

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

# ***O Fio da História: a criação de narrativas históricas.***

Patrícia Oliveira Gomes

**M**

2020



Patrícia Oliveira Gomes

## ***O Fio da História: a criação de narrativas históricas.***

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do  
Ensino Básico e no Ensino Secundário

orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves.

Orientadora de Estágio, Professora Isabel Pereira

Supervisor de Estágio, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Patrícia Oliveira Gomes

## ***O Fio da História: a criação de narrativas históricas.***

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário  
orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

### **Membros do Júri**

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Aos **meus pais** e ao **Tiago**.

*“– Minha querida irmã – exclamou ela – se não estais a dormir, peço-vos que, enquanto não surge o dia, me conteis um desses agradáveis contos que conheceis. Talvez esta seja a última vez que terei esse prazer.*

*Xerazade, em vez de responder à sua irmã, dirigiu-se ao sultão:*

*– Senhor – disse ela – permitir-me-á Vossa Majestade que eu dê esse prazer à minha irmã?*

*- De muito bom grado – respondeu o sultão.*

*Então Xerazade disse à sua irmã para prestar atenção; e a seguir, dirigindo a palavra a Xariar, começou deste modo”*

*(As Mil e Uma Noites, p. 20)*

# Índice

Declaração de honra.....	4
Agradecimentos.....	5
Resumo .....	6
Abstract.....	7
Índice de Figuras.....	8
Índice de Tabelas .....	9
Índice de Gráficos .....	10
Introdução .....	11
Capítulo I – Entrando no labirinto – Enquadramento Teórico .....	16
1.1. A narrativa histórica .....	16
1.1.1. O conceito de narrativa histórica.....	16
1.1.2. Apresentação de quatro propostas de análise das narrativas históricas.	19
1.1.3. A narrativa na aula de História.....	25
1.2. <i>O Fio da História</i> .....	28
1.2.1. Os fiandeiros do <i>Fio da História</i> : a apresentação de propostas estruturais e as vantagens desta estratégia.....	30
1.3. As principais competências desenvolvidas com a narrativa. ....	37
1.3.1. A leitura e a escrita: uma literacia disciplinar .....	37
1.3.2. O desenvolvimento da empatia e da imaginação históricas e da criatividade	41
Capítulo II – O centro do labirinto – Enquadramento Metodológico .....	47

2.1.	Sente-se a brisa do mar: a escola e os seus estudantes .....	47
2.1.1.	A escola .....	47
2.1.2.	Os seus estudantes.....	49
2.2.	Os caminhos percorridos no labirinto: a aplicação das narrativas históricas e o inquérito .....	51
2.2.1.	<i>Jornal Científico.</i> .....	55
2.2.2.	<i>Carta da Revolução Francesa</i> .....	57
2.2.3.	<i>Diário oitocentista.</i> .....	61
2.2.4.	Inquérito.....	63
Capítulo III – Apreciação da extensão percorrida – Análise e Discussão de Resultados .....		66
3.1.	As narrativas históricas.....	67
3.2.	Análise da I Atividade: o <i>Jornal Científico</i> .....	70
3.3.	Análise da II Atividade: a <i>Carta da Revolução Francesa</i> .....	72
3.4.	Análise da III Atividade: o <i>Diário oitocentista.</i> .....	77
3.5.	Análise do inquérito aos alunos. ....	82
Considerações Finais .....		91
Referências Bibliográficas.....		97
Anexos .....		103
Anexo 1 – Atividade I – <i>Jornal Científico</i> .....		103
Anexo 2 – Critérios de correção da Atividade I – <i>Jornal Científico</i> .....		110
Anexo 3 – Atividade II – <i>Carta da Revolução Francesa</i> .....		113
Anexo 4 – Tutorial da <i>Carta</i> , feito em formato Powerpoint .....		131
Anexo 5 – Critérios de Correção da Atividade II – <i>Carta da Revolução Francesa</i> .....		133

Anexo 6 – Atividade III – <i>Diário oitocentista</i> .....	144
Anexo 7 – Critérios de correção da Atividade III – <i>Diário oitocentista</i> .....	148
Anexo 8 – Inquérito elaborado no <i>Google Forms</i> .....	156
Anexo 9 – Exemplos de narrativas históricas dos discentes .....	161
Anexo 10 – respostas escritas do Inquérito .....	168
Anexo 11 – Parte do Plano de aula em que se refere a I Atividade – o <i>Jornal Científico</i> .....	177
Anexo 12 –Plano de aula em que se refere a II Atividade – a <i>Carta da Revolução Francesa</i> .....	181
Anexo 13 –Plano de aula onde se inclui a III Atividade – o <i>Diário Oitocentista</i> . ..	183
Anexo 14 – Total das classificações das 3 Atividades.....	195

## **Declaração de honra**

Declaro que o relatório de estágio, *O Fio da História: a criação de narrativas históricas*, é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2020

Patrícia Oliveira Gomes

## **Agradecimentos**

Na etapa final da minha educação, em que consigo finalmente avistar a saída deste labirinto universitário que durou cinco anos, com bons e maus momentos, mas sempre úteis para o meu crescimento, sinto uma imensa gratidão por todos os meus familiares, amigos, colegas e professores que me incentivaram a seguir em frente, em aprender e arriscar, carregando comigo este novelo vazio, que deixou um fio tão longo.

Aos meus pais que sempre me apoiaram financeira e emocionalmente e que são, para mim, um exemplo a seguir, preocupando-se sempre com os filhos, mas deixando que estes trilhem o seu caminho de forma livre e que vivam à sua maneira. Ao meu irmão Tiago, a minha cobaia, com quem testei as minhas estratégias, e que tem uma paciência de santo, uma personalidade amorosa e uma capacidade de tecer críticas construtivas muito elevada para um miúdo de apenas 17 anos.

Aos meus amigos e colegas João, Tadeu, Filipe, Alexandra, Fidalgo, Pedro Cardoso, Lavínia e Pedro Santos, sábios e com um excelente sentido de humor, que têm sempre algo interessante e novo para partilhar.

À professora Isabel, um exemplo de docente que se preocupa com os estudantes, e tem uma relação excelente com eles e que nos ensinou imenso. Muito obrigada! Aos meus alunos do 9.º e 11.º anos que me fizeram sentir bem recebida e com quem cresci. Penso que o maior privilégio que tive no estágio, foi conhecê-los e aprender com eles.

Por fim, tenho de expressar a minha imensa gratidão ao professor Luís, por ser um excelente docente e um orientador que se preocupa e respeita os seus alunos e os vários ritmos deles, assim como a professora Cláudia. Nunca me esquecerei, até porque foi um insólito, da primeira aula de História da Educação, em que o professor Luís demonstrou uma educação e tato exemplares a lidar com um aluno problemático e conseguiu continuar a aula, deixando-nos não desconfortáveis e estupefactos, mas sim reconfortados e cativados pela UC que junta-se à lista de fatores que me levaram à escolha deste Mestrado e, conseqüentemente, à profissão que pretendo seguir.

## Resumo

No contexto escolar, especialmente na disciplina de História, os discentes desenvolvem um conjunto de competências várias, a partir de estratégias distintas. Neste relatório de estágio, procuramos compreender se podemos, através da utilização de uma versão mais personalizada da narrativa histórica, desenvolvê-las e consolidar os conteúdos lecionados, com os estudantes de duas turmas do 11.º ano, da Escola Secundária João Gonçalves Zarco.

A narrativa histórica segue as orientações da estratégia designada de *Fio da História*, mais conhecida como *Storyline* ou *Storypath*, nomeadamente, os princípios de Jeff Creswell. Esta é construída pelos alunos que escrevem enquanto personagens da época, isto é, na 1.ª pessoa, e abordam um determinado acontecimento ou situação históricos. Apesar de à primeira vista se assemelhar a uma produção ficcional, o texto narrativo pode ser designado de histórico, visto que a sua redação é baseada na leitura, na compreensão e na interpretação das evidências históricas, que são integradas no enredo da narrativa.

Consequentemente, elaborámos e aplicámos três atividades com temáticas e tipos de texto narrativo distintos (notícia, carta e passagem de diário), que foram avaliadas e comentadas individualmente. Por fim, criámos e enviámos aos discentes um inquérito, com o desiderato de conhecer a sua opinião acerca das narrativas históricas e das componentes desenvolvidas, nomeadamente a escrita e a consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Compreendemos que a narrativa histórica foi bem recebida e considerada relevante para os estudantes, tendo a maioria declarado que esta proporcionou o desenvolvimento da imaginação e da empatia históricas, da escrita, da leitura e da criatividade. Também, permitiu não só a consolidação dos conteúdos lecionados, mas também a aquisição de novos conhecimentos, tendo ainda sido considerada interessante, diferente e divertida.

**Palavras-chave:** Narrativa Histórica; *Fio da História*, *Storyline*; Competência; Estratégia de Aprendizagem

## **Abstract**

In the educational context, especially on the discipline of History, the students develop a group of various skills, from distinct strategies. In this Internship Report, we try to understand if we can, through the use of a more personalized version of the historical narrative, develop them and consolidate the taught contents, with the students from two classes of the eleventh grade, from the Escola Secundária João Gonçalves Zarco.

The historical narrative follows the orientations from the strategy designated as *Fio da História*, also known as *Storyline* or *Storypath*, namely, the principles of Jeff Creswell. This is constructed by the students that write as characters from the period, in other words, in the first person, and address a determined event or historic situation. Despite of resembling, at first sight, a fictional production, the narrative text can be designated as historical, because it's redaction is based on the reading, on the comprehension and on the interpretation of the historical evidence, that are integrated in the plot of the narrative.

Consequently, we elaborated and applied three activities with different themes and distinct types of narrative texts (news, letter and diary passage), that were evaluated and commented individually. Lastly, we created and sent to the students an inquiry, with the intent of knowing their opinion about the historical narratives and the developed components, namely the writing and the consolidation of the acquired knowledge.

We understand that the historical narrative was well received and considered relevant for the students, having the majority declared that this provided the development of the historical imagination and empathy, the writing, the reading, and the creativity. Also, it allowed not only the consolidation of the taught contents, but also the acquisition of new knowledge, being even considered interesting, different and funny.

**Key-words:** Historical Narrative; *Fio da História*; *Storyline*; Skills; Learning Strategy

## **Índice de Figuras**

FIGURA 1 – OS QUATRO TIPOS DE NARRATIVA HISTÓRICA, PROPOSTOS POR RÜSEN. .....	20
FIGURA 2 – ESQUEMA DE PLANIFICAÇÃO DO FIO DA HISTÓRIA.....	32

## **Índice de Tabelas**

TABELA 1– A REALIZAÇÃO DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS.....	54
TABELA 2 - ERROS DETETADOS NAS NARRATIVAS DOS ALUNOS.....	69
TABELA 3 - RESPOSTAS À PERGUNTA 3.1.: JUSTIFICA A TUA RESPOSTA ANTERIOR.	85
TABELA 4 - RESPOSTAS À PERGUNTA 4.1.: JUSTIFICA A TUA RESPOSTA ANTERIOR.	86
TABELA 5- RESPOSTAS À PERGUNTA 5.1.: JUSTIFICA A TUA RESPOSTA ANTERIOR.	88

## Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - OS 4 NÍVEIS E A DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NOS CONTEÚDOS. ...	70
GRÁFICO 2 - OS 2 NÍVEIS E A DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NA COMUNICAÇÃO. ...	71
GRÁFICO 3 - OS 3 NÍVEIS E A DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NA CRIATIVIDADE. ...	71
GRÁFICO 4- OS 6 NÍVEIS E A DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NOS CONTEÚDOS. ...	73
GRÁFICO 5- OS 4 NÍVEIS E A DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NA COMUNICAÇÃO. ...	74
GRÁFICO 6- OS 3 NÍVEIS E A DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NA CRIATIVIDADE. ...	75
GRÁFICO 7 - OS 2 NÍVEIS E A DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO DA FONTE. ....	76
GRÁFICO 8- OS 5 NÍVEIS E A DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NOS CONTEÚDOS. ...	78
GRÁFICO 9 - OS 4 NÍVEIS E A DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NA COMUNICAÇÃO. ...	79
GRÁFICO 10 - OS 3 NÍVEIS E A DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NA CRIATIVIDADE. ...	80
GRÁFICO 11 - OS 2 NÍVEIS E A DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NA ASSINATURA. ...	81
GRÁFICO 12 - RESPOSTAS À PERGUNTA 1.....	83
GRÁFICO 13 - RESPOSTAS À PERGUNTA 2.....	84
GRÁFICO 14 - RESPOSTAS À PERGUNTA 3.....	85
GRÁFICO 15 - RESPOSTAS À PERGUNTA 5.....	88

## Introdução

“Há qualquer coisa de imprevisível num labirinto, embora ele seja um caminho em que se procura representar a uniformidade, a simetria ou a identidade que parece existir em todas as diferentes partes que o constituem.” (Guimarães, 1988, p. 44).

Hodiernamente, procura-se trabalhar nas salas de aula um conjunto de princípios, valores e competências, previstos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que visam preparar os estudantes para se tornarem indivíduos dotados de um conjunto de ferramentas fulcrais para enfrentar uma realidade de céleres e complexas mudanças.

Nem a atual pandemia, nem a suspensão do regime de aulas presenciais (só as turmas do 11.º e 12.º anos é que retornaram às escolas, no dia 18 de maio, com aulas às disciplinas de exame), e o ensino à distância conseguiram travar o processo de ensino-aprendizagem. No dia 16 de junho, num artigo do *Observador*, o ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues, apresentou um conjunto de considerações sobre o impacto do coronavírus nas escolas, nomeadamente, a demonstração de inovação, comunicação e resiliência da comunidade educativa, o agravamento na aprendizagem dos conteúdos e o fomento de competências, “(...) como a capacidade de adaptação, a autonomia, a reflexividade, a criatividade e o recurso a diferentes tecnologias para a aprendizagem.” (Rodrigues, 2020). Ainda, salientou a necessidade de incrementar as capacidades de informação e de comunicação, sobretudo, orientadas para a vertente tecnológica, estando, numa primeira fase, dependentes da leitura e da escrita.

Neste trabalho, que designamos de labirinto<sup>1</sup>, pois tal como este, tem de se entrar convictamente, percorrer os vários caminhos e, por vezes, face à impossibilidade

---

<sup>1</sup> Utilizamos a história mitológica do Minotauro para apresentar de forma distinta o nosso trabalho, tendo como inspiração a coletânea de histórias orientais *As Mil e Uma Noites*. Ao contrário do mito, não existe um Teseu, mas uma Ariadne que desenrotilha o fio do seu novelo pelo labirinto fora (Grimal, 1992, p. 46). O uso do fio não tem como propósito o regresso ao ponto de partida, mas sim ajudar a encontrar a saída. A estrutura labiríntica é habitada pelo Minotauro, todavia, a sua presença é para nós entendida como as limitações e problemas encontrados no nosso trabalho.

de avançar, refletir e recuar até encontrar a saída desejada, para não nos perdermos, definimos, em primeiro lugar, o que nos guiaria, o nosso fio de Ariadne. No início do ano letivo 2019/2020, no âmbito da Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional (IPP), do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEH) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e inspirados num exercício realizado, na qualidade de estudante, numa aula de Literatura Portuguesa do 10.º ano (2012), decidimos que a nossa temática tinha de se centrar na produção escrita, na leitura e na interpretação documental. Mais tarde, graças à bibliografia e à ajuda do professor orientador, encontramos a estratégia que melhor se adequa ao nosso trabalho: a narrativa histórica.

Na bibliografia consultada, existem várias definições de narrativa histórica. Decidimos expor, a de Marília Gago, que nos parece mais completa:

*Em suma, a narrativa é entendida como sendo o modo de expressão do passado humano experienciado diferentemente consoante os campos de referência e descrição, dando corpo a uma compreensão explicativa-descritiva a que subjaz a orientação temporal. Esta conceptualização inscreve-se numa linha de pensamento (...) baseada na interpretação da evidência (...) É entendida, a narrativa, como experiência de significação e modo de expressão de sentido (...) procurando no criticismo aberto e mútuo uma compreensão mais relevante, mais aceitável e mais coerente racionalmente, que forma e enforma uma identidade histórica. (Gago, 2007, p. 50).*

Creemos que a nossa estratégia permite aos alunos contextualizar, num determinado período histórico, um evento ou opinião sobre as ações de uma personalidade histórica, a partir de fontes primárias, como documentos escritos e iconográficos, recorrendo sempre que possível a documentos da época em análise. Todavia, ao contrário das narrativas históricas presentes na bibliografia, não se baseia na perspectiva dos historiadores. Também, não se pretende que os alunos recontem um acontecimento histórico sem narrador, nem que averiguem a veracidade e objetividade documentais, mas sim que participem num *role-playing*, num jogo de faz de conta (Freitas & Solé, 2003, p. 224), que estimula a empatia e a imaginação históricas e que permite que os estudantes simulem as suas personagens, em função das orientações

apresentadas. Impõe-se, assim, uma questão fundamental: o que é que distingue esta estratégia de uma produção textual ficcional?

De acordo com Marília Gago, a principal diferença entre a narrativa histórica e a estória reside no “(...) facto de a narrativa histórica repousar na evidência” (Gago, 2007, p. 21), ou seja, de se comprovar que os acontecimentos descritos se circunscrevem a um determinado tempo e espaço, a partir das fontes históricas. Apesar de os discentes usufruírem de uma “liberdade” criativa no que toca às personagens criadas, a sua narrativa tem como base os documentos históricos apresentados no enunciado da atividade, tendo obrigatoriamente de incorporar os seus conteúdos, que constituem uma parte significativa da avaliação da estratégia. Além disso, consideramos que o nosso modelo de narrativa histórica se enquadra numa estratégia de origem escocesa, denominada *Storyline*, conhecida em português como *Fio da História*, trabalhada usualmente com crianças. A partir da estrutura da história, que compreende personagens, eventos, tempo e espaço, os alunos integram nas suas histórias os conteúdos programáticos e desenvolvem a sua produção escrita. Embora esta seja uma estratégia que consiste na definição de um tema e no seu trabalho contínuo (e.g. os discentes criarem narrativas, cujo único tema consistiria nas mudanças sociais, durante todo o ano letivo), decidimos utilizá-la em temáticas diferentes, pois um dos nossos objetivos é testar a *storytelling* dos estudantes, a partir de vários tipos de textos narrativos (Cardoso, Rente & Silva, 2018, p. 352).

Apesar de termos definido o nosso fio de Ariadne, surgiram um conjunto de questões a que procuramos responder ao longo deste trabalho: Como é que se pode desenvolver a escrita e a leitura com a narrativa histórica? A narrativa histórica contribui para a consolidação dos conteúdos lecionados? Que competências podem ser desenvolvidas? Que tipo de textos narrativos é que podemos trabalhar com os alunos? Podemos seguir as indicações do *Fio da História*, se optarmos por temas diferentes? Qual é a opinião dos estudantes, em relação à elaboração de narrativas históricas?

O nosso labirinto tem várias partes e caminhos e, para não nos perdermos, apresentamos uma breve caracterização dos conteúdos tratados em cada capítulo e subcapítulo.

No Enquadramento Teórico, expomos primeiramente a definição genérica de narrativa histórica, mostrando as várias dimensões históricas presentes neste tipo de texto. De seguida, abordamos quatro tipologias distintas da narrativa histórica e ainda como esta pode ser trabalhada na sala de aula, fazendo a transição para o próximo subcapítulo. Neste, apresentamos e explicamos uma estratégia que utiliza a narrativa e é de origem escocesa, conhecida internacionalmente como *Storyline* ou *Storypath*, e em Portugal como *Fio da História*, recorrendo, especialmente à tese de doutoramento de Maria Solé e ao artigo da sua autoria e da investigadora Maria Luísa Freitas. Procuramos saber as várias componentes e propostas de aplicação da narrativa, nomeadamente os princípios de Jeff Creswell e o *role-playing*, proposto por Hilary Cooper que orientaram a nossa definição progressiva de narrativa. Ainda, definimos alguns elementos, como a escrita, a leitura, a criatividade, a imaginação e empatia históricas que podem, na nossa opinião, ser contemplados e desenvolvidos em algumas competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, concluindo esta primeira parte com a exposição da nossa definição de narrativa histórica.

No capítulo seguinte, o Enquadramento Metodológico, apresentamos em primeiro lugar o estabelecimento escolar onde realizámos a nossa prática de ensino supervisionada, a Escola Secundária João Gonçalves Zarco (ESJGZ) que se localiza no concelho de Matosinhos, no distrito do Porto. De seguida, falamos de uma das partes mais importantes do nosso trabalho: a nossa amostra. Embora tivéssemos duas turmas do 9.º ano, decidimos aplicar a nossa estratégia nas duas outras turmas do 11.º ano da nossa Orientadora Cooperante, a professora Isabel Pereira. Estas eram inicialmente constituídas por 26 (Turma A<sup>2</sup>) e 27 (Turma B) estudantes, tendo até janeiro/fevereiro de 2020, saído alguns alunos e entrado outros novos. Na parte seguinte, de índole metodológica, relembramos as questões supramencionadas que orientaram o nosso

---

<sup>2</sup> Estas designações são ficcionais e não correspondem à realidade, garantindo assim o anonimato da nossa amostra.

trabalho e o procedimento adotado, apresentando três atividades que foram por nós criadas: o *Jornal científico*, a *Carta da Revolução Francesa* e o *Diário oitocentista*, esta última aplicada durante a pandemia, trabalhando, a partir de diferentes sequências textuais narrativas, um conjunto de elementos relevantes no processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Ainda, elaboramos um inquérito no *Google Forms*, que foi aplicado no mês de junho de 2020, com o desiderato de conhecer a opinião dos estudantes e o que eles consideraram ter sido bem trabalhado e o que poderia ser melhorado.

Na terceira parte do nosso trabalho, referente à Análise e Discussão dos Resultados, procuramos responder às questões orientadoras e expor, através de tabelas e gráficos, os resultados recolhidos das três atividades e do inquérito aos alunos.

Por fim, concluímos o nosso percurso no labirinto, tecendo um conjunto de Considerações Finais sobre o nosso fio de Ariadne, o nosso objeto de estudo, apresentando ainda algumas potencialidades e limitações e sintetizando as respostas obtidas.

# Capítulo I – Entrando no labirinto – Enquadramento Teórico

## 1.1. A narrativa histórica

### 1.1.1. O conceito de narrativa histórica

Na entrada labiríntica, carregamos um novelo emaranhado. Para podermos percorrer o nosso labirinto, precisamos de um ponto de partida para amarrarmos a ponta do fio e começar a soltá-lo. Por isso, antes de nos debruçarmos sobre as várias componentes da narrativa histórica, consideramos essencial compreender, em primeiro lugar, o conceito de narrativa, o que distingue uma narrativa histórica dos restantes tipos de texto narrativo e a sua importância na disciplina de História.

A palavra “narrativa”, associada ao substantivo “história”, tem origem no verbo latino *narro, as, are, aui, atum*, que partilha o significado hodierno do verbo narrar: dar a conhecer, contar ou expor um facto real ou imaginário, recorrendo à oralidade, à escrita ou a imagens (Houaiss, 2015, p. 2730). A narrativa é uma forma de exposição e reconstrução de experiências ou acontecimentos que envolve personagens ou personalidades históricas. Esta possui uma estrutura discursiva com um princípio, um meio e um fim e atribui, assim, sentido à realidade e proporciona a transmissão da cultura e das ideias. É um tipo de texto com que as crianças, através das histórias ficcionais, cedo contactam. Todos conhecemos o clássico início “Era uma vez...” e que, depois de muitas peripécias, termina com um “E viveram felizes para sempre”. Ora, este modelo é incorporado na nossa forma de (re)contar um acontecimento e encontra-se presente noutros géneros textuais do campo literário, como o romance e a novela.

Contudo, que elementos diferenciam a narrativa histórica das restantes? O principal, a nosso ver, é sem dúvida a evidência histórica. Num texto ficcional, os factos e os acontecimentos podem ser imaginados. Porém, neste tipo de narrativa, a evidência é o pilar fundamental que permite ao historiador compreender e interpretar o passado. A evidência, segundo Rosalyn Ashby, “(...) situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (Ashby, 2003, p. 42), tendo o historiador que se submeter a

critérios de veracidade, de coerência e de circunscrição espaciotemporal, ou seja, o que é narrado deve limitar-se a um determinado espaço e tempo e, quando questionado, pode ser confirmado a partir das fontes históricas.

Além da evidência, de acordo com o historiador alemão Jörn Rüsen, a narrativa histórica é a forma de expressão linguística e operacional da consciência histórica, que se caracteriza, em especial, pela sua orientação temporal e pela conexão inter-relacional de compreensão e mobilização das experiências do passado para conferir sentido ao presente e perspetivar o futuro (Gago, 2016, p. 78), e que se organiza, segundo o conceito de continuidade. Este tipo de narrativa distingue-se das demais por ser, assim, uma prática cultural de representação e de interpretação do tempo. Porém, Rüsen apresenta ainda mais dois elementos distintivos e interligados da narrativa histórica. Um deles é a função da memória, que tem como finalidade a compreensão do presente e projeção das expectativas do futuro, a partir da mobilização das experiências do passado, armazenadas na memória. O terceiro centra-se na construção identitária não só dos autores, mas também dos seus leitores/ ouvintes, procurando que estes tenham noção da plausibilidade do conceito de continuidade e se este lhes confere o reconhecimento da própria permanência, em relação à mudança temporal (Rüsen, 1987, p. 89).

Intimamente relacionados com os aspetos supramencionados, a forma, o conteúdo e a função são elementos da consciência histórica que dão sentido ao passado e são característicos da narrativa. Na forma, destaca-se a competência de experiência, que permite ao historiador aprender a contemplar o passado “(...) and grasp its specific temporal quality, differentiating it from the present” (Rüsen, 2004, p. 69) e que, com um maior grau de elaboração, pode evoluir para uma “sensibilidade histórica”. Já no conteúdo, a consciência histórica, ao manifestar-se na narrativa numa competência de interpretação, abrange as três dimensões temporais (passado, presente e futuro) e conecta as suas diferenças, partindo-se da interpretação do passado para entender o presente, através do conceito de continuidade. Por fim, a função traduz-se na competência de orientação em que se propõe que, para conseguir contribuir para a construção identitária dos autores e da sua audiência, se tenha de recorrer ao todo

temporal e ao seu conteúdo de experiência, mobilizando-o, assim, para os propósitos de orientação de vida (Gevaerd, 2009, p. 100; Moreira & Castro, 2017, p. 448).

A narrativa histórica também contempla um conjunto de elementos relacionados com o pensamento histórico, que “(...) obedece a uma lógica narrativa” (Cruz, 2017, p. 30) como os do modelo canadiano *the big six historical thinking concepts*, trabalhados por Peter Seixas e Tom Morton: a relevância histórica, as evidências, a continuidade/mudança, a causalidade, a empatia e a dimensão ética da história (Seixas, 2017, pp. 598-603; Moreira, 2018, p. 61). Na relevância histórica incide-se na seleção, com um propósito e uma perspectiva em mente, de eventos e/ou indivíduos do passado, que se refletem ainda hoje no presente. Já as evidências dizem respeito à interpretação das fontes históricas, ao seu contexto de produção e às questões que se levantam, com a finalidade de retirar informação. Na continuidade/mudança demonstra-se que não se pode resumir a História a apenas uma lista de datas, personalidades ou eventos estáticos, mas compreender que esta é constituída por momentos de continuidade e de mudança não só em diferentes períodos do passado, como também entre o passado e o presente. Por outro lado, na causalidade entra-se na esfera da explicação histórica ao analisar-se as causas, que podem ser circunstâncias, ações ou crenças, de curta ou longa duração, que potenciaram um acontecimento histórico e que despoletaram um conjunto de consequências. Também conhecida como *Historical Perspective-Taking*, na empatia procura-se compreender as motivações, ações, os contextos intelectuais e socioculturais e os estados emocionais dos indivíduos do passado, a partir das fontes históricas. Por fim, a dimensão ética da História refere-se aos juízos éticos e de valor que se criam em relação às personalidades e/ou eventos do passado. Este modelo de pensamento histórico além de apresentar elementos que devem figurar na narrativa histórica produzida pelo historiador, salienta também a relevância do questionamento, da contextualização e da interligação entre passado e presente.

A análise e estudo da narrativa histórica gerou um conjunto de tendências distintas, como a relativista, estruturista, narrativista e estruturalista (Parente, 2004, p. 10). Todavia, tendo em conta a dimensão deste trabalho, optamos por não as abordar,

procurando antes uma definição mais geral da narrativa histórica, como a de Ana Isabel Moreira, que declara que:

*Genericamente, uma narrativa será o relato de uma história com forma, conteúdo e função, mais do que a simples constatação do acontecido. Um relato no qual a sequência dos acontecimentos é marcada por relações de causalidade, por motivações inerentes, pela sua contextualização num determinado tempo e num particular espaço. É, pois, mais do que uma listagem de eventos históricos, quando se pretende 'conferir sentido' ao passado, ao presente e, até, ao futuro. (Moreira, 2018, p. 66).*

### **1.1.2. Apresentação de quatro propostas de análise das narrativas históricas.**

A narrativa histórica tem sido estudada e trabalhada nas salas de aula, existindo vários modelos de análise e propostas para a sua aplicação. Contudo, antes de abordarmos a sua relevância no contexto educativo, pretendemos expor quatro propostas de análise e subdivisão das narrativas, que têm como autores Jörn Rüsen, Antoine Prost, Hayden White e Maria do Céu Melo.

Nas suas publicações, o historiador alemão Jörn Rüsen criou uma tipologia de quatro tipos de narrativas históricas (afirmação, regularidade, negação e transformação), que se encontra associada aos quatro perfis de consciência histórica, e contempla quatro elementos: a memória, a continuidade, a identidade e orientação temporal:

Figura 1 – Os quatro tipos de narrativa histórica, propostos por Rüsen.

	<i>memory of</i>	<i>continuity as</i>	<i>identity by</i>	<i>sense of time</i>
<b>Traditional narrative</b>	<i>origins constituting present forms of life</i>	<i>permanence of originally constituted forms of life</i>	<i>affirming pre-given cultural patterns of self-understanding</i>	<i>time gains the sense of eternity</i>
<b>Exemplary narrative</b>	<i>cases demonstrating applications of general rules of conduct</i>	<i>Validity of rules covering temporally different of life</i>	<i>Generalizing experiences of time to rules of conduct</i>	<i>time gains the sense of spatial extension</i>
<b>Critical narrative</b>	<i>Deviations problematizing present forms of life</i>	<i>Alteration of given ideas of continuity</i>	<i>Denying given patterns of identity</i>	<i>time gains the sense of being an object of judgement</i>
<b>Genetical narrative</b>	<i>Transformations of alien forms of life into proper ones</i>	<i>development, in which forms of life change in order to establish their permanence dynamically</i>	<i>Mediating permanence and change to a process of self-definition</i>	<i>time gains the sense of temporalization</i>

Fonte (Gago, 2007, p. 87).

Na narrativa de tipo tradicional, não podemos descartar as origens, pois estas são a génese do nosso sistema de vida atual, cujos valores, práticas e outros elementos são, mesmo com o passar do tempo, contínuos, existindo, por isso, um carácter permanente nas formas de vida. A construção identitária ocorre com a afirmação dos padrões culturais e de auto-compreensão previamente estabelecidos e o tempo é entendido como eterno e imutável. As narrativas tradicionais, segundo Rüsen, podem manifestar-se, por exemplo, em monumentos, em histórias de índole genealógica, fundacional ou de celebração de centenários (Rüsen, 1987, p. 90) e, apesar de possuírem um teor heterogéneo e diverso nas regras e princípios para serem integrados, são empiricamente limitadas em relação ao conteúdo.

Já nas narrativas de tipo exemplar, procuramos, a partir de casos acontecidos, transformar as regras e princípios gerais de conduta abstratos em elementos mais concretos que, à medida que o tempo passa, vão continuar válidos, podendo ser aplicados a distintos sistemas de vida. É através da generalização de experiências temporais que regulam a conduta, que se forma a identidade e, neste tipo, “(...) a extensão espacial é, então, a característica do tempo em tais narrativas” (Moreira, 2018, p. 67). As narrativas exemplares tendem a relacionar-se com a diversidade e podem ser

encontradas em histórias em que se apresente modelos viciosos ou virtuosos e até em artigos jornalísticos, existindo uma noção de História como lição para o presente, manifestada, nas publicações de Jörn Rüsen, com a frase latina *historia vitæ magistra* (a História é a professora da vida) (Rüsen, 2004, p. 73).

Nas narrativas de tipo crítico, que se podem expressar em anti-histórias, destaca-se a negação das regras e tradições, existindo uma problematização do passado e do presente, a partir da memória de acontecimentos desviantes, questionando-se as ideias prévias de continuidade entre diferentes períodos temporais, não deixando, porém, de existir uma esquematização de continuidade, mas indireta, dado que estas histórias vivem no que aniquilam. É a partir da rejeição dos padrões pré-estabelecidos, que se constrói a identidade e o tempo passa a ser alvo de julgamento. A negação dinâmica, para Rüsen, é insuficiente, visto que passa apenas pela substituição de padrões, não existindo um elemento que compreenda o carácter significante e significativo da sua própria mudança.

Por último, as narrativas de tipo genético ou ontogenético (Gago, 2007, p. 88) são caracterizadas pela orientação temporal dada ao ser humano e ao mundo, permitindo aos leitores/ouvintes adaptar as suas vidas para encarar as mudanças do tempo. Neste tipo, a continuidade é compreendida como um processo de desenvolvimento, em que, para as formas de vida permanecerem, ao longo do tempo, no mesmo grupo de forma estável, estas têm de se integrar e de se sujeitar às alterações temporais dinâmicas, construindo, assim, entre a mudança e a permanência, uma identidade marcada por um processo de autodefinição. O tempo ganha o significado de temporalidade e as mudanças passam a ser entendidas como fatores de estabilização, registando-se uma adaptação individual para “(...) o entendimento das mudanças temporais ocorridas” (Moreira, 2018, p. 67).

Os quatro tipos distintos de narrativa histórica, para Rüsen, relacionam-se entre si, não havendo uma situação de exclusão mútua. Existe entre eles uma progressão natural que deve culminar na narrativa genética/ontogenética. Todavia, tal não significa

que não possam coexistir no mesmo texto histórico, pois a existência de um tipo implica necessariamente a presença dos outros.

Já o historiador francês Antoine Prost, na sua obra *Doze lições sobre a história*, propõe uma tipologia de análise das narrativas históricas, dividindo-as em três tipos: o quadro, o relato e o enredo/trama (Schmidt, 2008, p.88). A narrativa de tipo quadro visa responder à questão “Como eram as coisas?” (Prost, 2008, p. 215), não se concentrando na mudança, mas sim na construção de uma totalidade, formada a partir da relação entre as particularidades do objeto e a pluralidade dos factos, procurando, portanto, a partir da exposição coerente entre acontecimentos e situações, dar resposta a como determinado fenómeno se sucedeu. Pode ainda englobar um longo período temporal e permitir a caracterização de uma sociedade, grupo social ou acontecimento num dado momento histórico.

Por outro lado, a narrativa de tipo relato tem como finalidade responder à pergunta "por que ocorreu?" (Gevaerd, 2009, p. 85), procurando-se descobrir as causas ou intenções de um acontecimento e explicar as mudanças ocorridas. Esta é necessariamente cronológica, podendo abarcar diferentes tipos temporais e ter como objeto um dia, um mês ou um século. Também, caracteriza-se pela incorporação de sequências estruturais e descritivas e pela integração do tipo de narrativa anterior.

Por último, a narrativa de tipo enredo/trama permite ao historiador, a partir de uma questão, construir e organizar o texto histórico, selecionando o tema, as personagens históricas, a sequência de cenários (episódios) e o recorte do objeto de índole cronológica que, aliado à pergunta, define o que se procura explicitar e confere sentido à História. A elaboração do enredo/trama depende da escolha de abordagem do historiador, pois existem várias maneiras de narrar um determinado momento histórico e uma infinidade de episódios da História. A criação deste tipo de narrativa “(...) configura, portanto, a obra histórica e inclusive, determina a sua organização interna” (Prost, 2008, p. 221), marcada por uma rigorosa sequência de episódios e pela implicação de uma explicação.

De acordo com Prost, é a narrativa de tipo enredo/trama que possibilita uma articulação coerente entre acontecimento, estrutura, explicação, objetivos, intenções, diferentes interpretações e interações e resultados indesejáveis, sendo por ele considerado uma moldura, em que se delimita a um diverso conjunto de elementos, como os suprarreferidos, uma determinada posição que o historiador adota, aquando da elaboração do texto histórico.

Para Hayden White, as narrativas históricas são, não só a forma assumida da produção histórica, mas também ficções verbais, cuja essência é o enredo/trama, considerado como o fio da História (*story-line*), (Idem, p. 229). A trama é delineada e construída pelo historiador, cujos conteúdos tanto são encontrados nas evidências como inventados. Esta articula a estrutura das relações que fornece significado aos elementos da narrativa que, por sua vez, possui uma temática central (Parente, 2009, p. 83). De acordo com o autor, existem quatro tipos de enredo/tramas: o romântico/romanesco, o satírico, o cómico e o trágico.

Enquanto o enredo romântico/romanesco é considerado um drama de autoidentificação, em que o protagonista vitoria face às vicissitudes do mundo experiencial e o bem vence o mal, o da sátira caracteriza-se por ser um drama disjuntivo e temeroso, em que o indivíduo é dominado pelo mundo da experiência, não sendo a sua vontade e consciência suficientes para vencer as adversidades. Neste, as possibilidades, verdades e aspirações humanas são, em oposição aos demais, ironicamente contempladas e acabam por ser repudiadas (White, 1992, p. 25). Ao contrário dos tipos de enredo seguintes, o romântico/romanesco e a sátira são mutuamente exclusivos, não podendo existir para o autor um enredo romântico sátiro/sátiro romântico.

Já na comédia, os triunfos humanos são temporários, havendo uma esperança alimentada pelas reconciliações casuais entre os mundos social e natural e entre homens e sociedade, que correspondem ao término de momentos de mudança e de transformação. A tragédia, que obedece ao significado do termo no sentido literário, é caracterizada por situações ilusórias ou falsas e de divisão entre homens, em que o final

do protagonista é trágico, mas não ameaça o dos sobreviventes, registrando-se momentos de reconciliação sombrios, marcados pela resignação e obediência dos homens a condições imutáveis e eternas, existindo um limite para as suas ambições e esperanças. Estes dois tipos, segundo o autor, têm uma grande restrição em relação ao enredo romântico/romanesco, relacionado com as forças opositoras, que são levadas a sério pela comédia e pela tragédia.

A categorização apresentada por Hayden White, que parte dos quatro mitos criados por Northrop Frye (Gevaerd, 2009, p. 80), tem como finalidade demonstrar que a contextualização de uma sequência de eventos e a perspectiva do historiador é que conferem este sentido a uma situação histórica e que esta não é, portanto, inerentemente trágica, romântica, cómica ou satírica. O autor apresenta ainda na sua monografia *A Imaginação Histórica do Século XIX*, algumas obras historiográficas do período oitocentista que seguem um determinado tipo de enredo, propondo, por isso, um modelo de análise das narrativas históricas (White, 1992, p. 26).

Num capítulo de *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*, Maria do Céu Melo apresentou um modo de análise de textos históricos, que pudesse ser também utilizado na disciplina de Português, conciliando assim esta área do saber com a História (Melo, 2003, p. 342). Com este intuito, expôs um sistema de sete categorias para as narrativas: a descrição, a contextualização, a autoridade, a intenção, o sentimento, os juízos de valor e as lições da História.

Enquanto a primeira se baseia na narração total ou parcial dos acontecimentos retirados da evidência, na contextualização é possível compreender como é que o acontecimento ocorreu, inserindo-o no seu contexto histórico exclusivo. Já a intenção diz respeito às motivações dos indivíduos históricos e das suas ações e tanto podem ser concretas, como personalizadas. Por outro lado, a autoridade pode ser contemplada quando se recorre numa produção histórica a argumentos externos, para justificar e/ou lidar o acontecimento e as ações das personalidades históricas. O sentimento encontra-se presente numa narrativa, sempre que um acontecimento desencadeia uma descrição de teor sentimental, tal como os juízos de valor, que podem ser expressos

num texto narrativo. Por último, as lições de História são entendidas como reflexões e apelos a “(...) práticas relacionadas com o acontecimento” (Idem, p. 352).

Por fim, de acordo com a autora, este sistema de categorias serviu para observar nas produções escritas dos alunos não só os conceitos operativos da disciplina de História, mas também os elementos característicos do texto narrativo.

Em suma, depois da exposição de uma definição genérica de narrativa histórica, procedemos à seleção e apresentação de quatro distintas propostas de análise do texto narrativo, que podem categorizar os textos historiográficos e compreender a sua natureza, podendo estas ser utilizadas e rentabilizadas pelo docente.

### **1.1.3. A narrativa na aula de História**

Na sala de aula, para lecionar e avaliar os conteúdos programáticos, o professor recorre a estratégias de aprendizagem, como os jogos, os filmes, fichas de exercícios, entre outras, que tornam a aula mais dinâmica e cativante para os(as) alunos(as), que desenvolvem um conjunto de competências necessárias para a disciplina.

Tendo em conta a temática deste trabalho, consideramos que a narrativa histórica assume um papel de destaque, uma vez que, segundo Rüsen, a história materializa-se na forma de uma narrativa e o pensamento histórico obedece à lógica narrativa (Rüsen, 2001 cit. por Barca, 2009, p. 14). Este tipo de texto, tal como foi anteriormente mencionado, possui uma estrutura familiar que permite incorporar os conteúdos, inserindo-os num determinado tempo e espaço. Expressa-se na oralidade e na escrita e pode ser não só alvo da análise dos estudantes, que podem examinar as fontes primárias e os trabalhos historiográficos, mas também ser utilizado e elaborado pelos docentes e até pelos discentes.

A narrativa histórica é uma representação do passado que, segundo Oakeshott, pode ser histórico ou prático (Gago, 2007, p. 54). Enquanto o primeiro refere-se a um passado conhecido historicamente, em que se tenta compreender e organizar o mundo

da experiência do ser humano, sendo mais difícil de atingir (Oliveira & Schmidt, 2017, p. 380), no segundo, tenta-se, através do passado, explicar algum momento do presente. Já para Lowenthal, que apresenta duas formas de conceptualização do passado próximas do passado prático, este pode ser, sobretudo, dividido em tradição e em passado pedagógico. No primeiro, procura-se validar determinadas premissas do presente, a partir do passado. Por outro lado, no passado pedagógico, para se dar *insights* de momentos atuais, compara-se os eventos do passado com os casos do presente, de modo a aprender as semelhanças e diferenças e retirar, se possível, lições da História (Gago, 2007, p. 55). Assim, das formas apresentadas, pensamos que é o passado histórico e o passado pedagógico que são mais trabalhados nas aulas, pois o professor de História auxilia os estudantes a conhecer e a compreender o passado, evitando que este se subordine ao presente, e também a aprender, a examinar e a identificar os elementos divergentes e comuns, tirando-se, por vezes, lições.

