

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

A Literatura na aula de História

Um estudo com alunos do 12.º ano

Ana Catarina Ferreira Moura

M

2021



Ana Catarina Ferreira Moura

A Literatura na aula de História

Um estudo com alunos do 12.º ano

Relatório de estágio 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.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Ana Catarina Ferreira Moura

A Literatura na aula de História

Um estudo com alunos do 12.º ano

Relatório de estágio 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

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract.....	8
Índice de Figuras	9
Índice de Gráficos.....	10
Introdução.....	12
1.Parte I - Enquadramento teórico.....	15
1.1. A Literatura e a História	15
1.1.1. Uma relação intemporal	15
1.1.2. A Nova História Cultural.....	18
1.1.3. O Romance Histórico	21
1.2. A importância da leitura para o ensino.....	26
1.3. Uso da Literatura nas aulas de História	30
1.3.1. A consciência histórica e as narrativas	30
1.3.2. A credibilidade da Literatura na sala de História.....	32
1.3.3. Cuidados a ter com o texto literário	35
1.4. Elaboração de narrativas ficcionais pelos alunos.....	38
2.Parte II – Enquadramento metodológico	42
2.1. A Problemática	42
2.2. A amostra	42
2.2.1. Caracterização do contexto	42
2.2.2. Participantes do estudo	47
2.3. Recursos e Instrumentos	48
2.4. Indicações preciosas dos dados do questionário para caracterização da amostra.....	50
2.5. Intervenções Didáticas	62
2.5.1. Atividade 1 – “Exercício Histórico”	62
2.5.2. Atividade 2 – “Exercício Literário”	63
2.5.3. Atividade 3 – “Exercício Historiográfico”	64
3.Parte III – Análise de dados	66

3.1. Atividade 1 – “Exercício Histórico”	66
3.1.1. Análise de Resultados	66
3.1.2. <i>Feedback</i> dos alunos	69
3.2. Atividade 2 – “Exercício Literário”	70
3.2.1. Análise de Resultados	70
3.2.2. <i>Feedback</i> dos alunos	74
3.3. Atividade 3 – “Exercício Historiográfico”	75
3.3.1. Análise de Resultados	75
3.3.2. <i>Feedback</i> dos alunos	79
3.4. <i>Feedback</i> sobre a narrativa.....	80
3.5. Recurso Didático mais credível	82
3.6. Recurso mais fácil no processo de ensino de História	88
3.7. Recurso mais acessível para o processo de aprendizagem em História.....	90
Considerações Finais	93
Referências Bibliográficas	97
Webgrafia.....	101
Anexo 1 – Exercício Histórico	102
Anexo 2 – Exercício Literário	108
Anexo 3 – Exercício Historiográfico	116
Anexo 4 - Questionário	124
Anexo 5 – Aula “A reconstrução do pós-guerra: as conferências de paz”	132
Anexo 6 – Aula “A radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958”	134
Anexo 7 – Aula “Os problemas da transição para a economia de mercado”	137
Anexo 8 – Aula “O fim do modelo soviético”	143
Anexo 9 – Descritores de desempenho para a avaliação dos três exercícios de elaboração de uma narrativa.....	150
Anexo 10 – Parâmetros de Avaliação do Exercício do texto histórico:.....	152
Anexo 11 – Respostas à questão: “Consideras este texto original do Tratado útil para o estudo da História? Justifica”	153
Anexo 12 – Parâmetros de Avaliação do Exercício do texto literário:	156
Anexo 13 – Resposta à questão: “Consideras que estes excertos retirados da obra de José Cardoso Pires, podem ser úteis para o estudo da História? Justifica”	157
Anexo 14 – Parâmetros de Avaliação do Exercício do texto historiográfico:	160

Anexo 15 – Respostas à questão: “Consideras este excerto da obra “História da União Soviética” de Peter Kenez útil para o estudo da História? Justifica”.	161
Anexo 16 – <i>Feedback</i> do exercício de escrita.	164
Anexo 17 – Respostas à questão: “Entre um excerto de um romance e uma obra historiográfica, em qual confias mais para estudar o conhecer o passado histórico? Justifica”. 166	
Anexo 18 – Recurso mais credível.	169
Anexo 19 – Recurso mais fácil no processo de ensino de História.	170
Anexo 20 – Recurso mais acessível para o processo de aprendizagem de História.....	171

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório 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 referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, junho de 2021

Ana Catarina Ferreira Moura

Agradecimentos

Além do investimento individual, a elaboração de um trabalho desta envergadura repercute-se também naqueles que nos rodeiam.

À minha família, pela compreensão e motivação constante.

Ao Joel, pela paciência e apoio incondicionais.

Aos meus amigos e colegas de faculdade, sempre presentes nesta longa caminhada.

Ao professor Luís Alberto, professor orientador, pela disponibilidade, atenção e presença constante.

À professora Teresa Carvalho, professora orientadora cooperante, presença de longa data (desde o meu 9.º ano), pelos incentivos, persistência e resiliência incutidos.

A todos os professores que me inspiraram ao longo do meu percurso académico e contribuíram para a minha formação.

E, por último, aos meus alunos, com quem tive o maior prazer de trabalhar.

Resumo

Atualmente, há uma variedade de recursos que podem ser utilizados na aprendizagem e ensino da História. Isto faz com que a escolha de recursos pelos professores se concentre na motivação dos alunos e nas características dos recursos que lhes permitirão desenvolver as competências previstas nos documentos normativos da disciplina de História.

Tendo esta ideia por base, este relatório de estágio foca-se no uso de três recursos – o documento histórico escrito, o romance e a obra historiográfica – como inspiração para a elaboração de narrativas por alunos do 12.º ano. Desta forma, tivemos o objetivo de avaliar a forma como os alunos do 12.º ano da Escola Básica e Secundária do Levante da Maia compreendiam e analisavam estes recursos em contexto didático, assim como o modo de elaboração de narrativas criativas com correção histórica.

O romance foi estudado de forma mais aprofundada neste relatório, com o objetivo de verificar se os alunos o consideravam um documento histórico credível e uma possível ferramenta para a compreensão da História, comparando-o com o documento histórico escrito e a obra historiográfica.

Palavras-chave: Didática da História; Ensino Secundário; Literatura; Narrativa Histórica; Romance.

Abstract

Today there is a wide range of tools which can be used in learning and teaching History. This makes it so teachers will focus on students' drive to learn and the aspects which will allow them to develop the skills envisaged by the standardizing documents of the subject of History when choosing which tools to use in class.

Based on this idea, this internship report will focus on three of these tools – a written historical document, a novel and a historiographical work – which shall inspire a group of 12th grade students to write original narratives. Our goal was to assess the way in which the 12th grade students of the Escola Básica e Secundária do Levante da Maia understood and analysed these resources within a learning context, as well as the creation process of creative and historically accurate narratives.

This report contains an especially in-depth study of the use of the novel, with the goal of ascertaining whether students considered it a credible source and a useful tool in understanding History by comparing it with a written historical document and a historiographical work.

Key-words: Didactics of History; Secondary education; Literature; Historical narrative; Novel.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - FREGUESIAS DO CONCELHO DA MAIA.	42
FIGURA 2 – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DO LEVANTE DA MAIA	44

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - TENS HÁBITOS DE LEITURA?	51
GRÁFICO 2 - SE RESPONDESTES "NÃO" A HÁBITOS DE LEITURA, QUAL O MOTIVO?	51
GRÁFICO 3 - SE RESPONDESTES "SIM" A HÁBITOS DE LEITURA, QUAL O MOTIVO?	52
GRÁFICO 4 - O QUE COSTUMAS LER?	53
GRÁFICO 5 - SE INDICASTE A LEITURA DE LIVROS, QUAIS OS GÉNEROS QUE LÊS?	54
GRÁFICO 6 - SE INDICASTE A LEITURA DE JORNAIS/REVISTAS, QUAIS SÃO OS TIPOS?	55
GRÁFICO 7 - COM QUE FREQUÊNCIA LÊS LIVROS E/OU JORNAIS/REVISTAS?	56
GRÁFICO 8 - QUANTOS LIVROS LÊS POR ANO?	57
GRÁFICO 9 - QUE TIPO DE CONTEÚDO LÊS, RELACIONADO COM A HISTÓRIA?	58
GRÁFICO 10 - SE SELECIONASTE LIVROS CIENTÍFICOS NA QUESTÃO ANTERIOR, COM QUE REGULARIDADE LÊS ESTES CONTEÚDOS?	59
GRÁFICO 11 - SE SELECIONASTE REVISTAS NA QUESTÃO ANTERIOR, COM QUE REGULARIDADE LÊS ESTES CONTEÚDOS?	60
GRÁFICO 12 - SE SELECIONASTE ROMANCES NA QUESTÃO ANTERIOR, COM QUE REGULARIDADE LÊS ESTES CONTEÚDOS?	61
GRÁFICO 13 - CONSIDERAS QUE A ELABORAÇÃO DE UM EXERCÍCIO DE ESCRITA BASEADO NUMA FONTE HISTÓRICA FACILITA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO? (TURMA 12.º X)	80
GRÁFICO 14 - CONSIDERAS QUE A ELABORAÇÃO DE UM EXERCÍCIO DE ESCRITA BASEADO NUMA FONTE HISTÓRICA FACILITA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO? (TURMA 12.º Y)	80
GRÁFICO 15 - DESTES RECURSOS – DOCUMENTO HISTÓRICO ESCRITO, ROMANCE HISTÓRICO E OBRA HISTORIOGRÁFICA – QUAL CONSIDERAS MAIS CREDÍVEL? (TURMA 12.º X)	86
GRÁFICO 16 - DESTES RECURSOS – DOCUMENTO HISTÓRICO ESCRITO, ROMANCE HISTÓRICO E OBRA HISTORIOGRÁFICA – QUAL CONSIDERAS MAIS CREDÍVEL? (TURMA 12.º Y)	86
GRÁFICO 17 - DESTES RECURSOS – DOCUMENTO HISTÓRICO ESCRITO, ROMANCE HISTÓRICO E OBRA HISTORIOGRÁFICA – QUAL CONSIDERAS MAIS FÁCIL NO PROCESSO DE ENSINO DE HISTÓRIA? (TURMA 12.º X)	88
GRÁFICO 18 - DESTES RECURSOS – DOCUMENTO HISTÓRICO ESCRITO, ROMANCE HISTÓRICO E OBRA HISTORIOGRÁFICA – QUAL CONSIDERAS MAIS FÁCIL NO PROCESSO DE ENSINO DE HISTÓRIA? (TURMA 12.º Y)	88
GRÁFICO 19 - DESTES RECURSOS – DOCUMENTO HISTÓRICO ESCRITO, ROMANCE HISTÓRICO – QUAL CONSIDERAS MAIS ACESSÍVEL PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA? (TURMA 12.º X)	90

GRÁFICO 20 - DESTES RECURSOS – DOCUMENTO HISTÓRICO ESCRITO, ROMANCE HISTÓRICO – QUAL CONSIDERAS
MAIS ACESSÍVEL PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA? (TURMA 12.º Y) 90

Introdução

Atualmente, os professores têm maior acesso a variados tipos de recursos que, anos atrás, não era possível. Esta realidade apresenta benefícios ao nível da motivação dos alunos, bem como uma maior diversificação de formas de construir o conhecimento histórico e de desenvolver valores humanísticos. Contudo, há um recurso que é esquecido pela complexidade do seu uso no ensino: a Literatura.

Ao longo deste relatório de estágio, procuraremos comprovar a forma como a Literatura pode ser utilizada como recurso para o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo a sua importância como recurso didático.

A escolha do tema prendeu-se com a vontade de apresentar aos alunos recursos que não são comumente vistos como potencializadores da aprendizagem, assim como trabalhar com um recurso da História que os alunos poderão certamente encontrar no futuro, fora do contexto escolar. Outro motivo para esta escolha foi a vontade de apresentar um recurso com o qual os alunos não estivessem familiarizados. Pela sua natureza, representa uma difícil análise, mas também permite desenvolver competências que não são facilmente desenvolvidas com outros recursos.

Procuraremos avaliar se os alunos consideram este recurso motivador e credível para o ensino, comparando-o com documentos históricos escritos e obras historiográficas, que são mais comumente utilizados.

Assim, este relatório de estágio tem como base as seguintes questões:

- Será que os alunos consideram obras literárias como motivadoras para o processo de ensino-aprendizagem?
- Qual o nível de credibilidade das obras literárias como recurso didático para os alunos?
- De que forma os alunos são capazes de produzir narrativas baseadas nos três recursos didáticos diferentes em estudo?

Através das respostas a estas questões esperamos perceber as perspetivas dos alunos perante o uso de romances em comparação com o documento histórico escrito e a obra historiográfica.

A última questão orientadora apresentada tem como objetivo específico analisar a expressão escrita e narrativa dos alunos, assim como a sua compreensão dos conteúdos para lá da mera descrição de conteúdos históricos.

Acreditávamos que a obra historiográfica será a que os alunos consideram mais credível, enquanto o romance será tido como mais motivador. Contudo, houve um cuidado especial em não influenciar as perceções dos alunos.

Esperamos também que seja possível, no final deste relatório, compreender que tipo de conhecimento os alunos são capazes de construir com a Literatura.

Este relatório de estágio encontra-se dividido em três partes. No primeiro capítulo, é desenvolvido o enquadramento teórico, que tem como objetivo principal demonstrar que a Literatura é uma boa fonte histórica, podendo ser utilizada no contexto de aula. Iniciamos o primeiro subcapítulo desta secção apresentando a relação entre a Literatura e a História, explicando os momentos em que estas duas áreas se aproximam e afastam ao longo dos tempos. Devido à importância da relação entre as duas áreas, é dada uma explicação mais aprofundada sobre a forma como a Literatura era vista pelos historiadores que se regiam pela vertente historiográfica da Nova História Cultural. Por último, após abordarmos a importância da Literatura para a historiografia, escolhemos abordar, de forma mais aprofundada, o romance histórico. Apesar de este género literário não ser utilizado neste relatório como atividade didática, será abordado pelos alunos, pelo que não podemos negar a sua importância na historiografia. No segundo subcapítulo desta secção é defendida a importância da leitura e da escrita no ensino, aspetos de suma importância. Por último, apresentamos o subcapítulo intitulado “Uso da Literatura nas aulas de História”, no qual procuramos explicar a importância da leitura na construção da consciência histórica dos alunos, assim como o processo de construção de narrativas. Estas duas noções são de extrema importância para a compreensão da construção do conhecimento. De seguida, são abordadas ideias sobre a credibilidade da Literatura como recurso didático, secção fundamental para entender as características da mesma. Ainda neste subcapítulo, apresentamos noções fundamentais para a prática letiva e que foram tidas em conta nas atividades realizadas

com os alunos relativas aos cuidados a ter na análise de obras literárias. O capítulo teórico termina com a abordagem do ponto 1.4, “Elaboração de narrativas ficcionais pelos alunos”, onde são abordadas a importância e as formas de os alunos criarem as suas próprias narrativas ficcionais, sendo explicado a razão para esta ser uma forma possível de os alunos construírem o seu conhecimento histórico e de analisarem a História de forma diferente.

No segundo capítulo damos início à parte prática do trabalho. Neste segmento, intitulado “Parte II – Enquadramento metodológico”, ficaremos a conhecer a Escola Básica e Secundária do Levante da Maia, onde o estágio decorreu, e os alunos das duas turmas do 12.º ano que participaram neste relatório. Há especial cuidado na caracterização dos hábitos dos estudantes e na apresentação das intervenções didáticas desenvolvidas, bem como uma descrição pormenorizada e exaustiva da forma como foram desenvolvidas, com o objetivo de tornar todo o processo mais claro aos leitores deste relatório.

No terceiro e último capítulo deste relatório, é feita uma análise das atividades realizadas e do *feedback* dos alunos a várias questões, com vista a responder às questões de base.

No final estão as Considerações Finais, onde se apresentam as conclusões gerais do estudo.

1. Parte I - Enquadramento teórico

1.1. A Literatura e a História

1.1.1. Uma relação intemporal

A Literatura e a História são áreas que se encontram, quase desde sempre, intimamente ligadas. Contudo, vários autores procuram marcar uma clara distinção entre as duas. O primeiro a fazê-lo foi Aristóteles, que afirma que não é da responsabilidade do poeta narrar acontecimentos; poeta é, sim, o responsável por escrever sobre o que poderia acontecer, mas não necessariamente no passado - “(...) não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verosimilhança e a necessidade. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta, por escreverem verso ou prosa (...) diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder” (Aristóteles, 2003, pp. 116-117). Neste sentido, António Ferreira (2010, p. 2) afirma que, para Aristóteles, a ficção rege-se pela verossimilhança, constituindo, então, uma ilusão.

Para entender o porquê de haver uma grande preocupação em separar estes dois conceitos, será necessário entender o que representam e quais as diferenças entre eles. Segundo António Ferreira (2010, p. 1), o termo “História” designa “os acontecimentos históricos, sua determinação, a análise de suas relações e o registo escrito ou oral de tudo isso”; já o termo “Literatura” designa “a produção de textos ficcionais de todo tipo, bem como o estudo e a análise desse fenómeno”. Contudo, tal como o autor indica, existe alguma dificuldade em diferenciar os dois campos de estudo, por duas razões: por um lado, os textos literários são factos históricos, e por outro, tanto a História como a Literatura fazem uso do discurso.

A Idade Média é um período em que a diferenciação entre História e Ficção se torna quase impossível (Engel, 2007, p. 23). Engel, citando Arendt e Conforto (2004, p. 62), refere que “da Idade Média até o século XVIII, os limites entre História e ficção não chegaram a ser rígidos. Um escritor podia misturar factos reais e imaginados, da mesma forma que um historiador tinha licença para dar uma configuração literária ao seu relato historiográfico”.

Na alvorada do Renascimento, houve novamente preocupação em demarcar esta separação (Engel, 2007, p. 24):

[...] seguindo Aristóteles, humanistas e outros fizeram distinções explícitas entre a história e a ficção. O humanista Bartolomeo Facio, por exemplo, declarou que “chamamos uma narrativa inventada de fábula e uma verdadeira de história” (Burke, 1997, p. 109 citado por Engel, 2007, p. 24).

O romance histórico nasce nos finais do século XVII. Neste género literário, há uma preocupação específica em incluir factos históricos, numa tentativa de transmitir um sentido de realismo ao leitor (Engel, 2007, p. 24):

a fim de dar aos leitores a impressão de que esses textos eram fontes históricas, Saint-Réal, que escrevera sobre a história antes de se dedicar à ficção, incluiu notas de rodapé, ao passo que Boisguilbert afirmava estar contando a “verdade” e não escrevendo um “romance” (Burke, 1997, p. 111 citado por Engel, 2007, p. 24).

Durante os séculos XVIII e XIX, e muito devido à popularidade do romance histórico e da História Social, começa a vulgarizar-se entre os académicos a noção de uma separação clara entre a verdade da História e a ficção da Literatura, sendo que a ficção deixa de ser considerada uma fonte de conhecimento (Engel, 2007, p. 24).

a fronteira entre história e ficção foi relativamente nítida durante esse período. Romances históricos e histórias narrativas eram opostos complementares, com uma divisão clara de trabalho entre os autores. Historiadores profissionais [...] se restringiram a narrativas de grandes eventos e aos feitos de grandes homens. Por sua vez, os romancistas históricos clássicos não interferiram em interpretações correntes da história, e menos ainda em grandes eventos; ao contrário, aceitaram-nos como verdadeiros. Romancistas tinham licença para inventar personagens menores, ilustrando os efeitos de grandes mudanças históricas num nível local ou pessoal (Burke, 1997, p. 112 citado por Engel, 2007, p. 24).

Estes aspetos são em muito influenciados pelo positivismo e pelo desenvolvimento da História como ciência. O historiador responsável por este desenvolvimento, criador dos métodos básicos para a “História Científica”, foi Leopold Von Ranke. Como apenas o conhecimento científico era considerado real, os historiadores legitimaram a sua área de estudo, aplicando-lhe o método característico da ciência experimental. A análise histórica era realizada através da análise das fontes primárias, que deveriam ser documentos escritos. No entanto, esta análise deixava que as fontes “falassem por si mesmas”, sendo o papel do historiador apenas compilar as informações nelas contidas (Rocha, 2013, p. 34).

A Literatura também adquirirá características da corrente positivista, muito visíveis nos postulados da escola naturalista. O romance permitiria demonstrar, de forma prática, as teorias científicas, tendo de ser formulado a partir de documentação autêntica (Ferreira, 2010, pp. 4-5 baseado em Freitas, 1989, p. 112). Ranke, apologista da ideia da História exaltadora do passado nacional, vê no romance histórico uma ferramenta de louvor patriótico. Estas obras contribuíam para a criação da identidade nacional, mas, para provocar esse efeito, Ranke acreditava que estas deveriam ser dotadas de “realidade” histórica, ou seja, de considerar as fontes escritas como a realidade absoluta e empregar nas obras o conhecimento nelas contido.

A relação entre a História e a Literatura sofre uma drástica mudança no século XX, com a fundação, em 1929, pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, que dá nome à escola historiográfica dos “*Annales*”. Com a difusão das ideias propagadas por estes historiadores, o papel do historiador e a natureza das fontes mudam completamente. Surgem novas temáticas, novos sujeitos históricos, uma nova forma de questionar as fontes e vulgariza-se o diálogo com outras áreas do saber (Macedo, 2014, p. 174). A História deixa de se focar apenas na história política, para passar a analisar também as estruturas económicas e sociais. A História já não é só um desenrolar de acontecimentos divorciados dos afazeres dos Homens. Quando as camadas secundárias ganham destaque neste tipo de História, há também uma diversificação de fontes, como a Literatura e os testemunhos orais, que reproduzem memórias sociais (Rocha, 2013, pp. 35-36).

1.1.2. A Nova História Cultural

Baseados nestes princípios, na década de 1970, um grupo de historiadores alargou ainda mais este novo conceito de fonte histórica e este novo modo de ver a História, com o surgimento da nova corrente historiográfica apelidada de “Nova História”, impulsionada pela terceira geração dos “*Annales*”. Esta evolui para a “Nova História Cultural”, principalmente nos inícios dos anos de 1980.

Estas formas de ver a História têm como base a visão dos primeiros historiadores da Escola dos “*Annales*” sobre o documento histórico, que já não é considerado a derradeira fonte da verdade, como no século XIX, mas sim uma fonte que precisa de ser questionada e contextualizada. As correntes da Nova História e da História Cultural, para além de inovarem o conceito de documento histórico, alteraram a forma como a História é escrita, tornando a obra historiográfica mais acessível ao leitor comum (Grecco, 2014, p. 41).

Uma das figuras de destaque desta corrente é o francês Roger Chartier, historiador pertencente à quarta geração dos “*Annales*” e especialista em História da Leitura. Este foi um dos impulsionadores destes princípios, tendo cunhado conceitos importantíssimos para a historiografia. O conceito que permite justificar o uso da literatura na sala de aula de História, e que demonstra que a Literatura é um bom recurso didático, é a “representação”.

Este não é um conceito novo. No início do século XX, Émile Durkheim já o tinha abordado. Para ele a “representação” é definida como a “categoria de pensamento que através da qual determinada sociedade constrói e expressa sua realidade”; desta forma, é um conceito socialmente construído, não sendo controlado por indivíduos (Grecco, 2014, pp. 41-42).

Chartier (1990, p. 20) define este conceito como:

“Propomos que se tome o conceito de representação num sentido mais particular e historicamente mais determinado. A sua pertinência operatória para tratar os objetos aqui analisados resulta de duas ordens de razões. Em primeiro lugar, é claro que a noção não é estranha às sociedades de Antigo Regime, pelo

contrário, ocupa aí um lugar central, a este respeito oferecem-se várias observações. As definições antigas do termo (por exemplo, a do dicionário de Furetière) manifestam a tensão entre duas famílias de sentidos: por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo de alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma “imagem” capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é.”

Grecco afirma (2014, p. 42) que as representações são importantes por ser através delas que as “sociedades observam a realidade e definem a sua existência”. Através do seu estudo é possível conhecer estas sociedades de forma mais aprofundada, no tempo e no espaço. Por serem construções sociais, as representações “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (Chartier, 1990, p. 17).

Para Pesavento (2005, p. 42), o objetivo da História Cultural será “decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo” (Pesavento, 2005, p. 42 citado por Roiz, 2008, p. 183).

Os estudos feitos na Nova História Cultural, segundo Macedo (2014, p. 176), “se voltam para os significados atribuídos às práticas sociais, as representações do vivido, o cotidiano dos sujeitos”. Barros (2005, p. 126) também se pronuncia sobre esta temática, referindo:

“esta modalidade historiográfica abre-se a estudos os mais variados, como a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de “cultura”.

Como a cultura existe em tudo, as temáticas para este tipo de História são infinitas; tudo o que tem “cultura” pode ser estudado pela História Cultural (Roiz, 2008, p. 181). Grecco baseando-se em Tétart (2000, pp. 122-123), refere que “a principal característica na Nova História cultural, inscrita no âmbito dos Annales, é a sua dimensão dinâmica e diversa, em que não recusa – ou quase – nenhum assunto e se inspira tanto nos quadros analíticos da linguística, como da etnologia ou da psicanálise” (Grecco, 2014, pp. 41-42).

A Literatura passa a ser estudada de um prisma diferente. António Celso Ferreira (2012), referido por Macedo (2014, p. 174), refere que, com a História das Mentalidades, a Literatura passou a ser vista como uma maior potencialidade para o estudo da História. Febvre via as obras de Literatura como fontes primárias na investigação da História que permitiam compreender a sociedade e o Homem no seu tempo. Com a formulação do conceito de representação por Chartier, o papel da Literatura ganha ainda mais força. Na História Cultural, segundo Pesavento (2003), a História:

“formula as perguntas e coloca as questões, enquanto a Literatura opera como fonte. A Literatura ocupa, no caso, a função de traço, que se transforma em documento e passa a responder às questões formuladas pelo historiador. Não se trata, no caso, de estabelecer uma hierarquia entre História e Literatura, mas sim de precisar o lugar de onde se faz a pergunta” (Pesavento, 2003, p. 82).

A Literatura insere-se no domínio das representações por se distinguir claramente de outras fontes escritas. Macedo (2014, p. 176) refere que a Literatura tem “um registo específico, outra maneira de “se relacionar com o real objetivo (...), respondendo questões importantes relativas ao passado sobre as quais as fontes tradicionais normalmente silenciam” (Adan, 2008, p. 5). Contudo, segundo Almeida e Amador (2019, p. 108) baseado em Sena Júnior (s/d, p. 8), há que ter em mente que estas representações são historicamente construídas; não são a realidade inadulterada, mas sim uma interpretação do real por parte do autor, e que poderá ser um reflexo da sociedade do seu tempo.

Um aspeto interessante é a relação que a Literatura tem com a memória. Como Almeida e Amador referem, (2019, p. 108) baseando-se em Grecco (2015), a Literatura não tem

a memória como principal preocupação, mas permite ter uma noção da mesma, mesmo que de forma inconsciente.

A nova “História Cultural” concebe a História como uma narrativa. Esta narrativa não se trata de ficção, contudo, também não apresenta a verdade absoluta. Apresenta sim uma representação do que poderá ter sido (Nascimento, 2013, p. 2). Esta narrativa difere claramente da narrativa histórica como era concebida no século XIX:

“classificação da História como uma narrativa ou discurso sobre o real, por óbvia que possa hoje parecer, já foi utilizada no sentido pejorativo, para designar o relato de um conteúdo organizado em ordem sequencial, cronológica de acontecimentos de forma descritiva e não-analítica, carente de um pressuposto teórico que possibilitasse a interpretação” (Pesavento, 2005, p. 48 citado por Roiz, 2008, p. 183).

1.1.3. O Romance Histórico

O tipo de narrativa literária mais popular atualmente é o romance. As suas temáticas variam, pode ser histórico, psicológico, experimental, científico, policial, entre outros (Engel, 2007, p. 18). Este relatório abordará o romance histórico.

“O Romance Histórico, na sua definição mais clássica, é aquele em que o enredo se passa entre acontecimentos históricos. Ou seja, o autor situa a ação num tempo passado, procurando reconstituir uma época. A narrativa combina minuciosa reconstituição de ambientes e costumes de épocas passadas com enredo literário, que cria ou amplia tramas para compor suas histórias” (Ferreira, 2009, p. 4).

O romance histórico surgiu no século XIX, num período de grandes transformações sociais, políticas e económicas. Esta realidade levou a que se tomasse consciência da importância da História, e de como esta afeta todos (Lavorati e Teixeira, 2010, p. 2).

Moisés (1967, p. 159), citado por Engel (2007, p. 19), mostra qual o objetivo e o papel que o romance passa a ter:

“[...] a epopeia, considerada, na linha da tradição aristotélica, a mais elevada expressão de arte, cede lugar a uma forma burguesa: o romance. A demofilia que varre as mentes lúcidas e insatisfeitas da Europa do tempo, determina o aparecimento duma literatura feita pelo, para e com o povo, especialmente a nova classe ascendente, a burguesia. A poesia populariza-se, abandonando o exclusivismo dos salões aristocráticos e as cortes amaneiradas. Com isso, o romance passa a representar o papel antes destinado à epopeia, e objetiva o mesmo alvo: constituir-se no espelho dum povo, a imagem fiel duma sociedade” (Moisés, 1967, p.159 citado por Engel, 2007, p. 19).

No momento histórico em que este tipo de romance é criado, o nacionalismo ganhava grande força política num período em que a História era vista sob a ótica positivista. O romance histórico torna-se o recetáculo dos ideais nacionalistas (Lavorati e Teixeira, 2010, pp. 2-3).

A reconstrução do passado apresentada pelo romance histórico poderia ser feita de formas diferentes. Engel dá o exemplo francês:

“Trata-se de um momento no qual tanto os defensores da restauração quanto os que procuram manter vivos os ideais da revolução burguesa revelam uma consciência histórica crescente e buscam fazer grandes reinterpretações do passado, seja para idealizar a Idade Média, em contraponto com as contradições e conflitos do período revolucionário, seja para dar ênfase ao progresso humano, ressaltando como passo decisivo a Revolução Francesa” (Engel, 2007, p. 19).

György Lukács, filósofo e importante nome na História da Literatura, defende que o romance histórico nasceu com Walter Scott (1771-1832). Costa e Piva (2016, p. 134) referem que Lukács, na sua obra “O romance histórico”, admite que possam ter existido romances semelhantes antes das obras de Walter Scott, mas nenhum com a mesma importância.

“Os chamados romances históricos do século XVII (Scudéry, Calprende etc.) são históricos apenas por sua temática puramente exterior, por sua roupagem. Não só a psicologia das personagens, como também os costumes retratados são

inteiramente da época do escritor. (...) O que falta ao pretense romance histórico anterior ao de Walter Scott é o elemento especificamente histórico: o fato de a particularidade dos homens ativos derivar da especificidade histórica de seu tempo” (Lukács, 2011, p. 33 citado por Costa e Piva, 2016, p. 134).

Lavorati e Teixeira (2010, p. 2) apresentam uma síntese das principais características do romance histórico clássico, apresentada por Antônio Esteves (1998), segundo as ideias de György Lukács:

“1- A ação do romance ocorre num passado anterior ao presente do escritor, tendo como pano de fundo um ambiente histórico rigorosamente reconstruído, onde figuras históricas ajudam a fixar a época, agindo conforme a mentalidade de seu tempo.

2- Sobre esse pano de fundo histórico situa-se a trama fictícia, com personagens e fatos criados pelo autor. Tais fatos e personagens não existiram na realidade, mas poderiam ter existido, já que sua criação deve obedecer a mais estrita regra de verossimilhança” (Esteves, 1998, p. 129 citado por Lavorati e Teixeira, 2010, p. 2).

Para Lukács, o romance histórico (2011) conta também com personalidades históricas; no entanto, estas não se apresentam como protagonistas, sendo apenas citadas na obra para legitimar a narrativa (Costa e Piva, 2016, p. 135). Para o filósofo húngaro, o romance histórico de qualidade necessita que o seu autor não repudie o seu próprio tempo, mas sim que haja uma “compreensão do relacionamento entre o passado histórico e o tempo presente” (Weinhardt, 1994, p. 52).

Um aspeto interessante do romance histórico é o facto de este retratar aspetos sociais que a historiografia só aborda passado algumas décadas (Engel, 2007, p. 20). Focando-se na vida cotidiana e dando ênfase a pequenos eventos, a micro-história sobrepõem-se à “grande história”:

“nestes romances, os elementos ficcionais do enredo apesar de serem imprescindíveis estão subordinados às marcas do real histórico, os personagens agem a partir de condições dadas e tornam-se heróis ou vítimas mediante sua

capacidade de avaliar a realidade em sua volta, transformando-a ou submetendo-se a ela. Esta é a medida da vitória ou da derrota, em um romance que sempre carrega um grande conteúdo de indignação moral” (Decca, 1997, p. 202 citado em Engel, 2007, p. 21).

O romance histórico permite compreender fatos históricos, apesar de o autor não ter preocupação com a veracidade histórica da mesma maneira que o historiador (Engel, 2007, p. 20).

Em Portugal, este género literário foi introduzido por Alexandre Herculano (1810-1877). Segundo Priscilla Ferreira (2009, p. 5). Herculano “tentava compensar alguns arroubos apaixonados típicos da escola romântica com a serenidade racionalista, e seguia os ditames do Romantismo, ambientando suas narrativas na Idade Média”.

Engel (2007, p. 21) afirma que alguns romances históricos, principalmente os latino-americanos, se distinguem fortemente daqueles produzidos no século XIX. Segundo o autor, estes romances apresentam uma visão oposta à da História do Ocidente Moderno, construindo uma crítica, revisão e consciencialização da identidade nacional perpetuada pelo colonizador. Neste novo romance histórico, o passado é interpretado de forma diferente àquela presente na Literatura europeia do século XIX.

Segundo Seymour Menton, professor especializado em Literatura da América Latina, surge no século XX um novo tipo de romance histórico. Em 1993 publica “La nueva novela histórica de la América Latina”, em que apresenta as suas características. Segundo ele, o género do romance histórico sofre mudanças a partir de 1979, devido, segundo Menton, a “el afán muralístico, totalizante; el erotismo exuberante; y la experimentación estructural y lingüística (aunque menos hermética)” (Menton, 1993, p. 30 citado por Costa e Piva, 2016, p. 136).

Costa e Piva (2016, p. 137) apresentam a definição dada por Menton (2003, p. 32) para a expressão “romance histórico”:

“Segundo ele, em um sentido amplo, todo o romance é histórico, visto que, em maior ou menor grau, ele capta o ambiente social em que estão inseridas suas personagens, inclusive as mais introspectivas. Mas o teórico se apoia em Lukács

(2011) para afirmar que, ao se realizar a análise a partir da proliferação dos romances históricos latino-americanos, é preciso “reservar la categoría de novela histórica para aquellas novelas cuya acción se ubica total o por lo menos predominantemente en el pasado, es decir, un pasado no experimentado directamente por el autor”.

Para Menton, (1993) o que define uma obra como novo romance histórico é o facto de esta se ambientar num período anterior ao do autor (Costa e Piva, 2016, p. 137).

Em relação aos romances históricos em Portugal no século XX e XXI, Priscilla Ferreira (2009) analisa como os autores portugueses contemporâneos apresentam a História nos seus romances.

A autora retira as suas conclusões a partir da análise de obras escritas entre os anos 80 e a primeira década do século XXI: “Exortação aos Crocodilos” (1999) de Lobo Antunes, “O Ano da Morte de Ricardo Reis” (1984) de José Saramago e “Era Bom Que Trocássemos umas Ideias Sobre o Assunto” (1995) de Mário de Carvalho, “Cavaleiro da Água” (2005) de Fernando Campos, “Enquanto O Ditador Dormia” (2006) de Domingos Freitas do Amaral e Equador (2003) de Miguel Sousa Tavares.

