analisar documentos históricos permitirá analisarem, mais tarde, outros documentos, a serem críticos e a inferirem. Marc Bloch (1976, p.61) afirma que os documentos históricos são “tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito”. Já interpretar é a capacidade de indagar as fontes, de realizar inferências e deduções a partir delas, de analisar e avaliar a sua validade e de proceder à sua crítica (Solé, 2009). Portanto, esta atividade tornou-se um dos meus objetivos, ajudar os alunos a saber analisar e interpretar um documento. Felgueiras (1994) esclarece que o recurso ao documento histórico poderá se integrar naquilo que Marc Bloch julgou ser “um “método para todos”, pela aquisição, para além do conteúdo, do pensamento histórico e espírito crítico, análise disciplinada das situações, pensamento independente, seja indutivo ou hipotético-dedutivo” (p.91). No início, utilizava a estratégia de os alunos lerem primeiro o documento e, depois, colocava questões, mas percebi, atendendo às características desta turma, que não poderia proceder desta forma. Então, a exploração da informação contida nos documentos foi realizada frase a frase. Moreira (2004) recomenda que o professor escolha fontes que não sejam demasiado extensas ou difíceis para os alunos. O professor deve orientar a exploração das fontes, através do levantamento de questões que exijam do aluno a procura de hipóteses explicativas válidas. Tentei seguir estas orientações, mas as minhas dificuldades prendiam-se, sobretudo, com o questionamento. Não sendo uma professora experiente, a capacidade de elaborar

rapidamente outras questões, quando os alunos não estavam a perceber o conteúdo, era limitada. Com o tempo, tanto eu como os alunos, fomos desenvolvendo as nossas competências e conhecimentos, fundamentais quer na vida como na História.

Desde que decidi em enveredar pelo Ensino da História, que me suscitaram curiosidade algumas questões partilhadas por vários investigadores, nomeadamente Shemilt (1984), Lee (2003) e Ashby (2003), em particular, como motivar os alunos para a disciplina de História? E como fomentar a compreensão dos conteúdos históricos? Tendo em consideração estas questões, procurei conhecer novas abordagens no Ensino da História que motivassem os alunos para a disciplina de História e que se coadunassem com a realidade atual. Durante o meu percurso escolar e académico, tive o privilégio de privar com excelentes professores de História que me transmitiram a sua paixão, não utilizando somente aulas expositivas – necessárias e inerentes à própria disciplina -, mas criando ambientes que envolviam os alunos na procura de uma explicação e compreensão do passado, como se fossemos investigadores. Sei, hoje, que alguns deles já utilizavam conceitos como a empatia e a narrativa. A empatia histórica foi uma das competências que pretendi desenvolver nos alunos e, nesse sentido, quis perceber como se pode fomentar a compreensão histórica a partir de atividades que envolvam a empatia. Durante o ano, recorri a esta estratégia quatro vezes, sendo esta a temática da minha investigação, que irei explanar mais aprofundadamente na dimensão investigativa.

Durante as aulas, recorria a uma miscelânea de métodos como o dialógico, socrático e expositivo. Dependendo do planificado, utilizava mais um método do que os outros, mas, sem dúvida, que me apraz a interação e comunicação recíproca entre alunos e professor. Segundo Azevedo (2003, p.265), o método socrático pode-se “caracterizar como a arte de levar o discípulo por si mesmo a produzir o conhecimento requerido — como a essência da pedagogia socrática”. De acordo com Pereira (1992), para que os alunos desenvolvam a sua aprendizagem e conhecimento com sucesso, é fundamental a interação entre alunos e professores, e para isso, o professor deve proceder do seguinte modo: “dirige a palavra ao nível de conhecimento do aluno; encoraja a ligação de ideias; chama a atenção de factos importantes; leva à compreensão da tarefa por meio de questões socráticas” (pp.138-139). Contudo, se os alunos não forem muito participativos, este pode tornar-se um problema. E isso aconteceu comigo. Quando os alunos não participavam ou faltavam os que participavam mais, senti-me desorientada. Por exemplo, na minha

primeira atuação, iniciei os conteúdos sobre a sociedade portuguesa do século XVIII, nomeadamente com o clero. Aquando da verificação dos conceitos prévios dos alunos sobre a Inquisição, percebi que não tinham conhecimentos da mesma, ou sobre cristãos-novos, cristãos-velhos e tudo o que envolvia um Processo Inquisitório, exceto a tortura. Fiquei sem saber o que fazer. Tinha de recuar no tempo e facultar informações sobre o seu aparecimento em Portugal. Primeiramente, fiquei em pânico e, depois, utilizei a narrativa para contar a história até ao tempo de D. João V. Pensei que esta aula tinha corrido muito mal. Todavia, no início da aula seguinte, os alunos fizeram o reconto da aula anterior (prática recorrente em todas as aulas) e souberam responder quem eram os cristãos-novos e cristãos-velhos, que os mesmos tinham fugido de Espanha para Portugal, quais as funções do clero e, de forma muito compactada, como o Tribunal do Santo Ofício funcionava, desde a denúncia até ao auto da fé. Apesar de ter resolvido a situação, tal fez-me compreender que deveria arranjar estratégias para não voltar a vivenciar aquela experiência. É claro que tive situações similares, mas, com o tempo, foram-se tornando cada vez mais raras. Sei que só a experiência me irá dar a segurança necessária para poder orientá-los melhor no seu conhecimento.

A observação e análise de mapas foi uma constante nas aulas. Para representar o espaço geográfico, utilizámos os mapas, que pertencem à cartografia. Segundo a Associação Cartográfica Internacional, citada por Santos *et al.* (2011, p.3), a definição de cartografia corresponde “ao conjunto dos estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que intervêm na elaboração dos mapas a partir do resultado das observações diretas ou da exploração da documentação, bem como da sua utilização”. Santos *et al.* (2011) referem que a cartografia se tornou fundamental no âmbito escolar, pois auxilia a interpretação espacial através das diversas formas de representar o espaço geográfico, como os mapas. Aludem, ainda, que a cartografia está representada nos livros didáticos e nas práticas em sala de aula em diversas atividades e permite uma reflexão sobre o mundo através de representações, constituindo uma forma de comunicação visual, sendo que o seu uso facilita o ensino e ajuda o aluno a compreender a realidade. Vivendo a História em simbiose com a Geografia, o recurso a mapas é natural. Quem leciona percebe que os alunos têm diversas dificuldades neste âmbito e, por isso mesmo, esta deve ser desenvolvida. Recordo, a título de exemplo que, no início do ano letivo, um aluno pensava que o mundo era um planisfério, desconhecendo que era esferoide. Também, havia um desconhecimento geral dos distritos de Portugal e onde se localizavam.

Implementámos (eu e a minha colega de estágio) algumas atividades nesta área e, no final do ano letivo, entregámos um mapa de Portugal para assinalarem os distritos. Partilhámos um sentimento de dever cumprido ao percebemos a evolução nos conhecimentos e competências dos nossos alunos.

O recurso a mapas conceituais e resumos de aula, também, era uma prática sistemática. Segundo Lopes e Silva (2011), os mapas conceituais são sistemas de representação gráfica e visual de um conteúdo a ser estudado. Os mesmos autores referem que estes possibilitam o desenvolvimento da capacidade de compreender e sintetizar, em detrimento da capacidade de memorização. Novak (1984) considera-os como ferramentas essenciais para auxiliar os alunos a refletir sobre o conhecimento e metac conhecimento. Se, no início do ano, os alunos questionavam sobre a utilidade deles, no fim perceberam a sua importância no auxílio ao estudo. Também, no fim das aulas (ou no seu decurso) sintetizávamos em conjunto ou eram apresentados pequenos resumos para os alunos passarem para o caderno. Como foi descrito na caracterização de turma, os alunos não apreciavam escrever. Portanto, o não passarem resumos para o caderno foi uma das maiores reivindicações com a qual me deparei no primeiro semestre. No entanto, consegui que eles reconhecessem o valor dos resumos e acabaram vencidos.

Mais uma vez, o atual contexto pandémico impeliu-nos para o E@D. Pude constatar que os alunos participavam muito pouco, mesmo aqueles que no ensino presencial eram muito interventivos. Na primeira aula, a síncrona, verifiquei uma situação que não estava à espera, pois ao partilhar o ecrã com os alunos, deixava de os ver. Logo, a interação aluno-professor estava comprometida. Esta situação dificultou a minha atuação. Porém, um dos aspetos positivos foi o facto de ter planificado poucas atividades, isso facilitou a concentração dos alunos. Também, a diversificação de recursos e materiais criou uma certa dinâmica de aula. No entanto, apesar de os recursos educativos *online* serem bons aliados, apresentam, também, constrangimentos, como é o caso de não funcionarem ou bloquearem numa atividade programada. E isso aconteceu. Numa atividade proposta para a aula assíncrona, efetuei um *quizz* e alguns alunos não conseguiam entrar na plataforma para realizar o jogo. Não tenho formação na área informática, mas tentei ajudar os alunos. Uns conseguiram, outros não, apesar de ter presente que o professor tem o dever e a responsabilidade de apoiar os alunos no seu conhecimento, com este Ensino tem também

de os auxiliar nos constrangimentos técnicos e tecnológicos. Foi, portanto, um período desgastante e trabalhoso.

A avaliação foi outra competência e conhecimento adquirido este ano. Os conhecimentos aprendidos na disciplina de português, puderam ser extrapolados para a disciplina de HGP. Elaborei, em conjunto com a minha colega de estágio, momentos de avaliação sumativa e formativa. Realizámos três testes sumativos que corrigimos. Solicitámos trabalhos de grupo e individuais que avaliámos. E, para aumentar os níveis de participação oral nas aulas, implementámos o denominado “Historiador da semana” (em português elaborámos uma estratégia similar). Informámos os alunos que em todas as semanas publicaríamos na plataforma *Microsoft Teams* as suas participações nas aulas e que seriam destacados os “Historiadores da semana”, ou seja, quem tinha cinco ou mais participações corretas ou assertivas. Esta estratégia fez aumentar os níveis de participação da semana. Os alunos ficaram tão absortos que, se se desse o caso de não publicarmos os resultados na sexta-feira à tarde, recebíamos mensagens a perguntar quando é que iríamos publicar. Uma simples estratégia que fez toda a diferença.

Uma das características intrínsecas à profissão de docente é a capacidade de ser multidisciplinar. Quando o professor leciona conteúdos, outros assuntos surgem e, portanto, deve, na medida do possível, e sendo pertinente, esclarecer os alunos sobre as suas dúvidas. Numerosas foram as aulas em que os alunos divergiam dos conteúdos a serem abordados para questionarem sobre outros assuntos. Exemplo disso foi a aula em que estávamos a explorar um gráfico sobre as toneladas de ouro que chegavam do Brasil. Os alunos quiseram saber como se extraía o ouro, se este vinha em barras e se os barcos não afundavam com tanto peso. Claro que mostrei imagens reais de pepitas de ouro e as diversas formas de se extrair o mesmo. Outro exemplo foi na aula em que abordei o terramoto de 1755. Os alunos quiseram saber sobre como ocorrem os terremotos e os maremotos, pelo que interrompi o assunto inerente à aula e recorri aos meus conhecimentos em Ciências Naturais para explicar os fenómenos. Estas situações não são planificadas, mas são igualmente importantes para o conhecimento geral e cultural dos alunos. O professor não é detentor de todo o conhecimento, mas deve possuir um conhecimento pluridisciplinar e, se não souber sobre um assunto, deve procurar informar-se e esclarecer os alunos ou, então, fomentar a sua autonomia na busca do conhecimento.

3.2.2. *Diversificar para aprender*

Ao longo deste ano, adotei uma metodologia que vai ao encontro da aula oficina proposta por Barca (2004). De acordo com a autora, este tipo de aula pode ser mais ou menos formal ou mais ou menos minuciosa, dependendo sempre do nível de organização do trabalho, materiais e da experiência do professor. O conteúdo deve ser respeitado, em termos de forma, segundo os documentos curriculares. A planificação da aula deve assumir uma perspectiva construtivista, onde estejam patentes as competências que queremos desenvolver, conteúdos a abordar, a operacionalização de questões problema, experiências de aprendizagem e a avaliação contínua. A aula oficina compreende três momentos fundamentais: o primeiro momento procura fazer um levantamento das ideias tácitas dos alunos acerca dos conteúdos; no segundo momento, denominado por desenvolvimento, são aplicadas tarefas (questões e recursos), tipos de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, individual, a pares ou com mais elementos) e, por último, temos o momento da síntese que abarca uma revisão da matéria lecionada nessa aula. Inspirando-me nesta abordagem de aula, utilizei uma panóplia de estratégias e atividades. Já tive a oportunidade de referir algumas no ponto anterior, mas gostaria de salientar outras que considero importantes para motivar e fomentar a compreensão histórica dos alunos, designadamente, as visitas de estudo virtuais, os jogos e *quizzes*, vídeos e imagens e a utilização de ferramentas, como o *Google Earth*.

Em relação às visitas de estudo virtuais, Reis (2009) considera este tipo de visita como uma modalidade não presencial, ou seja, recorrendo à internet. Uma das grandes vantagens referidas pelo autor, é que "todos os dias são óptimos para uma viagem virtual, podendo qualquer professor levar os seus alunos para fora da sala de aula sem abrir uma porta, apanhar um transporte ou pagar bilhetes" (p.7). Este tipo de visita de estudo apresenta diversas finalidades, nomeadamente: (i) a motivação para a aprendizagem; (ii) a aplicação e consolidação de conhecimentos; (iii) o estudo aprofundado de um tema e (iv) a sintetização, concretização e avaliação dos conhecimentos (Proença, 1989).

Foi minha intenção, vivendo em tempo pandémicos, levar os meus alunos, virtualmente, a lugares que desconheciam. De forma mais complementar aos conteúdos abordados, visitámos o Museu dos Coches, para observarem a arte barroca do famoso Coche dos

Oceanos, a igreja e biblioteca do Convento Mafra, para visualizarem os tipos de mármore utilizados e o famoso carrilhão. Quando estudámos a Implantação da República, viram a sala principal da Assembleia da República e, através de um vídeo interativo da sala, os alunos conheceram melhor o busto feminino, símbolo da República. Aquando do estudo do Estado Novo, os alunos tiveram a oportunidade de observar os Painéis da Gare de Alcântara, uma obra de Almada Negreiros, e conheceram a história polémica do edifício. Visitaram, ainda, a Casa-Museu João Soares. Esta “visita” foi elaborada por mim e pela minha colega de estágio. Recolhemos imagens do espaço, realizámos uma entrevista à guia do museu e compilámos tudo num vídeo. Numa aula de sintetização e consolidação dos conteúdos sobre o 25 de abril 1974, mostrámos esse vídeo, acompanhado por um guião orientador com questões, que ajudaram os alunos durante a visita. Em todos aqueles momentos, compreendi as múltiplas vantagens deste tipo de visitas. Além disso, constatei que os alunos apreciam este tipo de atividade. Todavia, estas não substituem as presenciais e não devem ser uma prática recorrente, pois, desta forma, os alunos acabarão por perder o interesse.

Com o intuito de motivar os alunos e aferir a sua atenção e compreensão de conteúdos históricos, adaptei jogos (*STOP*) e elaborei *quizzes* (*Kahoot!*, *Quizizz*) que foram utilizados no fim de algumas aulas. Os jogos educativos e *quizzes* são cada vez mais utilizados como ferramentas de aprendizagem, em contexto educativo. Segundo Thalheimer (2003), estes recursos podem servir como: i) ferramenta de diagnóstico; ii) preparação para avaliações; iii) atenção focal nos conteúdos lecionados; iv) prática de recuperação da informação relevante da memória; v) reforço dos conhecimentos teóricos trabalhados; vi) *feedback* para corrigir erros de aprendizagem; vii) recurso para avaliar formativamente e viii) motivação para o estudo. Através destes, consegui entender quais os conteúdos que os alunos necessitavam de rever e se era necessário mais alguma explicação. Em alguns casos, na aula seguinte ao jogo, enquanto os alunos faziam o reconto, acrescentava mais alguma informação ou reforçava a informação. Além disso, senti que os alunos apreciaram muito, pois todos os dias perguntavam se havia um jogo.

Os vídeos e imagens foram um auxílio fundamental nas aulas. Já em 1989, Babin e Kouloumdjian preconizam que o vídeo consiste num recurso que suscita interesse nos alunos, por partir do concreto, do visível, do imediato, repercutindo todos os sentidos, por meio dos recortes visuais e do som. Moran (1995) apresenta diversas potencialidades

educativas do vídeo, designadamente a introdução de um novo assunto; provoca curiosidade e motivação para novos temas, suscitando interesse em pesquisar e aprofundar mais sobre o assunto; ajuda a ilustrar o que se leciona na aula; entre outras.

No que diz respeito ao ensino pela imagem, Duborgel (1992) refere que é uma ferramenta de informação, fonte de conhecimento e saber, um fator de motivação, de discurso, de ensinamento, meio de ilustração da aula, instrumento de memorização, entre outros. Lencastre e Chaves (2003) alertam para a função do professor em estabelecer uma ligação entre os seus alunos e as imagens através do questionamento. Alguns vídeos foram compilações elaboradas por mim, mas numerosas vezes utilizei os vídeos da Escola Virtual. Gil e Farinha (2014) afirmam que o recurso à plataforma Escola Virtual potencia a motivação e a participação dos alunos. Porém, note-se a observação realizada pelos mesmos quando referem que “(...) apesar de o *software* educativo ser um auxiliar muito importante para o ensino, não é suficiente por si só, requerendo, indubitavelmente, orientações e a mediação do professor” (p.6). E neste aspeto tive de melhorar, pois inicialmente referia somente o que iam observar sem explicar o seu conteúdo. O alerta da professora supervisora permitiu-me perceber que os vídeos são um instrumento muito importante, mas quando bem explorados e utilizados. Melhorei, mas só a experiência me irá dar a perícia e a competência necessária neste ponto. Quanto à exploração de imagens, percebi pelas observações dos alunos que aliar os conteúdos à imagem incitou à reflexão e ao questionamento por parte deles. Por exemplo, quando observaram imagens referentes ao desenvolvimento da rede e meios de transporte e comunicação do período do Fontismo, os alunos teceram vários comentários e colocaram algumas questões, nomeadamente: “Aquele telefone era difícil de transportar.”, “Por que é que não se ligava diretamente para a pessoa? (imagem de uma telefonista)”; “Por que é que os barcos não esperavam que fosse dia para passar a nossa costa?” (Imagem de farol, e explicação da inexistência dos mesmos na nossa costa, apelidada de “costa negra”); “Como funcionava o telégrafo?” e entre outras. As caricaturas referentes à época da Conferência de Berlim, também suscitaram interesse e questões. Na caricatura “Partilha d’África” de John Bull, questionaram, nomeadamente, o tamanho da pessoa representativa de Portugal, o tamanho do caldeirão ou dos pratos de cada pessoa.

Uma das ferramentas apreciada pelos alunos foi o *Google Earth*. Esta ferramenta está inserida nas Tecnologias de Informação Geográfica (T.I.G.). Marques (2018) elenca as

suas vantagens no contexto escolar: auxiliam na compreensão da complexidade do mundo; estimulam a proteção dos recursos; desenvolvem a literacia das Tecnologias de Informação e Comunicação; promovem a multiculturalidade; favorecem o ensino pela descoberta; possibilitam a interação a nível local; estimulam o raciocínio lógico-matemático e a literacia geográfica. O mesmo autor evidencia que o *Google Earth* é uma ferramenta que permite localizar, recolher, tratar, analisar e ajudar nas questões que surgem de problemáticas que aparecem durante a implementação das metas em contexto de sala de aula. Foi através desta ferramenta que narrei o episódio do Regicídio, mostrando ao mesmo tempo os espaços geográficos por onde a Família Real passou, desde Vila Viçosa até ao fatídico Terreiro do Paço. O mesmo se passou com a Implantação da República. Os alunos visualizaram os principais lugares da ação (dias 4 e 5 de outubro 1905), desde o Palácio das Necessidades até à varanda dos Paços do Concelho. Também visualizaram as localizações e imagens das principais prisões do Estado Novo (Tarrafal, Caxias e Peniche). Se, no início do ano, os alunos não conheciam alguns espaços historicamente importantes da cidade de Lisboa, no fim já reconheciam e referiam, geograficamente, o nome dos mesmos.

Em suma, ao longo deste ano, utilizei diversas ferramentas, materiais, recursos e estratégias que não foram aqui explanadas. Considero que foi um ano com um balanço positivo, pois, para além de ter desenvolvido as minhas competências, constatei algumas evidências em relação à aprendizagem e conhecimento histórico dos alunos. Percebi, em vários momentos, que os alunos se mostraram interessados e curiosos em aprender mais sobre a História e esses são os primeiros passos para desenvolver a literacia histórica dos alunos. Além disso, mais importante do que lecionar conteúdos, é conseguir que os alunos reflitam, questionem e compreendam o nosso passado, já que desta forma tornar-se-ão cidadãos conscientes, conhecedores e críticos nesta sociedade.

4. REFLEXÃO FINAL

Ser professor é uma profissão que exige, diariamente, ultrapassar múltiplos desafios numa educação cada vez mais complexa e pluralista. Porém, também são esses desafios que nos incentivam, cada vez mais, a desenvolver e a capacitar os nossos alunos para um mundo mais competitivo. Como afirma Bourdieu (1985), ensinar não é uma atividade como as outras. Existem poucas profissões que poderão causar graves danos nos indivíduos como

a de ser um mau docente. Todavia, alude que a mesma profissão também abona virtudes, dedicação e entusiasmo. Só a preocupação dos bons docentes em promover homens e mulheres de qualidade poderá fazer do ofício de educar o primeiro ofício de todos.

Ao longo destes dois anos de PP, pude efetuar diversas aprendizagens sobre este ofício e muito se deveu a um aspeto que considero fundamental no desenvolvimento das competências de um docente, a reflexividade. Para mim, ensinar é uma arte muito complexa que só é desenvolvida e aperfeiçoada com muita prática e reflexão e, como refere Alarcão (2003), o professor reflexivo assenta “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas (...)” (p. 41).