Em relação às produções históricas e historiográficas, os(as) alunos(as) têm acesso especialmente, graças ao manual escolar, às fontes primárias e aos textos produzidos pelos historiadores que narram ou refletem sobre determinado acontecimento e/ou indivíduo históricos e as suas motivações, causas e consequências. Para Sherri Colby (Colby, 2008, p. 64), ao analisarem e compararem diferentes tipos de texto narrativo, como as grandes e micronarrativas e as narrativas privadas (e.g. biografias), os estudantes contactam com várias perspetivas e podem até confrontar dois ou mais pontos de vista distintos, incrementando, assim, a sua capacidade de interpretação e análise, bem como a argumentação e o grau de sofisticação do pensamento histórico (Barca, 2019, p. 328).

Na sala de aula, a produção de narrativas históricas costuma ser, de acordo com o artigo de Osvaldo Rodrigues Júnior (Rodrigues, 2008, p. 135), normal e tradicionalmente associada à figura do professor que é visto como um contador de histórias de cariz científico. Também, Chris Husbands (Schmidt, 2008, p. 86) destaca a existência de uma ideia comum de dicotomia entre a passividade dos discentes e o dinamismo ativo do docente (os/as alunos/as escutam as histórias narradas pelo professor), quando se trata das narrativas.

O professor, ao contar uma história, tem de compreender a importância que assume e os elementos que narra. Tem de estar consciente de que a sua versão não é absoluta nem única e que lhe cabe definir o princípio e o fim da história. Deve também evitar dirigir e provocar determinada reação ou emoção à sua narração, permitindo aos estudantes refletir e criticar de forma mais objetiva e democrática a interpretação ou versão exposta, bem como evitar apresentar indivíduos históricos maniqueístas e fazer sobre-simplificações dos eventos e personalidades narrados. Contudo, tal não significa que a história contada não seja entusiasmante e não possa despertar o interesse e a imaginação dos estudantes, uma vez que:

*Os elementos ficcionais das narrações levantam questões, exigem que procuremos mais, que alarguemos as nossas concepções das interpretações que as evidências permitem. Usadas deste modo, as narrações levantam a curiosidade, desenham a textura do conto, provocam e frustram encorajando mais investigações. (Husbands, 1996, cit. Parente, 2009, p. 89)*

Todavia, tal como o artigo de Osvaldo Rodrigues e a bibliografia consultada comprovam, os(as) alunos(as) são também criadores de narrativas, podendo esta ser uma ferramenta muito útil. Para Husbands, estes devem desempenhar um papel ativo e narrar e recontar histórias, orientadas pelos conceitos organizadores de causa, continuidade e mudança (Cainelli, 2012, p. 180), que figuram no modelo de pensamento histórico trabalhado por Seixas e Morton. Além disso, a narrativa é considerada um meio para a produção de uma compreensão histórica do passado, possibilitando não só a sua reconstrução e humanização, mas também sua experienciação. Ainda, Husbands alerta para os cuidados que o contador de histórias (docente e discente) deve ter na construção e exposição de uma narrativa histórica, nomeadamente, a utilização de informação exata retirada da evidência histórica e o respeito e obediência à autenticidade do período e personalidade históricos retratados. O texto narrativo é, em conclusão, considerado pelo autor como fulcral para o processo de ensino-aprendizagem da História.

Na bibliografia consultada, uma das abordagens mais comuns da utilização da estratégia da narrativa e da sua posterior análise consiste na tarefa de recontar a história nacional (Barca, 2012, pp. 441-442), com o desiderato de compreender as narrativas

nucleares dominantes na perspectiva dos jovens, bem como os elementos que eles consideram mais relevantes. Destacamos o trabalho de Marília Gago que analisou e indicou, nas narrativas abreviadas (Gago, 2007, p. 333) os símbolos de representação identitária, os episódios e as personalidades histórico-culturais mais integrados nos textos narrativos, quer dos discentes quer dos professores estagiários e dos docentes. Também, na tese de doutoramento de Ana Isabel Moreira, além de esta proceder à análise dos aspetos supramencionados, procurou identificar as dimensões do pensamento histórico e a sua progressão nas narrativas dos alunos.

Apesar de considerarmos este procedimento e análise da narrativa histórica uma excelente opção didática para ser aplicada em contexto escolar, decidimos optar por uma diferente estratégia de emprego da narrativa. Não procuramos conhecer a perceção dos(as) alunos(as) da história nacional nem os seus elementos mais característicos e comuns. Em vez disso, pretendemos utilizar a narrativa como uma estratégia de avaliação dos conteúdos lecionados em sala de aula, usando fontes primárias escritas e iconográficas da época, sempre que possível. A partir da evidência histórica, os estudantes devem interpretar e selecionar as informações pertinentes para a tarefa em questão, integrando, assim, não só os eventos, circunstâncias e indivíduos históricos, mas também outros aspetos do pensamento histórico, como a causalidade e a empatia. Esta opção estratégica vai ainda, na nossa opinião, ao encontro de uma estratégia internacional, apelidada de *Storyline* ou *Storypath*, conhecida em português como *Fio da História*.

## **1.2. O Fio da História**

O *Fio da História*, tradução proposta por Lídia Máximo-Esteves (Freitas & Solé, 2003, p. 218), é um processo de ensino que parte da narrativa (também referida como história) para a criação de experiências relacionadas com o pensamento humano. É uma estratégia mais conhecida como *Storypath*, sendo apelidada no continente europeu, sobretudo no norte da Europa, de *Storyline*, designação que preferimos utilizar, além da

tradução portuguesa. Neste subcapítulo, para abordar esta opção estratégica, decidimos seguir a estrutura apresentada na tese de doutoramento de Maria Glória Solé (Solé, 2009, pp. 225-235), expondo uma breve contextualização histórica, assim como a normal aplicação e construção didática da História e o seu cariz construtivista, terminando com três propostas de elaboração da narrativa e com a apresentação das vantagens da *Storyline*.

Esta surgiu na Escócia na década de 1960, tendo sido elaborada por um grupo de professores e investigadores do Jordanhill College of Education, que atualmente pertence à Universidade de Strathclyde, de Glasgow, para adaptar e desenhar as mudanças do currículo nacional primário (Ahlquist, 2015, p. 40), que passou a incluir temáticas como a educação ambiental e a interligar temas e experiências que outrora se encontravam separados, criando, assim, um currículo integrado. Os protagonistas e pioneiros desta alternativa estratégica foram Fred Rendell, Sallie Harness e Steve Bell que foi adotada por diferentes instituições educativas por todo o território escocês. Gradualmente, a *Storyline* foi disseminada e implementada não só nos países europeus, como a Dinamarca, os Países Baixos e a Noruega, mas também na Austrália, no Canadá e nos Estados Unidos da América, iniciando-se, especialmente a partir dos anos de 1980, uma série de encontros e congressos que, hodiernamente, contam com investigadores de países como a Tailândia, Singapura, Lituânia e Portugal (Solé, 2009, p. 226). Foram ainda criados *websites*<sup>3</sup> para divulgar as várias formas de aplicar esta estratégia, bem como alguns textos não só dos seus fundadores, mas também de investigadores que se dedicam a trabalhá-la, como o irlandês Kieran Egan, e a americana Margit McGuire (Freitas & Solé, 2003, p. 218), sobretudo, nos Estudos Sociais, podendo, porém, ser também utilizada nas Ciências Exatas.

---

<sup>3</sup> Seguindo o exemplo de Maria Glória Solé, decidimos divulgar os *sítes* que encontramos sobre esta estratégia, consultados no dia 2 de setembro de 2020, tendo o primeiro sido divulgado pela autora:  
The Scottish Storyline Method. Disponível em: [http://storyline.org/Storyline\\_Design/Welcome.html](http://storyline.org/Storyline_Design/Welcome.html).  
Storyline Scotland. Disponível em: <http://www.storyline-scotland.com/>.  
Storypath. Disponível em: <http://storypath.upsem.edu/>.  
Introducing Storypath. Disponível em: <http://www.socialstudiesk8storypath.com/>.

O *Fio da História* caracteriza-se por ser uma abordagem construtivista (McGuire, Stevahn & Bronsther, 2019, p. 3), pois atribui ao estudante um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, encarregando-o da construção do conhecimento, não colocando, contudo, o professor de parte, visto que este assume um papel complementar e facilitador e orienta os estudantes no seu processo de aquisição dos conteúdos de determinada disciplina. Além disso, de acordo com a bibliografia consultada, é uma estratégia aplicada, em especial, às crianças e incrementada de forma contínua, uma vez que as temáticas se encontram organizadas em episódios dependentes uns dos outros (Freitas & Solé, 2003, p. 219).

As características da narrativa são também trabalhadas com esta estratégia, que tira partido da sua estrutura discursiva para expor e/ou construir o espaço, o tempo, as personagens, os acontecimentos, as ações, os incidentes críticos e o enredo. De acordo com Maria Glória Solé, usualmente, depois de o professor apresentar aos(as) alunos(as) conceitos e/ou perguntas-chave, conduzindo-os(as) à pesquisa de evidências, à formulação de hipóteses e à construção do seu próprio modelo do que devem estudar, o docente e o discente, numa primeira fase, constroem o contexto da história, cujo conteúdo é da responsabilidade do(a) aluno(a). Com o avançar da história, o professor introduz de forma calculada incidentes críticos no enredo, com o intuito de “(...) promover mudanças nos conhecimentos e experiências prévias que estes possuem, envolvê-los no questionamento e na resolução de problemas” (Solé, 2009, p. 226), estimulando a capacidade de resolução de problemas, bem como a construção de novas formas de conhecimento dos estudantes e a sua progressão, preparando-os posteriormente para enfrentar e decidir quando confrontados com situações reais.

### **1.2.1. Os fiandeiros do *Fio da História*: a apresentação de propostas estruturais e as vantagens desta estratégia**

Nesta estratégia, segundo a bibliografia consultada, destacam-se três propostas de aplicação e análise das histórias, da autoria de Kieran Egan, de Margit McGuire e de Jeff

Creswell que apresentam um conjunto de elementos e princípios essenciais, que devem estar presentes nas narrativas dos(as) alunos(as).

O investigador e autor canadiano Kieran Egan, que publicou várias obras na área da Psicologia e dos Estudos Sociais, procurou através do uso da narrativa e do fomento da imaginação histórica na sala de aula, perceber como é que as crianças compreendem as representações históricas. Para tal, recorreu a histórias fantásticas, a contos de fadas que, de acordo com o psicólogo infantil Bruno Bettelheim, ligado à psicanálise, estimulam a imaginação das crianças e sugerem-lhes formas de sentir e de pensar mais profundas, orientando-as para a compreensão da natureza humana (Roldão, 1995, p. 26; Bettelheim, 2013, p. 15).

Este tipo de história partilha com as outras narrativas a circunscrição espaciotemporal, a existência de uma situação de conflito, gerada por uma tensão ou contraste binários, entre o bem e o mal, que desencadeia a ação, vivenciada pelos protagonistas e que culmina numa resolução final que resolve a tensão e/ou expõe uma forma de superação. É, assim, uma narrativa que trabalha curiosamente o distanciamento afetivo, possibilitando a apreciação dos eventos e das emoções, e a proximidade, a partir dos mecanismos identitários, e que confere um sentido e um cariz humano à realidade, podendo servir como uma poderosa ferramenta esclarecedora de significados e de organização da complexidade do real (Roldão, 1995, p. 27).

Segundo Egan, este tipo de narrativa pode ser aproveitado na sala de aula, em especial a sua forma e as suas potencialidades, isto é, não é preciso narrar histórias de ficção, mas sim aproveitar as suas características e incorporá-las, organizando os conteúdos de aprendizagem, de acordo com a faixa etária infantil, e enquadrando-os na estrutura narrativa. O professor deve “(...) “planificar o ensino que nos encoraja a perspectivar as aulas mais como boas histórias para serem contadas do que como conjuntos de objectivos a atingir” (Egan, 1994, p. 14, cit. por Freitas & Solé, 2003, p. 218), privilegiando a vertente afetiva da aprendizagem e motivando mais as crianças. A planificação das histórias deve contemplar os seguintes elementos: a relevância da temática, a seleção dos conflitos binários ajustados ao tema, a escolha dos conteúdos e

a organização, que segue o formato de história, a apresentação de uma proposta de resolução da tensão binária e um modelo de avaliação dos resultados.

Esta estratégia integra, portanto, as dimensões cognitiva e afetiva da aprendizagem e permite a aquisição criativa, significativa e motivadora dos conteúdos históricos. Todavia, para o autor, esta não pode ser a única opção estratégica a aplicar na sala de aula, pois a sua aplicação exclusiva poderia levar a conclusões negativas, como a ideia de regresso aos modelos tradicionais de ensino histórico, e poderia tornar-se uma forma mecanizada de planificação das aulas.

Em suma, segundo a tabela apresentada por Maria do Céu Roldão (Roldão, 1995, p. 28), a execução genérica da *Storyline* pode ser planificada e avaliada da seguinte forma:

**Figura 2 – esquema de planificação do Fio da História.**

<b>Sequência da história</b>	<b>Questões chave / /conceitos</b>	<b>Actividades dos alunos</b>	<b>Organização da aula</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Episódio 1</b>					
<b>Episódio 2</b>					
<b>Episódio 3</b>					
<b>Episódio 4</b>					

Fonte (Roldão, 1995, p. 28)

Além disso, a partir das investigações desenvolvidas para a sua tese de doutoramento, Egan identificou quatro estádios de desenvolvimento do pensamento e compreensão históricos nas narrativas (Corredor & Navarro, 2018, p. 47): o mítico, o romântico, o teórico ou padrão do pensamento e o estudo de detalhes históricos. No primeiro nível procura-se conferir sentido ao passado numa narrativa elementar, marcada pelo conflito binário. A etapa seguinte caracteriza-se pelo enriquecimento dos acontecimentos e pela referência aos detalhes e aos sentimentos das personagens,

assemelhando-se a uma narrativa dramática (Solé, 2009, p. 227), que mantém ainda a tensão binária. Já no teórico indaga-se os padrões essenciais e os acontecimentos de leis da História, apresentando uma narração mais completa. Por fim, no último estágio, revela-se um interesse e uma pesquisa pelos acontecimentos, processos e relações de causalidade de um determinado episódio histórico. Segundo o artigo de Javier Corredor e Cláudia Navarro, nesta etapa, o aluno possui “un alto grado de reflexividad sobre el propio pensamiento y una sensibilidad hacia la naturaleza limitada de los recursos conceptuales que podemos emplear para comprender el pasado de la sociedad” (Corredor & Navarro, 2018, p. 48). Assim, enquanto os dois primeiros estádios se expressam, sobretudo, nas narrativas das crianças, os dois últimos são mais visíveis na dos adolescentes e adultos, quando se encontram interessados na disciplina de História.

Por outro lado, Jeff Creswell apresentou uma proposta distinta. De acordo com Maria Luísa Freitas e Maria Glória Solé, este sentiu que era necessário um conjunto de princípios que orientassem o uso da narrativa e que definissem o que é o *Fio da História* e como esta estratégia pode ser planificada pelo docente (Freitas & Solé, 2003, p. 220). Apresentou, por conseguinte, seis princípios: o da “história”, o da antecipação, o do fio (corda) do professor, o da posse, o do contexto e o da estrutura antes da atividade.

O primeiro diz respeito à estrutura da história que, tal como já foi mencionado, proporciona uma transmissão de cariz cultural e é cativante para o processo de ensino-aprendizagem. Já o princípio da antecipação refere-se aos episódios que constituem a estrutura da história, em que a criança, criadora de uma personagem, se encontra constante e internamente envolvida e motivada. O terceiro relaciona-se com o docente que, apesar de delinear o fio condutor da história, permite que este seja flexível e possa ser conduzido pelos(as) alunos(as), que podem concluí-lo com fins distintos. Contudo, os objetivos e conteúdos programáticos incluídos na planificação do professor têm de ser respeitados e integrados na narrativa dos discentes. Ao conceder esta liberdade criativa, este exercício de individualidade e a autoria da história, os(as) alunos(as) sentem-se responsabilizados e motivados, manifestando-se, portanto, o princípio da posse. A narrativa, além dos conteúdos, necessita de ter um contexto que deve ser conhecido pelos estudantes. Além disso, o princípio do contexto engloba também a

pesquisa e integração dos conhecimentos e o incremento das competências. Por último, no princípio da estrutura antes da atividade, apela-se para as ideias tácitas das crianças sobre a temática para depois as interrogar sobre o modelo conceptual a construir, articulando, através do questionamento, o que elas sabem com o que procuram conhecer, numa estrutura familiar, que lhes transmite uma sensação de segurança e apoio, pois assim “(...) sabem o ponto de partida, mas cabe-lhes a elas traçar o caminho a percorrer, estabelecer o ponto de chegada” (Solé, 2009, p. 231).

Adicionalmente, a investigadora americana Margit McGuires, uma das seguidoras de um dos pioneiros da *Storyline*, Fred Rendell, e dos seus colaboradores, desde os anos de 1990, implementou várias vezes esta estratégia, em diferentes áreas do saber, como a educação para a cidadania (McGuires, Stevahn & Bronsther, 2019), expondo cinco elementos que devem estar presentes na estrutura de uma narrativa: a criação do lugar, a criação das personagens, a construção do contexto, os incidentes críticos e os eventos finais.

As histórias devem ter um cenário, um lugar, onde se pode estabelecer um ponto de partida. A partir dele, as crianças criam ou selecionam as suas personagens, que se vão desenvolvendo e acompanham-nas até ao término da narrativa. Esta vai-se complexificando à medida que os(as) alunos(as) constroem o seu contexto, levando-os(as) a cogitar e a aprofundar as personagens e o cenário criado. À medida que a história avança, surgem algumas adversidades que o estudante tem de resolver, os incidentes críticos, que consistem em situações e problemas que condicionam o enredo da narrativa e a sua resolução. Por último, para terminar a história, os discentes têm de desenhar um final lógico e consistente (Stevahn & McGuires, 2017, pp. 3-4), acabando por ser semelhante às ideias para o uso da narrativa de Egan e de Creswell.

Esta proposta, tal como as anteriores, segue os passos supramencionados, concentrando-se, por isso, no papel ativo do(a) aluno(a) como responsável pela construção do seu conhecimento, com recurso à estrutura narrativa. Esta sequência pode ser fomentada e aplicada durante dias ou semanas e pode ser trabalhada não só de forma individual, mas também coletivamente.

O exercício seguinte diz respeito não só às narrativas, mas também a outro tipo de recursos que podem ser utilizados em sala de aula e é explorado pela investigadora britânica Hilary Cooper. Esta defende que o recontar das histórias potencia o conhecimento das semelhanças e diferenças entre períodos históricos distintos e o presente, a sequencialização de acontecimentos, a construção de imagens do passado, o desenvolvimento de uma linguagem de tempo e a aquisição de vocabulário novo. Para incrementar estas componentes, a autora sugere que se trabalhe a história com as crianças, através do *role-playing*, do jogo de faz de conta.

Esta atividade lúdica, frequentemente presente nas brincadeiras pueris, pode ser desenvolvida na sala de aula com exercícios em que o estudante simule que é uma personagem do passado e as suas ações, os seus comportamentos e a sua mentalidade se enquadrem numa determinada época histórica, imaginando-se no lugar e na pele do outro, num determinado contexto histórico. De acordo com a autora, o jogo auxilia as crianças a compreenderem melhor o que aprenderam, aprofundando e integrando os conhecimentos adquiridos com os que já possuem, e leva-as a questionarem e a não aceitar aquilo que não percebem, não interiorizando o que, para elas, ainda não tem sentido (Solé, 2009, p. 196). Além disso, permite que estas distingam melhor o que é fantasia e o que é real e que tenham noção de que não existe uma única versão do passado, mas sim diferentes pontos de vista.

Porém, para Cooper, nesta faixa etária, é difícil desenvolver a imaginação histórica e a empatia a partir das evidências, pois as crianças não têm maturidade e capacidade para refletir, fazendo com que o jogo seja dominado pela fantasia. Todavia, a autora considera que à medida que estas vão crescendo, a componente ficcional diminui paulatinamente, em oposição à curiosidade e interesse que se vai despertando pelo que estas conhecem e pelo que procuram saber (Freitas & Solé, 2003, p. 224). O professor desempenha um papel importante neste processo, pois estrutura o jogo e pode promover o debate sobre a atividade, interrogando-as, por exemplo, sobre as motivações das personagens e até os motivos que levaram as crianças a atuar de determinada forma, exercendo, por isso, uma função orientadora neste exercício.

De acordo com alguns autores da *Storyline*, como Margit McGuire, ao integrar o *role-playing* na utilização da narrativa, regista-se uma maior eficácia e sentido na aprendizagem de novos conhecimentos dos discentes, ganhando este, portanto, uma maior potencialidade quando se encontra associado ao *Fio da História* (McGuire, Stevahn & Bronsther, 2019, p. 3). Esta opinião é também por nós partilhada, uma vez que a articulação do jogo com o texto narrativo potencia o desenvolvimento de competências relevantes para o(a) aluno(a) e pode proporcionar ao professor uma melhor orientação de como, por exemplo, tornar mais eficaz e significativa a criação da personagem. Consideramos ainda que esta atividade pode ser aplicada a adolescentes, visto que já conseguem distinguir a fantasia da realidade e interpretar as evidências históricas, integrando na narrativa os conteúdos programáticos relevantes.

Também, no Reino Unido, segundo Maria Glória Solé e Maria Luísa Freitas (Freitas & Solé, 2003, p. 223), alguns investigadores, como a já referida Hilary Cooper, começaram a pensar na utilização da narrativa para o ensino da Língua Materna, não sendo, assim, exclusiva da História. Estes salientam que se devia explorar a relação entre estas disciplinas através desta estratégia, que promove a complementaridade e interdisciplinaridade. Na nossa opinião e tendo em conta o tema deste trabalho, concordamos com a articulação entre as duas áreas do saber, podendo no âmbito da disciplina de História utilizar diferentes tipos de texto narrativo para abordar com os(as) alunos(as) os conteúdos históricos lecionados, seguindo os critérios do *Fio da História*.

Depois da exposição de três propostas semelhantes estruturais da *Storyline* e do *role-playing*, consideramos necessário apresentar as suas vantagens, enunciadas, na tese de Maria Glória Solé, por Ian Barr e Steve Bell (Solé, 2009, p. 230). Apesar de já termos mencionado algumas, decidimos continuar e, assim, concluir a apresentação desta estratégia, para no subcapítulo seguinte aprofundar as que consideramos mais relevantes para a nossa temática.

O *Fio da História* é, em suma, uma proposta com uma metodologia ativa, que se centra nos estudantes, que assumem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Tem-se em conta as suas experiências e conhecimentos tácitos,

partindo-se deles para a sua aplicação e/ou construção de novos conhecimentos, valorizando-se também a pesquisa, que pode ser realizada a partir das novas tecnologias, se o docente considerar necessário. Este assume um papel complementar e orientador e, segundo Sharon Ahlquist, “It is sometimes said that in Storyline, the teacher provides the *line* and the learners the content of the *story*” (Ahlquist, 2015, p. 41). Com esta estratégia, consegue não só detetar com maior facilidade as fragilidades dos seus discentes e auxiliá-los a superá-las, mas também consegue promover uma relação de respeito com eles, que, tal como ele, se podem sentir mais orientados e confortáveis ao trabalhar com a estrutura narrativa.

Esta proporciona uma maior envolvimento dos(as) alunos(as), que se podem sentir mais motivados(as), e possibilita a abordagem de problemas mais complicados, ocasionalmente associados a determinados valores, permitindo que estes procurem soluções, que podem por vezes ser aplicadas em situações reais, e as integrem na história. Contudo, a criação de uma narrativa não tem de ser feita individualmente, pode ser construída em grupo, fomentando, assim, uma aprendizagem cooperativa. Esta estratégia pode ser repetida, com moderação, em temas distintos e integrada de forma flexível no currículo, possibilitando, por conseguinte, atividades de cariz interdisciplinar e complementar, apresentando um carácter inovador. Ainda, permite que se desenvolvam competências básicas (SOLÉ, 2009, p. 230). Esta última frase levanta duas questões especialmente na disciplina de História: quais são as competências incrementadas? É possível desenvolver outras capacidades ou áreas históricas com o *Fio da História*?

### **1.3. As principais competências desenvolvidas com a narrativa.**

#### **1.3.1. A leitura e a escrita: uma literacia disciplinar**

Na disciplina de História, a leitura e a escrita são elementos essenciais que devem ser constantemente trabalhados com os(as) alunos(as). Estes não só podem ser desenvolvidos a partir das narrativas históricas, seguindo as orientações do *Fio da*

*História*, mas também potenciam o incremento de outras competências. Estes dois instrumentos são os pilares da literacia disciplinar (Dionísio, 2018; Monte-Sano & De La Paz, 2012; Monte-Sano, 2010), assim designada, uma vez que pode ser aplicada a áreas do saber distintas, como a História, que possuem conceitos específicos e linguagens diferentes. Aprender estas disciplinas implica, por conseguinte, aprender a falar das suas várias componentes e compreender as suas convenções discursivas.

A prática da leitura é fundamental, sendo necessário ler para aprender, mas só pode ser realizada com sucesso se o leitor possuir um conjunto de conhecimentos prévios para interpretar e compreender o texto e retirar a informação que considere significativa e relevante, podendo posteriormente integrá-la ou desenvolvê-la nos seus esquemas mentais (Redmer, 2006, p. 13), evitando a realização de uma leitura superficial e estabelecendo, assim, uma relação dialética com o documento escrito. A leitura do texto é, portanto, uma ação racional que além de proporcionar a construção de uma interpretação do que é lido, permite que se opere uma sequência de raciocínios que controlam o processo interpretativo e que conduzem à deteção de possíveis incompreensões da mensagem, durante o processo de leitura.

No caso da História, quando o(a) aluno(a) se confronta com um documento escrito, é necessário que este descodifique o código linguístico do texto, mobilizando as competências e elementos da consciência histórica adequados para a sua leitura (Quiossa, 2009, p. 3). Este tem de identificar a natureza do texto (primário ou secundário) e o seu conteúdo substantivo (carta, poesia, artigo jornalístico, etc.) e indicar a componente espaciotemporal, os acontecimentos e episódios descritos, bem como as personalidades da época e fazer uma leitura crítica, que envolva os conceitos específicos do período histórico retratado (Melo, 2003, p. 342). Se for um texto historiográfico, o estudante tem de considerar o autor e a época de produção e também o grau de distanciamento, o subjetivismo e as intenções (e.g. se o autor pretendia divulgar o texto ou se é de índole privada) latentes no documento. A leitura permite, portanto, não só a aquisição de vocabulário histórico, mas também de conceitos, que possibilitam a perceção do mundo. Esta proporciona ainda a relação entre diferentes

momentos históricos, conseguindo que os alunos integrem os acontecimentos do passado nas suas construções identitárias pessoal e social (Redmer, 2006, p. 15).

Associada à leitura, a escrita é também uma ferramenta de grande relevância que, por vezes, se considera “adquirida” nos estudantes. Todavia, “Os alunos das diferentes séries apresentam, muitas vezes, dificuldades não necessariamente nos conteúdos específicos das disciplinas, mas na exposição escrita de textos no ensino/ aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento” (Santos, 2011, cit. por Lima, Silva & Barbosa, 2013, p. 3), isto é, talvez os maus resultados dos discentes não se devam tanto à compreensão e interiorização dos conteúdos programáticos, mas sim à incapacidade de se expressarem corretamente na escrita.

De acordo com Maria do Céu Melo, na aula de História, o professor pode, após a leitura de um documento, pedir aos seus alunos para produzir um texto de análise. Normalmente, a estrutura textual comum identifica os seguintes elementos (Melo, 2003, p. 343): o autor do texto, a sua origem e objetividade (Quem?); a natureza e os conteúdos (O quê?); o período em que o documento foi redigido e as suas circunstâncias (Quando?); a localização onde o acontecimento ocorre (Onde?); o destinatário, caso exista (A quem?) e as intenções do autor para a redação do texto (Porquê?). A maioria dos estudantes já conhece estas questões, uma vez que as aprende na disciplina de Português, quando se lhes apresenta as principais perguntas que devem ser respondidas no Lide, a primeira parte de uma notícia (com exceção da penúltima).

Também, Stuart Greene concorda que os discentes, mesmo na faculdade, não estão ainda familiarizados com a criação de textos a partir das evidências históricas (Parente, 2004, p. 42). Este considera que o fomento deste tipo de produção escrita incrementa o pensamento histórico e o pensamento crítico, o desenvolvimento das capacidades de argumentar e de estruturar melhor as suas ideias, podendo articular o conhecimento tácito com os conteúdos encontrados no texto. Ainda, a escrita potencia a aplicação de vocabulário adquirido com a leitura, o melhoramento da consciência histórica e da interpretação histórica dos alunos (Monte-Sano, 2010, p. 541).

Neste trabalho, consideramos que a narrativa pode ser a estrutura ideal para ser estrategicamente utilizada pelo docente para incrementar a leitura das evidências históricas, possibilitando, assim, que os estudantes interpretem, aprendam e integrem na sua produção escrita os conteúdos assimilados no processo de leitura, articulando-os com os conhecimentos prévios (Dionísio, 2018, p. 75). O texto narrativo permite que estes incorporem e coordenem valores, palavras, ações, personalidades, espaços e diferentes épocas, interligando, assim, estas duas ferramentas que com a narrativa podem proporcionar o desenvolvimento da linguagem e das capacidades de comunicação e informação dos(as) alunos(as). Em síntese, de acordo com Helenice Rocha, “(...) para que o aluno compreenda a escrita da história, ele também precisa aprender a ler e escrever história, não como historiador, mas inserindo-se na lógica da racionalidade da escrita histórica escolar.” (Rocha, 2010, p. 129).

As competências que podem ser incrementadas com o texto narrativo e que se relacionam respetivamente com a leitura e a escrita são abordadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que define as competências como:

*combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.* (Martins et al., 2017, p. 9)

As competências que dizem respeito a estes dois instrumentos são a da área da Linguagem e textos e a da Informação e comunicação. A primeira refere-se ao domínio dos discentes da capacidade de compreensão e de expressão visual, multimodal, oral e escrita e da utilização e aplicação da linguagem específica da disciplina e dos seus símbolos para comunicar em diferentes contextos, como o digital, por exemplo, para construir conhecimentos e para se expressarem em situações distintas (e.g. pessoal, profissional, social, entre outras). Ainda, ao conhecerem os códigos linguísticos de uma área do saber, estes conseguem entender e expressar, pelas vias oral e escrita, conceitos, pensamentos e factos e indicar, usar e até criar os produtos linguísticos

disciplinares, podendo constatar os seus significados e conceber novos sentidos (Idem, p. 21).

Já a área da Informação e comunicação envolve a seleção, análise, expressão e divulgação do conhecimento, das experiências e dos produtos em formatos distintos (digitais ou físicos). Os estudantes têm de utilizar ferramentas variadas para indagar e avaliar a informação obtida, verificando a sua veracidade e comparando-a com outras fontes documentais. Se esta for válida podem descrevê-la, organizá-la e mobilizá-la, de forma autónoma e crítica, para transformá-la num produto discursivo, audiovisual ou textual, que transmita conhecimentos e/ou experiências (Idem, p. 22), e que pode ser, por exemplo, apresentado em sala de aula para os restantes colegas e para o professor.

Na nossa opinião, embora os estudantes do século XXI tenham acesso a um vasto mar de informação que lhes pode auxiliar no incremento da leitura e da escrita, não quer dizer que, em primeiro lugar, tenham as ferramentas mentais necessárias para conseguir fazer uma boa pesquisa e filtrar os conhecimentos necessários, nem que o professor de qualquer disciplina, neste caso de História, possa dispensar o fomento destes instrumentos tão relevantes, por considerar que estes só podem ser desenvolvidos pelos docentes da Língua Materna, não se devendo demitir da sua função elementar de orientar e fomentar a leitura, a escrita e as competências dos alunos.

### **1.3.2. O desenvolvimento da empatia e da imaginação históricas e da criatividade**

A narrativa, além de desenvolver a leitura e a escrita, pode também fomentar a empatia e a imaginação históricas, bem como a criatividade. Normalmente, a imaginação é muitas vezes associada ao conceito de empatia, porém decidimos abordá-las separadamente. Apresentamos ainda as competências que se relacionam com estas componentes, previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, assim como uma caracterização final da narrativa histórica, com uma síntese dos elementos

pertinentes expostos nos subcapítulos anteriores, com o desiderato de mostrar a definição final da estratégia aplicada no capítulo seguinte.

A empatia é associada a um conjunto de aspetos como o pensamento pelos outros, a interpretação de um papel, a compreensão de uma determinada situação, e a preocupação e demonstração de interesse pelo outro. De acordo com Antonio Carlos Brolezzi, esta pode ser definida como “(...) um termo explicativo para a relação entre a imitação interior e a capacidade de compreensão dos outros atribuindo a eles sentimentos, emoções e pensamentos” (Brolezzi, 2014, p. 4), tendo, portanto, duas dimensões: a cognitiva, que consiste na capacidade de compreender a perspectiva dos outros, e a afetiva, que permite partilhar os sentimentos e emoções, sendo mobilizadas em simultâneo e, por isso, inseparáveis.

Esta pode ser também potencializada na disciplina de História, como prova o trabalho académico de Mariana Silva, onde se declara que o uso da empatia histórica na sala de aula pode auxiliar o desenvolvimento da compreensão histórica, implicando, assim, que o conhecimento do contexto histórico, a interpretação de evidências históricas distintas e o recurso à imaginação permitem entender e justificar as ações e intenções dos indivíduos do passado (Silva, 2018, p. 18). Apesar de, segundo a autora, existir uma certa resistência à utilização desta capacidade pelos professores, esta é reconhecida pelos investigadores, como os já referidos Seixas e Morton, que a consideram uma componente do seu modelo de pensamento histórico. As suas duas dimensões permitem que os(as) alunos(as) reconheçam as diferenças entre o passado e o presente, construam o conhecimento apoiados nas fontes históricas e nas suas interpretações, desenvolvam sentimentos de respeito e tolerância face a perspectivas e indivíduos distintos e utilizem a imaginação para reconhecer sentimentos apropriados a um contexto e período históricos específicos (Teixeira, 2014, p. 14), num processo de descentramento, em que os estudantes se distanciam do seu próprio ponto de vista, do senso comum e dos valores, das atitudes, das práticas e das ideias contemporâneas para compreender as ações, motivações e mentalidades das personalidades históricas.

Um dos exercícios encontrados na bibliografia consultada para o desenvolvimento da empatia histórica é da autoria de Sarah Brooks e consiste numa atividade escrita em que os discentes escrevem na primeira pessoa do singular (Brooks, 2008, p. 132), encarnando um agente histórico. A realização deste exercício teve como propósito comparar o incremento da empatia histórica nos textos em que os(as) alunos(as) redigiam na primeira pessoa, com um outro grupo de estudantes que escreviam na terceira pessoa do singular, não participando na história narrada.

A autora concluiu, a partir do texto e das entrevistas aos discentes, que os do primeiro grupo se sentiam mais à vontade com a imaginação das reações e das razões que as pessoas teriam no período histórico da atividade e que consideraram-na interessante e divertida, tendo gostado de representar o papel de um indivíduo histórico. Todavia, Brooks alerta que estes não se preocupavam tanto em balancear o uso das evidências com a imaginação, não fazendo um questionamento adequado às fontes. Já os estudantes do outro grupo basearam-se mais nas evidências históricas para explicar o passado e estavam mais concentrados em incorporar no seu texto todos os elementos corretos e factuais, e menos “(...) interested in making creative inferences and expressing their own personal thoughts as they were in making those points, which might be considered most important or are easiest to write about in a thorough manner” (Idem, p. 143). Também, nos seus textos não apresentavam opiniões e, segundo a autora, pareciam mais preocupados em expor a informação do que a compreender e explorar os agentes históricos e as suas idiossincrasias e mentalidades.

Contudo, nem todos os investigadores concordam com a escrita na primeira pessoa. No artigo de Chauncey Monte-Sano e Susan De La Paz, estes afirmam que na aplicação deste tipo de atividade os discentes usaram mais as suas perspetivas pessoais para abordar um episódio histórico específico, em detrimento da interpretação e utilização da informação existente nas evidências históricas (Monte-Sano & De La Paz, 2012, p. 290). Na nossa opinião, compreendemos as críticas que estes autores e que a própria Brooks elencam em relação a esta opção de escrita, porém, consideramos que esta tem muito potencial e que se assemelha muito ao *role-playing*, proposto por Hilary Cooper. Por conseguinte, decidimos incorporar a escrita da primeira pessoa do singular

na nossa estratégia narrativa, pois, a nosso ver, é mais estimulante para os estudantes e encoraja-os a tentar imaginar-se na posição de um indivíduo de outra época, levando-os a cogitar sobre as suas intenções, mentalidade e ações.

Já a imaginação, segundo Kieran Egan e Gillian Judson, não só permite pensar o possível, mas também é uma forma de cogitar os aspetos “(...) not constrained only by the actual” (Egan & Judson, 2009, p. 127), de forma flexível. A imaginação encontra-se, por conseguinte, conectada com os domínios cognitivo, emocional e corporal, uma vez que os nossos corpos fornecem as nossas ferramentas mediadoras com as quais conferimos sentido à realidade e as nossas emoções assumem um papel tão fundamental como o ato de pensar.

A imaginação histórica distingue-se da empatia histórica, pois permite a reconstrução do passado (Barca, 2019, p. 315), priorizando uma vinculação às evidências históricas e aos conhecimentos da disciplina de História. Esta tem em conta o contexto histórico e consiste na identificação de valores, de atitudes, de crenças e de pontos de vista distintos dos agentes históricos de determinado período (Silva, 2018, p. 22). Nesta área do saber, normalmente, procura-se construir o conhecimento a partir das fontes históricas, mas com a imaginação pode-se criar com o conhecimento adquirido um novo produto que ultrapasse as dimensões pessoal e social (Smith, 2000, p. 105). Esta pode, por conseguinte, ser também trabalhada na narrativa histórica, levando a que, por exemplo, o aluno crie, a partir das evidências históricas, um enredo, em que participe como ator, procurando compreender e explicar como se sentiria e agiria perante determinado acontecimento.

De acordo com Hilary Cooper, o ato de imaginar e a imaginação permitem o desenvolvimento da criatividade, que consiste na criação não só de ideias novas para a história humana, mas também de “(...) ideas new to a person’s previous way of thinking” (Cooper, 2018, p. 1), que podem ser incrementadas de forma individual ou colaborativa. Estas ideias têm de ser originais e possuir algum valor, tendo de ser materializadas e partilhadas em produtos, como um poema. Na disciplina de História, a criatividade pode ser desenvolvida quer pelos docentes, quer pelos discentes: o professor pode utilizar

estratégias inovadoras, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e efetivo, ensinando de forma criativa, e este pode ainda estabelecer como objetivo trabalhar a criatividade dos(as) alunos(as), direcionando a sua ação de ensino para o processo criativo (Idem, p. 18).

A narrativa histórica permite conjugar estes dois elementos, que são interdependentes, podendo ser considerada pelos estudantes como motivadora, quando aplicada de forma moderada, e ter como uma das componentes avaliativas a criatividade. A estratégia narrativa potencia a capacidade criativa dos discentes, a quem se deve dar controlo sobre o texto, encorajar as suas questões e inovações, valorizando-as. Apesar de pensarmos que o carácter subjetivo da criatividade dificulta a sua inclusão na avaliação da narrativa histórica, decidimos incluí-la na mesma, uma vez que é desenvolvida pelos estudantes na sua produção escrita.

A empatia e a imaginação históricas e a criatividade encontram-se também incluídas nas competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Destacamos o desenvolvimento do Pensamento criativo que consiste na criação e /ou aplicação de ideias novas “(...) em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários” (Idem, p. 24), partindo das evidências e recorrendo à imaginação para a construção de um novo produto criativo e inovador.

Estes elementos no formato da narrativa permitem fomentar o Desenvolvimento pessoal e autonomia dos discentes, que incrementam a sua confiança, a capacidade de decidir e autorregular-se, bem como o espírito de iniciativa, potenciando a integração dos comportamentos, conhecimentos e emoções e desenvolvendo as competências pré-existentes e a necessidade de adquirir outras novas. Em suma, esta competência tem como finalidade encarregar os(as) alunos(as) de desempenhar um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem (Idem, p. 25).

Por fim, decidimos apresentar uma definição concisa da nossa estratégia, a narrativa histórica, cujas características foram progressivamente expostas ao longo deste primeiro capítulo e são relevantes para a próxima parte. Assim:

A narrativa histórica é um texto discursivo que tem como base a evidência histórica e que pode ser produzido pelos estudantes. A sua redação é realizada a partir da interpretação e integração da informação presente nas fontes e é feita na primeira pessoa do singular, atribuindo ao aluno o papel de agente histórico. Esta estratégia segue as orientações do *Fio da História*, tendo como desiderato incrementar as competências relacionadas com a leitura, a escrita, a empatia e imaginação históricas e a criatividade.

## **Capítulo II – O centro do labirinto – Enquadramento Metodológico**

### **2.1. Sente-se a brisa do mar: a escola e os seus estudantes**

#### **2.1.1. A escola**

À medida que adentramos neste labirinto, continuamos a desenrolar o fio do nosso novelo, olhando sempre para trás, mas caminhando na direção contrária. À semelhança do labirinto mitológico, o nosso encontra-se também perto do mar, podendo sentir-se não a brisa mediterrânica de Creta, mas sim a nortada do Norte de Portugal.

O estabelecimento onde realizámos a nossa prática de ensino supervisionada, a Escola Secundária João Gonçalves Zarco (ESJGZ), encontra-se perto da praia, na zona sul do concelho de Matosinhos, no distrito do Porto. É uma das seis escolas concelhias com ensino secundário e, apesar de ser somente apelidada de Secundária, integra alunos do 7.º ano ao 12.º ano. Na ESJGZ, fomos muito bem recebidas e norteadas pela Orientadora Cooperante, a professora Isabel Pereira, uma excelente profissional com quem aprendemos imenso, e tivemos como colega de estágio a Ana Lavínia Gonçalves (ou apenas Lavínia, como gosta de ser chamada), uma companheira exemplar e inspiradora.

Esta escola foi criada em 1955 e até 1979 era inicialmente apelidada de Escola Industrial e Comercial de Matosinhos. Em 1995, mudou para o atual nome, tendo sido assim nomeada em honra do navegador português João Gonçalves Zarco (c. 1390-1471). Foi intervencionada pela Parque Escolar, em 2009, que dotou este estabelecimento de melhores condições e equipamentos, nomeadamente a nível tecnológico (ESJGZ, 2019, p. 2). A escola tem um ensino trimestral e também espaços agradáveis e acolhedores, como a biblioteca e o auditório, e as suas salas de aula, embora registem problemas pontuais com os computadores ou projetores, estão bem equipadas e limpas, registando-se uma forte consciencialização quer dos docentes e discentes, quer das funcionárias em ter as salas apresentáveis. Também possui um museu com instrumentos e manuais do ensino profissional utilizados por antigos alunos, bem como

um conjunto de mapas, como um que apresenta as linhas ferroviárias de uma das antigas colónias portuguesas, e materiais escolares do Estado Novo, como as mesas dos professores (algumas estão ainda nos corredores da escola e são utilizadas pelas funcionárias).