A autora considera que o grupo de autores responsáveis pelas obras anteriores à viragem do milénio são mais críticos da História do seu país, problematizando aspetos sociais e ideológicos, mostrando também inovação ao nível dos recursos estilísticos utilizados (Ferreira, 2009, p. 1). Este tipo de romance histórico é muito comum entre autores dos anos 80 e 90, devido, principalmente, ao fim da Ditadura (Ferreira, 2009, p. 7).

Já o segundo grupo de autores é considerado por Priscilla Ferreira (2009, p. 1) como seguidor do modelo tradicional do romance histórico. A autora afirma que estes autores “olha[m] para trás a fim de encontrar um passado glorioso do qual possa[m] se orgulhar” (Ferreira, 2009, p. 16).

De destacar que algumas das obras do primeiro grupo não são romances históricos segundo a caracterização de Seymour Menton, já que os autores viveram os períodos históricos que retrataram.

1.2. A importância da leitura para o ensino

O ensino da História deve permitir que os alunos construam o seu próprio conhecimento e que compreendam que o “passado está em movimento”. Por este motivo, não deve ser realizado apenas através da transmissão de conteúdos aos alunos, mas através da consciencialização de que o passado é uma “narrativa aberta”, podendo ser explorado sob diversos pontos de vista (Barbosa, Lima, & Silva, 2013, p. 1). Como Paulo Freire refere, o papel do professor é permitir que os alunos sejam “sujeitos pensantes e autônomos” (Góis, Mendonça, & Silva, p. 2).

Góis, Mendonça e Silva (p. 3) referem que a escola tem como objetivo a formação pessoal e profissional dos alunos através da “assimilação de saberes essenciais”. As autoras referem que a criação de hábitos de leitura é fulcral para que isso aconteça, pois permite que o aluno alargue os seus horizontes na compreensão das realidades humanas e culturais (Barbosa, Lima, & Silva, 2013, p. 3).

Os benefícios da leitura para os alunos são muitos e já reconhecidos. As entidades governamentais procuram incutir este hábito nos jovens desde tenra idade através de medidas específicas universais, como, por exemplo, o Plano Nacional de Leitura, lançado em 2006.

Sobre os vários benefícios que os hábitos de leitura têm, Mesquita (2011) escreve:

“Quem lê enriquece o seu vocabulário, melhora a sua ortografia, aperfeiçoa a sua capacidade de redação e amplia permanentemente os seus horizontes culturais. É uma afeição que cultiva o mais específico do ser humano: o seu entendimento, a sua vontade, a sua imaginação e criatividade, os seus ideais e valores” (Mesquita, 2011, p. 2).

Para Goulemot (2001), ler é:

“Dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originaria na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas

vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido” (Goulemot, 2001, p. 108 citado por Manke, 2019, p. 289).

Segundo os dados obtidos na realização do PISA de 2018 referente à Literacia de Leitura: “considerando os dois ciclos em que a leitura foi domínio principal, o resultado nacional alcançado em 2018 ficou significativamente acima da média obtida em 2000 (mais 22 pontos) e três pontos acima da média de 2009”¹. 80% dos alunos portugueses obtiveram o nível 2 de proficiência em leitura, o que se traduz em:

“os alunos conseguem identificar a ideia principal de um texto de extensão moderada, localizar informação assente em critérios explícitos e, por vezes, critérios complexos. Conseguem refletir sobre os objetivos e a forma dos textos quando lhes é explicitamente solicitado para o fazerem.”

Ainda neste estudo, concluiu-se que o número de alunos que “Gosta de falar de livros com outras pessoas” diminuiu. Contudo, este valor é superior à média da OCDE. Já o número de jovens que “Só lê se for obrigado” e que considera ler “Perda de Tempo” aumentou².

Para Manke (2019, p. 294), a leitura praticada na sala de aula de História não é suficiente para que os alunos desenvolvam competências de leitura:

“Nesse sentido, ensinar a ler, interpretar, ampliar o vocabulário, produzir interpretações, sintetizar, parecem ser verbos que ainda estão restritos à disciplina de Língua Portuguesa. As leituras realizadas pelos alunos nas aulas de História, seja de forma oral ou enquanto leitores-ouvintes do livro didático, não carregam consigo o objetivo de produzir um sentido, a partir das perceções individuais. A interpretação sobre o conteúdo lido na sala de aula é realizada pelo

¹ Disponível em:

https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf, (p.v), [consultado a 14 de junho de 2021].

² Disponível em:

https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf, (p.ix), [consultado a 14 de junho de 2021].

professor, que produz comentários após a leitura, apontando os sentidos do texto lido, ou propondo atividades/questionários para que se chegue às ideias principais do texto, de forma fragmentada nesse caso. Desse modo, o que é central nas atividades realizadas é o comunicar do conteúdo de História, em detrimento de práticas que instrumentalizem o aluno a produzir individual ou coletivamente o conhecimento histórico.”

Fertuzinhos (2004, p. 25) aborda a importância que a leitura e a escrita têm no contexto escolar, referindo que podem ser “fatores determinantes para o sucesso ou insucesso” dos alunos. Para fundamentar estas ideias, cita Carvalho (2003):

“Tal deriva, em primeiro lugar, da função que a escrita tem nos processos de aquisição, estruturação, e, sobretudo, reprodução e explicitação de conhecimentos, estando implicada na grande maioria das situações da avaliação. O peso da escrita nesse contexto é tal que nos parece lícito questionarmo-nos sobre até que ponto o insucesso escolar resulta da falta de conhecimento nas diferentes disciplinas escolares ou da incapacidade de verbalizar, por escrito, esse mesmo conhecimento” (Carvalho, 2003, p. 12 citado por Fertuzinhos, 2004, p. 25).

As autoras Barbosa, Lima e Silva (2013) focaram o seu trabalho neste aspeto, concluindo que algumas das dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem estão relacionadas com dificuldades ao nível da escrita. As autoras (2013, p. 2) referem que, nos primeiros anos, o ensino da História foca-se no estudo através de textos didáticos:

“A leitura estende-se (...) a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo

juízos sobre o conteúdo. (...) Assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma “tecnologia”), é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas” (Soares, 2006, p. 69 citado por Barbosa, Lima, & Silva, 2013, p. 3).

A importância dada à escrita torna-se menor do que a dada à leitura, algo que, segundo Barbosa, Lima e Silva (2013, p. 3), se deve ao facto de os professores darem um maior destaque e legitimidade aos textos didáticos do que àquilo que o aluno possa produzir. Apesar de o uso da escrita não ser obrigatório na aprendizagem da História, ela facilita o processo, assim como a consciencialização histórica do aluno (Barbosa, Lima, & Silva, 2013, p. 3):

“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. A linguagem é o principal veículo de acesso aos saberes escolares (...). Ler e escrever são ferramentas fundamentais em nossa sociedade para o indivíduo construir conhecimentos, tanto dentro como fora da escola, consequentemente são muitos os fatores que influenciam no processo de ensino/aprendizagem da disciplina história, entre eles o domínio ou não da leitura e da escrita” (Santos, 2001 citado por Barbosa, Lima, & Silva, 2013, p. 3).

Praticar somente a leitura poderá tornar o ensino mecânico; os alunos não podem apenas retirar informações dos textos; precisam de adquirir competências e de saber transmitir conhecimentos. Contudo, as atividades de escrita não podem ser baseadas apenas em reprodução e memória. É necessário que os alunos desenvolvam capacidades de argumentação, reflexão e crítica; têm de dominar os conceitos históricos e ser capazes de utilizá-los no seu discurso de forma a transmitir as suas ideias de forma inteligível (Barbosa, Lima, & Silva, 2013, pp. 4-6).

Conhecendo os benefícios ligados à prática da escrita, é importante reconhecer que esta deve ser empregada, num contexto de aprendizagem, não só no momento da avaliação, mas também no dia a dia escolar. Para melhorar esta competência, é necessário

incentivar a leitura e escrita autónomas, e não apenas na disciplina de Língua Portuguesa; os alunos deverão habituar-se a empregar esta competência também nas aulas de História.

1.3. Uso da Literatura nas aulas de História

1.3.1. A consciência histórica e as narrativas

Tendo por base a teoria de Rüsen, Moraes (2013) defende que, através dos processos cognitivos provocados pela leitura de textos literários, é possível adquirir conhecimento histórico. Com a leitura de Literatura histórica – e como acontece em outras facetas da vida diária – o indivíduo elabora ideias sobre a História, conceitos de tempo, memória e património (Moraes, 2013, p. 2).

Com a inserção do texto literário no contexto de sala de aula, o aluno, habituado a construir o seu conhecimento através dos padrões defendidos por Rüsen, pode agora complexificá-los. Desta forma, dá-se uma evolução e crescimento da experiência cognitiva dos padrões de interpretação do passado. Moraes (2013), baseando-se em Rüsen e Guinsburg, refere que o tipo de trabalho de leitura pode potencializar a capacidade argumentativa do estudante e demonstrar-lhe os processos da construção do conhecimento e das teorias da História. Este último ponto permite a compreensão da veracidade e importância da disciplina. As questões levantadas pela leitura permitem alcançar aprendizagens significativas, “pois ensinam a descoberta de novos sentidos, usos e questões relativas ao conhecimento histórico” (Moraes, 2013, p. 3).

A teoria de Hans Robert Jauss (1994), apresentada por Nascimento (2014, p. 125), refere que, com os textos literários, o leitor questiona-se, inconscientemente, quando se encontra perante “lacunas”, e preencherá esses vácuos de conhecimento consoante as suas experiências. Desta forma, amplia o seu conhecimento histórico.

Quando é que ocorre a aprendizagem de História? Segundo Dislane Moraes (2013), tendo por base a teoria de Rüsen, só ocorre quando o aluno passa a ser capaz de:

“compreender os contextos de elaboração do passado que agem no conhecimento produzido e a capacidade de aplicar esses conhecimentos nos cenários da vida prática, com base em argumentações, problematizando e buscando se aproximar das singularidades do presente histórico em que se vive” (Moraes, 2013, p. 2).

Sendo assim, quando este processo é realizado de forma correta, o aluno ganha competências. Nas palavras de Rüsen “aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou a mistura de ambos” (Rüsen, 2010 citado por Moraes, 2013, p. 2).

Tendo estes conceitos em mente, podemos referir que o uso da Literatura na aula de História permite que os alunos pensem de forma distinta àquela a que foram habituados, que adquiram conhecimentos novos e que desenvolvam o seu pensamento crítico e a capacidade de analisar novas fontes.

Macedo (2014, p. 175), baseando-se também em Rüsen (2010), refere que uma das funções fulcrais da História é criar consciência histórica, que é comum a todas as pessoas, apesar de variar consoante os indivíduos e o seu contexto. Como a autora refere “de forma geral todos os indivíduos se relacionam com o tempo, dando sentido aos acontecimentos e significando-os para orientar suas escolhas”. Baseando-se em Cerri (2011), Macedo, refere que “a consciência histórica é construída a partir das experiências, das vivências e aprendizados dos sujeitos, sejam estes produzidos no espaço formal ou informal de educação, e a narrativa é uma das formas de expressão mais claras dessa consciência” (Macedo, 2014, p. 175).

Segundo Gago, o ser humano tem uma necessidade natural em criar este tipo de narrativa:

“o ser humano tenta dar corpo à sua compreensão da ação atendendo aos diversos segmentos temporais, partilhando a sua compreensão explicativa-descritiva do quadro onde se inscreve em termos de práxis (Gago, 2016 p. 77).

Gago (2016, pp. 77-78) explica, baseando-se em Rüsen (2015), que, graças à consciência histórica, é possível produzir narrativas que ajudam o indivíduo a compreender o mundo

e o seu “eu”. Através destas narrativas, o Homem é capaz de ter noção das mudanças que ocorrem ao longo do tempo histórico” (Nascimento, 2014, p. 128).

Segundo Rüsen, esta narrativa pode ser feita de três formas distintas (2001), explicadas neste relatório a partir da interpretação de Nascimento (2014).

- A primeira é através das “lembranças”, ou seja, a interpretação de experiências recorrendo à análise do passado. Rüsen refere que este conceito é fulcral e que é a base da distinção entre narrativa historiográfica e narrativa ficcional. Estas narrativas não ficcionais devem ter como foco a relação com o tempo. Como Nascimento (2014) escreve, “o narrar dessas lembranças só pode ser considerado uma narrativa histórica se trouxer à tona eventos que permitam ao homem perceber e experimentar mudanças no e do tempo.” Nascimento defende que Rüsen leva a entender, indiretamente, que a Literatura e a ficção acabam por ser uma possível fonte de “resgate” de “lembranças” (Nascimento, 2014, pp. 126-127).
- A segunda é caracterizada pela inclusão da continuidade, a reconstituição do passado “com a rememoração no presente de experiências ocorridas no passado pode, esta experiência do presente, perspectivar o futuro” (Nascimento, 2014, p. 127).
- A terceira relaciona-se com os critérios que determinam a representação da continuidade. Os Homens necessitam de pertencer a um tempo, de modo a manterem a sua identidade, cuja perda pode ser fruto das mudanças no tempo histórico (Nascimento, 2014, p. 128).

Solé, Reis e Machado (2014, p. 10) defendem a visão de Husbands (1996) sobre a narração na historiografia, que sofre uma clara mudança: passa a ser possível, através da narrativa, abordar ideias mais complexas e abstratas sobre o passado, assim como suposições sobre outras sociedades ao longo dos tempos. Estas narrativas potencializam o pensamento crítico, e é esse o grande objetivo da sua presença na sala de aula.

1.3.2. A credibilidade da Literatura na sala de História

Segundo Husbands (1996) (abordado por Solé, Reis e Machado (2014, p. 10)) a relação entre História e narrativa é complexa pela natureza da narrativa, que está entre o facto e a ficção.

É este aspeto que leva a questionar até que ponto as narrativas históricas baseadas em fontes literárias se podem afirmar como verídicas. Pesavento (1999, p. 819) dá resposta a esta questão, apresentada por Almeida e Amador (2019, p. 106):

“Dizer que a história é uma narrativa verdadeira, de fatos acontecidos, com homens reais, não é, entretanto, afirmar que, como narrativa, ela seja mimese daquilo que um dia teria ocorrido.”

Apesar de a fonte literária ser criticada por vários historiadores como não sendo totalmente verídica e credível, poderá ser considerada uma fonte histórica, cuja narrativa histórica terá tanto valor quanto as narrativas criadas com base em outros tipos de fontes (Almeida e Amador, 2019, p. 106).

Neste sentido, Almeida e Amador (2019, p. 107) referem a distinção de Chartier (2009) entre História e Literatura: a “História” realiza “uma representação adequada do real”, enquanto a “Literatura” é “um discurso que informa do real, mas não pretende abonar-se nele”. Ou seja, a Literatura procura criar uma ideia do real através de situações e personagens históricos, assim como de documentos e de técnicas da História enquanto ciência, mas a narrativa que cria não é vista pela comunidade académica como tendo pretensões de ser credível da maneira que a narrativa histórica o é. A maioria dos autores de ficção não elabora as suas obras de forma a terem a mesma credibilidade de uma obra historiográfica. Porém, as duas disciplinas têm uma relação próxima, procurando por vezes incorporar aspetos da outra. A Literatura procura incorporar os aspetos históricos e a História procura criar uma narrativa cativante. Estes são aspetos abordados pela Nova História Cultural.

Apesar deste conflito em torno da credibilidade da Literatura, até a própria credibilidade da História pode ser posta em causa. Pesavento (2005) cita Paul Ricoeur:

“História e Literatura são formas de dar a conhecer o mundo, mas só a História tem a pretensão de chegar ao real acontecido” alerta Paul Ricoeur, uma vez que

“a expectativa do historiador – e por certo do leitor de um texto de História – é de encontrar nele algo de verdade sobre o passado. O discurso histórico, portanto, mesmo operando pela verossimilhança e não pela veracidade, produz um efeito de verdade: é uma narrativa que se propõe como verídica e mesmo se substitui ao passado, tomando o seu lugar. Nesse aspeto, o discurso histórico chega a atingir um efeito de real” (Pesavento, 2005 citada por Roiz, 2008, pp. 183-184).

O objetivo da História é demonstrar o real, e é isso que o leitor procura encontrar nas narrativas históricas. Roiz (2008, pp. 183-184) apresenta a visão de Pesavento (2005), que se aproxima da de Hans Robert Jauss:

“História inventa o mundo, dentro de um horizonte de aproximação com a realidade, e a distância temporal entre a escritura da história e o objeto da narrativa potencializa essa ficção.”

Uma narrativa histórica deficiente pode até apresentar um risco maior de indução do leitor em erro, já que aquele pode esperar que os conteúdos nela apresentados sejam completamente fidedignos. O mesmo não será dito da Literatura.

A Literatura torna-se credível para o processo de ensino-aprendizagem quando o aluno está ciente de que os aspetos trabalhados numa narrativa literária são fruto de uma determinada interpretação dos factos. Na interpretação de Grecco (2015) por Almeida e Amador (2019, p. 108), a narrativa literária, no formato de romance histórico, apresenta uma nova interpretação dos factos sob a visão singular do autor e do seu período histórico. Se estes aspetos forem compreendidos, a credibilidade (ou falta dela) deixa de ser um impasse tão significativo ao uso da Literatura na aula de História.

Tecnicamente, não há diferenças no nível da credibilidade entre uma obra literária em que o autor ilustra o seu próprio tempo e um romance histórico. Em ambos temos uma interpretação de determinado período histórico; a única diferença será que, no romance histórico, tal ilustração é feita sobre um período que não aquele em que se insere o autor. Ambos são possíveis recursos didáticos, mas o segundo requer uma análise mais

cuidada, distinguindo em que momentos analisamos o tempo histórico que o romance retrata, e o tempo histórico em que se insere.

Em termos de credibilidade da narrativa aos olhos do leitor, a obra literária permite algo que a narrativa histórica não faz. Moraes (2009, p. 7) ressalta que:

“Diferentemente da narrativa histórica estruturalista, ou da narrativa didática, que, muitas vezes, trabalha com seres genéricos – o operário, a classe dominante, os burgueses –, a Literatura constrói, a partir do conceito de representação, personagens com identidade, profundidade, memória, ações, como se fossem de carne e osso.”

O leitor é, então, mais facilmente transportado para o período retratado, o que poderá possibilitar uma análise historiográfica mais sensível a aspetos da vida humana no período em questão, assim como o desenvolvimento da empatia histórica.

Nascimento (2014, p. 125) apresenta a perspectiva de Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1999): os autores referem que os textos literários permitem várias leituras, sendo que o leitor terá mais liberdade na sua análise da veracidade (ou falta dela) nos aspetos históricos contidos nesta narrativa. Por este motivo, Nascimento (2014, p. 126), defende que as narrativas literárias podem ser uma mais-valia quando usadas no aprofundamento da consciência histórica. Nascimento conclui que “a Literatura certamente auxiliará na formação de um sujeito capaz de criticar e argumentar a partir das informações recebidas, percebendo que aquela é uma visão possível”. Esta consciência histórica permite, também, identificar narrativas fictícias e não fictícias, além de permitir ao leitor identificar se tais acontecimentos serão congruentes com a realidade histórica em que se inserem.

1.3.3. Cuidados a ter com o texto literário

De acordo com Soares e Nascimento (2009):

“a Literatura é a justa articulação entre verdades e mentiras, realidade e ficção, sonhos e frustrações a partir do ponto de vista de um criador, o escritor, que tem

por aliado um recetor, o leitor. O autor influenciado pelo meio social em que atua e se utilizando de uma linguagem própria, (...) regista a sua leitura do mundo que questiona, contesta, reorganiza, recria e reinventa a realidade” (Soares e Nascimento, 2009 citado por Nascimento, 2014, pp. 131-132).

Partindo deste excerto é possível identificar quais são alguns dos cuidados mais importantes a ter com o texto literário.

O primeiro a que se faz referência é que a literatura faz uso do imaginário, que por sua vez utiliza “realidade e ficção”. Contudo, como Pesavento (1998) refere através da sua interpretação de Grecco (2014, p. 46), também a História o utiliza. O processo de construção da narrativa, na História baseado em fontes, é ponderado e cuidado. A Literatura também poderá fazer uso das mesmas fontes, mas o processo de elaboração da narrativa é feito com maior liberdade. No entanto, o aluno tem que estar ciente de que a Literatura é feita através de maior liberdade criativa. Se o aluno não compreender estes aspetos, os exercícios didáticos realizados com estas fontes poderão tornar-se contraproducentes.

É importante que o aluno ao ler o romance histórico esteja ciente que a obra literária foi produzida por um(a) autor(a) que existe num tempo histórico específico, apresentando ideias e conceitos não só do período retratado, mas também daquele em que se insere. Assim, a narrativa literária apresenta uma interpretação da realidade que inclui “sonhos, desejos e utopias” (Nascimento, 2014, p. 130) e (Almeida e Amador, 2019, p. 108). É necessário estudar com os alunos o espaço geográfico e o tempo histórico em que o autor se insere, bem como as suas posições políticas, a ideologia vigente na sociedade do seu tempo, sentimentos, perspetivas, e “as opções estéticas, relativas aos códigos linguísticos e literários mobilizados na escritura” (Moraes, 2009, p. 6). É necessário, de igual forma, ter sensibilidade para a interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa, já que uma análise historiográfica cuidada deverá ter atenção o uso de recursos expressivos (Almeida e Amador, 2019, p. 108 baseado em Sena Júnior, p. 8).

Sevcenko (1983) também aborda estes aspetos, escrevendo:

“(...) todo o escritor possui uma espécie de liberdade condicional de criação, uma vez que os seus temas, motivos, valores, normas ou revoltas são fornecidos ou sugeridos pela sua sociedade e seu tempo – e é destes que eles falam. Fora de qualquer dúvida: a literatura é antes de mais nada um produto artístico, destinado a agradar e a comover; mas como se pode imaginar uma árvore sem raízes, ou como pode a qualidade dos seus frutos não depender das características do solo, da natureza do clima e das condições ambientais” (Sevcenko, 1983, p. 20 citado por Moraes, 2009, p. 6).

Um dos aspetos mais importantes que Moraes (2009, p. 6) procura vincar é que nenhum documento é neutro, já que todos poderão ser contextualizados no tempo histórico em que se inserem.

Outro aspeto a ter em conta é o tipo de narrativa escolhida pelos professores. Levstik e Barton (1997) citados por Fertuzinhos (2004, p. 60) referem que:

“infelizmente os problemas da ficção histórica não estão limitados ao passado. Alguma ficção mais recente é descaradamente inexata, amaldiçoada com visões de túnel e enlameada em romantismo.”

Em muitos casos, há claras incongruências históricas; noutros, a linguagem empregada não será a mais correta em termos gramaticais; o professor deve ter estas questões em atenção. A leitura da obra não pode ser apenas lúdica; o mais importante é que permita que os alunos construam conhecimento histórico e desenvolvam as competências específicas da disciplina. Além destes aspetos, Levstik e Barton (1997) referem ainda o cuidado que é necessário ter com o romantismo:

“interpretações extremamente românticas e antiquadas podem ser úteis par comparação, mas não para o cerne da literatura histórica a ser usado na turma” (Levstik e Barton, 1997 citado por Fertuzinhos, 2004, p. 60).

Solé, Reis e Machado (2014, p. 10) referem outro aspeto importante ressaltado por Husbands (1996): o professor deve ter o cuidado de não moldar opiniões e reações nos estudantes, principalmente através do uso das emoções.

1.4. Elaboração de narrativas ficcionais pelos alunos

Como referido por Solé (2018, p. 188), são vários os autores, nas últimas décadas, que propõem o uso da narrativa literária na aula de História como Barca e Gago (2004), Cooper (1995) e (2012), Egan (1994) e Roldão (1995).

Alguns destes autores, como Cooper (1995) e Solé (2018), abordam este tipo de ensino da História com alunos mais jovens. No entanto, estas são atividades que podem ser realizadas por alunos mais velhos. A escrita criativa e a imaginação são faculdades que, em muitos casos, se vão apagando ao longo do percurso escolar. Para Egan, a imaginação é “a ação ou poder de formar imagens mentais de realidades que não estão efetivamente presentes ou a ação ou poder de criar imagens mentais daquilo que nunca foi experienciado ou vivido anteriormente” (Solé, 2018, p. 187). É interessante a explicação que Pesavento dá deste conceito: “por imaginário um sistema de ideias e imagens de representações coletivas que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo” (Pesavento, 2005 citado por Roiz, 2008, p. 183).

Solé (2018, p. 185) refere, tomando como base Barca e Gago (2004) que, para fazer uso das narrativas e da imaginação dos alunos, é necessária uma “metodologia adequada à interpretação de fontes de natureza diversa”, sendo o objetivo permitir momentos de aprendizagem que vão ao encontro dos conteúdos e competências que se expectam na disciplina de História. Se os alunos forem capazes de elaborar narrativas criativas baseadas em realidades históricas ou nas suas interpretações das mesmas, estarão a desenvolver competências novas e únicas. É benéfico, então, resgatar estas faculdades, muitas vezes apagadas por anos de formatação.

Vários autores referidos por Solé (2018, p. 186), como Cooper (1995), Egan (1994) e Fontes (2013) defendem que a importância da imaginação reside no seu papel facilitador na compreensão dos conteúdos pelos alunos. Este tipo de trabalho em sala de aula pode permitir que os alunos descubram uma paixão pela História e que passem a interpretá-la de forma distinta do próprio historiador, desenvolvendo o seu pensamento crítico. Citando Solé (2018, p. 187):

“Note-se que alguns educadores/professores parecem querer ignorar esse facto uma vez que menosprezam constantemente as potencialidades da imaginação no processo de ensino-aprendizagem.”

De notar que, em alunos do secundário, esta característica aparenta ser ainda menos evidente.

Fertuzinhos (2004, p. 64) refere as ideias de Timothy J. Lensmire (1998): o ato de os alunos escreverem as próprias narrativas é benéfico por potencializar a capacidade de construir interpretações próprias. Através da leitura das suas narrativas, o professor poderá avaliar se estão presentes conhecimentos históricos na narrativa e se os alunos são capazes de interligar conhecimentos e competências. No ensino secundário, esperamos um nível de maturidade de interpretação maior que em anos letivos prévios. Regina Ribeiro (2011), citada por Liliana Rocha (2016, p. 102), também defende esta ideia, referindo que “a identificação e compreensão dos processos de aprendizagem e construção do pensamento histórico devem ser realizadas por meio da análise das produções dos estudantes, especialmente as narrativas elaboradas em contextos de aula”; segundo esta autora, também Rüsen refere claramente que as produções escritas dos alunos são benéficas por potencializarem a consciência histórica (Rocha, 2016, p. 102).

Fertuzinhos (2004) refere que, quando os alunos elaboram a sua própria narrativa, têm o poder de escolher por si mesmos os tópicos a abordar, o que é um fator de motivação. Citando Lensmire, Fertuzinhos refere que “As escolas negaram e calaram vozes de alunos – workshops de escrita permitir-lhes-ão soar” (Lensmire, 1998 citado por Fertuzinhos, 2004, p. 69). A partir desta afirmação, poderemos assumir que, segundo Lensmire, o entusiasmo dos alunos pela disciplina será tão grande quanto o seu poder de decisão no trabalho que fazem.

Solé (2018, p. 188) afirma que é importante o professor permitir que os alunos se vejam confrontados com outras fontes, identificando e confrontando o histórico com o ficcional.

Contudo, a Literatura não procura apropriar-se, na maior parte dos casos, da função da História. Embora isso aconteça por vezes, a função do professor é explanar a situação, criando um momento de aprendizagem. É possível analisar com os estudantes se o uso deficiente da História se deve a ignorância ou a algum motivo oculto, bem como os perigos que esta apropriação da História, sem a devida clareza, tem para a atividade historiográfica.

No seu artigo, Solé, Reis e Machado (2014, p. 12) fazem referência a vários estudos que utilizam narrativas, relacionando as suas conclusões com a aprendizagem da História e da Língua Materna como: Cooper (1995), Cox e Hughes (1998) e Hoodless (1998). As autoras destes estudos retiraram várias sugestões de aprendizagem da História a partir das narrativas:

- “ordenar eventos da história;
- pesquisar a informação que a História contém sobre a vida na época;
- investigar sobre factos e conteúdos focados no texto e lendo outro tipo de fontes;
- investigar características de determinadas personagens no período em que se localiza a História e relacionando isso com a forma como atuam na História;
- fazer distinções entre facto e ficção;
- procurar evidências noutros textos não ficcionais;
- usar estas histórias como modelos para a escrita, recontando certos episódios, mas sobretudo recontando por um ponto de vista diferente, por exemplo de uma das personagens, ou do seu próprio ponto de vista”.

Através dos seus estudos e leituras, Solé (2009, pp. 193-194) apresenta, de forma simples, as várias potencialidades que as narrativas têm para a aprendizagem da História:

- “contribuem para a organização de sequências cronológicas;
- ajudam a compreender as mudanças através dos tempos, a duração de certos acontecimentos, as causas e os efeitos dos eventos/acontecimentos;

- permitem identificar as semelhanças e diferenças entre vários períodos e distinguir o passado e o presente;
- contribuem para promover o desenvolvimento da linguagem de tempo”.

2. Parte II – Enquadramento metodológico

2.1. A Problemática

Este estudo tem como principal objetivo analisar a capacidade de alunos do ensino secundário elaborarem narrativas com conteúdo histórico, através da análise de três tipos de recursos: o documento histórico, o texto historiográfico e o romance histórico. Desta forma avaliar-se-á se a análise destes recursos por parte dos alunos altera de alguma forma o tipo de narrativa produzida.

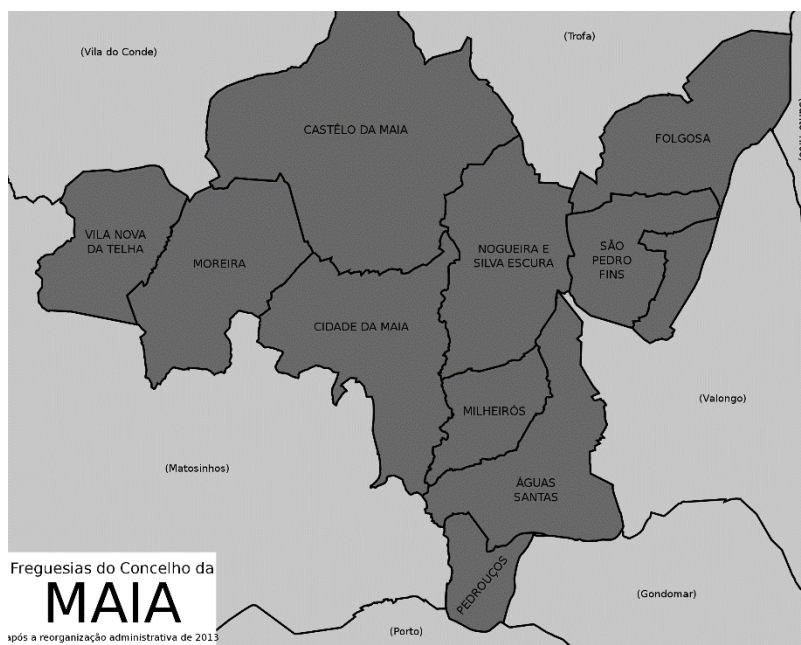
Nesta problemática será também analisado, a partir dos recursos facultados aos alunos, quais consideram mais credíveis e facilitadores do processo de aprendizagem da História.

2.2. A amostra

2.2.1. Caracterização do contexto

O estágio, efetuado no ano letivo de 2020/2021, foi realizado na Escola Básica e Secundária do Levante da Maia, sob a orientação da Professora Teresa Carvalho.

Figura 1 - Freguesias do Concelho da Maia.



Fonte: Wikipédia.

O Agrupamento sediado nesta escola situa-se no concelho da Maia, distrito do Porto, fazendo fronteira com os concelhos de Santo Tirso, Trofa e Valongo, albergando alunos das freguesias de Folgosa, Milheirós, Nogueira e Silva Escura e S. Pedro Fins. A escola é sede do Agrupamento Levante da Maia, contando com sete estabelecimentos de ensino distribuídos pelas quatro freguesias do agrupamento.

O concelho da Maia, com 135 306 habitantes, agrega sete agrupamentos de escolas, num espaço de 83 km², sendo que as freguesias que se inserem no Agrupamento Levante da Maia contam com cerca de 18 mil habitantes, segundo os dados do Censos 2011³.

No que concerne às atividades económicas, segundo as próprias autoridades municipais, o Município da Maia “possui o maior parque industrial do país, destacando-se na área das infraestruturas tecnológicas, o TECMAIA-PARQUE de Ciência e Tecnologia da Maia, com condições para a instalação e incubação de empresas. Atendendo à sua localização e ao elevado nível das suas acessibilidades, de que se destaca o Aeroporto Francisco Sá Carneiro, o concelho da Maia é uma verdadeira plataforma para todo o Norte de Portugal, bem como um dos mais importantes destinos de negócios do país”⁴.

Em 2011, 85,4% das empresas localizadas no concelho pertenciam ao setor terciário, 13,5% ao secundário e 1,1% ao primário. Em 2011, Folgosa e S. Pedro Fins apresentavam taxas de desemprego acima da média do concelho. A escola-sede situa-se numa zona periférica em relação à área geográfica de implantação do agrupamento, o que poderá criar uma situação de falta de acessibilidade para muitos alunos, principalmente aqueles vindos da freguesia mais isolada, Folgosa. No ano letivo de 2017/2018, 40% dos alunos beneficiavam de subsídio escolar, uma percentagem bastante elevada⁵.

³ Disponível em: http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2019/05/PE-final-2018_2021.pdf (p.5), [consultado a 9 de maio de 2021].

⁴ Disponível em: <http://portal.amp.pt/pt/4/municipios/maia/> [Consultado a 9 de maio de 2021].

⁵ Disponível em: http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2019/05/PE-final-2018_2021.pdf (p.7-10), [consultado a 9 de maio de 2021].

Figura 2 – Escola Básica e Secundária do Levante da Maia



Fonte: https://www1.levantemaia.com/agrupamento/eb_levantemaia/.

A Escola Básica e Secundária do Levante da Maia foi inaugurada em 1993, tendo o ensino secundário sido implementado no ano letivo de 2011/2012, para o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. No ano letivo seguinte, o ensino secundário foi alargado ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. No ano letivo 2018/2019, a escola contava com 578 alunos, 118 dos quais a frequentar o ensino secundário⁶. Atualmente, oferece os Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades no ensino secundário.

A missão do agrupamento é “a construção de um ensino mais credível, com mais qualidade, mais consentâneo com as necessidades e aspirações individuais e com as exigências da sociedade em que vivemos, reclamando um pensamento crítico e criativo apto a desencadear um desempenho pessoal, social e profissional autónomo e responsável”. Assim, o agrupamento trabalha com o objetivo de ser “reconhecido como uma organização educativa de referência e de excelência pela qualidade ao nível do ensino, pelo desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e pela qualidade de formação de cidadãos responsáveis e empreendedores”⁷.

⁶ Disponível em: http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2019/05/PE-final-2018_2021.pdf (p.11), [consultado a 6 de junho de 2021].

⁷ Disponível em: <http://www1.levantemaia.com/abertura/visao-missao/>, [consultado a 9 de maio de 2021].

Na abordagem ao espaço físico da escola, destaca-se o espaço reservado à Biblioteca, que será talvez o espaço mais importante para a temática em estudo. A Biblioteca Manuel António Pina tem um tamanho razoável, apresentando uma zona de trabalho e, no período pré-COVID-19, um pequeno espaço de lazer. O seu fundo bibliográfico inclui temáticas variadas: destacam-se as obras de ficção infantojuvenil. Não tendo uma seleção numerosa de obras disponíveis, a escola requisita aquelas que não possui a outras instituições, em caso de necessidade.