Durante este meu percurso, refleti sobre a melhor forma de ajudar os meus alunos a desenvolverem o seu pensamento e conhecimento e, para isso, alterei estratégias, planificações, recursos e tudo isto assente na minha reflexão. O facto de ter meditado sobre os meus erros, dificuldades e desafios, auxiliou-me nas minhas decisões, procurando aperfeiçoar a minha ação educativa. Alarcão (2001) alega que, na atualidade, a escola precisa de um professor que tenha segurança do seu conhecimento e autoestima, assente na consciencialização do seu valor profissional e social, que seja um mediador desse conhecimento, que saiba analisar a sociedade e compreenda as suas mudanças e que questione e problematize, ou seja, um professor “capaz de gerir responsabilmente a sua própria actuação em situações educativas” (p.10). A reflexividade é, portanto, uma forma de estar no ensino, favorecendo a profissão, por oposição à ideia reducionista de que o saber do professor se traduz no domínio de estratégias e conteúdos de ensino (Roldão, 2001). Foi pela vontade de aprender a ensinar, com a reflexão de como ensinar e por amor à profissão de educar que evoluí enquanto pessoa e profissional. Sei que posso e quero fazer a diferença numa profissão tão fundamental para a educação de uma sociedade.

Para epilogar, deixo a opinião de Roldão (2009), a qual partilho comungantemente:

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos de acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (p.49).

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A dimensão investigativa foi realizada no âmbito da PP, em contexto de 6.º ano, numa instituição pertencente à rede pública do Ministério da Educação, localizada em Leiria. Com este estudo, foi nossa intenção investigar os níveis de empatia histórica dos alunos, assim como aferir se as atividades que envolvem empatia desenvolvem a compreensão histórica nos alunos de um 6.º ano. Para tal, foi necessário implementar uma atividade inicial para conhecer o nível de empatia histórica dos alunos e, posteriormente, realizar uma sequência de três atividades nesse âmbito de forma a perceber se estas fomentam a compreensão histórica dos alunos e, conseqüentemente, se estes progrediram nas suas aprendizagens.

A dimensão investigativa encontra-se dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos o enquadramento teórico que sustenta a investigação. No segundo, a metodologia de investigação do estudo, onde se encontram as opções metodológicas, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a caracterização da amostra e justificação da mesma e, por último, os procedimentos. No terceiro, apresentamos os dados e analisamos os resultados. No quarto, e último capítulo, expomos as conclusões e limitações do estudo e algumas linhas para futuras investigações.

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo cada vez mais complexo, exigente e competitivo, pelo que é imperioso preparar os alunos para essa realidade. Desenvolver cidadãos conscientes, críticos e ativos são competências essenciais que a disciplina de HGP pode e deve estimular.

No início da década de 90, Roldão (1991) alertava para a desmotivação sentida pelos jovens em relação à disciplina de História e recomendava uma reflexão profunda sobre a forma como se leciona didaticamente a disciplina. Também esta preocupação surgiu em outros países como em Inglaterra, Estados Unidos, Brasil, Canadá, entre outros. A partir desta preocupação partilhada, surgiram várias investigações que indicaram novas e dinâmicas abordagens no Ensino da História (Shemilt, 1984; Barca, 2000; Lee, 2003; Ashby, 2003). Com estas novas formas de ensinar História, pretende-se que os alunos sejam capazes estabelecer ligações entre as intenções, circunstâncias e ações (Lee, 2003), e, para isso, surgem os conceitos de segunda ordem que, segundo Lee (2003), “são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão” (p.20), narrativa, evidência, empatia, entre outros. A Empatia Histórica é entender e explicar as ações dos homens no passado, com o objetivo de as tornar compreensíveis às mentes atuais (Ferreira, 2009) e esta pode ser uma forma de auxiliar os alunos a evoluir na sua compreensão e literacia histórica.

Para perceber como a empatia pode ajudar os alunos a compreenderem o Homem no passado, surgiu uma pergunta de partida na nossa investigação: De que forma as atividades que envolvem a empatia fomentam a compreensão histórica dos alunos de um 6.º ano de escolaridade, de uma escola pública em Leiria? Esta questão permitiu a definição de objetivos específicos: (i) conhecer o nível de empatia histórica inicial dos alunos; (ii) perceber o nível de progressão de empatia histórica dos alunos a partir das três atividades implementadas; (iii) avaliar se as atividades implementadas que envolvem a empatia fomentam a compreensão histórica dos alunos selecionados. Seguindo estas linhas orientadoras na investigação, tentaremos demonstrar se a empatia histórica poderá ser uma forma de fomentar uma compreensão mais profunda sobre o nosso passado.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. EDUCAÇÃO, COMPREENSÃO E EMPATIA HISTÓRICA

Educação, Compreensão e Empatia Histórica são terminologias que se interligam e que são importantes para o Ensino da História. A investigação em Educação Histórica sustenta que o desenvolvimento do raciocínio e compreensão histórica dos alunos surge através dos conceitos de segunda ordem (Empatia, Narrativa, Significância, Evidência, Tempo, Conhecimento Tácito, entre outros). Torna-se, portanto, relevante percebermos quais as linhas orientadoras da Educação História, como se fomenta a Compreensão Histórica e de que modo a Empatia Histórica ajuda nessa compreensão.

1.1. Educação Histórica

Desde tenra idade que as crianças começam a colocar questões, muitas delas ligadas ao passado: Quem somos? De onde viemos? Estas e outras questões vão sendo respondidas de forma muito natural, pelos pais, sociedade e meios tecnológicos. Quando as crianças chegam à escola trazem com elas algumas concepções e conceitos enraizados que, depois, o professor deve ajudar a desconstruir e a compreender melhor. O ensino da História é um dos meios para fomentar conhecimento, construir conceitos e valores, tanto a nível pessoal como a nível social. Contudo, como referido anteriormente, nos últimos anos assistiu-se a uma desmotivação e desinteresse pela disciplina da História, abrangendo quase todos os níveis de ensino. Vários investigadores e pedagogos (Shemilt, Lee, Ashby, Dickinson, Barca e Gago, entre outros) interessaram-se pela questão, investigando sobre os motivos que estavam na origem desta falta de interesse dos alunos e como poderiam ser estimulados para a aprendizagem e compreensão da História. Foi na área de investigação da Educação Histórica que procuraram encontrar respostas.

O trabalho investigativo realizado nesta área tem ajudado a perceber que os alunos têm pensamento histórico e, quando postos à prova, “mobilizam várias dimensões do pensamento que passam pela compreensão, interpretação, análise crítica, contextualização e comunicação” (Amaral *et al.*, 2012, p.7). A Educação Histórica tem confluído no sentido de criar e potenciar o desenvolvimento destas dimensões e, com os seus métodos empíricos e procedimentos das Ciências da Educação, tem como objetivo “contribuir - e intervir - diretamente para uma inovação refletida das práticas de ensino e

aprendizagem da História” (Barca, 2013, p.315). As pesquisas vão ao encontro da análise das ideias substantivas e de segunda ordem dos alunos, através da explicação intencional e multiperspetivada, da interpretação de múltiplas fontes, da narrativa e da consciência histórica (Barca, 2020). Barca e Gago (2001, p.240) consideram que, por exemplo, “A interpretação de fontes históricas que reflectem diversos pontos de vista constitui um elemento fundamental na progressão do conhecimento histórico”. Esta abordagem apresenta numerosas vantagens, como salientado por Barca (2007a)

A diversidade de perspectivas, tratada no respeito pelas diferenças de pressupostos, mas sujeitas a avaliação à luz da evidência, é salutar em História: não abala os seus alicerces, bem pelo contrário, refina e aprofunda o conhecimento e a consciência histórica; [...] o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma ‘conclusão’ histórica, bem como a distinção entre História e Ficção; [...] os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar estas competências de selecção e avaliação da informação com base em critérios racionais [...]; [...] é preciso saber interpretar fontes, analisar e seleccionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no acto de pensar historicamente (p.6).

Portanto, seguindo as linhas mestras da Educação Histórica, os jovens podem e devem ser munidos de uma pluralidade de versões, pois só desta forma poderão intercetar as informações das diversas fontes com o intuito de as analisar criticamente e desenvolverem o seu pensamento e literacia histórica. Muitos investigadores têm referido que esta nova abordagem contribui para a autoconfiança dos alunos, motiva-os para a aprendizagem e, simultaneamente, o professor poderá acompanhar e supervisionar melhor a mudança concetual dos seus alunos (Barca, 2007a).

1.1.1. Investigações em Educação Histórica

Na última década do século XX, surgiu uma panóplia de investigações à luz da Educação Histórica assentes na preocupação sobre o rumo do ensino da História. Temos, por exemplo o projeto *Schools Council project History 13-16*, coordenado na fase final por Denis Shemilt (1980), que tinha como objetivo promover a educação histórica e, nesse sentido, procurou indagar se de algum modo os métodos de ensino poderiam influenciar a perceção e compreensão do passado. O projeto forneceu pistas aos professores de como poderiam fomentar o pensamento histórico dos alunos. Outro exemplo foi o projeto *Chata (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14)*, encabeçado pelo professor e investigador Peter Lee (1996, citado em Lee, 2003), que visava essencialmente perceber

a compreensão sobre o passado histórico, as evidências históricas e a compreensão empática dos alunos ingleses entre 6 e 14 anos. Voltaremos a abordar estes dois projetos oportunamente.

Em Portugal, a preocupação com a Educação Histórica começou a emergir na transição do segundo para o terceiro milénio. Para contextualizar a preocupação pelo ensino e pensamento histórico dos alunos, teremos sempre de mencionar dois períodos, o antes de 1974 e o após 1974. Antes de 1974, a metodologia do ensino da História passava pelo escrutínio da PIDE (Policia Internacional e de Defesa de Estado), usava-se um manual que relatava os grandes feitos nacionais, os alunos memorizavam acontecimentos e datas, o professor lecionava segundo o método expositivo e a avaliação era feita a partir das «chamadas» e «pontos» (Roldão, 1991). Não havia, portanto, preocupação com o pensamento histórico dos alunos. Após 1974, houve diligência em conhecer novas metodologias de ensino da História (*Ibidem*), mas só no final do século XX é que vários autores e investigadores (Barca; Melo; Gago; Solé; entre outros), e à luz de outros estudos, procuraram saber como os alunos apreendem e compreendem a História, bem como as razões do crescente desinteresse pela disciplina de História.

Um dos estudos mais relevantes foi o de Isabel Barca, em 2000, sobre as “Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica”. Segundo a autora, este estudo foi deveras importante, pois acrescentou informação significativa sobre a compreensão das ideias de evidência, plausibilidade e objetividade histórica, com algumas indicações e sugestões para o ensino da História. A análise qualitativa dos dados recolhidos permitiu-lhe a construção de um modelo de ideias dos alunos sobre a Explicação Provisória em História, integrando a noção de multiperspetiva (Barca, 2000).

Outros estudos se seguiram que contribuíram para abrir novos horizontes nesta área, nomeadamente, em 2000, uma investigação de Marília Gago no âmbito da narrativa e consciência histórica; em 2001, Maria do Céu Melo com “O conhecimento Tácito Substantivo Histórico dos alunos. Contribuição de um estudo sobre o tema da Escravatura Romana.”; em 2009, Glória Solé com “O ensino da História no 1.º Ciclo: a concepção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento”.

Para além destas investigações que incidiram na perspetiva dos alunos, outros estudos pretenderam conhecer como os professores compreendem e lecionam a História. A professora e investigadora Olga Magalhães (2002) debruçou-se sobre este assunto no seu estudo “Concepções de História e de Ensino da História”. Esta pesquisa procurou apurar, através de um inquérito por questionário, enviado a todos os professores de História do 3.º CEB e do ensino secundário da área geográfica do Alentejo, as concepções dos professores sobre a disciplina e o seu ensino. Deste estudo saíram algumas conclusões que permitiram sugerir algumas diretrizes na formação dos professores, designadamente

(...) a importância que deve ser concedida a uma formação simultaneamente multifacetada e aprofundada que seja capaz de dotar os futuros professores de competências básicas que lhes permitam um desenvolvimento profissional capaz de enfrentar as rápidas mutações do mundo actual. (*Ibidem*, p.168).

Se o professor tem o objetivo de fomentar uma educação singular em prol do desenvolvimento holístico dos seus alunos, terá de se tornar um professor investigador na sua prática. O Ensino deve assumir uma perspetiva epistemológica que, apesar de abarcar várias perspetivas, procure desenvolver a compreensão histórica dos alunos “no sentido da construção de uma narrativa do passado descritiva-explicativa, que problematize a objetividade assente em critérios de fundamentação lógica e empírica” (Barca, 2007b, p.58). Para tal, o docente deverá assumir o papel de professor-investigador social (Barca, 2004) e, dessa forma, poderá promover o gosto pela História e desenvolver competências do pensamento histórico.

Podemos afirmar que está em aberto um novo rumo para o ensino da História. Estas investigações estão a permitir um novo olhar e uma esperança na mudança de atitude dos nossos jovens em relação à História. O novo paradigma da Educação Histórica pretende que os alunos se sintam motivados para conhecer e estabelecer uma ligação com os seus antepassados e, acima de tudo, que estejam conscientes que o presente é fruto do passado, assim como o presente será o passado do amanhã.

1.2. *Compreensão Histórica*

1.2.1 *Conceitos prévios, substantivos e de 2.ª ordem*

Numa sociedade cada vez mais exigente e com abundância de informações, muitas vezes díspares, contraditórias ou até mesmo falaciosas, é imperioso desenvolver nos alunos competências e conhecimentos, com o objetivo de os tornar mais conscientes e críticos. Pesquisar, inferir, interpretar fontes, colocar hipóteses de explicação e seguir novas pistas são competências que lhes permitem construir explicações históricas com base numa História multiperspetivada. Contudo, em História, os alunos tentam explicar o passado através do senso-comum e “têm ideias tácitas sobre acontecimentos ou instituições históricas e essas ideias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas para compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos” (Melo, 2001, p.45), oferecendo resistência à mudança. Segundo Melo (2001), tal prende-se com o facto de não conseguirem distanciar-se do objeto, de exercerem autocritica e encerrarem em si “mecanismos circulares de autoalimentação e legitimação/reprodução pacíficas” (p.45). Uma grande percentagem dos jovens crê que só pode conhecer o passado se este for vivenciado e que a explicação verídica desse passado é única; outros constroem o seu saber histórico numa noção de que o passado é composto por acontecimentos ou ações num determinado tempo e espaço (Lee, 2006). Assim, criar condições para ajudar os alunos a compreenderem os eventos do passado, que estes podem estar relacionados com o presente e que poderão ser decisivos no futuro pode, muitas vezes, tornar-se um desígnio inglório.

Desenvolver a compreensão histórica com o intuito de tornar os alunos historicamente letrados requer um trabalho vasto em múltiplos aspetos. Amaral *et al.* (2012) referem que os alunos terão de aprender a orientar-se no tempo e no espaço; a saber interpretar fontes; a ter uma compreensão contextualizada, isto é, a construírem quadros mentais do passado historicamente válidos e coerentes, com a aplicação dos conceitos essenciais do programa, bem como a reconhecerem a diversidade e interação cultural e a consciência da utilidade legítima da História para a compreensão abrangente do mundo e, finalmente, a saber comunicar em História, em particular no uso de formas variadas de escrita, oralidade, TIC e expressões artísticas. Devemos perceber, também, como os alunos compreendem a História, e sabemos que tal acontece através de três tipos de conceitos: os prévios que são o conhecimento adquirido através de experiências anteriores; os

conceitos substantivos que estão relacionados com os conteúdos da História (batalhas, datas, reino, entre outros) e os conceitos de segunda ordem. Estes últimos, segundo Amaral *et al.* (2012, p.9), “estruturam o pensamento histórico, organizam o conhecimento na disciplina de História, tais como explicação, mudança, permanência, tempo, significância, empatia... permitem a compreensão da lógica interna da História e dos conceitos substantivos da disciplina”. Como referido anteriormente, também Lee (2001) esclarece que os conceitos de segunda ordem são os que dizem respeito à natureza da História. Menciona, ainda, que estes, como narrativa, relato e explicação, são o que torna a disciplina consistente e que se deve investigar o conhecimento dos alunos sobre estes conceitos, uma vez que se houver ideias erróneas na natureza da História e se nada for feito, elas permanecerão *ad aeternum* (Lee, 2001). Outra situação que devemos considerar na compreensão histórica é a importância da inferência. Levar os alunos a inferir sobre as fontes facilita o entendimento de como as pessoas, no passado, pensavam, sentiam e agiam. Desenvolver a imaginação histórica, formulando uma variedade de suposições, é fundamental para se interpretar o passado (Cooper, 2004). As investigações que surgiram sobre as ideias históricas dos alunos no campo da Educação Histórica apontam para que se utilize os conceitos de segunda ordem para que haja uma compreensão efetiva, e não retalhos remanescentes do passado.

1.2.2. Alguns conceitos de 2.ª ordem e seus estudos

Um dos conceitos de segunda ordem que favorece a compreensão é a evidência histórica, como referido por Ashby (2003), que se situa “entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p.42). Barca (2001, p.30) afirma que a evidência é um “conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado”. Solé (2009, p.8) explica que a evidência histórica “é a capacidade para interpretar as fontes, realizar inferências, compreender o tipo de evidência que é utilizada pelos historiadores. É a capacidade de distinguir entre evidências primárias e secundárias”. Assim sendo, saber interpretar as fontes e inferir é uma das competências que os alunos devem desenvolver e adquirir. Mas ajudar os alunos nesta tarefa não é fácil, como refere Wash (1967). Embora o passado não seja acessível diretamente, encontramos os vestígios sob forma documentos, edifícios, moedas, instituições, entre outros, mas como os factos passados já não são acessíveis à inspeção direta, deve-se efetuar uma reconstrução a partir destes apoiada por algum tipo de

evidência, direta ou indireta. (Wash, 1967). Por esta razão, devem ser criados mecanismos que garantam a compreensão histórica do aluno através da interpretação das evidências do material que o passado nos deixou (Ashby, 2003).

Ashby e Lee (1987), numa pequena investigação (referenciada no artigo de Ashby, 2003), apresentaram uma tentativa provisória de descrição das ideias dos alunos acerca da compreensão da evidência. Estas ideias foram apresentadas num modelo de progressão com seis níveis, do menor para o maior, em que no Nível 1 os alunos observam o passado à luz do presente e no Nível 6 a evidência é integrada no seu contexto histórico. Através deste estudo, Ashby (2003) chegou a algumas conclusões importantes, nomeadamente que os alunos devem ser capazes de fazer inferências acerca do passado, de colocar questões a uma fonte, de compreender que a validade de uma fonte muda segundo diferentes afirmações ou questões e que o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste. Além disso, devem distinguir a natureza intencional ou não intencional de uma fonte, analisar várias fontes e tratá-las como um conjunto e, ainda, reconhecer que a História não depende exclusivamente das narrativas de testemunhas. Ashby (2003) reconhece a dificuldade em implementar este tipo de experiências, mas reitera o seu valor. Para atestar o valor deste tipo de experiência, Barca (2007b) refere que

(...) a análise de fontes com mensagens diversificadas, de sínteses construídas a partir delas, de compreensão dos sentidos da vida no passado com base na evidência, é de importância fundamental para que os profissionais do Ensino de História possam contagiar os jovens alunos na aventura de descobrir gentes de outros tempos, porventura tão estranhas mas tão iguais na sua busca racional para uma vida melhor (...) (pp.64-65).

A narrativa histórica é outro conceito de segunda ordem. Esta pode ser entendida como explicativa em si mesma, no sentido que tenta responder às “questões do «como» e «porquê» existiram as situações do passado” (Gago, 2018, p.15). Barca (2011, p.23) defende a narrativa histórica como aquela que é “construída com base na evidência disponível, que considera vários pontos de vista e, por isso, se afasta de uma ‘grande narrativa’, entendida como retrato consensual do passado”. A sua utilização permite aceder ao modo como o autor concebe o passado e como utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui em História. Os historiadores podem produzir diferentes narrativas face ao mesmo acontecimento, tendo por base a mesma evidência (Barca, 2011). Gago (2018) afirma, portanto, que a “narrativa histórica

é «seguível» ou inteligível da mesma maneira que as estórias. O que as diferencia é o facto de a narrativa histórica repousar na evidência, isto é, baseia-se em eventos que podem ser mostrados no tempo e no espaço” (p.16).

Marília Gago, num estudo realizado em 2000, debruçou-se sobre esta temática com o objetivo de aferir como os alunos pensam a Narrativa Histórica, e, em especial, as suas ideias sobre o porquê da existência de narrativas díspares sobre a mesma realidade. A partir das respostas dos alunos, surgiu uma categorização em cinco níveis de progressão (que podem ser observados no artigo de Gago (2006, pp.59-63). Neste estudo, os dados apontam que a idade e o ano de escolaridade não são fatores determinantes, uma vez que se verificou um pensamento mais elaborado em alunos mais novos. Outra situação salientada pela autora foi que a temática histórica abordada não foi determinante no que se refere ao grau de desenvolvimento de competência histórica dos alunos ao nível da narrativa, verificando-se, também, que os alunos efetuavam diversas analogias entre o presente e o modo como o historiador construía e explicava o passado.

Em suma, a investigação aponta para a utilização de conceitos de segunda ordem, para fomentar uma compreensão histórica efetiva, profunda e multiperspetivada, sejam eles através da evidência, da explicação, da significância, da narrativa ou empatia histórica. Reconhece-se, portanto, a importância da multiplicidade de perspetivas em História, não só para evidenciar a existência de diferentes olhares, mas, também, para promover a análise crítica e discussão dos mesmos. A História composta por diferentes abordagens, promove a interpretação e a explicação histórica pelo que se deve propor aos alunos tarefas desafiadoras que os levem a refletir e a questionar acerca do passado. Como afirma Lee (2008)

Os alunos precisam desesperadamente de compreender como o presente é o movimento principal do passado, não um qualquer momento instantâneo cortado pela "mudança" de tudo o que o precede. Os alunos também precisam de saber que o conhecimento do passado é possível que vale a pena avaliar as afirmações que as pessoas fizeram no passado e que embora nós nunca possamos ter uma única história definitiva, algumas respostas a algumas questões acerca do passado serão melhores do que outras mais válidas e mais "verdadeiras" (p.27).