A ESJGZ pretende ser uma referência na construção de futuros de sucessos dos seus estudantes, promovendo valores como a liberdade, os direitos humanos, a autonomia e a responsabilidade, a tolerância e a excelência, respeitando e incorporando o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* na dinâmica da escola. Os seus princípios, valores e competências estão ainda incluídos no *Perfil do Aluno Zarco*. Além disso, este estabelecimento tem como objetivos gerais:

“1. Melhorar os resultados escolares dos alunos, qualificando as aprendizagens e desenvolvendo competências em literacias.

2. Promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, contribuindo para uma cidadania ativa, formando cidadãos críticos, criativos, empreendedores, intervenientes, solidários e autónomos.

3. Reforçar o envolvimento e participação de alunos e de pais e encarregados de educação na vida da Escola.

4. Reforçar a imagem da ESJGZ na comunidade local e nacional, como uma instituição de referência de qualidade, promovendo, também, a sua internacionalização.

5. Promover a formação e atualização científica e pedagógica permanente de todos os atores educativos considerando, também, a participação em projetos transnacionais.

6. Proceder a uma sistemática avaliação das práticas, recorrendo a metodologias participativas, garantindo a contextualização das análises e dos resultados.” (Idem, p. 8)

Em relação à oferta formativa da escola, esta integra o 3.º ciclo do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos) e o ensino secundário, que abrange não só os Cursos Científico-

Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas), mas também os Cursos Profissionais, nas áreas de Apoio à Gestão, de Auxiliar de Saúde, de Restaurante/Bar, entre outras. Funciona também durante o horário pós-laboral, disponibilizando cursos NER e EFA<sup>4</sup>. Além disso, desde 1998, colabora com os estabelecimentos prisionais de Santa Cruz do Bispo e de Custóias, contribuindo para o acesso dos reclusos à educação. A ESJGZ tem, em síntese, uma vasta oferta educativa, com ensinos diurno e noturno, desempenhando, portanto, um papel importante na comunidade matosinhense.

Relativamente à localização e perceção comunitária, a escola situa-se na Avenida Villagarcia d’Arosa, onde passam o metro (Linha A), os autocarros da STCP e as camionetas da Maré (antiga Resende), tendo, por isso, uma excelente rede de transportes. O fácil acesso à ESJGZ é provavelmente um dos principais motivos para os estudantes deste estabelecimento serem provenientes não só de outras freguesias do concelho de Matosinhos, como Leça do Balio, Custóias, Guifões, São Mamede e Senhora da Hora, mas também de concelhos vizinhos como Vila do Conde, Maia e Porto, sendo, portanto, um estabelecimento escolar com um corpo estudantil heterogéneo. Além disso, este é muito bem visto pela comunidade matosinhense, estando bem posicionado nos *rankings* nacionais. Curiosamente, na época em que se transmitia a série *Morangos com Açúcar*, a ESJGZ era conhecida como a “escola dos morangos”, porque era um dos poucos estabelecimentos escolares que, na altura, antes de entrar na sala de aula, os discentes tinham de passar o cartão escolar e validar a sua presença. É, assim, uma escola tecnologicamente bem apetrechada e sempre atualizada, que prima pela excelência na formação dos seus alunos.

### **2.1.2. Os seus estudantes**

A nossa Orientadora Cooperante, no ano letivo 2019/2020, lecionou em quatro turmas: duas do 9.º ano (uma delas foi a direção de turma da professora Isabel), a quem ensinava História e Educação para a Cidadania (em conjunto com as docentes de

---

<sup>4</sup> ESJGZ: Oferta formativa. Disponível em: <https://www.zarco.pt/site/index.php/oferta-formativa/>.

Geografia e TIC) e outras duas do 11.º ano, de Línguas e Humanidades, na disciplina trienal de História A, que tinha a duração de 300 minutos semanais, tendo em ambas as turmas 6 tempos de 50 minutos, ocorrendo em dois destes tempos uma divisão da turma em dois turnos.

As nossas regências, tal como as da nossa colega de estágio, foram realizadas em todas as disciplinas. Apesar de termos trabalhado em algumas ocasiões com os alunos do 9.º ano, houve um maior acompanhamento e cumplicidade com os estudantes do 11.º ano, tendo sido aplicado nas duas turmas a estratégia supramencionada. A nossa amostra consiste, portanto, nas duas turmas do ensino secundário e nos dados que obtivemos no início do ano letivo. Para manter o seu anonimato, designámos as turmas a partir das primeiras duas letras alfabéticas, passando a ser apelidadas de A e B, e alterámos os números dos discentes.

A Turma A é, a nosso ver, a mais heterogénea, tendo tanto alunos(as) desinteressados(as) e/ou pouco participativos(as), como estudantes ativos, atentos e interventivos. Esta era inicialmente constituída por 26 discentes: 11 do género masculino e 15 do feminino, com uma média de idades de 16,2 anos e com um repetente do 11.º ano. Porém, até ao início do mês de fevereiro, três alunos saíram/ deixaram de comparecer às aulas de História, com motivos diferentes: um desistiu da escola, o outro deixou de aparecer e, por fim, o último desistiu de História A porque quis mudar de curso e não lhe compensava ter esta disciplina (continuou a ter outras disciplinas como Português, por exemplo). Contudo, apesar de estes terem saído, não excluámos as suas produções escritas dos gráficos que posteriormente apresentamos. Ainda, entraram em janeiro dois novos estudantes, que tinham mudado de escola e que foram bem recebidos. Esta turma tinha ainda História A, durante o período da manhã, na terça-feira, na quarta-feira e na quinta-feira, ocorrendo neste último dia da semana uma divisão da turma em dois turnos, havendo um intervalo de 2h10min entre a aula do 1.º turno e a do segundo. Ainda, quando metade dos(as) alunos(as) tinha aula, o outro turno estava livre.

Já a Turma B é mais homogênea, quando comparada com a anterior, uma vez que a maior parte dos discentes são mais animados, participativos e colaborativos, mas apresentam uma maior dificuldade. Esta é constituída por 27 alunos: 16 do género feminino e 11 do masculino, com uma média de idades de 15,9 anos e uma retenção. No final do mês de janeiro, um aluno desistiu da escola, todavia, contabilizámos, tal como fizemos na turma anterior, o trabalho que este desenvolveu. Durante o período matinal, estes tinham História A na terça-feira, quarta-feira e sexta-feira, existindo uma divisão da turma em dois turnos na aula de quarta-feira. O primeiro e segundo turnos tinham 50 minutos de aula e após o intervalo trocavam e a outra metade frequentava as aulas de Português.

As duas turmas são constituídas por jovens de diferentes proveniências e níveis socioeconómicos e nem sempre são harmoniosas, havendo algumas picardias entre eles. Contudo, foram muito prestáveis e cooperativos, tendo a maioria participado esforçadamente nas atividades propostas.

## **2.2. Os caminhos percorridos no labirinto: a aplicação das narrativas históricas e o inquérito**

Lentamente desenrodilhamos o novelo, aventuramo-nos e avançamos dentro do labirinto, percorrendo vários caminhos. Não nos olvidamos, todavia, da extensão do fio e dos locais por onde passamos, que nos pareciam estranhos, mas que agora já nos são conhecidos. Por isso, decidimos recordar as perguntas que nos guiam e explicar com maior detalhe a estratégia utilizada, apresentando as três atividades aplicadas, a sua avaliação e correção, e comentando-as.

A narrativa histórica, tal como foi supramencionado, segue o modelo do *Fio da História* e é construída pelos estudantes a partir das evidências históricas. Estes têm de as interpretar, compreender e seleccionar a informação que consideram pertinente para o exercício proposto. A sua produção escrita é feita na 1.<sup>a</sup> pessoa do singular,

permitindo, na nossa opinião, o desenvolvimento da empatia e imaginação históricas, atribuindo, assim, ao aluno o papel de agente histórico. Ainda, este incrementa as capacidades de leitura e da escrita, bem como a criatividade.

Importa também recordar não apenas a definição da nossa estratégia, mas as perguntas que orientam este trabalho e que dizem respeito ao desenvolvimento de competências, sobretudo ligadas à escrita e à leitura; à utilização da narrativa histórica e dos diferentes tipos de texto narrativo para verificar a integração dos conteúdos, presentes nas fontes históricas; ao uso da estratégia designada de *Fio da História* e se esta pode ser aplicada com temas distintos e, por fim, à averiguação da opinião dos discentes, em relação à estratégia e atividades desenvolvidas.

Relativamente à aplicação da narrativa histórica, esta seguiu a maioria dos princípios apresentados pelo investigador da *Storyline* Jeff Creswell (exceptuando o princípio da estrutura antes da atividade) e consistiu em três exercícios, nos dias em que eles tinham aulas de turnos (quarta-feira e quinta-feira), sendo aplicados durante a aula inteira (50 minutos), com metade de cada turma. Esta estratégia contou com diferentes temáticas e textos narrativos: os estudantes redigiram narrativas que seguiam o tipo textual da notícia para abordar a Revolução Científica (*Jornal científico*); da carta para tratar das diferentes fases e momentos da Revolução Francesa (*Carta da Revolução Francesa*) e do diário para falar da explosão populacional oitocentista e das suas consequências (*Diário oitocentista*).

Estes temas, com exceção do segundo, foram por nós lecionados (*Anexos 11-13*, pp. 177-194) e as nossas aulas seguiram as indicações das *Aprendizagens Essenciais de História A<sup>5</sup>* e, por conseguinte, integraram os conteúdos do manual de História A<sup>6</sup>, do 11.º ano, donde retirámos alguns documentos para a nossa estratégia. Além disso,

---

<sup>5</sup> Ministério da Educação e Ciência (2018). *Aprendizagens Essenciais de História A: 10.º, 11.º e 12.º anos*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>. [Consulta realizada em 13/05/2020].

<sup>6</sup> Couto, C. & Rosas, M. A. (2019). *Um novo Tempo da História*. Porto: Porto Editora.

decidimos seguir e adaptar os critérios de correção dos exames de História A<sup>7</sup>, para avaliar as seguintes componentes do enredo narrativo: os conteúdos, em que é obrigatório o uso de informações retiradas dos documentos escritos e/ou iconográficos; a comunicação, onde avaliámos a expressão escrita; a criatividade e ainda uma categoria existente apenas na segunda e terceira atividades, referente às orientações dadas aos discentes.

Após a produção das redações, procedemos à correção das mesmas, que seguiram os critérios suprarreferidos, e redigimos um comentário para cada aluno. De acordo com Mariana Lagarto, o nosso comentário/ *feedback* possui um conjunto de características dos *feedbacks* corretivo/informativo e orientador (Lagarto, 2009, p. 34), não sendo, todavia, realizado em sala de aula nem de forma prognóstica, mas sim numa fase posterior. Os nossos comentários assemelham-se ao primeiro tipo, pois centrámo-nos na verificação dos resultados e no produto e identificámos o que está errado ou em falta, apresentando sugestões para, por exemplo, uma melhor redação frásica. Em relação ao *feedback* orientador, elaborámos comentários personalizados, individuais e descritivos, prática que se integra “(...) numa perspectiva construtivista do ensino/aprendizagem, assumindo as funções de orientar, regular, reflectir, identificar e adaptar.” (Idem, Ibidem). Consequentemente, estes *feedbacks* contribuem para o desenvolvimento das capacidades metacognitivas e autorreguladoras dos discentes, que aperfeiçoam as suas competências e a aprendizagem, que se torna mais duradoura e significativa.

Ainda, tendo em conta a existência de diversos textos de análise, decidimos, antes de apresentar e comentar individualmente as atividades, expor uma longa tabela síntese dos exercícios realizados:

---

<sup>7</sup> Podem ser consultados no *site* do IAVE. Disponível em: <http://www.iave.pt/index.php/avaliacao-de-alunos/exames-finais-nacionais-2019-20>.

**Tabela 1– A realização das narrativas históricas.**

As narrativas históricas					
Atividade	Síntese da temática tratada	N.º e designação de cada exercício	Data de aplicação	Data de entrega da Correção	Feedback e tipo de correção
I – <i>Jornal científico</i>	A Revolução Científica, ocorrida nos séculos XVI-XVIII e as inovações técnicas e científicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo I</li> <li>• Grupo II</li> <li>• Grupo III</li> <li>• Grupo IV</li> </ul> <p><u>Conteúdos abordados:</u> astronomia, medicina e inovação técnica/ científica e métodos de Bacon e Descartes.</p>	<p><u>Turma A:</u> 21 de novembro de 2019</p> <p><u>Turma B:</u> 27 de novembro de 2019</p>	<p><u>Turma A:</u> 12 de dezembro de 2019</p> <p><u>Turma B:</u> 18 de dezembro de 2019</p>	<p><u>Turma A:</u> Oral e escrito.</p> <p><u>Turma B:</u> Escrito.</p>
II – <i>Carta da Revolução Francesa</i>	As diferentes fases e momentos da Revolução Francesa (desde a Tomada da Bastilha até ao Império napoleónico).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo I: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomada da Bastilha</li> <li>- A abolição dos direitos feudais</li> <li>- Constituição Civil do Clero e documento sobre o clero</li> </ul> </li> <li>• Grupo II: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Declaração de Pillnitz – 1791</li> <li>- Excerto de Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791)</li> <li>- Fuga de Luís XVI e Carta de um emigrado</li> </ul> </li> <li>• Grupo III: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sans-culottes e a sua caracterização</li> <li>- A força dos sans-culottes durante a Convenção</li> </ul> </li> <li>• Grupo IV: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descristianização</li> <li>- Crítica às execuções</li> <li>- Sobre a execução de suspeitos</li> </ul> </li> <li>• Grupo V: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crítica social</li> <li>- O Consulado</li> </ul> </li> <li>• Grupo VI:</li> </ul>	<p><u>Turma A:</u> 23 de janeiro de 2020</p> <p><u>Turma B:</u> 22 de janeiro de 2020</p>	<p><u>Turma A:</u> 20 de fevereiro de 2020</p> <p><u>Turma B:</u> 19 de fevereiro de 2020</p>	<p><u>Turma A:</u> Oral e escrito.</p> <p><u>Turma B:</u> Oral e escrito.</p>

		- Crítica positiva a Napoleão - Crítica negativa a Napoleão - Código Civil de 1804 – inferioridade da mulher			
III– <i>Diário oitocentista</i>	Explosão populacional e urbana e suas consequências: pobreza, mudanças urbanísticas e migração.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício A – Urbanismo (pobreza)</li> <li>• Exercício B – Urbanismo (mudanças urbanísticas)</li> <li>• Exercício – Emigração</li> </ul>	<u>Turma A:</u> Realização: 8-12 de maio de 2020 Entrega: a 12 de maio  <u>Turma B:</u> Realização: 8-12 de maio de 2020 Entrega: a 12 de maio	<u>Turma A:</u> 19 de maio de 2020  <u>Turma B:</u> 19 de maio de 2020	<u>Turma A:</u> Escrito, enviado via e-mail.  <u>Turma B:</u> Escrito, enviado via e-mail.

### 2.2.1. *Jornal Científico.*

A primeira atividade, que se insere no *Domínio: Construção da modernidade europeia* e no *Subdomínio: O método experimental e o progresso do conhecimento do Homem e da Natureza* (Anexo 11, pp. 177-181), foi inicialmente aplicada na Turma A, no dia 21 de novembro de 2019, e teve como objetivo consolidar os conhecimentos lecionados na aula anterior, bem como servir de ponto de partida para definir as componentes e características da nossa narrativa. Pedimos aos estudantes para formar grupos de 3 e um grupo de 4, dividindo o 1.º turno em quatro grupos, com quatro propostas distintas, repetindo o mesmo procedimento com a outra metade da turma. Entregámos as quatro propostas (Anexo 1, pp. 103-109) e também uma folha de linhas em branco para cada um escrever, pois não pretendíamos que eles rasgassem as páginas do caderno ou que redigissem nele, uma vez que isso impediria a posterior correção.

Estes tinham de, em conjunto, escolher um nome para o *Jornal Científico* e uma área para cada um abordar, podendo redigir uma notícia sobre a medicina (texto sobre

a transfusão de sangue ou documento sobre a descoberta de William Harvey), a astronomia (excerto de Copérnico ou textos sobre Galileu Galilei), uma inovação técnica/científica (relógio de pêndulo, barômetro, telescópio, termómetro e escala de Fahrenheit) e, no caso de o grupo ser constituído por 4 alunos, um deles podia escrever sobre os dois métodos científicos, da autoria de Francis Bacon e de René Descartes.

Num espírito de entreatajuda e entusiasmo, os discentes redigiram os seus textos e levantaram questões muito pertinentes, como, por exemplo, o período em que é notícia é escrita, se no presente ou no passado, tendo a maioria redigido no passado. Um dos aspetos que os estudantes dos dois turnos mais gostaram foi a escolha do título do Jornal, tendo surgido nomes muito engraçados, como “Time Machine”, “Os Meninos da História” ou “O cientista revolucionário”. Além disso, um grupo de alunos deu às suas notícias um título, elemento que não era obrigatório, havendo alguns bem criativos como, por exemplo, “Uma cura sangrenta” (N.º 11) ou “Tic-Tac! A experiência intemporal de Christiaan Huygens” (N.º 19). Apenas três estudantes não realizaram a atividade, tendo, assim, participado 21 discentes.

Na Turma B, esta atividade foi realizada na semana seguinte, no dia 27 de novembro de 2019. Aplicámos a estratégia da mesma forma, mas incluímos, nos dois turnos, a obrigatoriedade de um título para a notícia, pois considerámos que este permite demonstrar a criatividade dos estudantes. Nos dois turnos, os(as) alunos(as) estavam mais empolgados e interventivos do que os da turma anterior, repetindo, novamente, a questão da escrita no passado ou no presente. Contudo, precisaram de uma maior ajuda para compreender o que deveriam integrar no texto e em que é que consistia a atividade.

Nesta turma, surgiram não só jornais com nomes criativos como o “Jornal BOOM: explosão científica”, o “Ziridiário” ou “O centro do conhecimento”, mas também títulos imaginativos como, por exemplo, “Menos 15min de atraso” (N.º 3), “Corpo humano, a máquina que nos dá vida” (N.º 13) ou “A insanidade de Galileu Galilei?!” (N.º 17), tendo grande parte da turma, com exceção de dois alunos, criado um título para a sua notícia. Esta atividade foi, ainda, realizada por 21 discentes, tal como na Turma A.

De seguida, começámos a adaptar os critérios de correção dos exames de História A, excluindo a componente dos Documentos, uma vez que os conteúdos avaliados têm de ser retirados exclusivamente dos documentos escritos e iconográficos. Definiram-se, por conseguinte, três componentes a avaliar (*Anexo 2*, pp. 110-112): os Conteúdos, a Comunicação, que diz respeito à expressão escrita e aos erros ortográficos e de pontuação, e a Criatividade, onde se incluem o nome do jornal e o título da notícia (apenas para a Turma B). Procedemos à avaliação dos textos, tendo avaliado de Insuficiente a Muito Bom e de 1-100 pontos. Na nossa opinião, não foi uma boa escolha, visto que tivemos depois de converter para 1-200 pontos, através da multiplicação do total x2.

Enquanto na Turma A entregámos os textos produzidos pelos alunos e as correções individuais, com as classificações, na aula de turnos do dia 12 de dezembro de 2019, esclarecendo algumas dúvidas e erros como a diferença entre “-se” e “-sse” ou entre “à” e “há”, na Turma B a entrega realizou-se no dia 18 de dezembro de 2019. Todavia, não tivemos oportunidade de comentar oralmente os trabalhos com os discentes, uma vez que nessa quarta-feira, eles estiveram a ver o filme *Marie Antoinette* (2006) e depois entraram no período de férias escolares.

### **2.2.2. Carta da Revolução Francesa**

No mês de janeiro de 2020, os(as) alunos(as) das duas turmas estiveram a apresentar os seus trabalhos sobre a Revolução Francesa, que foram realizados em grupo, contemplando seis fases selecionadas pela Orientadora Cooperante: a Assembleia Nacional Constituinte, a Assembleia Legislativa/Monarquia Constitucional, a Convenção, o Terror, o Diretório e do Consulado ao Império estando os dois últimos intimamente interligados.

Decidimos elaborar a nossa atividade com base nesta temática, que se insere no *Domínio: O Liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX* e no *Subdomínio: A Revolução Francesa – paradigma das revoluções liberais e*

*burguesas* (Anexo 12, pp. 181-182). Todavia, não achámos justo que os estudantes analisassem documentos que não correspondessem à fase que eles abordaram e considerámos desafiante e até ambicioso criar diferentes alternativas para cada momento da Revolução Francesa. Por isso, produzimos 17 propostas (Anexo 3, pp. 113-130): três para a Assembleia Nacional Constituinte, quatro para a Assembleia Legislativa/Monarquia Constitucional, duas para a Convenção, três para o Terror, duas para o Diretório e três para do Consulado ao Império.

Além disso, decidimos fornecer orientações mais específicas, presentes no enunciado das propostas, pois “It is sometimes said that in Storyline, the teacher provides the *line* and the learners the content of the *story*” (Ahlquist, 2015, p. 41). Também, criámos um conjunto de diapositivos no Powerpoint, um tutorial da carta (Anexo 4, pp. 131-132), onde apresentámos uma tarefa extra que conecta o uso das novas tecnologias na sala de aula com a expansão e enriquecimento do vocabulário. Assim, propusemos que os estudantes primeiro lessem os documentos escritos do enunciado, assim como as instruções do tutorial. De seguida, tinham de assinalar as palavras cujo significado lhes era desconhecido e procurá-lo na Internet, utilizando o telemóvel. Sugerimos os *sites* do *Priberam*<sup>8</sup> e da *Infopédia*<sup>9</sup>, tendo de obrigatoriamente escrever, até 5 minutos, na folha por nós fornecida o seu significado e o *website* consultado. Podiam ainda pesquisar palavras mais “elevadas/eruditas” para incorporar nas suas narrativas.

Nesta atividade tivemos em conta os aspetos que considerámos menos bem trabalhados e até definidos do *Jornal Científico*, tornando o exercício mais compreensível para o(a) aluno(a) que tinha de redigir uma carta com remetente e destinatário fictícios, escrevendo como se fosse um agente histórico da época. Notámos ainda que este aspeto tinha despertado o interesse dos discentes na atividade anterior e, portanto, definimo-lo como obrigatório.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.infopedia.pt/>.

Também, pensámos que a redação da carta tinha de ser individual e as propostas atribuídas de forma arbitrária aos estudantes. Em consequência, antes de aplicar a carta, procedemos à realização de um sorteio, com recurso a um programa da Internet, definindo, assim, o trabalho de cada aluno(a). Esta atividade estava inicialmente planeada para ser aplicada antes do teste sobre esta matéria, tendo como desiderato confirmar se eles(elas) tinham consolidado os conhecimentos referentes à parte do trabalho que lhes foi atribuída. O teste estava agendado e foi realizado no dia 21 de janeiro de 2020, em ambas as turmas. Contudo, como os discentes estavam com muitas dúvidas, as aulas de turnos precedentes serviram para esclarecê-los, adiando-se, portanto, a atividade.

Desta vez, coube à Turma B realizar em primeiro lugar este exercício, aplicado no dia 22 de janeiro de 2020. O primeiro turno, quando entrou na sala de aula, estava muito agitado e os(as) alunos(as) não paravam de falar sobre uma situação de outra disciplina, tendo começado a realizar a atividade mais tarde. Depois de finalmente terem escrito o sumário, entregámos os enunciados e a folha de linhas para que lessem os documentos e, após a confirmação da leitura documental, pedimos um voluntário para ler o tutorial. Após a sua leitura, perguntámos se tinham dúvidas e, de seguida, começámos a cronometrar o tempo e estes indagaram e escreveram os significados nas folhas (esta parte durou quase 8 minutos). Os estudantes que não tinham no seu enunciado palavras desconhecidas, podiam pesquisar outras mais eruditas ou passar logo à redação da carta. De repente, passou-se do barulho para o murmúrio e depois para um silêncio absoluto. Estes estavam muito concentrados na escrita e não levantaram praticamente nenhuma questão.

Quando chegou a hora do intervalo, alguns alunos pediram para ficar na sala e acabar a carta. Os do turno seguinte, espreitaram, alguns com curiosidade, outros com ar de quem não estava muito contente por ter de realizar novamente este tipo de atividade, tendo havido um caso em que comentou audível e claramente que não queria nada voltar a escrever. Quando chegou a hora do 2.º turno entrar na sala, os estudantes remanescentes da primeira metade saíram e os outros, mais calmos, passaram o sumário. Repetimos o mesmo procedimento e constatámos que o autor do comentário

estava concentrado e empenhado, tal como os restantes. Em ambos os turnos, questionámos a maioria dos discentes sobre as orientações e a atividade em si, tendo recebido um *feedback* positivo, embora alguns tenham constatado e, com razão, que existiam documentos mais difíceis de abordar de forma criativa. Nesta turma, participaram ainda 25 alunos(as), tendo faltado apenas dois.

No dia seguinte, 23 de janeiro de 2020, aplicámos este exercício na Turma A. Repetimos o mesmo procedimento, tendo também havido a necessidade de alargar o tempo de pesquisa. Os estudantes estavam tranquilos, focados e bem-dispostos, porém, enquanto na primeira atividade foi a Turma B que colocou mais questões, nesta, em ambos os turnos, surgiram várias dúvidas sobre a carta, tendo de se explicar novamente alguns elementos e deixar o tutorial projetado. Também perguntámos no fim da redação a opinião dos discentes, tendo uma aluna comentado que este exercício foi, nas suas palavras, terapêutico (N.º 19). A maioria referiu que gostou da atividade, mas que havia algumas dificuldades em desenvolver a criatividade, a partir de determinados documentos. Ainda, apesar de termos estabelecido um conjunto de orientações, avisámos, tal como na outra turma, que se quisessem, podiam propor outra maneira de abordar os documentos, tendo existindo apenas um caso, uma aluna pertencente ao 1.º turno desta turma que avançou com uma proposta diferente. Tal como na turma anterior, houve 25 estudantes que redigiram a carta, tendo estado apenas ausente uma discente.

Aos três critérios de correção desta estratégia (*Anexo 5* pp. 133-143), acrescentou-se um quarto, a Identificação da Fonte, que diz respeito à indicação do *site* que eles consultaram e donde retiraram a definição das palavras. No caso dos estudantes que não pesquisaram e não escreveram na folha o significado de uma palavra, foi-lhes automaticamente atribuído os 5 pontos. Desta vez, mudámos o valor dos pontos, passando a classificar os trabalhos de 1-200 pontos, mas mantendo os níveis do Insuficiente a Muito Bom. Considerámos que funcionou melhor para a correção das redações e, por isso, decidimos manter este tipo de classificação na atividade seguinte.

Os comentários e as cartas foram entregues aos(às) alunos(as) da Turma B, no dia 19 de fevereiro de 2020, e em ambos os turnos procedemos a um esclarecimento de dúvidas e a um comentário oral sobre esta atividade. Também, explicámos como se fazia uma translineação, como se formulava e estruturava melhor as frases, reforçando que os discentes devem utilizar conectores discursivos para organizar as ideias e conferir maior fluidez às suas produções escritas, e explicitámos as diferenças entre “à” e “há” e “-se” e “-sse”. Este procedimento foi repetido na Turma A, tendo-se ainda pedido a dois estudantes de cada turno para lerem as suas cartas.

### **2.2.3. Diário oitocentista.**

A última atividade foi realizada num contexto especial. Com o coronavírus e o encerramento das escolas, os professores passaram a dar aulas síncronas ou assíncronas aos seus discentes. No nosso caso, as aulas foram lecionadas de forma assíncrona. Estas, definidas antes do agravamento da pandemia, tinham de ser primeiro enviadas para a Orientadora Cooperante, que recebia os nossos planos de aula e o Powerpoint com os documentos e as informações sobre determinada matéria. Depois de as analisar e aprovar, direcionava-as para os(as) alunos(as) dando-nos posteriormente um *feedback* da aquisição de conhecimentos e exercícios realizados pelos estudantes.

Numa das aulas pré-definidas, que se insere no *Domínio: A civilização industrial – economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas* e no *Subdomínio: A sociedade industrial e urbana*, decidimos realizar uma terceira atividade: uma passagem de um diário. Com este exercício pretendíamos verificar se os estudantes tinham compreendido os conteúdos programáticos que incidiam nomeadamente na emigração, em especial para os Estados Unidos da América, e em duas vertentes do urbanismo: as grandes mudanças urbanísticas, a sua racionalidade e organização e, por outro lado, a pobreza e marginalidade existentes e concentradas em determinados espaços das grandes cidades.

Ao contrário da atividade anterior, que tinha somente como base documentos escritos, nesta decidimos apostar apenas nas imagens: nas pinturas, nas fotografias e nas gravuras. Também, deixámos que os discentes escolhessem um dos três exercícios propostos (*Anexo 6*, pp. 144-147), tendo de seguir as orientações apresentadas, bem como as especificidades do tipo textual. Enviámos esta atividade, o plano de aula e o Powerpoint em simultâneo, não a tendo, por isso, incluído no plano, que decidimos mostrar na íntegra e que se encontra nos Anexos (*Anexo 13*, pp. 183-194). Após a entrega da aula, a Orientadora Cooperante estabeleceu que os(as) alunos(as) podiam proceder à redação desta narrativa, a partir do dia 8 de maio de 2020, tendo depois de a enviar para o nosso e-mail até ao dia 12 de maio de 2020.

Curiosamente, nas duas turmas, 23 alunos participaram nesta atividade, não a realizando quatro alunos da Turma B e dois da Turma A. Depois de recebermos todos os textos, procedemos logo à correção que seguiu quatro critérios, os três primeiros mantiveram-se e o quarto foi alterado, passando a contabilizar-se a Assinatura do Texto, que valia 5 em 200 pontos (*Anexo 7*, pp. 148-155). Enquanto corrigíamos as narrativas, notámos que duas estudantes tinham copiado *ipsis verbis* um conjunto de frases, que diziam respeito a um texto sobre as mudanças urbanísticas na cidade de Paris, que se encontrava em várias páginas da Internet. Consequentemente, foram penalizadas e avisámos a Orientadora Cooperante desta prática infeliz que confirmou os nossos receios iniciais e de que este tipo de atividade deve ser realizado apenas em sala de aula. Os comentários foram enviados à professora Isabel e aos discentes no dia 19 de maio de 2020 e, tirando um erro de comunicação entre uma aluna e a professora, não houve nenhuma queixa ou dúvida. Partilhámos ainda os critérios de correção e os tópicos de resposta aos estudantes para estes verificarem se o trabalho estava bem avaliado e se os comentários eram justos e corretos.

Em suma, pensamos que se registou um desenvolvimento evolutivo gradual entre as três atividades, considerando a primeira mais exploratória e a segunda e terceira mais consistentes e bem definidas. Também, apesar de termos utilizado diferentes tipos de texto narrativo, tentámos aplicar os princípios de Jeff Creswell, nomeadamente, a estrutura da narrativa, com início, meio e fim; o envolvimento dos(as) alunos(as) na

criação da personagem e nos acontecimentos que esta descreve e/ou está implicada; a definição de um fio condutor, de uma orientação, sobretudo nas duas últimas atividades, dando na mesma espaço para o estudante desenvolver o enredo e concluí-lo à sua maneira e o incremento da autonomia e autoria do discente, que expõe muitas vezes um breve contexto, baseado nos conhecimentos adquiridos (Solé, 2009, p. 231). Incorporámos ainda nas nossas propostas, o *role-playing*, com a escrita na 1.ª pessoa, e incentivámos sempre a criatividade e ousadia dos(as) alunos(as), atribuindo-lhes um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à avaliação das três atividades, preservámos os três critérios basilares, os Conteúdos, a Comunicação e a Criatividade, adicionando nos dois últimos exercícios mais um critério específico à proposta apresentada e que valia 5 em 200 pontos. Consideramos e reiteramos que a escala de 1-100 pontos da primeira atividade foi inadequada e, por isso, na segunda e terceira corrigimos e passámos para 1-200 pontos. Além disso, os tópicos de resposta, apesar de estarem pré-definidos antes da realização do exercício, foram sempre alterados em função dos conteúdos abordados pelos estudantes que, por vezes, detetavam elementos que não tínhamos inicialmente constatado ou que não integravam aqueles que achámos pertinentes, mas aprofundavam outros. Por último, temos de agradecer à professora Isabel, que nos permitiu aplicar esta estratégia, tendo sido muito prestável e impecável e aos estudantes, a quem tentámos dar sempre uma avaliação justa, em função daquilo que redigiram, e apresentar comentários construtivos, identificando os erros, o que falta na narrativa, sugestões para o melhoramento da escrita e também, nos textos que pensámos estarem bem escritos, reforçar o sucesso dos(as) alunos(as), dando-lhes os parabéns e desejando-lhes a continuação de um bom trabalho.

#### **2.2.4. Inquérito.**

Apesar de considerarmos que os estudantes gostaram e sentiram que a narrativa histórica potenciou o incremento de competências e a consolidação dos conteúdos

leccionados, decidimos que era importante saber, de facto, o que é que eles acharam desta estratégia e se esta contribuiu para os aspetos mencionados. Consequentemente, elaborámos um inquérito no *Google Forms* (Anexo 8, pp. 156-160), para ser digitalmente enviado e preenchido pelos discentes, apresentando-o primeiro ao nosso professor e orientador de estágio e, depois da sua aprovação, enviamo-lo para a Orientadora Cooperante. Esta avisou-nos que o inquérito seria somente aplicado a partir do dia 13 de junho de 2020, tendo sido encerrado no último dia de aulas, 26 de junho de 2020, com 39 respostas, de apenas 33 estudantes, sendo 6 inválidas (quatro alunos reenviaram as mesmas respostas).

Na primeira parte, as perguntas dizem respeito a dados pessoais de cada discente: o nome, a idade e a turma. De seguida, expusemos uma breve explicação, declarando que os exercícios realizados são designados de narrativa histórica e apresentámos uma questão que pretende ordenar numa escala de 1-4, do mais ao menos relevante, quais as atividades, realizadas em sala de aula, que permitiram a melhor consolidação dos conteúdos programáticos (filmes, jogos, narrativa histórica e fichas do Caderno de Atividades). A pergunta seguinte é semelhante à anterior, mas aplica-se às três atividades, interrogando o(a) aluno(a) sobre a que é mais e menos relevante, numa escala de 1-3, para a consolidação dos conhecimentos adquiridos. Por fim, a terceira questão refere-se à narrativa que o discente mais gostou de realizar, tendo de, na pergunta seguinte (3.1.) justificar a resposta anterior.

Na secção seguinte, procurámos conhecer a opinião do estudante sobre as vantagens e contributos da narrativa histórica. Na questão 4, perguntámos se considera que esta estratégia permitiu o incremento de competências e na pergunta seguinte (4.1.), pedimos para este justificar a resposta positiva ou negativa anterior. Já a questão seguinte diz respeito à melhoria da capacidade de escrita, através da redação das narrativas históricas e do seu posterior comentário, podendo ser respondida de forma afirmativa ou negativa. É ainda pedido, na pergunta posterior (5.1.) para explicar a opção anterior.

Por fim, na última secção, a única que considerámos que é de resposta opcional, pedimos aos discentes para apresentarem sugestões ou alterações que gostariam que tivessem sido contempladas nos exercícios anteriores.

Em síntese, procurámos, através da elaboração e aplicação do inquérito, conhecer a opinião dos estudantes sobre as atividades realizadas e saber se estas contribuíram, sobretudo, para o desenvolvimento da leitura (entenda-se aqui compreensão e interpretação das evidências históricas), da escrita e de capacidades que estão associadas à nossa estratégia, o *Fio da História*, e a determinadas competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

### Capítulo III – Apreciação da extensão percorrida – Análise e Discussão de Resultados

Aproximamo-nos da saída labiríntica e à medida que para lá nos dirigimos, contemplamos o caminho percorrido e o nosso quase findado novelo e o seu fio comprido que, apesar de gasto, se alonga pelo vasto labirinto, habitado pelo Minotauro. Escondido, mas reconhecido, representa os problemas deste trabalho que nos conduziu a outras rotas, mas nunca a atalhos e estes são agora analisados e debatidos, tal como os resultados das narrativas e do inquérito recolhidos.

Neste capítulo, pretendemos responder a algumas questões levantadas na Introdução: A narrativa histórica contribui para a consolidação dos conteúdos lecionados? Que competências podem ser desenvolvidas? Podemos seguir as indicações do *Fio da História*, se optarmos por temas e tipos textuais diferentes? Qual é a opinião dos estudantes, em relação à elaboração de narrativas históricas? Para tal, procedemos à análise e discussão dos resultados obtidos nas narrativas produzidas pelos discentes e nas respostas do inquérito elaborado no *Google Forms*.

Numa primeira parte, apresentamos um breve comentário das três atividades, refletindo de forma muito breve sobre os elementos que vão ao encontro não só das tipologias da narrativa histórica previamente expostas, mas também de algumas componentes, presentes nas outras propostas de análise do *Fio da História*. Decidimos fazer uma breve análise das narrativas em geral, pois elaborámos ainda uma tabela com os principais erros dados pelos estudantes nas três atividades, partindo, assim, do geral para o particular.

De seguida, apresentamos o primeiro exercício e as componentes avaliadas, os três C's: Conteúdos, a Comunicação e a Criatividade. Relembrámos, novamente, que esta atividade foi avaliada de 1-100 pontos, ao contrário das restantes. Repetimos a mesma exposição nas duas narrativas seguintes, acrescentando a componente adicional, que vale 5 pontos em 200 pontos. Além disso, expomos a média das notas dos discentes em cada exercício, apresentando ainda o valor mais baixo e a nota mais alta e, nos Anexos

(Anexo 14, pp. 195-197), exemplificamos as três atividades com três exemplos de produções narrativas dos alunos e o seu posterior comentário.

Por fim, após a análise das narrativas, mostramos os resultados recolhidos do inquérito aplicado no mês de junho. Eliminámos as respostas repetidas, passando de 39 para 33 inquéritos preenchidos e examinados. Pretendemos, a partir destes, conhecer a opinião dos estudantes sobre a aplicação desta estratégia e também ver as sugestões que estes apresentam (esta última questão é opcional).

### **3.1. As narrativas históricas.**

Apesar de a nossa atividade se basear em diferentes tipos de texto narrativo, dificultando a sua perceção como narrativa histórica, segundo o manual da disciplina de Português do 11.º ano, esta sequência textual “representa eventos, temporalmente correlacionados num espaço, que configuram o desenvolvimento de uma ação global. É também característica dos textos narrativos a existência de personagens [pelo menos uma]” (Cardoso, Rente & Silva, 2018, p. 352), envolvendo elementos que estão claramente presentes quer nas tipologias da narrativa histórica supramencionadas, quer na *Storyline*.

Podemos constatar nas narrativas produzidas pelos(as) alunos(as) que predominam os tipos exemplares, referidos por Rüsen, pois estes tentam com os conhecimentos adquiridos construir um enredo que incorpore as informações que considerámos regra geral de um determinado período histórico para situações concretas. Existem também elementos que podem ser considerados críticos, tradicionais e até genéticos, uma vez que os quatro tipos estão interligados. Todavia, tendo em conta que não pretendemos avaliar esta componente, decidimos somente referi-la, compreendendo, assim, que é possível que esta estratégia as desenvolva. Além disso, consideramos que os discentes construíram enredos, sem a perspetiva do historiador e seguindo as nossas orientações, conseguindo criar tramas que, a nosso ver, vão ao encontro das quatro categorias de

Hayden White (romance/romanesco, tragédia, sátira e comédia). Ainda, o texto dos(as) alunos(as) aborda alguns elementos apontados por Maria do Céu Melo, com exceção da autoridade e possivelmente das Lições de História.

Em relação ao *Fio da História*, embora os discentes não tenham escolhido o tempo e o espaço da história, pois as nossas orientações e/ou o domínio e subdomínio, onde as atividades se inseriam, autodefiniram-se, estes criaram as suas personagens e apresentaram um breve contexto histórico. Também, foram autores responsáveis que, com base na evidência histórica e na imaginação, construíram a narrativa, nem sempre de forma livre, pois tivemos de, sobretudo nas duas últimas atividades, delimitar o fio, mas dando sempre o seu toque pessoal na abordagem de determinados acontecimentos históricos. As suas narrativas tinham um início, meio e fim que obedecia às especificidades do tipo de texto narrativo e foram escritas na 1.<sup>a</sup> pessoa do singular, seguindo a estratégia do *role-playing* de Hilary Cooper. Apesar de não se construir a narrativa durante várias aulas e com a mesma temática, consideramos que, tendo em conta o tempo e a idade dos discentes, a nossa estratégia foi bem aplicada e integrava grande parte dos elementos já referidos, obedecendo, em especial, à maior parte dos princípios definidos por Jeff Creswell.