Para além desta biblioteca, o agrupamento inclui mais três: a Biblioteca Centro Escolar Folgosa da Maia, na freguesia de Folgosa; Biblioteca Maria Teresa Calçada, na freguesia de S. Pedro Fins e Biblioteca Álvaro de Magalhães, na freguesia de Milheirós.

O agrupamento tem um *website*⁸ onde apresenta as atividades realizadas pelos serviços bibliotecários, bem como outras atividades escolares. Nesse mesmo *website* apresenta-se uma descrição do papel da rede de bibliotecas:

“As bibliotecas escolares do Agrupamento de Escolas do Levante da Maia são um espaço educativo integrador de múltiplas literacias e desempenham um papel decisivo de capacitação das nossas crianças e jovens que as utilizam formal ou informalmente. A integração explícita e intencional em projetos e atividades realizadas de competências nas áreas da leitura, dos media e da informação, em ambientes físicos ou digitais, constitui uma das mais importantes estratégias para o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal e cultural dos nossos jovens. Num contexto educativo em que, no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória se considera “a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar,” as nossas bibliotecas escolares dão um contributo significativo e imprescindível para a reconfiguração que pretendemos como escola pública que somos. De igual modo, para a concretização da flexibilidade curricular, as nossas bibliotecas constituem um lugar de interseções

⁸ Disponível em: <https://biblevantemaia.blogspot.com/>, [consultado a 7 de junho de 2021].

e colaboração para o desenvolvimento das literacias, favorecendo a educação inclusiva e enriquecendo os contextos e as estratégias de ensino e de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das literacias essenciais ao exercício de uma cidadania plena.”

O *website* apresenta também sugestões de atividades de leitura e de visionamento de filmes.

A escola procura inovar e estar constantemente a par de projetos para otimizar o desempenho escolar e desenvolvimento cívico dos alunos. Com isso em vista, a escola aposta em desenvolver projetos no âmbito do Desporto Escolar, EcoEscolas, Educação para a Saúde e PRESS, Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular, Banco Solidário, Amnistia Internacional, Apps for Good, Erasmus+, INEDIT Maia, Orçamento Participativo de escola 2021 e Parlamento dos Jovens. A instituição apostou também na criação de clubes: o Clube Europeu, Clube de Música, Clube da Proteção Civil e Clube Ciência Viva⁹. Devido à situação pandémica vivida no ano letivo de 2020/2021, nem todos os projetos puderam ser realizados.

O site da escola também fornece informações sobre as avaliações externas realizadas pela IGEC¹⁰. A mais recente avaliação, feita em 2018, corresponde à “Gestão do Currículo: Ensino do Inglês no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico”¹¹. No ano letivo de 2016/2017, foi realizada a “Organização Ano Letivo 2016/2017 (Fase II)”¹². Entre 2014 e 2015 foi realizado o “Relatório do programa de acompanhamento - Respostas Educativas IGEC”¹³, onde estão presentes os aspetos mais positivos e os aspetos a melhorar no âmbito do Ensino Especial.

⁹ Disponível em: <http://www1.levantemaia.com/>, [consultado a 7 de junho de 2021].

¹⁰ Disponível em: <https://www1.levantemaia.com/documentos/auto-avaliacao/>, [consultado a 7 de junho de 2021].

¹¹ Disponível em: http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2019/01/GC_ING_Relatorio-Homologado_AE-Levante-da-Maia-152079.pdf, [consultado a 7 de junho de 2021].

¹² Disponível em: http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2019/01/PFA_AE-Levante-Maia_OAL_2016_Fase-II.pdf, [consultado a 7 de junho de 2021].

¹³ Disponível em: <http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2012/01/Relatorio-EE-Escolas-Levante-da-Maia-152079.pdf>, [consultado a 7 de junho de 2021].

O “Relatório IGE”¹⁴, realizado em 2012, tem como objetivo avaliar de forma externa os vários Agrupamentos do país. As conclusões retiradas desta avaliação foram feitas tendo por base “os documentos fundamentais do Agrupamento, (...) de respostas aos questionários de satisfação da comunidade e da realização de entrevistas”, assim como a visita a escolas do Agrupamento. As escolas visitadas para esta avaliação foram a Escola Básica e Secundária do Levante da Maia, a escola sede, e as escolas básicas com 1.º ciclo e jardim de infância, a EB Monte das Cruzes na freguesia de Milheirós, EB de Santa Cristina na freguesia de Folgosa e a EB de Arcos na freguesia de S. Pedro Fins. A avaliação foi realizada em três domínios: resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão, tendo a classificação de “Bom” nas três vertentes.

Por último, é também disponibilizada informação sobre o “Plano de Melhoria”¹⁵ do ano letivo de 2012/2013.

2.2.2. Participantes do estudo

As turmas que participaram neste estudo foram o 12.ºX e o 12.ºY¹⁶. Estas turmas foram selecionadas por serem turmas lecionadas pela Professora Orientadora, representando as duas turmas dos 12^{os} anos da escola.

Estas turmas têm características distintas. O 12.ºX é uma turma composta por 12 alunos, 10 raparigas e dois rapazes. Um dos alunos, por requerer medidas adicionais (NEE), não participou do estudo. No início do ano letivo, os alunos tinham uma média de 16,6 anos, sendo que todos estavam neste ano de escolaridade pela primeira vez. Devido à sua pequena dimensão, esta turma partilha as disciplinas gerais com a única turma do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnológicas da escola. É um grupo de alunos caracterizado pelo seu dinamismo, empenho e interesse pelas aulas, onde quase todos referem querer seguir para o ensino superior. No final do ano letivo, a média interna do

¹⁴Disponível em: <http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2012/01/Relat%C3%B3rio-AE-Agrup-Escolas-do-Levante-da-Maia-152079.pdf>, [consultado a 7 de junho de 2021].

¹⁵Disponível em: <http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2012/01/Plano-Melhoria.pdf>, [consultado a 7 de junho de 2021].

¹⁶ Indicação fictícia das turmas para garantir o anonimato dos estudantes.

12.º ano à disciplina de História A foi de 16,36. É de destacar que esta turma conta com duas alunas que têm como língua materna o espanhol, demonstrando algumas dificuldades no domínio da língua portuguesa.

A turma do 12.ºY é uma turma com 13 alunos, oito rapazes e cinco raparigas. No início do ano letivo, a média de idade dos alunos era de 17,4. Destes 13 alunos, 12 já reprovaram pelo menos um ano. É uma turma que demonstra dificuldades na aprendizagem dos conteúdos e competências e falta de motivação. Contudo, é de referir que, durante as aulas de História, o nível de interesse dos alunos sofre uma evolução em relação a outras disciplinas, segundo o que os próprios comentam com a professora orientadora. Durante o regime online revelaram uma maior desmotivação do que a turma do 12.ºX. No final do ano letivo, a média interna do 12.º ano à disciplina de História A foi de 12,23. Nesta turma, nenhum aluno revela interesse em realizar o exame nacional de História A.

Ambas as turmas apresentam um comportamento exemplar, algo que seria de esperar de alunos do 12º ano. Devido à pequena dimensão das turmas, houve uma maior facilidade em gerir as participações em sala de aula, sendo que ambas as turmas têm alunos que revelam um elevado nível de participação nas aulas, enquanto outros têm que ser solicitados a participar.

Em relação à assiduidade e pontualidade, a turma 12.ºX revela um comportamento excelente. Já a turma 12.ºY revela alguns problemas neste quesito. Alguns alunos têm um elevado número de faltas, o que condiciona a sua aprendizagem. A pontualidade é um problema, principalmente quando a aula de História é no primeiro tempo da manhã. Este fenómeno vulgarizou-se no regime online.

2.3. Recursos e Instrumentos

Com o objetivo de responder às questões colocadas neste estudo, decidiu-se realizar três atividades de escrita com os alunos. Todas tiveram como base um recurso histórico, historiográfico ou literário que permitiria guiar os alunos em termos de conteúdos

históricos, obrigando a que os alunos realizassem uma análise diferenciada dos vários recursos.

Com o objetivo de impedir que os alunos se limitassem a transcrever aspetos históricos presentes nos recursos, foi pedido que estes elaborassem narrativas literárias criativas com conteúdos históricos. Desta forma, os alunos teriam que analisar e compreender o conteúdo histórico para que, de seguida, elaborassem uma narrativa que explícita ou implicitamente incluísse esses conteúdos. Os tipos de narrativas pedidas aos alunos foram: uma entrada de um diário, uma carta e um artigo noticioso. Desta forma também se tornou possível analisar a criatividade dos alunos no que toca a conteúdos escritos e ao conceito de empatia histórica.

O recurso histórico (Anexo 1, p. 102) escolhido foi uma coletânea de excertos dos “Acordos de Potsdam”. Deste documento foram selecionados os aspetos que incidiam especificamente na situação da Alemanha, tendo a narrativa escolhida sido a entrada de um diário.

A escolha do recurso literário (Anexo 2, p. 108) provocou maior ponderação. Desde o início da elaboração deste estudo que o objetivo seria selecionar um romance histórico, uma obra literária com uma narrativa ficcionada, onde era retratado um aspeto do passado. Desta forma, foi selecionada a célebre obra de José Cardoso Pires, *Balada da Praia dos Cães*, publicada em 1982. Foi explicado aos alunos que o autor escreveu sobre um período que viveu, mas que a obra é fictícia.

O último recurso historiográfico trabalhado (Anexo 3, p. 116) contém excertos retirados da obra historiográfica de Peter Kenez, *História da União Soviética*, publicada pela primeira vez em 1999.

Todos os recursos facultados após a realização do exercício incluíam uma ou duas questões sobre a opinião dos alunos em relação à pertinência dos recursos na aprendizagem da História, que serão analisadas mais à frente neste relatório.

O último instrumento utilizado para este estudo foi um questionário anónimo feito através do Google Forms (Anexo 4, p. 124). A sua realização em aula permitiu que houvesse a explicação de certas questões aos alunos, o que facilitou a sua compreensão.

Numa primeira instância, o questionário tem como objetivo recolher informações sobre os hábitos de leitura dos alunos, possibilitando relacionar estes hábitos com a qualidade da escrita das suas narrativas. Seguidamente foram realizadas questões relacionadas com os três recursos utilizados nas intervenções didáticas, possibilitando uma análise das perspetivas dos alunos em relação aos recursos históricos, literários e historiográficos, e à sua acessibilidade e facilidade no processo de aprendizagem.

O questionário foi realizado no dia 12 de maio e preenchido por todos os alunos das duas turmas durante os últimos minutos de uma aula. O facto de ser realizado numa aula permitiu aos alunos colocarem questões sobre dificuldades no seu preenchimento.

Na turma do 12.ºX, os alunos perguntaram as diferenças entre “acessível” e “fácil”, e pediram esclarecimento sobre o significado de “texto historiográfico”. Na turma do 12.ºY, a primeira à qual foi entregue o questionário, surgiram dúvidas relacionadas com a expressão “credibilidade” no contexto dos recursos utilizados.

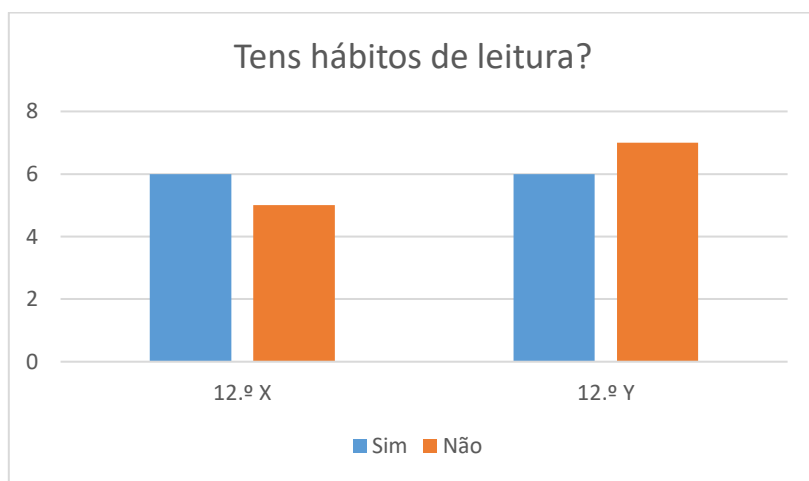
Na turma do 12.ºY os alunos não forneceram justificação nas questões que a requeriam.

2.4. Indicações preciosas dos dados do questionário para caracterização da amostra

A partir da análise da secção 2 do questionário, intitulada “Hábitos de Leitura”, é possível caracterizar os hábitos de leitura dos alunos das duas turmas. Os alunos tiveram a oportunidade de inserir outras opções em certas questões, se houvesse necessidade, o que veio a acontecer. Foi esclarecido que, em algumas das questões, poderiam seleccionar mais do que uma opção, o que veio a suceder.

Uma das questões realizadas na primeira secção do questionário debruçava-se sobre o género dos estudantes participantes. As respostas obtidas não permitiram fazer nenhuma suposição sobre os hábitos de leitura consoante os géneros. O mesmo se aplica às idades.

Gráfico 1 - Tens hábitos de leitura?

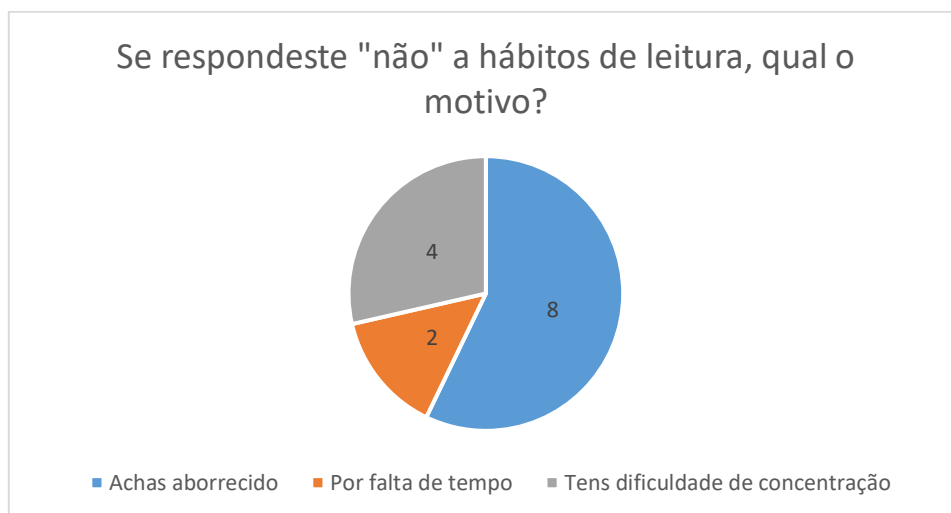


Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Tanto o 12.º X como o 12.º Y, com 11 e 13 alunos respetivamente, têm seis alunos que responderam como tendo hábitos de leitura. Devido à semelhança dos resultados em todo o questionário, esta análise será feita com base nas duas turmas conjuntas.

Logo de seguida, foi pedido aos alunos que responderam “não” à questão anterior que fornecessem algum tipo de justificação. Doze alunos revelaram não ter hábitos de leitura na questão anterior, mas esta questão conta com 13 respostas:

Gráfico 2 - Se respondeste "não" a hábitos de leitura, qual o motivo?

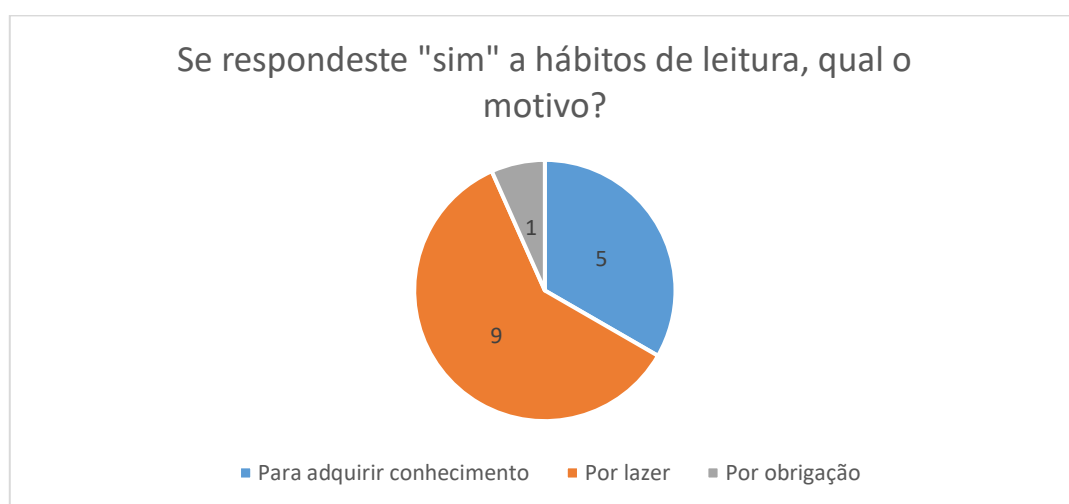


Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Maioritariamente, o motivo apresentado é acharem a leitura uma atividade “aborrecida”. Destaque também para os quatro alunos que responderam ter dificuldade de concentração.

Na questão na qual é pedida justificação aos alunos que responderam “sim” à primeira pergunta, foram obtidas 11 respostas, de um total possível de 12.

Gráfico 3 - Se respondeste "sim" a hábitos de leitura, qual o motivo?

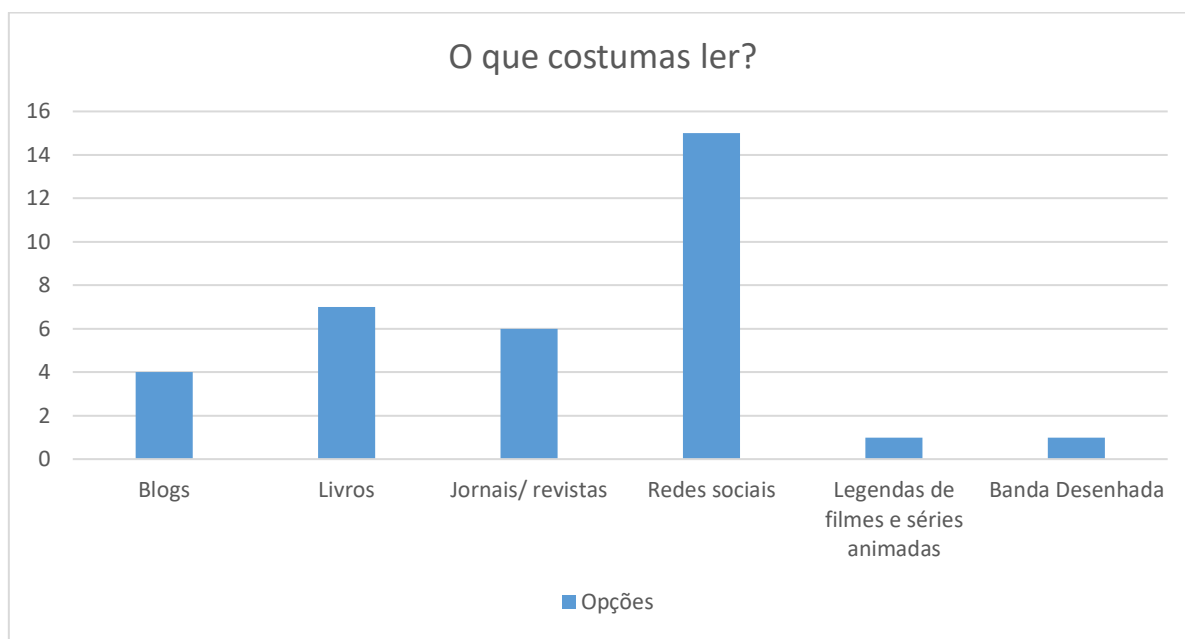


Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

A opção mais escolhida para justificar este hábito foi o lazer, selecionada por nove alunos. Cinco alunos referem ler para adquirir conhecimento. Um outro refere praticar a leitura por obrigação; poderemos depreender que faz referência às obras de leitura obrigatória de Língua Portuguesa.

Quando questionados sobre o que costumam ler, obtivemos respostas de 22 alunos.

Gráfico 4 - O que costumam ler?



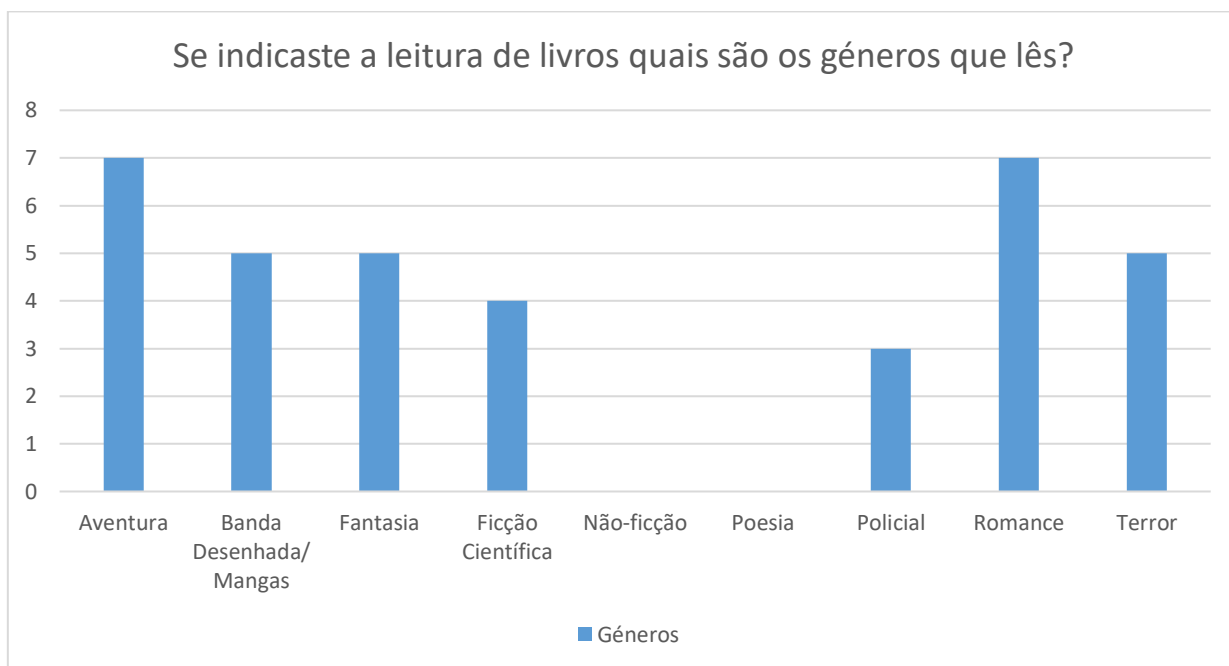
Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Esta não era uma questão obrigatória, mas quase todos os alunos responderam; apenas dois não o fizeram. O facto de tantos alunos terem respondido, apesar de só 12 afirmarem ter hábitos de leitura, revela que estes consideram hábitos de leitura apenas quando esta se relaciona com livros ou revistas. Quando confrontados com a hipótese de uso de redes sociais constituir uma atividade de leitura, quinze alunos selecionaram esta opção. “Livros” e “Jornais/revistas” apresentam valores semelhantes entre si (sete e seis respetivamente). De todas as opções disponibilizadas, “Blogs” foi a menos selecionada.

Um aluno, utilizando a opção “outro” inseriu a opção “Legendas de filmes e séries animadas” e “Banda Desenhada”. Esta última estaria inserida na opção “Livros”, apesar de o aluno a ter diferenciado.

Com o objetivo de saber quais géneros literários os alunos leem, foi questionado: “Se indicaste a leitura de livros, quais são os géneros que lêes?”. A esta questão obtivemos respostas de 11 alunos, apesar de apenas sete revelarem ler livros. Não esquecer, no entanto, que, na primeira questão, 12 alunos revelaram ter hábitos de leitura.

Gráfico 5 - Se indicaste a leitura de livros, quais os géneros que lês?



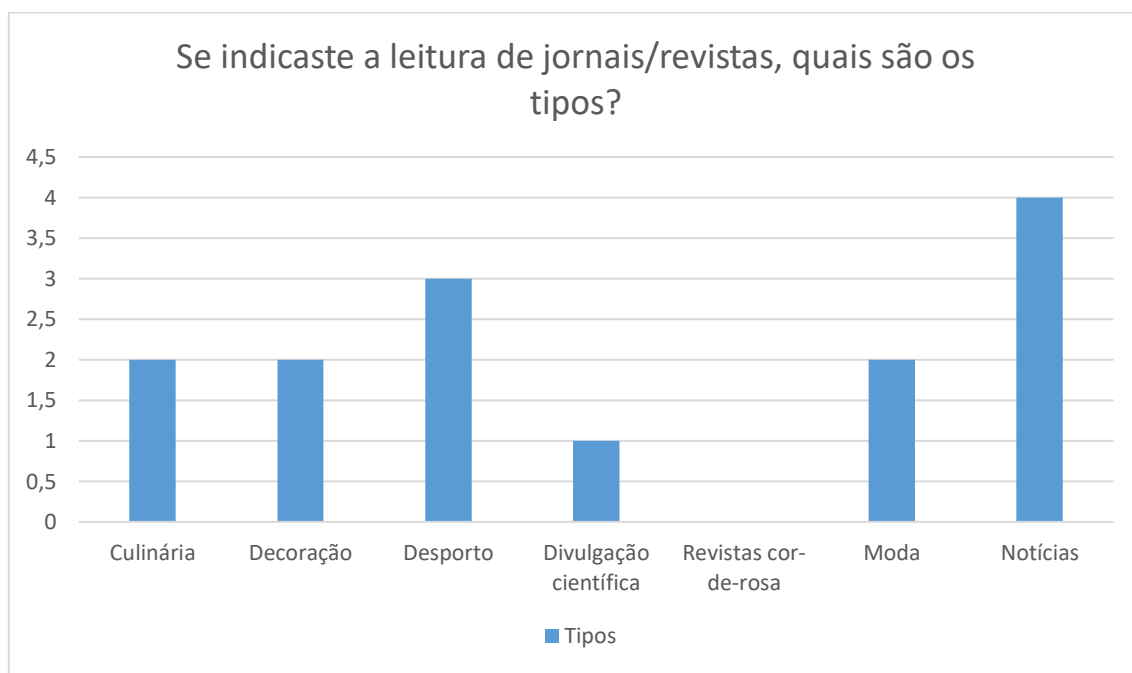
Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Os géneros mais seleccionados foram “Aventura” e “Romance”, com sete alunos a seleccionar essas opções. “Banda desenhada/ mangas”, “Fantasia” e “Terror” foram seleccionadas por cinco. “Ficção Científica” e “Policial”, foram seleccionadas, respetivamente, por quatro e três. Não-ficção e poesia não são lidos por nenhum aluno. Não-ficção é um género pouco incentivado durante o percurso académico. A poesia, por outro lado, é estudada na disciplina de Língua Portuguesa.

Nesta questão, nenhum aluno acrescentou outra opção para além das disponíveis.

Foram obtidas respostas de seis alunos em relação aos tipos de jornais/revistas lidos.

Gráfico 6 - Se indicaste a leitura de jornais/revistas, quais são os tipos?

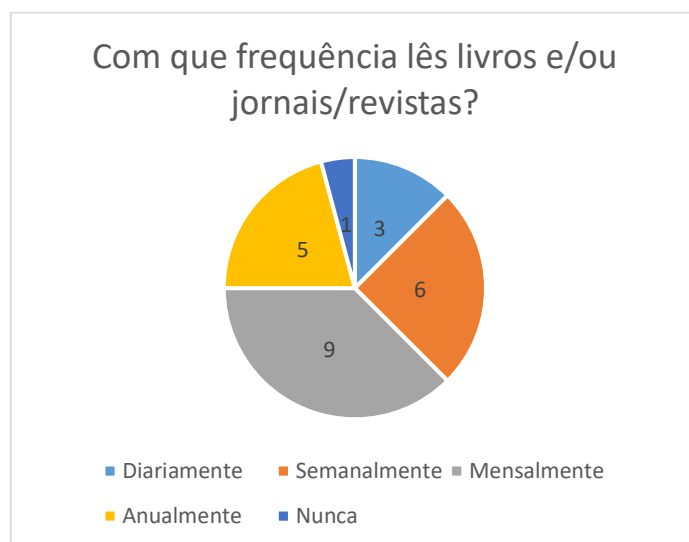


Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

O tipo de jornais/revistas mais lidos são “Notícias” (quatro), seguido por “Desporto” (três). Dois alunos selecionaram “Culinária”, “Decoração” e “Moda”. Apenas um aluno selecionou “Divulgação Científica”.

Quando questionados sobre a frequência com que leem livros e/ou jornais/revistas, 24 alunos responderam, visto que esta questão foi apresentada como sendo de resposta obrigatória.

Gráfico 7 - Com que frequência lê livros e/ou jornais/revistas?



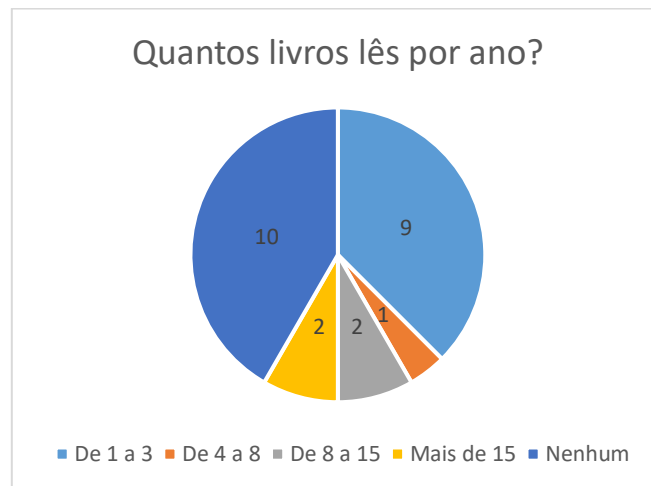
Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

A opção mais selecionada foi “mensalmente”, por nove alunos. Seis selecionaram “Semanalmente”, e três “diariamente”.

Apesar de vários alunos considerarem não ter hábitos de leitura, apenas um revelou nunca ler livros e/ou jornais/revistas, enquanto cinco referem fazê-lo anualmente. Isto demonstra que, apesar de os alunos lerem raramente, na sua maioria, não consideram ler que a regularidade das suas atividades de leitura constitua um “hábito”.

De seguida, foi apresentada uma questão de resposta obrigatória sobre o número de livros lido anualmente.

Gráfico 8 - Quantos livros lê por ano?



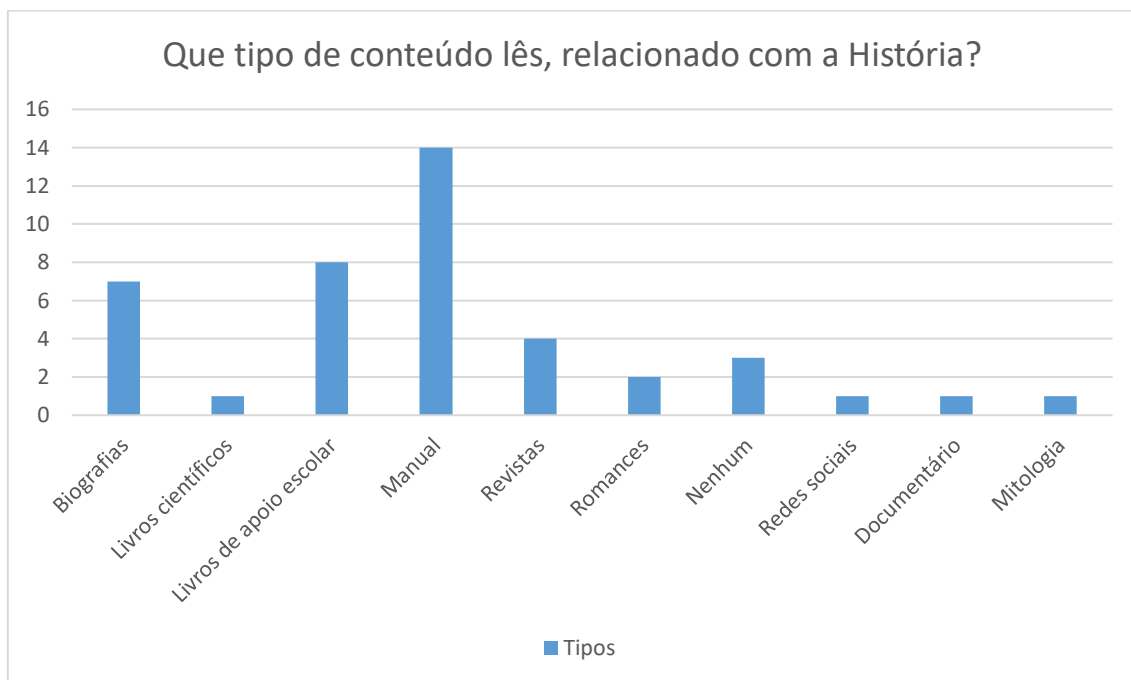
Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Em relação à quantidade de livros lidos por ano a opção mais comumente apresentada é “Nenhum”, selecionada por dez alunos. Esta conclusão é congruente com a do “Gráfico 1 – Tens hábitos de leitura?”, onde doze revelaram não ter hábitos de leitura.

Das restantes opções, a mais selecionada foi “De 1 a 3” por nove alunos. A opção “De 4 a 8” foi selecionada por apenas um aluno. Dois alunos afirmam ler “De 8 a 15” e, outros dois, mais de quinze.

A questão sobre leitura de conteúdos relacionados com a História foi também de resposta obrigatória.

Gráfico 9 - Que tipo de conteúdo lê, relacionado com a História?



Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

O conteúdo relacionado com História que os alunos mais consomem é o Manual, com 14 alunos a selecioná-lo. Todos os alunos responderam a esta questão, mas 10 referem não ler o manual.

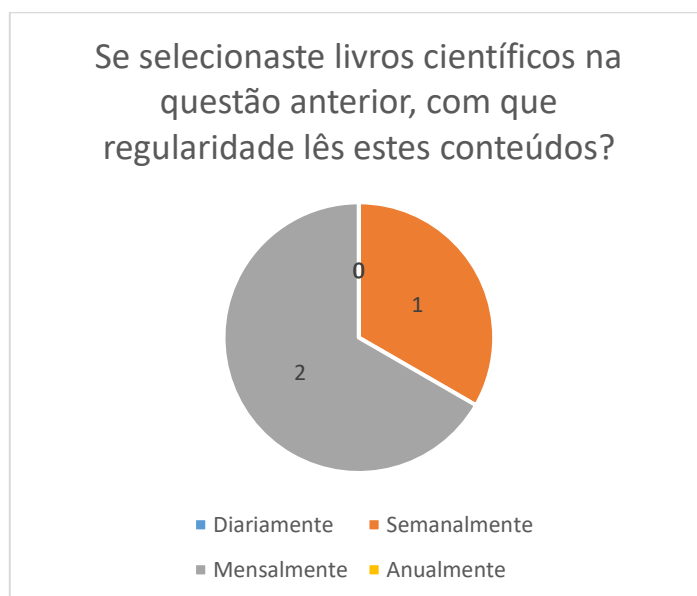
Os livros de apoio escolar são lidos por oito alunos e as biografias por sete. As revistas são utilizadas por quatro, e os romances com conteúdo histórico são lidos por apenas dois. Um aluno afirma ler livros científicos relacionados com História e três referem que não leem nenhum conteúdo relacionado à História.

É interessante que as três últimas opções, “Redes Sociais”, “Documentário” e “Mitologia”, que deveria ter sido incluído em “Livros científicos”, não foram fornecidas pelo questionário.