1.3. *Empatia Histórica*

1.3.1 *Etimologia e conceito de empatia*

A etimologia da palavra empatia vem da palavra alemã *Einfühlung*, formada a partir das palavras *ein* (em) e *föhlung* (sentimento), traduzida como “sentir com” (Pereira, 2013). Este conceito adquiriu forma pelo filósofo alemão Rudolf Lotze, em 1858, que, por sua vez, foi beber ao termo grego *empathia* que significa paixão, estado de emoção, formado a partir de *en* (em, dentro de) + *pathos* (sofrimento, sentimento, emoção), ou seja, a capacidade de se projetar no objeto apreciado (Pereira, 2013).

Em relação ao conceito de empatia, este pode ser conhecido e abordado segundo múltiplas perspectivas, nomeadamente biológica ou naturalista, neurológica, psicoterapeuta, artística, histórica, entre outras. Por exemplo, Ferreira (2011), no seu artigo sobre neurônios-espelhos, refere que a “empatia é a capacidade de se colocar e simular a perspectiva subjetiva do outro para compreender seus sentimentos e emoções. É uma resposta afetiva deflagrada pelo estado emocional do outro e uma compreensão dos estados mentais da outra pessoa” (p.476). O primatólogo Frans De Waal (2018), na sua obra *The age of empathy: nature’s lessons for a kinder society*, considera a empatia como, “the movement of one individual projecting him-or herself into another” (p.65). Aborda, ainda, as origens que desencadearam a empatia, dizendo que

It probably started with the birth of parental care. During 200 million years of mammalian evolution, females sensitive to their off-spring outreproduced those who were cold and distant. When pups, cubs, calves, or babies are cold, hungry, or in danger, their mother needs to react instantaneously. There must have been incredible selection pressure on this sensitivity: Females who failed to respond never propagated their genes (p.67).

No fim do livro, De Waal resume que a empatia é

(...) one instrument that we do have available, and that greatly enriches our thinking, has been selected over the ages, meaning that it has been tested over and over with regard to its survival value. That is our capacity to connect to and understand others and make their situation our own (...) (p.225).

No campo da psicologia, David Goleman (2018), conceituado psicólogo, jornalista e investigador, no seu livro *Inteligência Emocional* refere que a empatia é a forma de compreender os sentimentos dos outros, ver as coisas da sua perspectiva, respeitar as diferenças no modo como as pessoas sentem em relação às diferentes situações,

constituindo esta uma competência social-chave. Carl Rogers, psicoterapeuta, acreditava que a relação entre o terapeuta com o paciente deveria ser empática, ou seja, “uma aceitação desta pessoa como uma pessoa distinta com valor pelo seu próprio mérito; e por uma compreensão empática profunda que me possibilita ver o seu mundo particular através dos seus olhos” (Rogers, 2009, pp.58-59), deixando cinco condições necessárias para a aprendizagem significativa na terapia e na educação. A quarta condição remete para esta temática, ao considerar fundamental que o terapeuta passe pela experiência de compreender empaticamente o mundo do paciente como se estivesse dentro do seu interior.

Concluimos, portanto, que a Empatia é entrarmos dentro do mundo do outro, sem esquecermos o nosso. É sentirmos o que sente a alteridade, sem esquecermos o que sentimos. É procurarmos compreender o porquê dessa pessoa agir daquela forma e não de outra, sem julgamentos ou preconceitos.

1.3.2. Empatia na História

Como referido anteriormente, o conceito de empatia tem sido estudado e utilizado em diversos campos e contextos. Este conceito está a gerar interesse e a ser valorizado pelo reconhecimento das suas múltiplas vantagens. Os investigadores na área da educação histórica, perceberam essas vantagens e realizaram pesquisas sobre este conceito, de modo a analisar a compreensão histórica dos alunos. Mas afinal, o que é a Empatia Histórica? Segundo Lee (2003), esta “pode ser melhor entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram” (p.20). Endacott e Brooks (2013) esclarecem que

Historical empathy is the process of students cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions. Historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context (p.41).

Solé (2009) afirma que a empatia histórica é uma capacidade mental, que inclui a imaginação e a criatividade, que possibilita a compreensão das pessoas, valores e atitudes no passado. Também Ferreira (2009), e à semelhança de vários investigadores, nos quais se baseia, como Denis Shemilt, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson, afirma que

Empatizar historicamente é compreender os motivos e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respectivo contexto histórico e a interpretação da evidência histórica diversificada e/ou contempladora de diferentes perspectivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica (pp.116-117).

A empatia histórica pode, portanto, ser entendida como uma forma de compreender e explicar as ações dos indivíduos no passado e “pode ser pensada, não apenas como realização, mas também como disposição” (Lee, 2003, p.21). A ação empática remete-nos mentalmente para o passado, e todo o seu contexto temporal e espacial é considerado. Os alunos, assim como os historiadores, necessitam de perceber o motivo pelo qual as pessoas agiram e pensaram de uma determinada forma, num determinado momento. Para compreenderem as ações e práticas sociais é necessário que os alunos considerem as ligações entre as intenções, circunstâncias e ações, mesmo que as não partilhem ou aceitem e, para que tal ocorra, é necessário o uso da evidência. Devem estabelecer ligações entre a situação na qual as pessoas se encontraram, as crenças que possuíram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o seu mundo (Lee, 2003), pois

(...) só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso. (Lee, 2003, p. 25).

1.3.3. Alguns estudos e controvérsias sobre a empatia histórica

Uma das investigações mais conceituadas no campo da empatia histórica foi o Projeto *Chata* (*Concepts of History and Teaching Approaches 7-14*) liderado por Peter Lee (1996). Este estudo, descrito pelo próprio no artigo "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado" (2003), pretendia analisar as ideias dos alunos sobre empatia e, para isso, implementou três tarefas de papel e lápis. A primeira tarefa questionava os alunos sobre o que levou o Imperador Cláudio a invadir a Bretanha; a segunda, sobre o porquê de os Romanos terem uma lei que determinava assassinar todos os escravos da casa se o amo fosse morto por um deles e, a terceira, para explicarem o método de prova de um crime usado pelos Anglo-Saxões.

Os resultados revelaram que as crianças do 3.º ano apresentaram explicações por *deficit* (as pessoas no passado não tinham conhecimentos básicos ou não tinham a capacidade para fazer certas coisas), tendendo a explicar mais em termos de desejos pessoais, além de terem menor capacidade de discernimento em relação às intenções do contexto situacional das ações ou instituições. Relativamente à ação individual e às instituições sociais, houve evidência de uma mudança com a idade e, de explicações pessoais, surgiram explicações como modelo, muitas vezes estereotipadas (Lee, 2003). Na “análise situacional - razões”, Lee (2003) refere que se verificou uma mudança para explicações em termos de lógica da situação. Quanto à explicação da situação, esta era por vezes referida, mas em termos atuais, ou seja, a empatia histórica advém do quotidiano. Em todas as tarefas evidenciou-se que as crianças “prestam atenção à lógica da situação, mas não vão mais além da assunção de que as pessoas pensavam como nós” (Lee, 2003, p.31). Um número pequeno de crianças estabeleceu conexão entre o sistema de prova e as crenças mais específicas do tempo, fazendo alusão à forma como as pessoas viam a ação ou a instituição em questão. Os alunos que foram além da explicação em termos de ideias e valores do quotidiano-presente, apresentaram sinais de empatia histórica. As crianças mais velhas admitiram que os juízos de valor sustentados num ponto de partida do passado, não serão os mesmos que aqueles feitos a partir da sua própria posição. Poucas crianças demonstraram terem tido dificuldades em compreender as práticas do passado.

Peter Lee (2003), com base na análise destes resultados, salienta a importância da investigação em empatia histórica, mas pede precaução, pois a investigação só identifica as ideias que os alunos estão a trabalhar quando “fazem história” na escola. Outro ponto por ele aludido é a importância das conceções prévias dos alunos para as realizações subsequentes e, em particular, “a noção de um “passado deficitário”; a assimilação das acções do passado e práticas sociais às nossas acções do quotidiano-presente e a ideia que as pessoas no passado pensavam como nós” (2003, p.34). Deixa-nos, ainda, alguns conselhos para o ensino da História, tais como evitar falar sobre as carências do passado em relação ao presente e enfatizar antes aspetos positivos de como as pessoas viviam no passado. Quando se falar no progresso tecnológico, deve-se encaminhar o pensamento dos alunos sobre os ganhos e as perdas em cada mudança. Conclui as suas recomendações referindo que se deveriam desafiar as ideias do quotidiano dos estudantes com algo que se torne paradoxal e, também, descobrir o que pensam os alunos sobre os cursos de ação alternativos que poderiam fazer mais sentido, quando comparados com determinadas

ocasiões-chave do passado apresentadas hoje em dia. Lee (2003) afirma que ao lidarmos com o passado, a partilha de sentimentos não pode fazer parte da compreensão histórica. É neste ponto que entra a controvérsia.

De facto, as diferentes abordagens no uso da empatia histórica têm gerado diversas discussões e confusões. Numerosos investigadores concentraram as suas energias em demonstrar como vários métodos instrutivos e estratégias podem ser usadas para a promover (Brooks, 2008; Colby, 2008; D'Adamo & Fallace, 2011; Davis, 2001; Doppen, 2000; Endacott, 2010; Grant, 2001; Jensen, 2008; Kohlmeier, 2006; Yeager *et al.*, 1998; citados por Endacott & Brooks, 2013). Outros, procuraram demonstrar como a empatia histórica leva a resultados positivos dentro e fora da sala de aula de História (Barton & Levstik, 2004; Brooks, 2011; Gehlbach, 2004; Kohlmeier, 2006; citados por Endacott & Brooks, 2013). A forma como a empatia histórica é definida, operacionalizada e colocada em prática na sala de aula carece, segundo Endacott e Brooks (2013), de consistência.

Alguns investigadores caracterizaram a empatia histórica como uma construção principalmente cognitiva como é o caso de Foster (1999). Segundo este investigador, nenhum historiador ou estudante de História tem a capacidade de se envolver na personalidade de outro. Refere, ainda, que o processo de identificação é incompatível com um princípio essencial do estudo histórico que é ignorar a perspetiva da retrospectiva. Revela, também, que não se deve ignorar o princípio de que os historiadores são intérpretes contemporâneos de acontecimentos passados. Salienta, ainda, que a empatia histórica não deve ser confundida com imaginação, pois leva a uma compreensão irresponsável e errónea do passado. Finalmente, defende que a empatia histórica não está diretamente relacionada com o conceito de simpatia, pois o envolvimento emocional com figuras históricas desvia o propósito fundamental da história, a objetividade fundamentada. Foster (1999) considera que a empatia histórica deve ter seis qualidades. A primeira, que é um processo que leva à compreensão e explicação do porquê de as pessoas no passado terem agido daquela forma. A segunda, envolve uma apreciação do contexto histórico e da cronologia. A terceira, depende de uma análise minuciosa das fontes históricas. A quarta, envolve uma avaliação das consequências das ações praticadas, isto é, os alunos ficam cientes das consequências das ações e podem refletir sobre como as ações de uma figura histórica afetaram acontecimentos futuros. A quinta, não julgar as pessoas do passado pelos valores, crenças e conhecimentos atuais. Por

último, que a empatia histórica requer respeito, apreciação e sensibilidade para com a complexidade da ação humana. Conclui que os alunos devem ter consciência que o estudo histórico não é um processo científico, que nenhuma regra se aplica às ações humanas no passado, pois indivíduos diferentes, em circunstâncias semelhantes, podem agir de diferentes formas.

Se Foster defendia que a empatia histórica era uma construção cognitiva, estudos recentes (Brooks, 2011; Endacott, 2011; Kohlmeier, 2006; Stoddard, 2008; citados por Endacott & Brooks, 2013) sugerem que a empatia histórica é mais eficaz através de dois domínios: um, em que se analisa o pensamento de figuras históricas e, outro, quando estas são ligadas com dimensões afetivas às suas situações. Endacott e Brooks (2013) afirmam que a empatia histórica é um processo que envolve as dimensões cognitiva e afetiva dos alunos para melhor compreenderem e contextualizarem as experiências, decisões ou ações das figuras históricas. Barton e Levstik (2004) criticam que se a empatia histórica for apenas uma construção cognitiva, então, “limits its contribution to pluralist democracy” (p.207). Para estes investigadores, a ligação emocional, sob a forma de “cuidados” é uma ferramenta fundamental para dar sentido ao passado que deveria fazer parte do Ensino da História. O “Care”, como referem, é a ferramenta que nos permite estabelecer ligações pessoais à História e tem, pelo menos, quatro componentes: o “Caring about” que se refere aos interesses históricos, aos tópicos sobre os quais queremos aprender; o “Caring that”, a base para julgamentos morais sobre o passado e as nossas reações às consequências dos acontecimentos históricos; o “Caring for”, a componente que tem a maior carga emocional, pois refere-se ao desejo de ajudar as pessoas no passado, e, por fim, o “Caring to”, a vontade de aplicar o que foi aprendido na história ao contexto atual. Este tipo de “cuidado” remete para a fase final do estudo histórico, em que os alunos compreendem as multiperspetivas e se envolvem em julgamentos fundamentados.

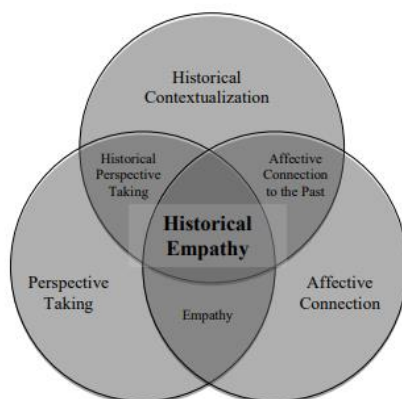
Segundo Endacott e Brooks (2013), se os alunos utilizarem só a lógica ou razão, ficarão em desvantagem ao tentarem compreender como as pessoas foram movidas pelo orgulho, medo, amor, ódio ou ganância. Assim, recomendam que devem alternar entre focarem-se no outro, identificando o que a outra pessoa poderia estar a sentir numa determinada situação, e concentrarem-se em si mesmos, visto que poderão partilhar de uma experiência semelhante nas suas vidas que causou uma resposta afetiva semelhante. O

processo de formação de ligações afetivas ao passado, permite que os alunos vejam os agentes dos históricos como seres humanos que enfrentaram experiências muito humanas e, por isso, leva a uma compreensão mais profunda (Endacott & Brooks, 2013).

Endacott e Brooks (2013) apresentam um modelo teórico de empatia histórica, no qual são considerados três aspectos interligados e dependentes (Figura 9).

Figura 8

Diagrama Visual Conceptualization of Historical Empathy



Nota. Imagem retirada do artigo *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy* de Endacott e Brooks (2013).

No modelo apresentado, a *Contextualização Histórica* implica um sentido temporal de diferença que inclui uma compreensão profunda das normas sociais, políticas e culturais do período em investigação, bem como o conhecimento dos acontecimentos que antecedem a situação histórica e outros acontecimentos importantes que estão a acontecer em simultâneo. *Colocar-se na Perspetiva* decorre da compreensão da experiência passada vivida, dos princípios, posições, atitudes e crenças para poder compreender como essa pessoa poderia ter pensado sobre a situação em questão. Por último, a *Conexão Afetiva*, ou seja, considerar como as experiências, situações ou ações das pessoas do passado podem ter sido influenciadas pela sua resposta afetiva com base numa ligação feita a experiências de vida similares, mas diferentes (Endacott e Brooks, 2013). Os autores acreditam que uma compreensão mais profunda e mais holística do passado pode advir da combinação simultânea destes três aspetos.

A maioria dos estudos com recurso a este modelo, têm evidenciado que diferentes práticas destinadas a fomentar a empatia histórica, ajudaram os alunos a reconhecer perspetivas

passadas e a situá-las num contexto histórico (Brooks, 2008; Davis, 2001; Doppen, 2000; Endacott, 2010; Grant, 2001; Jensen, 2008; Kohlmeier, 2006; Yeager *et al.*, 1998; citados por Endacott & Brooks, 2013). De acordo com Barton e Levstik (2004), os alunos consideram mais interessante e desafiante o estudo histórico se utilizarem as dimensões cognitivas e afetivas em paralelo. Os resultados da investigação de Endacott (2010) neste âmbito, indicaram que os alunos quando envolviam a dimensão afetiva, para além da cognitiva, compreendiam em profundidade as decisões tomadas pelas figuras históricas. Davidson (2017, p.152) reconhece que “in terms of engaging with historical empathy, evidence that activates an emotional feeling for the past is useful in that it may foster student interest”. Também Endacott e Brooks (2013) defendem que uma empatia histórica bidimensional pode promover raciocínios, capacidades e disposições mais amplas que podem afetar holisticamente o aluno que, assim, tem a oportunidade de refletir sobre as formas pelas quais as perspetivas individuais estão enraizadas no contexto social, político, económico e cultural da época.

1.3.4. Modelos de progressão em empatia histórica

Lee (2008) afirma que aprender História envolve compreender a natureza da História e nesse sentido, devemos considerar o conceito de progressão concetual, ou seja, conhecer mais factos, lembrar mais histórias, comunicar melhor a informação, reunir provas (progresso geral), bem como desenvolver de forma progressiva ideias mais sofisticadas. São estas “ideias mais sofisticadas que torna a História possível, pensando-a como uma actividade cognitiva genuína, enquanto as ideias menos sofisticadas destroem o valor da História” (Lee, 2008, p.15).

Um estudo realizado por Donovan *et al.* (1999), intitulado de "How People Learn", identifica três princípios de aprendizagem que nos remetem para a noção de que a progressão de ideias acerca da disciplina de História é fundamental na educação histórica. O primeiro princípio recorda-nos que se queremos ensinar de forma eficiente precisamos de saber quais as ideias prévias dos alunos para as podermos desenvolver. O segundo princípio remete-nos para a relevância de ferramentas concetuais e, mais uma vez, indica que a progressão de compreensão de conceitos de segunda ordem ou disciplinares é possível, referindo como essas ferramentas concetuais podem ser desenvolvidas. O terceiro princípio está ligado ao segundo, pois através das ferramentas de segunda-ordem

criam-se condições para o aluno pensar metacognitivamente acerca da sua compreensão histórica. Para Lee (2008), progressão significa munir os alunos com ideias mais sofisticadas, nomeadamente como podemos conhecer o passado e o porquê da existência de diferentes narrativas históricas dos historiadores. Os alunos providos com este tipo de ideias serão mais eficazes em operar com a história substantiva (Lee, 2008).

Algumas investigações realizadas no âmbito dos conceitos de segunda ordem, permitiram a construção de múltiplos modelos de progressão das ideias dos alunos sobre a compreensão das pessoas no passado. Estes modelos provaram que a progressão na complexidade das ideias não está dependente da idade, e crianças mais novas podem apresentar ideias mais sofisticadas em relação às mais velhas, ou em tarefas diferentes, uma vez que o mesmo aluno pode apresentar ideias mais ou menos complexas (Barca & Gago, 2001; Barca, 2001, 2006, 2007a; Lee, 2001, 2003; Ashby, 2003).

Um modelo de progressão conceituado é o de Shemilt (1984). Este autor analisou as ideias de 156 adolescentes com 15 anos no projeto denominado *Schools Council project History 13-16* (1980) e, a partir da sua análise, surgiu um modelo de categorização de ideias dos adolescentes sobre empatia histórica em cinco níveis/estádios (Tabela 1).

Tabela 1

Níveis de progressão empática de Shemilt, 1984

Níveis/estádios	Descrição
I <i>“Ossos secos” e sentimento de superioridade</i>	Consideram que a História não precisa de ser explicada e/ou as causas não têm importância. Os antepassados são inferiorizados e reconhecidos como intelectual/moralmente inferiores.
II <i>Consciência de uma humanidade partilhada</i>	As causas são habitualmente atribuídas aos antepassados. A capacidade de pensar e sentir dos antepassados é vista como igual à sua.
III <i>Empatia do quotidiano aplicada à História</i>	Tentam estabelecer empatia (posições recíprocas com as pessoas no passado).
IV <i>Empatia Histórica</i>	Reconhecem que é mais difícil ter empatia com as pessoas do passado do que com as do presente. Sentem que é preciso sair da perspetiva contemporânea.
V <i>Metodologia empática</i>	Consideram a metodologia. Como se determina a adequação de uma construção empática? Diferença entre o "motivo da ação" e as "causas dos acontecimentos".

Nota. Adaptado do quadro de Shemilt (1984, p.50)

Shemilt (1984) explana os resultados do estudo em cada estágio, aludindo que no Estádio I, os alunos identificam as pessoas no passado como "mais primitivas" do que as atuais, e a sua tecnologia e instituições como inferiores porque os seus cérebros eram "menos avançados". Outra situação salientada neste estágio, é que se não forem solicitados a refletir sobre os motivos, não os apresentam, isto acontece porque consideram a História descritiva e não uma disciplina que procura explicações. No Estádio II, o autor refere que os alunos começam a surpreenderem-se com as crenças e comportamentos do passado, significando que existe uma aceitação de que pessoas envolvidas em ações irracionais e, por vezes, desagradáveis, podem ser similares às do presente. As ações são explicadas através de estereótipos generalizados. Facultar mais informações e fontes não ajuda o aluno a uma resposta mais empática. No Estádio III, Shemilt (1984) conclui que há claramente uma tentativa de [re]construção de atitudes e ideias, valores e costumes das pessoas no passado. O pressuposto de que estes podem ser diferentes dos atuais, é o avanço feito no Estádio IV. No V último estágio, os alunos começam a questionar o que significa construir empaticamente e como esta pode ser realizada, o que inclui a compreensão das fontes produzidas num mundo de significados e prioridades diferentes das nossas. Em suma, a experiência com o *Schools Council project History 13-16* comprovou, segundo Shemilt (1984), que as crianças conseguiam pensar historicamente e que compreendiam os métodos e a lógica da História, desde que os professores lhes colocassem tarefas que suscitassem a procura da evidência em fontes históricas.

Mais tarde, surgiu outro modelo de progressão que veio a ser uma referência para muitos investigadores. Foi através do projeto *Chata* (1996, citado em Lee, 2003) que Lee apresentou um modelo que pretendia aferir a progressão das ideias dos alunos sobre a compreensão das pessoas no passado, assim como a evolução do conceito de empatia histórica. Este modelo inclui sete níveis de progressão (Tabela 2).