Um dos aspetos que mais nos preocupou neste trabalho foi a componente da Comunicação, que diz respeito à redação do texto, aos erros ortográficos, à construção frásica e à existência de uma linguagem mais cuidada e correta. Ao longo dos três exercícios, detetámos alguns erros que foram comunicados aos(as) alunos(as). Além de os mencionar nos comentários, apresentámos maneiras de evitá-los, explicando, por exemplo, a diferença entre “soubesse” e “soube-se” e ensinando-lhes um truque: colocar a frase na negativa. Relembrámos alguns elementos que pensamos que devem ter sido ensinados na disciplina de Português, como a translineação. Decidimos expor alguns erros na seguinte tabela:

**Tabela 2 - Erros detetados nas narrativas dos alunos.**

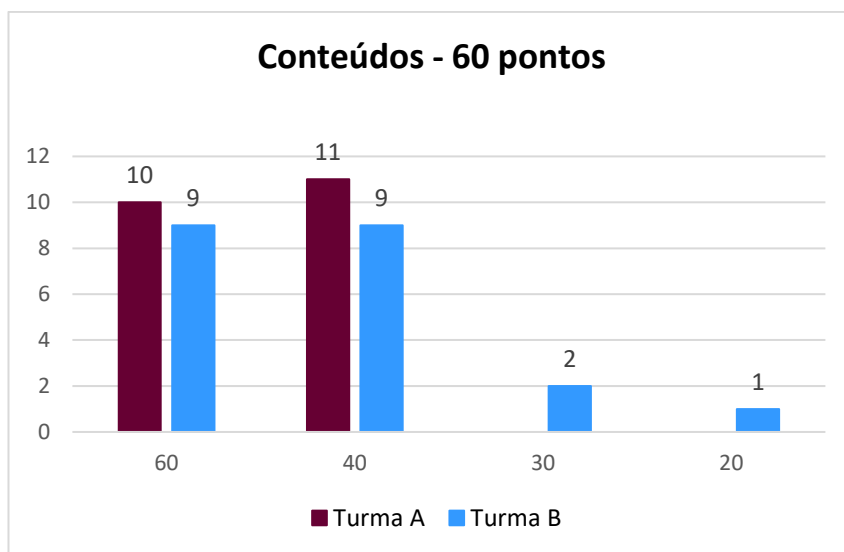
<b>Principais erros e/ou elementos ausentes das narrativas dos alunos:</b>	<b>Unidades de registo: Atividade (I-III); Turma (A/B) e n.º de aluno</b>
Falta ou erro na acentuação das palavras	“Analises” (I, A, 4); “Excelentíssimo” (II, B, 8); família (II, B, 7); monarquica (II, B, 6); “auxilio” (II, A,21); “fabrica” (III, B, 3); “rotulos” (III, B, 14); “agúa” (III, A, 4); “eramos” (III, A, 25).
Conectores discursivos	frases sem a utilização de conectores discursivos (I, A, 13) ou com excessivo uso: “como ainda também pela” (III, B, 5).
Erros na redação das palavras	“calendestina” (I, A, 15); “empirialismo” (I,A,17), “prosperiosidade” (II, B, 17); “frança” (B, II, 26); “fizesteis” (II, B, 4); “combater mos” (II, B, 9); “oprobório” (II, B, 25); “com forme” (II, A, 3); “feitiçeiro” (II, A, 20); “portugal” (III, B, 16); “chegei” (III, A, 1); “revolucionários” (III,A, 16).
Pontuação	Elementos frásicos que deviam estar entre vírgulas (II, A, 12; III, B, 3; III, B, 28)). Frases muito longas (II, A, 20). Mau uso de vírgulas: (I, A, 5; II, A, 27 – “é, um cônsul”).
Concordância em número dos substantivos e dos verbos	“estes relata” (II, A, 9); “reis conjurados (...) travará (II, A, 19); “nós, os pobres, nunca puderam” (III, A, 3); “Os motivos (...) foi” (III, A, 11).
Utilização errónea dos tempos verbais	“Passa” (II, B, 18 – passou); deveriam (II, B,18 – deveríeis); “percebei” (II, B, 4 – percebeis); “dera” (II, A, 22 – deu); conseguiu dominou (II, A, 15 – conseguiu dominar); “terais” (II, A, 19 – tereis); “tornais” (III, B, 17).
Translineação	“variadí-ssima” (II, B,22); “gara-ntida” (II, B, 18);
Confusão entre “há” e “à” e “-sse” e “-se”	“à pouco tempo” (II, B, 18); “senti-se” (II, B, 13); “a uns dias” (II, A, 15); “á fome” (III, B, 3); “à uma semana” (III, B, 8); “só à água” (III, A, 6); “arranja-se” (III, A, 9).

É importante afirmar que é normal dar erros. O nosso trabalho deve ter uma boa quantidade deles, mas o que nos interessou, enquanto docentes e, em particular, nesta atividade, foi detetá-los e comunicá-los, procurando que a produção das narrativas e o posterior comentário permitissem incrementar a escrita do estudante, que se torna mais consciente, passando a ler com mais atenção tudo o que escreve.

### 3.2. Análise da I Atividade: o *Jornal Científico*.

No final do mês de novembro de 2019 e, após a nossa primeira aula supervisionada, aplicámos esta atividade, que tinha como sequência textual narrativa a notícia. Este exercício foi realizado por 21 alunos(as) da Turma A e 21 da Turma B, contabilizando um total de 42 estudantes. Tal como já foi supramencionado, este foi avaliado de 1-100 pontos (*Anexo 2*, pp. 110-112) e em três critérios distintos: os Conteúdos, a Comunicação e a Criatividade. Utilizámos, na exposição de todos os critérios das três atividades, o gráfico de barras, pois permite comparar os níveis e distribuição de pontos das duas turmas. A primeira componente tinha 4 níveis e valia 60 pontos:

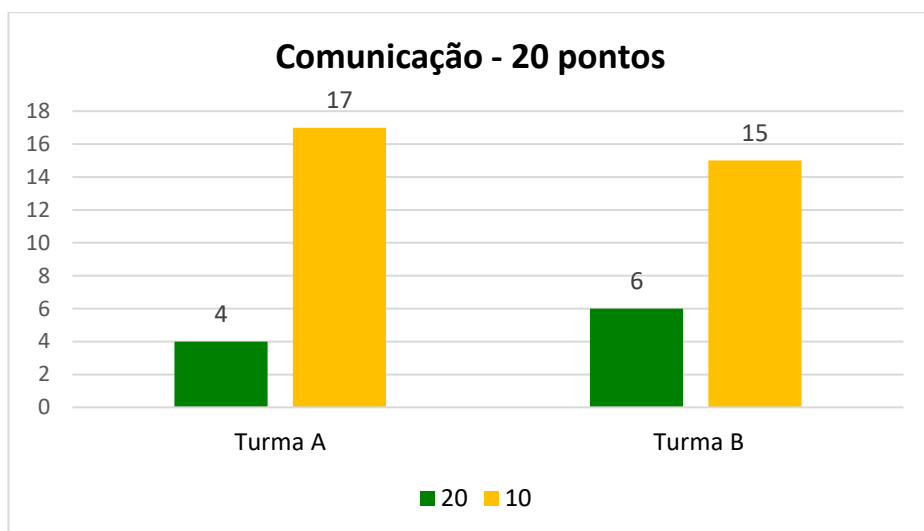
**Gráfico 1 - Os 4 níveis e a distribuição de pontuação nos Conteúdos**



Podemos constatar que, na Turma A, os estudantes conseguiram abordar a totalidade ou a maioria das informações pertinentes nos documentos escritos e/ou iconográficos, tendo havido 10 alunos(as) com 60 pontos e 11 no nível 2. Em oposição, os(as) alunos(as) da Turma B, apesar de terem 10 estudantes no nível 1 e 9 com 40 pontos, tiveram também dois discentes no nível 3 e um que apenas foi avaliado com 20 pontos, não tendo explorado a evidência de forma completa.

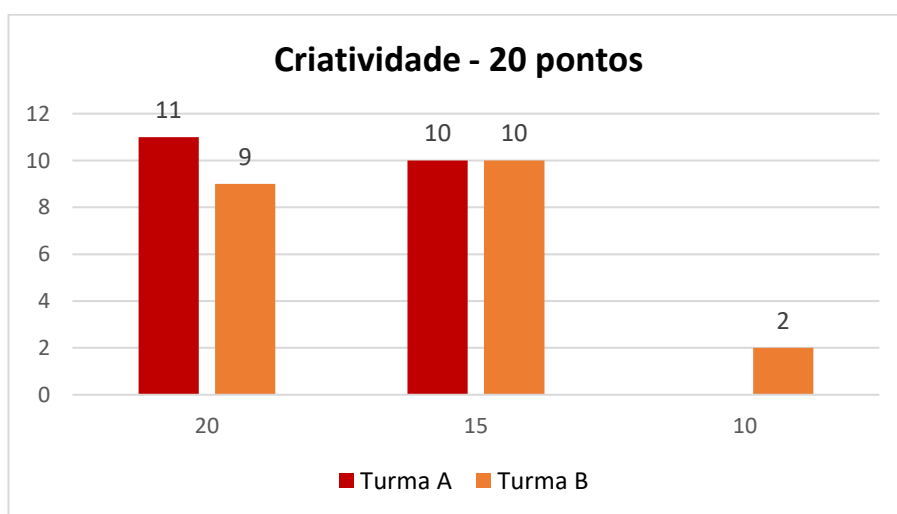
Enquanto os Conteúdos permitiram a pontuação desta componente, a partir de quatro níveis, a Comunicação foi somente avaliada segundo dois níveis.

**Gráfico 2 - Os 2 níveis e a distribuição de pontuação na Comunicação**



Neste critério de correção, podemos constatar que a Turma B teve mais 2 alunos a atingir os 20 pontos do que a Turma A, que teve 4 discentes no nível 1 e 17 com 10 pontos, enquanto na outra turma apenas 15 tiveram uma pontuação de nível 2. Consideramos que a Comunicação não foi bem avaliada e pensada, visto que desempenha um papel mais significativo na narrativa histórica, devendo ser mais desenvolvida, com mais níveis e com uma maior pontuação. Por último, a Criatividade foi dividida em três níveis.

**Gráfico 3 - Os 3 níveis e a distribuição de pontuação na Criatividade.**



A partir da análise do gráfico, podemos concluir que na Turma A, os títulos dos Jornais e o texto foram considerados totalmente criativos em 11 trabalhos e parcialmente em 10 notícias. Relembremos que esta turma teve uma “vantagem” relativamente à Turma B: só foi avaliado o título do Jornal e não o da notícia. Já os estudantes da outra turma tiveram 9 alunos(as) no nível 1, 10 com 15 pontos e 2 que não apresentaram o título da notícia e, por isso, tiveram apenas 10 pontos. Ainda, antes de expor a média e os valores mais alto e baixo das notas deste exercício, recordamos que disponibilizámos um exemplo e o seu comentário nos Anexos (*Anexo 9*, pp. 161-167).

Em relação às classificações, expostas em pontos e percentagens (tal como nos Critérios de Correção, com as percentagens na avaliação qualitativa), enquanto na Turma B, a média foi de aproximadamente 76%<sup>10</sup>, tendo a nota mais alta sido 100% e a mais baixa 45%, na Turma A a nota mais alta teve a mesma pontuação e a mais baixa foi 65%, tendo-se registado nesta turma uma média maior: de 79% arredondados. Concluimos que esta atividade, apesar de ter um cariz exploratório e de não possuir uma avaliação muito justa, foi bem trabalhada pelos discentes que obtiveram bons resultados, com uma média que se localiza, na avaliação qualitativa, no nível Bom.

### **3.3. Análise da II Atividade: a *Carta da Revolução Francesa*.**

Já no início do ano de 2020, mais precisamente nos dias 22 e 23 de janeiro, aplicámos a segunda atividade que abordava as várias fases da Revolução Francesa e que, já não era em formato de notícia, mas sim de carta. Nesta, os(as) alunos(as) elaboraram individualmente as suas narrativas, de acordo com os textos e orientações atribuídos, criando ainda um remetente e um destinatário. Curiosamente, estiveram envolvidos 25 estudantes de cada turma, tendo, assim, participado neste exercício 50 discentes. Este foi o que contou com o maior número de alunos(as) e o que registou a existência de

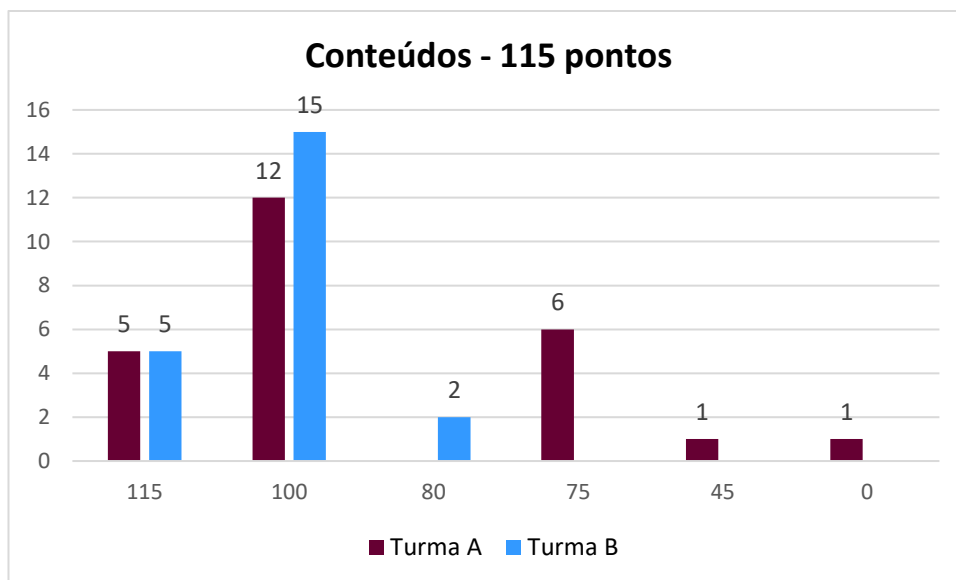
---

<sup>10</sup> Chamamos à atenção para o facto dos valores aqui apresentados serem arredondados às unidades, de forma a facilitar a leitura. Este critério foi aplicado nos valores posteriores.

mais propostas (*Anexo 3*, pp. 113-130), pois considerámos que seria interessante aplicar documentos escritos distintos a diferentes elementos de cada grupo, que abordou um determinado momento da Revolução Francesa.

Em relação à avaliação, aos três critérios anteriores juntou-se um quarto, referente à especificidade de uma tarefa pedida aos(as) alunos(as) e relacionado com o enriquecimento do vocabulário. A partir desta atividade, avaliámos os trabalhos dos discentes de 1-200 pontos. Consideramos necessário alertar que, nesta atividade, na secção dos Conteúdos houve duas propostas de correção (*Anexo 5*, pp. 133-143), dado que em *A força dos sans-culottes durante a Convenção* e na *Crítica às execuções* há 5 tópicos de resposta e não 4, como nas restantes 15 propostas. Apesar da pontuação apresentar alguns valores distintos, o único dos 5 tópicos de resposta que se encontra presente no próximo gráfico é o de 80 pontos. Os restantes não só repetem em alguns níveis os pontos da dos 5 tópicos (115 e 100 pontos), mas também dizem respeito aos critérios de correção das propostas com 4 tópicos de resposta (75 e 45 pontos).

**Gráfico 4- Os 6 níveis e a distribuição de pontuação nos Conteúdos**

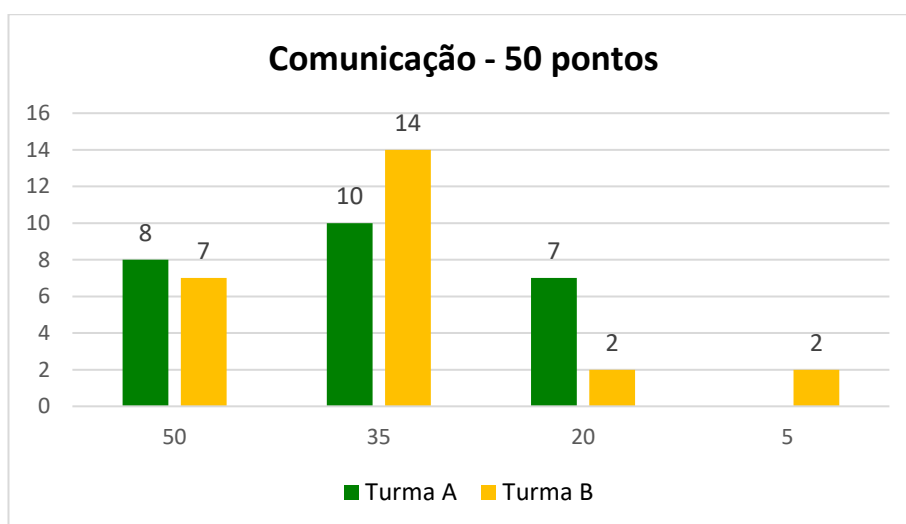


A Turma A é a que apresenta mais trabalhos em categorias distintas, exceptuando a de 80 pontos. O maior número de pontos nas duas turmas foi somente atribuído a 5 alunos. Já no nível seguinte, 12 discentes conseguiram integrar a maioria dos tópicos nas suas narrativas. Com 75 pontos, encontram-se 6 estudantes e com 45

apenas um, tendo esta turma um aluno que foi avaliado com 0, ou seja, não incorporou na sua carta nenhuma informação pertinente das fontes escritas. A Turma B conseguiu, nesta componente, melhores resultados, com 15 discentes avaliados com 100 pontos e 2 com 80 pontos.

Na Comunicação, ao contrário da atividade anterior, definimos uma percentagem que, na nossa opinião, é mais justa e significativa, atribuindo 50 pontos a quem redigisse um texto com uma linguagem correta, utilizando a terminologia disciplinar e com uma boa escrita. Também, criámos mais níveis, como se pode constatar no seguinte gráfico.

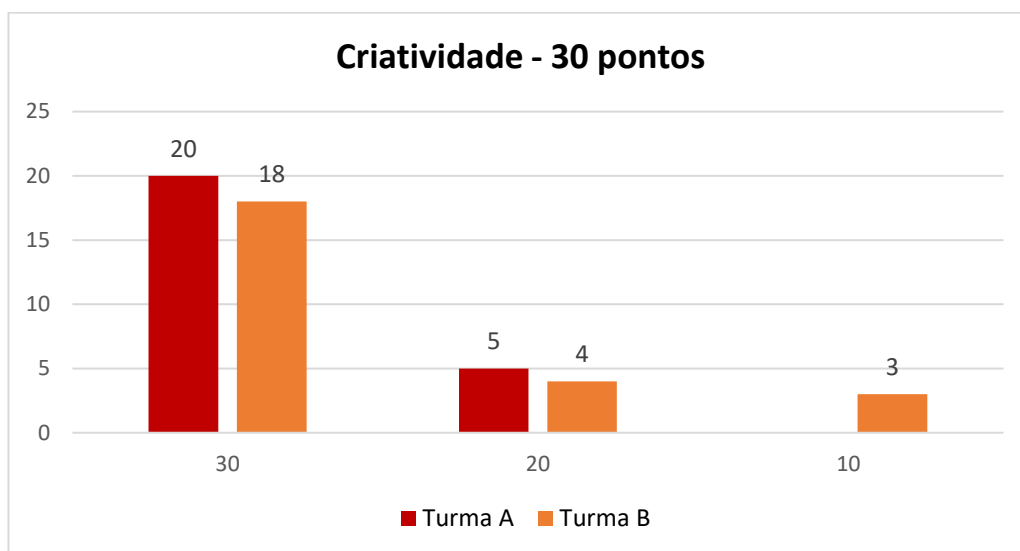
**Gráfico 5- Os 4 níveis e a distribuição de pontuação na Comunicação**



Nesta componente, 8 estudantes da Turma A e 7 da Turma B apresentaram um texto bem escrito e coerente, com poucos erros ortográficos. No nível seguinte, encontram-se os textos de 10 alunos(as) da Turma A e 14 da outra turma que têm um texto bem escrito, mas com alguns erros pontuais, tendo, portanto, 35 pontos. As cartas que se situam no nível 3 são da autoria de 7 discentes da Turma A e 2 da Turma B, que também possui 2 alunos que foram somente pontuados com 5 pontos. Pensamos que esta divisão possibilitou uma maior justiça, tendo-se conseguido diferenciar trabalhos com uma excelente escrita, de outros com uma boa, razoável ou insuficiente redação.

Quanto à Criatividade, preservámos os três níveis e avaliámos não só o corpo do texto, mas também os nomes inventados pelos discentes que escolheram nomes franceses e portugueses. Este critério valia 30 pontos e foi dividido da seguinte forma.

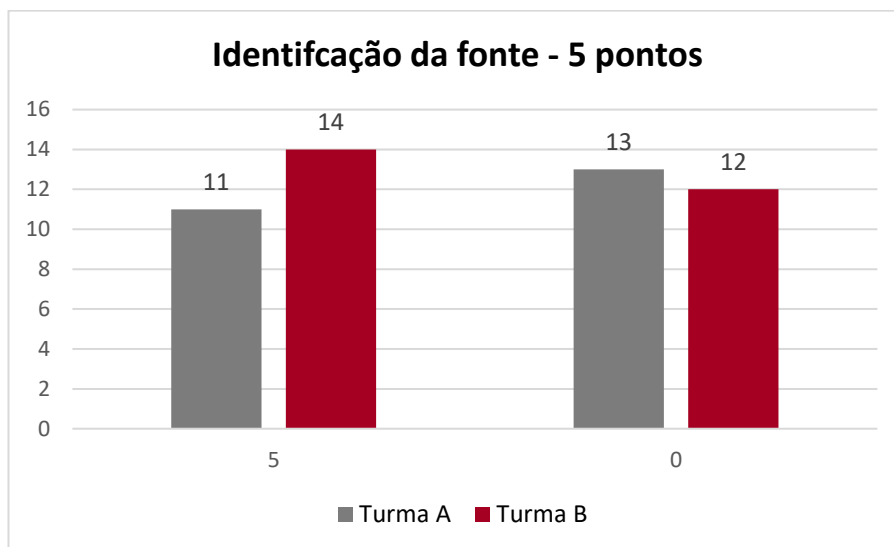
**Gráfico 6- Os 3 níveis e a distribuição de pontuação na Criatividade**



Nesta componente, registou-se uma boa pontuação da maioria dos estudantes que, no nível 1, conseguiram escrever textos criativos e alcançar os 30 pontos, tendo sido assim classificados os trabalhos de 20 alunos(as) da Turma A e 18 da Turma B. No nível seguinte, com 20 pontos, encontram-se 4 discentes da Turma B e 5 da Turma A. Por fim, foram ainda atribuídos 10 pontos a 3 estudantes da Turma B. Tendo em consideração que existiam documentos com informações mais difíceis de abordar e integrar de forma criativa no texto, decidimos ter esse aspeto em conta na avaliação dos trabalhos que continham nas suas propostas estas fontes escritas.

Ainda avaliámos um elemento que tínhamos decidido introduzir nesta atividade. Quando pedimos aos discentes para antes de passar à redação do texto, lerem os documentos e detetarem palavras cujo significado desconheciam ou procurarem outras mais eruditas, avisámos que a identificação do *site*, da fonte, onde fizeram a pesquisa e copiaram as palavras e o seu significado para o papel, era obrigatória. Consequentemente, retirámos 5 pontos do Conteúdo e criámos esta componente que foi dividida da seguinte forma (Gráfico 7).

**Gráfico 7 - Os 2 níveis e a distribuição de pontuação na Identificação da fonte**



A identificação da fonte possui somente 2 níveis, não sendo pontuados os(as) alunos(as) que não indicaram o *site* onde consultaram as palavras. 13 estudantes da Turma A e 12 da Turma B foram, por conseguinte, penalizados, enquanto 11 discentes da Turma A e 14 da Turma B conseguiram 5 pontos adicionais. No caso dos(as) alunos(as) que não consultaram, a partir do telemóvel, o significado das palavras, atribuímos os 5 pontos, pois não seria justo prejudicá-los por não sentirem necessidade de indagar na Internet. Consideramos que esta tarefa adicional foi útil para os(as) alunos(as) que, concentrados, se aventuraram pelos *websites* do *Priberam* e da *Infopédia* para conhecer significados de palavras que lhes eram ignotas, tendo-se recorrido às novas tecnologias, nomeadamente ao telemóvel dos(as) alunos(as), para locupletar o seu vocabulário e apresentar-lhes *sites* de confiança, incutindo-lhes a necessidade de saber, por iniciativa própria, as palavras que lhes são desconhecidas e não de ficar à espera que a professora ou professor lhes expliquem o seu significado.

Em relação às classificações, a Turma B teve uma média de resultados de 163 pontos, com a atribuição de 200 pontos a uma estudante, que contrasta com os 65 pontos de classificação de um discente. Já a Turma A obteve uma média mais baixa, de 157 pontos, repetindo curiosamente a mesma nota alta e baixa atribuídas a um aluno. Podemos, assim, concluir que, embora a Turma B tenha, desta vez, alcançado uma média maior

que a da Turma A, ambas se situam no nível Bom, sendo um resultado que nos agrada e que reflete o empenho e esforço dos estudantes.

### **3.4. Análise da III Atividade: o *Diário oitocentista*.**

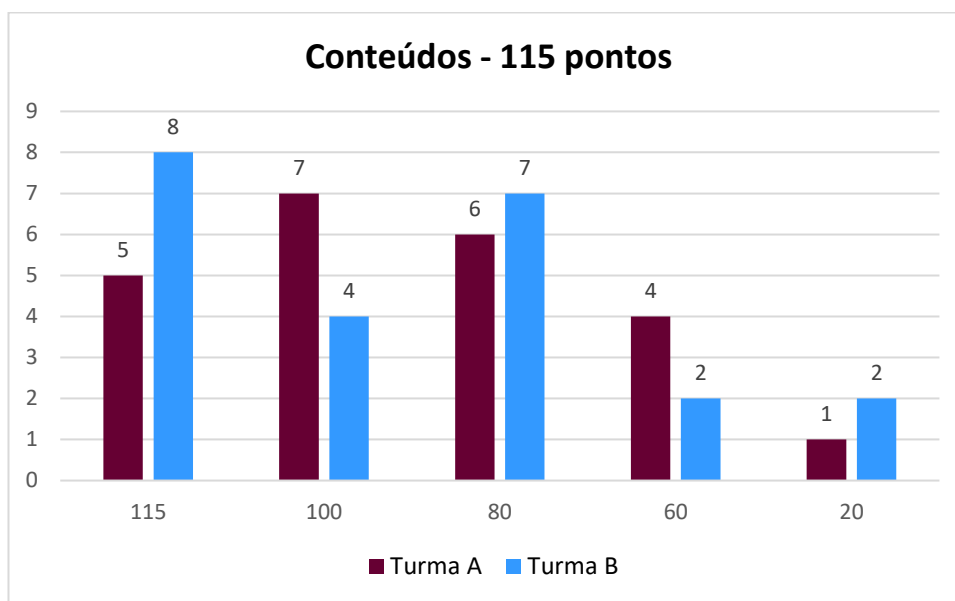
Esta última atividade foi desenvolvida já em contexto pandémico, no mês de maio, e, por isso, ao contrário das duas anteriores, foi realizada pelos(as) alunos(as) em casa. Apesar de as aulas presenciais da disciplina de História A do 11.º ano terem sido suspensas, achámos que não houve da nossa Orientadora Cooperante, da nossa colega e também da nossa parte um “despejar” de conteúdos de forma intensiva e desgastante, mas sim aulas dinâmicas e próximas das previamente elaboradas, que continuaram a incorporar os principais elementos que figuram nas aulas presenciais, acompanhadas de informação adicional para auxiliar os discentes na consolidação dos conteúdos programáticos e de exercícios para fomentar as suas competências.

Na temática relativa à expansão populacional oitocentista e as suas consequências, em especial, no urbanismo e nos movimentos migratórios, propusemos a nossa última atividade que foi realizada entre os dias 8 a 12 de maio, e que consistia em três propostas, com as respetivas orientações, repetindo o mesmo procedimento da atividade anterior. Todavia, ao contrário da *Carta Oitocentista*, os(as) alunos(as) podiam escolher uma das três opções apresentadas que se baseavam somente em documentos iconográficos. Além disso, estes já não tinham de noticiar ou escrever uma carta, mas sim uma passagem do diário, dando, por conseguinte, um toque mais especial e pessoal às histórias construídas. A maior parte dos discentes que participou neste exercício (23 na Turma A e na Turma B, dando um total de 46 alunos/as) escolheu a opção C, seguida da B e por último a proposta A.

Em relação aos critérios de correção, mantivemos os três principais e alterámos o último que continuou a valer apenas 5 pontos. Tendo em conta que o trabalho foi redigido no computador, podendo os erros e pontuação ser automaticamente

corrigidos, diminuámos a cotação da Comunicação, passando a valer o mesmo que a Criatividade: 40 pontos. Já os Conteúdos preservaram os 115 pontos e, desta vez, só foram contemplados 5 tópicos de resposta, não havendo, portanto, dois descritores de desempenho distintos. Assim, estes foram divididos da seguinte forma (Gráfico 8).

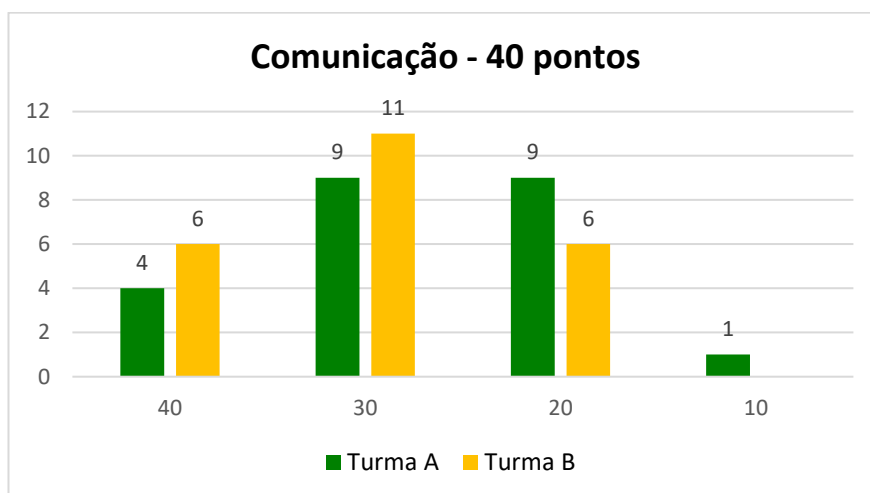
**Gráfico 8- Os 5 níveis e a distribuição de pontuação nos Conteúdos**



Apesar de esta componente ter 6 e não 5 níveis, o 2.º, que valia 40 pontos, não foi atribuído a nenhum aluno(a) e, por isso, não consta no gráfico. Já os que são contabilizados tiveram as duas turmas, desta vez, em todos os níveis. Os 115 pontos foram atribuídos a 5 discentes da Turma A e a 8 da Turma B. Com 100 pontos, 7 estudantes da Turma A e 4 da Turma B conseguiram alcançar o nível 2. Já os 6 alunos(as) da Turma A e os 7 da Turma B, que não seguiram as orientações propostas ou integraram na sua narrativa apenas três tópicos de resposta, foram pontuados com 80 pontos. No nível quatro, considerámos que 4 discentes da Turma A e 2 da Turma B abordaram somente dois tópicos de resposta e, no último nível, atribuímos 20 pontos aos 2 estudantes da Turma B e a um da Turma A que só incorporaram na sua narrativa um tópico de resposta. Observámos que a grande parte dos(as) alunos(as) escolheram a opção C, por nós considerada a mais difícil das três, e de facto foram poucos aqueles que conseguiram integrar na sua resposta todos os tópicos.

A componente seguinte, Comunicação, foi avaliada da seguinte maneira (Gráfico 9).

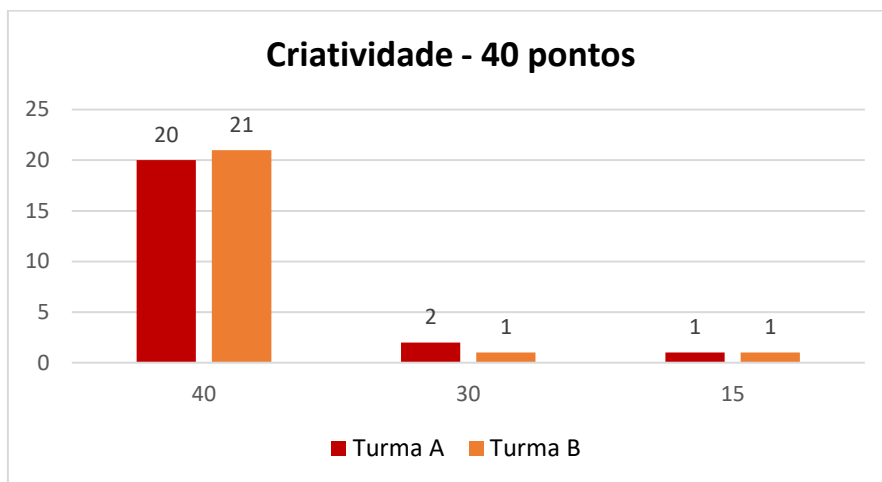
**Gráfico 9 - Os 4 níveis e a distribuição de pontuação na Comunicação**



Esta foi, assim, dividida em 4 níveis, com um intervalo de 10 pontos. No nível 1, encontram-se os textos da autoria de 4 discentes da Turma A e 6 da Turma B. Atribuímos 30 pontos aos a 11 estudantes da Turma B e 9 da Turma A, que apresentavam alguns erros pontuais nas suas narrativas. No nível 2, os 9 alunos(as) da Turma A e os 6 da Turma B com uma linguagem pouco correta foram pontuados com 20 pontos. Por fim, só um indivíduo da Turma A é que obteve a pontuação mais baixa da Comunicação. Embora pensássemos, numa primeira fase, que as produções textuais dos estudantes estariam “imaculadas”, na verdade estes apresentaram alguns erros frásicos e ortográficos com os quais não contávamos, especialmente, aqueles que foram comentados e explicados nas atividades anteriores, tendo novamente necessidade de os corrigir e esclarecer.

O terceiro critério, a Criatividade, teve neste exercício uma cotação mais elevada, que foi, de acordo com o gráfico seguinte, distribuída da seguinte forma:

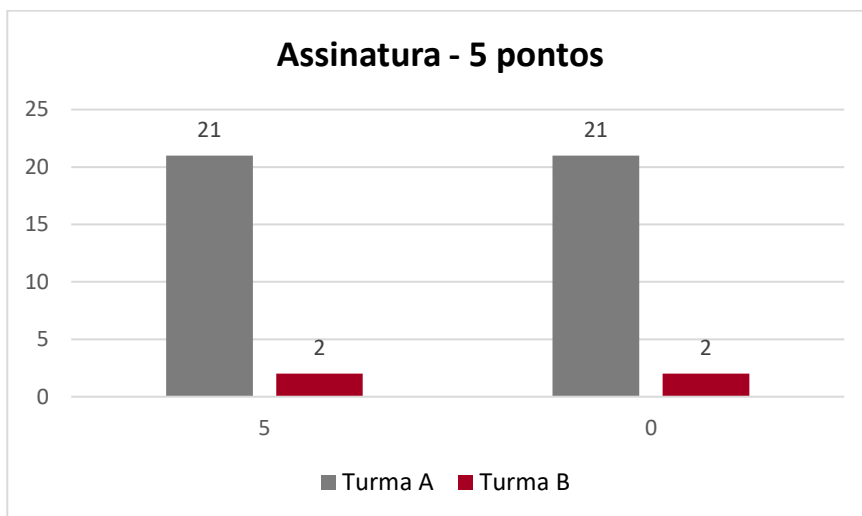
**Gráfico 10 - Os 3 níveis e a distribuição de pontuação na Criatividade**



Esta componente foi a única que conservou, nas três atividades, três níveis de cotação. Com um texto corpo de texto e escolha de nomes criativos, encontram-se as narrativas de 20 alunos(as) da Turma A e 21 da Turma B. Atribuímos 30 pontos aos 2 discentes da Turma A e 1 da Turma B, tendo pontuado com somente 10 pontos os trabalhos de 1 estudante de cada turma, que apresentaram um texto pouco criativo. Incluímos a designação de nomes de personagens na Criatividade, pois os(as) alunos(as), na atividade anterior, tinham gostado imenso de nomear os seus narradores e outros indivíduos envolvidos. Considerámos que este elemento desenvolve a componente imaginativa e até empática dos discentes que vão criando uma personagem mais complexa e com um conjunto de características que eles pensam que se inserem num determinado tempo e espaço históricos.

Por fim, a última componente refere-se à Assinatura do texto, que fomenta os aspetos referidos, segundo o próximo gráfico, foi, assim, avaliada:

**Gráfico 11 - Os 2 níveis e a distribuição de pontuação na Assinatura.**



Este último critério que vale somente 5 pontos, possui 2 níveis. No primeiro, em que se tem a cotação total, os discentes devem simplesmente assinar o seu diário, tendo numa turma sido assinado por 21 alunos (Turma A) e na outra por apenas 2 (Turma B). Em contraste, no último nível 21 estudantes da Turma B e 2 da Turma A não assinaram o texto. Ainda, neste exercício, a média da Turma B foi de 162 pontos, superior à da Turma A, de 157 pontos (*Anexo 14*, pp. 195-197). Em ambas as turmas, houve alunos(as) que alcançaram os 200 pontos, enquanto outros, em oposição, obtiveram somente 85 pontos (Turma A) e 95 pontos (Turma B). Reparámos não só neste trabalho, mas noutras atividades realizadas em sala de aula, que a Turma A costuma ter notas mais baixas nas tarefas de aula. Já a Turma B, apesar de se empenhar e apresentar uma média mais elevada neste tipo de exercícios, nos testes tem geralmente piores resultados que a outra turma.

Esta última atividade permitiu verificar que os discentes têm provavelmente uma maior dificuldade em analisar documentos iconográficos do que escritos. Todavia, não podemos afirmar de forma convicta, dado que só nos baseamos na comparação entre estes trabalhos, que pensamos ser insuficiente para tirar uma conclusão correta e absoluta. Além disso, constatámos que neste exercício os estudantes esqueceram-se, por vezes, de que tinham de tirar informação das evidências históricas e não tanto criar uma história que tem como pilar basilar os conhecimentos adquiridos da temática.

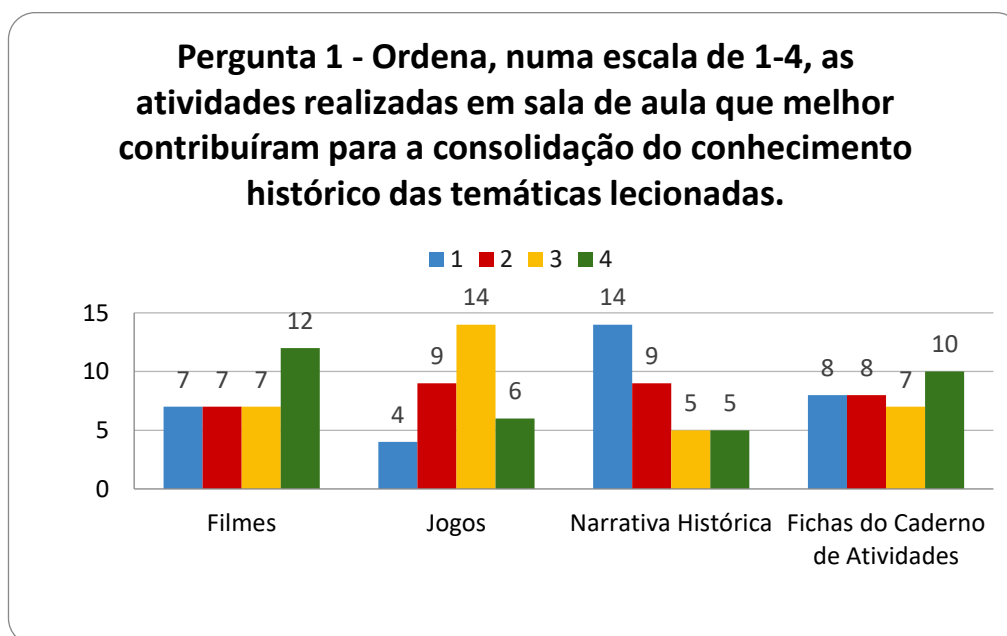
Nesse aspeto, partilhámos a mesma opinião que os autores supramencionados (Sarah Brooks, Chauncey Monte-Sano e Susan De La Paz) e achámos que se fosse realizada em sala de aula, não se teria contemplado tanto essa vertente de alguma desconsideração das evidências históricas, pois é um ambiente mais “controlado”, onde se poderia reforçar a importância da integração das informações das evidências históricas, na avaliação dos discentes.

### **3.5. Análise do inquérito aos alunos.**

Neste subcapítulo, apresentamos os dados recolhidos no inquérito, criado e enviado pelo *Google Forms* e respondido pelos estudantes, entre os dias 13 e 26 de junho (*Anexo 8*, pp. 156-160). Este possui poucas perguntas, mas a maioria, com exceção da última, é de preenchimento obrigatório. Procurámos saber a opinião dos alunos em relação a esta estratégia e quais as componentes que eles consideram que a narrativa histórica desenvolveu. Apesar de termos obtido 39 respostas, apenas 33 eram válidas, sendo as outras 6 repetidas. Procedemos à eliminação das mesmas e à análise do inquérito que, na primeira secção, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos estudantes, apresenta 3 questões referentes ao nome, idade e turma.

Na secção seguinte, procurámos primeiramente saber numa escala de 1-4, sendo o 1 o menos relevante e o 4 o mais relevante, quais são as atividades realizadas em sala de aula que melhor consolidaram os conteúdos lecionados.

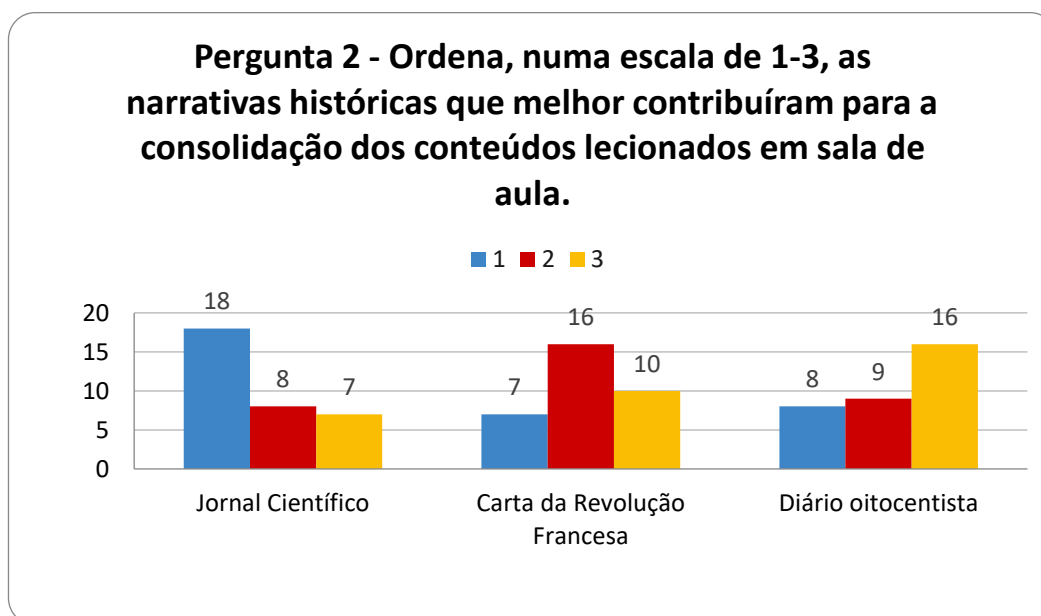
**Gráfico 12 - Respostas à Pergunta 1.**



Em relação aos filmes, 7 estudantes consideraram que estes eram menos relevantes (1), face a 14 discentes que os colocaram na 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> posições e 12 acharam que este foi muito importante (4) na consolidação do conhecimento histórico. Já os jogos foram nesta escala considerados menos relevantes por 4 alunos(as), mais ou menos relevantes (2) para apenas 9, importantes (3) para 14 estudantes e mais relevantes (4) para 6. Por outro lado, 14 discentes declararam que a narrativa histórica foi menos relevante, enquanto 9 consideraram mais ou menos relevante (2) e 10 importante (3) e muito relevante (4). Por fim, as fichas do Caderno de Atividades, segundo 10 alunos(as) são muito relevantes (4) para interiorizar e compreender os conteúdos lecionados, e importantes (2) para 7 estudantes. Esta é ainda considerada mais ou menos relevante (4) e menos relevante (3) para 16 discentes, sendo a realização de exercícios do Caderno de Atividades a atividade mais realizada na sala de aula, nomeadamente, nas aulas de turnos.

Depois desta questão, direcionámos as nossas perguntas seguintes para as narrativas históricas, procurando conhecer, segundo o gráfico, o exercício que permitiu a melhor consolidação dos conteúdos lecionados.