De destacar que há nove alunos que não utilizam nem o Manual nem Livros de Apoio Escolar.

Houve apenas três respostas à questão sobre a regularidade de leitura de livros científicos.

Gráfico 10 - Se seleccionaste livros científicos na questão anterior, com que regularidade lêes estes conteúdos?

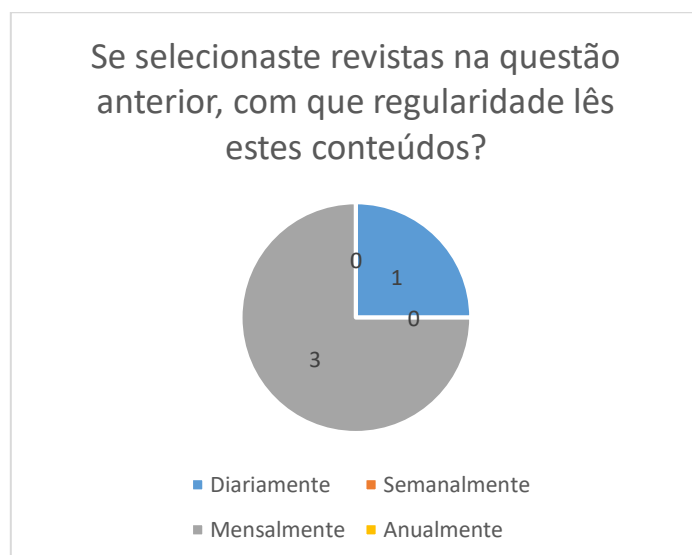


Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Apesar de, na questão anterior, apenas um aluno selecionar “Livros Científicos”, obtivemos três respostas nesta, dois “mensalmente” e um “semanalmente”. Relembrar que, quando questionados sobre o tipo de livros que leem, nenhum aluno selecionou “não-ficção”.

Em relação à regularidade com que leem revistas relacionadas à História, obtivemos respostas de quatro alunos.

Gráfico 11 - Se seleccionaste revistas na questão anterior, com que regularidade lêes estes conteúdos?

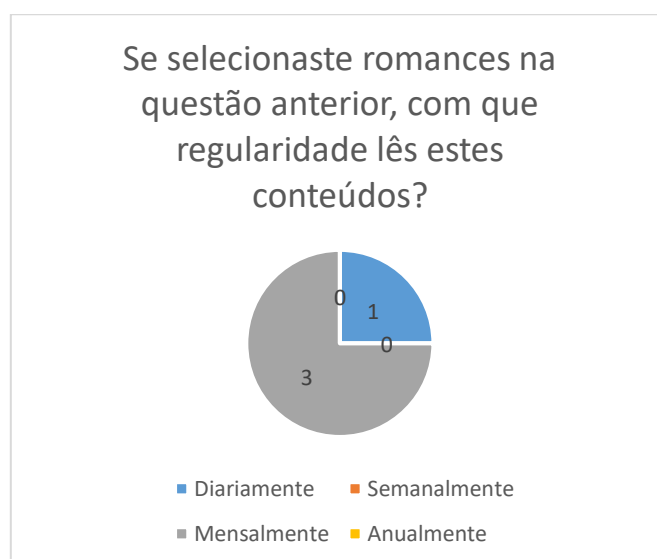


Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Estas quatro respostas correspondem aos quatro alunos que, na questão sobre os conteúdos que leem relacionados com História, seleccionaram “revistas”. Um destes refere ler revistas ligadas à História diariamente e os outros três mensalmente.

Sobre os alunos que afirmaram ler romances que abordam conteúdos sobre História, obtivemos quatro respostas.

Gráfico 12 - Se seleccionaste romances na questão anterior, com que regularidade lêes estes conteúdos?



Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

De salientar que apenas dois alunos seleccionaram romances na questão “Que tipo de conteúdo lêes, relacionado com a História?”. Dos quatro que responderam à questão agora em análise, apenas um lê este tipo de conteúdo diariamente, e três mensalmente.

Em síntese, sensivelmente metade dos alunos revela ter hábitos de leitura. Aqueles que não têm este hábito justificam-no por considerá-lo “aborrecido”, enquanto os que têm afirmam que o têm pelo simples lazer. Quando questionados sobre o que costumam ler, vários alunos revelam ler livros e jornais/revistas, mas o que mais alunos leem são conteúdos das redes sociais. Quanto ao género de livros que os alunos preferem, as opções mais escolhidas são a aventura e romance, seguido por banda desenhada/mangas; fantasia e terror. Quanto ao tipo de jornais/revistas, os mais escolhidos são de notícias e desporto. Os conteúdos ligados à História provocaram maior surpresa: dez alunos revelam não utilizar o manual escolar, e três não leem nenhum conteúdo ligado à História.

2.5. Intervenções Didáticas

2.5.1. Atividade 1 – “Exercício Histórico”

A primeira atividade a desenvolver com os alunos foi realizada no dia 4 de janeiro de 2021, no primeiro dia do 2º período, em aula presencial. A aula de 100 minutos tinha como sumário “A reconstrução do pós-guerra: as conferências de paz” (Anexo 5, p. 132). Os alunos tiveram cerca de 50 minutos para a realizar. O tempo disponibilizado foi suficiente, sendo que vários alunos terminaram o exercício com 10 minutos de antecedência.

A temática da aula, tal como o sumário indica, abordou duas das conferências que ocorreram após a 2ª Guerra Mundial, tendo como questão orientadora - “Qual foi a importância das conferências de paz para a reconstrução do pós-guerra?”. Durante a aula – e com o objetivo de responder à questão orientadora – os alunos analisaram um documento escrito referente à Conferência de Ialta, tendo de seguida realizado a atividade de escrita. Nesta atividade, como foi dito anteriormente, os alunos tiveram acesso a excertos de um documento histórico, os “Acordos de Potsdam, de 1 de agosto de 1945”. Neste excerto era abordada a forma como a política alemã seria condicionada pelas decisões tomadas na Conferência de Potsdam.

Na atividade escrita era solicitado aos alunos que se imaginassem como jovens alemães que, conhecendo o conteúdo do documento, procuravam expressar os seus sentimentos relativamente ao mesmo através de um texto escrito. Foi sugerido que se integrassem os conhecimentos relativos ao já lecionado Tratado de Versalhes, através do qual poderiam relembrar o que aconteceu aos seus pais.

Devido à grande extensão do excerto, foi indicado aos alunos que se poderiam focar em qualquer ponto ou conjunto de medidas dos Acordos, salientando-se que poderiam integrar aspetos tratados em aula e que deveriam ser o mais criativos possível. Foi pedido aos alunos que se focassem, acima de tudo, nos sentimentos provocados no espírito alemão pelos Acordos.

2.5.2. Atividade 2 – “Exercício Literário”

A segunda atividade realizada com os alunos foi feita em seguimento da aula de dia 17 de fevereiro, intitulada - “A radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958” (Anexo 6, p. 134). Foi lecionada em regime online, devido à situação pandémica, tendo a duração de 70 minutos. Esta aula teve como foco o estudo dos movimentos oposicionistas ao Estado Novo durante as décadas de 1950 e 1960, abordando novamente o papel da polícia política, tema já lecionado no período anterior.

A atividade foi feita como trabalho de casa, tendo os alunos enviado o exercício por email. Por ser uma atividade de trabalho de casa, nem todos os alunos a realizaram.

Apesar da situação pandémica e das aulas online, as atividades a desenvolver para este relatório não se viram prejudicadas. Foi possível ver maior cansaço nos alunos e ansiedade para voltar à escola. Aquando da realização desta atividade, no entanto, tal ainda não era possível.

Ao contrário da atividade anterior, este não foi um exercício onde os alunos entraram em contacto com um conteúdo do programa pela primeira vez. Após a leção da aula, a atividade foi abordada com os alunos, tendo sido explicado o objetivo da mesma e o contexto histórico do excerto ao qual teriam acesso.

O excerto escolhido é da célebre obra de José Cardoso Pires, *Balada da Praia dos Cães*, de 1982, que retrata acontecimentos do início da década de 1960. A seleção do excerto foi feita tendo como objetivo manter uma linha condutora que permitisse ao aluno perceber os acontecimentos narrativos, mas que incluía também, em segundo plano, aspetos da vida política portuguesa nesse período.

Foi pedido aos alunos que escrevessem um pequeno texto narrativo, no qual interpretariam um opositor ao regime. É sugerido que o fizessem em formato de uma carta dirigida a um outro opositor, onde explicavam a razão da sua oposição ao regime e o perigo representado pela PIDE. Foi também pedido aos alunos que integrassem conhecimentos aprendidos nas aulas.

Ao contrário das outras duas atividades realizadas para este relatório de estágio, esta foi baseada num recurso que requeria uma análise diferenciada das restantes no sentido da construção do conhecimento histórico. A obra selecionada não apresenta os conteúdos históricos de forma explícita, o que requer uma análise mais profunda. O excerto escolhido apresenta alguns conteúdos históricos como: a falta de liberdade de expressão e imprensa em Portugal; possíveis golpes militares; o assassinato de opositores ao regime pela PIDE; os métodos usados pela PIDE para encontrar opositores; a PIDE como organismo separado da PJ; a manipulação da imprensa, pela PIDE, para ocultar as suas operações; as características totalitaristas do exército na égide de Salazar; as fugas de prisioneiros políticos; as ligações dos oposicionistas no exterior; entre outros.

2.5.3. Atividade 3 – “Exercício Historiográfico”

O 3º e último exercício, também realizado em regime online, foi realizado a 14 de abril após a leção dos conteúdos desta aula, intitulada - “Os problemas da transição para a economia de mercado” (Anexo 7, p. 137) e da de 12 de abril, intitulada - “O fim do modelo soviético” (Anexo 8, p. 143).

Inicialmente, esta atividade seria realizada como trabalho de casa após a leção da aula de dia 12. Contudo, devido a um atraso na sua leção, o conteúdo foi lecionado na aula seguinte, tendo sido acrescentada a temática relativa aos problemas da transição para a economia de mercado, com o objetivo de não atrasar a planificação anual. Sendo assim, a situação-problema que deveria encerrar a primeira aula foi na realidade utilizada para encerrar a segunda. A atividade foi realizada como trabalho de casa após a leção da aula de dia 14, sendo que esta mudança repentina acabou por ser benéfica pois permitiu aos alunos realizar o exercício com o conhecimento das consequências das reformas de Gorbatchev e do fim da URSS.

Estas duas aulas tiveram como pontos de foco: a análise das reformas preconizadas por Gorbatchev; o processo que levou à queda da URSS, identificado através da análise dos principais acontecimentos; e, por fim, os problemas da transição da economia

planificada para a economia de mercado. Os *feedbacks* obtidos ao longo das duas aulas permitiram depreender que os alunos do 12.ºX conseguiram construir um conhecimento histórico sólido através da análise das fontes selecionadas para as aulas. Por outro lado, o 12.ºY demonstrou uma maior dificuldade no processo de aprendizagem, em grande parte devido à falta de motivação da turma provocada pela mudança drástica de regime presencial para online.

Na atividade proposta foi pedido aos alunos, que estes realizassem um exercício de escrita narrativa, após a análise de um excerto da obra historiográfica de Peter Kenez, a *História da União Soviética*. Sendo assim, foi pedido aos alunos que se imaginassem um jornalista britânico do “The Times” e que escrevessem um pequeno texto narrativo, em formato de notícia, onde abordassem os acontecimentos que levaram à queda da URSS e a sua influência na vida dos habitantes das várias repúblicas. Foi solicitado aos alunos que integrassem aspetos que aprenderam na aula juntamente com aqueles que retiveram com a leitura do excerto. Foi também pedida tanta criatividade quanto possível, tendo sido possibilitada a abordagem de qualquer aspeto do excerto fornecido.

Os alunos foram informados que este exercício, ao contrário dos anteriores, seria contabilizado na nota de final de período.

Os excertos da obra historiográfica facultada aos alunos abordam vários aspetos históricos: a questão da relação entre russos e não-russos (incluindo os problemas da migração russa nos estados bálticos) e o problema das nacionalidades; a centralização política na URSS e falta de autonomia das repúblicas; a vontade política em preservar as ligações só com algumas repúblicas da união; o republicanismo de Ieltsin; o papel da *perestroika* nos nacionalismos; o referendo feito à população sobre a continuidade da URSS; o golpe perpetrado contra o governo de Gorbachev devido às suas reformas; as consequências do golpe e as medidas de Ieltsin; a adoção do multipartidarismo; a criação da CEI e a sua forma de organização; entre outros.

3. Parte III – Análise de dados

Para facilitar a análise das atividades foram elaborados parâmetros que se regem pelo “Grau de concordância com o solicitado”, “Nível de criatividade e logicidade”, “Escrita correta (sem erros e gramaticalmente correta)”, “Utilização de conhecimentos veiculados na aula” e “Inclusão de informações do excerto”. Para permitir o correto preenchimento destes parâmetros, foram elaborados descritores de desempenho (Anexo 9, p. 150).

3.1. Atividade 1 – “Exercício Histórico”

3.1.1. Análise de Resultados

Neste exercício (Anexo 10, p. 152), a grande maioria dos alunos teve facilidade em realizar um texto narrativo onde se imaginavam um jovem alemão. Tal como pedido, os alunos escreveram o que sentiam perante as imposições elencadas nos Acordos de Potsdam.

Em relação ao cumprimento do solicitado, os alunos do 12.ºX, de forma geral, demonstraram facilidade em assumirem-se como narradores, explicando os seus sentimentos, como pretendido. Trabalhando o texto na primeira pessoa, os alunos escreveram como se fossem realmente um jovem alemão. Contudo, uma pequena percentagem dos alunos teve mais dificuldade em cumprir o pretendido. Um dos alunos (X3) teve mais dificuldade em assumir-se como o narrador/ personagem criada. Outro (X6) acabou por escrever um pequeno conto no qual abordava a temática com a família. O aluno X9, apresentou dificuldades em encarnar o jovem alemão, fazendo apenas uma descrição do que aconteceu em termos históricos. Por último, o aluno X10, apresentou dificuldade em abordar os conteúdos históricos.

Já o 12.ºY revelou uma maior dificuldade em criar o narrador e em criar/transmitir emoções. Contudo, alguns alunos foram capazes de transmitir sentimentos de humilhação, mas não de uma forma tão aprofundada como visto em vários casos no 12.ºX. Isto torna deveras complicada a análise da compreensão dos alunos sobre a

implicância das medidas tomadas, visto essas não serem explanadas explícita ou implicitamente na sua narrativa. Demonstram sentimentos, mas estes são infundados. No 12.ºY, um aluno (Y1) abordou este tema em formato de carta. Já o aluno Y5 não incorporou a figura do narrador, oferecendo apenas a sua opinião sobre os acontecimentos.

Ao nível da criatividade, uma parte dos alunos da turma 12.ºX revelou facilidade e criatividade em criar uma “voz” narrativa. O jovem alemão tem medos, um contexto familiar, uma grande compreensão das pessoas da época e uma forma única de se exprimir. É interessante ver que alguns alunos optaram por demonstrar felicidade, afirmando que esperavam agora não voltar a ter o regime nacional-socialista, enquanto outros escreveram como apoiantes do regime nazi, demonstrando a sua raiva em algumas das narrativas. Um pequeno número de narrativas demonstrou uma mistura de sentimentos, o contentamento com o fim do regime nazi e preocupação com as medidas impostas, revelando compreensão da complicada natureza humana. Este aspeto evidencia a multiperspetiva histórica que estes alunos são capazes de evidenciar. Em termos de logicidade, as pequenas falhas apresentadas relacionam-se com o vocabulário, mal empregue em alguns casos. No 12.ºY, apenas uma pequena parte dos estudantes criou um contexto familiar, características e ambições do seu narrador e, quando o fizeram, não apresentaram o mesmo nível de profundidade que o 12.ºX revelou. Dois alunos desta turma, Y4 e Y13, destacam-se positivamente por demonstrarem criatividade ao nível das emoções e daquilo que as fundamenta.

Em termos de escrita, as narrativas demonstram um forte fio condutor, com um claro encadeamento de ideias. No 12.ºX a maioria dos estudantes apresenta uma escrita que transmite de forma correta o pretendido, apesar da presença de erros ortográficos e uma construção frásica deficiente. Contudo, só um pequeno número de alunos se destaca por possuir uma escrita trabalhada ou, até mesmo, literária. Já no 12.ºY, de forma geral, há um menor cuidado com a escrita, com a presença de frases longas e sem a pontuação adequada, o que prejudica a compreensão, assim como vários erros ortográficos.

De forma geral os alunos foram capazes de utilizar os conhecimentos veiculados na aula, principalmente o 12.ºX. Esta atividade, ao contrário das seguintes, apresenta conteúdo que foi abordado levemente nas aulas, e que os alunos analisaram pela primeira vez quando entraram em contacto com o excerto. Desta forma, dificilmente um aluno cometeria algum erro neste parâmetro, visto terem aprofundado o conteúdo temático na incorporação do excerto. Em relação aos conteúdos abordados na aula, na turma 12.ºX, os alunos fazem referência, de forma correta, ao clima que se vivia na elaboração dos Acordos. Contudo, na turma 12.ºY, muitos alunos não incluíram elementos históricos na sua narrativa, sendo que o que incluíram foi uma mera descrição do excerto. Devido a tal, torna-se difícil identificar conteúdos veiculados na aula nas narrativas. A turma 12.ºY, de forma geral, não incorpora conteúdos temáticos suficientes para avaliar se dominam ou não os conteúdos. Nesta turma, três alunos abordaram os Acordos de Potsdam, mas usaram o termo Conferência de Berlim.

Em relação à introdução de excertos do documento, em ambas as turmas, alguns alunos, com o intuito de inserir conteúdos históricos na sua narrativa, descreveram as imposições implementadas, algo muito comum na turma 12.ºX. Já outros alunos abordaram um tópico específico dos Acordos, estando esta característica presente nos textos do 12.ºX, como a forma como o seu narrador poderia ser afetado, mostrando domínio sobre esse aspeto e as suas implicações históricas. Nestes casos, o aluno demonstra uma compreensão histórica que vai além da mera descrição de conteúdos. Na turma 12.ºY, muitos alunos não retiraram informação alguma do excerto, fazendo apenas referências vagas sobre as medidas impostas na Alemanha. Já outros alunos fizeram o mesmo que a turma 12.ºX, elencando medidas, mas de forma mais breve.

Da turma 12.ºX, apenas um aluno fez referência ao Tratado de Versalhes como foi sugerido na proposta de trabalho. Já na turma 12.ºY, três alunos o fizeram. Estes alunos, abordaram os sentimentos dos seus pais ou da sociedade em geral em relação ao sofrimento provocado pelo tratado. É uma pequena referência, mas é possível identificar compreensão histórica relativa ao impacto deste tratado na sociedade alemã. O número diminuto de alunos que abordou este tópico faz questionar o motivo para os

restantes não o terem feito. Terá sido um caso de esquecimento durante a elaboração, uma opção criativa ou pouco domínio deste tópico por parte dos alunos?

Nos *feedbacks* obtidos no final da aula e no início da aula seguinte, os alunos demonstraram um maior rigor histórico nas temáticas relativas a este documento em comparação com outros conteúdos deste subdomínio. Tal fenómeno pode dever-se a um maior tempo utilizado no assunto e ao facto de terem sido os próprios alunos a analisar o documento sozinhos e a focar a sua atenção nos tópicos à sua escolha.

Em conclusão, os alunos que abordam menos conteúdos históricos presentes no excerto, mas que os integraram na narrativa, demonstram um maior controlo e compreensão histórica, sendo capazes de perceber as implicações de tal conteúdo. Outros alunos, mesmo tendo uma visível compreensão dos conteúdos, colocam na sua narrativa várias medidas encontradas no documento, o que revela que os alunos fizeram questão de que a narrativa tivesse conteúdo histórico. Contudo, torna-se mais difícil avaliar se o aluno tem ou não uma elevada compreensão da implicação das várias medidas.

3.1.2. Feedback dos alunos

De forma geral (Anexo 11, p. 153), os alunos das duas turmas consideram que o excerto lido é uma mais-valia para a aprendizagem da História.

Os alunos referem que com a leitura do excerto são capazes de entrar em contacto com “o que realmente ocorreu”; “mais dados do que se passou”; ter um “maior conhecimento”; um aluno refere até que permite um “maior rigor científico”; mais credível; “acesso a mais informação”. Alguns alunos referem, dum ponto de vista prático, que este texto é pertinente para o seu estudo.

Um aluno (X8), apesar de considerar importante a leitura do excerto, refere a interpretação textual como uma das dificuldades que este tipo de documento tem para os alunos (“Mas por outro lado pode ser mais complexo de interpretar”).

Dos comentários recebidos, apenas dois alunos apresentaram, no entanto, uma visão diferente. Ambos os alunos consideram o documento importante para o estudo da História, contudo veem aspetos negativos em relação ao exercício. O aluno X10, o único que faz referência ao exercício de escrita no comentário, demonstra não compreender a potencialidade didática que este tipo de escrita tem para a aprendizagem de História. (“Porém o exercício que fizemos sobre ele é confuso na minha opinião. Um texto narrativo deixa muito a desejar no âmbito de conteúdos”). O aluno não percebe que este é um tipo de narrativa que é capaz de demonstrar uma compreensão histórica dos acontecimentos de forma mais profunda e rigorosa. Já o aluno Y1, considera que o ponto menos positivo é em relação à leitura do excerto em sala de aula. Considera que a temática abordada é muito específica e refere: “Conforme o meu raciocínio, este tipo de texto deveria ser abordado de forma menos detalhada, visto que este texto torna-se facilmente apenas mais uma massa de letras que precisamos de engolir, daí a minha advertência de tais textos”.

Apesar de só dois alunos terem apresentado uma perspetiva diferente, é de questionar se os restantes alunos também não têm uma opinião semelhante, que não tenha sido transmitida por receio ou timidez.

Através da resposta à questão elaborada foi possível ver que os alunos parecem ter compreendido que o texto lido era de facto um documento original. Isso é também algo visível nas narrativas, em que os alunos abordam os tópicos retirados do documento como algo verídico.

3.2. Atividade 2 – “Exercício Literário”

3.2.1. Análise de Resultados

De forma geral (Anexo 12, p. 156), os alunos conseguiram responder ao solicitado neste segundo exercício. As duas turmas abordaram o exercício de forma muito semelhante, com uma diferença: os alunos do 12.ºX, escrevendo na primeira pessoa, enviaram uma carta a um outro opositor do regime, sendo os dois personagens fictícios; já uma grande

parte dos alunos do 12.ºY escreveram a sua carta de uma personalidade histórica para outra.

Nas suas cartas, ambas as turmas abordam a falta de liberdade, com a censura a ser um tema recorrente, sendo que a maioria dos alunos do 12.ºX e uma pequena parte do 12.ºY abordaram, de forma mais profunda, as razões da sua oposição ao regime, bem como o perigo que a PIDE representa, referindo as suas operações encobertas e uso de tortura.

Poucos alunos do 12.ºX não indicam remetente ou destinatário, algo que aparenta ser propositado, com o objetivo de não identificar os opositores do regime; não podemos, porém, ter certezas disso. Três alunos do 12.ºX não indicaram data, e, desses, nem todos colocaram o local de envio. A maior parte utilizou datas incluídas no período abordado na aula; aqueles que não a referem, parecem ter inserido o seu trabalho no período histórico abordado. Já no 12.ºY, uma grande parte inseriu a sua carta num período anterior, correspondente ao dos conteúdos lecionados no período passado. A carta com a data mais antiga “datava” de 1939.

Um dos trabalhos que não cumpriu plenamente o solicitado foi o de uma carta escrita “em código” pelo aluno X1. Esta não apresenta nenhum conteúdo histórico explícito, mas o aluno em causa revelou grande criatividade e sagacidade, ao desenvolver uma maneira de comunicação que poderia escapar aos olhos do regime.

Outro texto que “fugiu” ao pedido foi o do aluno X5. Este escreve uma carta a um membro da oposição após a sua fuga da prisão, em que o autor refere ter sido obrigado, por meio da tortura, a denunciar o seu camarada. O uso do excerto da obra poderá ter sido, neste caso, uma fonte de inspiração.

O aluno Y8 escreveu um testemunho de alguém que sofreu às mãos da PIDE e o Y2 construiu uma mescla de uma carta com um texto historiográfico.

O 12.ºX ilustra bem o clima social e político opressivo vivido à época. Já nos textos do 12.ºY, é demonstrada uma atitude positiva, sob a crença de que a oposição destituiria o regime.

Um aspeto curioso, tendo em conta que tratamos aqui os trabalhos de nove alunos do 12.ºX, dos quais oito são do género feminino, é o facto de todos os que forneceram o nome de um remetente terem escolhido uma personagem masculina.

Vários alunos revelaram notável criatividade com as situações que criaram. Revelaram também, pelo seu uso da escrita, a capacidade de criar personagens com personalidades e motivações singulares, além de mostrarem sensibilidade para o embelezamento da escrita: “Lutamos pela injustiça e pela sede de sermos ouvidos” (X3); “O medo propaga-se em mim como se me tivessem ateado fogo, não sei se aguento mais” (X5).

No que toca à logicidade, não é possível determinar se os acontecimentos descritos estão bem enquadrados nos casos em que os alunos não colocam data. Não foram encontrados muitos anacronismos, mas houve exceções. Alguns alunos abordam eventos e realidades que, à data da sua carta, não teriam acontecido: o aluno Y10, por exemplo, refere-se à DGS num ano anterior à “reestruturação” da PIDE. Destaque para os textos dos alunos Y4, Y6, Y10 e Y11, que colocaram “assunto” na carta, como se de um email se tratasse.

No 12.ºY, vários alunos escolheram incorporar personalidades históricas nos seus trabalhos. O aluno Y4 escreve uma carta de Maria Pia de Bragança para Álvaro Cunhal, e o Y5 de Álvaro Cunhal para Maria Pia de Bragança. O aluno Y6 escreve de Norton de Matos para Álvaro Cunhal. O Y10 de Humberto Delgado para Álvaro Cunhal e o aluno Y11 de Norton de Matos para Humberto Delgado. Em alguns casos, porém, os alunos não mencionam as fortes divergências ideológicas entre os opositores do Estado Novo. Será que os alunos se regeram pela ideia “inimigo do meu inimigo, meu amigo é”?

Já que este trabalho se trata de uma carta, e há a possibilidade de utilizar um registo linguístico mais informal que em trabalhos anteriores, as dificuldades de escrita dos alunos não são tão evidentes. É possível, porém, identificar algumas, como é o caso da correta utilização de sinais de pontuação.

Tendo sido um trabalho entregue em formato digital, os alunos apresentam menos erros ortográficos na sua escrita.

Todos os alunos revelaram-se capazes de incorporar nos seus trabalhos os conteúdos veiculados em aula. Alguns alunos forçam a sua inclusão no texto, outros incorporam-no com bastante naturalidade. O aluno X1 é exemplo da situação anterior: faz a contextualização da criação do MUD, sendo que o destinatário conhecerá certamente a situação a fundo. O fenómeno da inclusão tosca dos conteúdos nos textos revelou-se menos comum nesta atividade, em relação às outras duas.

A inclusão de informações da obra por parte dos alunos foi feita de formas diversas. Um pequeno número de alunos inclui frases do excerto. Os alunos X1 e X2, por exemplo, citam a frase “Quando o sangue cheira a política até as moscas largam a casa”. O primeiro aluno insere esta frase com aspas, enquanto o segundo refere que a autoria da mesma é do “famoso José Cardoso Pires”. O segundo caso apresenta uma inconsistência gritante, já que a citação poderia ser atribuída ao autor apenas a partir de 1982; tal seria impossível no ano em que a aluna localiza a sua carta, 1958.

Outros alunos, revelando grande criatividade, incorporaram nos seus textos o crime que espoleta os acontecimentos da obra como se de um verdadeiro evento se tratasse, como foi o caso dos alunos X3, X4 e X8. O aluno X3 cita até ao colega da oposição uma carta da obra, dirigida ao diretor da Polícia Judiciária. Contudo o aluno refere a própria obra, criando uma incoerência.

O aluno X8 aborda o crime sucedido na obra como forma de demonstrar o perigo representado pela PIDE, não fazendo referência ao autor. Porém, a sua carta está datada de 1950, ao passo que a obra retrata a década de 1960.

Outro aluno que faz referência ao crime apresentado na obra, sem mencionar o romance histórico, foi o aluno X4, escrevendo que o seu vizinho apareceu morto na praia, fazendo-o crer que, pela sua oposição ao regime, terá sido assassinado pela PIDE.

Será que os alunos que fizeram referência à obra não entendem que esta não poderia estar em circulação à época? Será que os alunos queriam incluir uma adenda com referência à obra, e não criar anacronismos?

Já outros alunos fazem a inclusão da obra sem fazer referência à mesma nem ao crime que a caracteriza. Nestes casos, os seus textos incorporam aspetos históricos latentes no excerto. Exemplos disto são as referências à forma como a PIDE encobria as suas ações.

3.2.2. *Feedback dos alunos*

Todos os alunos que realizaram esta atividade consideraram que os excertos retirados da obra de José Cardoso Pires são úteis para o estudo da História (Anexo 13, p. 157), por estes permitirem “uma visão mais realista daquilo que acontecia” (X1); por ajudarem “a compreender a opinião e a posição das pessoas que passaram por estes terríveis anos de repressão” (X2); por permitirem uma “interação com a história que estamos a estudar, uma vez que nos obriga a entender a situação e a representa-la como se estivéssemos dentro dela” (X3); “permitem aprofundar os nossos conhecimentos e perceber melhor o que as pessoas da época passavam” (X4); “desta forma conseguimos imaginar melhor como seria a sociedade do regime Salazarista o que nos facilita no estudo deste tema” (X6); “permite-nos visualizar casos reais e acontecimentos da época da história a ser estudada” (X8). De forma geral, os alunos do 12.ºX referem que esta leitura permite aceder a uma visão mais pessoal e humana, em vez do olhar científico do historiador.

Os comentários dos alunos do 12.ºY não permitem compreender aqueles que serão, nas suas opiniões, os fundamentos da utilidade do excerto, como é o caso do comentário do aluno Y11: “Os documentos retirados da obra foram muito uteis pois ajudou-me a perceber melhor o Estado Novo”.

Como foi referido pelo aluno Y5, a obra de José Cardoso Pires transmite “o conhecimento do passado para as gerações futuras”. Dois alunos do 12.ºX referem que esta obra é importante para manter viva a memória histórica do leitor, para que situações semelhantes não se repitam no presente. “Para além disso, serve, também, como exemplo para que atualmente não aconteça o mesmo” (X4) e “excertos de livros sobre esta época são muito bons para nos ajudarem a entender o presente e o motivo pelo qual é desta forma. (...) As injustiças do passado servem como fonte de

compreensão e como uma base para melhorar tudo aquilo que estava incorreto em tempos anteriores” (X2).

Os comentários de três alunos, X7, X8 e X9, levam a questionar se os alunos compreenderam que a obra retratada é ficcional, devido a estas expressões: “na medida em que o acesso a recursos da época em estudo” (X7), “visualizar casos reais e acontecimentos da época da história a ser estudada” (X8) e “é uma obra que se baseia na vida real em acontecimentos verídicos” (X9). Não me parece que seja o caso, mas o vocabulário escolhido pelos alunos leva a que não descarte a opção.

Nenhum aluno abordou a questão da credibilidade da obra.

3.3. Atividade 3 – “Exercício Historiográfico”

3.3.1. Análise de Resultados

De forma geral, os alunos demonstram dificuldade em criar uma notícia (Anexo 14, p. 160). Poucos forneceram a data da “publicação” na sua narrativa (maioria do 12.ºX, e apenas um do 12.ºY, o Y6). A maioria deste grupo elaborou a notícia como sendo “publicada” durante a data em que o exercício foi elaborado. Desses, nenhum abordou a notícia como algo novo, ou como uma nova descoberta nessa área do conhecimento. Será dificuldade em reconhecer o objetivo de uma notícia?

Os alunos abordam um longo período histórico, apesar de se lhes indicar que poderiam selecionar um ou dois aspetos em específico. O trabalho começa com indícios de que se tratará de um texto jornalístico, para depois se limitar a ser um texto historiográfico que aborda os conteúdos lecionados. Só um aluno (X6) abordou um acontecimento específico, a situação vivida em Berlim, contudo o seu trabalho também aparenta ser apenas um texto historiográfico. Uma grande maioria dos alunos que conseguiram manter a ideia de uma notícia revelam dificuldade em assumir o narrador criado, que aparece esparsamente pelo texto. O aluno X3 é exemplo disto: tem dificuldade em manter o narrador, sendo que em certas alturas escreve como que para uma audiência.

Nas poucas situações em que incorporam corretamente o narrador no texto, alguns alunos esquecem-se que é suposto esse ser o jornalista britânico, descrevendo a situação como se fossem eles próprios a vivê-la.

Esta atividade tem um aspeto em comum com a primeira atividade elaborada com os alunos. Querendo mostrar conteúdo histórico nas suas narrativas, acabam por se esquecer que elaboram uma notícia e não uma obra historiográfica.

Em termos de criatividade, foi com bastante surpresa que se constatou que vários alunos, nas duas turmas, embelezaram o seu documento. Vários alunos do 12.ºX e um do 12.ºY, (Y6), inseriram o logótipo do jornal “The Times” no cabeçalho. Alguns incorporaram iconografia no documento, principalmente no 12.ºX. Estas imagens foram incorporadas de maneira a criar a ilusão de que o trabalho se tratava realmente de um artigo noticioso. Estas imagens eram fotografias da época e/ ou *cartoons*, mas poucos alunos inseriram a devida legenda. Em alguns trabalhos, as imagens estavam relacionadas com as temáticas abordadas, enquanto outras eram meramente decorativas. É de destacar que nenhum aluno relacionou as imagens com a narrativa ao longo do seu texto. Em alguns casos, o uso das imagens não era correspondente ao período em que a narrativa se inseria, mostrando uma falha ao nível da logicidade.

Ainda em relação ao parâmetro da logicidade, é de destacar que houve falhas ao nível da relação de acontecimentos, principalmente na turma Y, sendo que, em muitas narrativas, eram apresentadas ideias pouco oportunas para a temática em desenvolvimento. O aluno X2, por exemplo, fala, em certos pontos, das consequências da queda da URSS num momento histórico em que não havia passado tempo suficiente para que tais consequências fossem identificáveis.

A grande criatividade demonstrada na apresentação estética do exercício não foi tida em conta no parâmetro da criatividade. Neste caso foi avaliada a criatividade ao nível da escrita. A grande maioria dos alunos não o demonstrou. Um pequeno número parece ter tentado usar expressões específicas que tornariam o texto mais semelhante a uma notícia. O aluno X2, por exemplo, procura criar, com o seu registo textual, o

sensacionalismo característico do jornalismo. O seu texto, no entanto, aparenta ser uma mescla de artigo científico e noticioso.

Poucos alunos utilizam expressões comuns em textos noticiosos, com o objetivo de fazer referência a um acontecimento recente. Destacam-se os alunos Y11 (“Foi então que no passado dia 26 de dezembro de 1991...”) e Y12 (“ÚLTIMA HORA: DÁ-SE O TÉRMINO DA URSS - Hoje dia 26 de dezembro de 1991 a URSS sofreu uma dissolução”), apesar de este último cometer uma incoerência, já que nos jornais de papel não se apresentam notícias de última hora. Ambos os alunos passam, de seguida, a escrever o seu texto como se de uma obra historiográfica se tratasse.

Tendo este trabalho sido feito no computador não apresenta tantos erros como o primeiro. Há ainda, no entanto, vários erros. Um dos problemas mais gritantes é o uso de frases muito compridas e mal pontuadas. São ainda identificáveis erros que não existiriam caso tivesse havido uma segunda leitura.