Tabela 2

Níveis de progressão empática de Lee, 2003

Níveis	Descrição
Nível 1 <i>Tarefa explicativa não alcançada</i>	A um pedido de explicação, a resposta é obtida através de descrições tautológicas ou reforçadas: as pessoas fizeram o que fizeram e pensaram o que pensaram.
Nível 2 <i>Confusão</i>	Reconhecem que as questões necessitam de uma explicação, mas não existe forma de as ações, instituições ou práticas do passado fazerem sentido.

Nível 3 <i>Explicação através de assimilação e deficit</i>	As ações e práticas do passado convertem-se em algo reconhecível. Quando confrontados com práticas complexas, refugiam-se em explicações deficitárias, designadamente que as pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, pelo que não podiam fazer o que nós podemos fazer na atualidade.
Nível 4 <i>Explicação através de papéis e de estereótipos</i>	Não assimilaram as ações ou práticas através da conversão em modelos atuais equivalentes, explicando-as através de papéis estereotipados. Os padres e monges dizem sempre a verdade, os políticos são mentirosos, os comerciantes ricos são espertos.
Nível 5 <i>Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano/ presente</i>	Movem-se entre explicações em termos de estranheza das pessoas e situações do passado, continuando a acreditar que as pessoas no passado deveriam pensar como nós. Procuram detalhes da situação com a qual as pessoas se depararam para explicarem a ação dessas pessoas. Reconhecem que a tarefa é encontrar razões para as ações, ou mostrar como as práticas sociais fizeram sentido perante aquelas circunstâncias
Nível 6 <i>Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica.</i>	Já compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje. Como há ideias e práticas no passado que não oferecem uma explicação satisfatória para dar sentido à situação, procuram reconstruir a cultura, o sistema de valores, as situações e até o senso comum.
Nível 7 <i>Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo</i>	As ideias e valores das pessoas do passado estão relacionadas com o tipo de vida e as condições materiais em que viviam, considerando o impacto que este facto tinha nos padrões de comportamentos diários na sua forma de pensar e de sentir. Ao fazerem este tipo de raciocínio, compreendem que as convicções e práticas particulares se relacionam com um sistema de valores e práticas mais ou menos coerente que são o seu suporte.

Nota. Adaptado do quadro de Lee (2003, pp.25-27)

Sobre este modelo, Lee (2003) recomenda atenção a alguns aspetos, nomeadamente que ele é apenas uma construção interpretativa baseado numa leitura da evidência sobre as ideias das crianças, deixando em aberto a possibilidade de se construir outros a partir de diferentes núcleos de ideias. Salienta que este modelo não pretende estabelecer “patamares” com níveis, onde é expectável que as crianças subam de um nível para outro, e que só é valido para um grupo e não para um padrão de aprendizagem de um indivíduo. Por último, menciona que este modelo se refere às ideias das crianças no contexto da sua escola e do seu ambiente cultural.

Estes Modelos de Progressão vieram demonstrar que o ensino da História pode e deve ir mais além, adaptando métodos, estratégias e atividades que deverão proporcionar aprendizagens significativas, promovendo o pensamento inferencial, dedutivo e crítico dos alunos.

1.3.5. Atividades que envolvem a empatia histórica

De forma a fomentar a compreensão histórica, existem algumas atividades que envolvem a empatia histórica que o docente pode promover nas suas aulas. Shemilt (1984) apresenta-as, dividindo-as em duas grandes categorias de natureza de resposta empática, descritiva e explicativa, como podemos observar na tabela 3.

Tabela 3

Atividades de empatia histórica em sala de aula

Natureza da resposta empática	Lógica da tarefa	Natureza da atividade	
		Inativa	Reativa
Descritiva	Casos particulares	-	Biografia
	Projeção pessoal	Drama	Exercícios de projeção (“Imagina que és...”)
		Reconstituição do local	Reconstrução por imaginação (Como é que foi?)
Explicativa	Apresentar alternativas	Jogos e simulações	Exercícios de tomada de decisão *
	Criar conexões	Jogos e simulações	Ligar a cultura e a economia *
	Confirmar expectativas	Reconstituição experimental	Exercícios de contradição *
	Resolução de incongruências		Dilemas empáticos * Contrastes estruturados entre o passado e o presente *

*Estas podem ser realizadas através de atividades escritas, discussão em sala de aula ou por meio do computador com aprendizagem assistida.

Nota. Adaptado do quadro de Shemilt (1984, p.66)

Observando a tabela, compreendemos que existe uma panóplia de exercícios que podem ser implementados em sala de aula pelo professor. As atividades de natureza descritiva têm como objetivo a reconstrução de factos históricos, através da projeção e da imaginação. Os de natureza explicativa pretendem que os alunos consigam perceber os agentes do passado saindo da perspetiva atual. Segundo Shemilt (1984), os exercícios de natureza descritiva, como é o caso dos biográficos, são normalmente propostos como atividades escritas, como por exemplo, "Escreva a biografia...". Esta atividade exige uma síntese dos conteúdos, provenientes de fontes primárias e/ou secundárias, de forma a que no final resulte numa interpretação de todas as partes. O drama é considerado a atividade que induz mais facilmente a empatia. Como refere o autor, se um aluno interpreta a personagem, pode compreender melhor o seu carácter. Os exercícios de projeção podem assumir três formas: “Imagina que és...”, o diário pessoal e a carta. No entanto, são

diffíceis para o aluno, pois exigem uma reconstrução do contexto e um assumir a personalidade do outro. Na atividade da reconstituição do local, é utilizado um guião dramático para auxiliar a projeção imaginativa. Todavia, esta pode ter limitações. No exemplo facultado em Shemilt (1984), os alunos de uma escola de Yorkshire conseguiram reconstituir, empaticamente, a situação histórica, mas não tiveram em consideração a perspetiva, apesar de ter havido uma boa preparação por parte dos membros do Departamento de História. A reconstrução por imaginação difere dos exercícios de projeção anteriores, na medida em que o aluno se projeta para a situação, mas como observador e não como participante. As atividades descritivas são consideradas exigentes, mas são um indicador útil na avaliação empática.

As atividades de natureza explicativa diferem das anteriormente discutidas em alguns aspetos, nomeadamente no facto de requererem que o aluno tenha alguma empatia para resolver o problema; de ter de conhecer o jogo; das atividades serem geralmente mais finitas e fechadas e a estrutura ser diversificada, mas, por vezes, imprecisa. Os jogos e simulações que se encontram nesta categoria são uma das formas para levar os alunos a estabelecer empatia com os agentes do passado. Shemilt (1984) considera que alguns jogos exigem dos alunos uma argumentação das práticas ou crenças alternativas, com base num quadro normativo fornecido e na apresentação de alternativas. Outros, possibilitam que se estabeleça conexões através de pormenores, construindo, assim, uma "forma de vida" coerente à do contexto e, quando se ligam os aspetos culturais e económicos, o nível de empatia tornar-se mais eficaz. Nos exercícios de tomada de decisão, procura-se que o aluno avalie o comportamento dos indivíduos no contexto e de possíveis alternativas de ação, ou seja, perguntando ao aluno se perante circunstâncias e decisões diferentes, os acontecimentos diferiam (Shemilt, 1984). Shemilt (1984) considera as tomadas de decisão como "a major class of weaponry in the empathetic armoury" (p.71). A reconstituição experimental é similar à reconstituição do local, mas num nível mais profundo, pois induz um problema e não um cenário a ser revivido. O autor explica, ainda, que os exercícios de contradição, também, apresentam um problema, com pontos de vista contrários. Esta técnica consciencializa os alunos para as suas ideias e conceções, no entanto, o autor alerta que forçar os alunos a refletir sobre as suas próprias ideias pode ser perigoso e induzir a erros. Sobre o dilema empático, Shemilt (1984) refere que este envolve apresentar, aos alunos, informações incongruentes sobre o que as pessoas faziam ou acreditavam perante a perspetiva atual. A mais-valia será utilizar o

conhecimento aprendido anteriormente para dar sentido às informações. Podemos concluir pelas informações apresentadas por Shemilt (1984) que todas estas propostas didáticas poderão facilitar, umas mais do que outras, os alunos a sentirem empatia pelo sujeito histórico e, conseqüentemente, fomentarem uma compreensão mais profunda do nosso passado.

1.3.6. Constrangimentos e considerações sobre a empática histórica

O recurso à empatia histórica pode ocasionar alguns constrangimentos e, se assim for, todo o esforço em criar condições para a compreensão histórica dos alunos poderá estar comprometido. Portanto, cabe aos professores considerarem de antemão alguns constrangimentos que possam surgir aquando do uso da empatia histórica. Lee (2003) refere que

(...) dificilmente se poderá dizer que entenderam a História os alunos que frequentaram a disciplina de História e que mantêm uma rejeição completa relativamente às pessoas no passado, que não as vêem como seres humanos com direito ao mesmo respeito que exigimos para nós. Se os alunos não têm essa disposição para tratar as pessoas no passado *honestamente*, reconhecendo os motivos por que o fizeram – pelo menos como uma assunção geral – então a disciplina de história falhou nos seus mais importantes e fundamentais propósitos (p.21).

Um constrangimento que pode surgir no uso da empatia histórica é utilizar o “presente como ponto de partida para o que é «normal»” (Lee, 2003, p.22). Outro, poderá ser a comparação que se estabelece entre progresso tecnológico atual *versus* passado deficitário (Lee, 2003). Como, por vezes, o historiador tende a estabelecer uma relação de empatia com o “vencedor” (Benjamin, 1994), também os alunos podem identificar-se com personagens ou ações da História “épicas”, ou até mesmo com certos valores e costumes. Por exemplo, será mais fácil para os alunos portugueses, sentirem empatia e identificarem-se com os cristãos da Reconquista Cristã, visto que a população portuguesa é maioritariamente cristã, do que com os muçulmanos, pois desde o dia 11 de setembro de 2001 que árabes, muçulmanos ou talibãs tendem a ter a mesma conotação para muitas pessoas no Ocidente, pelo que o professor deve orientar de forma a que os alunos não tomem posições. A empatia histórica requer uma planificação e orientação diligente, e o docente deve adequar o uso de fontes com questões desafiantes que levem os alunos a uma compreensão profunda do nosso passado. Evidentemente que

Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos. Esta dimensão identitária - quem somos? - emerge no terreno de memórias históricas partilhadas. Por isso, o sentimento de identidade - entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros – aparece associado à consciência histórica, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo) a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade - individual e colectiva (...) (Pais, 1999, p.1)

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

No capítulo II podemos encontrar descrita a metodologia utilizada na elaboração deste estudo. Está organizado em quatro pontos. O primeiro apresenta as opções metodológicas, o segundo as técnicas e instrumentos de recolha de dados, o terceiro a caracterização da amostra e justificação da mesma e no quarto os procedimentos realizados.

2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Como referido na introdução da dimensão investigativa, procuramos, nesta parte, responder a uma questão de investigação: De que forma as atividades que envolvem a empatia fomentam a compreensão histórica dos alunos de um 6.º ano de escolaridade, de uma escola pública em Leiria?

Com o objetivo de responder à questão de investigação, foram definidos três objetivos de estudo: (i) conhecer o nível de empatia histórica inicial dos alunos; (ii) perceber o nível de progressão de empatia histórica dos alunos a partir das atividades implementadas; (iii) avaliar se as atividades implementadas fomentam a compreensão histórica dos alunos selecionados. Para responder à questão de investigação, concebemos e implementámos quatro instrumentos de recolha de dados com o intuito de os alunos expressarem as suas opiniões e redigirem narrativas e, conseqüentemente, demonstrarem o seu nível de empatia e compreensão perante conteúdos históricos díspares.

O primeiro instrumento permitiu-nos verificar o nível inicial de empatia histórica dos alunos. Os outros três instrumentos possibilitaram perceber o Nível progressão empática dos alunos selecionados para o estudo, assim como se as atividades envolvendo a empatia contribuíam para a compreensão histórica desses alunos. Antes da implementação da recolha de dados, foi necessário delinear e definir os níveis de progressão empática que surgiram a partir dos níveis de Lee (2003) e Shemilt (1984). Considerámos estes dois autores, visto que os de Lee, apesar de bem definidos e claros, são, na nossa opinião, demasiado complexos e extensos para esta investigação. Todavia, ao analisarmos os de Shemilt, considerámo-los demasiado redutores, pelo que sentimos necessidade de selecionar algumas informações descritas nos níveis de Lee. Neste sentido, optámos por criar os nossos níveis, adaptados das descrições dos níveis propostos por estes dois

autores, visto que se complementam. Deste modo, e com os níveis criados, procurámos conhecer os níveis de empatia dos alunos e a sua progressão.

Tendo em consideração a questão e os objetivos de investigação definidos, optou-se por realizar uma investigação de carácter qualitativo, inserida num paradigma interpretativo. A opção incidiu nesta metodologia, atendendo à tipologia de dados e à própria natureza da definição do problema.

Segundo Vilelas (2009), “Os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números” (p.105). Quando se efetua uma investigação qualitativa não há uma preocupação em relação à quantidade ou dimensão da amostra, procurando-se compreender uma problemática analisando comportamentos, atitudes e valores, pelo que “Os investigadores usam as abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas que eles estudam” (Vilelas, 2009, p.105). Bogdan e Biklen (1994) referem algumas das suas características mais comuns: (i) na investigação qualitativa a fonte direta é o ambiente natural e o investigador, o instrumento principal; (ii) a investigação qualitativa é descritiva; (iii) os investigadores qualitativos dão mais importância ao processo do que aos resultados; (iv) os investigadores analisam os dados de forma indutiva; (v) o significado é fundamental na abordagem qualitativa. Atendendo a estas características comuns, os investigadores constroem a sua investigação e analisam a realidade do seu estudo.

Nesta metodologia manifesta-se o paradigma interpretativo. A interpretação da realidade social e a subjetividade inerente ao sujeito são indissociáveis neste processo. Para recolher dados utilizam-se técnicas de observação, entrevistas e registos. Existe ainda uma relação próxima entre o investigador e o investigado. Portanto, o investigador tem um papel ativo e participante em todo o processo. Segundo Sousa e Baptista (2011), a maior vantagem da utilização de um método qualitativo é a utilização de várias técnicas, como entrevistas detalhadas, observações pormenorizadas e análise de produtos escritos, tais como relatórios, testes e composições, gerando, desta forma, boas hipóteses na investigação. A investigação define-se, ainda, como um estudo de caso, pois “examina-se o caso (ou um número de casos em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se

a sua complexidade” (Coutinho, 2011, p.293). Para ser mais claro: As formas de realização de estudos de caso podem ser variáveis, apresentando como característica principal o facto de serem mais simples de realizar (Bogdan & Biklen, 1994), uma vez que permitem a possibilidade de analisar um contexto específico, único e distinto, conseguindo recolher informação pormenorizada desse caso (Sousa & Baptista, 2011).

Considerando estes aspetos, foi nossa preocupação recolher o máximo de dados possível, com o intuito de nos esclarecer e responder à nossa questão. Importa ainda elucidar que as recolhas de dados foram realizadas em quatro momentos e conteúdos diferentes (Inquisição em Portugal; Leis do reinado de D. José; Ultimato Inglês / Regicídio; Estado Novo). A seleção recaiu em conteúdos que pudessem suscitar mais controvérsia, nomeadamente os direitos e liberdades fundamentais dos indivíduos, regicídio, hostilidade entre países, entre outros.

2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados torna-se fundamental para o investigador, pois é desta forma que consegue extrair informação para a sua investigação. Bogdan & Biklen (1994) afirmam que o “termo dado refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise” (p.149). Para a nossa investigação, considerámos pertinente recolher dados que nos permitisse atingir os objetivos do nosso estudo e responder à pergunta de partida inicial.

Os dados por nós recolhidos são primários, reunidos ao longo do ano letivo de 2020/2021, num 6.º ano de escolaridade de uma escola pública de Leiria. Foram realizadas quatro atividades envolvendo a empatia histórica. Primeiramente, tínhamos previsto três recolhas de dados (no início do ano para verificar o nível de empatia em que se encontravam, no meio e no fim do ano), mas houve a necessidade de implementar uma quarta recolha no fim do ano, que se prendeu, essencialmente, com a fraca expressão escrita dos alunos referida na caracterização de turma, uma vez que verificámos um desenvolvimento na escrita quer em termos de extensão, quer em termos ortográficos, conseguindo, deste modo, avaliar melhor o nível e a compreensão empática dos alunos.

Das quatro atividades implementadas, duas são de natureza descritiva e duas de cariz explicativo, como definidas por Shemilt (1984) e apresentadas anteriormente no enquadramento teórico (Tabela 3, p.57). A primeira atividade, descritiva, foi realizada através de *Role Playing Game* (Pereira, 2013) sobre o Processo Inquisitório desde a denúncia ao Auto de Fé. A segunda, explicativa, incidiu sobre três leis publicadas no reinado de D. José, designadamente a lei de proibição de livros considerados malignos, a da criação das escolas régias gratuitas por todo o reino e do fim da distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos. A terceira recolha, também explicativa, abordava os conteúdos relativos ao Ultimato Inglês e ao Regicídio. A quarta e última recolha de dados foi de natureza descritiva e recaiu sobre a temática do Estado Novo.

2.3. CARATERIZAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA AMOSTRA

O universo de participantes do nosso estudo foram dezanove alunos de uma turma do 6.º ano. Deste grupo foi selecionada uma amostra de cinco alunos para o estudo. De acordo com Coutinho (2011, p.85), a amostra “é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída”. Inicialmente, tínhamos previsto selecionar uma amostra segundo o critério de dois alunos com bom aproveitamento, dois com médio e dois com aproveitamento medíocre. Todavia, cada vez que efetuávamos uma recolha de dados, os alunos selecionados para o estudo não entregavam as tarefas escritas. Assim, a amostra surgiu após todas as recolhas de dados, sendo esta uma amostra accidental, como alude Vilelas (2009), visto que foi produto das circunstâncias casuais, uma vez que os alunos que entregaram todas as tarefas foram selecionados para o estudo, ou seja, cinco alunos, pelo que a amostra é composta por três alunos do sexo feminino (AR, LA, RA) e dois alunos do sexo masculino (AN, MI), contendo as mesmas características do universo. Nenhum dos alunos têm NSE. As idades situam-se entre os onze e os doze anos.

Segundo Papalia e Feldman (2013), a amostra situa-se entre a Terceira Infância (6 a 11 anos) e a Adolescência (11 a aproximadamente 20 anos). Não pretendendo aprofundar muito sobre este assunto, visto que não é o foco do nosso estudo, gostaríamos apenas de salientar alguns aspetos sobre o desenvolvimento cognitivo e psicossocial aludidos por estes autores. Ao nível cognitivo, os principais desenvolvimentos na Terceira Infância referidos são a diminuição do egocentrismo, começando a pensar com lógica, mas de

forma concreta. As capacidades de memória e linguagem aumentam e, por volta dos 11 / 12 anos, desenvolvem o raciocínio moral, acreditando na equidade. Na Adolescência é salientado, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade de pensar em termos abstratos e o uso do raciocínio científico. O pensamento imaturo permanece em certos comportamentos e atitudes (Papalia & Feldman, 2013). Os autores referem, ainda, que ao nível psicossocial, na Terceira Infância “as crianças tendem a tornar-se mais empáticas e mais inclinadas a comportamento pró-social (...)” (p.358). Na Adolescência, os autores revelam que à medida que as crianças atingem níveis cognitivos mais elevados, aumenta a tendência para o altruísmo e empatia. Os adolescentes têm mais capacidades em adotar a perspectiva do outro em relação às crianças mais novas e conseguem solucionar melhor problemas sociais.

Relativamente ao desenvolvimento da Linguagem, Papalia e Feldman (2013) referem que na Terceira Infância as crianças são bastante competentes quer em termos orais, quer em termos escritos e conseguem expressar-se melhor em relação à faixa etária anterior. Na Adolescência, a linguagem fica mais refinada, verificando-se um aumento do léxico, já definem e discutem abstrações, consciencializam-se dos múltiplos significados que as palavras podem ter e usam a ironia, trocadilhos e metáforas (Owens, 1996, citado por Papalia & Feldman, 2013).

Como referido na caracterização da turma, os alunos tinham dificuldades na escrita, na compreensão e análise de documentos, assim como uma fraca expressão oral, o que dificultou a realização das atividades, e que poderá ser verificado quer nos exemplos de resposta da atividade oral de *Role Playing Game*, quer na elevada quantidade de erros ortográficos, na estrutura sintática das frases e o léxico reduzido nos exemplos de resposta nas atividades de escrita. Neste sentido, podemos referir que esta descrição não se coaduna com as competências enunciadas por Papalia e Feldman (2013).

2.4. PROCEDIMENTOS

Em relação aos procedimentos adotados, para conhecermos em que nível de empatia histórica se situavam os alunos, implementámos uma atividade inicial e, depois, seguiram-se as outras três, como referido no ponto anterior. Antes de realizarmos a nossa recolha de dados, foram lecionados os conteúdos através de uma panóplia de estratégias

e recursos, nomeadamente análise de documentos, excertos de filmes, apresentações em *PowerPoint*, visualização e análise de imagens várias, como mapas e caricaturas, apresentações de *Google Earth*, *quizzes*, entre outros. Esta diversificação de estratégias e recursos foi uma forma de facultar ferramentas e conhecimentos essenciais, de modo a auxiliar os alunos a colocarem-se no papel do agente histórico, a reconstruírem o passado e a compreenderem melhor os conteúdos. Nos pontos seguintes, iremos esclarecer e descrever melhor cada uma das recolhas de dados, bem como as aulas de preparação para a recolha (atividades, estratégias, materiais e recursos).

2.4.1. Role Playing Game sobre o Processo Inquisitório em Portugal

A primeira recolha de dados realizou-se no dia 5 de novembro de 2020 e ocorreu após duas aulas de cinquenta minutos (3 e 5 de novembro 2020), nas quais foi abordada a temática sobre a sociedade portuguesa do século XVIII. Estas aulas foram delineadas com o intuito de os alunos conhecerem a sociedade portuguesa da época, bem como a Inquisição em Portugal. Com os conhecimentos necessários, seria possível os alunos recriarem uma situação histórica sobre o Processo Inquisitório. Para se proceder a esta recolha de dados, a sala foi dividida por filas e distribuíram-se quatro personagens (Cristão-velho, Cristã-nova, Vizinho do lado e Comissário Delegado do Santo Ofício de Leiria ou Inquisidor Geral). Devido à pandemia, os alunos não podiam sair do lugar para discutir e decidir a resposta da personagem atribuída, mas a fila debatia e depois facultava a resposta definitiva. Com o intento de auxiliar todos os intervenientes, optou-se por utilizar um guião, uma vez que não se estava familiarizado com a natureza desta atividade (Anexo1). No decurso da atividade iam-se criando situações problema através de uma narrativa e os alunos discutiam e facultavam a resposta. A atividade teve a duração de aproximadamente dezoito minutos. Na tabela 4, podemos observar um plano resumido das aulas de preparação para a recolha de dados.