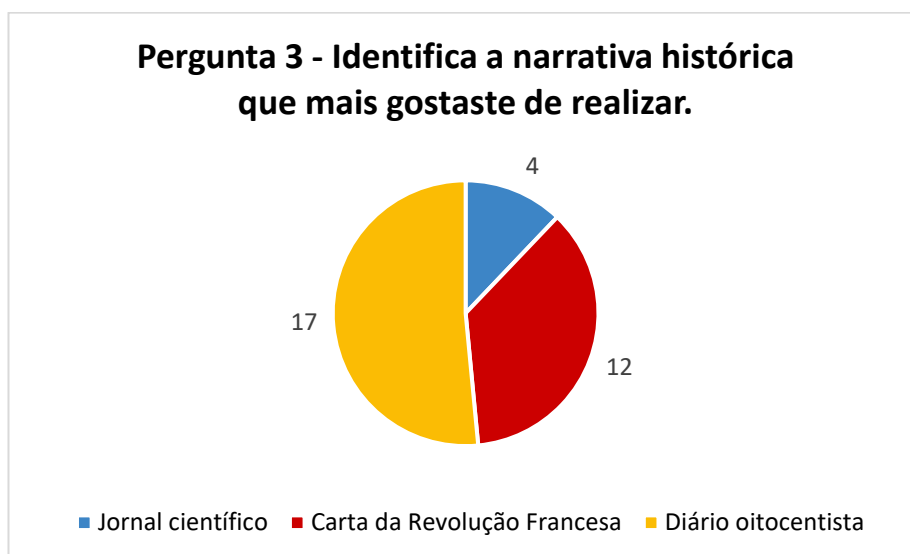
**Gráfico 13 - Respostas à Pergunta 2.**



Nesta alterámos a escala para de 1-3, já que foram apenas três os exercícios realizados. A maior parte dos estudantes (18) consideraram que o *Jornal Científico* foi a atividade menos relevante e que pouco contribuiu para a compreensão dos conhecimentos programáticos, tendo 8 alunos(as) achado relevante (2) e 7 a mais relevante (3). A *Carta da Revolução Francesa* é, segundo, 7 estudantes a atividade menos relevante (1), enquanto os outros 16 acharam relevante (2) e os outros 10 a mais relevante (3). Por fim, o *Diário oitocentista* é, na opinião da maioria dos discentes, a que mais contribuiu para este objetivo, tendo 8 alunos(as) considerado a menos relevante (1) para a consolidação dos conteúdos lecionados e foi considerada relevante (2) para 9 discentes. Todavia, é o exercício que foi posicionado em primeiro por 18 estudantes, sendo, portanto, a mais importante para a compreensão dos conhecimentos históricos previamente lecionados.

Na pergunta seguinte, pretendíamos conhecer a atividade que os estudantes mais gostaram de realizar, utilizando para a apresentação das respostas um gráfico circular, que as expõe de forma mais simples, uma vez que estas são de análise mais simplificada que as anteriores (gráfico de barras).

**Gráfico 14 - Respostas à Pergunta 3.**



Tal como no gráfico anterior, em que os discentes consideraram o *Jornal Científico* como o exercício que menos contribuiu para a consolidação dos conteúdos programáticos, neste também afirmaram que a primeira atividade não foi aquela que os estudantes mais gostaram de realizar, tendo apenas 4 respondido que sim. A *Carta da Revolução Francesa* foi a segunda mais apreciada pelos discentes, com 12 alunos(as) a declarar que esta foi a sua favorita. Por fim, o *Diário oitocentista* foi a atividade que 17 discentes mais gostaram de realizar, talvez porque o tema foi considerado mais cativante, intimista e também porque nesta, tal como referimos anteriormente, se desviaram um pouco da integração das informações presentes nas evidências históricas, concentrando-se mais na criação de uma história criativa.

Tentámos entender a preferência de uma das três narrativas históricas dos estudantes, pedindo na pergunta seguinte uma justificação. Para apresentar os principais elementos, elaborámos um conjunto de categorias que pensamos que englobam o que os estudantes afirmaram e que se encontram em Anexo (*Anexo 10*, pp. 168-177), tal como as outras respostas que serão, de seguida, expostas.

**Tabela 3 - Respostas à Pergunta 3.1.: Justifica a tua resposta anterior**

<b>Categorias</b>	<b>Identificação das Respostas</b>
Desenvolvimento da criatividade	R1.
Melhor compreensão da matéria	R2; R21; R24; R27; R28; R33.

Única atividade realizada	R3.
Maior interação, dinamismo e envolvimento	R4; R15; R26.
Mais interessante na redação	R5; R6; R9; R12; R14; R16; R19; R20; R32.
<i>Role-playing</i> e empatia (1. <sup>a</sup> pessoa)	R7; R11; R17; R18; R22; R24; R25; R28; R29; R30; R31.
Exploração na internet	R8; R10.
Imaginação	R8; R13; R23; R31.

Os(as) alunos(as) consideram que estas atividades permitiram uma melhor compreensão da matéria, sendo uma estratégia que foi considerada dinâmica, envolvente e interativa. As categorias “Única atividade realizada” e “Exploração na internet” referem-se exclusivamente ao *Diário oitocentista* que foi, na opinião de um aluno, a preferida pois permitia que estes tivessem mais tempo para pesquisar a informação e incorporá-la numa redação que podia ser escrita com mais tempo. Muitos estudantes consideram a atividade que selecionaram como a mais interessante para a redação da sua narrativa e outros declaram que gostaram imenso de escrever na primeira pessoa, pois “Achei que foi um trabalho que precisava da nossa imaginação é que pôs a pensar como se vivêssemos naquela época ( pôs-nos na pele deles)” (R31). Nesta resposta, além de estar implicados o *role-playing*, referido por Hilary Cooper, e o fomento da empatia, é também mencionada a imaginação, que é considerada essencial para o autor desta afirmação, uma vez que este declara que é necessária para a estratégia. Ainda, houve um aluno que referiu a criatividade, afirmando que o exercício que escolheu, a carta, foi aquele onde ele achou que foi mais criativo (R1).

Na pergunta 4, “Consideras que as narrativas históricas contribuíram para a progressão das tuas competências enquanto estudante da disciplina de História?”, os discentes responderam unanimemente sim, pedindo-se, na questão seguinte, uma justificação.

**Tabela 4 - Respostas à Pergunta 4.1.: Justifica a tua resposta anterior**

<b>Categorias</b>	<b>Identificação das Respostas</b>
Consolidação de conhecimentos adquiridos	R1; R2; R4; R5; R6; R11; R16; R19; R20; R21; R22; R24; R27; R28; R30; R32; R33.
Incremento da escrita	R1; R9; R12; R16; R24.

Desenvolvimento da criatividade e da autonomia	R1; R3.
Aquisição de novos conhecimentos	R18; R21; R22.
<i>Role-playing</i> e empatia	R7; R18.
Estratégia diversificada	R8; R15; R23.
Necessidade de mais tempo de pesquisa (como na última atividade)	R10.
Melhoramento da compreensão e interpretação	R13; R25.
Aprendizagem mais cativante	R14; R17; R26.
Resumo da matéria	R29.
Apresentação de novas perspectivas	R31.

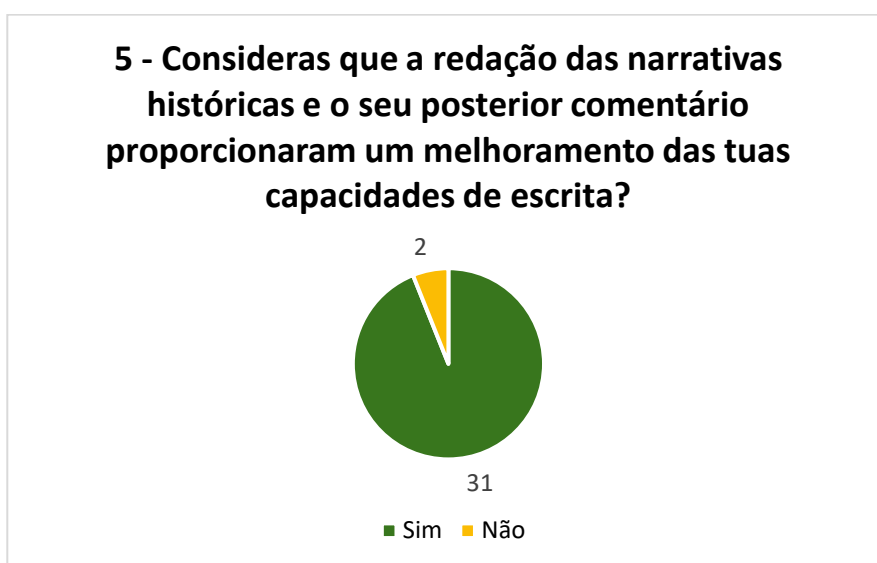
Nesta pergunta, a maioria dos estudantes respondeu que esta estratégia permitiu a consolidação de conhecimentos adquiridos, apesar de ter respondido que esta era a menos relevante neste aspeto. Embora esta categoria, bem como a do “Resumo da matéria”, a da “Apresentação de novas perspectivas”, a da “Aquisição de novos conhecimentos”, a da “Aprendizagem mais cativante” e a da “Estratégia diversificada” não nos parecer relacionar-se muito com as competências, mas sim com o conhecimento e o seu tratamento e a apreciação da diversificação da narrativa, ficámos satisfeitos com as respostas. Também parece-nos compreensível que tenham respondido desta forma, pois a pergunta pode levar a estas conclusões, não tendo sido, portanto, bem formulada.

Os discentes identificaram alguns elementos que considerámos importantes, como o desenvolvimento da escrita, que é abordada na pergunta seguinte, a repetição do elemento anterior, que diz respeito à necessidade de mais tempo de pesquisa individual, e o “Melhoramento da compreensão e da interpretação”, aspetos relacionados com a leitura. Além disso, incluíram novamente nas suas respostas a questão do incremento da criatividade e da autonomia, o *role-playing* e a empatia. Estes são, juntamente com a imaginação (já mencionada), a leitura e a escrita, elementos que constituem um conjunto de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*

*Obrigatória* e que já foram anteriormente referidas: a Linguagem e textos, a Informação e comunicação, o Pensamento criativo e o Desenvolvimento pessoal e autonomia dos alunos. Estas, tal como as restantes, devem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula, que pode recorrer a estratégias mais diversificadas, como esta, por exemplo.

Na pergunta seguinte, procurámos saber se a narrativa histórica e o seu posterior comentário contribuíram para o desenvolvimento da escrita. Os estudantes responderam o seguinte:

**Gráfico 15 - - Respostas à Pergunta 5**



A grande maioria dos(as) alunos(as) respondeu que sim e só dois é que apresentaram uma resposta negativa. Para perceber melhor em que medida é que estes elementos incrementaram a escrita, pedimos à semelhança das perguntas 3.1. e 4.1., uma explicação.

**Tabela 5- Respostas à Pergunta 5.1.: Justifica a tua resposta anterior**

<b>Categorias</b>	<b>Identificação das Respostas</b>
Prática e melhoria da escrita	R1; R2; R5; R6; R7; R8; R11; R12; R14; R16; R17; R20; R21; R22; R25; R26; R27; R28; R31; R32.
Abordagem de temas de interesse do aluno	R1.
Contribuição na compreensão dos erros	R3; R4; R15; R18; R24.
Necessidade de mais redações	R10.

Importância do comentário da docente	R13; R15; R16; R18; R19; R23; R26; R27.
Alargamento do vocabulário	R14; R18; R27; R29; R30; R33.

As respostas dos discentes estão sintetizadas em cinco categorias. Na primeira, os(as) alunos(as) confirmam que esta permite a prática e o desenvolvimento da escrita, sendo, por exemplo, na opinião de um dos alunos necessário “(...) realizar um maior número de trabalhos deste tipo, desta forma os alunos teriam uma preparação muito melhor e uma melhor progressão.” (R8). Um dos estudantes considera que esta permite tratar de temáticas que sejam do seu interesse e outros salientam que esta permite compreender os erros dados e evitá-los. É também referido que esta estratégia proporcionou o alargamento do vocabulário e que os comentários desempenharam um papel importante na compreensão do erro e no melhoramento da escrita, pois, de acordo com um discente, “(...) com isso consegui perceber onde errei e porquê, fazendo com que eu não cometesse os mesmos erros outra vez. Assim, consegui aperfeiçoar a minha escrita e para além disso consegui ter um vocabulário mais extenso.” (R27).

Concluímos, portanto, que a narrativa histórica permite desenvolver a leitura, mas sobretudo, a escrita, uma vez que, tal como diz o ditado popular, “a prática leva à perfeição” e os(as) alunos(as) sentem que necessitam deste tipo de atividades para melhorar a sua capacidade escrita. Além disso, esta estratégia permitiu que os(as) alunos(as) locupletassem o seu vocabulário e compreendessem os seus erros, a partir dos comentários por nós elaborados onde se apresentaram as falhas, as sugestões e se tentou incentivar os discentes, especialmente, quando estes faziam um bom trabalho. Em suma, é a própria narrativa histórica e o seu comentário que permitem desenvolver com os estudantes a escrita.

Por fim, a nossa última questão era opcional, tendo sido respondida por 18 alunos. Na maior parte das respostas, estes não pretendem sugerir nada, e noutras há elementos criticados e sugestões que considerámos que devem ser aqui expostos. Destacámos, por exemplo, a crítica e posterior sugestão de um aluno que afirma:

*Penso que foi no segundo tema que foram selecionados subtemas não opcionais para os alunos, o que se revelou um pouco injusto, pois uns temas eram mais difíceis que outros, tal como a professora Patrícia disse. A minha sugestão é que os alunos tenham temas iguais ou a possibilidade de escolher o tema que desejam desenvolver. (R8).*

Também, um outro estudante afirma que gostaria que se realizassem mais trabalhos do género, mas que não fossem todos contabilizados na classificação, aspeto que discordamos, dado que se o(a) aluno(a) se empenha numa determinada tarefa, essa deve ser avaliada e o trabalho do discente valorizado. Além disso, este refere que as atividades deviam ter uma maior duração temporal e permitir o recurso à pesquisa na Internet (R10), aspetos que considerámos construtivos e bem pensados para uma estratégia idêntica a esta. Houve ainda um estudante que queria ter mais documentos para analisar, opinião com a qual não estamos de acordo, dado que estes exercícios são para ser realizados em sala de aula, em menos de 50 minutos, preferindo uma boa compreensão e integração dos conteúdos das evidências nas narrativas do que vários documentos e poucos elementos, ou seja, é preferível qualidade a quantidade.

Nas outras respostas, há ainda alunos(as) que dizem que as narrativas históricas foram importantes (R32), divertidas, motivadoras e interessantes (R18) e um que afirma que gostaria de ter realizado mais (R3). Ficámos muito agradados não só com as declarações positivas em relação à nossa estratégia, mas também com as críticas e sugestões feitas e, embora não concordemos com algumas, sentimo-nos muito satisfeitos com a reflexão que estes estudantes realizaram e o *feedback* que nos transmitiram, levando-nos a compreender as competências mais desenvolvidas e a conhecer a opinião dos(as) nossos(as) alunos(as).

## Considerações Finais

Saímos finalmente do labirinto por onde nos aventuramos. Seguramos com os nossos dedos a outra ponta do fio, o resquício do novelo carregado pelas nossas mãos, que deixa agora um vazio na nossa mente, mas um trabalho materializado e feito com brio, pelo menos para nós que lhe demos forma tão dedicadamente.

Nesta etapa final do relatório de estágio, sentimos necessidade de apresentar um conjunto de reflexões finais sobre o nosso objeto de estudo, as narrativas históricas, procurando responder às questões que orientaram o nosso trabalho, bem como expor algumas das suas limitações e potencialidades.

Ao longo deste relatório e tendo em conta que o professor de História é responsável por desenvolver um conjunto de competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, decidimos escolher e personalizar uma estratégia que possibilitasse o seu incremento. Consequentemente, e tendo em conta que queríamos fomentar, especialmente, a escrita, selecionámos a narrativa histórica e tentámos dar o nosso toque pessoal, com a construção de produções textuais narrativas, com base nas evidências históricas, com a escrita na 1.<sup>a</sup> pessoa e a criação de histórias em que os discentes narram enquanto agentes históricos. Esta atividade tem ainda como desiderato aplicar uma estratégia diversificada, útil e interessante para os nossos estudantes.

Gradualmente, realizámos duas atividades na sala de aula com os(as) nossos(as) alunos(as). Todavia, com a pandemia, tivemos de reinventar-nos e a terceira e última atividade acabou por ser desenvolvida em casa. Apesar de não ter sido aplicada nas mesmas condições que as duas primeiras, a terceira tarefa não só permitiu que os estudantes fomentassem as suas capacidades, mas também que estes demonstrassem as suas melhorias, em especial ao nível da autonomia, da empatia e da criatividade. Com esta experiência, concluímos que a nossa estratégia, além de poder ser aplicada na sala de aula, pode também ser realizada como um trabalho de casa, por exemplo.

Concordamos, assim, não só pela nossa experiência, mas também pelo que escutámos e pelo que assistimos na televisão, com as declarações do Ministro da Educação, que chama a atenção para os esforços feitos para “(...) através de estratégias flexíveis, inovadoras e adequadas ao contexto, (...) retomarmos o percurso de redução do insucesso escolar e das desigualdades educativas” (Rodrigues, 2020). Não sabemos quanto tempo poderá durar esta situação estranha e inaudita nem se as escolas voltarão a encerrar, contudo apresentámos, na nossa opinião, uma boa alternativa moldável e prática e que pode ser aplicada em contextos normal e pandémico.

Para caracterizarmos e desenvolvermos a nossa estratégia, definimos um conjunto de questões que foram sendo respondidas ao longo deste relatório. Contudo, considerámos importante apresentar, na conclusão, respostas claras e concisas, que esclareçam qualquer dúvida, pois ao compreendê-las, entende-se todo o trabalho que foi realizado durante a nossa prática de estágio, bem como as nossas principais preocupações.

A nossa narrativa histórica segue as orientações do *Fio da História*, sendo contruída num determinado tempo e espaço históricos pelos discentes, que conhecem a estrutura narrativa e criam as suas personagens. Esta obedece, sobretudo, aos princípios de Jeff Creswell, sendo, na nossa opinião, uma atividade que privilegia o papel ativo do(a) aluno(a) no seu processo de ensino-aprendizagem, motivando-o, responsabilizando-o e dando-lhe asas para criar a história. Todavia, não queremos que os nossos estudantes voem demasiado alto, sob pena de serem penalizados, por isso, definimos as nossas orientações e delimitámos o fio da narrativa, lembrando-os a integrar as evidências e não fugirem para uma dimensão demasiado ficcional, e de que estes, apesar de tudo, podem apresentar conclusões distintas, se a proposta assim o permitir. Ao longo deste processo, confiámos nos(as) nossos(as) alunos(as) que “(...) sabem o ponto de partida, mas cabe-lhes a elas traçar o caminho a percorrer, estabelecer o ponto de chegada” (Solé, 2009, p. 231).

Nos Capítulos II e III, pudemos confirmar que a nossa atividade é exequível, na lógica do *Fio da História*. Aliás, pensámos que se a estratégia fosse abordada da mesma

forma que é com as crianças, ou seja, com a construção de uma narrativa durante várias semanas e com o mesmo tema, a nossa amostra, constituída por jovens de 16 a 18 anos, provavelmente não a acharia tão motivante. Por considerarmos que a aplicação de temas distintos, bem como de diferentes sequências textuais narrativas estimula os(as) alunos(as) e desafia-os intelectualmente, podendo satisfazer tanto gregos como troianos.

Quanto aos tipos de texto narrativo, escolhemos a notícia, a carta e o diário para abordar as temáticas programáticas. Estes modelos não são estranhos aos discentes, que já contactaram com eles na disciplina de Português. As três atividades foram bem recebidas pelos(as) alunos(as), cuja média das notas por turma foi o Bom, levando-nos a concluir que estes conseguiram consolidar os conhecimentos lecionados, a partir destes textos tão distintos entre si.

Infelizmente, não perguntámos a opinião dos(as) alunos(as) em relação à aplicação destas sequências textuais, todavia pelas respostas que obtivemos, pensamos que os estudantes gostaram de trabalhar com uma estrutura familiar, de adaptá-la e de personalizá-la para abordar um tema histórico e criar uma personagem. Tendo em conta as respostas da pergunta 3 do inquérito, achámos que os estudantes demonstraram uma certa preferência em construir histórias mais intimistas, podendo desenvolver uma componente mais emocional e afetiva.

Um dos aspetos que constatamos quer nas atividades, quer no inquérito, foi o desenvolvimento de uma atitude por parte dos discentes de se colocar na pele do outro, ou seja, de pensar como é que, com base nos seus conhecimentos históricos, um indivíduo numa determinado situação, tempo e espaço agiria e sentiria, desenvolvendo, assim, a empatia histórica. Esta capacidade foi muito trabalhada graças à escrita na 1.ª pessoa, que motiva e incentiva o estudante a pensar como o outro, e também através do *role-playing*, do jogo de faz de conta, uma brincadeira infantil que pode, quando bem utilizada, incrementar a empatia histórica. Associada a esta componente, a imaginação foi também referida pelos discentes que procuraram reconstruir o passado, a partir da interpretação das evidências históricas e dos conteúdos programáticos. Esta é ainda

uma vertente da Criatividade que foi por nós avaliada e referida nos inquéritos pelos estudantes que consideraram que as narrativas permitiram o seu incremento. Na nossa opinião, estes elementos inserem-se em determinadas competências do *Perfil dos Alunos*, nomeadamente no Pensamento Criativo, que foi valorizado por nós e pelos(as) alunos(as), e no Desenvolvimento pessoal e autonomia, sobretudo, na última atividade que foi realizada pelos estudantes, sem ajuda, e nas respostas dadas no inquérito, onde demonstraram capacidades de reflexão e de reconhecimento das competências desenvolvidas.

Também os discentes fomentaram a sua leitura e escrita, a partir das narrativas históricas. Considerámos que estes foram desenvolvendo as suas capacidades de interpretação e compreensão dos documentos escritos e iconográficos, aliando aqui a leitura e seleção de informação à produção escrita, pois “quem escreve, lê duas vezes”. Esta foi, sobretudo, avaliada nas três atividades, a partir do critério apelidado de Comunicação, que contemplava a escrita, a ortografia, a construção frásica e uma linguagem correta e adequada. Considerámos que inicialmente esta componente estava mal pontuada, tendo sido por nós reajustada nos exercícios seguintes, com o aumento da sua cotação.

Além disso, corrigimos todos os textos produzidos pelos discentes, apresentando os seus erros e sugestões para construir, por exemplo, uma frase ou ideia mais bem estruturada. Estas correções e sugestões foram feitas não só oralmente, esclarecendo, nas aulas de turnos mencionadas, alguns erros e como evitá-los, mas também a partir de comentários individuais e personalizados. Todos(as) os(as) alunos(as) receberam-no e, no inquérito, consideraram-no muito importante, assim como a prática da escrita através desta estratégia. Ainda, considerámos que a escrita dos(as) alunos(as) também se desenvolveu com o alargamento do seu vocabulário que, na nossa opinião, foi tido em conta na *Carta da Revolução Francesa*, em que apresentámos aos discentes dois *sites* de confiança para procurar significados de palavras desconhecidas, esperando que estes, quando tiverem dúvidas, apontem ou façam uma rápida consulta na Internet, em vez de esperar que os outros esclareçam sempre os significados.

A estas duas componentes estão associadas outras duas competências do *Perfil dos Alunos*: a Linguagem e textos e a Informação e comunicação que, sinteticamente, dizem respeito ao uso da linguagem para a compreensão e para comunicar ideias e pensamentos, transformando a informação, que pode ser pesquisada a partir de ferramentas analógicas e digitais, em conhecimento.

Sobram, assim, duas questões: a primeira relativa à consolidação dos conteúdos lecionados, a partir da narrativa, e a segunda referente à opinião dos estudantes sobre esta estratégia. Apesar de já termos em parte respondido, decidimos reservá-las para último, pois estas foram, sobretudo, confirmadas através do inquérito. Na primeira pergunta, um grande número de alunos(as) (14) afirma que a narrativa histórica foi a atividade que menos consolidou os conhecimentos históricos e que o *Diário* oitocentista foi o exercício mais relevante para este aspeto. Todavia, na pergunta 4.1. a maior parte dos estudantes declara que a narrativa histórica, embora tenha sido considerada a menos relevante na pergunta 1, não deixa de contribuir para a consolidação dos conhecimentos adquiridos, podendo-se, portanto, concluir que, para eles, é uma atividade importante no que diz respeito a esta componente.

Já sabemos que os discentes pensam que a narrativa consolida os conteúdos lecionados e desenvolve um conjunto de elementos supramencionados. Todavia, qual é a opinião deles? Nas aulas, esta foi sendo dada pelos estudantes, que pareciam ter gostado da atividade, mas que, por vezes, desejavam ter propostas mais fáceis. Outros elogiaram imenso, havendo até uma aluna que disse que a redação da *Carta* foi terapêutica. Ora, apesar de não a questionarmos diretamente no inquérito, alguns estudantes referiram na última questão (a única que era opcional) que não mudavam nada, e que esta estratégia era “agradável” e “boa” (R25), apresentando ainda críticas construtivas que foram examinadas e comentadas no subcapítulo 3.5. Apresentamos ainda um último comentário que nos sensibilizou por expressar o carácter motivacional e divertido da atividade: “Na minha opinião, não existe nada que eu gostaria de propor ou alterar pois eu realmente gostei de todas as narrativas históricas e achei todas elas muito divertidas, cativantes e mesmo interessantes.” (R18).

Ao longo deste relatório, fomos revelando o nosso Minotauro, um conjunto de problemas e limitações que reconhecemos e achámos importante referir, nomeadamente, a ausência de perguntas relativas à leitura, pois concentrámo-nos mais na escrita. Na nossa opinião, embora as duas estejam interligadas, também existem por si mesmas, devendo ter-se investido num método que nos levasse a compreender os processos de leitura das evidências históricas, realizados pelos discentes. Além disso, apesar de termos perguntado oralmente, seria importante ter questionado no inquérito a opinião dos discentes, bem como ter formulado melhor a pergunta 4, referente às competências desenvolvidas pela narrativa histórica. Consideramos que a nossa avaliação e definição dos tópicos de resposta podia ter sido melhor pensada, reconhecendo que o nosso conhecimento da componente avaliativa é ainda elementar. Pensamos ainda que teria sido enriquecedor ter criado, durante as aulas de turnos, momentos de debate com os(as) alunos(as), em que estes teriam a oportunidade de apresentar a sua narrativa à turma, que seria depois comentada pelos colegas, recebendo, por conseguinte, o *feedback* dos seus pares.

Este trabalho pode, por outro lado, inspirar e fazer surgir um conjunto de potencialidades, nomeadamente, a nível interdisciplinar. Seria muito interessante envolver os estudantes numa atividade baseada nesta estratégia e pudesse ser, por exemplo, utilizada no ensino secundário, nas disciplinas de História A e Português.

Em suma, apresentámos e abordámos neste trabalho uma estratégia trabalhosa e diversificada, que foi sendo aperfeiçoada ao longo das três atividades, com duas turmas do 11.º ano fantásticas, que conseguiram desenvolver um conjunto de capacidades importantes não só aplicáveis à disciplina de História, mas também às restantes áreas do saber. Quanto a nós, aprendemos imenso, quer a nível profissional quer no campo pessoal, despedindo-nos deste trabalho, do nosso longo e imprevisível labirinto, com a parte final da Composição “Recitativo IV” do poeta Fernando Guimarães que expressa tão bem aquilo que sentimos:

“Comprendemos, então, que todos os lugares são labirinto, não para encontrarmos uma saída, mas para nele nos encontrarmos.” (Guimarães, 1988, p. 44)

## Referências Bibliográficas

Ahlquist, S. (2015). The Storyline approach: promoting learning through cooperation in the second language classroom. *Education 3-13*, 43 (1), pp. 40–54. doi:10.1080/03004279.2015.961692

Asbhy, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In Barca, I. (org.). *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.

Barca, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: Esboço de uma Síntese. In Barca, I. & Schmidt, M.A. (org.). *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-27). Braga: Universidade do Minho.

Barca, I. (2012). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica. *Educação, Santa Maria*, 37 (3), pp. 437-452.

Barca, I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: Una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15 (53), pp. 309-332.

Doi: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8741>

Bettelheim, B. (2013). *Psicanálise dos Contos de Fada*. Lisboa: Bertrand Editora.

Brolezzi, A.C. (2014). Empatia na Relação Aluno/Professor/Conhecimento. *Encontro: Revista de Psicologia*, 17 (27).

Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3 (2), pp. 130-142.

Cainelli, M. (2012). A Escrita da História e os Conteúdos Ensinados na Disciplina de História no Ensino Fundamental. *Educação e Filosofia*, 26 (51), pp. 1163-184.

Cardoso, E., Rente, S. & Silva, P. (2018). *Outras Expressões 11*. Porto: Porto Editora.

Colby, S. (2008). Energizing the History Classroom: Historical Narrative Inquiry and Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3 (3), pp. 60-79.

Cooper, H. (2018). What is creativity in history? *Education 3-13*, 46 (6).

Corredor, J.A. & Navarro, C.P. (2018). Desarrollo de narraciones históricas en estudiantes de colégios rurales y urbanos. *Revista Costarricense de Psicología*, 37 (1), pp. 41-75. Doi: <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.03>

Couto, C. & Rosas, M. A. (2019). *Um novo Tempo da História*. Porto: Porto Editora.

Cruz, A.S. (2017). *As narrativas de alunos e processos de ensino aprendizagem* (Relatório de estágio). Universidade do Porto, Porto.

Dionísio, M.L. (2018). ‘Literacia Disciplinar’: Perceções de Professores do Ensino Básico. *Raído* 12 (30), pp. 73-90.

Egan, K., & Judson, G. (2009). Values and imagination in teaching: With a special focus on social studies. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (2), pp. 126–140.

Doi:10.1111/j .1469-5812.2008.00455.x

ESJGZ (2019) – *Projeto Educativo 2018-2022*. Disponível em: <https://www.zarco.pt/site/index.php/documentos-orientadores/>. [Consulta realizada em 12/08/2020].

Freitas, M. L. & Solé, M. G. (2003). O uso da narrativa nos Estudos Sociais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), pp. 216-230.

Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores* (Dissertação de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5 (9), pp. 76-93.

Galland, A. (2004). *As Mil e Uma Noites*. Lisboa: Editorial Estampa.

Gevaerd, R. (2009). *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná* (tese de doutoramento). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Guimarães, F. (1988). *Tratado de Harmonia*. Porto: Editora Justiça e Paz.

Grimal, P. (1992). *Dicionário da mitologia grega e romana*. Lisboa: Difel.

Houaiss, A. (2015). *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa* (vol. 5). Lisboa: Círculo de Leitores.

Lagarto, M. (2009). *Avaliação formativa e exames nacionais: Análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Lima, L.I., Silva, E. & Barbosa, L. (2013). A Leitura e a Escrita: Importantes Ferramentas no Ensino de História. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/33-snh27>. [Consulta realizada em 5/08/2020].

Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

McGuire, M. E., Stevahn, L. & Bronsther, S. W. (2019). Storypath: A Powerful Tool for Engaging Children in Civic Education. *Democracy and Education*, 27 (2), pp. 1-12. Disponível em: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol27/iss2/4>. [Consulta realizada em 17/07/2020].

Melo, M.C. (2003). Eu sou escritor de H(h)istórias - as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História. In *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*. Lisboa: Lisboa Editora, pp. 341-356.

Ministério da Educação e Ciência (2018). *Aprendizagens Essenciais de História A: 10.º, 11.º e 12.º anos*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em:

<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>. [Consulta realizada em 13/05/2020].

Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary Literacy in History: An Exploration of the Historical Nature of Adolescents. *Writing. Journal of the Learning Sciences*, 19 (4), pp. 539–568. doi:10.1080/10508406.2010.481014

Monte-Sano, C. & De La Paz, S. (2012). Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44 (3), pp. 273–299. doi: 10.1177/1086296X12450445

Moreira, A. I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas* (tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Moreira, A.I. & Castro, X. (2017). A história de Portugal pelas nar-rativas de alunos do 2.º ciclo. In Ribeiro, C., Vieira, H., Barca, I., Alves, L., Pinto, M.H. & Gago, M. (coord.). *Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)* (pp. 445-464). Porto: CITCEM.

Oliveira, T.H. & Schmidt, M.A. (2017). Para Conhecer a Educação Histórica: um Inventário da History Education. In Ribeiro, C., Vieira, H., Barca, I., Alves, L., Pinto, M.H. & Gago, M. (coord.). *Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)* (pp. 373-394). Porto: CITCEM.

Parente, R. A. (2004). *A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico* (dissertação de mestrado). Universidade do Minho: Braga.

Parente, R. (2009). A Narrativa na Aula de História. In Barca, I. & Schmidt, M.A (org.). *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 79-114). Braga: Universidade do Minho.

Prost, A. (2008). *Doze Lições sobre a História*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica Editora.

- Quiossa, A. (2009). Leitura e Escrita: processos que permeiam a História ensinada. *Virtú – ICH*, 9.
- Redmer, C. (2006). A Importância da Leitura para o Ensino da História. *Revista Didática Sistémica*, 2, pp. 11-17.
- Rocha, H. (2010). A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Brasileira de História*, 30 (60), pp. 121-142.
- Rodrigues, O., Jr. (2008). A produção de narrativas históricas de alunos do ensino fundamental: Um estudo exploratório. *Revista História & Ensino*, 14, pp. 133-144.
- Rodrigues, T. (26 de junho de 2020). O ano em que a escola se reinventou. *Observador*. Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/o-ano-em-que-a-escola-se-reinventou/>. [Consulta realizada em 26/08/2020].
- Roldão, M. (1995). As histórias em educação – a função mediática da narrativa. *Ensinus*, 3, pp. 25-28.
- Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12805226/as-historias-em-educacao-a-funcao-mediatica-da-narrativa-ierg>. [Consulta realizada em 29/07/2020].
- Rüsen, J. (1987). Historical Narration: Foundation, Types, Reason. *History and Theory*, 26 (4), pp. 87-97.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P (ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Schimdt, M. A. (2008). Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, 12 (1), pp. 81-96.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49 (6), pp. 593-605. doi: 10.1080/00131857.2015.1101363
- Silva, M. V. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (relatório de estágio). Universidade do Porto, Porto.

Smith, R. (2000). Reflections on the historical imagination. *History of the Human Sciences*, 13 (4), pp. 103-108.

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* (tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Stevahn, L., & McGuire, M. E. (2017). The plot thickens: Supporting pre-service teachers in authentic use of cooperative learning through the Storypath instructional approach. *Journal of Education for Teaching*, 43 (3), pp. 316–327. doi:10 .1080/ 02607476 .2017 .1321674

Teixeira, D. S. F. (2014). *A escrita epistolar como estratégia de aprendizagem de História e a interpretação de gráficos na aula de Geografia: dois estudos com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico* (relatório de estágio). Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade do Minho, Braga.

White, H. (1992). *Meta-História: A Imaginação Histórica do Século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

#### **Sites consultados:**

ESJGZ: Oferta formativa. Disponível em: <https://www.zarco.pt/site/index.php/oferta-formativa/>.

Introducing Storypath. Disponível em: <http://www.socialstudiesk8storypath.com/>.

Storyline Scotland. Disponível em: <http://www.storyline-scotland.com/>.

Storypath. Disponível em: <http://storypath.upsem.edu/>.

The Scottish Storyline Method. Disponível em: [http://storyline.org/Storyline\\_Design/Welcome.html](http://storyline.org/Storyline_Design/Welcome.html).

## Anexos

### **Anexo 1 – Atividade I – *Jornal Científico***

#### **Grupo 1**

##### Astronomia

“O movimento dos corpos celestes é uniforme, perpétuo e circular ou composto de movimentos circulares.”

(...)

“Posto que haja concordância geral entre os autores em que a Terra está imóvel no centro do Universo, a tal ponto que julgam incompreensível e até ridículo pensar o contrário, se considerarmos a questão mais atentamente, veremos que não está de modo nenhum resolvida, e por isso, incontestavelmente não deve ser posta de lado.”

(...)

“(...) tendo nós como certo que a Terra é limitada pelos seus pólos e por uma superfície esférica.”

(...)

“(...) a imobilidade é considerada uma condição mais nobre e divina do que a mudança, a instabilidade, que são mais próprias da Terra do que do Universo. (...) Finalmente, sendo evidente que os planetas estão umas vezes mais próximos e outras mais afastados da Terra. (...) Vedes assim que por todas estas razões é mais provável que a Terra se mova do que esteja parada. Isto aplica-se especialmente ao movimento da rotação diária que de sobremaneira é próprio da Terra.”

(...)

“Consequentemente, não nos envergonhamos de afirmar que toda a região contida entre a esfera da Lua e o centro da Terra passa através desse grande círculo, entre os restantes planetas, numa revolução anual à volta do Sol. O centro do Universo está próximo do Sol e, permanecendo este imóvel, todo o movimento que aparece como seu é na realidade devido ao movimento da Terra”.

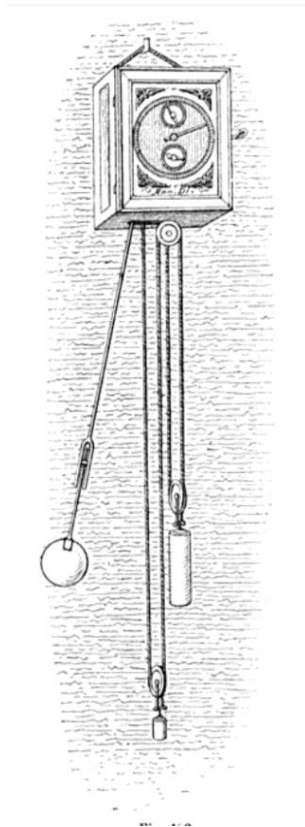
–COPÉRNICO, Nicolau, *As Revoluções dos Orbes Celestes*, 1543.

##### Medicina

Documentos 4, da página 125 do manual.

Inovação técnica/ científica

*O Relógio de Pêndulo.*



Gravura de um Relógio de Pêndulo, inventado por Christiaan Huygens (1656). Este, inspirado nos estudos de Galileu, criou este relógio, em que o pêndulo servia para medir o tempo, através da regularidade da oscilação, melhorando o atraso do tempo contabilizado por outros inventos, de 15 minutos para 15 segundos por dia.

Gravura de um Relógio de Pêndulo, inventado por Christiaan Huygens (1656). Este,

## Grupo 2

### Astronomia

Documentos 5B, da página 127 do manual.

### Medicina

“O Paciente tem cerca de 34 anos de idade. O seu estado de delírio teve início à cerca de 7 ou 8 anos atrás (...).

(...)

Nós [Jean Baptiste Denis e Monsieur Emmerez], portanto, preparámo-nos para a repetir [a Transfusão] nele, novamente na próxima quarta-feira à noite, na presença de vários físicos capazes, Bourdelot, Lallier, Dodar, de Bourges e Vaillant. (...) Nós tiramos duas ou três onças do seu sangue e, ao colocá-lo numa posição mais conveniente, nós realizamos esta segunda Transfusão no seu braço esquerdo, mais abundante que a primeira. Considerando o sangue remanescente no Cordeiro depois da operação, o paciente deve ter recebido mais do que um *pound* inteiro.

Como esta segunda transfusão foi maior, os efeitos manifestaram-se mais célere e consideravelmente. Assim que o sangue começou a penetrar nas suas veias, ele sentiu calor sobre o seu braço e sobre as axilas, sensação já experienciada anteriormente. A sua pulsação aumentou e, de seguida, nós observamos um suor constante a escorrer por todo o rosto. O seu pulso variou extremamente neste instante e ele queixou-se de sentir grandes dores nos rins e do seu estômago não se encontrar bem (...).

O tubo que transfundia o sangue para as suas veias foi retirado. (...) Quando ele despertou, demonstrou uma tranquilidade surpreendente e discernimento em identificar todas as suas dores (...). Ele encheu um recipiente com a sua urina, com uma cor semelhante ao preto (...).

Sábado de manhã, o último dia antes do Natal, ele desejou novamente confessar-se. (...) Depois, um Monsieur Bonnet examinou-o e escutou a sua confissão e concluiu que ele estava apto para receber o Sacramento e deu-lhe a Comunhão. Nesse mesmo dia, a sua urina limpou e, a partir deste momento, foi gradualmente voltando à sua cor natural.

(...)

A sua esposa confirmou-nos ainda os efeitos positivos da Transfusão, ao assegurar-nos que, nesta altura, o marido estaria descontrolado e louco (...) e que, em vez do carinho que agora demonstra, (...) ele estaria apenas a insultá-la e espancá-la.”

– DENIS, Jean Baptiste, *Philosophical Transactions*, Vol. 2, Issue 32, 10 fevereiro 1668

Onça: unidade de medida de massa;

Pound: unidade de medida do peso.

Inovação técnica/ científica

*O Barómetro.*

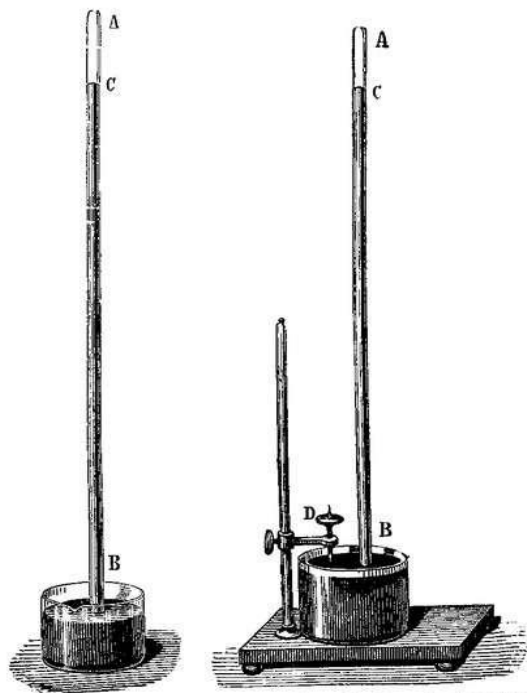


Fig. 275. — Baromètre à cuvette.

Fig. 276. — baromètre à cuvette et sa pointe.

Gravura de Barómetro de mercúrio, de Evangelista Torricelli, criado em 1643. Numa das suas experiências, encheu o tubo de ensaio de vidro com mercúrio, fechou, inverteu e virou-o para um recipiente pequeno, que também continha esta substância. Ele observou que a coluna de mercúrio não desceu completamente para o recipiente, mas permaneceu numa altura de cerca de 76cm da extremidade do tubo. Torricelli identificou a pressão atmosférica como a causa deste fenómeno. Esta experiência conduziu, assim, à criação de um novo instrumento, o barómetro, usado na meteorologia.

## Grupo 3

### Astronomia

“O movimento dos corpos celestes é uniforme, perpétuo e circular ou composto de movimentos circulares.”

(...)