A voz singular do narrador, muito bem conseguida nos exercícios anteriores, está menos presente neste, perdendo-se numa simples listagem de eventos históricos. Contudo, um pequeno número de alunos apresenta uma escrita agradável ao leitor.

No 12.ºY, destacam-se quatro alunos, Y1, Y2, Y5 e Y8, pela grande dificuldade em ligar orações, mas tal parece derivar da sua dificuldade em interligar acontecimentos.

É possível identificar facilmente os conteúdos vinculados à aula. Tal terá acontecido por esta temática ser especialmente irrestrita, sendo que foi lecionada ao longo de duas aulas. É possível reconhecer, em algumas narrativas, expressões e ideias claramente retiradas do texto didático do manual. Isto é bastante comum no 12.ºX. Está claro que os alunos abordaram os conteúdos da mesma forma que o manual o faz em vez de se debruçarem sobre um assunto específico. Nos dois exercícios anteriores, foram “obrigados” a cingir-se aos conteúdos dos excertos apresentados.

O fio condutor presente nas narrativas do 12.ºX assemelha-se ao que foi adotado em aula, havendo uma clara compreensão dos acontecimentos e das suas repercussões e capacidade de interligar os aspetos abordados. O 12.ºY, por outro lado, deixa muito a desejar nestes aspetos.

De forma geral, os alunos não fazem uso das informações do excerto ao elaborar a sua narrativa. Apenas três o fizeram. O aluno X2 utiliza ideias que são apresentadas de modo aprofundado no excerto, mas que não foram abordadas em aula com tanto afinco, como a questão das repúblicas bálticas e as reformas de Ieltsin, o que comprova que este aluno tomou mais atenção ao excerto que os seus colegas.

Já os alunos X4 e X7 fazem referência ao autor e à sua obra. O aluno X4 escreve: “Esta era composta por 15 repúblicas, possuindo, assim, diversas nacionalidades que, tal como Peter Kenez afirmou, eram o ‘calcanhar de Aquiles do império’”. O X7 chega mesmo a fazer uso da referência da obra historiográfica ao longo do texto; isto demonstra que estes dois alunos pretenderam que o uso da obra fosse visível nos seus textos.

A maior parte dos restantes alunos não fez qualquer referência óbvia ao excerto. Alguns abordaram de forma leve assuntos presentes no excerto, mas esses também foram abordados em aula, o que impossibilita saber se resultam da leitura do excerto. No 12.ºY torna-se claro que vários alunos pesquisaram na internet conteúdos para inserir no texto. Não há, porém, uma interligação e compreensão dos mesmos. No 12.ºX, o aluno A8 utilizou conteúdos claramente resultantes de uma pesquisa *online* e não parece usar conhecimentos do excerto.

É possível que o excerto tenha ajudado a consolidar alguns conhecimentos entre os alunos do 12.ºX, visto que nas aulas seguintes estes demonstraram grande domínio da temática.

O objetivo do excerto era aprofundar um pouco mais certos conteúdos e permitir que os alunos pudessem criar um texto interessante e criativo. Porém, de forma geral, os alunos limitaram-se a incorporar os conteúdos já inseridos no programa.

A conclusão retirada deste exercício é que os alunos parecem estar apenas habituados a mostrar conteúdo, e nunca a retirar conclusões pelo uso do pensamento crítico/lógico e da sua imaginação. Este exercício causa-lhes estranheza. Tal como no primeiro, torna-se difícil saber se os alunos entendem as implicações dos acontecimentos na vida das

pessoas comuns, tal como foi solicitado. Contudo, no 12.ºX, está claro que as problemáticas políticas e as suas consequências são bem entendidas.

3.3.2. *Feedback dos alunos*

Os alunos de ambas as turmas consideraram o excerto como útil para o estudo da História (Anexo 15, p. 161).

Os alunos das duas turmas referem que a leitura ajuda “a compreender melhor a matéria”, fornece “conhecimento mais aprofundado do tema”, é “uma mais-valia para perceber e aprender de maneira simples e direta”, “relata e explica de uma forma perceptível os acontecimentos”.

Alguns alunos do 12.ºX escrevem que este tipo de leitura permite estar mais próximo da História e até “inserir-los” na mesma.

O aluno X7 é o único do 12.ºX que faz referência à linguagem usada: “faz uso de uma linguagem acessível a temática não descurando do rigor científico necessário”, enquanto o aluno Y1, o único do 12.ºY a fazer essa referência, escreve: “utilizando uma escrita diferente de forma a incentivar o leitor a os ler”. Ambos os alunos identificaram que a obra historiográfica apresenta uma escrita que facilita a transmissão de conhecimentos históricos.

Só um aluno (X11) faz referência à autoria da obra, considerando uma obra credível, (“uma pessoa que é especializado na história da Rússia, outorga-nos uma fonte credível de conhecimento”). Já outro (X2) refere: “essencial para ter um estudo mais acompanhado e mais completo, uma vez que nessas obras podemos observar, muitas vezes, a perspetivas de testemunhas que passaram pelo tempo em questão”. Este último comentário demonstra uma maior dificuldade em compreender a diferença entre uma obra historiográfica e um documento histórico.

O aluno X10 faz referência ao exercício de escrita: “eu acho esse tipo de exercício desagradável porque, além de trabalhosos, só funcionam quando há uma professora/ pessoa de maior conhecimento para interpretar comigo”.

As respostas dos alunos demonstram, de forma geral, que os mesmos consideram que o tipo de excerto permite conhecer e aprofundar conhecimentos sobre o conteúdo abordado. Contudo, as justificações, na sua maioria, não referem o porquê de permitir ter mais conhecimento. Poucos são os que fazem referência ao autor e aos objetivos da obra.

3.4. *Feedback* sobre a narrativa

Através de uma das questões feitas no questionário (“Consideras que a elaboração de um exercício de escrita, baseado numa fonte histórica facilita a construção do conhecimento? Justifica”), é possível determinar se os alunos veem a elaboração de uma narrativa como algo importante para a aprendizagem da História. As respostas dos alunos podem ser consultadas no (Anexo 16, p. 164).

Gráfico 13 - Consideras que a elaboração de um exercício de escrita baseado numa fonte histórica facilita a construção do conhecimento? (turma 12.º X)



Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Gráfico 14 - Consideras que a elaboração de um exercício de escrita baseado numa fonte histórica facilita a construção do conhecimento? (turma 12.º Y)



Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Os alunos do 12.ºX que consideram que um exercício escrito baseado numa fonte histórica facilita a construção do conhecimento, e justificam-no da seguinte maneira: “ajuda-nos a interiorizar e perceber melhor a matéria”, “promove o nosso espírito crítico”, permite “ver por outra perspetiva a matéria”, assim como, “criar uma opinião própria de uma forma mais fácil”.

Alguns alunos do 12.ºX referem que a elaboração do exercício permite abordar os recursos didáticos de forma especialmente aprofundada, algo que nem sempre é possível nas aulas: “elaborarmos o exercício através da fonte histórica estamos a saber um pouco além da matéria dada na aula”; “necessitamos de procurar nova informação e, como tal, enriquece o nosso conhecimento”; “fazer pesquisa de documentos”; “os recursos escritos nos ajuda a chegar a uma conclusão, ou uma interpretação mais rápido”.

Nas respostas dadas há uma maior incidência sobre o uso dos recursos do que sobre a realização do exercício. Na ótica dos alunos, o exercício escrito cumpre a função de permitir a análise dos recursos, tal como a resposta de um aluno do 12.ºX demonstra: “Sim, uma vez que aborda o acontecimento histórico tal como ele ocorreu o que facilita a realização do exercício”.

Já os alunos do 12.ºY que responderam de forma positiva consideram-no positivo, por este tipo de exercício exigir atenção, tanto na escrita como na leitura: “todo o tipo de exercício, desde escrita a leitura ajudam na compreensão”; “Sim, porque ao escrevermos concentramo-nos no que estamos a escrever e, consequentemente, estudamos”; “Sim porque nos obriga a estar atento a construir a resposta”; “Na minha opinião acho que a leitura é melhor para a construção do conhecimento porque a ler entendemos e retemos melhor as informações”.

Um aluno do 12.ºX considera o exercício útil, contudo acrescenta: “não descarto a opção do estudo da matéria previamente”.

Já uma pequena parte dos alunos fornece respostas a partir das quais é impossível retirar ilações: “Depende, pois, cada um tem uma visão diferente de como interpretar as coisas”; “Ainda não tenho uma opinião formada sobre esse assunto”.

Os alunos que responderam “Não” e que justificaram, escreveram: “Eu não considero fácil, porque não acho interessante esse tipo de exercício e desmotiva a aprendizagem.” (turma X) e “Não, dá muito trabalho” (turma Y). Nestes casos, os alunos fazem referência ao exercício de escrita, ao contrário da maior parte dos colegas. Contudo, a sua resposta não demonstra se o exercício em si permite ou não construir o conhecimento histórico, mas sim que é um exercício trabalhoso, que por isso os desmotiva. Outros alunos poderiam ter esta mesma opinião, porém, nas suas respostas, focaram-se no facto de o considerarem importante, de uma forma geral, para o processo de aprendizagem.

Considerou-se útil procurar uma relação entre os hábitos de leitura e a pertinência do exercício de escrita para os alunos. Contudo, não foi possível retirar nenhuma conclusão.

3.5. Recurso Didático mais credível

Foram postas duas questões sobre a temática de credibilidade de recursos aos alunos. A primeira, no final da última atividade realizada, o exercício historiográfico, e a última, no questionário por Google Forms. A análise destes resultados será feita segundo a ordem de realização das questões pelos alunos.

A primeira questão foi: “Entre um excerto de um romance e uma obra historiográfica, em qual confias mais para estudar e conhecer o passado histórico? Justifica.”. As respostas dos alunos podem ser consultadas no Anexo 17, p. 166.

Quase todos os alunos referiram preferir a obra historiográfica, excetuando dois. O aluno X1 escolheu a obra bibliográfica, contudo a sua justificação leva a crer que isto foi um lapso da sua parte. Não estará, muito provavelmente, familiarizado com a linguagem utilizada.

De forma geral, a opinião de quase todos os alunos vai ao encontro do comentário do aluno Y2 que, de forma resumida, escreve: “Confiava mais na obra historiográfica pois relata histórias verídicas enquanto a história contada no romance pode ser fictícia.”.

Em relação às vantagens para estudar a História, o aluno X1 refere que a obra historiográfica “acaba por ter mais detalhes históricos e não fica muito massudo nem a

enrolar muito a história que realmente nos interessa saber.” Vários alunos justificam a sua preferência pela obra historiográfica dessa forma, como sendo algo mais prático para o processo de aprendizagem. Os alunos referem que a obra historiográfica “contenha muito mais informação”, contrastando com o romance: “Não me parece que a história fique tao explícita num romance” (Y8); “excerto de romance com bases históricas que, de certa maneira, estão escondidos” (X3).

O aluno X2 alonga-se mais na sua resposta. Dela poderemos retirar várias conclusões: “um romance é um estilo de escrita mais ficcional, uma vez que, muitas vezes, as histórias retratadas nesses livros são histórias fictícias e, como tal, não são uma fonte segura para nos basearmos nos nossos estudos. Apesar de que muitas das vezes até possamos observar algumas referências históricas nestes livros estas não são completamente viáveis para um estudante uma vez que estas poderiam ter sido alteradas para enquadrar melhor na história”. O aluno reconhece a potencialidade do recurso, mas não para o estudante. Isto demonstra que ele considera a análise de um romance histórico bastante complexa.

Ainda no trabalho deste aluno X2, é interessante constatar a opinião que tem sobre a credibilidade da obra: “Estes tipos de obras têm apenas um propósito, atribuir conhecimento ao leitor, como tal, é fácil concluir que estas obras tem um fio condutor histórico verídico e tem fontes fiáveis que poderão auxiliar qualquer estudante no seu estudo”. A ideia da credibilidade da obra historiográfica é partilhada por vários alunos, como o X4 (“os autores dessas obras têm conhecimentos históricos e procuram fontes credíveis para alargar e aprofundar esses acontecimentos”) e o X7 (“eu escolheria a obra historiográfica, uma vez que esta tem por base a cientificidade de autores credenciados e aborda as temáticas de forma mais rigorosa”). Os alunos reconhecem o estudo por detrás do trabalho do historiador. Nenhum aluno, porém, questiona diretamente a veracidade das palavras dos autores. O aluno X11 refere: “ao ser escrita por uma pessoa que tem estudos especializados no assunto, neste caso a história da Rússia, de certa forma é uma fonte mais credível de conhecimento do que o excerto de romance”, demonstrando achar uma mais credível que outra. No entanto, não demonstra sentido crítico sobre a obra historiográfica. Será isto plena confiança na seleção do professor ou

será que simplesmente não questionam os objetivos dos autores? Relembrar que, no exercício em que esta questão foi apresentada (exercício historiográfico), foi apresentada uma pequena bibliografia do autor. O aluno X8 critica apenas a credibilidade do romance histórico: “Enquanto o excerto de um romance pode ser deformado por uma opinião, ou sentimento do escritor, o que acontece frequentemente nos romances”. Relembremos o comentário do aluno X2, que partilha desta ideia: “Apesar de que muitas das vezes até possamos observar algumas referências históricas nestes livros estas não são completamente viáveis para um estudante uma vez que estas poderiam ter sido alteradas para enquadrar melhor na história”.

O aluno X6 escreve também sobre a credibilidade do romance histórico, acrescentando a ideia da possibilidade de erros históricos, um aspeto referido por vários alunos: “pois terei a garantidamente que as informações são verídicas enquanto nos romances pode ter informações fictícias que me levaria a aprender erros”. Como o aluno X4 refere: “um romance pode sim se basear em factos históricos, mas contém sempre factos fictícios, podendo-nos levar ao engano, pois, por vezes, é difícil distinguir quando é que um facto é verídico ou não”.

Já um grande número de alunos, principalmente no 12.ºY, não faz esta referência do erro, mas refere que a obra historiográfica é de mais fácil compreensão e análise.

É de ressaltar o comentário do aluno Y11: “Eu confio mais numa obra historiográfica porque lá apresenta sempre a perspetiva de uma pessoa que viveu mesmo o acontecimento e apresenta ideias mais verídicas”; o que demonstra a dificuldade em perceber quem pode ser o autor de uma obra historiográfica.

Outro ponto interessante relaciona-se com o comentário anteriormente citado do aluno Y2: “Confiava mais na obra historiográfica pois relata histórias verídicas enquanto a história contada no romance pode ser fictícia.”. Esta ideia de a obra historiográfica relatar fielmente a História é perceptível em vários comentários de estudantes, não havendo uma perceção que a História é escrita por Homens e que nunca será uma representação plena da realidade, sendo apenas uma interpretação. Esta ideia vai ao

encontro da já referida plena crença no objetivo do autor e na sua imparcialidade. Y5 também refere esta ideia: “escolheria a obra historiográfica já que esta contém informações fidedignas”.

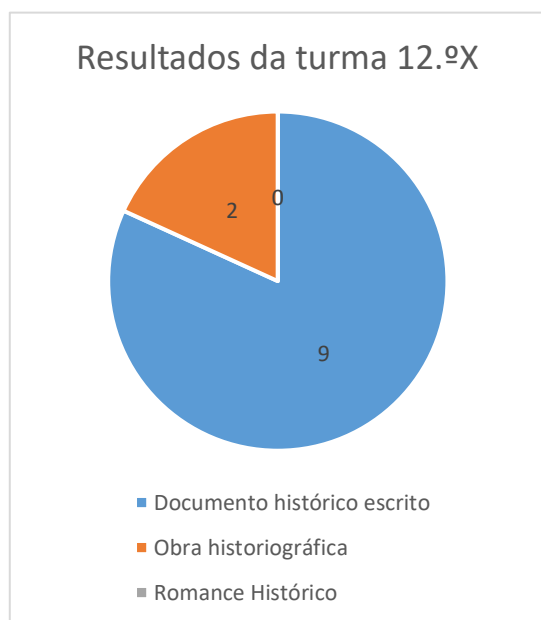
Apesar de considerar a obra historiográfica mais fidedigna, o aluno X9 é o único que faz referência às potencialidades do romance para aprender História: “Mais também considero que os excertos românticos também representam e demonstram uma Verácia no aspeto história, muitas vezes as histórias românticas representam de uma forma, mas fácil e transparente no âmbito de uma história”.

Os únicos dois alunos que apresentaram opiniões distintas foram o X10 e o Y1. O X10 refere: “Nenhum, eu prefiro livros de história, por exemplo nosso manual escolar, na minha opinião, são muito mais práticos e fáceis de ler, além de terem documentos que também servem como obras historiográficas”. Já o Y1 escreve: “Entre ambas as opções, eu refiro nenhuma, pois para mim o interesse provém de outros meios, nomeadamente de videojogos e animes, levando a que queira saber a história por de trás do personagem. Mas se tiver que escolher entre os 2, preferia o romance, pois é o mais parecido com os exemplos que referi acima”. Este último comentário revela dificuldade na interpretação da questão.

A segunda questão colocada aos alunos sobre credibilidade foi: “Destes recursos - documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica - qual consideras mais credível? Justifica.”. As respostas dos alunos podem ser consultadas no Anexo 18, p. 169.

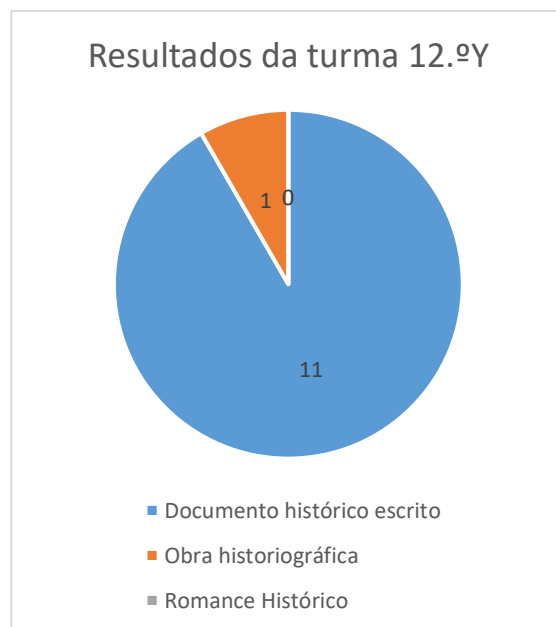
A segunda questão é formulada de maneira praticamente idêntica à anterior, mas acrescenta, desta vez, ao romance histórico e à obra historiográfica, o documento histórico escrito. Confrontados com a escolha, os alunos gravitaram, na sua maioria, em direção ao documento histórico.

Gráfico 15 - Destes recursos – documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica – qual consideras mais credível? (turma 12.º X)



Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Gráfico 16 - Destes recursos – documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica – qual consideras mais credível? (turma 12.º Y)



Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

No 12.ºX, apenas um aluno não forneceu justificação, tendo selecionado “Documento histórico escrito”. No 12.ºY, cinco alunos não forneceram justificação, tendo um selecionado “Obra historiográfica” e quatro “Documento histórico escrito”.

Os resultados deste questionário demonstram uma maior dificuldade na compreensão da origem destes recursos. Porém, em várias respostas, os alunos não desenvolvem suficientemente bem a ideia que apresentam, o que apenas permitirá suposições sobre as suas opiniões, o que tem pouca utilidade para este relatório.

Alguns alunos que selecionaram o documento histórico escrito, em ambas as turmas, revelam entender as características do documento: “porque é um documento da época”;

“por ser, de certa forma, um testemunho”; “são pessoas da época que deixam registado aquilo que viveram”.

Noutras respostas, os alunos dão a sua opinião, contudo não fornecem fundamentos: “uma vez que aporta um grau de credibilidade maior em relação ao acontecimento”; “porque considero que tem um maior carácter de cientificidade”.

Um aluno do 12.ºX refere: “Um documento histórico. Visto que a obras e romances podem ser modificadas conforme o sentimento do escritor”. Esta ideia é bastante interessante, já que este aluno reconhece que as obras historiográficas podem incluir ideias alteradas pelo autor. Contudo, o facto de um autor poder oferecer uma interpretação dos factos carregada de opinião é também passível de acontecer com um documento histórico, algo que nenhum aluno o reconheceu. Muito pelo contrário, dois alunos do 12.ºY referem: “Documento histórico escrito, dificilmente existe alterações desses documentos então são mais credíveis do que apenas um relato que pode ser alterado em outra época histórica.”; “Documento histórico, porque foi o que realmente aconteceu e a história não é influenciada pela opinião de ninguém”.

Existe preocupação por parte dos alunos em aceder a documentos credíveis, mas a sua ingenuidade relativa à credibilidade das fontes históricas escritas é extremamente óbvia.

Os três alunos, de ambas as turmas, que consideraram a obra historiográfica mais credível e que justificaram a sua escolha, revelam entender o objetivo e origem das obras historiográficas. “Este tipo de documentos são escritos por pessoas com conhecimento no assunto e na área”; “pois apresenta mais aspetos históricos e uma melhor contextualização”; “Acho mais credível a obra historiográfica pois baseia-se em factos reais”.

Em certos casos, as respostas vagas põem em causa o domínio que os alunos terão sobre o recurso a que se referiam.

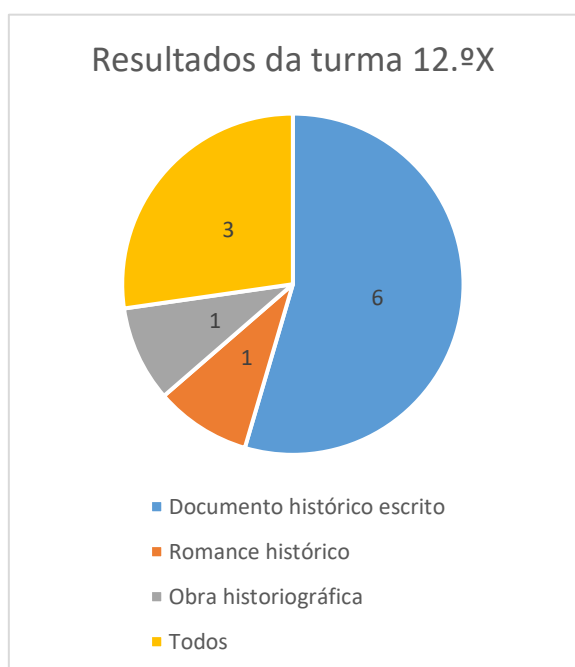
É de realçar que este é um conteúdo abordado de forma mais aprofundada no 10º ano, apesar de ser constantemente referido durante a análise de fontes. Será que estes alunos, no 10º ano, não tinham maturidade ou conhecimentos suficientes para

entender, reter e compreender estes conceitos, ou até mesmo não prestaram atenção a esta secção do programa?

3.6. Recurso mais fácil no processo de ensino de História

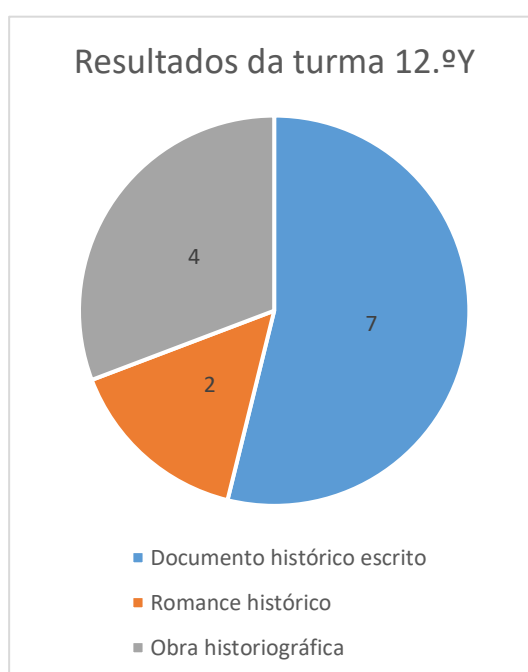
No questionário do Google Forms foi colocada aos alunos a seguinte questão: “Destes recursos - documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica - qual consideras mais fácil no processo de ensino de História? Justifica”. As respostas estão disponíveis no Anexo 19, p. 170.

Gráfico 17 - Destes recursos – documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica – qual consideras mais fácil no processo de ensino de História? (turma 12.º X)



Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Gráfico 18 - Destes recursos – documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica – qual consideras mais fácil no processo de ensino de História? (turma 12.º Y)



Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Dois alunos da turma 12.ºY escreveram apenas “documento”, mas estas respostas estarão contabilizadas como “documento histórico escrito”. Este foi o recurso mais selecionado pelos alunos. O menos escolhido foi o romance histórico.

Todos os alunos da turma 12.ºX justificaram as suas respostas, exceto um aluno que selecionou “documento histórico escrito”, enquanto na turma Y houve seis que não justificaram. Desses, quatro selecionaram “documento histórico escrito” e dois “obra historiográfica”. Nos casos em que os alunos só forneceram o recurso sem a sua justificação, não é possível avaliar se a resposta foi selecionada ponderadamente.

As justificações para o documento histórico escrito ser tido como o mais fácil são variadas. Dois alunos consideram-no mais fácil por uma questão de gosto: “acho interessante” (Y) “é mais apelativo” (Y). Outros dois acham-no mais fácil por este tipo de recurso ser bastante analisado em aula, o que lhe confere familiaridade: “é mais fácil entender porque já estudamos com esse tipo de documento a algum tempo” (X) e “estamos mais habituados a analisá-los e resumem de uma boa maneira aquilo que aprendemos” (X). A outra justificação apresentada é relativa às características da apresentação da informação do documento histórico escrito: “se dedica unicamente a apresentar os factos históricos e permite exemplificar melhor os factos” (X); “devido ao facto de possuir, em grande parte dos casos, maior objetividade” (X); “tem a informação mais importante retida de uma forma mais sintetizada e é bastante completo” (X); “esta mais bem explícito” (Y). Estas últimas respostas levantam dúvidas se os alunos compreendem o que é um documento histórico escrito.

Para cinco alunos, a obra historiográfica foi considerada a mais fácil no processo de ensino de História. Três alunos justificaram a sua opção fazendo referência à forma como o recurso apresenta a informação, que facilita a interpretação. “Explica o assunto de uma forma mais sintética, contextualizando com o que se passa atualmente” (X), “pois é mais fácil de entender e não é tão massativo para ler” (Y) e “pois os factos são mais diretos” (Y).

O romance histórico, o menos selecionado, foi considerado por três alunos como o mais fácil no processo de ensino de História. Todos estes alunos justificaram-no da mesma

forma, aludindo a questões de gosto pessoal: “Uma vez que nos motiva mais a ler e a ter mais interesse no enredo” (X), “por ser, na minha opinião, mais interessante” (Y) e “por uma questão de gosto e incentivo” (Y).

Como se pode verificar no gráfico 18, na turma X, três alunos selecionaram uma opção que não se encontrava disponível, todos os recursos. Estes alunos justificaram a sua opção de forma semelhante, considerando que os três recursos representam o mesmo nível de dificuldade.

Os resultados recolhidos das justificações dos alunos são bastante semelhantes entre si.

3.7. Recurso mais acessível para o processo de aprendizagem em História

No mesmo questionário foi apresentada a questão: “Destes recursos - documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica - qual consideras mais acessível para o processo de aprendizagem de História? Justifica”. As respostas podem ser encontradas no Anexo 20, p. 171. Destes recursos – documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica – qual consideras mais acessível para o processo de aprendizagem de História?

Gráfico 19 - Destes recursos – documento histórico escrito, romance histórico – qual consideras mais acessível para o processo de aprendizagem de História? (turma 12.º X)

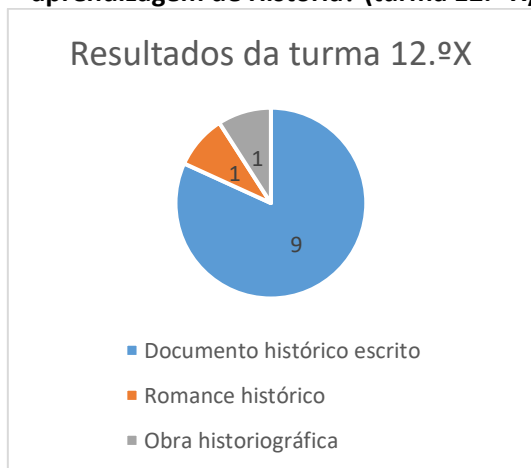
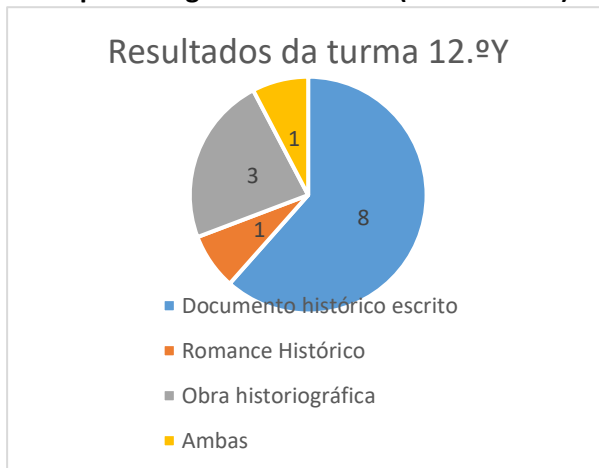


Gráfico 20 - Destes recursos – documento histórico escrito, romance histórico – qual consideras mais acessível para o processo de aprendizagem de História? (turma 12.º Y)



Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Fonte: Dados recolhidos do Questionário.

Tal como na questão relativa ao recurso mais fácil no processo de ensino de História, a maioria dos alunos escolheu o documento histórico escrito como o mais acessível para o processo de aprendizagem em História. Da mesma forma, a obra historiográfica e o romance histórico são os menos escolhidos por uma grande margem. Na turma 12.ºX, um aluno que selecionou “documento histórico escrito” não justificou a sua escolha. Na turma 12.ºY, oito alunos não forneceram justificação; seis selecionaram o documento histórico escrito, um a obra historiográfica e outro o romance histórico. Um outro aluno desta turma considera ambos acessíveis para o processo de aprendizagem em História, mas não se justifica.

A falta de justificações das respostas levanta a mesma questão, tal como na questão anterior, de se a decisão foi feita ponderadamente. Até que ponto os alunos perceberam a questão?

As justificações dadas sobre a escolha do documento histórico escrito podem ser divididas em quatro tipos:

- Por considerarem este tipo de recurso “de mais fácil compreensão” (X), com um outro aluno a escrever “uma vez que é mais sintético e completo passando-nos um enredo mais fácil de estudar” (X);
- A tipologia do recurso: “este tem uma opinião mais histórica e relata, muitas vezes, experiências de pessoas” (X); “por ser mais fácil e nos dar uma maior perceção do contexto da época” (X); “aborda os assuntos com eram na época” (X);
- Praticidade: um escreve que já estão habituados a usar este tipo de recurso (X); outro refere que “esses são os que mais usamos no dia a dia” (Y) enquanto outro ainda escreve “esta mais relacionado com a matéria” (Y);
- Acessibilidade: um aluno escreve que os outros tipos de recurso “são menos valorizados, estando menos presente (X); outro, também da turma X, refere que

os documentos históricos escritos “são mais acessível de encontrar sobre a matéria. Mas considero que todos podem ser de fácil acesso”.

A obra historiográfica é considerada por três alunos como mais acessível para o processo de aprendizagem em História, por motivos diferentes: um aluno escreve que é por esta “ser mais atual” (X); outro aluno revela que “pode levar a criação de um maior interesse pelo tema aguardado” (Y); por último, um outro refere motivos de praticidade: “por ser acessível através da internet e bibliotecas” (Y).

O romance histórico, o recurso que menos alunos consideram mais acessível para o processo de aprendizagem em História, é selecionado por um aluno, justificando a sua escolha referindo que este recurso permite melhor compreensão e que é mais motivador para a aprendizagem: “O romance histórico ao ser uma história de ficção é mais fácil de perceber e incentiva mais a aprender” (X).

Um ponto negativo a notar, tanto nesta análise, como na do recurso didático mais fácil no processo de ensino de História, é que as respostas dos alunos não permitem avaliar se estes entendem as características destes recursos. Em muitos casos, não é perceptível se os alunos estão a confundir os recursos ou se a linguagem que usam, simplesmente, é mal-empregada no contexto.

Considerações Finais

O objetivo principal deste relatório de estágio foi comprovar a forma como a Literatura pode ser utilizada como recurso para o processo de ensino-aprendizagem. Para tal foi avaliada a motivação e credibilidade deste recurso, paralelamente ao documento histórico escrito e obras historiográficas.

Através dos contributos de vários autores pudemos perceber como a Literatura pode ser aplicada no ensino da História. Para essa aplicação ser produtiva no ensino, o mais importante é a correta seleção da obra e a consciencialização do aluno de que está perante um texto de tipo literário.

Retornamos às questões que foram apresentadas no início do relatório.

Sobre a primeira questão (“Será que os alunos consideram obras literárias como motivadoras para o processo de ensino-aprendizagem?”) podemos concluir que este tipo de obra só se torna motivadora para quem já apresenta hábitos de leitura. É de notar que, apesar de metade dos alunos que participaram no estudo referirem ter hábitos de leitura, poucos são aqueles que leem obras literárias e, aqueles que o fazem, fazem-no com pouca frequência. No processo de aprendizagem da História, os alunos procuram aceder a recursos que consideram mais acessíveis para a sua aprendizagem.

Quanto à segunda questão apresentada (“Qual o nível de credibilidade das obras literárias como recurso didático para os alunos?”), podemos concluir que os alunos consideram que o autor pode claramente demonstrar a sua opinião, o que poderá prejudicar a credibilidade da obra. Contudo, os alunos falham em entender que a própria opinião do autor é um elemento passível de ser analisado sob uma luz historiográfica.

Quando questionados sobre a utilidade dos excertos do romance analisado na segunda atividade didática para o estudo da História, a maior parte dos alunos considerou-o um recurso útil. Contudo, quanto questionados sobre o recurso mais confiável para estudar e conhecer o passado, entre um romance e uma obra historiográfica, os alunos consideram que o segundo será de maior fiabilidade, já que, nas suas palavras, o

romance poderá conter elementos fictícios. Quando acrescentamos o documento histórico escrito à equação, este é considerado o mais credível.

De lembrar que, inicialmente, assumimos que os alunos considerariam a obra historiográfica a mais credível.

Por último, propusemo-nos responder à questão: “De que forma os alunos são capazes de produzir narrativas baseadas nos três recursos didáticos diferentes em estudo?”. Com esta questão tínhamos como objetivo analisar a expressão escrita dos alunos, bem como o seu modo de compreensão dos conteúdos temáticos e desenvolvimento das competências que se esperam no ensino da História.

Em relação às narrativas desenvolvidas pelos alunos, estes, de forma geral, demonstraram mais facilidade em elaborar a passagem de diário e a carta. O artigo noticioso foi a narrativa em que tiveram mais dificuldade em cumprir o pedido. Analisando os dados do questionário sobre hábitos de leitura, constatamos que apenas quatro alunos referem ler notícias. A falta de familiaridade com este tipo de produção escrita terá prejudicado a feitura do exercício.

Um aspeto positivo das narrativas foi a sua criatividade, faculdade da escrita à qual os alunos aparentam não dar muito uso no contexto escolar. Alguns, no entanto, deixaram muito a desejar neste domínio. Os alunos mostraram também a capacidade de construir fios condutores nas suas narrativas. Poder-se-á dizer que os alunos desenvolvem esta capacidade a partir da realização de exercícios do manual da disciplina.

A falta de leitura também é visível pelo facto de poucos alunos terem revelado muitas dificuldades nos âmbitos de ortografia e sintaxe.