Tabela 4

Plano resumido das aulas dos dias 3 e 5 de novembro de 2020

Domínio: Portugal do século XVIII ao século XIX	Tempo total: 100'
Objetivos gerais: Conhecer a sociedade portuguesa no século XVIII	
Descritores do desempenho:	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a manutenção da divisão da sociedade em grupos e dos profundos contrastes sociais existentes. - Identificar nas cerimónias públicas e na lei o reflexo da forte estratificação social da época. 	

- Referir a burguesia como grupo enriquecido pelo comércio internacional, mas mantendo o seu estatuto de não privilegiado.
- Referir as formas de ascensão social no século XVIII.
- Sublinhar o papel da Inquisição na perseguição aos “cristãos-novos”, destacando a intolerância religiosa da época.

Estratégias e atividades do dia 3 de novembro de 2020:

- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a sociedade portuguesa do século XVIII.
- Leitura e análise, em conjunto, de dois documentos do manual (*A situação social em Portugal no século XVIII e Formas de tratamento no tempo de D. João V*).
- Leitura e exploração de algumas informações do manual sobre a intolerância religiosa e o Tribunal da Inquisição.
- Apresentação *PowerPoint* sobre os grupos sociais em Portugal no século XVIII, acompanhado por diálogo.
- Narrativa sumária sobre a vinda do cristãos-novos para Portugal até à Inquisição no tempo de D. João V.
- Visualização de um vídeo da Escola Virtual a explicar a Inquisição em Portugal e a intolerância religiosa.

Estratégias e atividades do dia 5 de novembro de 2020:

- Reconto da aula anterior pelos alunos.
- Visualização um excerto do filme *Sombras de Goya* que mostrava um interrogatório e tortura.
- Diálogo com os alunos sobre o conteúdo do excerto do filme.
- Apresentação em *PowerPoint* de dois instrumentos de tortura utilizados em Portugal.
- Esquema mental, no quadro, sobre o Processo Inquisitório desde a denúncia ao Auto de Fé que os alunos passaram para o caderno.
- Atividade de *Role Playing Game* sobre o Processo Inquisitório (1.ª recolha de dados).

2.4.2. Tarefa escrita sobre três Leis do Reinado D. José

A segunda recolha de dados foi entregue aos alunos no final da aula de dia 12 de novembro de 2020. A aula, com a duração de cem minutos, foi dedicada exclusivamente às medidas implementadas pelo Governo do Marquês de Pombal. Os alunos levaram como trabalho de casa uma atividade de escrita, baseada em três pequenos documentos (excertos das leis de proibição de livros considerados malignos, da criação das escolas régias gratuitas por todo o reino e do fim da distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos) e duas questões relativas aos mesmos (Anexo 2). Esta tarefa foi lida no fim da aula, assim como esclarecidas as dúvidas. O prazo de entrega era de uma semana. Decidimos realizar a recolha de dados desta forma, para que os alunos tivessem mais tempo para analisar com atenção os documentos e expressarem as suas opiniões sem pressões de tempo, sendo que teriam ainda a oportunidade de, na aula seguinte, exporem dúvidas sobre algum documento ou requererem mais informações sobre os mesmos. Na tabela 5, podemos observar um plano resumido das aulas de preparação para a recolha de dados.

Tabela 5

Plano resumido da aula de dia 12 de novembro de 2020

Domínio: Portugal do século XVIII ao século XIX	Tempo total: 100'
Objetivos gerais: Conhecer e compreender a ação governativa do Marquês de Pombal	
Descritores do desempenho: <ul style="list-style-type: none">- Identificar as principais medidas de desenvolvimento económico adotadas no reinado de D. José.- Relacionar a quebra das remessas de ouro do Brasil e as elevadas importações portuguesas em meados do século XVIII com a introdução de novas manufaturas.- Indicar sucintamente as reformas no ensino, o fim da distinção entre “cristão-novo” e “cristão-velho” e a proibição da escravatura na metrópole.	
Estratégias e atividades do dia 12 de novembro: <ul style="list-style-type: none">- Reconto da aula anterior pelos alunos.- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as medidas implementadas pelo Governo do Marquês de Pombal.- Leitura e análise de três documentos do manual. (<i>A agricultura portuguesa no século XVIII, A companhia de comércio, Reforma da Universidade de Coimbra</i>)- Leitura e exploração de algumas informações descritas no manual (fim da distinção cristãos-novos e cristãos-velhos, criação de escolas primárias, perda de privilégios da nobreza).- Vídeos explicativos da Escola Virtual sobre as reformas do Marquês de Pombal.- Observação e análise, em conjunto, de dois gráficos presentes no manual (remessas de ouro vindas do Brasil e as importações portuguesas).- Observação de um mapa onde constam as localizações e manufaturas promovidas pelo governo do Marquês de Pombal.- Síntese, no quadro, sobre as medidas implementadas pelo Governo do Marquês de Pombal para incentivar o desenvolvimento económico, social e do ensino em Portugal.- Os alunos passam o resumo do quadro para o caderno.- Exercícios de revisão da aula, na Escola Virtual.- Entrega, leitura e esclarecimento de dúvidas da tarefa escrita da 2.ª recolha de dados	

2.4.3. Tarefa de escrita sobre o Ultimato Inglês e o Regicídio

A terceira recolha de dados foi realizada em E@D no dia 11 de março de 2021, após duas aulas, uma de cinquenta minutos (síncrona, 9 de março de 2021) e outra de cem minutos (50' síncrona e 50' assíncrona, 11 de março de 2021). Esta recolha consistia numa atividade de escrita no *Google Forms* (Anexo 3), com questões sobre o Ultimato Inglês e o Regicídio. Após o fim da aula assíncrona, os alunos deveriam responder às questões e submeter a tarefa. Depois de várias solicitações para a prorrogação do prazo, este foi prolongado por mais três dias (14 de março). Na tabela 6 apresentamos um plano resumido das aulas de preparação para a recolha de dados.

Tabela 6

Plano resumindo das aulas dos dias 9 e 11 de março de 2021

Domínio: Portugal do século XX	Tempo total: 150'
Objetivos gerais: Conhecer e compreender as razões da queda da monarquia constitucional.	
Descritores do desempenho: <ul style="list-style-type: none">- Indicar os motivos do crescente descrédito da instituição monárquica.- Relacionar os interesses das potências industriais europeias em África com a Conferência de Berlim e com o projeto português do Mapa Cor-de-Rosa e este com o Ultimato Inglês.- Relacionar a humilhação sentida pelo povo português face à cedência ao Ultimato Inglês com o aumento dos apoiantes da causa republicana.- Referir o regicídio de 1908 como fator para a queda da monarquia.	
Estratégias e atividades da aula síncrona do dia 9 de março: Aula síncrona: <ul style="list-style-type: none">- Reconto da aula anterior pelos alunos.- Contextualização sobre a situação económica, política e social de Portugal no final do século XIX e a Conferência de Berlim.- Observação e exploração, em conjunto, da caricatura “Partilha d’ África” de John Bull.- Visualização de 3 pequenos vídeos da Escola Virtual sobre a descredibilização da monarquia, o Mapa Cor-de-Rosa e o Ultimato Inglês, com pausas para dialogar com os alunos e poderem passar para o caderno os esquemas que aparecem nos mesmos.- Visualização de um vídeo da Escola Virtual que sintetiza os conteúdos abordados na aula (Conferência de Berlim, Mapa cor-de-rosa, descredibilização da monarquia, aumento de apoiantes do Partido Republicano e governo ditatorial de João Franco).	
Estratégias e atividades da aula síncrona do dia 11 de março: <ul style="list-style-type: none">- Reconto da aula anterior pelos alunos.- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o Regicídio.- Visualização e análise de um vídeo interativo da Escola Virtual sobre o Regicídio.- Visualização de um vídeo da RTP, “O regicídio de 1908, prenúncio da instauração da República” com comentários de Fernando Rosas.- Apresentação em <i>Google Earth</i> dos locais dos acontecimentos do dia do Regicídio, desde o Palácio Ducal de Vila Viçosa ao Arsenal em Lisboa. Aula assíncrona de 11 de março: <ul style="list-style-type: none">- Visualização do episódio 5, editado, da série da RTP “O dia do Regicídio” e realização de um <i>Quiz</i>.- Atividade escrita do <i>Google Forms</i>, para entregar até 14 de março de 2021 (3.ª recolha de dados).	

2.4.4. Tarefa de escrita sobre o Estado Novo

A quarta e última recolha de dados foi efetuada no dia 20 de abril de 2021, numa aula de cinquenta minutos. Os alunos tinham duas tarefas (Anexo 4): a primeira, escrever uma carta a um familiar ou amigo que residia no estrangeiro, a narrar como se vivia em Portugal em 1945 e, a segunda, colocarem-se no papel de Salazar e redigirem as suas memórias do tempo em que governou Portugal. Na tabela 7, podemos observar um plano resumido das aulas de preparação para a recolha de dados.

Tabela 7

Plano resumido das aulas dos dias 13 e 15 de abril de 2021

<p>Domínio: Portugal do século XX</p> <p>Objetivos gerais: Conhecer e compreender os mecanismos de difusão dos ideais do Estado Novo e de repressão para com os opositores. Conhecer e compreender os principais movimentos de resistência ao Estado Novo.</p>	<p>Tempo total: 150'</p>
<p>Descritores do desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none">- Indicar os principais valores defendidos pelo Estado Novo, salientando a máxima “Deus, Pátria e Família” e a obediência.- Referir a utilização do ensino, da Mocidade Portuguesa e da propaganda como formas de difusão dos ideais do Estado Novo.- Enumerar os mecanismos de repressão do Estado Novo.- Referir os objetivos e a forma de atuação da polícia política, reconhecendo nos meios utilizados o desrespeito pelas liberdades e garantias fundamentais dos cidadãos.- Referir a existência de prisões políticas, destacando a colónia penal do Tarrafal.- Reconhecer na atualidade a existência de regimes com características ditatoriais onde diariamente são desrespeitados os Direitos Humanos.- Comparar a imagem de prosperidade e paz dada pelo regime com as difíceis condições de vida da grande maioria dos portugueses e com a opressão.- Referir a oposição à ditadura através de ações clandestinas e de obras artísticas, destacando alguns autores mais marcantes.	
<p>Estratégias e atividades da aula de dia 13 de abril:</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconto da aula anterior pelos alunos.- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos.- Observação e exploração de imagens, em conjunto, de propaganda do Estado Novo.- Observação de um exemplar do livro de leitura da 3.ª classe e análise e interpretação, em conjunto, de excertos de textos presentes no livro.- Visualização de um vídeo de propaganda da Mocidade Portuguesa, “O dia do Lobito”.- Síntese da aula no <i>PowerPoint</i> que os alunos passam para os cadernos.	
<p>Estratégias e atividades da aula de dia 15 de abril:</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconto da aula anterior pelos alunos.- Contextualização sobre os meios de repressão do Estado Novo.- Observação e análise de uma tabela contendo o número de presos políticos ao longo do Estado Novo.- Visualização de imagens e localização das principais prisões do Estado Novo (Tarrafal, Peniche e Caxias) através do <i>Google Earth</i>.- Leitura e análise, em conjunto, de um documento contendo uma descrição da prisão do Tarrafal e outro de um excerto da entrevista de uma pessoa presa pela PIDE.- Visualização de um pequeno vídeo com um testemunho da tortura do sono da PIDE e consequente análise.- Observação de um gráfico contendo as percentagens sobre regimes ditatoriais na atualidade.- Visualização de imagens sobre as obras do Estado Novo.- Observação, análise e diálogo sobre duas tabelas (salários e produção de trigo de alguns países, incluindo Portugal).- Audição da música <i>Vampiros</i> de Zeca Afonso e conversa sobre a letra da música.- Observação de exemplos de livros censurados.- Visita Virtual à Gare de Alcântara para observação dos painéis pintados por Almada Negreiros, ao mesmo tempo que ouvem a polémica que suscitou na época.- Síntese da aula no <i>PowerPoint</i> que os alunos passam para os cadernos.	

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo incidirá sobre a apresentação e análise dos resultados obtidos através das quatro recolhas de dados, com o objetivo de responder à questão de investigação: De que forma as atividades que envolvem a empatia fomentam a compreensão histórica dos alunos de um 6.º ano de escolaridade, de uma escola pública em Leiria?

Por termos recolhido os dados através de quatro atividades (*Role Playing Game* sobre o Processo Inquisitório desde a denuncia ao Auto de Fé em Portugal; Tarefa escrita sobre três leis publicadas no reinado de D. José; Tarefa escrita sobre o Ultimato Inglês e Regicídio e Tarefa escrita sobre o Estado Novo) houve a necessidade de dividir este capítulo em quatro partes. Cada uma das partes visa apresentar os dados e analisar as respostas dos alunos e, no final do capítulo, será realizada uma análise global dos resultados sobre a progressão dos alunos nos níveis de empatia e como esta se repercutiu no fomento da compreensão histórica dos alunos.

Importa salientar, novamente, que os cinco níveis de progressão empática por nós adaptados, descritos e aplicados têm por base os níveis definidos por Lee (2003) e Shemilt (1984), apresentados e justificados no Capítulo II (opções metodológicas).

Para facilitar a categorização dos dados recolhidos, considerámos conveniente criar uma descrição que elucidasse o que significa para nós uma resposta de nível 1, 2, 3, 4 e 5 e que poderão ser observados e analisados na Tabela 8. Assim, parte-se de um nível (1) pouco elaborado ao nível da estrutura das ideias e uma ausência de construção de opinião crítica até ao patamar (5), no qual os alunos apresentam uma argumentação coerente e historicamente contextualizada, bem como uma compreensão multiperspetivada.

Tabela 8*Níveis de progressão de empatia histórica*

Níveis de progressão empática		Descrição
1	<i>Explicação deficitária e confusa</i>	Os alunos explicam as situações do passado, repetindo ideias, mas por termos diferentes. Expõem as suas ideias de forma desordenada, confusa. Não racionalizam os motivos, valores e costumes e opinam de forma muito sucinta.
2	<i>Explicação descritiva e estereotipada</i>	Os alunos fornecem uma explicação descritiva dos acontecimentos históricos. Criam um fosso entre o passado e o presente. Sentem que havia muitas injustiças no passado. As pessoas pensavam e viviam assim e não havia outra forma, considerando-os “mentalmente inferiores”. As suas explicações assentam, por vezes, em estereótipos.
3	<i>Empatia quotidiana</i>	Os alunos procuram explicar os acontecimentos do passado através das vivências do presente, não distinguindo a sociedade atual da sociedade da época em estudo. Continuam a considerar que as pessoas não tinham outra forma de viver.
4	<i>Empatia histórica limitada</i>	Demonstram uma tentativa de entender e explicar as ações e as pessoas do passado. Os motivos começam a ser considerados. Reconhecem que os valores, costumes e atitudes são diferentes das atuais e há uma tentativa de reconstrução dos mesmos.
5	<i>Empatia histórica</i>	Os alunos entendem os factos históricos. Procuram argumentos válidos e lógicos para explicar os acontecimentos, contextualizando-os historicamente. Reconstroem valores, costumes e práticas no seu contexto. Existe uma compreensão multiperspetiva das fontes.

Nota. Tabela elaborada a partir dos níveis de Shemilt (1984) e Lee (2003).

3.1. RESULTADOS DA PRIMEIRA DE RECOLHA DOS DADOS (ROLE PLAYING GAME SOBRE O PROCESSO INQUISITÓRIO)

Esta atividade contou com os dezanove alunos da turma do 6.º ano, visto que o nosso objetivo inicial era conhecer o nível empático dos mesmos, bem como perceber se conseguiam recriar uma situação histórica. Contudo, participaram somente nove alunos (LA; SO; RA; IA; LI; AN; GU; MA; JR). Foi uma atividade de *Role Playing Game* sobre o Processo Inquisitório de cariz descritivo. Devemos, ainda, lembrar que as personagens (Cristão-velho, Cristã-nova, Vizinho do lado, Comissário Delegado ou Inquisidor Geral) foram distribuídas por filas, devendo dar apenas uma resposta. A atividade iniciou com a

exposição da situação problema (ano de 1738, em Leiria, um cristão-velho saiu de madrugada para ir à cidade de Coimbra, mas na saída da cidade pareceu-lhe ver uma pessoa a varrer a casa de fora para dentro. A cristã-nova, quando ouviu uma pessoa aproximar-se, o que fez? E porquê?) e os alunos foram estimulados a encontrar uma continuação a partir do conhecimento adquirido nas aulas anteriores.

Ao longo da atividade, foram apresentadas várias situações problemas que os alunos foram solucionando e quando encontravam a solução, a professora acrescentava nova narrativa e outra situação problema até à conclusão (Auto de Fé).

Da análise dos resultados, concluímos que as respostas facultadas abrangem três níveis de empatia: Explicação deficitária e confusa; Explicação descritiva e estereotipada; Empatia histórica limitada. Todavia, existe uma maior concentração de resposta/aluno no primeiro nível (Explicação deficitária e confusa). Verificamos, também, que um aluno pode, na mesma atividade, facultar opiniões que se coadunam com níveis diferentes. Para uma melhor compreensão da análise dos resultados desta atividade, facultamos algumas respostas exemplificativas.

No início do diálogo, a fila correspondente à personagem Cristão-velho tem opiniões divergentes quanto ao comportamento a adotar. Os alunos RA e AN insistem que o cristão-velho devia denunciar a Cristã-nova. Mas os alunos SO e LI defendem que ele não ia denunciar porque "...pareceu-lhe. E não tinha a certeza. [*sic*]¹" (SO); "Então, mas como ele ia denunciar, se ele não sabia se era mesmo" (LI). Entendemos que as respostas destes alunos se encontram no nível 1 (Explicação deficitária e confusa), pois associam-se às características descritas na tabela 8, ou seja, facultam respostas resumidas e não têm em consideração os costumes e valores da época, sendo que também não refletiram sobre o que tinha sido lecionado nas aulas anteriores. Ao percebermos que os alunos estavam num impasse, foram reconduzidos para a realidade histórica existente na época, e, desta forma, facultaram uma resposta coerente àquela continuação.

¹ [*sic*] Todas as citações dos alunos transcritas por nós, estão exatamente como o texto original.

Consideramos que em toda a atividade só houve duas respostas que demonstraram uma tentativa muito ténue de entender e explicar as ações das pessoas. Uma foi quando questionados sobre a razão pelo qual o cristão-velho fez a denúncia, a aluna RA conseguiu compreender que de acordo com os costumes e práticas da religião Católica, a Cristã-nova não estava a ter o comportamento adequado, justificando que era “Porque eles varriam de dentro para fora. Não era correto para eles”. Percebemos que a aluna estava a tentar reconstruir os costumes e práticas do período histórico, evidenciando ser uma resposta de nível 4, Empatia histórica limitada, ao reconhecer os valores e costumes da época e a tentativa de explicar as ações das pessoas. A outra foi quando questionados sobre que perguntas poderiam fazer à acusada. A aluna SO respondeu que poderia ser “Se viu ou ouviu alguém a passar?”. Quando questionados do porquê de aquela pergunta ser fundamental, o aluno AN referiu que “Se ela dissesse, já sabiam que ela poderia mentir”. Apesar de estar confusa, a sua resposta evidencia que, através daquela pergunta, poderiam obter informações importantíssimas sobre a acusada, refletindo sobre as ações e suas consequências.

Ao longo da atividade, surgiram respostas que evidenciaram um raciocínio descontextualizado e extremamente confuso. Quando questionados sobre que perguntas iriam fazer no interrogatório ao vizinho do lado, como possível testemunha, o aluno AN respondeu que “Podíamos fazer um banquete com essa pessoa e dar-lhes carne de porco”. Um outro exemplo verificou-se na fase final da atividade, quando os alunos já tinham concordado que a cristã-nova tinha confessado e se perguntou o que seria realizado a seguir, o aluno JR referiu “porquê assim...porquê é que não faziam, por exemplo, não sei... preparavam alguma coisa desse tipo, demoravam um pouco e depois voltava tudo de novo para ver mais de perto”, coadunando-se com o nível 1 (Explicação deficitária e confusa).

Podemos, também, observar concepções erradas e estereótipos como o facto de pensarem que os acusados, depois de confessarem, iam para a fogueira, como o aluno GU que afirma que “ela confessa e depois atiram-na para a fogueira como se não fosse nada”, demonstrando a opinião de que naquele tempo todas as pessoas seriam executadas na fogueira. O aluno MA, mesmo depois da professora esclarecer sobre este aspeto, continuava a insistir “Porque é que não podemos dizer que ela ia para a fogueira?” E questionava, ainda, “Quando iam para a fogueira faziam o quê? Queimavam o corpo

vivo?” (Nível 2 – Explicação descritiva e estereotipada), havendo necessidade de esclarecer melhor sobre este assunto.

De um modo geral, os alunos encontraram soluções para os problemas apresentados, nomeadamente que o cristão-velho denunciou a cristã-nova, quais as pessoas a serem interrogadas e por quem, apresentaram exemplos de perguntas que fariam às pessoas interrogadas, entre outras. Contudo, esta recriação unicamente foi conseguida com a orientação da narrativa da professora ou com questões que os direcionavam para a realidade do contexto histórico. Revelaram, ainda, uma reduzida capacidade de se expressarem ao nível das suas opiniões e explicações, demonstrando não estarem habituados a refletirem nas causas e ações das pessoas no passado e, como podemos verificar na análise da Tabela 9, no subcapítulo análise global dos resultados, as respostas/aluno situam-se, maioritariamente, no primeiro nível de empatia, Explicação deficitária e confusa.