“Posto que haja concordância geral entre os autores em que a Terra está imóvel no centro do Universo, a tal ponto que julgam incompreensível e até ridículo pensar o contrário, se considerarmos a questão mais atentamente, veremos que não está de modo nenhum resolvida, e por isso, incontestavelmente não deve ser posta de lado.”

(...)

“(...) tendo nós como certo que a Terra é limitada pelos seus pólos e por uma superfície esférica.”

(...)

“(...) a imobilidade é considerada uma condição mais nobre e divina do que a mudança, a instabilidade, que são mais próprias da Terra do que do Universo. (...) Finalmente, sendo evidente que os planetas estão umas vezes mais próximos e outras mais afastados da Terra. (...) Vedes assim que por todas estas razões é mais provável que a Terra se mova do que esteja parada. Isto aplica-se especialmente ao movimento da rotação diária que de sobremaneira é próprio da Terra.”

(...)

“Consequentemente, não nos envergonhamos de afirmar que toda a região contida entre a esfera da Lua e o centro da Terra passa através desse grande círculo, entre os restantes planetas, numa revolução anual à volta do Sol. O centro do Universo está próximo do Sol e, permanecendo este imóvel, todo o movimento que aparece como seu é na realidade devido ao movimento da Terra”.

–COPÉRNICO, Nicolau, *As Revoluções dos Orbes Celestes*, 1543.

### Medicina

Documentos 4, da página 125 do manual.

### Inovação técnica/ científica

*Luneta/ telescópio*: Documentos 5A, da página 126 do manual.

## **Grupo 4**

### Astronomia

Documentos 5B, da página 127 do manual.

### Medicina

“O Paciente tem cerca de 34 anos de idade. O seu estado de delírio teve início à cerca de 7 ou 8 anos atrás (...).

(...)

Nós [Jean Baptiste Denis e Monsieur Emmerez], portanto, preparámo-nos para a repetir [a Transfusão] nele, novamente na próxima quarta-feira à noite, na presença de vários físicos capazes, Bourdelot, Lallier, Dodar, de Bourges e Vaillant. (...) Nós tiramos duas ou três onças do seu sangue e, ao colocá-lo numa posição mais conveniente, nós realizamos esta segunda Transfusão no seu braço esquerdo, mais abundante que a primeira. Considerando o sangue remanescente no Cordeiro depois da operação, o paciente deve ter recebido mais do que um *pound* inteiro.

Como esta segunda transfusão foi maior, os efeitos manifestaram-se mais célere e consideravelmente. Assim que o sangue começou a penetrar nas suas veias, ele sentiu calor sobre o seu braço e sobre as axilas, sensação já experienciada anteriormente. A sua pulsação aumentou e, de seguida, nós observamos um suor constante a escorrer por todo o rosto. O seu pulso variou extremamente neste instante e ele queixou-se de sentir grandes dores nos rins e do seu estômago não se encontrar bem (...).

O tubo que transfundia o sangue para as suas veias foi retirado. (...) Quando ele despertou, demonstrou uma tranquilidade surpreendente e discernimento em identificar todas as suas dores (...). Ele encheu um recipiente com a sua urina, com uma cor semelhante ao preto (...).

Sábado de manhã, o último dia antes do Natal, ele desejou novamente confessar-se. (...) Depois, um Monsieur Bonnet examinou-o e escutou a sua confissão e concluiu que ele estava apto para receber o Sacramento e deu-lhe a Comunhão. Nesse mesmo dia, a sua urina limpou e, a partir deste momento, foi gradualmente voltando à sua cor natural.

(...)

A sua esposa confirmou-nos ainda os efeitos positivos da Transfusão, ao assegurar-nos que, nesta altura, o marido estaria descontrolado e louco (...) e que, em vez do carinho que agora demonstra, (...) ele estaria apenas a insultá-la e espancá-la.”

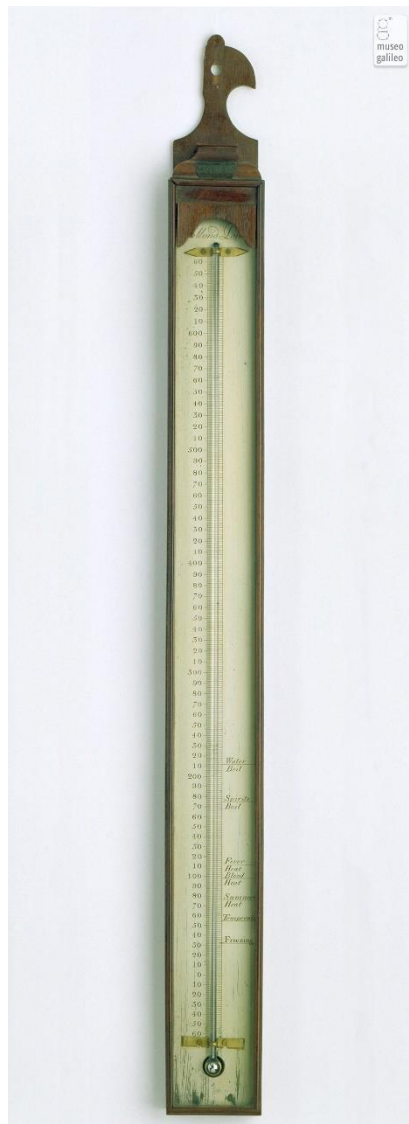
– DENIS, Jean Baptiste, *Philosophical Transactions*, Vol. 2, Issue 32, 10 fevereiro 1668

Onça: unidade de medida de massa;

Pound: unidade de medida do peso.

Inovação técnica/ científica

*O termómetro e a escala de Fahrenheit.*



Termómetro de mercúrio, de finais do século XVIII, na escala Fahrenheit. Esta foi proposta por Daniel Fahrenheit, em 1724. O termómetro surgiu em Itália e foi depois melhorado por Daniel Fahrenheit. Este é um instrumento de medição da temperatura, que pode ser medida em graus Celsius (escala centesimal: 0°C temperatura do gelo, 100°C temperatura da água a ferver) ou na escala Fahrenheit. Esta foi proposta em 1724 e é uma escala de temperatura termodinâmica, onde o ponto de congelamento da água é de 32 graus °F e o ponto de ebulição de 212 °F (com uma pressão atmosférica normal), colocando os pontos de ebulição e de congelamento da água exatamente a 180 graus de separação.

## Anexo 2 – Critérios de correção da Atividade I – *Jornal Científico*

### Critérios de Avaliação

#### 11.º 8

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:			
A – Conteúdos.....			60
B – Comunicação.....			20
D – Criatividade.....			20
Total.....			100
Parâmetros	Níveis	Descritores de Desempenho	Pontuação
A – Conteúdos	4	Apresenta, de forma completa, toda a informação necessária, presente no documento que utilizou para a redação da notícia.	60
	3	Apresenta, de forma incompleta, a maior parte da informação necessária, presente no documento que utilizou para a redação da notícia.  OU Apresenta, de forma incompleta, a maior parte da informação necessária e prende-se muito ao que é dito no documento.	40
	2	Apresenta, de forma incompleta e com alguns erros, a maior parte da informação necessária, presente no documento que utilizou para a redação da notícia.	30
	1	Apresenta, de forma incompleta, alguma informação do documento que utilizou para a redação da notícia, não o tendo, por isso, explorado adequadamente.	20
B – Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta uma linguagem geralmente correta, sem dar grandes erros de pontuação e ortografia*.	20
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta uma linguagem com pouca correção ortográfica e de pontuação.	10
C – Criatividade	3	A escolha do título da notícia e do jornal foi fruto de um esforço criativo individual e coletivo.	20

	2	A escolha do título da notícia ou do jornal não revelou grande esforço coletivo e/ou individual. Demonstra criatividade no corpo do texto.	15
	1	A escolha do título da notícia e do jornal não revelou grande esforço coletivo e/ou individual.  OU Não intitulou a notícia que redigiu.	10

<b>Avaliação Qualitativa:</b>	
Insuficiente.....	.0 – 49%
Suficiente.....	.50 – 64%
Suficiente +.....	.65 – 69%
Bom.....	.70 – 84%
Bom +.....	.85 – 89%
Muito Bom.....	.90 – 100%

## 11.º 9

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:			
A – Conteúdos.....			60
B – Comunicação.....			20
D – Criatividade.....			20
Total.....			100
Parâmetros	Níveis	Descritores de Desempenho	Pontuação
A – Conteúdos	4	Apresenta, de forma completa, toda a informação necessária, presente no documento que utilizou para a redação da notícia.	60
	3	Apresenta, de forma incompleta, a maior parte da informação necessária, presente no documento que utilizou para a redação da notícia.  OU Apresenta, de forma incompleta e com um erro grave, a maior parte da informação necessária e prende-se muito ao que é dito no documento.	40
	2	Apresenta, de forma incompleta e com alguns erros, a maior parte da informação necessária, presente no documento que utilizou para a redação da notícia.	30

	1	Apresenta, de forma incompleta, alguma informação do documento que utilizou para a redação da notícia, não o tendo, por isso, explorado adequadamente.	20
B – Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta uma linguagem geralmente correta, sem dar grandes erros de pontuação e ortografia*.	20
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta uma linguagem com pouca correção ortográfica e de pontuação.	10
C – Criatividade**	3	A escolha do título do jornal foi fruto de um esforço criativo individual e coletivo. Demonstra criatividade no corpo do texto.	20
	2	A escolha do título do jornal foi fruto de um esforço criativo individual e coletivo. Todavia, não demonstra grande criatividade no corpo do texto.	15
	1	A escolha do título da notícia e do jornal não revelou grande esforço coletivo e/ou individual.	10

**Nota Bene:\***– Nesta turma, a primeira em que a atividade foi aplicada, não se deu a indicação de que os artigos por eles elaborados teriam de ter título. A única indicação que se deu foi somente relativa à escolha do título, que teria de ser criativa. Por isso, na criatividade, terão uma avaliação distinta à do 11.º8.

<b>Avaliação Qualitativa:</b>	
Insuficiente.....	.0 – 49%
Suficiente.....	.50 – 64%
Suficiente +.....	.65 – 69%
Bom.....	.70 – 84%
Bom +.....	.85 – 89%
Muito Bom.....	.90 – 100%

## **Anexo 3 – Atividade II – Carta da Revolução Francesa**

### **Grupo I**

#### *Constituição Civil do Clero e documento sobre o clero*

Deves representar um padre refratário e escrever uma carta em que és contra o juramento dos padres revolucionários/ patriotas e contra as mudanças que ocorreram neste período.

#### **Doc. 1**

“O clero não é um proprietário semelhante aos outros proprietários. A nação exerce verdadeiros direitos sobre o clero. Pode pois, em primeiro lugar, apropriar-se dos bens das congregações religiosas a extinguir, assegurando a subsistência dos indivíduos que as compõem. Em segundo lugar, a nação deve apoderar-se de benefícios que não correspondem a funções exercidas. Em terceiro lugar, deve reduzir os rendimentos atuais dos titulares [...].”

Talleyrand, político e diplomata francês (1754-1838), *Discurso pronunciado na Assembleia*, em 10 de outubro de 1789.

#### **Doc. 2**

“Eu juro zelar pelos fiéis da diocese que me foi confiada, ser fiel à Nação, à lei e ao Rei e manter com todo o meu poder a Constituição decretada pela Constituinte e aceite pelo Rei.

*Constituição Civil do Clero*, 12 de julho de 1790.

## Tomada da Bastilha

Deves escrever enquanto revolucionário, justificando a tua participação na Tomada da Bastilha e o que é que esta simbolizou.

### Doc. 1

“Com que ardor vós, Franceses, dirigis os vossos olhares para este edifício tão antigo [...]. Penetrem nos cárceres medonhos e vejam cidadãos virtuosos que definham acorrentados há mais de 20 anos e cujos crimes foram o de ama demasiado a virtude e de a terem querido praticar.

Entrem nos subterrâneos horríveis [...] e aí vereis esqueletos vivos que duvidam da sua própria existência, embrutecidos pelas torturas que os fazem gemer há tanto tempo [...].”

Panfleto *A Bastilha*, Paris, 1789

### Doc. 2

“Até ao momento, a multidão fez prova de uma vontade firme mas, também, de uma disciplina para além do que se poderia esperar. Contudo, o ódio à nobreza é um sentimento universalmente partilhado pelo Terceiro Estado [...]. Assim, Meu Senhor, a maior revolução do nosso tempo custou apenas [...] a vida de alguns homens; a partir desta data, deveremos considerar a França como um país livre, o rei como um monarca de poderes limitados e a nobreza reduzida ao nível da restante Nação.”

*Carta do embaixador inglês em França, ao seu ministro dos Negócios Estrangeiros, 15 de julho de 1789*

### Doc. 3 – Participantes<sup>1</sup> na Tomada da Bastilha.

Profissão	Número
<b>Homens dos ofícios</b>	517
<b>Carvoeiros</b>	3
<b>Pescadores</b>	2
<b>Lavadeiros</b>	3
<b>Serventes de pedreiro</b>	2
<b>Homens de negócio</b>	4
<b>Comerciantes</b>	22
<b>Professor</b>	1
<b>Clérigos</b>	5
<b>Soldados</b>	36
<b>Guardas</b>	77

(1) Pertencem ao conjunto de 672 pessoas que foram presas após os tumultos que envolveram a Tomada da Bastilha.

Retirado de: COUTO, Célia e MONTERROSO, Maria (2013). *O Tempo da História. 2.ª Parte*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-41249-2.

### *A abolição dos direitos feudais*

Deves, enquanto nobre, expressar o teu descontentamento face às insurreições camponesas e à abolição dos direitos feudais.

#### **Doc. 1**

“A sessão da noite de 4 de agosto ficará para sempre como a mais memorável jamais protagonizada por uma nação [...]. O senhor visconde de Noialles apresentou uma moção e pediu que as banalidades, os direitos exclusivos de caça, os censos, as rendas fundiárias, as dízimas, enfim, todos os direitos que pesam sobre o povo e são fonte de depredações e de humilhações cometidas pelas justiças, possam ser resgatados por uma taxa fixada pela Assembleia Nacional. O conde M. de Montmorency apoiou fortemente esta moção e vários membros da Alta Nobreza se lhe juntaram [...].

As circunstâncias infelizes em que se encontra a Nobreza, a insurreição que, em todas as províncias contra ela se levantou, com mais de cento e cinquenta castelos incendiados e os documentos senhoriais queimados, a impossibilidade de se opor à Revolução [...], o amor à Pátria, que é um dever para a Nobreza, obrigada a devotar os seus bens e a sua vida ao rei e à Nação, tudo, enfim, levou a que o Clero e a Nobreza se levantassem e adotassem todas as moções propostas [...].”

Marquês de Ferrières (deputado da nobreza de Saumur nos Estados Gerais), *Correspondência Inédita* (1789, 1790, 1795).

## **Grupo II**

### *Declaração de Pillnitz – 1791*

Deves escrever enquanto rei absolutista, em resposta à Declaração do imperador austríaco e do rei prussiano.

#### **Doc. 1**

“Suas Majestades, o Imperador e o Rei da Prússia, tendo escutado os desejos e representações do Monsieur, o Conde de Artois, declaram conjuntamente que veem a situação em que o Rei de França atualmente se encontra como um tema do comum interesse de todos os monarcas europeus. Eles esperam que este assunto não seja desconsiderado pelos poderes a quem se pede auxílio. Consequentemente, em conjunto com as suas respectivas Majestades, eles usarão os meios mais eficientes para colocar o Rei de França numa posição em que este possa consolidar livre e totalmente as bases de um governo monárquico que devem ser tão favoráveis aos direitos dos soberanos como do bem-estar da nação Francesa. Então, neste caso, suas Majestades, o Imperador e o Rei da Prússia, estão decididos a agir rapidamente, em mútuo acordo, e com as forças necessárias para alcançar o proposto e comum objetivo. Entretanto, eles devem emitir aos seus exércitos as ordens necessárias para os preparar para a ação.”

*Declaração de Pillnitz, 1791.*

*Excerto de Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791)*

Deves escrever uma carta sobre este documento, podendo redigi-la enquanto figura masculina ou feminina. Nesta, deves ainda identificar as críticas declaradas e comparar os artigos deste documento com os da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*.

**Doc. 1 – Reivindicações de Olympe de Gouges**

“Homem, és tu capaz de seres justo? É uma mulher que te põe esta questão; não lhe tirarás esse direito. Diz-me? Quem te deu o império soberano de oprimir o meu sexo? A tua força? Os teus talentos?”

Observa o Criador na sua sabedoria; percorre a Natureza em toda a sua grandeza, da qual pareces querer aproximar-te, e dá-me, se ousas, exemplo deste império tirânico [...].”

Preâmbulo

“As mães, as filhas, as irmãs, como representantes da Nação pedem para ser constituídas em Assembleia Nacional [...]. Em consequência o sexo, que é superior em beleza e em coragem nos sofrimentos maternos, reconhece e declara, na presença e sob os auspícios do Ser Supremo, os seguintes Direitos da Mulher e da Cidadã.”

Art. 1.º – A mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum.”

[...]

Art. 6.º – A lei deve ser a expressão da vontade geral; todos as cidadãs e os cidadãos devem contribuir pessoalmente ou através dos seus representantes para a sua formação [...].

**Doc. 2**

“Artigo 1.º - Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum.

Artigo 6.º - A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através dos seus representantes, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, quer se destine a proteger quer a punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.

Artigo 13.º – Para a manutenção da força pública e para as despesas da administração é indispensável uma contribuição comum, que deve ser repartida entre os cidadãos de acordo com as suas possibilidades.”

*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 26 de agosto de 1789*

*Fuga de Luís XVI e Carta de um emigrado*

Deves escrever uma carta enquanto defensor do monarca, no período da Monarquia Constitucional.

**Doc. 1 – Luís XVI justifica-se da tentativa de fuga (junho de 1791)**

“Foram os ultrajes ou as ameaças feitos a mim e à minha família a 18 de abril, que originaram a minha saída de Paris [...].

“Ao deixar Paris, um dos meus principais motivos era de fazer cair o argumento da minha não-liberdade [...]. A felicidade do povo foi sempre o meu objetivo. Eu esquecerei de bom grado os dissabores sofridos, se puder assegurar a paz e a felicidade da Nação.

Luís XVI

**Doc. 2 – Carta de um emigrado (1791)**

“Estamos reunidos em Coblença para agir militarmente e com uma submissão total às ordens dos príncipes, para concorrer com eles para a salvação do nosso infeliz soberano, e restabelecer a religião e a monarquia em toda a sua integridade.”

Conde d’Espinhal

*Revolucionários e a nação em perigo*

Deves escrever enquanto revolucionário uma carta sobre o perigo em que a Nação se encontrava.

**Doc. 1 – A Marselhesa**

“Avante filhos da Pátria,  
O dia da Glória chegou  
O estandarte ensanguentado da tirania  
Contra nós se levanta.  
Ouvistes nos campos rugirem  
Esses ferozes soldados?

Vêm eles até nós  
Degolar os nossos filhos, as nossas  
mulheres

Refrão

Às armas cidadãos!  
Formai vossos batalhões!  
Marchemos, marchemos!  
Nossa terra do sangue impuro se  
saciará!

O que quer esta horda de escravos,  
De traidores, de reis conjurados?  
Para quem [são] esses ignóbeis  
entraves,

Esses grilhões há muito tempo  
preparados?

Franceses, para nós, ah! Que ultraje  
Que comoção deve suscitar!  
É a nós que ousam pensar  
Fazer voltar à antiga escravidão!

[...]

Estrofes 1 e 2 de *A Marselhesa*,  
1792

**Doc. 2 – Mobilização para a guerra 5 de julho de 1792**

“A Assembleia Nacional, considerados os esforços crescentes dos inimigos em questão e a disseminação de um sentimento de inquietação (...) que podem colocar o estado em risco neste preciso momento em que a nação se encontra em guerra com estrangeiros para manter a sua liberdade (...).

(...)

A Assembleia Nacional (...) decreta o seguinte:

(...)

Cidadãos, a nossa Nação está em perigo!

(...)

3. Todos os cidadãos capazes de carregar armas e tendo já servido na Guarda Nacional, estão também aptos para o serviço

(...)

8. Os cidadãos que receberão a honra de serem os primeiros a marchar pela segurança da nossa Pátria ameaçada deverão apresentar-se em três dias na cidade do seu respectivo distrito (...).

“Mobilização para a Guerra (5 de julho de 1792),” *Liberty, Equality, Fraternity*, 1792

## **Grupo III**

### *Sans-culottes e a sua caracterização*

Deves escrever uma carta em que te apresentas como um sans-culotte, a partir do seguinte documento:

#### **Doc. 1 – O que é um sans-culottes?**

“Um *sans-culottes* é um ser que anda sempre a pé, que não tem milhões como vocês gostariam de ter, nem castelos nem criados para o servir, que mora muito simplesmente com a sua mulher e os seus filhos, se os tem, num quarto ou quinto andar.

Ele é útil, pois sabe cultivar um campo, fundir, serrar, limar, cobrir um telhado, fazer sapatos e verter, até à última gota, o seu sangue para salvar a República.

[...]

À noite, apresenta-se na sua secção; não vai empoadado, nem perfumado para se fazer notado pelas cidadãs das tribunas; mas vai para apoiar, com toda a sua força, as boas moções e pulverizar aqueles que pertencem à facção abominável dos homens de Estado.

Quanto ao resto, um *sans-culottes* tem sempre pronto o seu sabre para cortar as orelhas dos malvados.

Algumas vezes, ele marcha com o seu pique [o mesmo que lança]; mas, ao primeiro som do tambor, é vê-lo partir para a Vendeia, para o exército dos Alpes, ou para o exército do Norte.”

*Resposta à impertinente questão: Mas o que é um sans-culottes?,* panfleto da primavera de 1793

### *A força dos sans-culottes durante a Convenção*

Deves, enquanto revolucionário, redigir uma carta em que apresentas os objetivos dos *sans-culottes*, expostos no seguinte documento:

#### **Doc. 1 – Petição dos *sans-culottes* à Convenção (1793)**

“[...] A assembleia geral da secção dos *sans-culottes* decide solicitar à Convenção que decrete:

1.º – Que os nobres não possam exercer quaisquer funções militares, nem possuir empregos públicos, de qualquer natureza que sejam: que os parlamentares, financeiros e os padres sejam destituídos de todas as funções administrativas ou judiciais;

2.º – Que (os preços) de todos os géneros de primeira necessidade sejam fixados invariavelmente [...];

3.º – Que (os preços) das matérias-primas sejam também fixados [...];

4.º – Que todos os cultivadores que, por qualquer acidente, não obtenham colheitas sejam indemnizados pelo tesouro público;

5.º – Que a cada departamento seja abonada uma soma suficiente para que os preços dos géneros de primeira necessidade sejam iguais para todos os indivíduos que compõem a República francesa;

6.º – Que as somas abonadas aos departamentos sejam utilizadas para fazer desaparecer a desigualdade causada, nos preços dos géneros e coisas de primeira necessidade, pelos transportes em toda a extensão da República francesa [...];

8.º – Que seja fixado o *maximum* das fortunas;

11.º – Que cada cidadão não possa ter mais do que uma oficina, ou uma loja;

12.º – Que todos os que possuem mercadorias ou terras em seu nome sejam considerados proprietários.

A secção dos *sans-culottes* considera que estas medidas restabelecerão a abundância e a tranquilidade, eliminarão a enorme desigualdade das fortunas, e farão aumentar o número de proprietários.

Paris, 5 de setembro de 1793.”

Retirado de Jacques Godechot, 1964 – *La Pensée Révolutionnaire en France et en Europe (1780-1799)*,

## Grupo IV

### *Descristianização*

Deves escrever, enquanto clérigo, uma carta sobre as políticas de descristianização, tecendo comentários positivos ou negativos.

#### **Doc. 1 – O calendário revolucionário**

	Meses	O que evocam	Correspondência no calendário gregoriano
<b>Outon</b>	• Vindimário	• As vindimas	22 de setembro a 21 de outubro
	• Brumário	• A bruma	22 de outubro a 20 de novembro
	• Frimário	• O frio	21 de novembro a 20 de dezembro
<b>Inver</b>	• Nivoso	• A neve	21 de dezembro a 19 de janeiro
	• Pluvioso	• A chuva	20 de janeiro a 18 de fevereiro
	• Ventoso	• O vento	19 de fevereiro a 20 de março
<b>Prima</b>	• Germinal	• A germinação	21 de março a 19 de abril
	• Floreal	• As flores	20 de abril a 19 de maio
	• Pradial	• Os prados	20 de maio a 18 de junho
<b>Verão</b>	• Messidor	• As ceifas	19 de junho a 18 de julho
	• Termidor	• O calor	19 de julho a 17 de agosto
	• Frutidor	• Os frutos	18 de agosto a 16 de setembro

#### **Doc. 2**

“Um asno, carregado com todos os atributos pontificais, tinha uma mitra na cabeça e uma estola ao pescoço. Hésine [agente nacional], com uma casula, uma estola ao lado e um báculo nas mãos, dirigia com os “Enraivecidos” [fação extremista] todo o escândalo e queimava o missal na praça pública”.

*Em História da Revolução Francesa*

#### **Doc. 3**

“Bastava mandar afixar no edifício da Câmara da cidade um aviso assim concebido: “*Casamento entre o Senhor...e a Menina...os quais querem viver em legítimo casamento e se apresentam hoje à Municipalidade de Paris para aí reiterarem a presente promessa e serem autorizados pelas Leis do Estado.*” Isto feito, comparecia-se perante as autoridades, ouvia-se um pequeno discurso, respondia-se com um duplo sim à pergunta tradicional e ficava-se marido e mulher [...]”

.Jean Robiquet, s/d – *A Vida Quotidiana no Tempo da Revolução Francesa*, Lisboa, Ed. Livros do Brasil

#### **Doc. 4**

“[...] A ideia do Ser Supremo e da imortalidade da alma constitui um apelo contínuo à justiça; é pois social e republicana. A Natureza inculcou no Homem o sentimento de prazer e da dor que o forçam a fugir dos objetos físicos que lhes são prejudiciais e a buscar aqueles que lhes convêm. A obra-prima da sociedade seria gerar nele, para as coisas da moral, um instinto rápido que, sem necessidade do recurso tardio ao raciocínio, o levaria a praticar o bem e a evitar o mal [...]. Ora o que produz ou substitui este instinto precioso é o sentimento religioso, que imprime na alma a ideia de uma dada sanção associada aos preceitos da moral que se impõe por um poder superior ao Homem.

Não deveis concluir daí ser necessário enganar os homens para os instruir, mas apenas que sois felizes por viver num século e num país em que as luzes vos deixam como única tarefa a cumprir a de lembrar aos homens a natureza e a verdade.

Abster-vos-eis de quebrar o laço sagrado que os une ao criador do seu ser. Basta ter essa ligação existido num só povo que seja para que se torne perigoso destruí-la. Porque, estando as razões dos deveres e a base da moralidade necessariamente ligadas a essa ideia, apagá-la iria desmoralizar o povo. Do mesmo princípio resulta que não se deve atacar um culto já estabelecido senão com grande prudência e uma certa delicadeza, por receio de que uma mudança brusca e violenta se confunda com um atentado à moral e uma dispensa da própria probidade. De resto, quem puder substituir a Divindade no sistema de vida social detém, a meus olhos, um prodígio de génio; aquele que, sem a ter substituído, apenas procura bani-la do espírito dos homens, parece-me um prodígio de estupidez ou de perversidade [...].”

## *Crítica às execuções*

Deves escrever uma carta, encarnando um francês deste período, sobre as execuções.

### **Doc. 1 – Robespierre justifica o Terror**

“A democracia é um estado em que o povo soberano, guiado pelas leis que fez, faz por ele o que pode fazer bem, e pelos delegados o que não pode fazer [...]. Mas para consolidar entre nós a democracia, é preciso terminar a guerra da liberdade contra a tirania [...]. No exterior, todos os tiranos vos cercam, no interior, todos os amigos da tirania conspiram. É preciso abafar os inimigos internos e exteriores da República ou morrer com ela; nesta situação, a primeira máxima é a de que se conduza o povo pela razão os inimigos do povo pelo terror.

[...] O terror não é mais do que uma justiça rápida, severa, inflexível; é uma emanção da virtude [...], uma consequência da democracia, aplicada nas condições injustas em que se encontra a Pátria [...]. Indulgência para os realistas, gritam alguns [...]. Não. Na República, só há republicanos. Os realistas, os conspiradores são estrangeiros ou, antes, inimigos.”

*Discurso de Robespierre na Convenção, 17 do Pluvioso, Ano II (5 de fevereiro de 1794).*

### **Doc. 2 – O testemunho de um parisiense**

“Nas últimas semanas temos assistido à morte dos maiores e mais famosos que ainda sobrevivem em França, e dos mais ricos também... Todos eles morreram aos pés de uma alta e hedionda estátua de gesso chamada Liberdade que foi edificada no que resta da base da efígie de Luís XVI. Será possível acreditar que todos aqueles sacrificados a seus pés são seus inimigos? Que tipos de homens bem-nascidos e bem-educados se recusarão a apoiar a liberdade civil e política devidamente organizada? Quem irá algum dia acreditar que Lavoisier [guilhotinado a 8 de maio de 1794] e os outros eram apoiantes da escravatura e tirania? Não, eles eram nobres, ricos e iluminados; teriam de ser condenados à morte.”

*Carta do editor parisiense Nicholas Ruault ao seu irmão, 21 de junho de 1794*

### *Sobre a execução de suspeitos*

Deves numa carta expressar a tua opinião sobre a lei dos suspeitos, a partir dos seguintes documentos:

#### **Doc. 1 – A Lei dos Suspeitos**

“Artigo 1.º – Todos os suspeitos que se encontrem no território da República, ainda em liberdade, serão presos.

Artigo 2.º – São considerados suspeitos:

1. Aqueles que, pela sua conduta, seja pelas suas relações, seja pelas suas conversas ou escritos, se mostraram partidários da tirania ou do federalismo [designação atribuída aos Girondinos] e inimigos da liberdade;
2. Aqueles que não podem provar os seus meios de existência e de desempenho dos seus deveres cívicos;
3. Aqueles a quem foi recusado o certificado de civismo;
4. Os funcionários públicos suspensos ou destituídos das suas funções pela Convenção ou pelos seus comissários e que não tenham sido reintegrados;
5. Os nobres (compreendendo os maridos, esposas, pais, mães, filhos ou filhas, irmãos ou irmãs) e os procuradores dos emigrados que não manifestaram constantemente a sua ligação à Revolução;
6. Os que emigraram, ainda que tenham regressado no prazo fixado.”

Decreto de 17 de setembro de 1793

#### **Doc. 2 – O Tribunal Revolucionário de Paris**

“Será instalado em Paris um tribunal criminal extraordinário que deverá conhecer toda a atividade contrarrevolucionária, todo o atentado contra a liberdade, a unidade, a indivisibilidade da República, a segurança interna e externa do Estado, bem como todas as conspirações tendentes a restabelecer a realeza ou a instaurar uma outra autoridade atentatória da liberdade, da igualdade e da soberania do povo [...].”

Decreto da Convenção Nacional, 26 de julho de 1793

## Grupo V

### *Crítica social*

Deves escrever enquanto francês da época uma carta em que apresentas o contexto social da época, a partir dos seguintes documentos:

#### **Doc. 1**

“O fim do Terror provocou uma fúria compensadora entre os sobreviventes das antigas elites e entre os novos-ricos. É toda uma sociedade que regressa à vida e demonstra-o lançando-se no luxo e nos prazeres. Dança-se nos estabelecimentos dos *boulevards*, nos cabarés dos arredores, mas também nos antigos conventos, em certos cemitérios. A isto acrescenta-se o exagero da moda, inspirada, para as mulheres, na Antiguidade grega ou romana. As “*Maravilhosas*” não escondem muito da sua anatomia [...] Não esqueçamos as perucas de todas as formas e cores [...].

Quanto aos homens, os “*Janotas*” ou “*Incríveis*” trazem casacas de largas abas e imensas gravatas dobradas que emergem de uma espécie de bolsa de musselina. Frequentemente, a gola negra lembra o luto por um parente guilhotinado. Calçam-se com botas republicanas ou com sapatos pontiagudos. A calça é justa ao corpo [...].”

Roger Dupuy, 1999 – *Le Directoire ou la república à bout de souffle*, em “*L’Histoire*”, n.º 237

#### **Doc. 2**

“Cada dia as subsistências de Paris custam somas incalculáveis ao governo [refere-se às distribuições gratuitas feitas pelo Diretório]; daí o esgotamento do tesouro público; daí esta profusão de papel que faz cair a moeda no aviltamento [...] e leva os géneros a um preço excessivo.”

Mensagem do Diretório aos Parisienses, 10 de fevereiro de 1795

## *O Consulado*

Deves escrever, enquanto apoiante de Napoleão, uma carta em que o enalteces, de acordo com os seguintes documentos

### **Doc. 1**

“Aos Franceses

Tornar a República cara aos cidadãos, respeitável para os estrangeiros, formidável para os inimigos constitui as obrigações que contraímos quando aceitamos a primeira magistratura [cargo de Primeiro-Cônsul]. Ela só será cara aos nossos cidadãos se as leis, os atos e a autoridade estiverem sempre impregnados do sentido de ordem, de justiça e de moderação.

Sem ordem, a administração é apenas um caos: não existem finanças nem crédito público; e, com a riqueza do Estado, esvaem-se as fortunas particulares. Sem justiça, não existem senão os partidos, os opressores e as vítimas.

A República será imponente para os estrangeiros na medida em que aceitar que a independência dos outros constitui o aval da sua própria independência; se os seus compromissos, preparados pela sua sabedoria, moldados pela sua franqueza, forem conservados pela sua fidelidade. Enfim, será formidável face aos seus inimigos, se os seus exércitos em terra e no mar forem fortemente constituídos; se cada um dos seus defensores achar uma família no corpo a que pertence e, nessa família, um acréscimo de virtude e de glória; se o oficial formado através de longo estudo obtiver, por um progresso regular, a recompensa devida ao seu talento e ao seu labor.”

Napoleão Bonaparte, Paris, 4 do nivoso, ano VIII (25 de dezembro de 1799)

### **Doc. 2**

“Era uma grande tarefa a que se oferecia [a Napoleão]. Tratava-se de emergir de ruínas imensas e de consolidar um solo profundamente abalado. Mas tudo concorreu para lhe facilitar esta obra gigantesca, todas as mãos se estendiam para um libertador, qualquer que ele fosse, e apressavam-se a secundá-lo na sua empresa de salvação. A sociedade destruída suspirava pela reconstrução e todos os esforços que fossem tentados com este fim encontravam de antemão um apoio, uma boa vontade regeneradora. Todas as misérias que pesavam sobre a nação tornavam-se auxiliares preciosos para um governo encarregado de as remediar. Foi uma sorte para um estado de coisas que se estabelecia poder começar com uma representação ou um ato de justiça.”

Hyde de Neuville, *Mémoires*, 1888

## **Grupo VI**

### *Crítica positiva a Napoleão*

Deves, enquanto francês deste período, redigir numa carta uma crítica positiva a Napoleão Bonaparte, com base nos seguintes documentos:

#### **Doc. 1 – Confidências do general N. Bonaparte durante a campanha de Itália (1797)**

“O que fiz até aqui nada é ainda. Apenas estou no início da carreira que devo percorrer. Acreditais que é para fazer a grandeza dos advogados do Diretório, dos Carnot, dos Barras, que eu triunfo em Itália? [...] Vejam o Exército: os nossos sucessos, os nossos triunfos fizeram o soldado francês regressar ao seu verdadeiro carácter. Eu sou tudo para o Exército. Que o Diretório me retire o comando e verá se tem mão nele [...]. Falta à Nação um chefe, um chefe ilustre pela glória e não pelas teorias do governo, pelas frases, pelos discursos de ideologias que os Franceses não entendem [...]. Não quero deixar a Itália para ir a França desempenhar um papel semelhante ao que aqui tenho; o momento ainda não chegou [...].”

Conde Miot de Mérito, *Mémoires*, Paris, 1837

#### **Doc. 2 – Napoleão visto pelo sobrinho**

“A ideia napoleónica consiste [...] em conciliar a ordem e a liberdade, os direitos do povo e os princípios da autoridade [...]. Ela entra nas cabanas com os meios necessários para saciar a sede do pobre e apaziguar a sua fome e não com as estéreis declarações dos direitos do homem; com as suas récitas de glória desperta o amor da pátria e eleva as almas! [...] O imperador Napoleão contribuiu mais do que ninguém para acelerar o reino da liberdade, salvando a influência moral da revolução e diminuindo os medos que ela inspirava. Sem o Consulado e o Império, a Revolução apenas teria sido um grande drama que deixa recordações mas poucos vestígios. [...]. Napoleão enraizou em França e introduziu por toda a Europa os princípios benéficos da grande crise de 1789.”

Luís Napoleão Bonaparte (1808-1873), *Les idées napoléoniennes*, 1839

### *Crítica negativa a Napoleão*

Deves, enquanto francês deste período, redigir numa carta uma crítica negativa a Napoleão Bonaparte, com base nos seguintes documentos:

#### **Doc. 1 – Confidências do general N. Bonaparte durante a campanha de Itália (1797)**

“O que fiz até aqui nada é ainda. Apenas estou no início da carreira que devo percorrer. Acreditais que é para fazer a grandeza dos advogados do Diretório, dos Carnot, dos Barras, que eu triunfo em Itália? [...] Vejam o Exército: os nossos sucessos, os nossos triunfos fizeram o soldado francês regressar ao seu verdadeiro carácter. Eu sou tudo para o Exército. Que o Diretório me retire o comando e verá se tem mão nele [...]. Falta à Nação um chefe, um chefe ilustre pela glória e não pelas teorias do governo, pelas frases, pelos discursos de ideologias que os Franceses não entendem [...]. Não quero deixar a Itália para ir a França desempenhar um papel semelhante ao que aqui tenho; o momento ainda não chegou [...].”

Conde Miot de Mérito, *Mémoires*, Paris, 1837

#### **Doc. 2 – Napoleão visto pela escritora Madame de Stael**

“O que caracteriza o governo de Bonaparte é um desprezo profundo por toda a riqueza intelectual da natureza humana: virtude, dignidade de alma, religião, entusiasmo, eis quais são a seus olhos, “os eternos inimigos do continente [europeu]”, para me servir da sua expressão favorita; ele quereria reduzir o homem pela força e pela astúcia [...]. Foi pela arte de alternar a astúcia e a força que subjuguou a Europa.

Germaine Necker, baronesa de Stael-Holstein (1766-1817), *Dez Anos de Exílio*, 1821

#### **Doc. 3 – O catecismo imperial de 1806**

“– Os cristãos devem aos príncipes que os governam e nós devemos, em particular, a Napoleão I, nosso Imperador, o amor, o respeito, a obediência, a fidelidade, o serviço militar, os tributos ordenados para conservação e defesa do Império e do seu trono; devemos-lhe ainda orações fervorosas pela sua saúde e pela prosperidade espiritual e temporal do Estado.

– Porque estamos obrigados a estes deveres para com o nosso Imperador?

– Em primeiro lugar porque Deus, que cria os impérios e os distribui segundo Sua Vontade, cobrindo o nosso Imperador de dons, tanto na paz como na guerra, o designou como nosso soberano, o transformou no ministro do Seu poder e da Sua vontade sobre a terra. Honrar e servir o nosso Imperador é pois honrar e servir o próprio Deus.”

*Catecismo Imperial*, 1806, Lição VII

*Código Civil de 1804 – inferioridade da mulher*

Deves, enquanto mulher desta época, redigir uma carta em que apresentes a tua opinião sobre os artigos definidos no Código Civil de 1804:

**Doc. 1 – Livro 1: das Pessoas, Título V: Do casamento, Capítulo VI: Os respetivos direitos e deveres dos cônjuges**

“Art. 212.º – Os esposos devem aos seus cônjuges fidelidade, socorro e assistência.

Art. 213.º – O homem deve proteger a sua esposa, a mulher deve obedecer ao marido.

Art. 214.º – A mulher é obrigada a viver com o seu esposo e segui-lo para todos os locais que ele considere conveniente residir; o marido deve recebê-la e fornecer-lhe tudo o que é necessário para os desejos da vida, de acordo com os seus meios e ofício.

Art. 215.º – A mulher não pode interceder por si própria, sem a autoridade do seu marido, mesmo que esta seja negociante pública, não falante ou que tenha propriedade em separado.

Art. 216.º – A autoridade do marido não é necessária quando a mulher se encontra num processo criminal ou relacionada com a polícia.

Art. 217.º – A esposa, mesmo não falante ou com propriedade em separado, não pode dar, alienar, hipotecar ou adquirir por título gratuito ou cobrável, sem a intercedência do marido no ato ou o seu consentimento escrito.

*Código Civil/ Código Napoleónico, 24 de março de 1804*

## Tutorial de uma Carta

1. Em primeiro lugar, têm de ler os documentos e assinalar as palavras cujo significado desconhecem, escrevendo-as na folha e não no enunciado.
2. Depois, acederão ao mesmo tempo ao telemóvel e consultarão os significados das palavras assinaladas, em sites como o *Priberam* e a *Infopédia*.
3. Poderão estar com o telemóvel durante 5 minutos. Ainda, passarão o significado das palavras para a folha, indicando o site donde o retiraram.

4. Poderão depois proceder à redação da carta, tendo em conta os seguintes elementos:
- a) têm de escrever enquanto contemporâneos da época do vosso trabalho de grupo;
  - b) a carta tem de ter um destinatário (fictício, personalidade histórica) e um remetente (podem inventar um nome ou assinar com o vosso nome);
  - c) têm de integrar TODAS as informações pertinentes na vossa carta, presentes nos documentos;
  - d) sejam criativos!
- BOA SORTE!

## Anexo 5 – Critérios de Correção da Atividade II – *Carta da Revolução*

### Francesa

#### Critérios de Correção – 5 tópicos de resposta

<p>A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:</p> <p>A – Conteúdos..... 115          B – Comunicação..... 50          C – Criatividade.....30          D – Identificação da Fonte ..... 5          Total..... 200</p>			
Parâmetros	Níveis	Descritores de Desempenho	Pontuação
<b>A – Conteúdos</b>	6	Incorpora na carta todos os tópicos de resposta, bem como obedece às orientações (posição a adotar na carta) propostas <sup>1</sup> .	115
	5	Incorpora na carta quatro tópicos de resposta e obedece às orientações (posição a adotar na carta) propostas.  OU Incorpora na carta todos os tópicos de resposta, mas não segue as orientações propostas.	100
	4	Incorpora na carta três tópicos de resposta e obedece às orientações (posição a adotar na carta) propostas.	80
	3	Incorpora na carta dois tópicos de resposta e obedece às orientações (posição a adotar na carta) propostas.  OU Incorpora na carta quatro/três tópicos de resposta, mas não segue as orientações propostas.	60
	2	Incorpora na carta apenas um tópico de resposta e obedece às orientações (posição a adotar na carta) propostas.	40
	1	Incorpora na carta dois/um tópicos de resposta, mas não segue as orientações propostas.	20
<b>B – Comunicação</b>	4	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta uma linguagem geralmente correta, sem dar grandes erros de pontuação e ortografia.	50
	3	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta uma linguagem geralmente correta, com alguns erros pontuais de pontuação e ortografia.	35

	2	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta uma linguagem com pouca correção ortográfica e de pontuação.	20
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta uma linguagem com pouca correção ortográfica e de pontuação, que compromete a coerência e compreensão do discurso.	5
C – Criatividade	3	Apresenta um texto criativo <sup>5</sup> , visível no corpo do texto e na escolha dos nomes.	30
	2	Apresenta um texto razoavelmente criativo, visível na escolha dos nomes.	20
	1	Apresenta um texto pouco criativo.	10
D – Identificação da Fonte		O aluno deve indicar o site donde retirou o significado das palavras que suscitaram alguma dificuldade na compreensão do texto.	5

**Nota Bene:** <sup>1</sup>– só uma aluna [Bárbara, 11.9] é que apresentou uma orientação alternativa, que foi aceite.

<sup>2</sup> – nesta categoria, tem-se em conta a influência documental e do tema proposto, por isso, algumas cartas corrigidas podem ser incluídas nesta categoria, apesar de não cumprirem totalmente os critérios propostos.