Em relação à forma como os alunos constroem o conhecimento através da elaboração de narrativas criativas, os alunos procuram, de forma geral, inserir os conteúdos históricos nas suas narrativas, muitas vezes de forma meramente descritiva. Nos casos em que os alunos desenvolveram certos conteúdos no próprio contexto da narrativa, revelam uma maior compreensão dos acontecimentos e das suas implicações, assim como uma maior empatia histórica.

Na apresentação dos exercícios e questões, numa tentativa de não influenciar o processo de trabalho dos alunos, fomentando assim a criatividade e autonomia, procuramos não explicar em demasia o conteúdo das atividades propostas, deixando que eles próprios formassem as suas questões depois de surgirem dúvidas. Por um lado, isto é positivo pois podemos constatar a forma como os alunos analisam as questões, sendo possível perceber as suas dúvidas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e produtivo. Contudo, também é necessário saber se os alunos percebem o que é pedido.

As dificuldades dos alunos em se expressar e utilizar a escrita a seu favor, referidas pelos autores mencionados ao longo deste relatório, constata-se nas respostas dos alunos às questões analisadas. Em muitos casos, houve dificuldade em perceber se o aluno tinha domínio sobre a temática. Por esse motivo, fica a dúvida de se os alunos não compreenderam as características dos recursos ou se não foram capazes de explicar as suas ideias de forma correta.

Uma grande conclusão é que a origem e credibilidade dos documentos têm que ser melhor trabalhadas e de forma mais incisiva. Estas duas turmas trabalham estes aspetos durante as aulas, na análise de documentos, contudo tal não parece ser suficiente.

Quando falamos da leitura e da escrita, estes são dos aspetos que os alunos desenvolvem na escola que maior impacto terão na vida deles, e não podemos relegar esta função para a disciplina de Língua Portuguesa. No contexto de avaliação, é injusto avaliar os alunos em aspetos que não permitimos que desenvolvam nas aulas.

Um aspeto importante para a prática profissional do professor foi a solicitação do feedback escrito sobre exercícios realizados em aula. As questões colocadas aos alunos durante este estudo permitiram identificar noções erradas que tinham, e constituem uma mais-valia à prática docente, permitindo ao professor identificar os aspetos que os alunos mais gostam e aqueles que devem ser mais trabalhados.

Até mesmo os exercícios e respostas dos alunos que não foram ao encontro das nossas expectativas constituem um momento de aprendizagem e permitem o melhoramento do desempenho do professor.

Se começámos o relatório pensando que os alunos sentiam maior desconforto com a leitura, rapidamente percebemos que o maior *handicap* é a escrita. Quando os alunos têm de trabalhar a escrita demonstram desconforto e aborrecimento, ainda mais quando lhes é pedido que realizem questões do manual. Conclui-se que os alunos não apreciam atividades de escrita, algo pouco referido nas atividades de feedback.

É de destacar que há dificuldade de compreensão dos alunos em relação aos questionários apresentados, ou apenas falta de empenho na sua realização.

É interessante reparar como o uso de obras literárias na sala de aula provocou surpresa nos alunos. Isto era expectável, mas não no nível que se constatou. Os alunos aparentavam nunca ter ponderado que a Literatura era uma fonte perfeitamente passível de ser utilizada no processo de aprendizagem da História.

Tornou-se óbvio que vários alunos não leram os excertos apresentados na totalidade, mas alterar o exercício para impossibilitar este fenómeno poderia ter tido um impacto negativo na aprendizagem. Será mais produtivo estes exercícios elevarem os níveis de dificuldade de análise e de extensão ao longo do percurso académico dos alunos.

Um aspeto a retirar deste relatório de estágio para a atividade letiva futura é a importância de procurar mostrar aos alunos qual a finalidade dos exercícios e a sua importância na construção do conhecimento histórico.

O processo de avaliação foca-se na atividade escrita em detrimento da oral. Como esperar, então, que os alunos alcancem bons resultados, quando uma parte deles tem sérios défices de expressão escrita?

Referências Bibliográficas

- Almeida, S. G., & Amador, K. T. (2019). A Interdisciplinaridade no Ensino de História: Relações Possíveis entre a História e a Literatura. *Fronteiras & Debates*, 6(2). Obtido em 27 de Maio de 2021, de <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/5737/pdf>
- Aristóteles. (2003). *Poética* (7ª Edição ed.). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Barbosa, L. F., Lima, L. I., & Silva, E. N. (2013). A Leitura e a Escrita: Importantes ferramentas no ensino de História. *XXVII Simpósio Nacional de História*. Obtido em 14 de Junho de 2021, de https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364495799_ARQUIVO_ALEITURAEAESCRITA.pdf
- Barros, J. D. (2005). A História Cultural e a Contribuição de Roger Chartier. *Diálogos*, 9(1), pp. 125-141. Obtido em 1 de Junho de 2021, de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4862954/mod_resource/content/1/Roger%20Chartier%20-%20Hist%C3%B3ria%20Cultural%20entre%20pr%C3%A1ticas%20e%20representa%C3%A7%C3%B5es.pdf
- Chartier, R. (2002). *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. DIFEL.
- Costa, C. H., & Piva, M. L. (2016). Novas perspectivas do romance histórico: uma leitura de A prole do corvo, de Luiz Antonio de Assis Brasil. 9(1), pp. 133-146. Obtido em 12 de Junho de 2021, de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/22186/14521>
- Engel, O. G. (2007). *Literatura e História: Diálogos na Sala de Aula*. Caxias do Sul. Obtido em 26 de Maio de 2021, de <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/274>

- Ferreira, A. C. (2013). Literatura - A fonte fecunda. Em T. R. Luca, & C. B. Pinsky, *O Historiador e suas fontes* (pp. 61-92). São Paulo: Contexto.
- Ferreira, A. S. (2010). Relações entre Literatura X História. *Diálogos Acadêmicos*, 1(1).
Obtido em 1 de Junho de 2021, de <https://docplayer.com.br/730726-Resumo-relacoes-entre-literatura-x-historia-antonio-sergio-ferreira.html>
- Ferreira, P. d. (2009). O Romance Histórico na Literatura Portuguesa contemporânea. *Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas - Dossiê: o romance português e o mundo contemporâneo*, 5(2). Obtido em 11 de Junho de 2021, de <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/11114/7295>
- Fertuzinhos, C. (2004). *A Aprendizagem da História no 1º Ciclo do Ensino Básico e o uso do Texto Prosa e a Banda Desenhada - um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
Obtido em 1 de Junho de 2021, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/703>
- 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. Obtido em 27 de Maio de 2021, de <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>
- Góis, G. D., Mendonça, T. C., & Silva, E. D. (s.d.). A Importância da Leitura através das Disciplinas História e Geografia. Obtido em 14 de Junho de 2021, de https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/S31_Artigo2.pdf
- Grecco, G. d. (2014). História e literatura: entre narrativas literárias e históricas, uma análise através do conceito de representação. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 6(11). Obtido em 27 de Maio de 2021, de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10546/6888>
- Kenez, P. (2006). *História da União Soviética*. Lisboa: Edições 70.
- Lavorati, C., & Teixeira, N. C. (2010). Diálogos entre Ficção e História: Do Romance Histórico Clássico ao Novo Romance Histórico. *Revista Odisseia*, 9(6). Obtido em

26 de Maio de 2021, de
<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2070/1504>

Macedo, S. M. (2014). A Literatura e a Construção da Consciência Histórica. *Revista de Educação Histórica*, pp. 173-185. Obtido em 24 de Maio de 2021, de <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/reduh-6-final.pdf>

Manke, L. S. (2019). Leitura em aulas de História: práticas e possibilidades de ensino-aprendizagem. *Educação*, 42(2), pp. 287-297. Obtido em 14 de Junho de 2021, de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28677/18315>

Mesquita, A. T. (2011). A leitura: um passaporte para a vida. *Álabe*(3). Obtido em 24 de Maio de 2021, de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/45/45>

Moraes, D. Z. (2009). Literatura e História na Escola: Aprendizagens e Desafios Mútuos. *Anais do SILEL*, 1. Obtido em 2 de Maio de 2021, de http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lt01_artigo_7.pdf

Moraes, D. Z. (2013). Aprender História com textos literários: entre modelos de interpretação e construção de significados históricos em sala de aula. *Atas do XXVII Simpósio Nacional de História*. Obtido em 27 de Maio de 2021, de http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364751366_ARQUIVO_Comunicacao_Dislane_Anpuh_2013.pdf

Nascimento, M. d. (2013). O Uso da Linguagem Literária no Ensino do História: Cordel. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*. Obtido em 17 de Maio de 2021, de http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371264900_ARQUIVO_TrabalhoXXVIISNH-MarianedeJesusNascimento.pdf

Nascimento, S. M. (2014). Educação Histórica e Literatura: Aproximações Jörn Rüsen e Antonio Candido. *Revista de Educação Histórica*(5), pp. 123-140. Obtido em 24

de Maio de 2021, de <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/reduh-6-final.pdf>

Pesavento, S. J. (2003). *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica.

Pires, J. C. (1982). *Balada da Praia dos Cães*. Lisboa: Publicações Projornal.

Rocha, L. (2013). *A Literatura Infantojuvenil na aula de História: Um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 28 de Maio de 2021, de <https://core.ac.uk/download/pdf/302950071.pdf>

Rocha, L. (2016). A Literatura Infantojuvenil na aula de História. *Sarmiento*(20), pp. 109-132. Obtido em 8 de Junho de 2021, de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/22098/SAR_2016_20_art_7.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Roiz, D. d. (2008). A "Nova História Cultural": Questões e Debates. *Pensamento Plural*, 2, pp. 181-186. Obtido em 1 de Junho de 2021, de <http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/02/09.pdf>

Solé, G., Reis, D., & Machado, A. (2014). Potencialidades Didáticas da Literatura Infantil de Ficção Histórica no Ensino de História: Um Estudo com Alunos Portugueses do 6º ano do Ensino Básico. *História & Ensino*, 20(1), pp. 7-34. Obtido em 24 de Maio de 2021, de <https://core.ac.uk/download/pdf/207362546.pdf>

Solé, M. G. (2018). Potencialidades didáticas do uso de lendas no ensino da história: um estudo com alunos portugueses do 2.º ano do ensino básico. *Diálogos*, 22(2), pp. 184-201. Obtido em 25 de Maio de 2021, de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41279/pdf>

Weinhardt, M. (1994). Considerações sobre o romance histórico. (E. d. EFPR, Ed.) *Letras*(43), pp. 49-59. Obtido em 10 de Junho de 2021, de <https://core.ac.uk/download/pdf/328064507.pdf>

Webgrafia

https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf, [consultado a 14 de junho de 2021].

<http://portal.amp.pt/pt/4/municipios/maia/>, [Consultado a 9 de maio de 2021].

http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2019/05/PE-final-2018_2021.pdf, [consultado a 9 de maio de 2021].

<http://www1.levantemaia.com/abertura/visao-missao/>, [consultado a 9 de maio de 2021].

<https://biblelevantemaia.blogspot.com/>, [consultado a 7 de junho de 2021].

<http://www1.levantemaia.com/>, [consultado a 7 de junho de 2021].

<https://www1.levantemaia.com/documentos/auto-avaliacao/>, [consultado a 7 de junho de 2021].

http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2019/01/GC_ING_Relatorio-Homologado_AE-Levante-da-Maia-152079.pdf, [consultado a 7 de junho de 2021].

http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2019/01/PFA_AE-Levante-Maia_OAL_2016_Fase-II.pdf, [consultado a 7 de junho de 2021].

<http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2012/01/Relatorio-EE-Escolas-Levante-da-Maia-152079.pdf>, [consultado a 7 de junho de 2021].

<http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2012/01/Relat%C3%B3rio-AE-Agrup-Escolas-do-Levante-da-Maia-152079.pdf>, [consultado a 7 de junho de 2021].

<http://www1.levantemaia.com/wp-content/uploads/2012/01/Plano-Melhoria.pdf>, [consultado a 7 de junho de 2021].

Anexo 1 – Exercício Histórico

Lê com atenção este excerto dos Acordos de Potsdam, de 1 de agosto, 1945.

A Conferência de Berlim dos Três Chefes de Governo da U.R.S.S., E.U.A., e R.U., que ocorreu de dia 17 de julho a 2 de agosto, 1945, chegou às seguintes conclusões:

[...]

II. OS PRINCÍPIOS DE GOVERNO DA ALEMANHA NO PERÍODO DE CONTROLO INICIAL

A. PRINCÍPIOS POLÍTICOS

1. Em congruência com o Acordo dos Mecanismos de Controlo na Alemanha, a autoridade suprema na Alemanha é exercida, mediante instruções dos respectivos governos, pelos supremos comandantes das forças armadas dos Estados Unidos da América, do Reino Unido, da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e da República Francesa, cada um na sua zona de ocupação, e também em conjunto, em assuntos que afectem a Alemanha na sua totalidade, na sua qualidade de membros do Conselho de Controlo.

[...]

3. Os princípios da ocupação da Alemanha que guiarão as acções do Conselho de Controlo são:

(i) O desarmamento e desmilitarização plenos da Alemanha e a eliminação ou controlo de toda a indústria alemã que poderia ser utilizada na produção militar. Para isto:-

(a) Todas as forças terrestres, navais e aéreas da Alemanha, as SS., SA., e a Gestapo, com todas as suas organizações, pessoal e instituições, incluindo o Estado-Maior, o Corpo de Oficiais, o Corpo de Reservas, escolas militares, organizações de veteranos de guerra e todas as outras organizações militares e semi-militares, juntamente com todos os clubes e associações que servem para manter viva a tradição militar na Alemanha, serão plena e

finalmente abolidos de maneira a prevenir permanentemente o restabelecimento ou reorganização do militarismo alemão e do nazismo;

(b) Todas as armas, munição e instrumentos de guerra, e todas as instalações especializadas para a sua produção estarão à disposição dos Aliados ou serão destruídos. A manutenção e produção de todas as aeronaves e armas, munição e instrumentos de guerra serão impedidas.

(ii) Convencer o povo alemão de que sofreu uma derrota militar plena e de que não podem escapar da responsabilidade pelo que fizeram a si mesmos, sendo que a sua guerra implacável e que a fanática resistência nazi destruíram a economia alemã e fizeram do caos e do sofrimento coisas inevitáveis.

(iii) Destruir o Partido Nacional Socialista e as suas organizações, dissolver todas as instituições nazis, para garantir que não são restabelecidas de forma alguma, e para prevenir toda a actividade e propaganda nazi e militarista.

(iv) Preparar a eventual reconstrução da vida política alemã sobre uma base democrática e para a eventual cooperação pacífica da Alemanha no plano internacional.

4. Todas as leis nazis que deram base ao regime de Hitler ou que estabeleceram discriminações fomentadas na raça, crença ou opinião política serão abolidas. Nenhuma discriminação deste género, seja legal, administrativa, etc., será tolerada.

5. Criminosos de guerra e todos os que participaram no planeamento ou execução de empreitadas nazis que tenham envolvido ou resultado em atrocidades ou crimes de guerra serão detidos e julgados. Líderes nazis, apoiantes nazis influentes e altos funcionários de organizações e instituições nazis e quaisquer outras pessoas que apresentem um risco à ocupação e aos seus objectivos serão detidas e presas.

6. Todos os membros do Partido Nazi que tenham sido mais que participantes nominais nas suas actividades e todas as outras pessoas hostis aos propósitos dos Aliados serão removidas de cargos públicos e semi-públicos, e de posições de responsabilidade em afazeres privados importantes. Tais pessoas serão substituídas por outras que, pelas suas qualidades políticas e morais, são tidas como capazes de assistir o desenvolvimento de instituições democráticas genuínas na Alemanha.

7. A educação alemã deverá ser controlada de modo a eliminar completamente doutrinas nazis e militaristas e a possibilitar o desenvolvimento de ideias democráticas.

8. O Sistema judicial será reorganizado de acordo com os princípios da democracia, de justiça sob a lei, e de direitos iguais para todos os cidadãos sem distinções de raça, nacionalidade e religião.

9. A administração da Alemanha deverá ser direccionada para a descentralização da estrutura política e para o desenvolvimento de responsabilidade local. [...]

10. A liberdade de expressão, de imprensa e religiosa serão permitidas, sujeitas à necessidade de manter a segurança militar, e as instituições religiosas serão respeitadas. A formação de sindicatos livres também será permitida, também sujeitos à manutenção da segurança militar.

B. PRINCÍPIOS ECONÓMICOS

11. De maneira a eliminar o potencial alemão para a guerra, a produção de armas, munições e instrumentos de guerra, bem como de todos os tipos de aeronaves e navios, será proibida e prevenida. A produção de metais, químicos, maquinaria e outros itens directamente necessários à economia de guerra deverá ser rigidamente controlada e restringida dentro dos valores pós-guerra aprovados [...].

13. Na organização da economia alemã, será dado ênfase primário ao desenvolvimento da agricultura e as indústrias domésticas pacíficas.

[...]

15. Será imposto controlo dos Aliados sobre a economia alemã, mas apenas na medida necessária:

(a) para levar a cabo programas de desarmamento industrial, desmilitarização, de indemnizações, e de exportações e importações aprovadas.

(b) para assegurar a produção e manutenção de bens e serviços necessários à satisfação das necessidades das forças ocupadoras e pessoas deslocadas na Alemanha e essenciais para manter uma qualidade de vida na Alemanha que não exceda a média de qualidade

de vida dos países europeus (países europeus significando todos os países europeus excluindo o Reino Unido e a U.R.S.S.).

(c) para assegurar, da forma determinada pelo Conselho de Controlo, a distribuição equitativa de comodidades essenciais entre as várias zonas de maneira a produzir uma economia equilibrada por toda a Alemanha e para reduzir a necessidade de importações.

(d) para controlar a indústria alemã e todas as transacções económicas e financeiras internacionais, incluindo exportações e importações, com o objectivo de prevenir que a Alemanha desenvolva potencial de guerra e de atingir os outros objetivos aqui mencionados.

(e) para controlar todos os órgãos científicos alemães públicos e privados e instituições experimentais, laboratórios, etc., ligados com actividades económicas.

16. Para a imposição e manutenção de controlos económicos estabelecidos pelo Conselho de Controlo, será criada uma máquina de administração alemã e será exigido das autoridades alemãs que, da melhor maneira possível, proclamem e assumam a administração destes controlos. [...]

18. Serão tomados os passos apropriados pelo Conselho de Controlo para que exerçam controlo e poder de disposição sobre posses alemãs no exterior que não estejam já sob controlo de Nações Unidas que tenham participado na guerra contra a Alemanha.

19. O pagamento de indemnizações deverá deixar recursos suficientes para a subsistência do povo alemão sem assistência externa. No planeamento do equilíbrio económico da Alemanha, deverão ser providenciados os meios necessários ao pagamento de importações aprovadas pelo Conselho de Controlo na Alemanha. Os rendimentos das exportações da actual produção e acções estarão disponíveis, acima de tudo, para o pagamento de tais importações.

[...]

III. INDEMNIZAÇÕES DA ALEMANHA.

1. As reivindicações de indemnizações da parte da U.R.S.S. serão atendidas por remoções territoriais da zona ocupada pela U.R.S.S., e por posses alemãs externas apropriadas.

2. A U.R.S.S. compromete-se a atender às reivindicações de indemnizações da Polónia a partir das suas próprias indemnizações.

3. As reivindicações de indemnizações dos Estados Unidos, do Reino Unido e de outros países com direito a elas serão atendidas pelas Zonas Ocidentais e por posses alemãs externas apropriadas.

4. Para além das indemnizações a ser tomadas pela U.R.S.S. da sua própria zona de ocupação, a U.R.S.S. receberá, adicionalmente, das Zonas Ocidentais:

[...]

5. A quantidade de equipamento a ser removido das Zonas Ocidentais com vista a indemnizações deverá ser determinada no espaço de seis meses a partir de agora, no máximo.

6. Remoções de equipamentos de capital industrial iniciar-se-ão logo que possível e devem ser finalizadas no espaço de dois anos a partir do momento determinado no parágrafo 5. A entrega dos produtos incluídos no ponto 4 (a) acima deverão começar logo que possível e devem ser feitos pela U.R.S.S. em quotas no espaço de cinco anos a partir da data referida. A determinação de quantidade e qualidade do equipamento de capital industrial desnecessário à economia de paz alemã e, por conseguinte, disponível para as indemnizações, deverá ser feita pelo Conselho de Controlo sob políticas fixadas pela Comissão Aliada de Indemnizações, com a participação da França, sujeita a aprovação final pelo Comandante de Zona da zona de onde o equipamento será removido.

7. Antes da determinação das quantidades totais de equipamento sujeito a remoções, serão feitas entregas antecipadas em relação a tal equipamento que será determinado como sendo elegível para entrega de acordo com os procedimentos estabelecidos na última frase do parágrafo 6.

8. O Governo Soviético renuncia a todas as reivindicações em relação a indemnizações em quotas de empresas alemãs localizadas nas Zonas Ocidentais da Alemanha, bem como activos alemães no estrangeiro em todos os países excepto aqueles especificados no parágrafo 9, abaixo.

9. Os governos do R.U. e dos E.U.A. renunciam a todas as reivindicações em relação a indemnizações em relação a quotas de empresas alemãs localizadas na Zona Oriental de ocupação na Alemanha, bem como activos alemães estrangeiros na Bulgária, Finlândia, Hungria, Roménia, e Áustria Oriental.

10. O Governo Soviético não reivindica nenhum ouro capturado pelas tropas Aliadas na Alemanha.

IV. DESTRUICÃO DA ARMADA E MARINHA MERCANTE ALEMÃS

A. Foram acordados os seguintes princípios para a distribuição da Armada Alemã:

(1) A força total da marinha de superfície alemã, excluindo navios afundados e aqueles tomados a Nações Aliadas, mas incluindo navios em construção ou reparação, serão divididos igualmente entre U.R.S.S., R.U., e E.U.A.

[...]

(3) A maior parte da frota de submarinos alemã será afundada. Não serão preservados e divididos igualmente entre U.R.S.S., R.U. e E.U.A. mais que trinta submarinos para propósitos experimentais e técnicos.

[...]

Após a leitura deste documento histórico, imagina-te um jovem alemão que conheceu o seu conteúdo e tenta expressar os teus sentimentos relativamente ao seu conteúdo, através de um texto escrito.

Como sabes muito de História, podes, se quiseres, relembrar o que aconteceu aos teus pais quando conheceram o Tratado de Versalhes.

Lembra-te! Sê criativo e coloca em prática os conhecimentos que adquiriste.

Depois de terminares o teu texto, responde a esta questão:

Consideras este texto original do Tratado útil para o estudo da História? Justifica.

A Professora Estagiária,

Ana Catarina Moura

Anexo 2 – Exercício Literário

Lê com atenção estes excertos da obra ficcionada de José Cardoso Pires, “Balada da Praia dos Cães”, do ano de 1982.

Assim sendo, e na sequência dos factos ocorridos no dia três de abril do corrente ano de mil novecentos e sessenta, passadas que foram setenta e poucas horas sobre o achamento do cadáver dum desconhecido na Praia do Mastro, a cinquenta quilómetros de Lisboa, o mencionado Elias Chefe, por sobrenome Covas, medita sentado na cama com o jornal da véspera aberto na página do crime.

[...]

IDENTIFICADA A VÍTIMA

trata-se do ex-major do Exército Luís Dantas Castro que em Dezembro passado se tinha evadido do Forte da Graça, em Elvas, onde aguardava julgamento por participação num abortado golpe militar

[...]

OS SUSPEITOS,

e qualquer deles, *dramatis personae* postos na praça pública para servirem ao jogo das reconstituições, qualquer deles - uma mulher, um arquitecto e um cabo.

[...]

Sabe tudo linha a linha, pode dizer-se. Leu e releu o jornal, e por isso acelera a pauta (como na música) *andante*, *andante*, até que a páginas tantas bate com a mão: Cá está. Aqui a notícia entra em oração de sabedoria encomendando o defunto para o lado pior do inferno, o mais torvo. Política, eis o pecado,

uma vez que, tendo sido posta de parte a hipótese de crime sexual a princípio admitida, todos os indícios recolhidos indicam estar-se em presença de um assassinio político. O facto de o cadáver ter sido calçado com os sapatos trocados

é por si só revelador, pois constitui uma prática da execução dos traidores entre os grupos clandestinos

e nestas entrelinhas Elias está mesmo a ler que é por aí que a Pide vai entrar, não tarda, e então é que vai ser o bonito, duas polícias a desconfiarem uma da outra que é como os meus olhos te viram. Já sinto o Anjo Leproso a escaldar-me aqui a orelha, avisa ele em voz alta para o lagarto Lizardo. Topas, irmão?

A olho rasante passa por cima da página dos cinemas e Notícias do Ultramar, paz plurirracial, Fim do silêncio com os aparelhos Sonotone, preços populares, Luas & Marés. O pior, pensa, é que há gente que só lê os jornais à contraluz para descobrir a palavra apagada pelos polícias da caneta e quando não a descobre inventa-a. Isso é uma censura segunda, confusão a dobrar, e qualquer dia andamos mas é todos a ler o escrito pelo excrito (se é que essa palavra existe nos dicionários) porque a nós ninguém nos come por parvos, Portugueses, e ao Elias PJ ainda menos, não lhe custa nada a admitir que a Pide há muito que sabia do crime e que só esteve a fazer tempo para passar o cadáver à Judite Judiciária com todo o malcheiroso que assanha o público e transforma os agentes da Benemérita nos servidores caluniados do dever.

[...]

Elias levanta os olhos para a janela: Como e quando é que a Pide vai actuar? Sempre ouviu dizer que: Polícia que espia polícia é criminoso a dobrar. Isso admite-se?

No céu, o azul de abril foi rasgado pelo sulco dum avião a jacto a caminho dos infinitos.

Elias: Qual será o papel do inspector no meio desta jogada?

Dr. Otero, inspector: «As polícias devem prestar-se colaboração no âmbito das suas competências.» Pois, no âmbito das competências. Elias está a vê-lo, óculos fumados, a falar pela boca do Director. As mesmas palavras, o mesmo bater de cigarro para dar tempo à frase. Disse alguma coisa, Covas?

[...]

Elias Chefe: A Pide. Já sinto o bafo do Anjo Leproso a escaldar-me na orelha.

Otero ajeita dossiers com mão cuidadosa, volta a página à agenda, arruma cada coisa no lugar próprio da secretária para arrumar as ideias; Para não se precipitar.

Finalmente, o parecer de Otero: As polícias devem-se colaboração no âmbito das suas competências.

Otero, ainda: Isto tendo em consideração que num homicídio político a palavra deve caber à Pide.

Ouvem-se ambulâncias desvairadas na rua, o sol arrasta-se pelo tapete. Se Elias se voltasse no maple poderia ver na janela o abril azul cortado em oblíquo pelo jacto dum avião.

Mas Elias ouve e medita, segue com a unha gigante os veios do braço do maple. Não está nada a ver a Pide a chamar para ela este defunto. Atiçar e ficar de fora, ah isso sim, é menina para isso, agora aguentar com o cadáver nem pensar. As polícias políticas são todas a mesma droga, diz. Antes que apareça sangue já estão a lavar as mãos com sabão macaco.

Otero diz que não será bem assim. Enquanto havia a hipótese de crime sexual, de acordo, a nós o morto. Mas agora, diz, o caso mudou de figura.

Elias, em cima do lavrar da unha: Quando o sangue cheira a política até as moscas largam a asa.

O inspector põe-se a sacudir a lapela do casaco com a ponta dos dedos. Covas, diz ele, quer os gajos queiram quer não queiram, o morto é político, é matéria com *animus conspirandi*. E como você muito bem sabe aí a palavra é da Pide, ou então o que é que ela anda cá a fazer?

Endireita-se na cadeira, Elias só vê dele uns óculos em bronze dourado polaroid a reflectirem a janela e um cigano a acenar por baixo dum bigode ruivo: o mais, *animus conspirandi* ou *anus conspirandi*, mais cu, menos cu, soa a conversa de empata para os jornais amestrados se rirem. Elias lá para ele sabe apenas que: houve intenção, mais nada. Alguém segredou à imprensa que desviasse o caso para o crime comum, apresentando o major De Cuju como um viciado de rabo para a lua a ser estraçalhado por uma matilha de arrebenta-cus.

Chiça, berra o inspector, mais uma ambulância. Tenho dias em que saio daqui todo aos apitos.

Momento, o telefone tocou. Otero responde com acenos, palavras secas. Desliga.

Prepare-se, anuncia então. Acabaram de descobrir a casa dos gajos.

Elias fica de boca aberta: A casa?

Inspector: Um telefonema que a Pide detectou. Mas está vazia, já se deixa ver.

IV

«Nesta hora sombria da vida nacional. Nós, Oficiais das Forças Armadas, tomamos a decisão de, para honra da Instituição Militar, vir declarar ao País:

1. O nosso camarada, major Luís Dantas Castro possuía a medalha de Mérito e da sua folha de serviços constam vários prémios e louvores. Era um oficial de espírito militar, corajoso e audaz.

2. Educado em ambiente católico foi, quando estudante, filiado no Centro Académico de Democracia Cristã. Nas Forças Armadas não manifestou preocupações políticas até que, indignado com a subserviência imposta ao Povo e ao Exército pelo totalitarismo salazarista, participou, com dezenas de camaradas e civis, num levantamento militar, em virtude do qual foi preso e detido na Casa de Reclusão da Trafaria. Comportou-se com brio e dignidade, reagindo às interferências da Pide no processo. Transferido para o Forte da Graça, em Elvas, logrou evadir-se dali na companhia do alferes-miliciano, arquitecto Renato Manuel Fontenova Sarmento.

3. O cadáver do major Dantas Castro foi encontrado «por acaso» e nas circunstâncias misteriosas que a Imprensa noticiou. A Nação tem o direito de perguntar: *Quem o matou e porquê?*

4. O major Dantas Castro evadira-se do Forte de Elvas para se juntar aos camaradas que tinham ficado em liberdade, na intenção de reorganizar as forças comprometidas com o levantamento abortado. Nesse propósito contactou com personalidades de destaque nas Forças Armadas e, assim, urge saber: *A quem interessava a morte do major?*

5. Os assassinos tiveram o propósito de enterrar o cadáver a pouca profundidade de modo a ser facilmente encontrado. Escolheram uma praia para darem crédito à versão da fuga do major para Paris e da sua posterior reentrada em Portugal, quando é certo que o nosso Camarada não se ausentou do País. *A quem interessa que se divulgue esta explicação?*

6. O nosso Camarada foi morto porque era necessário eliminar um combatente sincero e corajoso e porque interessava, com esta punição, advertir os seus companheiros de luta. *Quem o matou?* A Nação sabe quem mata os antisalazaristas, os militares que servem o País têm a vida dum Camarada a vingar.»

O texto está assinado «F.A.I. - Frente Armada Independente». E vem em fotocópia carimbada: Polícia Internacional e de Defesa do Estado - Div. Investigação. Ao alto alguém tinha anotado a maiúsculas: *Documento A*. O Director?

Documento B. Carta dactilografada (original) dirigida ao Director da Polícia Judiciária, Lisboa:

«Neste país sem imprensa e sem liberdade ninguém dá crédito às vossas «perspicazes» investigações sobre o caso da Praia do Mastro. Enquanto a tenebrosa Pide continua a praticar os crimes mais repugnantes a vossa actividade não faz mais que encobri-los. (ass) Um Português.»

Documento C. Postal em capitulares endereçado à Polícia Judiciária, Lisboa.

Original:

«O ASSASSINO DO MAJOR ESTÁ NA RUA ANTÓNIO MARIA CARDOSO. É DA PIDE.»

Documento D. Fotocópia dum artigo do diário brasileiro Tribuna Popular, pág. 2, de 13-2-60. Tem o carimbo P.I.D.E. - Arquivo. Reproduz uma chamada na primeira

página e o retrato a uma coluna do major Dantas C em sorriso aberto e camisola de lã (a mesma com que apareceu assassinado):

«Rio (Especial) - Círculos oposicionistas radicados na Guanabara responsabilizam a polícia de Salazar pelo assassinio do major Dantas Castro cujo cadáver foi descoberto recentemente numa praia dos arredores de Lisboa.

Em sequência de evasão espectacular do presídio onde aguardava julgamento, Castro se tinha domiciliado na França com o objectivo de ativar a resistência armada em seu país. A versão oficial protagoniza o crime na amante e em dois companheiros da vítima, atribuindo-o a discordâncias internas. Os assassinos teriam atuado em termos de execução política, alarmados com o regresso clandestino a Portugal do major Castro, estando inclusive comprometidos na decisão grupos oposicionistas que rivalizavam com o Movimento liderado por ele.

Porém, fontes independentes e no geral bem informadas asseguram que Dantas Castro foi abatido pela PIDE, polícia especial de Salazar, num encontro preparado com falsos elementos revolucionários. Da amante e dos dois companheiros não foi até ao momento encontrada pista. Personalidades contactadas pela Reportagem admitem com a maior reserva que os mesmos tenham atuado em cumplicidade com a Polícia e, na hipótese, o crime desde há muito estaria planejado.

De momento o caso apresenta interpretações controversas em seus detalhes, começando pela evasão do major do Forte onde se encontrava recluso. Esta foi saudada pela Oposição como vitória sensacional, sendo que, por outro lado, também não deixou de interessar ao Governo porque impossibilitou que o líder militar fosse levado a tribunal e trouxesse a público revelações comprometedoras sobre a corrupção e a instabilidade do Exército salazarista. Estes os pontos de vista de alguns entrevistados ao nos transmitirem suas hipóteses a respeito. Sua conclusão é que se a PIDE supervisionou a fuga de Castro do presídio por certo que os dois militares que se evadiram com ele já então atuavam como seus agentes. E, logicamente, seriam os mesmos também que, depois da fuga, induziriam o major a se deslocar a Paris no propósito de conhecerem por seu intermédio a rede de ligações oposicionistas no exterior que interessava à Polícia...»

... E este dossier não tem ponta por onde se lhe pegue, resume o inspector Otero empurrando-o para um canto da secretária, é esterqueira e politiquice, chamar a isto documentos só mesmo um gajo retorcido. O director?

Tira um cigarro, bate-o na cigarreira, os punhos da camisa aparecem muito dignos e engomados. [...] Sopra duas lentas e refasteladas fumaças olhando de viés para o dossier: esterqueira. Uma colecção de papéis peçonhentos, denúncias, palpites de meia bola e força, ladainhas à liberdade, excomunhões e mais os outros azedos que os fanáticos da teia política rastejam por baixo da porta de quem trabalha. São folhinhas como aquelas que envenenam o país, estão impressas a merda simpática e só se lêem a contra-escuro. Ainda por cima deixam larva; por essas e por outras é que o Director PJ, fundo do corredor, porta em frente, mal elas lhe pousam na secretária enxota-as logo para o gabinete do resignado inspector às ordens. Que para o efeito é ele, Otero. [...]

Mas o Director Judiciário Judiciaribus também já não engana ninguém, toda a gente sabe em voz baixa que é um moscardo de serviço completo. (Grão-moscardo, se atendermos ao grau e à patente. Um grão-moscardo a vários voos, com escalas pela Pide, pela Censura e pelos entrefolhos da nação.) Isso é lá com ele, dir-se-á. Mas, porra, um esvoaçar de tal alcance baralha o geral e engrossa o dejecto.

[...]

A quem interessava prolongar a morte do major

era antes de mais nada à Pide, ela é que no meio deste bacanal de denúncias e de maldições vai fazer todos os possíveis para ficar de fora, sem deixar de embalar a extremosa Judite com cartinhas em segredo, fotocópias e panfletos, as tais esterqueiras. Entretanto Roque *y sus respectivos* andam por fronteiras de Espanha e areias de Portugal à procura do cabo e do arquitecto e muita sorte se não vierem de lá passados a grãos de chumbo. Mas se voltarem inteirinhos como é de desejar e trouxerem bem abocadas as duas peças desmandadas, nem vão ter tempo de as largar aos pés da Judite porque salta de lá a Pide e, com licença, leva-as a correr para casa. Ah, pois não. Como ginjas. Leva arquitecto, leva Mena, leva tudo, ao menos é um varrer de feira.