3.2. RESULTADOS DA SEGUNDA RECOLHA DE DADOS (TAREFA ESCRITA SOBRE TRÊS LEIS DO REINADO D. JOSÉ)

A segunda de recolha de dados contou somente com os cinco alunos da amostra. Esta é uma atividade de escrita, de cariz explicativo, que tem o intento de perceber o nível de empatia dos alunos da amostra e, se estes compreendem melhor os conteúdos históricos através de uma atividade que envolve a empatia. Para isso, tinham de observar e analisar três pequenos documentos (excertos das leis de proibição de livros considerados malignos, da criação das escolas régias gratuitas por todo o reino e do fim da distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos) e responder a duas questões relativas aos mesmos.

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

Nesta atividade podemos verificar que as respostas/aluno se situam nos quatro primeiros níveis: Explicação deficitária e confusa; Explicação descritiva e estereotipada; Empatia quotidiana e Empatia histórica limitada. O nível 3, Empatia quotidiana tem mais respostas/aluno, seguido dos níveis 2 e 4. Como referido anteriormente, constatámos que

os alunos, na mesma atividade, podem situar-se em dois ou mais níveis. Vejamos o caso do aluno AN que na primeira resposta devia comentar se concordava com as leis e justificar a sua concordância, todavia, responde simplesmente que “Sim, porque foi um avanço tecnológico grande, no primeiro caso dos livros malignos, eu achei que foi uma condição, para saber se haviam “livros malignos” mas achei demais”. Esta resposta revela uma desorganização e confusão no raciocínio, não se percebendo o que o aluno realmente queria opinar. Na nossa perspectiva, esta resposta situa-se no nível 1, Explicação deficitária e confusa. Na segunda resposta, o aluno AN concorda com a Lei e explica segundo os valores atuais, referindo “(...) porque os cristão-velhos não é por não serem da mesma religião que não tenham os mesmos direitos, eu acho muito errado haver racismo no mundo, pois no mundo somos iguais, falamos, comemos, bebemos e respiramos”. Não distingue a sociedade atual da sociedade da época, logo, encontra-se no nível 3 (Empatia quotidiana).

A resposta à questão 1 da aluna AR oscila entre dois níveis (Empatia descritiva e estereotipada e Empatia quotidiana). Na primeira parte, podemos interpretar que aluna, aquando da explanação dos conteúdos, se sentiu cativada por este rei e evidenciou essa simpatia na sua resposta, ao afirmar “(...) porque ele era um bom rei porque ele proibiu a circulação dos livros malignos no reino e quem fizesse isso teria de ser denunciado”, portanto, situamos a resposta no nível 3, Empatia quotidiana. Na segunda parte da resposta, a aluna faz somente a descrição do conteúdo do documento referindo que “(...) ele ordeno a abertura de escolas em todo o reino com os respetivos mestres para o iparocendo estas chamadas de escola manores. Onde as aulas erao gratise para as crianças. onde todas elas poderiao ir aprender mesmo as das aldeias visinhas”, encontrando-se no nível 2 (Empatia descritiva e estereotipada). Na resposta à questão 2, apesar de faltarem algumas palavras, foi buscar os valores e liberdade atuais, explicando que “(...) concordo com esta lei porque todas as pessoas tenhem de ser tratadas iguais nest casso os cristaos.”, correspondendo ao nível 3 (Empatia quotidiana).

No caso da aluna LA, na primeira parte da questão 1 podemos constatar que não concorda com a lei e explica segundo a sua perspectiva atual, referindo “que as pessoas deviam ter o direito de ler o que quiserem”, não considerando o contexto histórico, pelo que se encontra no nível 3 (Empatia quotidiana). Contudo, a meio da resposta, cria um distanciamento entre o passado e o presente, afirmando que “(...) naquele as pessoas não

tinham liberdade e tinham de obedecer a tudo o que o rei dizia eles não tinham outra escolha senão obedecer”, ou seja, as pessoas viviam e pensavam assim e não tinham outra forma (Empatia descritiva e estereotipada). Na segunda resposta, a aluna concorda com a lei de acordo com os valores do presente pelo facto de “(...) as pessoas não poderem escolher a religião que acreditavam e ainda por cima serem torturadas ou terem de ir ao tribunal por causa disso” era despropositado, não considerando a perspectiva da época (nível 3, Empatia quotidiana).

No que concerne ao aluno MI, as duas respostas evidenciam estar no nível de Empatia histórica limitada. Na primeira resposta concorda com a Lei de D. José “(...) porque acho que ninguém deveria ler livros malígonos (...)” e, vai mais longe na sua justificação do porquê de existir aquela Lei, insinuando que “poderiam levar a feitiçaria e levar o reinado de D. José abaixo e criado novas formas de açar com o reinado”. Este aluno procura compreender e justificar os motivos pelos quais D. José publicou aquela Lei. Na segunda resposta, denota-se confusão na elaboração da sua resposta. Contudo, existe uma tentativa de fazer uma reconstrução dos valores e atitudes da época na Europa, quando salienta que o rei D. José “(...) fez transformações para melhorar a população e a situação económica entre a distição de cristãos-novos e cristãos-velhos, transformação para Portugal acompanhasse a modernização”.

Em relação à aluna RA, consideramos que, apesar de a expressão escrita estar um pouco confusa, se encontra no nível empático 4 (Empatia histórica limitada) nas duas respostas. Na primeira, mesmo não estando de acordo com a lei do documento 1, tentou contextualizar o período anterior ao reinado de D. José e explicar a situação da época em estudo referindo que “Antes do Marquês de Pombal havia a inquisição de alguns livros que iam contra as ideias da igreja. A lei que está no documento 1 é contraditória com as medidas tomadas por D. José como por exemplo extinguiu a universidade de Evora que era gerida por jesuítas assim não concordo com o documento 1”. Na segunda resposta, concordou com a lei e procurou a lógica de aquela lei ter sido extinta “(...) porque os cristãos-novos só eram para serem perseguidos pela inquisição. Com o fim desta, não foi sentido esta distinção entre cristãos”.

Em suma, nesta atividade verificamos que dois alunos já conseguem estabelecer empatia com as ações e pessoas do passado, tentam explicar os motivos das suas decisões e

reconhecem os valores da época. Existem, ainda, respostas nos dois primeiros níveis (Explicação deficitária e confusa e Explicação descritiva e estereotipada), mas concentram-se mais respostas/aluno no nível 3, Empatia Quotidiana. Pensamos que os resultados nesta segunda recolha se devem ao facto de ainda não conseguirem exprimir bem a sua opinião, bem como racionalizam pouco os motivos ou causas da época em estudo.

3.3. RESULTADOS DA TERCEIRA RECOLHA DE DADOS (TAREFA DE ESCRITA SOBRE O ULTIMATO INGLÊS E O REGICÍDIO)

A terceira recolha foi realizada em contexto de E@D e consistiu numa atividade escrita de natureza explicativa, através do *Google Forms*, e tinha como objetivo perceber o nível de progressão empática dos alunos e, se com esta atividade a compreensão dos conteúdos históricos é significativa. Neste sentido foram facultadas quatro questões sobre o Ultimato Inglês e o Regicídio.

1. **Consideras que o rei D. Carlos teve a atitude correta ao ceder ao Ultimato inglês? Justifica a tua resposta.**
2. **Consideras que o Ultimato inglês (1890) foi o principal motivo que levou ao regicídio (1908) ou houve outros motivos? Justifica a tua resposta.**
3. **Na tua perspetiva, quem foi o responsável pelo regicídio (João Franco, Decreto, Manuel Buiça, Alfredo Costa, Partido Republicano, ou outro)? Justifica a tua resposta.**
4. **Consideras que o regicídio foi a melhor forma encontrada para mudar de regime ou poderia haver outra? Justifica a tua resposta.**

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

Em relação ao aluno AN, gostaríamos de destacar a sua evolução nesta atividade em relação à anterior, pois de uma resposta no nível 1 (Explicação deficitária e confusa) e outra no nível 2 (Empatia quotidiana), progrediu para o nível 4 (Empatia histórica limitada) em todas as respostas. Observemos dois exemplos. Na resposta à pergunta sobre

quem foi o responsável pelo Regicídio, considerou que “(...) não houve um responsável único, apesar do homicídio do rei ter sido cometido por Manuel Buiça fazia parte de um plano de pessoas ligadas ao partido Republicano (...)” e refletiu ainda que o Presidente do conselho de ministros do rei D. Carlos “(...) também teve a sua culpa por não ouvir ordens e deixar o rei vir para Lisboa”, ou seja, deveria ter agido de outra forma para o bem da família real. Este aluno ponderou nos motivos e ações das pessoas que levaram ao Regicídio. Na resposta quatro, em que se perguntava se o Regicídio foi a melhor forma de mudar de regime, o aluno respondeu que “Poderia haver outras mas teria de ser sempre de uma forma revolucionária pois os poderes instituídos não tinham qualquer interesse em mudar de regime político”. Nesta última resposta, observamos que o aluno compreendeu que a monarquia não tinha intenções de modificar a sua governação e, por isso, considerou que uma mudança de conjuntura passaria por uma revolução, ou seja, o aluno conseguiu colocar-se no lugar do agente histórico, neste caso, dos republicanos.

No que concerne à aluna AR, as três primeiras respostas são claramente de nível 2, Explicação descritiva e estereotipada, relatando exclusivamente os acontecimentos da época, sem justificar os motivos ou causas, como por exemplo na primeira resposta, ao narrar que “em 1887 Portugal apresenta o mapa cor de Rosa, reivindicando a posse dos territórios que se situavam entre Angola e Moçambique (...). isto não agradou ao Reino Unido porque eles queriam construir uma linha ferroviária entre a cidade do Cairo e a cidade do Cabo no sul de África estes dois territórios eram territórios Inglêse (...)”. Na sua última resposta, consideramos que esta aluna não descreveu os acontecimentos e explica que o Regicídio não devia ter ocorrido, equacionando “(...) que os partidos poderiam ter achado outra forma de mudar o regime Português sem ser através do assassinato do rei D. Carlos príncipe Luís Filipe e a demissão do governo de João Franco”, revelando na sua resposta que o partido republicano deveria ter um comportamento como os atuais partidos que discutem, aprovam e dirigem a governação do país (Empatia quotidiana), ou seja, analisa os factos do passado à luz dos valores do presente.

No que diz respeito à aluna LA, podemos observar na sua primeira resposta uma tentativa de explicar e compreender a situação no contexto histórico, bem como um exequível cenário alternativo, isto é, o Rei D. Carlos aceitar ou não o Ultimato Inglês. Considera que o rei tomou a melhor decisão ao ceder ao Ultimato Inglês “(...) porque evitamos que houvesse uma grande crise diplomática (...)”. Contudo, a aluna atenta, também, que “(...)

ele não fez uma boa escolha porque perdemos para sempre a oportunidade de ficarmos com os territórios, (...) além disso estes países podiam contribuir para o desenvolvimento da economia de Portugal com o ouro, diamantes e algodão. (...)”. Na nossa perspetiva, esta resposta é claramente de nível 4 (Empatia histórica limitada). Na segunda resposta, começa por tentar explicar que na sua opinião o Ultimato Inglês foi a principal causa para o Regicídio “(...) porque com a cedência do rei D. Carlos e do respetivo governo gerou muito descontentamento e confusão pois o povo achou esse ato como uma traição á Pátria (...)”, ou seja, esta resposta revela que aluna refletiu sobre o contexto histórico (nível 4 - Empatia histórica limitada). Porém, a sua resposta muda de trajetória e passa para uma descrição dos acontecimentos (nível 2- Empatia descritiva e estereotipada), referindo que “(...) O descontentamento do povo era tanto que começaram a espalhar vários panfletos pela rua e a criar canções como «A portuguesa» (hino de Portugal) (...)”. Na terceira resposta faz, novamente, uma descrição dos factos. Na última resposta, em que se perguntava se o Regicídio foi a melhor forma de mudar de regime, podemos verificar uma oscilação entre três níveis de empatia (Explicação descritiva e estereotipada; Empatia descritiva e Empatia histórica limitada). Na primeira parte da resposta revela que “(...) regicídio (...) não seria a melhor opção pois estariam a matar duas pessoas, eu acho que falar é sempre a melhor opção para resolver os problemas”, explicando através das vivências do presente (Empatia quotidiana). Na frase seguinte, cria uma divisão entre o passado e o presente, pois “como estamos a falar de outros tempos onde o rei tem o poder absoluto”, considerando que as pessoas não tinham outra forma de viver (nível 2, Explicação descritiva e estereotipada). Mais à frente na resposta, a aluna progride para o nível 4 (Empatia histórica limitada), quando concorda e compreende os motivos do movimento republicano para cometer o Regicídio referindo que “(...) ao matarem o rei D. Carlos e o seu herdeiro D. Luís Filipe ia acabar por não haver ninguém para suceder ao trono. Deste modo a Monarquia possivelmente acabaria dando lugar á República”. Nas últimas palavras, volta para o nível 2, Explicação descritiva e estereotipada, inferindo que havendo uma República, esta “(...) seria mais justa para o povo” do que a Monarquia.

Relativamente ao aluno MI, consideramos que na primeira, segunda e quarta resposta demonstrou uma tentativa de entender e explicar os acontecimentos face ao tempo histórico e considerou os motivos pelos quais as pessoas do passado agiram daquela forma, coadunando-se com o nível 4, Empatia histórica limitada. Na resposta 1, o aluno concorda com a cedência do rei ao Ultimato Inglês “(...) porque se não acedesse ao

ultimato, Portugal iria perder territórios entre os países de Angola e Moçambique e também perderia algumas das suas tropas. Portugal poderia também sair prejudicado nas relações diplomáticas (...). Porém, na terceira resposta, o aluno simplesmente relata quem foram os culpados do Regicídio, afirmando que “(...) foram duas pessoas que cometeram o assassinato, nomeadamente o Manuel Buiça e Alfredo Costa (...)”, não justificando a sua resposta, nem considerando as causas para aquele acontecimento, regredindo nesta resposta para o nível 2 (Explicação descritiva e estereotipada).

No que concerne à aluna RA, todas as suas respostas se encontram no nível 4 (Empatia histórica limitada), pois tentou explicar e compreender os acontecimentos considerando os motivos. Salientamos a primeira e a última resposta, na medida em que a aluna RA argumentou de forma similar à aluna LA sob duas perspetivas. Na primeira resposta, concorda com o rei D. Carlos ao ceder ao Ultimato Inglês “(...) porque não houve uma grave crise entre o nosso país e Inglaterra (...)”, compreendendo a razão do rei em querer evitar conflitos diplomáticos. Mas, por outro lado, aluna refletiu que com esta decisão, também, “(...) perdemos para sempre a oportunidade de termos os territórios de Moçambique e Angola. (...) Além disso os países podiam ajudar a economia que estava a passar por uma crise (...)”, refletindo que com esta decisão o rei não enfraqueceu a sua posição e a do país. Na última resposta, argumentou, novamente, sob duas perspetivas, considerando que o Regicídio “(...) foi a forma mais rápida de tirar o rei da monarquia e implementar a República”. Contudo, argumenta que “(...) poderiam ter feito um tratado em que acordava com o rei uma data para se afastar da monarquia, evitando assim a morte de D. Carlos e D. Luís Filipe”, encontrando uma possível solução para se evitar o Regicídio e implementar-se a República.

Para concluir, podemos observar que nesta atividade não houve respostas de nível 1. As respostas/aluno concentram-se mais no nível de Empatia histórica limitada. Consideramos que esta progressão decorreu do facto dos alunos já conseguirem expressar melhor a sua opinião, de procurarem explicar as causas e motivos, envolvendo-se mais com o agente histórico. Por vezes, conjecturam outras perspetivas sobre os acontecimentos e atitudes passadas. Alguns alunos identificam os valores e costumes através das vivências atuais, enquanto outros identificam ser diferentes dos nossos, situando-os no seu contexto. Apesar de ainda existirem respostas descritivas, depreendemos que, de forma geral, compreenderam e refletiram sobre os conteúdos.

3.4. RESULTADOS DA QUARTA RECOLHA DE DADOS (TAREFA DE ESCRITA SOBRE ESTADO NOVO)

A quarta recolha de dados consistiu numa atividade de escrita, de natureza descritiva, com o intuito de perceber, para além dos objetivos explanados anteriormente, se conseguem recriar situações históricas, de forma autónoma, visto que na primeira recolha de dados a recriação foi efetuada com a ajuda da professora. Esta atividade está dividida em duas partes, incidindo na temática alusiva ao Estado Novo:

- 1. Imagina que vives em Lisboa em 1945 e escreves uma carta a um amigo que vive no estrangeiro. Nessa carta contas/explicas como eram divulgados os valores do Estado Novo e as liberdades existentes, ou não, em Portugal.**
- 2. Agora, coloca-te no papel de Salazar, e escreve as tuas memórias sobre o tempo em que governaste Portugal.**

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

Em relação ao aluno AN, na sua carta para o amigo “José” conseguiu sentir empatia pelo sujeito histórico e transmitiu as suas emoções, bem como o que estava a acontecer em Lisboa de 1945: “Caro amigo José, a vida por aqui não está boa. Não há liberdade de expressão, à censura nos jornais nas letras das músicas até nas revistas (...). E ainda pior, é a PIDE, que tem agentes infiltrados, que podem ser teus vizinhos e se falarem mal do Estado Novo são presos e torturados como já tinha dito anteriormente (...)”. Nas memórias enquanto Salazar, o aluno transmite a segurança no discurso, a assertividade e orgulho que Salazar evidenciava: “(...) Eu é que mandava, e se as pessoas não obecessem eram presas e torturadas. Eu tinha uma policia, o PIDE que me ajudava a procurar as pessoas que falassem mal do Estado Novo (...). Pena que no fim do Estado Novo caí de uma cadeira e não pode continuar a liderar Portugal (...)”. Nesta última frase, o aluno conseguiu perceber que se não tivesse sofrido aquele acidente, Salazar ia continuar a Governar, pois sentiu que essa seria a sua vontade, ou seja, houve uma tentativa de entender e reconstruir as ações e atitudes das pessoas no passado (Empatia histórica limitada).

A aluna AR consegue, na sua carta, empatizar de tal forma que envolve o leitor no medo que atravessava a sociedade, referindo “querida Lucy, tou-te a escrever esta carta porque nao sei o que vai acontecer, espero que estas bem hoje e dia 3 julho 1945 hoje mais do que 50 pessoas forão presos mas isso e normal (...)”. Também, consegue passar a angústia de um preso numa cela, pois “(...) coitados dos presos so comem uma vez e nem podem falar. acabei de ovir que uma mae fui pa prisão e o filho dela que tem 1 ano fui com ele. coitado imagina se foses uma criança de 1 ano preso numa cella 24 horas por dia, eu estou bem por agora so espero que isso acaba depressa (...)”. No papel de Salazar esta aluna foi mais sucinta na recriação. Ainda assim, conseguiu compreender o plano delineado por Salazar em incutir os seus três grandes valores: “(...) os valores tradicionais do estado novo são: Deus, Patria e Familia. Todos os portugueses devem respeita-los”. Podemos concluir que a aluna demonstrou empatizar melhor com um cidadão privado dos seus direitos e liberdades, do que com o repressor.

Relativamente à aluna LA, na sua carta para a “Maria” reconhece os costumes, atitudes e valores daquele tempo e que haveria risco de perder a liberdade ou a vida se ousasse falar mal do Estado Novo, uma vez que “(...) não há liberdade. Não posso ter liberdade de falar do Estado Novo, pois corro o risco de ser torturada, presa e morta. Várias pessoas ja foram mortas por falarem mal do Estado”. No seu papel de Salazar, frisa por duas vezes o orgulho que este sentiu em Governar Portugal e reconhecia que tinha muitas pessoas contra ele como por exemplo quando diz que “Fico muito orgulhoso das coisas que fiz em Portugal. (...) Eu sei que havia muitas pessoas contra mim mas mesmo assim estou orgulhoso do que eu fiz”. Nas suas palavras, podemos verificar que a aluna se colocou no lugar de Salazar e que se este escrevesse as suas memórias destacaria os aspetos positivos da sua governação, bem como tinha consciência de todos os seus atos e atitudes ao referir que “(...) diminui as despesas, que consegui reduzindo os gastos com a educação, a saúde e os salários dos funcionários públicos. (...) Para controlar, perseguir, prender, torturar e punir eu criei a PIDE (...). Milhares de pessoas foram presas e mortas (...)”. Salienta, portanto, que Salazar tinha consciência das suas atitudes, não se importando com os direitos e liberdades dos que estavam contra o seu regime, isto significa que existe uma tentativa de entender e reconstruir as ações e atitudes das pessoas no passado (Empatia histórica limitada).

No que diz respeito ao aluno MI, na sua carta ao amigo “Zé Manel” foi buscar informações da letra da música *Vampiros* de Zeca Afonso, explorada em sala de aula, para elucidar como eram as ações da PIDE, referindo que “nós nem nos podíamos dizer alguma coisa sobre Salazar porque se não os vampiros vinham a nossa para levar”. Reconheceu as condições de vida dos portugueses e como estes se sentiam, já que “(...) não havia liberdade de nos expressarmos e maioria dos portugueses eram miseráveis porque os salários eram baixos e a agricultura atrasada também muitos portugueses emigravam principalmente para França.”. Nas memórias de Salazar, este aluno quando se colocou no lugar da figura histórica quis salientar os dois lados da pessoa, o lado promotor do desenvolvimento, “(...) consegui promover os centros urbanos, textil e muito mais (...)”, e o lado austero, “(...) criei uma Polícia de intervenção e Defesa do estado (Pide) também proibi greves e sindicatos livres, também. E mandava a (Pide) para matar, aprisionar e torturar as pessoas que falavam mal do Estado Novo ou de mim para a prisão de caxias, tarrafal e Peniche (...)”. Podemos perceber na frase seguinte que o aluno quis salientar o lado obstinado e assertivo de Salazar: “Eu também defendia a até obrigava os portugueses a se converterem aos valores que eu e o estado Novo devendíamos (...)”, deste modo, tentou reconstituir as atitudes e ações de Salazar (Empatia histórica limitada).