Se a resposta possuir erros históricos e/ou se prender muito ao documento, deve descer, do nível em que se encontra para o nível inferior.

<b>Avaliação Qualitativa:</b>	
Insuficiente.....	.0 – 99 p.
Suficiente.....	.100 – 129 p.
Suficiente +.....	.130 – 139 p.
Bom.....	.140– 169 p.
Bom +.....	.170 – 179 p.
Muito Bom.....	.180 – 200 p.

### **Critérios de Correção – 4 tópicos de resposta**

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:

A – Conteúdos.....	115
B – Comunicação.....	50
C – Criatividade.....	30
D – Identificação da Fonte .....	5
<b>Total.....</b>	<b>200</b>

Parâmetros	Níveis	Descritores de Desempenho	Pontuação
<b>A – Conteúdos</b>	5	Incorpora na carta todos os tópicos de resposta, bem como obedece às orientações (posição a adotar na carta) propostas <sup>1</sup> .	115
	4	Incorpora na carta três tópicos de resposta e obedece às orientações (posição a adotar na carta) propostas.  OU Incorpora na carta todos os tópicos de resposta, mas não segue as orientações propostas.	100
	3	Incorpora na carta dois tópicos de resposta e obedece às orientações (posição a adotar na carta) propostas.  OU Incorpora na carta três tópicos de resposta, mas não segue as orientações propostas.	75
	2	Incorpora na carta apenas um tópico de resposta e obedece às orientações (posição a adotar na carta) propostas.	45
	1	Incorpora na carta dois/um tópicos de resposta, mas não segue as orientações propostas.	20
	<b>B – Comunicação</b>	4	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta uma Comunicação geralmente correta, sem dar grandes erros de pontuação e ortografia.
3		Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta uma linguagem geralmente correta, com alguns erros pontuais de pontuação e ortografia.	35
2		Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta uma linguagem com pouca correção ortográfica e de pontuação.	20

	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta uma linguagem com pouca correção ortográfica e de pontuação, que compromete a coerência e compreensão do discurso.	5
C – Criatividade	3	Apresenta um texto criativo <sup>5</sup> , visível no corpo do texto e na escolha dos nomes.	30
	2	Apresenta um texto razoavelmente criativo, visível na escolha dos nomes.	20
	1	Apresenta um texto pouco criativo.	10
D – Identificação da Fonte		O aluno deve indicar o site donde retirou o significado das palavras que suscitaram alguma dificuldade na compreensão do texto.	5

**Nota Bene:** <sup>1</sup>– só uma aluna [Turma A, n.º 4] é que apresentou uma orientação alternativa, que foi aceite.

<sup>2</sup> – nesta categoria, tem-se em conta a influência documental e do tema proposto, por isso, algumas cartas corrigidas podem ser incluídas nesta categoria, apesar de não cumprirem totalmente os critérios propostos.

Se a resposta possuir erros históricos e/ou se prender muito ao documento, deve descer, do nível em que se encontra para o nível inferior.

<b>Avaliação Qualitativa:</b>	
Insuficiente.....	.0 – 99 p.
Suficiente.....	.100 – 129 p.
Suficiente +.....	.130 – 139 p.
Bom.....	.140– 169 p.
Bom +.....	.170 – 179 p.
Muito Bom.....	.180 – 200 p.

## **Grupo I**

*Constituição Civil do Clero e documento sobre o clero*

### Tópicos de resposta:

OPINIÃO: “Deves representar um padre refratário e escrever uma carta em que és contra o juramento dos padres revolucionários/ patriotas e contra as mudanças que ocorreram neste período”.

- Objetivo de extinção das ordens religiosas;
- Nacionalização dos bens das congregações religiosas;
- Redução dos rendimentos do clero;
- Membros do clero secular passam a ser tratados como funcionários do Estado francês.

### *Tomada da Bastilha*

### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves escrever enquanto revolucionário, justificando a tua participação na Tomada da Bastilha e o que é que esta simbolizou”.

- Vontade de libertar “cidadãos” injustamente aprisionados;
- Tomada da Bastilha entendida como a libertação da França, que se tornou, segundo o documento 2, um “país livre”;
- Hostilidade do Terceiro Estado contra, sobretudo, a nobreza;
- Predomínio de homens do Terceiro Estado e até de um número reduzido de clérigos (5) na lista de 672 participantes encarcerados depois dos tumultos que envolveram a Tomada da Bastilha.

### *A abolição dos direitos feudais*

### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves, enquanto nobre, expressar o teu descontentamento face às insurreições camponesas e à abolição dos direitos feudais”.

- Insurreição do povo contra a Nobreza: castelos incendiados, destruição de arquivos senhoriais – Grande Medo;
- Abolição dos privilégios senhoriais: “banalidades, os direitos exclusivos de caça, os censos, as rendas fundiárias”
- Submissão da Nobreza às mudanças sociopolíticas.
- Existência de nobres que apoiam a Revolução.

## **Grupo II**

### *Declaração de Pillnitz – 1791*

#### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves escrever enquanto rei absolutista, em resposta à Declaração do imperador austríaco e do rei prussiano”.

- Presença de uma preocupação em conter este novo regime político que deveria ser partilhada pelos restantes reis europeus;
- Apelo à colaboração entre monarcas para combater as mudanças políticas francesas;
- Vontade de auxiliar o monarca francês, Luís XVI, a restaurar os seus poderes;
- Anúncio de intervenção militar do imperador austríaco e do rei prussiano.

### *Excerto de Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791)*

#### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves escrever uma carta sobre este documento, podendo redigi-la enquanto figura masculina ou feminina. Nesta, deves ainda identificar as críticas declaradas e comparar os artigos deste documento com os da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*”.

- Questionamento das mulheres à lidimidade de opressão masculina que se fazia sentir;
- Exercício da cidadania com restrições, sobretudo, ao sexo feminino;
- Comparação dos dois documentos;
- Defesa de igualdade de género e de direitos de cidadania: liberdade, igualdade entre homens e mulheres à luz da lei e do acesso aos cargos políticos, direito ao trabalho e à igualdade contributiva (“Para a manutenção da força pública e para as despesas da administração, as contribuições da mulher e do homem são iguais”).

### *Fuga de Luís XVI e Carta de um emigrado*

#### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves escrever uma carta enquanto defensor do monarca, no período da Monarquia Constitucional”.

- Defesa do monarca Luís XVI, mesmo com a sua fuga: o aluno pode também defender a fuga da família real;
- Preocupação, de acordo com o documento 1, do rei para com o povo e a Nação;
- Intervenção militar para salvar Luís XVI: o aluno pode mesmo expressar vontade em juntar-se a estas forças;
- Vontade de restituir os poderes absolutistas do monarca e restabelecer a religião.

### *Revolucionários e a nação em perigo*

#### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves escrever enquanto revolucionário uma carta sobre o perigo em que a Nação se encontrava”.

- Mobilização para a guerra contra os émulos da revolução, nacionais e estrangeiros;
- Entrega de armas aos cidadãos;
- Sentimento de fúria e violência contra os defensores da monarquia absolutista e do Antigo Regime;
- Apelo ao patriotismo francês – A Marselhesa e necessidade de combater e “marchar pela segurança da nossa Pátria ameaçada”.

### **Grupo III**

#### *Sans-culottes e a sua caracterização*

#### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves escrever uma carta em que te apresentas como um sans-culotte, a partir do seguinte documento:”.

- Sans-Culottes como membros do Terceiro-Estado, que vivem, especialmente, nas cidades [“mora (...) num quarto ou quinto andar”];
- Defensores da República e da Pátria francesa;
- Presença ativa dos Sans-Culottes na vida política, em especial, contra a facção moderada, os Girondinos;

- Presença dos Sans-Culottes nas frentes de combate contra os inimigos da revolução.

### *A força dos sans-culottes durante a Convenção*

#### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves, enquanto revolucionário, redigir uma carta em que apresentas os objetivos dos *sans-culottes*, expostos no seguinte documento:”.

- Limitação dos poderes do clero e da nobreza;
- Fixação invariável do preço dos géneros e das matérias-primas;
- Medida de compensação aos agricultores;
- Combate à desigualdade económica: limite das fortunas, responsabilidade dos departamentos em diminuir a desigualdade;
- Mudança no conceito de propriedade: cada cidadão só deve ter um estabelecimento e detentores de terras e mercadorias passam a ser proprietários – aumento do número de proprietários.

## **Grupo IV**

### *Descristianização*

#### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves escrever, enquanto clérigo, uma carta sobre as políticas de descristianização, tecendo comentários positivos ou negativos”.

- Mudança de calendário: abandona-se o calendário cristão, substituindo-o por um calendário que evoca as várias fases das estações e da Natureza;
- Existência de momentos de sátira aos ritos católicos (mascaradas antirreligiosas);
- Casamento deixa de ser um ato religioso, passando a ser uma cerimónia de índole civil;
- Adoção dos ideais iluministas neste âmbito: cultos da Razão e do Ser Supremo;

### *Crítica às execuções*

#### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves escrever uma carta, encarnando um francês deste período, sobre as execuções”.

- Necessidade de combater os émulos internos à República;
- Existência de uma vontade intransigente e executória em relação aos defensores do império da tirania – documento 1;
- Constatação de uma grande quantidade de executados;
- Ausência de distinções a nível socioeconómico e político, no que se refere às execuções;
- Questionamento, no documento 2, se todos os executados eram inimigos da Pátria francesa.

### *Sobre a execução de suspeitos*

#### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves numa carta expressar a tua opinião sobre a lei dos suspeitos, a partir dos seguintes documentos:”

- Existência de uma lei que indica os possíveis suspeitos de ameaçar a pátria: nobres, emigrados, apoiantes do federalismo ou da tirania, os funcionários públicos demitidos, os que não obtiveram a certidão de civismo e os que não têm meios para comprovar o desempenho dos seus deveres cívicos;
- Critério muito abrangente e arbitrário na seleção dos suspeitos
- Criação de um Tribunal Revolucionário em Paris;
- Identificação de funções desse mesmo órgão: julgar suspeitos de atividade contrarrevolucionária (apoio à monarquia, ao federalismo, à tirania, etc.) contra a República.

## **Grupo V**

### *Crítica social*

#### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves escrever enquanto francês da época uma carta em que apresentas o contexto social da época, a partir dos seguintes documentos:”.

- Fim da Revolução e emergência dos burgueses;

- Demonstração de uma grande ociosidade e luxo dos novos-ricos: “Maravilhosas” e “Janotas”/ “Incríveis”;
- Existência de uma crise económico-financeira: esgotamento do tesouro público, abundância do papel-moeda em detrimento da moeda;
- Contraste socioeconómico entre novos-ricos e assalariados, que não podem pagar a subida do preço dos géneros, resultante da crise económico-financeira.

### *O Consulado*

#### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves escrever, enquanto apoiante de Napoleão, uma carta em que o enalteces, de acordo com os seguintes documentos:”

- Compromisso na defesa da República Francesa por parte dos cônsules, em especial, do primeiro cônsul, Napoleão Bonaparte;
- Compromisso em restaurar a ordem, a justiça e o poder militar;
- Contexto social favorável à reconstrução: sociedade devastada acolhe favoravelmente medidas de reconstrução e regeneração;
- Grande protagonismo e ascensão de Napoleão Bonaparte.

## **Grupo VI**

### *Crítica positiva a Napoleão*

#### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves, enquanto francês deste período, redigir numa carta uma crítica positiva a Napoleão Bonaparte, com base nos seguintes documentos:”.

- Constatação do facto de Napoleão ser bem visto pelas forças militares;
- Afirmação da ambição de Napoleão em assumir a liderança, que falta à Nação;
- Constatação, no documento 2, das linhas orientadoras de Napoleão: “conciliar a ordem e a liberdade, os direitos do povo e os princípios da autoridade [...]. Ela entra nas cabanas com os meios necessários para saciar a sede do pobre e apaziguar a sua fome”;
- Valorização da liderança de Napoleão em detrimento de documentos revolucionários: distanciamento do líder em relação às outras fases da Revolução;

### *Crítica negativa a Napoleão*

### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves, enquanto francês deste período, redigir numa carta uma crítica negativa a Napoleão Bonaparte, com base nos seguintes documentos:”.

- Constatação do carácter ambicioso e confiante de Napoleão em assumir a liderança da França e ser tudo para o Exército;
- Afirmção, no documento 2, do desprezo de Napoleão pela riqueza intelectual;
- Imposição e subjugação dos países europeus às ambições napoleónicas;
- Presença de uma espécie de culto ao Imperador (documento 3): existência de uma justificação divina para obedecer o Imperador: “Honrar e servir o nosso Imperador é pois honrar e servir o próprio Deus”.

### *Código Civil de 1804 – inferioridade da mulher*

### Tópicos de resposta

OPINIÃO: “Deves, enquanto mulher desta época, redigir uma carta em que apresentes a tua opinião sobre os artigos definidos no Código Civil de 1804:”.

- Regulação dos direitos e deveres da mulher;
- Existência de um dever de obediência da mulher ao marido;
- Pouca autonomia feminina em relação ao marido: deve viver com ele, não pode interceder por si própria;
- Ausência de independência feminina no que diz respeito à propriedade: esta não pode agir sem ter a autorização do marido.

## **Anexo 6 – Atividade III – *Diário oitocentista***

### **Tarefa: instruções**

Apesar de infelizmente não vos poder desafiar a ser mais criativos em contexto de sala de aula, decidi enviar-vos uma tarefa para a temática 2.1., da 3.<sup>a</sup> parte do manual (interiormente, estão a pensar: “que seca”). Esta tem três opções, ou seja, existe o exercício A, o B e o exercício C. Têm de escolher apenas UM.

A tarefa é a seguinte: tendo como base duas imagens (pintura, gravura e fotografia) e a matéria aprendida, têm de redigir uma passagem no vosso **diário** imaginário oitocentista e abordar um dos seguintes temas: o urbanismo (A ou B) ou a emigração (C).

No vosso texto:

- a) Têm de escrever enquanto indivíduos que viveram no século XIX;
- b) Têm de integrar TODOS os elementos pertinentes das imagens e tentar incorporar na narrativa os conteúdos dados;
- c) Têm de obedecer aos seguintes detalhes – limite máximo do texto: meia página e o tipo de letra tem de ser Times New Roman, tamanho 12;
- d) Têm de assinar com um nome adequado no fim, que não seja humorístico;
- e) Não escrevam uma narrativa inapropriada e que fuja ao que vos é pedido;
- f) Têm de seguir as indicações dadas no exercício;
- g) Têm de escrever, no fundo, uma narrativa baseada nas imagens.
- h) E, sobretudo, têm de ser criativos!

Boa Sorte!

## Exercício A – Urbanismo

No teu diário, tens de escrever uma passagem sobre a vida dos grupos marginalizados das cidades.



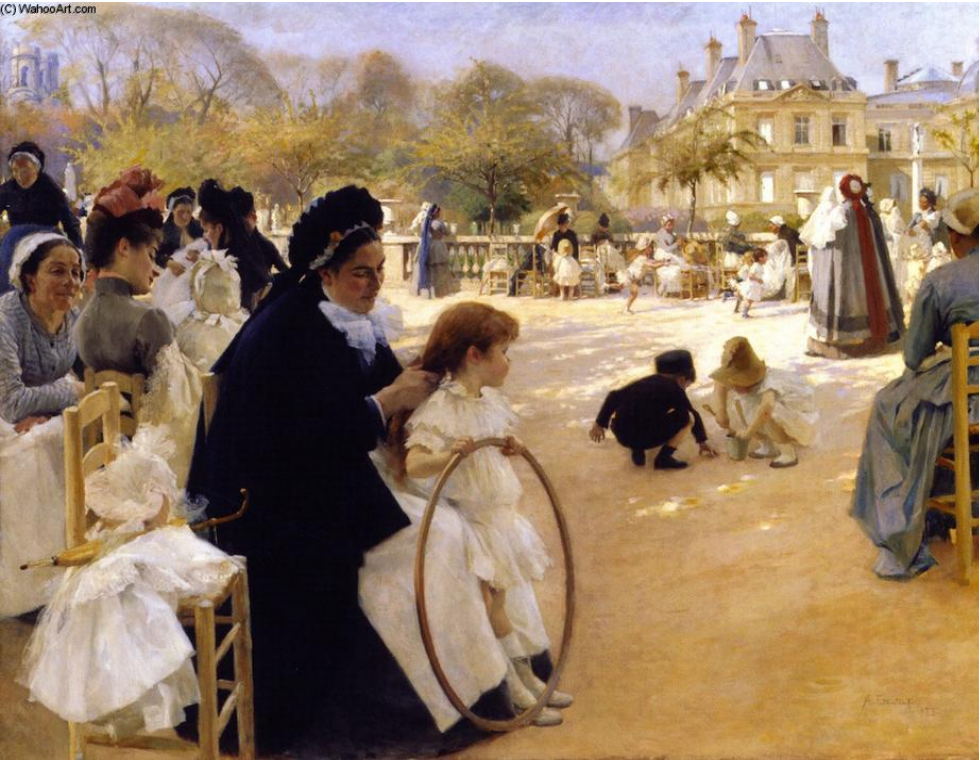
Pintura: FILDES, L. *O Viúvo*. 1875-76. Óleo sobre tela. Art Gallery de New South Wales, Australia.



Fotografia: ANÓNIMO. *Slum housing em Providence Place, Londres*. 1909. London Metropolitan Archives, Reino Unido: <https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/slums#>.

## Exercício B – Urbanismo

No teu diário, redige uma passagem sobre as mudanças urbanísticas que ocorreram na cidade de Paris.



Pintura: EDEL FELT, A. *No Jardim do Luxemburgo*. 1887. Óleo sobre tela.  
Musée d'Art Ateneum, Finlândia.



Fotografia aérea amadora  
da Ópera de Paris.

## Exercício C – Emigração

No teu diário, escreve sobre a tua chegada aos EUA e os motivos que te levaram a emigrar.



Gravura: KEPPLER, J. *O Tio Sam acolhe os imigrantes*. “Puck Magazine”, 1880.

Legenda: No placard que recebe os emigrantes lê-se: “Não há impostos opressivos; Não há reis para sustentar; Não há serviço militar obrigatório; Não há castigos corporais ou masmorras.”



Fotografia: ANÓNIMO, *Chegada dos emigrantes à Ilha de Ellis*. 1902. Library of Congress, EUA:

<http://loc.gov/pictures/resource/cph.3a14957/>

**Anexo 7 – Critérios de correção da Atividade III – *Diário oitocentista***

**Exercício A**

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:

A – Conteúdos.....	115
B – Comunicação.....	40
C – Criatividade.....	40
D – Assinatura do texto.....	5
Total.....	200

Parâmetros	Níveis	Descritores de Desempenho	Pontuação
A – Conteúdos	6	Incorpora no texto todos os tópicos de resposta, bem como obedece às orientações apresentadas.	115
	5	Incorpora no texto quatro tópicos de resposta e obedece às orientações apresentadas.	100
	4	Incorpora no texto três tópicos de resposta e obedece às orientações apresentadas. OU Incorpora no texto todos os tópicos de resposta, mas não segue as orientações propostas.	80
	3	Incorpora no texto dois tópicos de resposta e obedece às orientações apresentadas.	60
	2	Incorpora no texto apenas um tópico de resposta e obedece às orientações apresentadas.	40
	1	Incorpora no texto dois/um tópicos de resposta, mas não segue as orientações propostas.	20
	B – Comunicação	4	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta uma linguagem geralmente correta, sem dar grandes erros de pontuação e ortografia <sup>2</sup> .
3		Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta uma linguagem geralmente correta, com alguns erros pontuais de pontuação e ortografia <sup>3</sup> .	30
2		Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta uma linguagem com pouca correção ortográfica e de pontuação <sup>4</sup> .	20
1		Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta uma linguagem com pouca correção ortográfica e de pontuação, que compromete a coerência e compreensão do discurso.	10

C – Criatividade	3	Apresenta um texto criativo, visível no corpo do texto e na escolha dos nomes.	40
	2	Apresenta um texto razoavelmente criativo.	25
	1	Apresenta um texto pouco criativo.	15

N.B. – Se a resposta possuir erros históricos ou se prender muito ao que foi lecionado, a cotação dos conteúdos deve descer, do nível em que se encontra para o nível inferior.

<b>Avaliação Qualitativa:</b>	
Insuficiente.....	.0 – 99 p.
Suficiente.....	.100 – 129 p.
Suficiente +.....	.130 – 139 p.
Bom.....	.140– 169 p.
Bom +.....	.170 – 179 p.
Muito Bom.....	. 180 – 200 p.

Tópicos de resposta:

- População mais empobrecida vive nas zonas mais carenciadas, com construções mais insalubres e débeis (fotografia);
- Reside nas zonas com maior concentração populacional (fotografia);
- Vive muitas vezes num único compartimento com a sua família (pintura);
- Esta franja estava mais vulnerável às doenças (pintura);
- Ausência de cuidados com as crianças (pintura) e existência de comportamentos de risco.

## Exercício B

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:			
A – Conteúdos.....			115
B – Comunicação.....			40
C – Criatividade.....			40
D – Assinatura do texto.....			5
Total.....			200
Parâmetros	Níveis	Descritores de Desempenho	Pontuação
A – Conteúdos	6	Incorpora no texto todos os tópicos de resposta, bem como obedece às orientações apresentadas.	115
	5	Incorpora no texto quatro tópicos de resposta e obedece às orientações apresentadas.	100
	4	Incorpora no texto três tópicos de resposta e obedece às orientações apresentadas. OU Incorpora no texto todos os tópicos de resposta, mas não segue as orientações propostas.	80
	3	Incorpora no texto dois tópicos de resposta e obedece às orientações apresentadas.	60
	2	Incorpora no texto apenas um tópico de resposta e obedece às orientações apresentadas.	40
	1	Incorpora no texto dois/um tópicos de resposta, mas não segue as orientações propostas.	20
	B – Comunicação	4	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta uma linguagem geralmente correta, sem dar grandes erros de pontuação e ortografia <sup>2</sup> .
3		Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta uma linguagem geralmente correta, com alguns erros pontuais de pontuação e ortografia <sup>3</sup> .	30
2		Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta uma linguagem com pouca correção ortográfica e de pontuação <sup>4</sup> .	20
1		Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta uma linguagem com pouca correção ortográfica e de pontuação, que compromete a coerência e compreensão do discurso.	10

C – Criatividade	3	Apresenta um texto criativo, visível no corpo do texto e na escolha dos nomes.	40
	2	Apresenta um texto razoavelmente criativo.	25
	1	Apresenta um texto pouco criativo.	15

N.B. – Se a resposta possuir erros históricos ou se prender muito ao que foi lecionado, a cotação dos conteúdos deve descer, do nível em que se encontra para o nível inferior.

<b>Avaliação Qualitativa:</b>	
Insuficiente.....	.0 – 99 p.
Suficiente.....	.100 – 129 p.
Suficiente +.....	.130 – 139 p.
Bom.....	.140– 169 p.
Bom +.....	.170 – 179 p.
Muito Bom.....	. 180 – 200 p.

Tópicos de resposta:

- Cidade com espaços de lazer, como os parques e os jardins (pintura);
- Paris tinha também edifícios culturalmente elevados, como a Ópera de Paris (fotografia) e/ou existência de fachadas mais homogéneas;
- As ruas de Paris são retilíneas e largas (fotografia);
- Cidade mais moderna e melhor planeada (fotografia);
- Convivência de diferentes grupos sociais (pintura) e/ou impacto da planta urbanística no narrador.

## **Exercício C**

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:

A – Conteúdos.....	115
B – Comunicação.....	40
C – Criatividade.....	40
D – Assinatura do texto.....	5
Total.....	200

Parâmetros	Níveis	Descritores de Desempenho	Pontuação
A – Conteúdos	6	Incorpora no texto todos os tópicos de resposta, bem como obedece às orientações apresentadas.	115
	5	Incorpora no texto quatro tópicos de resposta e obedece às orientações apresentadas.	100
	4	Incorpora no texto três tópicos de resposta e obedece às orientações apresentadas. OU Incorpora no texto todos os tópicos de resposta, mas não segue as orientações propostas.	80
	3	Incorpora no texto dois tópicos de resposta e obedece às orientações apresentadas.	60
	2	Incorpora no texto apenas um tópico de resposta e obedece às orientações apresentadas.	40
	1	Incorpora no texto dois/um tópicos de resposta, mas não segue as orientações propostas.	20
	B – Comunicação	4	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta uma linguagem geralmente correta, sem dar grandes erros de pontuação e ortografia <sup>2</sup> .
3		Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta uma linguagem geralmente correta, com alguns erros pontuais de pontuação e ortografia <sup>3</sup> .	30
2		Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta uma linguagem com pouca correção ortográfica e de pontuação <sup>4</sup> .	20
1		Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta uma linguagem com pouca correção ortográfica e de pontuação, que compromete a coerência e compreensão do discurso.	10

C – Criatividade	3	Apresenta um texto criativo, visível no corpo do texto e na escolha dos nomes.	40
	2	Apresenta um texto razoavelmente criativo.	25
	1	Apresenta um texto pouco criativo.	15

N.B. – Se a resposta possuir erros históricos ou se prender muito ao que foi lecionado, a cotação dos conteúdos deve descer, do nível em que se encontra para o nível inferior.

**Avaliação Qualitativa:**

Insuficiente.....	.0 – 99 p.
Suficiente.....	.100 – 129 p.
Suficiente +.....	.130 – 139 p.
Bom.....	.140– 169 p.
Bom +.....	.170 – 179 p.
Muito Bom.....	.180 – 200 p.

Tópicos de resposta:

- Incentivo à migração para os EUA (gravura);
- Referência a algum tipo de sentimento ou expectativa ao chegar à ilha de Ellis ou à vida nos EUA (fotografia);
- Referência à chegada de grandes grupos de migrantes (fotografia e gravura).  
Contabiliza-se também a menção de filas de espera para entrar nos EUA;
- Motivações dos migrantes (gravura), neste caso, do narrador criado pelo aluno;
- Chegada de migrantes dos vários grupos sociais ou de vários países (gravura) ou como descreves a tua vida nos EUA.

## Anexo 8 – Inquérito elaborado no *Google Forms*

### Questionário para o relatório de estágio

No âmbito do relatório de estágio de Patrícia Oliveira Gomes, que frequenta o 2.º ano do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, este questionário tem como finalidade compreender como se podem desenvolver as competências históricas e de escrita dos alunos, a partir da elaboração de narrativas históricas.

Os dados recolhidos destinam-se somente ao relatório de estágio, garantindo-se, por isso, o anonimato dos estudantes.

[Seguinte](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

### Questionário para o relatório de estágio

\*Obrigatório

#### Dados Pessoais.

Nome: \*

A sua resposta

Idade: \*

A sua resposta

Ano e turma: \*

A sua resposta

[Anterior](#) [Seguinte](#)

### Atividades em sala de aula e as narrativas históricas.

Os três exercícios escritos, propostos pela professora estagiária Patrícia Gomes, são aqui designados de narrativas históricas.

1 - Ordena, numa escala de 1-4, as atividades realizadas em sala de aula que melhor contribuíram para a consolidação do conhecimento histórico das temáticas lecionadas. \*

Escala: 1 - menos relevante; 4 - mais relevante.

	1	2	3	4
Filmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Narrativas históricas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fichas do Caderno de Atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 - Ordena, numa escala de 1-3, as narrativas históricas que melhor contribuíram para a consolidação dos conteúdos lecionados em sala de aula. \*

Escala: 1 - menos relevante; 3 - mais relevante.

	1	2	3
Jornal científico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carta da Revolução Francesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diário oitocentista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 - Identifica a narrativa histórica que mais gostaste de realizar. \*

- Jornal científico.
- Carta da Revolução Francesa.
- Diário oitocentista.

3.1. - Justifica a tua resposta anterior. \*

A sua resposta

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

As narrativas históricas e o seu contributo para a/o estudante.

4 - Consideras que as narrativas históricas contribuíram para a progressão das tuas competências, enquanto estudante da disciplina de História? \*

Sim.

Não.

4.1. - Justifica a tua resposta anterior. \*

A sua resposta

5 - Consideras que a redação das narrativas históricas e o seu posterior comentário proporcionaram um melhoramento das tuas capacidades de escrita? \*

Sim.

Não.

5.1. - Justifica a tua resposta anterior. \*

A sua resposta

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

### A tua sugestão.

A última questão é opcional e tem como objetivo a apresentação de sugestões para este tipo de atividade.

6 - Apresenta algumas propostas ou alterações que gostarias que tivessem sido implementadas na elaboração das narrativas históricas.

A sua resposta

---

Anterior

Submeter

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

## **Anexo 9 – Exemplos de narrativas históricas dos discentes**

## Atividade I – Jornal Científico – Turma A, n.º 22

Jornal “História ao Minuto”

O impacto da Transfusão

Jean Baptiste Denis e Monsieur Émmerez voltaram a repetir uma transfusão de sangue num homem de 34 anos que se encontrava em estado de delírio à cerca de uma década atrás, esta “operação” fora presenciada por vários físicos.

Foram tiradas duas ou três onças de sangue do paciente, realizando depois a transfusão de sangue do cordeiro no braço esquerdo, o paciente deverá ter recebido mais do que um pound inteiro.

Como a seguinte transfusão fora maior, os efeitos também foram mais notáveis. O paciente sentiu calor sobre o braço e as axilas, como já havia sentido anteriormente, para além disso a sua pulsação aumentou e foram observados suores a escorrer por todo o rosto, o paciente queixou-se de ter imensas dores nos rins e no estômago.

Após o tubo que efetuava a transfusão ser retirado, ele acordou tranquilamente e a sua urina tinha uma cor próxima do preto.

A esposa confirmou os efeitos positivos da Transfusão e mostrou-se agradada com a simpatia e tranquilidade que agora o homem demonstrara.

Jornal “História ao Minuto”

O impacto da Transfusão

Jean Baptiste Denis e Monsieur Émmerez voltaram a repetir uma transfusão de sangue num homem de 34 anos que se encontrava em estado de delírio à cerca de uma década atrás, esta “operação” fora presenciada por vários físicos.

Foram tiradas duas ou três onças de sangue do paciente, realizando depois a transfusão de sangue do cordeiro no braço esquerdo, o paciente deverá ter recebido mais do que um pound inteiro.

Como a seguinte transfusão fora maior, os efeitos também foram mais notáveis. O



## Journal "História ao minuto"

### O impacto da Transfusão

Jean Baptiste Denis e Monsieur Émmarez voltaram a repetir uma transfusão de sangue num homem de 34 anos que se encontrava em estado de delírio à cerca de uma ideia atrás, esta "operação" foi presenciada por vários físicos.

Foram tirados dois outros onças de sangue do paciente, realizados depois a transfusão do sangue do cordeiro no braço esquerdo, o paciente deveria ter recebido mais do que um par de onças.

Como a segunda transfusão foi maior, os efeitos também foram mais notáveis. O paciente sentiu calor sobre o braço e os ouvidos, como já havia sentido anteriormente, por além disso a sua pulsação aumentou e foram observados suores a ocorrer por todo o rosto, o paciente queixou-se de ter imensas dores nos rins e no estômago.

Após o tubo que efectuava a transfusão ser retirado, ele acordou ~~tranquilamente~~ tranquilamente e a sua urina tinha uma cor próxima do preto.

A esposa confirmou os efeitos positivos da Transfusão e mostrou-se agradada com a simpatia e tranquilidade que agora o homem demonstrava.

#### Comentário:

- Cuidado com a pontuação. Não precisas de fazer frases longas.
- Não te devias ter prendido tanto ao documento – a tarefa pedida consistia na utilização da informação do documento e na transformação numa notícia, não num resumo do mesmo.
- A parte sublinhada é muito semelhante à descrição que se encontra no documento. Se não consegues abordá-la por palavras tuas, cita-a.
- Cuidado com a utilização dos verbos no pretérito mais-que-perfeito do indicativo.

#### Comentário:

- Cuidado com a pontuação. Não precisas de fazer frases longas.
- Não te devias ter prendido tanto ao documento – a tarefa pedida consistia na utilização da informação do documento e na transformação numa notícia, não num resumo do mesmo.
- A parte sublinhada é muito semelhante à descrição que se encontra no documento. Se não consegues abordá-la por palavras tuas, cita-a.
- Cuidado com a utilização dos verbos no pretérito mais-que-perfeito do indicativo.

## Atividade II – Carta da Revolução Francesa – Turma B, n.º 25

oprobório: afronta muito grave

subsumir: incluir em algo mais amplo ou abrangente

despiciendo: digno de desprezo/ que tem pouca ou nenhuma importância

asediação: contestação coletiva contra uma autoridade ou um poder estabelecido

entropia: medida de desordem de um sistema

15 de outubro de 1789

Excelentíssimo padre “Pierre”,

Tomei conhecimento de que há uns dias, o senhor Talleymond proferiu um discurso na Assembleia, que constitui, de facto, um oprobório à Igreja Católica. Disse que o estado se devia apoderar dos bens das nossas congregações; que os nossos rendimentos deviam ser reduzidos. Querem subsumir a Igreja à Nação, fazer de nós funcionários públicos. Onde já se viu tal sediação! Meu amigo, temo que esta afronta resulte em entropia, colapsando totalmente a Cristandade em França, facto que constituirá uma grave mudança nas nossas vidas. Temos de pedir ajuda, o que achará o sumo pontífice? Que fará ele para nos salvar? De uma coisa estou certo, meu caro, se nada fizermos acabaremos numa situação terrível, onde os nossos direitos e privilégios nos serão retirados e poderemos até ser executados! Oh meu deus, acuda-nos por favor! Não deixe que estes falsos crentes levem a Revolução a cabo! Pierre, suplico-lhe que me ajude a mim, mas sobretudo à Igreja Católica.

Que Deus esteja connosco

“François”

oprobório: afronta muito grave

subsumir: incluir em algo mais amplo ou abrangente

despiciendo: digno de desprezo/ que tem pouca ou nenhuma importância

asediação: contestação coletiva contra uma autoridade ou um poder estabelecido

entropia: medida de desordem de um sistema



Oprobrio: afronta muito grave

subsumir: incluir em algo mais amplo ou abrangente

despiciente: digno de desprezo / Que tem pouca ou nenhuma importância

sedição: contestação coletiva contra uma autoridade ou um poder estabelecido

entropia: medida do desordenamento de um sistema

10 de outubro de 1789

Excelentíssimo ~~senhor~~ padre Pierre<sup>o</sup>,

Tomei conhecimento de que há uns dias, o senhor Talleyrand proferiu um discurso na Assembleia, ~~onde~~ que constitui, de facto, um opróbrio à Igreja Católica. Disse que o ~~se~~ estado se devia apoderar dos bens das nossas congregações; que os nossos rendimentos deviam ser reduzidos. Quem subsumir a Igreja à ~~paróquia~~ <sup>nação</sup>, faz de nós funcionários públicos. Onde já se viu tal sedição! Meu amigo, temo que esta afronta resulte em entropia, colapsando totalmente a ~~a~~ cristandade em França, facto que constituirá uma grave mudança nas nossas vidas. Temos de pedir ajuda, o que achará o sumo pontífice? ~~temos de pedir ajuda ao papa pontífice. Situação~~ Que fará ~~ele~~ ele para nos salvar? Apesar de uma coisa estar certo, meu caro, se nada fizermos ~~esse estado cairá~~ acabaremos numa situação terrível, onde os nossos direitos e privilégios ~~de~~ nos serão retirados e poderemos até ~~morremos~~ ser executados! Oh meu deus, ajuda-nos por favor! Não deixe que estes falsos crentes levem a revolução ~~acabo~~ a cabo! Pierre, suplico-lhe que me ajude a mim, mas sobretudo à Igreja Católica.

### Comentário:

- Não indicaste a fonte consultada.
- Escreve-se “oprobrio”, não “oprobório” – onde é que viste a palavra assim escrita?
- Não referiste o objetivo de extinção das ordens religiosas.
- Texto muito bem escrito e criativo. Gostei!
- Estou muito contente por teres procurado e utilizado palavras mais elevadas.
- Parabéns e continua o bom trabalho!

### Atividade III – Diário oitocentista, Turma B, n.º 9

Querido diário,

Hoje, depois de há três semanas o meu marido ter perdido o seu emprego, eu e a minha família fazemos parte do grupo dos marginalizados, sempre fomos pobres, mas nunca estivemos nesta situação. Tenho 5 filhos e não os consigo sustentar; não temos o que o comer, moramos numa casa muito pequena sem condições, não tenho dinheiro para comprar roupa para os meus filhos e um deles está muito doente. Ninguém imagina como vivemos!

Éramos uma família feliz, não tínhamos muitas possibilidades, mas éramos felizes. Agora estamos na miséria!

Morávamos numa casinha bastante acolhedora, em Londres, não era muito luxuosa, mas era o que podíamos pagar, a sua renda até era bastante adequada. Contudo, demoliram-na para construírem uma loja de sapatos e nós mudámo-nos para um bairro popular, uma vez que não tínhamos possibilidades para pagar outras casas visto que as suas rendas eram muito altas e o meu marido tinha perdido o emprego. É muito frustrante a casa dos pobres serem sempre as primeiras a serem destruídas!

Agora vivemos numa “mini” casa, onde não temos comida, nem higiene, nem dinheiro para pagar a renda. Sinto-me muito culpada; tenho de deixar todos os dias os meus filhos com o pai porque tenho de ir trabalhar. Trabalho numa fábrica e quase que não tenho tempo para cuidar da minha família, mas sei que, apesar de não ganhar muito dinheiro, ajuda sempre. Tenho de sujeitar, muitas vezes, os meus filhos a beberem e a tomarem banho na água da chuva que fica no chão e que está cheia de conteúdo imundo. Sou uma péssima mãe! Tenho um filho doente, está com tuberculose e não tenho como pagar um médico e os medicamentos. Aqui no bairro, muitos dos nossos vizinhos já perderam muitos filhos e familiares devido às grandes epidemias de cólera e tuberculose. Não quero perder o meu filho, tenho de arranjar maneira de o curar!

Vejo muita gente a sujeitar-se à prostituição e outros à criminalidade para poderem sustentar a sua família, outros com o pouco dinheiro que conseguem obter “refugiam-se” no álcool para esquecer os seus problemas e outros acabam mesmo por ir morar para a rua, tornando-se mendigos. Não quero que isto aconteça à minha família, contudo se isto não mudar e continuarmos assim, a minha única hipótese é recorrer às workhouses, porque, apesar de saber que aquilo é uma prisão e que trabalhamos muito, sei que ali a minha família vai ter um sítio onde dormir.

Sofia.



Comentário:

- “marginalizados, sempre...” – Sugestão: podias ter finalizado a frase em “marginalizados”.
- “que o comer,” – este “o” é desnecessário.
- “quase que não tenho tempo” – o “que” é desnecessário.
- Aspetos positivos: o teu texto está incrível. Escreves muito bem e demonstras uma grande sensibilidade e humanismo. Além disso, conseguiste analisar e integrar todos os elementos das imagens e desenvolveste muito bem o tema. Está fenomenal. Parabéns e continua o excelente trabalho.

## **Anexo 10 – respostas escritas do Inquérito**

### **Pergunta 3.1. - Justifica a tua resposta anterior.**

**R1:** “Foi a carta onde pude ser mais criativo e era o tema que mais me agradava”

**R2:** “A carta remeteu-nos para a época obrigando-nos a pensar da mesma forma e assim compreender melhor a matéria.”

**R3:** “Foi a única que realizei”

**R4:** “Mais interativo”

**R5:** “Gostei mais de executar a Carta da Revolução Francesa uma vez que achei a matéria mais interessante.”

**R6:** “Achei interessante escrever uma carta da época da revolução francesa pois é uma coisa que hoje em dia já não se realiza constantemente como no século passado.”

**R7:** “O diário oitocentista, devido ao seu carácter mais pessoal e “sofrido”, suscitou me mais interesse, uma vez que encarei na realidade o ambiente de um emigrante à época”

**R8:** “No último trabalho houve mais tempo para pesquisar e consolidar melhor os conhecimentos, pois deu-me mais liberdade para imaginar e explorar melhor o que era pretendido e, na minha perspectiva, o tema foi mais cativante.”

**R9:** “Tive mais facilidade e gostei mais de realizar o Diário oitocentista, uma vez que tinha a matéria mais presente na minha mente, e também porque gostei bastante da especificidade de relatar uma realidade tão trágica e triste.”

**R10:** “De todas as narrativas, a que mais gostei de realizar foi o diário oitocentista, pois tive acesso às informações do livro e da internet enquanto realizei a narrativa. Desta forma consegui aprender melhor a matéria, pois apliquei os meus conhecimentos juntamente com novas informações que ia aprendendo através do livro e da internet.”

**R11:** “Porque pude me passar por uma pessoa daquela época de uma maneira íntima.”

**R12:** “Gostei mais da narrativa histórica do Diário Oitocentista, pois correspondeu a uma das matérias que mais interessou.”

**R13:** “A minha escolha é a carta da Revolução Francesa porque é uma matéria extremamente interessante e “rica”, ou seja, conseguimos explorá-la bastante com a nossa imaginação.”

**R14:** “Era bastante interessante”

**R15:** “O Diário oitocentista foi o meu preferido, pois foi o mais dinamizador e acho que foi uma maneira diferente de fazermos um texto.”

**R16:** “A narrativa histórica que mais gostei de realizar foi a do jornal científico, pois achei mais interessante.”

**R17:** “Eu escolhi o Diário pois fez me sentir como se fosse eu mesma naquela situação”

**R18:** “Na minha opinião, gostei mais de realizar a "Carta da Revolução Francesa" pois conseguimos entrar numa espécie de máquina do tempo para o passado e conseguimos também entrar no papel das pessoas da época. Achei muito interessante e até mesmo divertido.”

**R19:** “Mais interessante”

**R20:** “Porque é a matéria que mais gostei das três”

**R21:** “Eu gostei mais de escrever a Carta da Revolução Francesa, porque foi uma matéria que eu gostei muito e também foi uma das matérias que percebi melhor.”