O inspector Otero pensa: Que os leve, que os leve, e que lhe façam bom proveito.

Alguém que se dê ao trabalho de estudar o Processo Dantas C (Tribunal da Comarca de Cascais) não deixará de estranhar a quase ausência da Pide ao longo daqueles oito volumes. Correu-o de ponta a ponta, sente-se isso, os moscardos andaram-lhe por cima mas com todo o veludo das suas patas peludas, nada de confusões, só numa ou noutra página é que cravaram o ferrão e então aí foram até à cegueira. Tirando esses capítulos, que são raros, e um certo número de certidões, despachos e outras miudezas, o corpo da fábula foi levantado peça a peça pela mão sagaz do chefe Elias Santana mais a sua unha mágica. O método é dele, a prosa também (interrogava e fazia de escrivão, tinha apontamentos privados, versões para uso próprio e versões oficiais) Elias foi, a bem dizer, o cronista apagado dos processos que houveram lugar nesta parte da terra, dos quais fez relação e deu prova para instrução da Justiça e misericórdia dos crentes. [...]

Fonte:

Pires, J. C. (1982). *Balada da Praia dos Cães*. Lisboa: Publicações Projornal.

(A escrita reproduz a obra original)

Após a leitura do excerto, escreve um pequeno texto narrativo em que interpretes um opositor ao regime. Este texto pode ser em formato de carta a um novo opositor, onde expliques o porquê da tua posição e o perigo que a Pide representa.

Lembra-te! Sê criativo e coloca em prática os conhecimentos que adquiriste com esta leitura, assim como com o que aprendeste nas aulas.

Depois de terminares o texto narrativo, responde a esta questão:

Consideras que estes excertos retirados da obra de José Cardoso Pires, podem ser úteis para o estudo da História? Justifica.

A Professora Estagiária,

Ana Catarina Moura

Anexo 3 – Exercício Historiográfico

Lê com atenção este excerto da obra historiográfica de Peter Kenez¹⁷, “História da União Soviética”.

O COLAPSO DAS DEFESAS EXTERIORES DO IMPÉRIO

De entre todas as coisas espantosas que aconteceram na Europa de Leste após 1985, nenhuma foi mais surpreendente do que a decisão de Gorbachev e dos seus colegas de permitir o desmoronamento dos satélites leste-europeus. A Europa de Leste não só se libertou lentamente do domínio soviético: Gorbachev também deu várias vezes a entender que a União Soviética não ia intervir. [...]

[...]

AGOSTO DE 1991

[...]

Numa altura em que todas as políticas económicas e instituições políticas soviéticas eram postas em causa parecia inevitável que a questão da relação entre a União e as repúblicas e entre os Russos e os não-Russos também fosse colocada. Mesmo quando a União Soviética parecia inabalavelmente forte, os observadores internos e estrangeiros consideravam o problema das nacionalidades o calcanhar de Aquiles do império. No entanto, o Estado multinacional não se desfez por si. Desintegrou-se por outras razões; a luta das minorias nacionais pela autonomia ou independência foi apenas o cúmulo. A situação era notavelmente semelhante à época da revolução e guerra civil de 1917. As pessoas descobriram subitamente as suas identidades nacionais, e os nacionalistas deixaram de temer o poder repressivo do Estado.

No tempo de Estaline, a União Soviética era totalitária. Depois da morte do ditador evoluiu para um Estado autoritário. Os políticos em Estados totalitários e autoritários são

¹⁷ Peter Kenez é um historiador especializado em história e política da Rússia e do Leste Europeu. Nasceu na Hungria e é um sobrevivente do Holocausto. Fez 84 anos em 5 de abril de 2021.

inevitavelmente centralizadores; a centralização é um corolário da sua ideologia e do seu conceito de política. Nessas circunstâncias não podia haver verdadeira autonomia para as repúblicas, e o direito de secessão, incluído na Constituição, era obviamente um mito. No entanto, dentro dos limites reconhecidamente estreitos estabelecidos pelas orientações centralizadoras da elite, a política soviética para as nacionalidades era muitas vezes (mas nem sempre) esclarecida e por vezes até bem sucedida. Consequentemente, existiam pessoas na União Soviética que se consideravam patriotas soviéticos. Não foi tanto a repressão e humilhação soviéticas dos sentimentos nacionalistas, mas os processos da industrialização, educação e melhores meios de comunicação — isto é, a modernização — que contribuíram para o crescimento dos nacionalismos. As pessoas descobriam as suas identidades nacionais em contraste com as outras. A mistura, a maior proximidade com os outros e até mesmo os casamentos mistos não conseguiram enfraquecer o nacionalismo. Pelo contrário, esses factos da vida moderna na verdade estimularam o seu crescimento.

O êxito e o poder do Estado soviético foram as justificações da sua existência. Desde que o poder do Estado fosse convincente, o nacionalismo era abafado. A glasnost permitiu a expressão de sentimentos nacionalistas. Subitamente os não-Russos - e, talvez estranhamente, os Russos — passaram a ver-se como vítimas, oprimidas e exploradas pela União.

As desordens que eclodiram nem sempre foram dirigidas contra o Estado soviético. Na Ásia Central, povos que tinham vivido em proximidade uns com outros durante algum tempo, na nova era de liberdade tornaram-se inimigos ferozes. [...]

[...]

O desejo de abandonar a União variava bastante de região para região. Era mais forte nas repúblicas bálticas. Os Estónios, Letões e Lituanos haviam manifestado esse desejo desde o início da introdução da glasnost por Gorbachev. Entre estes povos bálticos, a memória de vinte anos de independência entre as duas grandes guerras estava ainda muito viva. Eles não viam com bons olhos o grande influxo de Russos e Ucrânianos para as suas repúblicas e olhavam-nos sobranceiramente. Temiam a russificação e acreditavam que Estaline e os estalinistas haviam querido eliminá-los como nações, o que para eles explicava um dos mais horrendos crimes soviéticos: a deportação de centenas de milhares

de pessoas das suas repúblicas para a Sibéria. Sem dúvida que a grande maioria dos cidadãos, incluindo os residentes russos, teria escolhido abandonar a União se isso fosse possível. Eles acreditavam que como repúblicas independentes podiam voltar a juntar-se à Europa e rapidamente alcançar um nível de vida mais elevado. Nestas repúblicas, o sentimento nacionalista era tão forte que nem os partidos comunistas escapavam. Quando se tornou possível, eles desvincularam-se do Partido Comunista da União Soviética. O partido desintegrou-se mais cedo do que a própria União.

Em Março de 1990, a Lituânia declarou unilateralmente a independência. Durante algum tempo, Gorbachev conseguiu evitar um confronto sangrento, usando meios económicos para pressionar e convencer os Lituanos a suspender a secessão temporariamente. Mas a determinação das três repúblicas em obter a independência não diminuiu. Em Janeiro de 1991, forças conservadoras tentaram «restaurar a ordem» e restabelecer o domínio soviético na Lituânia. Os Lituanos resistiram ao Exército Vermelho e 14 pessoas morreram.

Não é claro até que ponto o desejo de independência se fazia sentir no resto da União Soviética. As pessoas na Ásia Central talvez se ressentissem com a interferência de Moscovo e o crescente influxo de Russos e Ucrânicos, que em algumas zonas da região passaram a constituir maiorias, mas os seus movimentos de independência eram muito fracos. Talvez as chefias políticas percebessem que estas repúblicas tinham beneficiado com os subsídios económicos do centro, que as economias estavam demasiado interligadas, e que os seus povos não se podiam dar ao luxo de perder o apoio dos Russos. O sentimento nacionalista era forte entre os Romenos da Moldávia. Os Romenos receberam mal as tentativas grosseiras de russificação, entre elas a exigência de que a sua língua românica fosse escrita com caracteres cirílicos. A Ucrânia era um país dividido. A parte ocidental da república caiu sob o domínio soviético apenas depois da Segunda Guerra Mundial, e aí o sentimento nacionalista era muito forte. No leste, e na Crimeia, onde a maioria era russa, o nacionalismo ucraniano tinha relativamente poucos adeptos.

A posição da Rússia no seio da União Soviética foi sempre anómala. Era de longe a maior das repúblicas, contendo metade da população da União, e no entanto, quando em 1945 a União Soviética recebeu dois lugares adicionais na Assembleia Geral das

Nações Unidas, nenhum foi atribuído à república russa. Toda a gente obviamente achava que uma vez que a União Soviética era uma extensão da Rússia, esta república não precisava de outro lugar. Na era de Gorbachev, talvez pela primeira vez, muitos nacionalistas russos passaram a encarar a existência da União Soviética não como um feito glorioso, mas como um fardo para os Russos. Com efeito, era verdade que a Rússia subsidiava as regiões mais pobres da União Soviética. Os nacionalistas queriam preservar as ligações com as outras duas repúblicas eslavas, a Ucrânia e a Bielorrússia, e manter o domínio sobre zonas na Ásia Central onde os Russos constituíam a maioria da população, mas mostravam pouco interesse pelo resto da União.

Para Ieltsin, a presidência da república russa tornou-se uma base de poder. Ele estabeleceu contactos com representantes de outras repúblicas e adoptou uma atitude muito mais tolerante para com as aspirações nacionalistas das minorias. [...] A liderança de Ieltsin na Rússia começou a agir independentemente do governo soviético, comportando-se como se a Rússia fosse de facto apenas umas das repúblicas. Este desenvolvimento, mais do que qualquer outro, conduziu à dissolução da União.

Gorbachev e os seus conselheiros subestimaram a importância do poder dos nacionalismos concorrentes. Acreditavam nas afirmações da propaganda soviética de que o sistema socialista tinha conseguido apagar os ódios nacionalistas. No entanto, a partir do auge do período da *perestroika*, em 1989, o governo de Gorbachev passou a insistir cada vez mais na necessidade de uma nova estrutura constitucional que redefinisse a relação entre as repúblicas. Após muitos debates sobre várias questões – como se as leis das repúblicas se deviam sobrepor às leis da União, e as relações económicas no espaço da União - foi publicado o esboço de um tratado no final de 1990. Como muitas outras coisas na vida política soviética da altura, a forma como o plano seria levado a cabo não foi explicitada. O tratado propunha um Estado soberano, federal e democrático, como uma união voluntária de repúblicas com direitos iguais, cada uma com grande liberdade para determinar a sua própria estrutura social e política. Grande parte do poder e responsabilidade governamental seria devolvido às repúblicas e a União conservaria apenas a responsabilidade pela Defesa e os Negócios Estrangeiros. Outras questões fundamentais, incluindo as relações económicas, seriam decididas por negociação entre o centro e as repúblicas.

Para dar legitimidade à nova ordem, num referendo em Março de 1991 foi colocada aos votantes esta pergunta confusa: «Considera necessário preservar a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas como uma federação renovada de repúblicas iguais e soberanas em que os direitos humanos e a liberdade de todas as nacionalidades serão plenamente garantidos?» Havia tantas questões diferentes referidas nesta única frase que era impossível dar-lhe uma resposta afirmativa ou negativa séria. Pessoas com diferentes opiniões políticas tiraram conclusões diferentes dos resultados.

Em manifestação do seu desejo de independência total, a Estónia, Letónia, Lituânia, Moldávia, Geórgia e Arménia recusaram-se a participar no referendo. Outras repúblicas acrescentaram perguntas adicionais e levantaram outros problemas que complicaram ainda mais os resultados. (Foi nesta altura que Ieltsin criou para si a presidência da república russa.) A pergunta era intencional e a linguagem ambígua, mas os resultados não podiam ser legitimamente apresentados como um desejo fervoroso por parte da maioria dos cidadãos da União Soviética de desfazer a União. Mais de três quartos dos votantes (80% dos cidadãos eleitores) reponderam afirmativamente à pergunta.

Os resultados do refendo permitiram a Gorbachev afirmar que os povos da União Soviética queriam continuar associados. A forma da renovada associação teria sido a «União das Repúblicas Soberanas Soviéticas». Gorbachev programou a assinatura formal de um tratado com os representantes de nove repúblicas para o dia 20 de Agosto, em Moscovo. Os opositores da reforma, temendo a destruição da União Soviética como a conheciam, realizaram seu golpe um dia antes, com o fim expresso de evitar o tratado. Conseguiram impedi-lo, mas apenas à custa de desferir o golpe fatal na União que esperavam salvar.

OS ÚLTIMOS DIAS DA UNIÃO

A imagem mais duradoura dos dias confusos de 19-21 de Agosto de 1991 é a de Ieltsin em cima de um carro blindado diante da Casa Branca, sede do governo russo, desafiando os seus inimigos. [...] Foi o momento mais alto de Ieltsin. Ele era o herói do momento, rodeado de pessoas igualmente corajosas que se recusaram a ser coagidas a aceitar um regresso ao passado soviético.

Embora os golpistas pretendessem revogar as reformas de Gorbachev — a introdução de economias de mercado, o novo tratado da União, a «democratização do partido» — não eram hostis ao presidente como pessoa. Na verdade, é provável que, pelo menos no início, esperassem cativá-lo para a sua causa. Mas o presidente, que estava a passar férias com a família na Crimeia quando o golpe teve lugar, não pactuou com os conspiradores e foi colocado sob detenção domiciliária. Os verdadeiros inimigos dos golpistas eram Ieltsin e os seus apoiantes democráticos. Consequentemente, quando o golpe fracassou, foi Ieltsin e não Gorbachev o vencedor. Gorbachev pode não o ter percebido imediatamente, mas quando voltou a aterrar em Moscovo regressava a uma cidade que pertencia a Ieltsin.

O povo de Moscovo (e muito menos o resto da Rússia) não se levantou contra os reaccionários; foi apenas uma pequena percentagem de cidadãos, na sua maioria gente mais instruída e de meia-idade, que se reuniu em torno de Ieltsin nas horas cruciais. Os trabalhadores e os jovens mantiveram-se afastados. Alguns esperavam que o golpe vingasse, e a maioria sentia-se indiferente. O povo soviético não estava habituado a desempenhar um papel activo na política do seu país. No entanto, imediatamente após o fracasso do golpe, instalou-se em Moscovo uma espécie de ambiente de festa, como se uma tempestade tivesse purificado o ar. Sentia-se a esperança do começo de uma nova era, e pelo menos durante algum tempo os defensores da velha ordem foram silenciados. Os líderes do golpe, o estado-maior do regime soviético, foram presos, e Boris Pugo, o mais inteligente, suicidou-se. A unidade nacional, contudo, era apenas aparente: pessoas diferentes tinham ideias diferentes sobre o futuro da nação, e essas diferenças não tardariam a mostrar-se.

É quase certo que, mesmo sem o golpe, a desintegração da União, o declínio da economia e o fim do velho sistema político teriam ocorrido de qualquer maneira. Nenhuma força teria conseguido travar as tendências centrífugas, e ninguém tinha uma receita para uma recuperação rápida indolor da economia. Ao mesmo tempo, o golpe acelerara evidentemente esses processos. Ieltsin banuiu imediatamente o Partido Comunista na república russa e suspendeu a publicação do jornal do partido, o Pravda. No seu regresso a Moscovo, Gorbachev foi obrigado a demitir-se do cargo de secretário-geral do Partido Comunista. Esta medida foi acompanhada dias depois pela suspensão das actividades do partido em toda a União, e pela confiscação dos seus bens. O

Komsomol dissolveu-se. O Estado de Partido único, criado em 1917, deixou de existir. As repúblicas declararam uma após outra a sua independência. Os Estados bálticos foram os primeiros, e logo todos os outros fizeram o mesmo. Quando a Ucrânia, o maior Estado a seguir à Rússia, declarou a sua independência — na condição de que a maioria dos cidadãos a aprovasse num referendo — a União Soviética deixou efectivamente de existir. A federação russa assumiu uma a uma as funções do governo soviético.

Gorbachev encontrou-se na posição curiosa de ser presidente de um Estado que já não existia. Fez tudo o que pôde para preservar alguma união para a organização futura, mas já não tinha poder suficiente. Ieltsin tem sido censurado por contribuir para a desintegração da União Soviética. Há quem defenda que a eliminação do Estado do qual Gorbachev era ainda presidente foi apenas a forma mais conveniente de ele se livrar de Gorbachev. É verdade que na altura existia já muita hostilidade e uma forte antipatia pessoal entre os dois líderes. Na verdade, Ieltsin achava que seria mais fácil introduzir reformas económicas e assim tirar a Rússia da crise se o país não tivesse o fardo de apoiar as outras repúblicas. Mas não é claro de que modo a União Soviética poderia ter continuado a existir quando todas as suas unidades constituintes tinham declarado a independência, e se não existia qualquer força capaz de mantê-las na linha.

Durante os últimos meses de 1991, os dirigentes das repúblicas recém-independentes procuraram um novo tipo de relacionamento entre os ex-elementos Estado soviético. Achavam, como parece, que o desmembramento da economia extraordinariamente centralizada da União Soviética teria consequências dolorosas. No dia 1 de Dezembro, 90% dos Ucrânicos votaram a favor da independência. A natureza inequívoca do resultado mostrava que mesmo a grande maioria dos Russos a viver na Ucrânia votara afirmativamente. Depois deste referendo não havia qualquer possibilidade de manter uma união mesmo que ténue de Estados. Os presidentes da Rússia, Ucrânia e Bielorrússia reuniram-se a 8 de Dezembro para dissolver formalmente a União Soviética e estabelecer no seu lugar uma verdadeiramente espontânea Comunidade de Estados Independentes (CEI), a que as outras repúblicas eram solicitadas a juntar-se. A 21 de Dezembro, em Alma Ata, oito outras repúblicas aderiram a esta entidade mal definida e acabada de criar. Apenas os três Estados bálticos e a Geórgia decidiram ficar de fora.

A nova entidade tinha responsabilidades e poderes tão vagos que era quase irreal. Não tinha nem parlamento, nem exército, nem moeda, nem uma política externa comuns, e dois dos seus Estados, a Arménia e o Azerbaijão, estavam em guerra um com o outro. Todos os membros da CEI solicitaram adesão às Nações Unidas e a Rússia assumiu o lugar da União Soviética no Conselho de Segurança. Apesar do caos económico gerado pela independência, cada novo Estado seguiu o seu próprio caminho. No entanto, tinham muitas coisas em comum: inflação, produção económica em queda, convulsões políticas e conflitos étnicos.

Fonte: Kenéz, P. (2006). *História da União Soviética*. Lisboa: Edições 70.

Após a leitura deste excerto de uma obra historiográfica, imagina-te um jornalista britânico do The Times e escreve um pequeno texto narrativo em formato de notícia onde abordas os acontecimentos que levaram à queda da URSS e a sua influência na vida dos habitantes das várias repúblicas.

Lembra-te! Sê criativo e coloca em prática os conhecimentos que adquiriste com a leitura deste texto, assim como com o que aprendeste na aula.

Depois de terminares o teu texto, responde a estas questões:

1. Consideras este excerto da obra “História da União Soviética” de Peter Kenéz útil para o estudo da História? Justifica.

2. Entre um excerto de um romance e uma obra historiográfica, em qual confias mais para estudar e conhecer o passado histórico? Justifica.

A professora estagiária,
Ana Catarina Moura

Anexo 4 - Questionário

Questionário

Este questionário tem como objetivo a recolha de informações, que servirá de base para a elaboração de um Relatório de Estágio, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A informação recolhida é anónima, sendo o seu uso estritamente académico.

Obrigada pela cooperação.

***Obrigatório**

Género: *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

Idade: *

A sua resposta

Turma: *

Hábitos de Leitura

Tens hábitos de leitura? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se respondeste "não" a hábitos de leitura, qual o motivo?

- ☐ Achas aborrecido
- ☐ Por falta de tempo
- ☐ Tens dificuldade de concentração
- ☐ Outra: _____

Se respondeste "sim" a hábitos de leitura, qual o motivo?

- ☐ Para adquirir conhecimento
- ☐ Por lazer
- ☐ Por obrigação
- ☐ Outra: _____

O que costumás ler?

- ☐ Blogs
- ☐ Livros
- ☐ Jornais/ Revistas
- ☐ Redes sociais
- ☐ Outra: _____

Se indicaste a leitura de livros, quais são os géneros que lês?

- ☐ Aventura
- ☐ Banda Desenhada/ Mangas
- ☐ Fantasia
- ☐ Ficção Científica
- ☐ Não-ficção
- ☐ Poesia
- ☐ Policial
- ☐ Romance
- ☐ Terror
- ☐ Outra: _____

Se indicaste a leitura de jornais/ revistas, quais são os tipos?

- ☐ Culinária
- ☐ Decoração
- ☐ Desporto
- ☐ Divulgação Científica
- ☐ Revistas cor-de-rosa
- ☐ Moda
- ☐ Notícias
- ☐ Outra: _____

Com que frequência lêes livros e/ou jornais/ revistas? *

- ☐ Diariamente
- ☐ Semanalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Anualmente
- ☐ Nunca

Quanto livros lês por ano? *

- ☐ De 1 a 3
- ☐ De 4 a 8
- ☐ De 8 a 15
- ☐ Mais de 15
- ☐ Nenhum

Que tipo de conteúdo lês, relacionado com a História? *

- ☐ Biografias
- ☐ Livros científicos
- ☐ Livros de apoio escolar
- ☐ Manual
- ☐ Revistas
- ☐ Romances
- ☐ Nenhum
- ☐ Outra: _____

Se seleccionaste livros científicos na questão anterior, com que regularidade lês estes conteúdos?

- ☐ Diariamente
- ☐ Semanalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Anualmente

Se seleccionaste revistas na questão anterior, com que regularidade lês estes conteúdos?

- ☐ Diariamente
- ☐ Semanalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Anualmente

Se seleccionaste romances na questão anterior, com que regularidade lês estes conteúdos?

- ☐ Diariamente
- ☐ Semanalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Anualmente

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

Recursos utilizados na aprendizagem de História

Destes recursos - documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica - qual consideras mais credível? Justifica. *

A sua resposta

Destes recursos - documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica - qual consideras mais fácil no processo de ensino de História? Justifica. *

A sua resposta

Destes recursos - documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica - qual consideras mais acessível para o processo de aprendizagem de História? Justifica. *

A sua resposta

Que outros recursos utilizas para aprender História? *

☐ Documentários

☐ Filmes

☐ Vídeos no Youtube

☐ Nenhum

☐ Outra: _____

Consideras que a elaboração de um exercício de escrita, baseado numa fonte histórica facilita a construção do conhecimento? Justifica. *

A sua resposta

[Anterior](#)

[Submeter](#)

Anexo 5 – Aula “A reconstrução do pós-guerra: as conferências de paz”

Tema: PORTUGAL E O MUNDO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL AO INÍCIO DA DÉCADA DE 80 – OPÇÕES INTERNAS E CONTEXTO INTERNACIONAL			
Subtema: Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico			
Sumário: A reconstrução do pós-guerra: as conferências de paz.		Tempo letivo:	100 minutos
Aprendizagens Essenciais: Reconhecer que a realidade do pós II Guerra Mundial foi a de um mundo bipolar, marcado pelo confronto entre duas superpotências com ideologias e modelos políticos antagónicos;		Conceitos: não há	
Situação-problema: não tem			
Questões-orientadoras: Qual foi a importância das conferências de paz para a reconstrução do pós-guerra?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Antes mesmo do fim da II Guerra Mundial, as forças democráticas, demonstravam preocupação com a reconstrução da Europa e do mundo. Entre 4 e 11 de fevereiro de 1945, os representantes dos EUA, URSS e Reino Unido, reuniram-se em Ialta, na Crimeia, com o intuito de estabelecer as regras que iriam reconstruir o mundo pós-guerra. Com este objetivo, foram abordados na Conferência de Ialta vários pontos: - Definição da fronteira entre a Polónia e a União Soviética; - Divisão provisória da Alemanha em quatro áreas de ocupação; - Estabelecimento da quantia a pagar pela Alemanha de reparações de guerra; - A divisão da Coreia em duas áreas de influência; - Realização de eleições livres nos estados que estavam sob influência nazi; Em finais de julho, após a capitulação da Alemanha, fez-se outra conferência, esta em Potsdam, na Alemanha, com o objetivo de “obter novos avanços no caminho de uma paz duradoura”. “Desnazificação” da Alemanha e da Áustria, através da extinção do partido nazi e de julgamento de criminosos de guerra (Nuremberga); - Definição do valor das indemnizações de guerra; - Divisão e ocupação da Áustria; - Definição de um estatuto especial	1. Indica qual a importância das conferências de paz para a reconstrução do pós-guerra.	Levantamento das Ideias Tácitas, sobre a II Guerra Mundial. Motivação: Visualização de um vídeo acerca do fim da II Guerra Mundial, com o intuito dos alunos identificarem os principais acontecimentos que levaram ao fim da II Guerra Mundial e analisarem importância destes. 1.1. Exposição da professora com base no “Doc. 1 – Winston Churchill à esquerda, Franklin D. Roosevelt ao centro e Estaline à direita, na Conferência de Ialta, em 1945”, com o objetivo de abordar as grandes potências do período em análise. 1.2. Leitura e análise do “Doc.2 - Protocolo da Conferência de Ialta (Crimeia), 11 de fevereiro de 1945”, com o intuito dos alunos reconhecerem o impacto das medidas propostas. 1.3. Exercício de leitura e construção de uma passagem de diário, com o intuito dos alunos construírem o	- Observação do empenho dos alunos; - Participação e qualidade das intervenções;

para Berlim que se encontrava na área de influência da URSS; • Redefinição do mapa político da Europa;		seu conhecimento e aplica-lo através da leitura de um documento histórico, “Comunicado da Conferência de Potsdam”.	
Competências específicas da História: • Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos; • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; • Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; (C; D; F; I) • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; (A; B; C; D; F; I) • Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; (A; B; C; D; F; G; H; I) • Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial; (A; B; C; D; F; G; H; I) • Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados; (A; B; C; D; F; I; J) • Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)			

Anexo 6 – Aula “A radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958”

Tema: PORTUGAL E O MUNDO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL AO INÍCIO DA DÉCADA DE 80 – OPÇÕES INTERNAS E CONTEXTO INTERNACIONAL			
Subtema: Portugal, do autoritarismo à democracia			
Sumário: A radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958.		Tempo letivo:	70 min. + 30 min.
Aprendizagens Essenciais: • Descrever as diversas correntes oposicionistas ao Estado Novo, destacando os acontecimentos de 1958;		Conceitos: Oposição democrática*	
Situação-problema: “O facto de todos os ditadores terem subindo ao poder pela escada da liberdade de expressão é um paradoxo. Logo que obtém poder, o ditador suprime toda a liberdade de expressão, menos a sua.” – Herbert Hoover.			
Questões-orientadoras: • De que forma se deu a oposição política ao Estado Novo?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Após o fim da II Guerra Mundial, uma parte da população sentiu que o tempo dos regimes repressivos de direita tinha acabado. Salazar com o objetivo de continuar no poder, procurou demonstrar ter um regime democrático. Desta forma, concedeu amnistia a alguns presos políticos, diminuiu a censura dos meios de comunicação (na teoria), antecipou a revisão constitucional e o governo dissolveu a Assembleia Nacional, convocando eleições antecipadas (onde opositores poderiam participar). Em 8 de outubro de 1945 é criado o MUD	1. Refere a oposição política do Estado Novo.	Feedback sobre as medidas repressivas do Estado Novo. Motivação: “Doc.1 – Capa da revista “Time”, 22 de julho de 1946”, com o intuito de os alunos identificarem a forma como Portugal era visto pelos estrangeiros, assim como a reação e ação destes a tal. 1.1. Análise do “Doc.2 – Cartaz político do MUD”, com o intuito de os alunos identificarem o facto de eleições não serem livres. Momento de exposição da professora sobre o facto de Salazar procurar	• Participação oral;

(Movimento de Unidade Democrática), este era um organismo que congregava as forças de oposição, que até ao momento eram clandestinas. Este movimento dá início à oposição democrática. Com o objetivo de as eleições serem justas o MUD exige aspetos que considera fundamentais, como o adiamento das eleições (com o objetivo de legalizar os partidos), liberdade de expressão e reunião e atualização dos cadernos eleitorais. As reivindicações foram ignoradas e este Movimento desistiu por achar que as eleições seriam uma farsa. Em 1949, Norton de Matos candidata-se a Presidente da República, apoiado pelo MUD. Este conseguiu unir as diversas tendências oposicionistas, porém desistiu antes das eleições, devido à intensificação da repressão e da desconfiança da existência de fraude. Em 1958, Humberto Delgado candidata-se à Presidência da República, tendo mobilizando a população. Apesar da forte possibilidade de fraude eleitoral foi às urnas, tendo perdido contra Américo Tomás, que angariou 75% dos votos. Apesar da derrota de Humberto Delgado, Salazar com medo do seu regime cair, alterou a constituição. Sendo assim, a eleição do		“democratizar” o regime. 1.2. Leitura e análise do “Doc.3 - Mário Soares, citado por A. H. de Oliveira Marques, História de Portugal, Vol. III, Pallas Editores, 1986, p. 385.”, com o intuito de os alunos identificarem os objetivos do MUD. 1.3. Análise do “Doc.4 – Cartaz de propaganda eleitoral de Norton de Matos.”, com o objetivo de os alunos identificarem e justificarem os aspetos que os opositores ao regime consideravam fundamentais para a elaboração de eleições livres. Realização da questão 6 da página 99 no caderno. 1.4. Visualização e análise do “Doc.5 – Vídeo sobre a atividade política de Humberto Delgado.”, com o intuito de os alunos justificarem a importância da ação de Delgado. Realização da questão 7 da página 99 no caderno. 1.5. Leitura e análise do “Doc.6 – Carta do bispo do Porto D. António Ferreira Gomes, a Salazar, 13	
--	--	---	--

Presidente da República deixou de ser feita por sufrágio direto, mas sim eleito por um colégio eleitoral. O regime salazarista corria perigo, tendo sido vítima de golpes com o intuito de derrubar o regime, assim como assaltos a quartéis, atentados bombistas, ações de sabotagem.		de julho de 1958.”, com o intuito de os alunos justificarem a posição de alguns membros da Igreja em relação ao regime vivido em Portugal, assim como de identificar como era visto o país. Para o trabalho autónomo: realização de um exercício de escrita baseado na leitura de a “Balada da Praia dos Cães”, de José Cardoso Pires.	
--	--	--	--

Competências específicas da História:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; (A; B; C; D; F; I)
- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; (A; B; C; D; F; I)
- Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; (C; D; F; I)
- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; (A; B; C; D; F; I)
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; (A; B; C; D; F; G; H; I)
- Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial; (A; B; C; D; F; G; H; I)
- Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local; (A; B; C; D; F; G; H; I)
- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados; (A; B; C; D; F; I; J)
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)
- Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços. (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)

Bibliografia:

História de Portugal. (1998). Em F. Rosas, A Lenta Agonia do Salazarismo (pp. 451-485). Lisboa: Editorial Estampa.

História de Portugal. (2019). Em R. Ramos, A derrota das oposições (1945-1949) (pp. 670-674). Lisboa: Esfera dos Livros.

Anexo 7 – Aula “Os problemas da transição para a economia de mercado”

Tema: ALTERAÇÕES GEOESTRATÉGICAS, TENSÕES POLÍTICAS E TRANSFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS NO MUNDO ATUAL			
Subtema: O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul.			
Sumário: Continuação da aula passada. Os problemas da transição para a economia de mercado.		Tempo letivo:	70+30 minutos
Aprendizagens Essenciais: • Analisar o impacto que a desagregação do bloco soviético e da ideologia que lhe estava associada teve na evolução geopolítica internacional e na evolução política, económica e social dos países que integravam esse bloco; • Compreender que a Guerra Fria e o seu desfecho tiveram um papel primordial na persistência de tensões pluriétnicas, nacionalistas e religiosas;		Conceitos: Geopolítica; Perestroika. Extra: Glasnost.	
Situação-problema: “Gorbachev teve que admitir que, ao fim de quatro anos, a reestruturação não tinha trazido qualquer melhoria tangível. Quanto tempo duraria a grande experiência soviética antes que se esgotasse toda a paciência?” - Martin McCauley (historiador).			
Questões-orientadoras: • Como se deu a queda da URSS? (conteúdo da aula passada que não foi concluído) • Quais foram os problemas da transição da economia soviética para a economia de mercado?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Os países satélites da URSS, desde o governo de Brejnev se mostravam descontentes com a situação vivida. Com a implantação da perestroika e da glasnost, a autoridade soviética diminuiu, devido às constantes críticas e contestações aos governos comunistas. Contudo, devido à política mais democrática de Gorbachev, o governo de Moscovo não resolvia os conflitos que ocorriam	1. Explica a forma como se deu a queda da URSS.	Feedback sobre os conteúdos dados na aula passada. 1.1 Análise do “Doc. 8 - A transição democrática na Europa Central e Oriental.”, com o objetivo de analisar com os alunos os motivos para as mudanças políticas vividas nos países satélites da URSS.	• Observação do empenho dos alunos; • Participação e qualidade das intervenções;

através do uso da força. Por um lado, o governo de Gorbatchev almejava alcançar relações com o Ocidente e por outro lado, o controlo dos países satélites representava um enorme encargo financeiro para o governo, afastando recursos do setor produtivo. Na Bulgária, Checoslováquia, Hungria, Jugoslávia, Polónia, República Democrática Alemã e Roménia as contestações ao poder soviético aumentaram e os líderes comunistas desses países perderam a sua importância. Isto provocou a formação de partidos realmente livres, que participam em eleições justas, a alteração de cargos políticos e líderes da oposição que até aí eram presos políticos passam a fazer parte ativamente da vida política, fazendo com que os partidos comunistas deixassem de ser partidos únicos. Após as eleições líderes não comunistas como Lech Walesa e Václav Havel, na Polónia e Checoslováquia respetivamente, são eleitos alterando a política destes países. O processo de democratização ganha uma força nunca antes vista quando em maio de 1989, na fronteira entre a Áustria e a Hungria a população passa a circular livremente. A queda da cortina de ferro dá-se de forma oficial, quando a 9 de novembro de 1989, o Muro de Berlim cai. Após os acordos entre a URSS, França, Reino Unido e EUA, os dois estados alemães unem-se no ano seguinte.		1.2 Visualização e análise do “Doc.9 – Vídeo sobre os protestos que levaram à queda do Muro de Berlim (DW Brasil).”, com o intuito de os alunos identificarem o contexto político que levou à queda do Muro de Berlim. 1.3 Visualização e análise do “Doc.10 – Vídeo sobre a Revolução de Veludo da Euronews em celebração dos 25 anos da mesma.”, com o objetivo de os alunos identificarem e analisarem a mudança de regime vivida na Checoslováquia. 1.4 Análise do “Doc.11 – Cartoon de 1991: “Pareces muito “cansado” camarada Gorbachev, descansa um pouco”.”, com o objetivo de os alunos identificarem os motivos para o golpe realizado contra o governo de Gorbatchev. 1.5 Análise do “Doc.13 – CEI (Comunidade de Estados Independentes).”, com o objetivo de os alunos identificarem os países pertencentes à CEI.	
--	--	--	--

A 1 de julho de 1991 dá-se o fim do Pacto de Varsóvia e pouco depois do COMECON. Desta forma, os exércitos soviéticos abandonam os países da Europa de Leste oficialmente. Na URSS, as reformas de Gorbachev tiveram um grande impacto tendo provocado fortes contestações e uma onda de nacionalismo. Já em 1988, que a Estónia procurava afastar-se da influência do regime, tendo adquirido o estatuto de Estado Soberano na URSS. Mais tarde, em 1990 a Lituânia procura deixar a União Soviética, sendo que depois seguida pela Letónia. No início de 1991, Gorbachev, que não desejava o fim da URSS e do socialismo, interfere militarmente nos Estados Bálticos. As várias ações políticas de Gorbachev fazem com que os setores comunistas mais conservadores e os mais radicais se opusessem a ele. Desta forma, vários apoiantes de Gorbachev passam a apoiar Boris Ieltsin. Este último, em junho de 1991 é eleito presidente da Rússia. Entre 19 e 21 de agosto, Ieltsin impede um golpe de Estado de opositores às reformas. Com o objetivo de impedir tal coisa repetir-se, Ieltsin proíbe as atividades do partido comunista. Num momento em que vários setores nacionalistas lutavam pela sua independência e em que havia uma fragilidade política, Ieltsin decretou a extinção da URSS. No outono de 1991, a maioria das repúblicas da	2. Analisa os problemas da transição da economia soviética para a economia de mercado.	2.1 Leitura e análise do doc.7 (Artigo do canal televisivo <i>Russia Today</i> (RT) da pág.16, com o intuito de os alunos reconhecerem os problemas da economia soviética	
---	---	--	--

União Soviética declara a sua independência. Sendo que 13 das 15 repúblicas da URSS passaram a integrar, a dezembro de 1991, a CEI – Comunidade dos Estados Independentes. A 25 de dezembro de 1991, Gorbachev demite-se do cargo de presidente da URSS. 2. A perestroika tinha como objetivo o melhoramento económico e a modernização da economia do país através da transição da economia de tipo planificada para a economia de mercado. Contudo, esta transição teve efeitos nefastos para a economia do país e das democracias populares. Em finais da década de 1980 fica óbvio que a perestroika falhou no seu propósito, pelo que o governo decide avançar completamente para a economia de mercado. O resultado foi a dificuldade de acesso a bens essenciais, o aumento dos preços, a diminuição da produção, o aumento da dívida externa. Algumas empresas que não eram lucrativas, perdendo os subsídios estatais foram obrigadas a despedir funcionários, sendo que outras abriram falência. Em muitos casos, aqueles que conseguiam manter os empregos, recebiam o salário atrasado. Devido a isto, em algumas zonas da URSS, a população foi obrigada a voltar a praticar a troca direta. Em relação aos preços, o estado já não subsidiava		provocada pela Perestroika. 2.2 Análise do doc.7 (Comportamento do rublo face ao dólar) da pág.16, com o intuito de os alunos identificarem os motivos para o comportamento do rublo. 2.3 Análise do doc.8 (Evolução do PNB), com o intuito de os alunos analisarem as consequências da mudança da economia e do fim da URSS nos países satélite e nas ex-Repúblicas. Para o trabalho autónomo: realização de um exercício de escrita baseado na leitura de excertos da obra “História da União Soviética” de Peter Kenez.	
---	--	--	--

os bens essenciais, pelo que os preços dos mesmos aumentaram. O aumento dos preços provocou uma forte inflação, sendo que os salários não subiram o suficiente para colmatar essa subida. Desta forma, o rublo perde valor, assim como as poupanças das famílias. Neste período, a máfia ganha um grande destaque e a corrupção permite a um pequeno grupo enriquecer facilmente. Nas antigas democracias populares, os problemas desta transição também existiram, devido ao fim dos apoios que a URSS forneceria, à redução das trocas na área do Comecon e devido a estes países terem uma indústria apoiada em equipamentos ultrapassados. Porém, em alguns destes países foi possível recuperar a economia. A RDA, com a unificação passou a receber apoios da Alemanha Ocidental. Sendo que, a República Checa, Polónia e Hungria, conseguiram fazer uma transição com menos efeitos negativos graças ao turismo e investimentos privados.			
---	--	--	--

Competências específicas da História:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; (A; B; C; D; F; I)
- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; (A; B; C; D; F; I)
- Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; (C; D; F; I)
- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; (A; B; C; D; F; I)
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; (A; B; C; D; F; G; H; I)
- Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial; (A; B; C; D;

F; G; H; I)

- Problematicar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)
- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados; (A; B; C; D; F; I; J)
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)

Bibliografia:

Brown, A. (2010). Ascensão e Queda do Comunismo. Alfragide: Dom Quixote.