A aluna RA, na sua carta à amiga “Leonor” coloca-se na posição do outro, relatando os valores, práticas, atitudes e medos da época. Salienta a privação de direitos e liberdades, “(...) isto tem estado uma crise, não temos direitos, não temos liberdade, cada vez que falamos mal e a Pide está disfarçada a ouvir vamos para a prisão (...)”. Indica as condições das prisões, numa posição que desconhece, mas deixando a indicação de que pode ainda experienciar essa realidade, “(...) e aquilo pelo que dizem não tem condições nenhuma, estamos sempre com medo de irmos presos (...)”. No papel de Salazar, esta aluna conseguiu, de forma exímia, colocar-se no papel desta figura histórica. Através das suas palavras, podemos identificar a vaidade e o brio no trabalho da governação de Portugal, “Fico muito contente pelo que tenho feito aqui em Portugal (...). Passado algum tempo consegui um saldo positivo para Portugal (...)” e a percepção de que sabia da existência de indivíduos adversos à sua pessoa e que não iria mudar de conduta, pois era Salazar, “(...) Sei que há pessoas que estão contra mim e não gostam de mim, mas eu vou continuar a ter as mesmas atitudes e a mesma forma de ser (...)”. Nas últimas frases, podemos ver que a aluna pretendeu salientar o lado intransigente e rígido de Salazar, que

mandava e os portugueses obedeciam, pois a “(...) a PIDE, prende todos aqueles que falem mal do estado e assim vai continuar a ser. Todos os dias centenas ou milhares de pessoas vão, vejam como falam do estado, num piscar de olhos podem estar na prisão”.

Em suma, todos os alunos conseguiram progredir nesta atividade para um bom nível de empatia. Foi patente nas suas respostas que refletiram, interpretaram e compreenderam bem os conteúdos. Na carta ao amigo, colocaram-se no lugar de um cidadão daquela época, transmitindo-nos as vivências de um período de ditadura, privados dos seus direitos e liberdades, convivendo diariamente com os seus medos. Em algumas respostas, podemos verificar que compreenderam o contexto histórico e tentaram-se envolver afetivamente com as figuras históricas. Nas memórias de Salazar, todos conseguiram empatizar, uns mais do que outros. Perceberam que Salazar considerava as suas atitudes e decisões corretas, mesmo que os outros não as julgassem dessa forma. Alguns, colocaram inclusive a palavra “orgulho” ou “eu vou continuar a ter as mesmas atitudes e a mesma forma de ser” para realçar as características de inflexibilidade e intransigência de um ditador, neste caso, Salazar.

3.5. ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS

Ao longo das quatro atividades, percebemos que os alunos foram progredindo nos níveis de empatia até alcançarem o penúltimo nível categorizado. Verificámos, ainda, que quanto mais se envolveram empaticamente com o passado, melhor compreenderam os conteúdos históricos, tentando explicar os acontecimentos, considerando os motivos pelos quais as pessoas agiram daquela forma e reconstruindo alguns valores e costumes da época.

Na Tabela 9, podemos observar o número de respostas/alunos em cada atividade e os níveis correspondentes. O número de respostas é superior ao número de alunos do estudo, pois existem numa atividade e nas próprias respostas níveis diferentes de empatia.

Tabela 9*Resultados das recolhas de dados por níveis de progressão*

Níveis		Atividades			
		<i>Role Playing Game</i> sobre o Processo Inquisitório em Portugal	Tarefa escrita sobre 3 Leis do Reinado de D. José	Tarefa escrita sobre o Ultimato Inglês e Regicídio	Tarefa escrita sobre o Estado Novo
		Número de resposta/ aluno			
1	<i>Explicação deficitária e confusa</i>	AN, RA, LA,	AN		
2	<i>Explicação descritiva e estereotipada</i>		AR, LA	AR, LA, MI	
3	<i>Empatia quotidiana</i>		AN, AR, LA	AR, LA	
4	<i>Empatia histórica limitada</i>	RA, AN	MI, RA	AN, LA, MI, RA	AN, AR, MI, LA, RA
5	<i>Empatia histórica</i>				

Analisamos agora, pormenorizadamente, os resultados da progressão empática dos alunos presente na Tabela 9.

O aluno AN, na primeira atividade, respondeu, quase sempre, de acordo com o nível 1 (Explicação deficitária e confusa), havendo apenas uma resposta, muito ténue, de nível 4, Empatia histórica limitada. Além disso, quase nunca considerou a perspetiva da época, problema aludido por Shemilt (1984) nas atividades de natureza empática descritiva, nomeadamente reconstituição do local (Tabela 3). Na segunda atividade, o aluno deu uma resposta de nível empático 1, similar às respostas facultadas na primeira atividade, porém, em uma explicou segundo o ponto de vista atual, compatível com o nível 3, Empatia quotidiana. As suas respostas, tanto na primeira atividade como na segunda, foram muito sucintas e não considerou os motivos e ações das pessoas da época. Na terceira atividade, o aluno progrediu no seu envolvimento empático, pois saiu do nível 1 e 3 para alcançar o nível 4 (Empatia histórica limitada) nas quatro respostas. Aprofundou as suas respostas, considerou os motivos e esclareceu melhor os conteúdos, evidenciando uma compreensão mais efetiva dos conteúdos. Porém, foi na última atividade que se verificou que o aluno consolidou o seu nível de Empatia histórica limitada, colocando-se no papel de uma pessoa que vivenciou na época de 1945, assim como “adotando” o caráter da figura histórica de Salazar.

A aluna AR não participou na atividade inicial, por isso consideramos que a segunda atividade é o seu nível inicial. A primeira resposta oscila entre dois níveis (Explicação descritiva e estereotipada e Empatia quotidiana), mas a segunda resposta revela um nível compatível com a Empatia quotidiana. Portanto, podemos concluir que em média, nesta atividade, se situa no nível de Empatia quotidiana, explicando o passado segundo a perspectiva atual. Porém, na terceira atividade, aluna regrediu, pois 3 das suas 4 respostas foram descritivas e não explicativas, compatibilizando-se com o nível 2, Explicação descritiva e estereotipada, sendo que somente uma resposta se encontra no nível de Empatia quotidiana. Na última atividade, a aluna conseguiu sentir empatia com uma pessoa que viveu na época da ditadura, demonstrando os sentimentos de medo e ansiedade inerentes a uma época sem liberdade de expressão. Contudo, ainda que com menos ênfase, a aluna coloca-se no papel de Salazar ao escrever que o mesmo defendia três valores e que todos os cidadãos deviam respeitar. Nesse sentido, consideramos que a aluna está no nível de Empatia histórica limitada.

A aluna LA foi a mais difícil de analisar, visto que numa mesma resposta encontrávamos palavras e frases que evidenciam características conciliáveis com dois ou mais níveis. Na primeira atividade em que participou, oscilou entre dois níveis (Explicação descritiva e estereotipada e Empatia quotidiana), como a aluna AR, mas a segunda resposta revelou um nível consistente com a Empatia quotidiana. Na terceira atividade, exprimiu, através das quatro respostas, um raciocínio e explicação muito inconstantes. Por exemplo, na última resposta, nas primeiras frases explica através das vivências atuais, sendo compatível com o nível 3, Empatia quotidiana, mas nas frases seguintes só descreve os acontecimentos regredindo para o nível Explicação descritiva e estereotipada e, em seguida, tenta compreender as ações do movimento republicano e progride para o nível 4 (Empatia histórica limitada). Na última frase, volta a regredir para o nível 2 (Explicação descritiva e estereotipada), ao considerar a República mais justa para o povo quando em comparação com a Monarquia. Pensamos que a aluna está a tentar empatizar com o passado, mas a sua reflexão, compreensão e explicação do passado suscitam divergência em estabelecer um nível de empatia, e, como refere Melo (2001), os alunos tentam explicar o passado através do senso comum e, por isso, oferecem resistência a outras explicações. Na última atividade, percebemos que a aluna se envolveu com os agentes históricos, o que é notório na memória escrita por “Salazar”, em que aluna frisa o seu

orgulho na Governação de Portugal, assim como o conhecimento da existência de opositores, mas desvalorizando-os.

O aluno MI não participou na primeira atividade, todavia, na segunda atividade, a sua primeira, deu duas respostas com explicações correspondentes ao nível de Empatia histórica limitada, tentando contextualizar e explicar os motivos da publicação das Leis de D. José. Na terceira atividade, três das suas respostas situaram-se no nível 4, e somente uma é de nível Explicação descritiva e estereotipada, apontando, unicamente, os nomes das pessoas que mataram o rei e o príncipe herdeiro, não se envolvendo em explicações. Consideramos que se o aluno tivesse desenvolvido a sua resposta, esta seria compatível com o nível 4, na medida em que todas as suas respostas se encontrarem nesse nível. Na última atividade, mais uma vez, o aluno respondeu segundo os descritores do nível 4, Empatia histórica limitada. Na carta para o amigo foi deveras original, pois introduziu informações exploradas em sala de aula sobre a letra da música *Vampiros*, de Zeca Afonso, para explicar as ações da PIDE. Também no papel de Salazar, salientou o lado obstinado e assertivo do ditador. Porém, devemos salientar que este aluno desde a sua primeira intervenção se manteve no nível Empatia histórica limitada, não progredindo para o último nível (Empatia histórica) como seria expectável, atendendo a uma progressão contínua dos outros alunos e que nele não se registou. Consideramos que este aluno não progrediu para o último nível na medida em que não existe uma compreensão multiperspetivada das fontes. Como alude Ashby (2003), os alunos têm de compreender que a legitimidade de uma fonte pode alterar consoante as diferentes afirmações ou questões e que a sua utilidade como evidência obedece à importância que se atribui a um assunto, considerando ainda que devem analisar várias fontes e tratá-las como um todo. Também Shemilt (1984) afirma que os alunos, no nível de progressão máximo, começam a questionar o que significa construir empaticamente e como esta pode ser realizada, o que inclui a compreensão das fontes produzidas num mundo de significados e prioridades diferentes das nossas. Este aluno revela uma tentativa de reconstrução dos valores, costumes e práticas da época, contudo, não uma reconstrução plena do contexto, descrita no nível 5. De acordo com Lee (2003), podem-se entender as ações, se entendermos as questões enquadradas num contexto, face a determinados objetivos. Teríamos de continuar a investigação para aferir se o aluno continuaria neste nível ou não e, se sim, a razão pela qual permaneceria.

A aluna RA, na primeira atividade respondeu similarmente ao colega AN e quase todas as suas respostas estão de acordo com o nível 1 (Explicação deficitária e confusa), havendo apenas uma resposta, muito sutil, de nível 4, Empatia histórica limitada. Além disso, quase nunca considerou a perspectiva da época, problema semelhante ao aluno AN e aludido por Shemilt (1984) no que concerne às atividades de natureza empática descritiva, designadamente reconstituição do local. Contudo, na segunda, terceira e quarta atividade, a aluna facultou todas as respostas concordantes com o nível 4, Empatia histórica limitada. Nos resultados da sua investigação, Endacott (2010) identificava que os alunos quando envolviam a dimensão afetiva, para além da cognitiva, compreendiam em profundidade as decisões tomadas pelas figuras históricas. Pressupomos que esta aluna possa ter aliado a cognição com a afetividade, pois em quase todas as atividades situa-se no nível 4, Empatia histórica limitada. Esta aluna é um caso similar ao aluno MI, pois também não conseguiu progredir para o nível 5, Empatia histórica. A análise dos motivos para tal coaduna-se com a efetuada ao colega.

Para concluir, podemos afirmar que os alunos foram progredindo ao nível empático e que, na última atividade, conseguiram ligar os três aspetos referidos no modelo teórico de Endcott e Brooks (2013), pois compreenderam as normas sociais, políticas e culturais da época (Contextualização Histórica), compreenderam como essas pessoas poderiam ter pensado, as suas posições e atitudes (Colocar-se em perspectiva) e consideraram que as experiências, situações ou ações do passado foram influenciadas pela resposta afetiva (Conexão Afetiva). Consideramos, também, como Davidson (2017) que os alunos ao se envolverem emotivamente com a época, mostraram mais interesse em compreender as pessoas e acontecimentos históricos. Portanto, concluímos que, como afirmam Amaral *et al.* (2012), os conceitos de segunda ordem, neste caso, a empatia, estruturam o pensamento histórico, assim como organizam o conhecimento na disciplina de História. Também Lee (2003) partilha esta opinião referindo que são estes que tornam a disciplina consistente. No estudo realizado por Donovan *et al.* (1999) são identificados três princípios de aprendizagem, sendo que o terceiro salienta que as ferramentas de segunda ordem (no nosso estudo, a empatia) criam condições para o aluno pensar metacognitivamente acerca da compreensão histórica, ou seja, “(...) só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu profundo sentido (...) é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos (...)” (Lee, 2003, p.25).

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Concluída a redação desta dimensão, importa refletir sobre a temática considerada nos capítulos anteriores, abordar as limitações deste estudo e sugerir novas linhas de investigação.

Ao longo da dimensão investigativa, salientámos os múltiplos estudos que se debruçaram sobre novas estratégias e métodos de Ensino da História com a intenção de estimular o interesse dos alunos pela disciplina e fomentar, dessa forma, a sua compreensão. Como referido, a empatia histórica é a capacidade de o sujeito compreender e explicar as ações dos homens no passado. Considerando esta sintética definição, compreendemos que a empatia possibilita uma reflexão e interpretação mais profunda das ações, atitudes e valores do passado dentro do seu contexto. Como expresso na introdução desta dimensão e no Capítulo II (opções metodológicas), procurámos responder à questão de investigação: De que forma as atividades que envolvem a empatia fomentam a compreensão histórica dos alunos de um 6.º ano de escolaridade, de uma escola pública em Leiria? Para respondermos, houve a necessidade de aplicar cinco níveis de progressão empática, adaptados a partir dos níveis propostos por Shemilt (1984) e Lee (2003). Através da nossa investigação, verificámos que os alunos foram progredindo nos níveis de empatia e confirmámos que os alunos compreenderam melhor os conteúdos históricos por meio destas atividades. Concluímos, assim, que as atividades que envolvem a empatia fomentam a compreensão histórica. Consideramos, também, que estas atividades transcendem a compreensão do nosso passado, no sentido em que promovem o respeito pelo próximo, a liberdade de expressão e opinião, o espírito crítico, o raciocínio lógico e a solidariedade nesta nossa sociedade multicultural.

Refletindo sobre os resultados em termos de níveis de empatia, a Tabela 9 reflete a progressão que os alunos fizeram desde a primeira atividade até à última. A aluna RA foi a mais constante nas quatro atividades, mantendo-se no penúltimo nível de empatia categorizado. É provável que o seu o nível psicossocial (Papalia e Feldman, 2013) esteja mais desenvolvido ou que consiga aliar a dimensão afetiva e cognitiva, compreendendo em profundidade as decisões tomadas pelas figuras históricas (Endacott, 2010). O aluno AN demonstrou, nas primeiras atividades, dificuldades em empatizar com o passado (com exceção de uma única resposta, na primeira atividade, de nível 4), mas, depois, conseguiu

progredir para o nível Empatia histórica limitada e nele permaneceu. A aluna AR teve várias oscilações entre o nível de explicação descritiva e estereotipada e o nível a Empatia cotidiana. Porém, na última atividade, conseguiu, através das suas narrativas, colocar-se no lugar no sujeito histórico (Empatia histórica limitada). O aluno MI, com exceção de uma resposta que se encontrava no nível Explicação descritiva e estereotipada, também conseguiu nas três atividades sentir empatia pelo sujeito histórico e tentou explicar os acontecimentos, ações e atitudes (Empatia histórica limitada). A aluna LA foi sempre progredindo, um nível em cada atividade, situando-se, na última atividade, no nível de Empatia histórica limitada. Conseguimos demonstrar que com a prática de atividades que envolvem empatia, os alunos conseguem progredir nos níveis de empatia categorizados, bem como a compreensão histórica é mais efetiva. Importa ressaltar que, como refere Lee (2003), este modelo de progressão é apenas uma construção interpretativa destes alunos, baseada nas suas evidências, havendo sempre outras possibilidades.

Em relação à premissa de que as atividades de empatia fomentam a compreensão histórica, foi notório, pelas respostas dos alunos, que estas atividades incentivaram a uma reflexão mais profunda, levando-os, por vezes, a inferirem e a criarem cenários alternativos. É nosso entendimento que empatizar com o passado leva a uma compreensão e aprendizagem mais efetiva. Como refere Lee (2003), somente quando os alunos compreendem o passado e retiram informações sobre aspetos que nunca tinham refletido, “é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso” (p.25). Sentimos, também, e principalmente na última recolha de dados, que quando os alunos aliaram a dimensão cognitiva com a afetiva, contextualizaram melhor as decisões e ações dos indivíduos históricos (Barton & Levstik, 2004; Davidson, 2017; Endacott, 2010; Endacott & Brooks, 2013).

Importa referir que implementámos duas atividades de natureza descritiva e duas explicativas, de acordo com o quadro de Shemilt (1984). Nas duas atividades de cariz explicativo, verificámos que na atividade em que os alunos deveriam dar a sua opinião sobre as Leis do reinado de D. José, houve uma dispersão pelos níveis de progressão empática e só dois alunos se encontravam num nível superior (nível 4, Empatia histórica limitada). Não sabemos se foi por não se expressarem convenientemente ou se por não terem prática de tarefas que envolvessem refletir sobre os acontecimentos e pessoas do passado. Na atividade relacionada com Ultimato Inglês e Regicídio, os alunos

conseguiram progredir melhor ao nível empático, porque ligaram os aspetos culturais, económicos e políticos e, como referiu Shemilt (1984), quando se ligam estes aspetos a atividade tende a ser mais eficaz. Porém, podemos refletir, também, que esta era a terceira atividade que envolvia a empatia e, portanto, já seria mais fácil refletir, compreender e explicar os acontecimentos passados. As atividades de natureza descritiva, e como referiu Shemilt (1984), os exercícios de projeção e biográficos, como foi o caso da carta para um amigo ou familiar e “imagina que és...”, induzem mais a pessoa a estabelecer empatia com o agente histórico e, de facto, isso aconteceu na última recolha de dados. Também se poderá ter verificado que após três atividades que envolveram a empatia, os alunos se sentissem mais confiantes, expressivos e compreensivos para com o nosso passado. Porém, a primeira atividade de natureza descritiva em que os alunos deveriam reconstituir o local, identificámos o problema para o qual Shemilt (1984) alertou, a dificuldade em considerar a perspetiva da época. Mas, por outro lado, esta era a primeira atividade que envolvia a empatia, logo os alunos não sabiam como se envolver com as pessoas e ações históricas. Concluímos, assim, que as atividades de natureza de resposta empática implementadas não permitiram aferir de forma conclusiva relativamente a qual ajuda melhor na compreensão histórica dos alunos, se a descritiva ou a explicativa. Para o verificar teríamos de continuar a intercalar atividades deste género para conseguirmos chegar a alguma conclusão.

Relativamente às nossas dificuldades, estas prenderam-se, essencialmente, com a categorização por níveis de progressão empática das narrativas dos alunos. Durante a análise das respostas dos alunos, percebemos que nem todas exprimiam um único nível empático, daí o número de correspondências em cada nível ser superior ao número de alunos da amostra. Analisar e interpretar respostas é uma ação difícil, pois por mais que sejamos objetivos na nossa investigação, sendo esta uma investigação qualitativa comporta sempre um carácter de subjetividade. Portanto, aquilo que por nós foi assim interpretado, por outros poderá sê-lo de outra forma.

No que concerne às limitações do estudo, uma das principais relaciona-se com o tempo, uma vez que estas atividades requerem mais tempo para aprofundar as respostas dos alunos. Outra, foi o facto de os alunos terem dificuldades na escrita e expressão oral. Na primeira atividade de empatia que envolvia a interação oral, os discentes não foram capazes de argumentar e opinar no seu discurso, sendo difícil a categorização dos níveis

em que se encontravam. Nas três atividades de escrita, percebemos as suas dificuldades em opinar, argumentar, bem como formular um raciocínio congruente com o solicitado. Na última atividade, observámos um desenvolvimento quer em termos de extensão, quer em termos de coerência e coesão. As atividades de empatia que envolvem a escrita e oralidade desenvolvem estes dois domínios da disciplina do Português, pelo que também é por nós considerado como uma mais-valia para o desenvolvimento holístico do aluno.

Gostaríamos, ainda, de salientar nestas conclusões, o quão importante é uma boa preparação para estas atividades. A diversidade de estratégias, materiais e recursos, bem como a análise de fontes primárias e/ou secundárias, preparou os alunos para uma reflexão mais profunda nas atividades de empatia, facilitando a compreensão do nosso passado. Não podemos continuar a insistir na disciplina de História como simplesmente aquela que conta a História do nosso passado. Temos de ajudar os nossos alunos a conhecer, a reconstruir, a refletir, a compreender e a serem críticos da História, como se de historiadores se tratassem, pois só desta forma a disciplina pode evoluir e motivar os nossos alunos.

Importa, ainda, deixar algumas linhas orientadoras para futuras investigações na área. Para a realização de futuros estudos no âmbito da empatia histórica, recomenda-se que se investigue mais nos níveis de escolaridade do 2.º e 3.º Ciclo e Ensino Secundário. Seria importante conhecer os níveis de empatia e se estes fomentam a compreensão histórica nesses contextos de Ensino. Seria também pertinente aprofundarmos o nosso estudo relativamente à compreensão histórica e, verificarmos se os conteúdos abordados nas atividades que envolveram a empatia contribuíram para melhores resultados na avaliação sumativa comparativamente a outros conteúdos que não incluíram atividades deste género e perceber, ainda, qual das atividades melhor contribuiu para a compreensão histórica, se as de natureza explicativa ou as de natureza descritiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO

A realização deste relatório permitiu-me refletir sobre estes dois anos de mestrado. Compreendi que as leituras efetuadas, as orientações concedidas pelos professores e a interajuda entre colegas foram indispensáveis para adquirir, desenvolver e alicerçar competências indispensáveis para o meu futuro como docente.

A passagem pelo 1.º e 2.º CEB, apesar de serem muitos distintos, contribuíram para o meu conhecimento sobre a complexidade do sistema educativo, assim como o E@D foi uma aprendizagem sem precedentes.

A PP foi uma etapa fundamental para aprender como planificar, como avaliar e refletindo sobre as dificuldades e aprendizagens por nós experienciadas, mas não só. Também se aprendeu a refletir sobre como ajudar os nossos alunos a desenvolverem o seu conhecimento e a adquirirem competências essenciais para a vida. É a refletir que podemos evoluir como pessoas e professores.

A primeira parte do relatório, dimensão reflexiva, possibilitou uma reflexão global sobre o meu percurso nos diferentes contextos educativos. A segunda parte, dimensão investigativa proporcionou-me conhecimentos ao nível da metodologia de investigação que contribuem para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos nossos alunos.