**R22:** “A falar na primeira pessoa, a escrever para alguém, foi uma maneira interessante e atrativa de consolidar detalhes da matéria.”

**R23:** “Tive oportunidade de abrir um pouco a minha imaginação e ainda assim realizar uma carta coerente e historicamente correta.”

**R24:** “Gostei mais de realizar o Diário oitocentista pois foi bastante interessante colocar-me no lugar e na vida de outra pessoa principalmente sendo ela de séculos passados. Gostei muito e consolidou o meu conhecimento à cerca da respetiva matéria.”

**R25:** “Gostei de poder transmitir algo histórico como se fosse no presente”

**R26:** “Foi um tema que me despertou curiosidade e fez com que me envolvesse mais com essa narrativa histórica”

**R27:** “O diário oitocentista permitiu-me perceber melhor a matéria”

**R28:** “Consegui entrar bem dentro da personagem e perceber melhor a matéria”

**R29:** “Achei que escrever uma carta relacionada com a época nos ajudava a entender melhor o contexto.”

**R30:** “O diário oitocentista permitiu perceber como era a vida e o quotidiano do período oitocentista.”

**R31:** “Achei que foi um trabalho que precisava da nossa imaginação é que pôs a pensar como se vivêssemos naquela época ( pôs-nos na pele deles”

**R32:** “O diário oitocentista foi o meu favorito, pois esta é uma das minhas matérias favoritas.”

**R33:** “A Carta da Revolução Francesa foi uma narrativa analisada que contribuiu para melhorar o nosso conhecimento”

#### **4.1. - Justifica a tua resposta anterior.**

**R1:** “São uma forma diversificada de consolidar os conhecimentos adquiridos, bem como de melhorar a nossa competência escrita e criativa.”

**R2:** “É mais simples interiorizar a matéria.”

**R3:** “ajudam a adquirirmos (de forma autónoma) novos conhecimentos.”

**R4:** “Com as narrativas históricas consegui compreender o assunto lecionado”

**R5:** “As narrativas históricas são importante pois ajudam-nos a assimilar melhor a matéria.”

**R6:** “As narrativas históricas ajudaram-me a compreender melhor a matéria.”

**R7:** “Penso que sim uma vez que me permitiram entrar “na pele” das pessoas da época”

**R8:** “É sempre bom haver várias formas de avaliação e aprendizagem. Para alguns alunos este método pode ser vantajoso. Na minha opinião, quanto mais diversificados forem os métodos de ensino melhor, pois permitem a todos os alunos identificarem-se com algum desses métodos.”

**R9:** “Considero que as narrativas históricas contribuíram para a progressão das minhas competências, uma vez que aprendi História e desenvolvi as minhas capacidades de escrever sobre História.”

**R10:** “A minha resposta anterior foi sim, pois penso que este método tem um grande potencial de melhorar as competências dos alunos. Todavia, penso que a forma como estes exercícios foram realizados não foi a melhor, sem contar com o diário oitocentista. Penso que a melhor maneira de realizar estes trabalhos é a que foi exercida no último (diário oitocentista), pois neste trabalho foram dados três temas em que os alunos puderam escolher o que se sentiam mais à vontade, foi dado mais tempo e foi possível executar uma pesquisa melhor e com mais informação disponível. Desta forma os alunos podem ser mais originais e aprender melhor as matérias à medida que vão pesquisando, em vez de utilizar apenas os conhecimentos já adquiridos.”

**R11:** “Porque temos que entender a matéria para podermos escrever uma narrativa histórica e temos que saber adequá-la no sítio certo enquanto as estamos a escrever.”

**R12:** “Contribuíram para compactar a matéria e desenvolver positivamente a escrita.”

**R13:** “Na minha opinião, as narrativas históricas ajudaram-me a fazer uma melhor interpretação de documentos, uma vez que nos tínhamos de basear bastante nos mesmos para redigir a narrativa.”

**R14:** “As narrativas históricas são algo mais interessante que nos prende mais facilmente a cerca da aprendizagem da matéria.”

**R15:** “As narrativas históricas contribuíram para a minha aprendizagem, uma vez que esta tarefa é diferente e por isso não esquecemos tão facilmente os conteúdos ou os pormenores mais importantes.”

**R16:** “Na minha opinião, as narrativas históricas revelaram-se importantes para a progressão das minhas competências, pois permitiram-me assimilar melhor o meu conhecimento e transcrevê-lo de melhor forma para o papel.”

**R17:** “Acho que sim, pois conseguimos sempre aprender um pouco com as narrativas”

**R18:** “As narrativas históricas contribuíram bastante para a progressão das minhas competências, enquanto estudante da disciplina de História pois através delas consegui entrar mais no mundo passado e também aprender mais sobre as matérias lecionadas.”

**R19:** “Ajudaram a consolidar conhecimentos”

**R20:** “Porque nestas narrativas à um cruzamento de informação e ligação da matéria com as matérias já dadas.”

**R21:** “As narrativas históricas dão nós mais conhecimento sobre os conteúdos.”

**R22:** “Através das narrativas históricas, adquiri mais conhecimentos, o que me fez compreender melhor a matéria dada e a época de estudo.”

**R23:** “Ajudaram-me a estudar as matérias de um ponto de vista mais pessoal.”

**R24:** “Contribuíram pois ajudam a consolidar as matérias e a treinar a expressão escrita.”

**R25:** “Sim porque é algo que facilita a compreensão da matéria”

**R26:** “As narrativas históricas contribuíram para a progressão das minhas competências na disciplina porque gosto de ouvir a forma como a professora explica e da maneira que envolve os alunos, o que talvez não acontece nas aulas síncronas.”

**R27:** “Sim, pois fez com que aprofundasse mais os conteúdos de história e percebesse melhor os mesmos.”

**R28:** “Acho importante porque precisamos sempre de aprofundar os nossos conhecimentos.”

**R29:** “Sim pois consigo fazer meio que um resumo da matéria ao escrever estas narrativas”

**R30:** “As narrativas históricas clarificavam mais o que tínhamos aprendido, logo foram um bom material de apoio.”

**R31:** “Sim , elas fazem-nos aprender a matéria de outra perspectiva”

**R32:** “As narrativas históricas, são um importante suplemento para a completa consolidação da matéria.”

**R33:** “Sim, pois contribuem para o melhor conhecimento com exemplos da época.”

### **5.1. - Justifica a tua resposta anterior.**

**R1:** “Estas narrativas permitiram me desenvolver as minhas competências escritas, uma vez que são mais um meio de a treinar, e também de escrever sobre temas variados do meu interesse.”

**R2:** “As redações narrativas obrigam-nos a melhorar as nossas aptidões escritas.”

**R3:** “ajuda a perceber melhor”

**R4:** “Para finalizar a compreensão a escrita ajuda”

**R5:** “Sim, pois á medida que escrevo as redações consigo treinar e aprofundar o meu conhecimento a nível do português.”

**R6:** “Penso que melhorei um pouco as minhas capacidades de escrita.”

**R7:** “sendo um exercício de escrita, penso que melhorará sempre alguns aspetos na maneira como escrevo”

**R8:** “Na minha opinião, este tipo de trabalho pode ajudar nas capacidades de escrita, mas acho que não ajuda de uma forma significativa. O melhoramento das capacidades de escrita requerem muito treino, ler livros e "alimentar" a nossa imaginação. Por esta razão, penso que estes trabalhos melhoram relativamente muito pouco as nossas capacidades de escrita. Além disso, eu gostei mais do último tema, mas quem gostou mais do primeiro tema pode ter baixado a sua qualidade de escrita nos seguintes temas, por não se identificar tanto.”

**R9:** “Sim, porque vejo sempre diferentes formas de abordar uma escrita sobre História.”

**R10:** “Penso que este método ajuda os alunos a melhorar as suas capacidades de escrita, mas seria melhor realizar um maior número de trabalhos deste tipo, desta forma os alunos teriam uma preparação muito melhor e uma melhor progressão.”

**R11:** “Porque tento dar o melhor enquanto as estou a fazer e assim tenho mais atenção à escrita.”

**R12:** “Um posterior comentário à redação permite compreender os aspetos a manter e a melhorar.”

**R13:** “As narrativas históricas ajudaram-me nas minhas capacidades de escrita, pois requerem uma linguagem clara e com vocabulário caro, fazendo com que o mesmo se alargasse para mim.”

**R14:** “A redação das narrativas ajuda a entender melhor para uma melhor escrita”

**R15:** “A redação das narrativas históricas e o seu posterior comentário proporcionaram um melhoramento nas minhas capacidades de escrita, visto que depois de lermos e compreendermos onde realmente erramos podemos na próxima redação melhorar esses aspetos menos positivos.”

**R16:** “A redação de narrativas históricas, melhorou a minha capacidade a nível da escrita, na medida em que exigiam rigor nesse sentido.”

**R17:** “Sim, pois isso obriga-me a pensar em palavras mais caras para que possa entrar no “clima” pois antigamente era comum que as pessoas, com poder, falassem com um vocabulário mais caro”

**R18:** “Sim porque através da correção feita pelas professoras consegui perceber mais os meus erros e assim numa próxima vez com toda a certeza serei melhor.”

**R19:** “Ajuda uma vez que a estamos a praticar”

**R20:** “Porque quanto mais praticarmos a escrita, mais está melhora.”

**R21:** “Acho que é essencial para melhorarmos a nossa escrita e também pormos em prática os nossos conhecimentos.”

**R22:** “Com os comentários e as correções, nos trabalhos seguintes estive mais atenta aos meus erros e tentei evitá-los.”

**R23:** “Apesar de terem-me ajudado a compreender a matéria, penso que não mudou muito em termos de capacidades de escrita.”

**R24:** “Sim considero pois ao treinar a minha escrita, aprendo com meus erros e melhora as minhas capacidades.”

**R25:** “Sim porque é algo bom para treinar a escrita e posteriormente a correção serve para saber se melhorei e no que posso vir a melhorar”

**R26:** “Fez me desenvolver vocabulário e mais capacidades de desenvolvimento na escrita, o que é bastante importante.”

**R27:** “Sim, pois com isso consegui perceber onde errei e porquê, fazendo com que eu não cometesse os mesmos erros outra vez. Assim, consegui aperfeiçoar a minha escrita e para além disso consegui ter um vocabulário mais extenso.”

**R28:** “Porque quanto mais escrevermos, melhor fica a nossa escrita”

**R29:** “Sim porque nos obriga a utilizar linguagem não corrente e expande o nosso vocabulário”

**R30:** “A redação das mesmas permitiu alargar o nosso vocabulário e os nossos conhecimentos.”

**R31:** “Sim bastante , e esse melhoramento até foi notável”

**R32:** “A redação das narrativas históricas são desafiantes e complexas o que nos "obriga" a esforçar, conseqüentemente melhorando as nossas competências escritas.”

**R33:** “Sim, pois consegui melhorar o meu vocabulário.”

**6 - Apresenta algumas propostas ou alterações que gostarias que tivessem sido implementadas na elaboração das narrativas históricas.**

**R3:** “Gostei muito, e tenho pena de ter realizado mais.”

**R5:** “Acho que todas as propostas implementadas foram suficientes e resultaram na absorção de conhecimentos, logo não tenho nenhuma sugestão.”

**R6:** “Penso não ser preciso, pois achei as propostas interessantes.”

**R8:** Penso que foi no segundo tema que foram selecionados subtemas não opcionais para os alunos, o que se revelou um pouco injusto, pois uns temas eram mais difíceis que outros, tal como a professora Patrícia disse. A minha sugestão é que os alunos tenham temas iguais ou a possibilidade de escolher o tema que desejam desenvolver.”

**R9:** “Não me ocorre nenhuma melhoria para as narrativas históricas que me foram apresentadas.”

**R10:** “Durante o questionário apresentei algumas sugestões. Resumidamente, acho que devia haver um maior volume de trabalhos para os alunos se habituarem e desta forma haver um maior progresso, penso que também não seria necessário todos os trabalhos serem avaliados, contando para a nota. Na minha opinião o tempo de execução destes trabalhos foi muito curto, sem contar com o último. Para a aprendizagem dos alunos também seria melhor haver a possibilidade de cada um efetuar uma pesquisa maior, com acesso à Internet, como no último trabalho.”

**R11:** “Não”

**R13:** “Na minha opinião foram todas bem elaboradas.”

**R15:** “Acho que devíamos ter mais documentos, pois os documentos ajudam-nos a construir melhor a redação.”

**R17:** “Acho que estão bem da forma que estão”

**R18:** “Na minha opinião, não existe nada que eu gostaria de propor ou alterar pois eu realmente gostei de todas as narrativas históricas e achei todas elas muito divertidas, cativantes e mesmo interessantes.”

**R20:** “Nada.”

**R25:** “Não tenho nenhuma proposta a fazer penso que todas as que fizemos foram bastante agradáveis e boas”

**R26** “não tenho propostas.”

**R28:** “Não tenho nenhuma”

**R30:** “Nada a acrescentar.”

**R31:** “Acho que não há nada a melhorar”

**R32:** “Não tenho nada a propor, acho que foram trabalhos muito importantes que nos ajudaram a melhorar a nossa escrita.”

## **Anexo 11 – Parte do Plano de aula em que se refere a I Atividade – o *Jornal Científico***

**Domínio:** Construção da modernidade europeia.

**Subdomínio:** O método experimental e o progresso do conhecimento do Homem e da Natureza.

### **Sumário:**

A Revolução Científica – os métodos experimental/indutivo e da dúvida/  
Dúvida Metódica; os avanços na medicina e na astronomia e os progressos técnicos e científicos.

Os meios de divulgação e desenvolvimento do pensamento científico: as academias e os periódicos.

**Tempo letivo:**

100 min

**Ano, turma e data:**

11.º A;  
2019-11-20

### **Aprendizagens Essenciais:**

- Valorizar o contributo dos progressos do conhecimento e da afirmação da filosofia das Luzes para a construção da modernidade europeia.

### **Conceitos:**

- Revolução Científica;
- Método experimental/indutivo;

- Método da dúvida/ Dúvida Metódica;
- Heliocentrismo.

### Situação-problema:

“(…) no final do século XVI e no século XVII, muitas das principais figuras manifestavam o seu ponto de vista de forma vigorosa: propunham algumas mudanças, muito importantes e inovadoras, no conhecimento da realidade natural e nas práticas através das quais o conhecimento legítimo poderia vir a ser assegurado, determinado e comunicado”.

–Steven Shapin, *A Revolução Científica*, 1999, p. 26.

### Questões-orientadoras:

- Como se caracterizam os dois métodos orientadores do pensamento científico do século XVII?
- Quais foram os avanços mais relevantes na astronomia?
- Quais foram os principais progressos na medicina?
- Em que medida é que as academias e os periódicos contribuíram para o desenvolvimento do pensamento científico?
- Quais foram as inovações técnicas e científicas que surgiram neste período?

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<u>Revolução Científica</u> – designação atribuída a um período na história da Europa, que compreende o final do século XVI/ início do século XVII e o término do século XVIII.		<p><u>Motivação:</u> os estudantes devem identificar a teoria hodierna cosmológica (A teoria do Big Bang) e a que vigoraria no período medievo (Geocentrismo ptolemaico – Terra, como centro do universo). Devem também reconhecer as duas personalidades históricas mencionadas: Einstein e Descartes e tentar situá-las temporalmente.</p> <p><u>Apresentação da situação-problema:</u> depois da leitura da citação, a docente deve introduzir o contexto intelectual e cultural deste período, salientando os elementos introduzidos no Renascimento (descoberta de novas espécies e interesse</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>• Realização de Exercícios ao longo da aula.</li> <li>• Observação direta ao nível do empenho na realização</li> </ul>

		<p>pelo mundo natural e pelas realizações humanas), assim como três ideias comuns entre estes pensadores (o conhecimento não é estático; a observação direta conduz ao conhecimento da Natureza e o progresso científico contribui para melhorar o destino do Homem)</p> <p><u>Resolução da situação-problema:</u> os alunos devem compreender que a Revolução Científica não foi um fenómeno imediato e generalizado, mas sim iniciado por um conjunto de pensadores que apresentaram estudos inovadores, que procuraram conhecer o mundo natural e descobrir novas práticas, orientados por métodos, como o experimental e o da Dúvida Metódica, com o desiderato de alcançar a verdade.</p> <p><b>IMPORTANTE:</b> nas aulas de turnos será realizado um trabalho de grupo, em que os alunos serão os divulgadores dos avanços da astronomia e da medicina e das práticas e inovações técnicas e científicas. Formar-se-ão quatro grupos com três</p>	<p>das atividades propostas.</p>
--	--	---	----------------------------------

		<p>elementos, que terão como tarefas: 1) escolher o nome do seu periódico; 2) designar a tarefa de cada divulgador, podendo escrever sobre o desenvolvimento da astronomia, da medicina ou o aparecimento de novas práticas e inventos. No final da aula, os textos serão entregues à docente para serem corrigidos.</p>	
--	--	--	--

**Bibliografia:**

ALQUIÉ, Ferdinand et al. (1987). *Galileu, Descartes e o Mecanismo*. Lisboa: Gradiva.

BACON, Francis (1988). *Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza; Nova Atlântida*. São Paulo: Nova Cultural.

COPÉRNICO, Nicolau (1996). *As Revoluções dos Orbes Celestes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 972-31-0341-9.

GALILEI, Galileu e NEWTON, Isaac (1987). *O Ensaizador. Princípios Matemáticos; Óptica; O Peso e o Equilíbrio dos Fluidos*. São Paulo: Nova Cultural.

GRIBBIN, John (1998). *Halley: 1656-1742: em 90 Minutos*. Mem Martins: Editorial Inquérito. ISBN 972-670-329-8.

GRIBBIN, John (2005). *História da Ciência - de 1543 ao Presente*. Lisboa: Publicações Europa América. ISBN 972-1-05536-0.

Hall, A. Rupert (1988). *A Revolução na Ciência: 1500-1750*. Lisboa: Edições 70.

HENRY, John (1998). *A Revolução Científica e as Origens da Ciência Moderna*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. ISBN 85-7110-442-5.

HOF, Ulrich Im (1995). *A Europa no Século das Luzes*. Lisboa: Editorial Presença.

KOYRÉ, Alexandre (2001). *Do Mundo Fechado ao Universo Infinito*. Lisboa: Gradiva. ISBN 972-662-150-X

KUHN, Thomas (1990). *A Revolução Copernicana: a Astronomia Planetária no Desenvolvimento do Pensamento Ocidental*. Lisboa: Edições 70.

KUHN, Thomas (2000). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva. ISBN 85-273-0111-3.

SHAPIN, Steven (1999). *A Revolução Científica*. Oeiras: Difel. ISBN 972-29-0452-3.

#### Webgrafia:

CHATEAU DE VERSAILLES [Em linha]: <http://en.chateauversailles.fr/news/life-estate/sciences-versailles#chapter-3:-discovering-new-worlds,%C2%A0geography> [Consultado no dia 13 de nov. 2019].

MUSEO GALILEO [Em linha]: <https://www.museogalileo.it/en/museum/explore/permanent-exhibition/449-virtual-museum.html> [Consultado no dia 13 de nov. 2019].

ESCHNER, Kat (2017, 15 de junho). 350 Years Ago, A Doctor Performed the First Human Blood Transfusion. A Sheep Was Involved. *Smithsonian.com*. Retirado de: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/350-years-ago-doctor-performed-first-human-blood-transfusion-sheep-was-involved-180963631/> [Consultado no dia 13 de nov. 2019].

## Anexo 12 –Plano de aula em que se refere a II Atividade – a *Carta da Revolução Francesa*

**Domínio:** O Liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.

**Subdomínio:** A Revolução Francesa – paradigma das revoluções liberais e burguesas.

<b>Sumário:</b> Trabalho de produção escrita – elaboração de uma Carta com aplicação de conhecimentos sobre a Revolução Francesa.	<b>Tempo letivo:</b>	100 min	<b>Ano, turma e data:</b>	11.ºB e 11.ºA 2020-02-22 e 2020-02-23
---	----------------------	---------	---------------------------	--

**Aprendizagens Essenciais:**

**Conceitos:**

Situação-problema:			
Questões-orientadoras:			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p>Tendo em conta que o objeto de estudo é a construção de narrativas históricas, realizou-se, nas duas turmas de 11.º ano, a segunda atividade prática: uma Carta da Revolução Francesa.</p> <p>Esta foi, por sua vez, baseada nos trabalhos de grupo realizados pelos estudantes sobre as diversas fases da Revolução Francesa.</p> <p>Os alunos devem ler os enunciados com os documentos, selecionar as palavras cujo significado desconhecem e procurá-lo com recurso aos telemóveis. Devem, depois, escrevê-lo na folha e indicar a fonte consultada. Por fim, devem redigir a carta, que deve ter um remetente e um destinatário e deve integrar todas as informações pertinentes, presentes em cada enunciado, escrevendo enquanto contemporâneos do período da Revolução e seguindo as orientações expostas (se sugerirem outra orientação, devem apresentar à docente para ela avaliar a sua validade e confirmar se pode ser aplicada).</p>		<p><u>Redação de uma carta da Revolução Francesa:</u> os estudantes devem escrever uma carta sobre um determinado tema de uma fase da Revolução Francesa. Nesta atividade, é avaliada a seleção, interpretação e apresentação dos recursos, assim como a criatividade e a comunicação escrita dos alunos.</p>	

**Anexo 13 –Plano de aula onde se inclui a III Atividade – o *Diário Oitocentista***

**Domínio:** A civilização industrial – economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas

**Subdomínio:** A sociedade industrial e urbana.

**Sumário:**

A demografia do século XIX: a explosão populacional.

A expansão urbana e o novo urbanismo.

A migração europeia oitocentista.

**Tempo letivo:**

100 min

**Ano, turma e data:**

11.º ano

**Aprendizagens Essenciais:**

**Conceitos:**

- **Explosão demográfica** – aceleração do crescimento da população mundial que, no século XIX, quase duplicou os seus efetivos. O fenómeno, particularmente forte na Europa, foi possibilitado pela descida drástica e irreversível da mortalidade; pela antecipação da idade do casamento; pela elevação da esperança média de vida. Quanto à natalidade, manteve-se alta até cerca de 1870, altura em que se inicia o seu, também irreversível, declínio.

**Situação-problema:**

“

**Questões-orientadoras:**

- Quais são as características fulcrais da demografia oitocentista?
- Quais foram os principais motivos que contribuíram para este fenómeno demográfico?
- Quais foram as mudanças urbanísticas fundamentais no mundo ocidental?
- Como se caracteriza a migração do século XIX?

**Conteúdos**

**Indicadores de aprendizagem**

**Estratégias de aprendizagem**

**Avaliação**

<p>I. No século XIX, registou-se um enorme e inaudito crescimento da população mundial, de cerca de 80%, fenómeno esse designado pelos especialistas de explosão demográfica, que se distingue da época precedente, caracterizada pelas suas altas taxas de natalidade, taxa de mortalidade e taxa de mortalidade infantil, pelos casamentos “tardios” e pela baixa esperança média de vida. O crescimento da população mundial foi, de facto, desigual, tendo uma maior expressão na Europa e nos EUA, onde a Revolução Industrial teve um maior impacto e desenvolvimento.</p> <p>Relativamente à Europa, de acordo com a tabela apresentada na obra de P. Leon, no início do século XIX existiam 180 milhões de habitantes. Contudo, em 1900, o continente europeu tinha 423 milhões de íncolas! Pode-se, assim, concluir que mundialmente o crescimento mais acentuado registou-se na Europa, podendo afirmar-se que, em 1900, ¼ da população era de origem europeia. Todavia, dentro do continente, o crescimento demográfico foi desigual. Os países mais industrializados, como a Grã-Bretanha e a Alemanha, apresentaram uma taxa de crescimento anual (corresponde à diferença entre a taxa de natalidade e a taxa de mortalidade) e uma esperança média de vida superiores, aumentando radicalmente o número de habitantes. Em contraste, os restantes países europeus, como Portugal e Itália registaram um crescimento mais lento, ainda que, no final do século, tenham</p>	<p>1. Identificar os principais elementos demográficos do século XIX.</p>	<p>1.1. <u>A tabela A evolução da população:</u> os alunos devem observar com atenção a tabela e compreender que a população mundial aumentou/ duplicou, sobretudo, nos países/regiões industrializados, como a Europa e os EUA em que, devido ao processo de industrialização e melhorias já estudadas (agrícola, de higiene), se registou uma explosão demográfica.</p> <p>1.2. <u>O gráfico População de alguns países...., retirado da Escola Virtual:</u> os estudantes devem entender que, de facto, a população europeia cresceu, mas a ritmos desiguais, havendo, entre 1820 e 1913, países que viram a sua população aumentar grandemente (Alemanha e Grã-Bretanha).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação oral e qualidade das intervenções.</li> <li>• Realização de Exercícios ao longo da aula.</li> <li>• Observação direta ao nível do empenho na realização das atividades propostas.</li> </ul>
--	---	---	--

<p>aumentado demograficamente, em oposição ao início do período oitocentista. Pode-se ainda dizer que o estado europeu com o aumento demográfico mais significativo foi a Rússia que duplicou a sua população na primeira metade do século e voltou a dobrá-la nos 50 anos seguintes.</p> <p>II. Este fenómeno demográfico surgiu e perpetuou-se durante a centúria oitocentista graças a um conjunto de progressos na área da medicina, da higiene e da alimentação que conduziram a um decréscimo da taxa de mortalidade e proporcionaram um aumento da esperança média de vida. Na área da medicina, destacou-se a difusão da vacina contra a varíola, assim como se descobriu outras vacinas e soros para eliminar o tifo, a cólera, a raiva (Pasteur) e a difteria. Além disso, começou a operar-se com anestesia e alargou-se a prática da antisepsia (um dos inventos medicinais fulcrais foi o pulverizador de ácido carbólico, inventado por J. Lister, cirurgião britânico) e da desinfeção (um dos grandes defensores do simples ato de lavar as mãos foi Ignaz Semmelweis, médico húngaro). A nível alimentar, registou-se um aumento da qualidade e da quantidade de géneros, que chegavam mais rapidamente aos locais de consumo. Por fim, relativamente à higiene, destaca-se, neste período, no plano individual, a vulgarização do sabão e do vestuário de algodão (menos propenso à propagação de parasitas). Com as mudanças urbanísticas,</p>	<p>2. Indicar as principais causas que contribuíram para a explosão demográfica europeia.</p>	<p>2. <u>Documento D e legenda da pintura <i>Antes do Baile</i></u>: os alunos devem ler os textos e analisá-los, de modo a identificarem as ideias defendidas pelos neomalthusianos (redução da natalidade na população mais empobrecida, para evitar a fome e os tumultos), que foram ironicamente praticadas pelos burgueses que tinham menos filhos, mas investiam mais neles.</p>	
---	---	--	--

<p>construíram-se esgotos e instalações próprias para o abastecimento de água potável e utilizou-se o tijolo, em vez da madeira, que deixava as construções mais indefesas perante incêndios, ratos e enfermidades.</p> <p>A taxa de natalidade manteve-se elevada ou decresceu paulatinamente até ao ano de 1870, que marca o início do regime demográfico moderno, com o declínio da taxa de natalidade. Esta diminuição deveu-se à difusão um conjunto de comportamentos face à família e de valores e atitudes adotados, sobretudo, pela sociedade burguesa: o individualismo, a valorização da criança e da educação e um novo estatuto feminino, que resultava na diminuição do número de filhos. Ironicamente, estas práticas iam ao encontro do que Malthus e os neomalthusianos defendiam: a redução da natalidade nas famílias pobres, de modo a evitar a fome e o aniquilamento coletivo. Eram, portanto, os ricos que contribuíam para a diminuição da taxa de natalidade e não a população mais empobrecida, como os neomalthusianos desejavam.</p> <p>III. No século XIX, assistiu-se ao florescimento e expansão do mundo urbano, cada vez mais relevante e habitado. O aumento das atividades não agrícolas, o êxodo rural, a migração, a industrialização e o crescimento geral da população tiveram não só consequências económicas e sociais importantes, mas também suscitaram uma mudança profunda nos hábitos (políticos, culturais, religiosos,</p>	<p>3. Identificar as principais alterações no mundo urbano.</p>	<p>3.1. <u>A tabela A: população...</u>”: a partir desta tabela, os alunos devem compreender que, no período oitocentista, as cidades aumentaram demograficamente, identificando as quatro</p>	
--	---	--	--

<p>familiares) e no urbanismo, que se fizeram sentir, especialmente, nos recém-criados países e nos estados mais industrializados. Esta expansão urbana deu-se, sobretudo, nos continentes americano (Nova Iorque, em 1900, era a segunda cidade mundial) e europeu, com o surgimento de grandes cidades, com mais de 100 mil ícolas. Por isso, enquanto no início do século XIX cerca de 3% da população europeia vivia nas cidades, em 1900, a percentagem subiu para 11%.</p> <p>Um dos principais motivos já supramencionados foi o êxodo rural: as contribuições dos progressos agrários do século anterior (mecanização, alargamento dos pastos), a queda dos preços dos produtos e a decadência dos artesanatos rurais provocou a mudança dos camponeses, dos pequenos rendeiros, dos jornaleiros, dos artesãos e dos pequenos proprietários para as cidades, que os aliciavam com melhores salários, uma maior possibilidade de empregabilidade nas fábricas, nos portos, nos caminhos de ferro ou nas casas burguesas, que possuíam um grande número de criados. Consequentemente, os camponeses deixaram de ser maioritários na Alemanha e na Grã-Bretanha e lentamente nos restantes países europeus, resultando num maior desenvolvimento dos setores secundário e terciário, em detrimento do primário. Ainda, a imigração para as principais cidades (escoceses e irlandeses para as cidades inglesas) e zonas industriais (bacia do Rur) contribuiu</p>		<p>cidades que mais cresceram (Paris, Londres, Chicago e Nova Iorque).</p> <p>3.2. <u>Gráfico do manual e documento C, da p. 45:</u> os estudantes devem observar o gráfico e indicar que a Alemanha e a Grã-Bretanha foram os países com uma maior evolução populacional urbana, em comparação com a Rússia e os outros países. Devem, ainda, ler o texto e concluir que neste período ocorre um fenómeno designado de êxodo rural e mencionar que este se deveu à descida do preço dos géneros alimentares (concorre com os produtos americanos e ultramarinos), a perda das indústrias (que se encontram perto ou nas cidades) e da terra, alvo dos especuladores. Ainda, o camponês inveja o</p>	
--	--	--	--

<p>grandemente para o crescimento urbano.</p> <p>As cidades não estavam, de facto, preparadas para receber os migrantes que tinham de se sujeitar a viver em zonas degradadas, sem sistemas sanitários, serviços de limpeza de ruas ou redes de distribuição de água apropriados. Estes concentravam-se em bairros populares, superpovoados por indivíduos que viviam promíscua e miseravelmente numa habitação, que muitas vezes era um pequeno quarto insalubre com as suas famílias, devido, sobretudo, à falta de alojamento e aumento das rendas. O crescimento destas áreas habitacionais degradadas e a ausência de condições urbanísticas adequadas, especialmente relacionadas com a água, favoreceram a propagação de velhas e novas enfermidades, como a cólera que causou o perecimento de 31 mil pessoas, em Londres (1832), a difteria, o tifo, a tuberculose, a disenteria, entre outras. Além disso, as miseráveis condições de vida da classe operária são bem conhecidas: a indigência, a fome, o raquitismo e a mortalidade infantil, o alcoolismo, a violência, a criminalidade, a prostituição, a delinquência e a promiscuidade. As suas explosivas greves e manifestações levaram a que se começasse a repensar e a modernizar as cidades.</p> <p>Face ao crescimento da população urbana, surgiram grandes e novas soluções urbanísticas europeias e americanas. Em Paris, o barão Haussman, prefeito do departamento do Sena entre 1853-1870, foi responsável por uma das</p>		<p>operário e o seu salário e considera atrativa a emigração para a América.</p> <p>3.3. <u>A imagem A planta de Paris, retirada do antigo manual:</u> os discentes devem referir</p>	
--	--	---	--

<p>mais grandiosas planificações urbanas. A «haussmanização» de Paris fez atravessar a cidade por uma rede de largas e retilíneas avenidas (interceção geométrica), destruindo muitas das zonas de habitação popular, as vielas antigas e tortuosas, descongestionando e limpando o centro, em simultâneo com o surgimento de novas infraestruturas: esgotos, rede de água potável, parques, jardins, avenidas (ex: <i>Ringtrasse</i>, em Viena, <i>boulevards</i> parisienses), condutas de abastecimento de gás, edifícios culturais (como a Ópera parisiense), transportes etc.. Paris extravasou o limite das muralhas, aumentando, assim, a extensão da cidade, que duplicou em auréolas sucessivas que acabaram por incorporar as aglomerações vizinhas. Com a «haussmanização», a burguesia conquistou definitivamente a cidade, não só porque as camadas populares são afastadas para a periferia, mas ainda porque os benefícios dos investimentos públicos são apropriados pela renda privada, sucedendo-se uma especulação desenfreada com os terrenos valorizados pelos trabalhos públicos. Essas obras levaram, assim, à formação de bairros residenciais a oeste da capital e de bairros pobres no norte e no leste, em oposição à compartimentação social que se fazia por andar, em cada prédio. Esta repartição oeste-leste encontra-se por toda a Europa Ocidental. Apesar das resistências, das críticas dos contemporâneos que acusam o prefeito do Sena de destruir o património histórico e de desumanizar a cidade, e dos custos</p>		<p>que a cidade possui, de acordo com a planta, gares ferroviárias, interligando de forma mais pensada a revolução dos transportes com o urbanismo, bem como se apostou na construção de ruas mais largas e retilíneas, em vez das vielas antigas e ruas sinuosas. Devem, ainda, mencionar que Hassman foi criticado por destruir património histórico, bem como deixar uma dívida dispendiosa.</p>	
---	--	---	--

<p>elevadíssimos (as dívidas deixadas por Haussman só foram liquidadas no final do século), o modelo «haussmaniano» acabou por ser seguido nas outras cidades.</p> <p>Noutras cidades europeias tentou preservar-se o centro histórico, optando também por planos de extensão, como aconteceu na Alemanha, na Áustria, em Itália, etc. Um dos planos mais assinaláveis foi o do catalão Ildefons Cerdà, dos anos 1855-1861, responsável pelo urbanismo de Barcelona, dotando-a de um elemento ordenador simultaneamente flexível e eficaz, sem pôr em causa o património histórico da urbe. Ainda, no caso das cidades americanas, estas tiveram um plano urbano distinto, sobretudo, Nova Iorque, que não cresceu tanto em extensão, mas sim em altura, com a presença de vários arranha-céus.</p> <p>Além disso, neste período, os centros das cidades possuíam bancos, bolsas de comércio e de valores (ex: <i>City</i> londrina), armazéns e mercados, edifícios governamentais e administrativos e as gares ferroviárias, que incorporam o ferro e o vidro, acabando por se deixar de concentrar no centro urbano a maioria da sua população, residente nos bairros adjacentes.</p> <p>Em relação aos subúrbios, à medida que avançamos no século XIX, os subúrbios, que eram no Antigo Regime zonas rurais que mantinham com a cidade laços de interdependência, transformaram-se nas zonas desqualificadas da cidade, marcadas pela marginalidade física e social. Nas grandes cidades</p>		<p>3.4. <u>Fotografia do urbanismo de Barcelona:</u></p> <p>os alunos devem referir que, tal como Paris, as ruas de Barcelona são retilíneas, com interceção geométrica, pensadas, belas, arejadas e largas.</p>	
---	--	--	--

<p>industriais tornaram-se também, para as elites, as zonas «perigosas», porque era aí que se concentravam as camadas operárias, portadoras de uma cultura de protesto e contrapoder. Curiosamente, certos subúrbios atraíam, em contrapartida, as camadas burguesas. Zonas híbridas, cidade-campo, com vastos espaços livres, eram alvo do investimento das elites que as transformavam em novas áreas residenciais, onde era possível construir mansões adequadas ao novo espírito de privacidade doméstica, rodeadas de jardins e afastadas da rua, e sobretudo longe da promiscuidade do centro urbano. É o modelo britânico ou nórdico, que não deixou de ser seguido em algumas periferias de muitas cidades do Sul. Em suma, os planos urbanísticos acabam por refletir a segregação social da era industrial, por isso, viver na cidade não era tão idílico como se fazia parecer, sobretudo, para a população empobrecida.</p> <p>IV. Os processos migratórios oitocentistas incidem nas migrações internas, como as deslocações sazonais e o êxodo rural, e, particularmente, na emigração. A emigração transoceânica revelou-se, no século XIX, um fenómeno sem precedentes, pela sua amplitude e consequências. Entre meados do século e as vésperas da I Guerra Mundial saíram da Europa mais de 30 milhões de emigrantes que tinham como destino os EUA, África do Sul, Sibéria, América</p>	<p>4. Caracterizar a migração oitocentista.</p>	<p>4.1. <u>Imagem do Caderno de Atividades e tabela</u>: os alunos devem indicar que as Ilhas Britânicas (sobretudo, a Irlanda), a Alemanha e a Itália registaram o maior número de emigrantes, que emigraram, especialmente, para os</p>	
--	---	---	--

<p>Latina, Austrália, Nova Zelândia, etc. Estas deslocações em massa foram possíveis graças à propagação das companhias de navegação e agências de viagem; ao estímulo dos governos para libertar o mercado de trabalho, evitar tumultos sociais e assegurar o nível dos salários) e sindicatos e, especialmente, à revolução dos transportes marítimos.</p> <p>Todavia, o processo migratório deu-se também no continente europeu, tendo como principais destinos a Alemanha, Inglaterra o Império Austro-Húngaro, a França e a Suíça de emigrantes provenientes da Polónia, da Escócia, da Irlanda, da região dos Balcãs, da Itália entre outros.</p> <p>Tais fluxos emigratórios revelaram grande sensibilidade, quer à conjuntura económica e às políticas de imigração dos países de destino, quer à situação dos países de origem, existindo vagas migratórias distintas: primeiramente a vaga anglo-saxónica (escandinavos, alemães), que não tiveram tantas dificuldades socioeconómicas e de integração, como as vagas seguintes, em especial, a dos anos 1880 para a frente (da região dos balcãs, dos países latinos, como Portugal e Itália, e eslavos).</p> <p>Este fenómeno sem precedentes deveu-se a motivos de índole demográfica e económica: enquanto nos países industrializados teve como principais razões o desemprego tecnológico, as fomes (especialmente na Irlanda, que enfrentou na década de 1840, a doença da batata que conduziu à migração de 1/7 da população</p>		<p>EUA, Brasil, Canadá, Argentina e Sibéria.</p> <p>4.2. <u>Documento C</u>: os estudantes devem identificar no texto as motivações de natureza económica (desemprego tecnológico, transformações agrárias), demográfica (pressão populacional) e repressiva (perseguições políticas e religiosas) para a emigração europeia, estimulada também pela descida do custo da viagem.</p>	
--	--	--	--

irlandesa) e as crises económicas (como na Alemanha, entre 1880-1885), nos estados que aderiram serodidamente à industrialização, esta foi causada pelo incipiente incremento industrial e pela agricultura pouco compensadora. Porém, as repressões política e religiosa contribuíram para este grande fluxo migratório: os fracassados movimentos revolucionários, que expulsaram, especialmente, polacos (1831, 1863), franceses (1848) e alemães (1840, 1871); a fuga dos judeus russos dos *pogroms* (massacres) e a política colonialista dos países europeus, que visava ocupar e explorar economicamente os territórios coloniais. Ainda, estes emigravam também para satisfazerem as suas ambições e se promoverem socialmente, para se transformarem num *self made man*. No caso português, a partir da segunda metade do século XIX, registou-se um notório aumento do número de emigrantes. Segundo a obra *História de Portugal*, de José Mattoso, entre 1855-1890 terão saído, legalmente, 406 mil indivíduos, predominantemente do sexo masculino, das zonas rurais e agricultor. Estes tinham como principal destino o Brasil, terra de riquezas prometidas, donde vinham os «brasileiros», portugueses que tinham aí feito fortuna, podendo, assim, fugir dos baixos salários e do aumento do preço das subsistências e realizar as suas ambições pessoais (riqueza ou melhoria das condições de vida).

4.3. Trechos do filme *Fiddler on the roof* (1971)”: Os alunos devem ver os excertos e identificar a religião e a proveniência das personagens (judeus do Império russo), bem como o tipo de motivação (religioso) que os levou a abandonar a sua terra para não serem alvo de um *pogrom* (massacre).

4.4. Documento da autoria de Oliveira Martins e tabela: os estudantes devem identificar como condicionantes da emigração portuguesa: a falta de trabalho e os baixos salários, assim como a crise agrícola (floxera e impossibilidade de competir com preços de produtos forâneos mais

		<p>baratos). Os alunos têm ainda de mencionar que o principal destino dos portugueses era o Brasil e que estes eram incentivados por um conjunto de regalias oferecidas pelos empregadores brasileiros que, face à lei de 1888 que eliminava a escravatura, precisaram de contratar mão-de-obra branca e barata.</p>	
--	--	--	--

**Bibliografia:**

BRASSEUL, J. (2014). *História Económica do Mundo: das origens aos subprimes*. Lisboa: Edições Texto & Grafia. ISBN: 978-989-8285-85-0.

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso (2013) – *O Tempo da História*. Porto: Porto Editora, pt. 3. ISBN: 978-972-0-41249-2.

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso (2018) – *Um Novo Tempo da História*. Porto: Porto Editora, pt. 3. ISBN: 978-972-0-41281-2.

NATIONAL GEOGRAPHIC (2020) *O Século XIX. Cem anos de progresso e revolução*. Edição Especial História.

SZLEZÁK, Klara-Stephanie - The Ellis Island Experience: Through the Eyes of Lewis Hine. In *aspeers—emerging voices in american studies* [Em linha] No. 2, 2009, 73. [Consult. a 17 de out. de 2018]. Disponível na Internet: URL:<<http://www.aspeers.com/sites/default/files/pdf/szlezak09.pdf>> ISSN: 2199-7284>.

## Anexo 14 – Total das classificações das 3 Atividades.

I Atividade (1-100 pontos):

Total da Turma B	Total da Turma A
65	100
85	85
90	70
70	85
65	65
60	95
70	90
45	65
90	70
75	65
100	70
70	65
85	70
85	85
90	90
65	95
70	100
65	90
70	70
85	65
100	70
<b>76,19047619</b>	<b>79,04761905</b>

II Atividade (1-200 pontos):

Total da Turma B	Total da Turma A
165	195
150	155
135	165
155	170
180	145
125	135
145	180
195	65
165	170
170	165
170	180

165	185
165	135
170	150
185	155
165	170
170	185
125	200
200	150
170	135
150	125
145	165
180	130
160	150
160	155
<b>162,6</b>	<b>156,6</b>

III Atividade (1-200 pontos):

Total da Turma B	Total da Turma A
145	165
165	155
155	190
190	85
185	190
155	165
200	85
165	125
155	175
200	190
175	165
155	160
155	145
95	165
105	175
135	185
200	200
190	135
165	155
95	135
200	165
155	125

180	180
<b>161,7391304</b>	<b>157,173913</b>