Alarcão (2001) lança a pergunta “Que professor quereis ser?” (p.9). Assim sendo, afirmo que pretendo ser uma professora reflexiva e investigativa. Reflexiva na medida em que defino estratégias, implemento atividades diferenciadas nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, construo recursos e materiais diversificados e apelativos e vou sempre refletindo de modo cíclico para ajustá-los de acordo com os interesses e motivações dos alunos. A minha reflexividade deve permitir, ainda, conhecer os alunos e contextos ambientais, por forma a proporcionar condições para a aprendizagem e a incentivar o desejo de aprender e compreender os temas e as questões necessárias ao seu desenvolvimento (Drew, Olds & Olds Jr., 1989). Como refere Roldão (1991), uma pessoa bem formada, informada, com boa autoestima e compreendendo o seu meio “tem mais possibilidades de analisar a realidade com um olhar crítico, mas humanizado, tendo consciência do seu lugar irrepetível no percurso humano através dos tempos” (p.48).

Como professora investigativa quero ter a atitude que Alarcão (2001) preconiza: “primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.11), ou seja, sermos professores reflexivos e investigadores no contexto permite conceber novas formas diferenciadas de auxiliar os nossos alunos a conseguirem ter sucesso na sua vida escolar, repercutindo-se mais tarde na sua vida profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor: Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. (2012). *Sim, a história é importante! O trabalho de fontes na perspectiva da educação histórica*. Porto Editora.
- Andrade, B., Júnior, G., Araújo, A., & Pereira, J. (2011). Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender. *História & Ensino*, 2(17), 257-282.
<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239/0>
- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (org.), *Educação Histórica e Museus. Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.37-58). CIED, Universidade do Minho.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Editora Mcgraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, M. (2003). Da maiêutica socrática à maiêutica platônica. *Humanitas. LV (MMIII)*, 265-28.
http://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas55/15_Azevedo.pdf,
- Babin, P., & Kouloumdjian, M. (1989). *Os novos modos de compreender – Geração do audiovisual e do computador*. Edições Paulinas.
- Barbeiro, L. (2006). Jogos de escrita na actividade e no produto, as regras e o acaso. In F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil: elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. (pp.109-128). Editora Lidel.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia – princípios, dificuldades e problemas*. Asa Editores.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-261.
<http://hdl.handle.net/1822/563>

- Barca, I. (2004). A aula-oficina em história: do projeto à avaliação. In I. Barca (org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.131-144). CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, 22 (n.º especial), 93-112. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>
- Barca, I. (2007a). A educação histórica, numa sociedade aberta. *Currículos sem fronteiras*, 7(1), 5-9.
- Barca, I. (2007b). Investigar em educação histórica, da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, (39), 53-66.
- Barca, I. (2011). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (10), 22-28.
<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248889>
- Barca, I. (2013). Educação histórica e história da educação. In J. Avelãs, & A. Nunes (Eds. lit.) *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX: olhares cruzados* (pp.315-333). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0646-0>
- Benavente, A. (Coord.); Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian; Conselho Nacional de Educação.
- Benjamin, W. (1987). Sobre o conceito de história. Tese VII. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, 1 (3.ª ed., p.222-232). Editora Brasiliense.
- Bloch, M. (1976). *Introdução à História*. Publicações Europa-América.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Rapport du Collège de France.
<https://acireph.org/recherches-sur-l-enseignement-de-la-philosophie/regards-historiques/documents-relatifs-a-la-guerre-des-programmes/article/propositions-pour-l-enseignement-de-l-avenir-par-pierre-bourdieu>
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Carita, A., Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. como prevenir? como remediar?* Editorial Presença.

- Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (org.). *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.55-74). CIED, Universidade do Minho
- Correia, M., & Santos, R. (2017). *A aprendizagem baseada em jogos online: uma experiência de uso do Kahoot na formação de professores*. Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém.
https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2433/1/siie-cied_2017_artigo%20nas%20atas%20pt.pdf
- Cortez, P. (1998). *Ler, jogar, desenhar, escrever...e aprender, uma bolsa de recursos para o 1.º ciclo*. Cadernos PEPT. Ministério da Educação.
- Cruz, S. (2016). *Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa*. 3.º encontro sobre jogos e mobile learning. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais.
https://www.academia.edu/30559963/Quizzes_vantagens_da_sua_utiliza%C3%A7%C3%A3o_na_avaliao%C3%A7%C3%A3o_formativa
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Cunha, A. (2013). *A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais].
<https://core.ac.uk/download/pdf/61014587.pdf>
- Davidson, M. (2017). *Teaching about the First World War today: Historical empathy and participatory citizenship*. *Citizenship, Social and Economics Education*, 16(3), pp. 148–156. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2047173417736906>
- De Waal, F. (2018). *The age of empathy: nature's lessons for a kinder society*. Souvenir Press.
- Decreto Lei n.º 46/86 do Ministério da Educação. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237.
https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M.P., Savané M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora. <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4685.pdf>
- Donovan, M., Bransford, J., & Pellegrino, J. (1999). *How people learn: bridging research and practice*. National Academy Press.

https://www.researchgate.net/publication/234622795_How_People_Learn_Bridging_Research_and_Practice

- Drew, W., Olds, A., & Olds Jr., H. (1989). *Como motivar os seus alunos*. Plátano Edições.
- Duborgel, B. (1992). *Imaginário e pedagogia*. Instituto Piaget.
- Equipa dos Estudos Internacionais. (2016). *Resultados Globais PIRLS 2016 e PIRLS 2016 – Portugal. Literacia de leitura & literacia de leitura online*. IAVE.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1) [http://refhub.elsevier.com/S0885-985X\(14\)00039-4/sbref14](http://refhub.elsevier.com/S0885-985X(14)00039-4/sbref14)
- Endacott, J. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6-47. College and University Faculty Assembly of National Council for the Social Studies. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415>
- Felgueiras, M. (1994). *Pensar a História, repensar o seu ensino*. Porto Editora.
- Ferreira, C. (2011). Seria a moralidade determinada pelo cérebro? Neurônios-espelhos, empatia e neuromoralidade. *Physis*, 21(2), 471-490. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312011000200008>
- Ferreira, C. M. A. S. (2009). O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro. In I. Barca, & M. A. Schmidt (org.), *Educação histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.115-130). CIEd, Universidade do Minho.
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90, 18-24. <https://doi.org/10.1080/00377999909602386>
- Gago, M. (2006). O olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. In I. Barca, & Gago, M. (org.), *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História. Atas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.55-71). CIEd, Universidade do Minho.
- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: conceções de professores*. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. <https://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id024:id1672&sum=sim>,
- Gil, H., & Farinha, C. (2014, setembro 11-13). *As TIC e as Práticas Docentes: A utilização do software educativo 'Escola Virtual' na Prática de Ensino Supervisionada*. [Artigo apresentado] XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), Vila Real. <http://hdl.handle.net/10400.11/2737>

- Goleman, D. (2018). *Inteligência emocional*. Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- Gonçalves, V. (2007). *E-Learning: reflexões sobre cenários de aplicação*. IX Congresso da SPCE. Sociedade de Ciências da Educação.
https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1383/1/artigo_vg.pdf
- Landeiro, A. (2009). *Para a promoção da leitura em voz alta: o concurso de leitura em voz alta na aula de português e de alemão*. [Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras Universidade do Porto] Repositório Universidade do Porto.
<http://hdl.handle.net/10216/20422>
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In: I. Barca (org.), *Perspectivas em educação histórica. Cognição histórica - Património: o que preservar? Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, (pp.13-27). CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In I. Barca (org.), *Educação Histórica e Museus. Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.19-36). CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, 22, 131-150.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>
- Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.11-32). CIED, Universidade do Minho.
- Lencastre, J., & Chaves, J. (2003). Ensinar pela Imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 2100-2105.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26021/1/Lencastre_ENSINAR_PELA_IMAGEM_2003.pdf
- Lopes, J., & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lidel
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel.
- Lourenço, V. (Coord.), Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2018). *PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional*. IAVE.
https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de história e de ensino da história: um estudo no alentejo*. Publicações do Cidehus.
- Marques, J. (2018). *O Google Earth na sala de aula de Geografia*. [Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra
https://eg.uc.pt/bitstream/10316/81902/1/JorgeFestas_versaofinal.pdf

- Melo, M. (2001). O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rasto da escravidão. In I. Barca (org.), *Perspectivas em educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp.45-54). CIED, Universidade do Minho.
- Moran, J. (1995). O vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação & Educação*. ECA-ED. Moderna (2), pp.27-35.
https://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/midias_digitais_II_2014/modulo_I/textos/o%20video%20na%20sala%20de%20aula.pdf
- Moreira, (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/2631>
- Novak, J. (1984). *Aprender a aprender*. Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira, A. (2010). O professor como mediador das leituras literárias. In A. Paiva, F. Maciel, R. Cosson (Coords), *Literatura: ensino fundamental*. (pp.24-54). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192
- Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade - Os Jovens Portugueses num contexto europeu*. Celta Editora/S.E. J
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. AMGH Editora Ltda.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico*. Texto Editora.
- Pereira, J. S. (2013, julho 22-26). *Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no Ensino da História. Conhecimento histórico e diálogo social* [Artigo apresentado] XXVII Simpósio Nacional de História, Natal.
http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364641045_ARQUIVO_ALGUMASREFLEXOESSOBREOCONCEITODEEMPATIAEOJOGODERPGNOENSINODEHISTORIA.pdf,
- Pereira, M. (coord.), Barrios, A., Carmo, J., Contente, J., Duarte, M., Faria, M., Gomes, M., & Oliveira, V. (1992). *Didática das ciências da natureza*. Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar, agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed Editora.
- Proença, M. (1998). *Didática de História*. Universidade Aberta.

- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir, actividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Edições Cosmos.
- Reis, P. (2009). *Propostas para planeamento, exploração e avaliação de visitas a museus e centros de ciência. Kit Pedagógico – Estudo do Meio*. Texto Editora.
<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/718/1/KIT-Visitas-a-centros-de-ciencia-e-museus.pdf.pdf>
- Reis, P. (2011). *A gestão de trabalho em grupo*. Coleção: Indução e desenvolvimento profissional docente. Universidade de Aveiro.
https://www.academia.edu/17931638/A_gest%C3%A3o_do_trabalho_em_grupo
- Ribeiro, A., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A., Cunha, P., & Nolasco, C. (2013). *Metas curriculares. 2º Ciclo do Ensino Básico. História e Geografia de Portugal*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_metas_curriculares_2_ciclo.pdf
- Rocha, F. (2018). *Análise de projetos do Scratch desenvolvidos em um curso de formação de professores*. [Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Paraná]. Repositório da Universidade Federal do Paraná.
<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/59437/R%20-%20D%20-%20FLAVIA%20SUCHECK%20MATEUS%20DA%20ROCHA.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>
- Rocha, F., Loss, T., Almeida, B., Motta, M., & Kalinke, M. (2020). O uso de tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da covid-19. *Revista Interações*, (55), pp.58-82.
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20703>
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Padrões Culturais Editora.
- Roldão, M. C. (1991). *Gostar de História, um desafio pedagógico*. Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp.115-134) ArtMed.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, (71), 24-29.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Santos, C., Pedrotti, A., Matos, A., & Santana, A. (2011). A Cartografia e o ensino da Geografia. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47E), 1-15.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2747>

- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica, competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Shemilt, D. (1980). *History 13–16 Evaluation Study*. Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. In A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers, (Eds.), *Learning History* (pp.39-84). Heinemann Educational.
- Solé, M. G. (2009). *A História no 1º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. [Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.]. Repositório da Universidade do Minho.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 2.º volume, drama e dança*. Instituto Piaget.
- Sousa, M. J., Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha*. PACTOR.
- Thalheimer, W. (2003). The learning benefits of questions. Work-Learning Research. <https://www.worklearning.com/wp-content/uploads/2017/10/Learning-Benefits-of-Questions-2014-v2.0.pdf>
- UNESCO. (2009). *Padrões de competência em TIC para professores*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209>
- Vanoye, F. (1976). *Trabalhar em grupo*. Livraria Almedina
- Vidal, E. (2002). *Ensino à distância versus ensino tradicional*. Universidade Fernando Pessoa. <http://files.efa-portalegre.webnode.com/200000021-ecdc8edd85/educa%C3%A7%C3%A3o%20C3%A0%20dist%C3%A2ncia.pdf>
- Veiga, F. (2007). Investigação dos comportamentos escolares disruptivos: Duas escalas de avaliação. In J. Linares, M. Fuentes, A. Díaz, & N. Rossel (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención y intervención de la coso escolar* (pp.71-77). Universidad de Almería, Grupo Editorial Universitario. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6434>
- Vieira, H. (2018). Como trabalhar a noção de tempo em História com os alunos do Ensino Básico. *História: Revista da FLUP*, 8(1), 180-198. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/4516/4231>,
- Vilar, M. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados*. [Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/18465/1/Tese%20M.%20Isabel%20Vilar.pdf>

Vilelas, J. (2009). *Investigação - o processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

Wash, W. (1967). *Philosophy of history an introduction*. Harper & Row, Publishers.
<http://abuss.narod.ru/Biblio/eng/walsh.pdf>

Zilberman, R. (1985). *A literatura infantil na escola*. Global Editora.

ANEXOS





ANEXO 1 – GUIÃO DA ATIVIDADE DE *ROLE PLAYING GAME* (1.ª RECOLHA DE DADOS)

Guião

Planta da sala e distribuição de personagens:



Legenda:

-  **Comissário Delegado Do Santo Oficio/ Inquisidor-Geral**
-  **Cristão-velho, zeloso pela boa-fé e dos bons costumes (denunciante)**
-  **Vizinho do lado**
-  **Cristã-nova**

Professora: Estamos no ano de 1738, em Leiria. Um cristão-velho, zeloso da boa-fé e dos bons costumes, saiu de madrugada, perto das 4h00, para ir à cidade de Coimbra tratar de uns negócios. Já na saída da cidade parece-lhe ver uma pessoa a varrer a casa de fora para dentro

Professora: O que fizeram? Quando ouviram uma pessoa aproximar-se. E porquê?

Fila Cristã-nova:?

Professora: Partiu desconfiado, mas seguiu a sua vida. No dia seguinte, quando voltou... O que pensam que foi fazer o cristão-velho, zeloso da boa-fé e dos bons costumes? Vocês se virem alguém a não cumprir as regras da escola, o que fazem? Este cristão-velho viu algo que estava contra as práticas religiosas da época. Então, o que pensam que este cristão-velho foi fazer? A onde se dirigiu?

Fila correspondente ao cristão-velho, zeloso da boa fé e dos bons costumes:?

Professor: E Porquê? A quem se dirigia?

Fila correspondente ao cristão-velho, zeloso da boa fé e dos bons costumes:?

Professor: O que foram relatar?

Fila correspondente ao cristão-velho, zeloso da boa fé e dos bons costumes:?

Professora: O cristão-velho deu como testemunha um vizinho que morava ao lado da cristã-nova, pois achava que este deveria ter visto, obrigatoriamente, a vizinha a varrer de fora para dentro. Como representantes do Tribunal do Santo Ofício, na cidade de Leiria e fiéis à fé cristã, o que decidiram fazer com esta queixa?

Fila Comissário Delegado do Santo Ofício de Leiria:?

Professora: Passado algum tempo, chega a informação do Tribunal do Santo Ofício. Este pede ao Comissário Delegado do Santo Ofício para inquirir o cristão-velho, zeloso da boa-fé e dos bons costumes, bem como o vizinho que vive ao lado da cristã-nova. Recebendo esta informação o que vocês fizeram?

Fila Comissário Delegado do Santo Ofício de Leiria:?

Professora: Então como iam proceder, chamavam as pessoas para depor ou iam às suas casas?

Professora: Quais eram as perguntas que vocês colocariam ao vizinho do lado, da cristã-nova. Primeiro, deveriam saber informações sobre a pessoa, então qual seria a primeira pergunta?

Sugestões de perguntas que o professor conduzirá os alunos a formular:

De onde é natural e moradora?

Sabe por que está a ser inquirida?

Viu ou ouviu alguma coisa que vá contra a fé cristã?

O que viu ou ouviu?

Que pessoa?

Conhece essa pessoa há quanto tempo?

Tem alguma coisa contra essa pessoa?

Essa pessoa é cristão-velho ou cristão-novo?

Quantas pessoas viram essa pessoa a praticar o ato?

Essa pessoa estava em perfeito juízo ou estava bêbeda ou louca?

Fila Comissário Delegado do Santo Ofício de Leiria:?

Professora: Acham que ele saberia a razão pela qual estava a ser inquirido?

Fila Comissário Delegado do Santo Ofício de Leiria:?

Professora: Vocês não sabiam porque estavam a ser inquiridos, logo qual seria a vossa resposta.

Fila do vizinho do lado:?

Professora: Depois de inquirirem este vizinho, quem poderiam chamar para o depor?

Fila Comissário Delegado do Santo Ofício de Leiria:?

Professora: Que tipo de perguntas podiam fazer, para além das perguntas que efetuaram ao vizinho do lado, sabendo que por vezes as pessoas poderiam ser invejosas ou maldizentes?

Sugestões de perguntas que o professor conduzirá os alunos a formular:

De onde é natural e moradora?

Sabe por que está a ser inquirido?

Viu ou ouviu alguma coisa que vá contra a fé cristã?

O que viu ou ouviu?

Que pessoa?

Conhece essa pessoa há quanto tempo?

Tem alguma coisa contra essa pessoa?

Por que está a acusar essa pessoa?

Essa pessoa é cristão-velho ou cristão-novo?

Quantas pessoas viram essa pessoa a praticar o ato?

Essa pessoa estava em perfeito juízo ou estava bêbeda ou louca?

Professora: Depois de reunirem os depoimentos das duas testemunhas. Qual seria o próximo passo?

Fila Comissário Delegado do Santo Ofício de Leiria?

Professora: Passado algum tempo chega uma ordem do Tribunal do Santo Ofício de Lisboa. Qual seria essa ordem?

Fila Comissário Delegado do Santo Ofício de Leiria?

Professora: Sendo vocês, o inquisidor geral, que perguntas dirigiam à pessoa acusada? Primeiro de tudo deveriam saber o local do seu nascimento e a localização da sua morada atual. No Tribunal apresentavam-se muitas pessoas de diversos locais, nomeadamente de Lisboa, Leiria, Setúbal, Santarém, entre outros locais.

Inquisidor-Geral?

Sugestões de perguntas que o professor conduzirá os alunos a formular:

De onde é natural e moradora?

Sabe por que está a ser inquirido?

Viu ou ouviu alguma coisa que vá contra a fé cristã?

É cristã-nova?

Sabe de alguém que tenha alguma ofensa contra a vossa pessoa?

Sabe porque está a ser acusada?

Está acusada de ter praticado atos judaicos.

Estava em perfeito juízo ou estava bêbeda ou louca quando praticou tal ato?

Alguém a convenceu a tal ato?

Sabe de alguém que praticou ou pratica atos contra a boa-fé cristã?

Professora: Se a pessoa negasse de fazer essas práticas. O que vocês fariam?

Fila Comissário Delegado do Santo Ofício de Leiria: ?

Professora: E porquê?

Lembrar que naquela época era marcada pela defesa da fê cristã.

Professora: E vocês, depois de muita tortura, o que iam dizer?

Fila cristã-nova: ?

Professora: Como expliquei na aula anterior, esta fase de inquéritos e tortura poderia durar muitos dias ou anos. Depois desta fase, a acusada/ré era condena e no Auto de Fé seria lida a sentença e publicado o castigo. As absolvições eram feitas em privado nas casas de Inquisição, salvo quando o absolvido exigia a publicidade da sua inocência.

ANEXO 2 – ENUNCIADO DA 2.ª RECOLHA DE DADOS

Nome: _____ Data: _____ História e Geografia de Portugal 6.º E
--

Lê atentamente o documento 1 e 2. Escreve uma resposta com pelo menos 10 linhas.

Doc. 1 - Proibição de livros considerados malignos.

“Mando a todos os meus vassallos¹ de qualquer condição, e estado, que tiverem os ditos livros de qualquer edição, entreguem logo na secretaria do meu Tribunal da Real Mesa [Mesa] Censória, nos trinta dias contínuos, e sucessivos da publicação e que sabendo depois quem os tem, e os não entregou no dito tempo, os vão logo denunciar ao Tribunal. Proíbo a todos os Livreiros, Impressores, Mercadores² de Livros e a mais pessoas ter, espalhar, vender, imprimir, e mandar vir de fora os sobreditos Livros [...]”.

Texto adaptado e com supressões, Alvará de 12 de dezembro de 1769, de El Rei D. José

Doc. 2 - Criação de escolas régias gratuitas por todo o Reino

“[...] nomeei um plano em cálculo geral e particular de todas, e cada uma das comarcas³ dos meus Reinos e do número de habitantes delas, que [...] podem gozar do benefício das Escolas Menores, [...] e sendo pelo sobredito plano regulados o número dos mestres necessários em cada uma das artes pertencentes às Escolas Menores; a distribuição deles em cada uma das comarcas, e vilas delas, que podem constituir os centros, que os meninos e estudantes das povoações vizinhas possam ir com facilidade instruir-se [...]”.

Texto adaptado e com supressões, Carta de Lei de 6 de novembro de 1772, de El Rei D. José

1. Atendendo ao que leste nos dois documentos e ao que sabes sobre as reformas no reinado de D. José, concordas com estas duas leis? Justifica a tua resposta.

¹ Vassallos – O que depende de um senhor, súbdito.

² Mercadores – Comerciante.

³ Comarca – Divisão de territórios.

Ultimato Inglês e o regicídio

Vamos ver se estiveste com atenção nas aulas e o que pensas sobre este período histórico.

1. Escreve o teu nome:

2. Coloca a data:

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

3. 1. Consideras que o rei D. Carlos teve a atitude correta ao ceder ao Ultimato inglês? Justifica a tua resposta.

4. 2. Consideras que o Ultimato inglês (1890) foi o principal motivo que levou ao regicídio (1908) ou houve outros motivos? Justifica a tua resposta.

5. 3. Na tua perspetiva, quem foi o responsável pelo regicídio (João Franco, Decreto, Manuel Buiça, Alfredo Costa, Partido Republicano, ou outro)? Justifica a tua resposta.

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