Kenez, P. (2006). História da União Soviética. Lisboa: Edições 70.

Mazower, M. M. (2014). O Continente das Trevas. Lisboa: Edições 70.

VisãoHistória. (2018). Guerra Fria.

Anexo 8 – Aula “O fim do modelo soviético”

Tema: ALTERAÇÕES GEOESTRATÉGICAS, TENSÕES POLÍTICAS E TRANSFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS NO MUNDO ATUAL			
Subtema: O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul.			
Sumário: O fim do modelo soviético.		Tempo letivo:	70+30 minutos
Aprendizagens Essenciais: • Analisar o impacto que a desagregação do bloco soviético e da ideologia que lhe estava associada teve na evolução geopolítica internacional e na evolução política, económica e social dos países que integravam esse bloco; • Compreender que a Guerra Fria e o seu desfecho tiveram um papel primordial na persistência de tensões pluriétnicas, nacionalistas e religiosas;		Conceitos: Geopolítica; Perestroika. Extra: Glasnost.	
Situação-problema: “Gorbachev teve que admitir que, ao fim de quatro anos, a reestruturação não tinha trazido qualquer melhoria tangível. Quanto tempo duraria a grande experiência soviética antes que se esgotasse toda a paciência?” - Martin McCauley (historiador).			
Questões-orientadoras: • Quais são as características da nova política da URSS, durante o governo de Gorbachev? • Como se deu a queda da URSS?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Em março de 1985, Mikhail Gorbachev foi eleito secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética. A situação económica do país era caracterizada por um sistema corrupto e por um grande atraso económico e tecnológico, demonstrando a já existente crise do modelo soviético. Com o objetivo de modernizar a URSS e de resolver os problemas vividos, Gorbachev implementou novas	3. Carat eriza a nova polític a da URSS ,	Feedback sobre a economia e política durante o período de Brejnev. Motivação: Análise de uma notícia do jornal independente The Moscow Times, sobre um estudo do Levada-Center, que demonstra que um elevado número de russos sente nostalgia dos tempos da URSS, com o objetivo de analisar com os alunos a importância da queda da URSS e as implicações que tal tem na atualidade. Fonte:(https://www.themoscowtimes.com/2020/03/24/75-of-russians-say-soviet-era-was-greatest-time-in-countrys-history-poll-a69735) 1.1 Exposição da professora sobre a vida e papel de Gorbachev na política internacional com base no “Doc.2 – Mikhail Gorbachev”. 1.2 Análise do “Doc.3 – Cartoon de Kevin Kallaugher, no “Today”, a 14 de outubro	• Observa ção do empenho dos alunos; • Participa ção e qualidade das intervenções ;

reformas políticas e económicas, com o objetivo de reestruturar (perestroika) a economia. O objetivo da reestruturação era adaptar a economia soviética de tipo planificada, para uma economia com características de economia de mercado, ou seja, descentralizar a economia. Sendo assim, setores privados foram legalizados e incentivados, pelo que grandes monopólios do estado foram eliminados, fazendo com que o mercado estivesse aberto à livre iniciativa, assim como a concorrência entre as várias empresas. Com a abertura do mercado ao Ocidente, as empresas soviéticas passaram a receber, para além do capital privado, capital estrangeiro. Com as mudanças operadas pela perestroika, as empresas ganharam autonomia dos planos quinquenais, e aquelas que dependiam dos subsídios fornecidos pelos mesmos os perdem. Para além da perestroika foi também implementado o glasnost. Caraterizado por uma política de transparência, o glasnost pretendia obter uma abertura política e, por conseguinte, uma democratização da URSS. Desta forma, com o objetivo de alcançar um maior apoio popular que se tornava mais instável devido à falta de liberdade, este programa tinha como		de 1986.”, com o objetivo de os alunos identificarem a visão que o Ocidente tinha de Gorbachev e da sua relação com Reagan. 1.3 Leitura e análise do “Doc.4 – Discurso de Ronald Reagan em Berlim Ocidental, junto ao Muro de Berlim, 12 de junho, 1987.”, com o intuito de os alunos identificarem as condições vividas na URSS e as mudanças provocadas pela nova política de Gorbachev. 1.4 Leitura e análise do “Doc.5 – Mikhail Gorbachev, Perestroika, Um novo olhar sobre o nosso país e o mundo, Flammarion, 1987.”, com o intuito de os alunos identificarem as medidas da perestroika e da glasnost. 1.5 Exposição da professora com base no “Doc.6 - Mikhail Gorbachev e Ronald Reagan assinam o Tratado de Washington, na Casa Branca, em 8 de dezembro de 1987”, com o objetivo de em diálogo com os alunos permitir que estes depreendam o objetivo deste tratado e a sua importância para permitir o fim da Guerra Fria. 1.6 Análise do “Doc.7 – Cartoon de Nicholas Garland, no “The Independent”, a 2 de março de 1988.”, com o intuito de os alunos identificarem o resultado das políticas de Gorbachev, perestroika e glasnost.	
--	--	--	--

objetivo o fim da corrupção e da ineficiência administrativa, através de campanhas; aumento da liberdade de expressão e abolição da censura; democratização do Partido Comunista e adoção do multipartidarismo; libertação de presos políticos. Potencializado pelo glasnost, a março de 1989 ocorreram as primeiras eleições verdadeiramente pluralistas e livres na União Soviética, onde foi eleito o Congresso dos Deputados do Povo. Em relação à política externa, o governo de Gorbachev procurou estabelecer relações com o Ocidente. Os grandes gastos militares na política armamentista impediam o melhoramento do país, pelo que havia necessidade de diminuir os mesmos. Desta forma, este governo empenhou-se no desarmamento e numa relação pacífica com os EUA. No dia 8 de dezembro de 1987 foi oficializado o Tratado Americano-Soviético de desmantelamento de mísseis, o Tratado de Washington. Um ano depois, aconteceu em Moscovo uma cimeira com o objetivo de aprovar a redução do armamento entre a URSS e os EUA, e em julho de 1991, o Tratado de Moscovo. Esta política permitiu à	4. Expli ca a forma como se deu a queda da URSS .	4.1 Análise do “Doc. 8 - A transição democrática na Europa Central e Oriental.”, com o objetivo de analisar com os alunos os motivos para as mudanças políticas vividas nos países satélites da URSS. 4.2 Visualização e análise do “Doc.9 – Vídeo sobre os protestos que levaram à queda do Muro de Berlim (DW Brasil).”, com o intuito de os alunos identificarem o contexto político que levou à queda do Muro de Berlim. 4.3 Visualização e análise do “Doc.10 – Vídeo sobre a Revolução de Veludo da Euronews em celebração dos 25 anos da mesma.”, com o objetivo de os alunos identificarem e analisarem a mudança de regime vivida na Checoslováquia. 4.4 Análise do “Doc.11 – Cartoon de 1991: “Pareces muito “cansado” camarada Gorbachev, descansa um pouco”.”, com o objetivo de os alunos identificarem os motivos para o golpe realizado contra o governo de Gorbachev. 4.5 Análise do “Doc.13 – CEI (Comunidade de Estados Independentes).”, com o objetivo de os alunos identificarem os países pertencentes à CEI. Para o trabalho autónomo: realização de um exercício de escrita baseado na leitura de excertos da obra “História da União Soviética” de Peter Kenez.	
---	--	--	--

URSS utilizar os seus recursos para o melhoramento do país. Para além disto, era útil ao governo de Gorbatchev ser mais democrático para ser aceite pela comunidade internacional. 2. Os países satélites da URSS, desde o governo de Brejnev se mostravam descontentes com a situação vivida. Com a implantação da perestroika e da glasnost, a autoridade soviética diminuiu, devido às constantes críticas e contestações aos governos comunistas. Contudo, devido à política mais democrática de Gorbatchev, o governo de Moscovo não resolvia os conflitos que ocorriam através do uso da força. Por um lado, o governo de Gorbatchev almejava alcançar relações com o Ocidente e por outro lado, o controlo dos países satélites representava um enorme encargo financeiro para o governo, afastando recursos do setor produtivo. Na Bulgária, Checoslováquia, Hungria, Jugoslávia, Polónia, República Democrática Alemã e Roménia as contestações ao poder soviético aumentaram e os líderes comunistas desses países perderam a sua importância. Isto provocou a formação de partidos realmente			
--	--	--	--

livres, que participam em eleições justas, a alteração de cargos políticos e líderes da oposição que até aí eram presos políticos passam a fazer parte ativamente da vida política, fazendo com que os partidos comunistas deixassem de ser partidos únicos. Após as eleições líderes não comunistas como Lech Walesa e Václav Havel, na Polónia e Checoslováquia respetivamente, são eleitos alterando a política destes países. O processo de democratização ganha uma força nunca antes vista quando em maio de 1989, na fronteira entre a Áustria e a Hungria a população passa a circular livremente. A queda da cortina de ferro dá-se de forma oficial, quando a 9 de novembro de 1989, o Muro de Berlim cai. Após os acordos entre a URSS, França, Reino Unido e EUA, os dois estados alemães unem-se no ano seguinte. A 1 de julho de 1991 dá-se o fim do Pacto de Varsóvia e pouco depois do COMECON. Desta forma, os exércitos soviéticos abandonam os países da Europa de Leste oficialmente. Na URSS, as reformas de Gorbatchev tiveram um grande impacto tendo provocado fortes contestações e uma onda de nacionalismo. Já em 1988, que a Estónia procurava afastar-se da influência do regime, tendo			
--	--	--	--

adquirido o estatuto de Estado Soberano na URSS. Mais tarde, em 1990 a Lituânia procura deixar a União Soviética, sendo que depois seguida pela Letónia. No início de 1991, Gorbachev, que não desejava o fim da URSS e do socialismo, interfere militarmente nos Estados Bálticos. As várias ações políticas de Gorbachev fazem com que os setores comunistas mais conservadores e os mais radicais se opusessem a ele. Desta forma, vários apoiantes de Gorbachev passam a apoiar Boris Ieltsin. Este último, em junho de 1991 é eleito presidente da Rússia. Entre 19 e 21 de agosto, Ieltsin impede um golpe de Estado de opositores às reformas. Com o objetivo de impedir tal coisa repetir-se, Ieltsin proíbe as atividades do partido comunista. Num momento em que vários setores nacionalistas lutavam pela sua independência e em que havia uma fragilidade política, Ieltsin decretou a extinção da URSS. No outono de 1991, a maioria das repúblicas da União Soviética declara a sua independência. Sendo que 13 das 15 repúblicas da URSS passaram a integrar, a dezembro de 1991, a CEI – Comunidade dos Estados Independentes. A 25 de dezembro de 1991, Gorbachev			
---	--	--	--

demite-se do cargo de presidente da URSS.			
---	--	--	--

Competências específicas da História:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; (A; B; C; D; F; I)
- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; (A; B; C; D; F; I)
- Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; (C; D; F; I)
- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; (A; B; C; D; F; I)
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; (A; B; C; D; F; G; H; I)
- Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial; (A; B; C; D; F; G; H; I)
- Problematicar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)
- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados; (A; B; C; D; F; I; J)
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)

Bibliografia:

Brown, A. (2010). Ascensão e Queda do Comunismo. Alfragide: Dom Quixote.

Kenez, P. (2006). História da União Soviética. Lisboa: Edições 70.

Mazower, M. M. (2014). O Continente das Trevas. Lisboa: Edições 70.

VisãoHistória. (2018). Guerra Fria.

Anexo 9 – Descritores de desempenho para a avaliação dos três exercícios de elaboração de uma narrativa.

Níveis	Descritores de desempenho relativos ao grau de coerência com o solicitado
3	Cumpre o solicitado, sendo capaz de incorporar o narrador pretendido e enquadrando conhecimentos históricos rigorosos na sua narrativa.
2	Cumpre o solicitado, sendo capaz de incorporar o narrador pretendido, evidenciando alguma dificuldade, e enquadrando conhecimentos históricos na sua narrativa.
1	Cumpre o solicitado com dificuldade, não sendo capaz de incorporar o narrador e enquadrando conhecimentos históricos com dificuldade.

Níveis	Descritores de desempenho relativos ao nível de criatividade e logicidade
3	Apresenta uma narrativa com logicidade, podendo apresentar pequenas falhas, demonstrando uma grande criatividade ao nível das situações retratadas.
2	Apresenta uma narrativa com logicidade, podendo apresentar falhas, demonstrando criatividade ao nível das situações retratadas.
1	Apresenta uma narrativa onde apresenta um conteúdo meramente descritivo.

Níveis	Descritores de desempenho relativos à escrita
3	Apresenta um discurso narrativo articulado, podendo apresentar pequenas falhas ao nível da ortografia que não comprometem a sua clareza.
2	Apresenta um discurso narrativo globalmente articulado, com várias falhas ao nível da ortografia que não comprometem a sua clareza.
1	Apresenta um discurso narrativo pouco articulado com falhas que compromete parcialmente a sua clareza, apresentando falhas ao nível da ortografia.

Níveis	Descritores de desempenho relativos à utilização de conhecimentos veiculados na aula
3	Evidencia compreensão e elevado rigor histórico, podendo apresentar pequenas falhas de aspetos abordados na aula.
2	Evidencia conhecimento histórico, podendo apresentar falhas de aspetos abordados na aula.
1	Evidencia conhecimento histórico incoerente de aspetos abordados na aula.

Níveis	Descritores de desempenho relativos à inclusão de informações do excerto
3	Integra informações específicas do excerto, abordando a forma como influencia no contexto retratado.
2	Integra de forma pouco consistente informações específicas do excerto.
1	Integra de forma inadequada informações do excerto.

Anexo 10 – Parâmetros de Avaliação do Exercício do texto histórico:

	Realizou o exercício	Grau de concordância com o solicitado	Nível de criatividade e logicidade	Escrita correta (sem erros e gramaticalmente correta)	Utilização de conhecimentos veiculados na aula	Inclusão de informações do excerto	Responde ao comentário
X1	X	3	3	2	2	3	X
X2	X	3	3	3	3	3	X
X3	X	2	2	3	3	2	X
X4	X	3	3	3	3	3	X
X5	X	3	3	3	2	3	X
X6	X	1	3	3	3	-	X
X7	X	3	3	3	3	2	X
X8	X	3	3	2	3	2	X
X9	X	2	2	1	3	2	X
X10	X	1	2	2	1	1	X
X11	X	3	2	1	3	3	X
Y1	X	1	2	1	2	2	X
Y2	X	2	3	2	1	3	X
Y3	X	2	1	3	2	2	X
Y4	X	3	2	3	3	3	X
Y5	X	1	1	2	-	2	-
Y6	X	1	1	1	1	2	X
Y7	X	2	3	1	2	3	X
Y8	X	2	2	2	1	2	-
Y9	X	2	1	2	-	1	X
Y10	X	1	1	1	-	-	X
Y11	-	-	-	-	-	-	-
Y12	X	1	2	1	1	-	X
Y13	X	3	3	2	3	3	X

Anexo 11 – Respostas à questão: “Consideras este texto original do Tratado útil para o estudo da História? Justifica”.

Questão feita após a realização do exercício histórico.

	Considerou a leitura do excerto útil.	Resposta do aluno.
X1	Sim.	“Sim, acho que nos ajuda muito porque faz com que nós tenhamos de ler e interpretar o texto sozinhos e acabamos por perceber melhor a matéria quando temos trabalhos mais prático, pelo menos isso funciona melhor para mim.”
X2	Sim.	“História sendo uma disciplina bastante abundante em promenores e pactos históricos torna bastante relevante e importante a consolidação do nosso estudo com documentos que retratem a situação presenciada na altura. Deste modo considero relevante a leitura de documentos como estes, uma vez que mas conseguem exemplificar melhor a situação vivida, podendo, também, apresentar perspectivas bastante distintas que proporcionam ao estudante ou ao leitor em si várias interpretações e um maior conhecimento da época estudada.”
X3	Sim.	“Sim, considero extremamente útil. Ler o documento deu-me bases mais sólidas para conseguir responder e para conseguir uma melhor visão da época. Além de que é super informativo e um grande apoio para poder estudar.”
X4	Sim.	“Sim, porque disponibiliza mais dados sobre o que se passou e as medidas tomadas pelos aliados para estabelecer a paz.”
X5	Sim.	“Sim, na minha opinião é muito importante sabermos e, de certo modo, sentir na pele as palavras e regras a cumprir da época. Neste caso, acho interessante ter o texto original do tratado em mãos, pois gosto de analisar, compreender e até sentir o que as pessoas da época sentiam ao ler estes Acordos.”
X6	Sim.	“Na minha opinião, acho que ler alguns textos originais acaba por ser útil no estudo e ajuda a entender a matéria, e o que realmente se estava a passar na época que estamos a estudar.”
X7	Sim.	“Sim, considero, na medida em que nos mostra, de forma fiel, os acontecimentos e com maior rigor científico.”

X8	Sim.	“Sim, considero importante a originalidade do mesmo importante, de forma a fazer os nossos julgamentos sobre ele. Mas por outro lado pode ser mais complexo de interpretar.”
X9	Sim.	“Considero esta forma, boa creativa para poder aprender a compreender a materia. Por sua vez considero que é uma forma de simplificar a materia e termos mais prespetiva da mesma. Na minha opinião gosto desta maneira já que consigo, organizar e desenvolver a materia de uma melhor maneira e prespetiva.”
X10	Sim.	“Considero este tipo de documento útil e interessante. Porém o exercício que fizemos sobre ele é confuso na minha opinião. Um texto narrativo deixa muito a desejar no âmbito de conteúdos. Não estou orgulhosa deste texto, mas dei meu melhor.”
X11	Sim.	“Sim, considero util este documento original do Tratado para o estudo da história, uma vez que aporta informação totalmente credível e autentica que nos permite compreender melhor os factos que deram lugar após a Segunda Guerra Mundial. Assim como também permite-nos desenvolver a nossa capacidade de trabalhar com os documentos.”
Y1	+ / -	“A meu ver, este texto deveras é importante para o estudo da historia, embora a historia que este fala seja um pouco especifica para os assuntos abordados em aula. Conforme o meu raciocinio, este tipo de texto deveria ser abordado de forma menos detalhada, visto que este texto torna-se facilmente apenas mais uma massa de letras que precisamos de engolir, dai a minha advertencia de tais textos.”
Y2	Sim.	“Considero útil para o estudo de História pois, com este tratado vemos o mal que a Alemanha fez aos outros país e o porquê de ele ter sido “julgada””
Y3	Sim.	“Sim. Porque assim ficamos a saber mais sobre a Alemanha na Segunda Guerra Mundial.”
Y4	Sim.	“Considero este texto útil para o nosso estudo, pois ficamos a conhecer todos os aspetos mais importantes da conferência.”
Y6	Sim.	“Sim, porque estes monstros o que realmente aconteceu.”
Y7	Sim.	“Sim, eu acho este texto original do tratado útil para o estudo da História, pois ajuda-nos a perceber a situação em que a Alemanha se encontrava depois da guerra.”

Y9	Sim.	“Este documento, na minha opinião, é útil para o estudo da História porque fiquei com mais conhecimentos sobre os acordos de Potsdam.”
Y10	Sim.	“Considero sim o texto original do tratado útil porque nos ajuda e mostra detalhadamente o que foi feito para atordoar a Alemanha.”
Y12	Sim.	“Na minha opinião eu acho que é útil porque assim podemos aprofundar e obter mais conhecimentos sobre esta matéria.”
Y13	Sim.	“Sim, temos a visão total das consequências da segunda guerra Mundial e de como poderão eventualmente atingir a paz, ou seja é mais fácil saber as ações que tencionavam colocar em prática, no documento.”

Anexo 12 – Parâmetros de Avaliação do Exercício do texto literário:

	Realizou o exercício	Grau de concordância com o solicitado	Nível de criatividade e logicidade	Escrita correta (sem erros e gramaticalmente correta)	Utilização de conhecimentos veiculados na aula	Inclusão de informações do excerto	Responde ao comentário
X1	X	3	2	2	3	3	X
X2	X	3	2	3	3	3	X
X3	X	3	2	3	3	3	X
X4	X	3	3	3	3	3	X
X5	X	2	3	3	3	-	-
X6	X	3	3	3	3	3	X
X7	X	3	3	3	3	-	X
X8	X	2	2	2	3	2	X
X9	X	1	1	1	3	2	X
X10	-	-	-	-	-	-	-
X11	-	-	-	-	-	-	-
Y1	X	2	3	2	-	-	X
Y2	X	1	1	2	2	-	-
Y3	-	-	-	-	-	-	-
Y4	X	3	2	3	2	-	X
Y5	X	3	2	3	2	-	X
Y6	X	1	2	3	-	-	X
Y7	-	-	-	-	-	-	-
Y8	X	1	2	2	2	-	X
Y9	-	-	-	-	-	-	-
Y10	X	3	2	3	2	-	X
Y11	X	3	2	1	2	-	X
Y12	-	-	-	-	-	-	-
Y13	-	-	-	-	-	-	-

Anexo 13 – Resposta à questão: “Consideras que estes excertos retirados da obra de José Cardoso Pires, podem ser úteis para o estudo da História? Justifica”.

Questão feita após a realização do exercício literário.

	Considerou a leitura do excerto útil.	Resposta do aluno.
X1	Sim.	“Eu considero que sim são uteis porque nos dão uma visão mais realista daquilo que acontecia e acabamos por ter mais noção do que se passava naquele tempo e de como muita coisa era escondida e muita era condenada.”
X2	Sim.	“No meu ponto de vista sim, estes excertos são bastante relevantes para entender de uma forma mais completa a História. Para mim é bastante simples justificar esta afirmação. No decorrer desta leitura surgiram bastantes aspetos que nos ajudam a compreender a opinião e a posição das pessoas que passaram por estes terríveis anos de repressão. Para além deste motivo, eu considero o estudo acompanhado por documentos e excertos bastante importante na medida em que nos ajuda a entender as injustiças que eram praticadas nos tempos em questão e, consequentemente, ajuda-nos a perceber o motivo de revolta e de descontentamento da população da altura. Para além destes motivos, excertos de livros sobre esta época são muito bons para nos ajudarem a entender o presente e o motivo pelo qual é desta forma. Por exemplo, como é nos saberíamos que a forma de governo atual é correta, no âmbito dos valores da sociedade, se nunca tivéssemos um regime que colocasse esses mesmos valores em causa? As injustiças do passado servem como fonte de compreensão e como uma base para melhorar tudo aquilo que estava incorreto em tempos anteriores. Como tal, e de forma a concluir a minha perspetiva, concordo, sim, que o estudo acompanhado por documentos, vídeos, excertos, livros ,etc que descrevam a sociedade da altura é bastante importante para completar o nosso conhecimento acerca presente.”
X3	Sim.	“Em relação á questão feita no fim do documento, acho extremamente útil este tipo de estudo e interação com a historia que estamos a estudar, uma vez que nos obriga a entender a situação e a representa-la como se estivéssemos dentro dela.”
X4	Sim.	“Na minha opinião, estes excertos são relevantes para o estudo da História acerca do tema que estamos a estudar, uma vez que

		permitem aprofundar os nossos conhecimentos e perceber melhor o que as pessoas da época passavam, dado que os excertos possuiu uma perspetiva pessoal e histórias de quem teve que viver nesta altura tão má e repressiva da história de Portugal. Para além disso, serve, também, como exemplo para que atualmente não aconteça o mesmo.”
X6	Sim.	“Considero os seguintes excertos retirados da obra de José Pires úteis para o estudo da disciplina de História, pois ajudam numa compreensão mais pormenorizada do que acontecia realmente nas épocas que estamos a estudar. Acho que, neste caso em concreto, desta forma conseguimos imaginar melhor como seria a sociedade do regime Salazarista o que nos facilita no estudo deste tema.”
X7	Sim.	“Sob a minha perspetiva, a leitura e, posterior, análise destes excertos são, sem sombra de dúvida, oportunos para uma melhor perceção da temática abordada, na medida em que o acesso a recursos da época em estudo, possibilitam uma melhor interpretação dos acontecimentos vivenciados. Neste caso em concreto, ainda considero o uso destes recursos mais relevante, uma vez que servem como testemunho dos horrores cometidos à mão de António de Oliveira Salazar.”
X8	Sim.	“Sim considero, pois permite-nos visualizar casos reais e acontecimentos da época da história a ser estudada, podendo assim avaliar os acontecimentos e não só perceber melhor a matéria, como tomar uma determinada posição ou perspectiva da mesma.”
X9	Sim.	“Considero que sim é útil já que é uma obra que se baseia na vida real em acontecimentos verídicos é em aspetos que na política são lamentavelmente sempre vistos como algo passageiro , mas que tem uma verdadeira importância é que não justifica o poder que posa ter com os atos que realize , ninguém é justificado de ações má e de colocar a outras pessoas como parte de este crime .”
Y1	Sim.	“A meu ver, este documento pode ser útil para o estudo da história, visto que abrange uma multitude de assuntos de uma forma explícita, a qual nem sempre é utilizada, levando a que se crie u maior interesse pela mesma.”
Y4	Sim.	“Considero os excertos úteis sim, pois através deles obtemos mais conhecimento sobre os conteúdos.”
Y5	Sim.	“Considero que os excertos retirados da obra de José Cardoso Pires podem ser úteis para o estudo da história porque transmitem o conhecimento do passado para as gerações futuras.”
Y6	Sim.	“Os documentos foram muito úteis para o meu trabalho, com estes documentos adquirir melhor conhecimento acerca do assunto a oposição do regime de Salazar.”

Y8	Sim.	“Sim, os excertos da obra de José Cardoso Pires representam bem a situação de medo e corrupção que Portugal ultrapassava no tempo em que existia a PIDE.”
Y10	Sim.	“Na minha opinião acho que os excertos retirados da obra são sim uteis para o estudo da História porque explica como a PIDE atuava e explica no geral o que aconteceu naquela altura.”
Y11	Sim.	“Os documentos retirados da obra foram muito uteis pois ajudou me a perceber melhor o Estado Novo.”

Anexo 14 – Parâmetros de Avaliação do Exercício do texto historiográfico:

	Realizou o exercício	Grau de concordância com o solicitado	Nível de criatividade e logicidade	Escrita correta (sem erros e gramaticalmente correta)	Utilização de conhecimentos veiculados na aula	Inclusão de informações do excerto	Responde ao comentário
X1	X	2	1	2	3	-	X
X2	X	3	3	3	3	3	X
X3	X	1	1	2	2	-	X
X4	X	1	1	3	3	3	X
X5	-	-	-	-	-	-	-
X6	X	1	1	3	3	-	X
X7	X	2	3	3	3	3	X
X8	X	1	1	2	3	-	X
X9	X	1	1	1	1	-	X
X10	-	-	-	-	-	-	X
X11	X	2	2	2	3	-	X
Y1	X	1	1	1	1	-	X
Y2	X	1	1	1	1	-	X
Y3	X	1	1	2	2	-	-
Y4	-	-	-	-	-	-	-
Y5	X	1	1	2	2	-	X
Y6	X	2	1	3	3	-	X
Y7	-	-	-	-	-	-	-
Y8	X	1	1	2	2	-	X
Y9	-	-	-	-	-	-	-
Y10	X	1	1	3	2	-	X
Y11	X	3	2	3	2	-	X
Y12	X	2	2	2/3	2	-	X
Y13	-	-	-	-	-	-	-

Anexo 15 – Respostas à questão: “Consideras este excerto da obra “História da União Soviética” de Peter Kenez útil para o estudo da História? Justifica”.

Questão feita após a realização do exercício historiográfico.

	Considerou a leitura do excerto útil.	Resposta do aluno.
X1	Sim.	“Sim, acho que é sempre interessante ver a história de diferentes perspectivas e acaba sempre por nos ajudar a compreender melhor a matéria e até de uma maneira interessante.”
X2	Sim.	“Apesar de durante as aulas de história serem usados aspetos presentes nos manuais, ou até mesmo diferentes fontes, como pequenos excertos de documentos, vídeos e imagens, eu considero que a utilização de obras ou enxertos das mesmas seja essencial para ter um estudo mais acompanhado e mais completo, uma vez que nessas obras podemos observar, muitas vezes, a perspetivas de testemunhas que passaram pelo tempo em questão. Como tal, e baseando-me no que referi anteriormente considero, sim, que seja de grande relevância ter um estudo com o próprio material da aula e com o acompanhamento de obras que nos possam dar uma visão mais pessoal e que nos possam transmitir de uma forma mais direta aquilo que aconteceu durante o tema abordado.”
X3	Sim.	“Sim, na minha opinião, qualquer obra que nos ajude a perceber melhor a matéria ou que, de certa forma, nos insira na história é uma mais valia para perceber e aprender de maneira simples e direta.”
X4	Sim.	“Na minha opinião, o excerto disponibilizado pela professora da obra “História da União Soviética” é bastante útil e relevante para o estudo da história, uma vez que relata e explica de uma forma perceptível os acontecimentos que levaram à queda da União Soviética, mas também permite aprofundar os acontecimentos acerca desse mesmo tema.”
X6	Sim.	“Considero este excerto útil para o estudo da História, pois relata várias informações complementares da matéria que damos durante as aulas e nos faz sentir um pouco mais próximos.”
X7	Sim.	“Sim, considero este excerto útil e, sem sombra de dúvida, fundamental para o estudo da História, na medida

		em que faz uso de uma linguagem acessível a temática não descurando do rigor científico necessário.”
X8	Sim.	“Sim, acho este excerto útil e qualque outro elemento histórico, para o estudo da história. Fazendo estes parte da realidade vivida na época, tornando possível transmitir a história para os dias de hoje.”
X9	Sim.	“Considero que este excerto sim é útil para as aulas de historia já que representam uma historia no qua é verifica na politica soviética o qual faz questão da relação entre a União e as republicas. A historia da União Soviética de Peter Kenez representa uma alternativa para o estudo da disciplina de historia na qual destaca a visão verifica e sobre tudo a representação de posições da União Soviética .”
X10		“Sim, acho importante porque nos dá uma noção melhor da época, porém eu acho esse tipo de exercício desagradável porque, além de trabalhosos, só funcionam quando há uma professora/ pessoa de maior conhecimento para interpretar comigo.”
X11	Sim.	“Sim uma vez que nos permite ter um conhecimento mais aprofundado do tema em questão e desta forma dá-nos ferramentas para o nosso estudo e compreensão do tema. Por outro lado, também este tipo de excerto ao ser escrito por uma pessoa que é especializado na história da Rússia, outorga-nos uma fonte credível de conhecimento.”
Y1	Sim.	“A meu ver, este excerto da obra de Peter Kenez pode ser um útil no estudo da história, devido á sua utilização de diversos factos históricos presentes por todo o excerto, apenas utilizando uma escrita diferente de forma a incentivar o leitor a os ler.”
Y2	Sim.	“Considero este excerto importante pois, é uma mais valia para o estudo de História, ou seja, com a leitura do excerto passei a compreender melhor a matéria.”
Y5	Sim.	“Sim, porque pode ajudar alguém que se interesse por este assunto a compreendê-lo melhor.”
Y6	Sim.	“Sim, porque promove mais a cultura das pessoas.”
Y8	Sim.	“Sim, na minha opinião, este texto argumentativo representa bem a história da URSS, o que é útil até aos dias de hoje para que não se cometam os mesmos erros.”
Y10	Sim.	“O excerto da obra é útil para o estudo da História pois mostra detalhadamente vários acontecimentos que decorreram na altura, o que me ajudou a realizar o meu trabalho.”
Y11	Sim.	“Sim, porque nos dá a conhecer melhor a História da "Antiga Russia" e saber melhor como eram as ideias, as regras e o modo de viver da população.”

Y12	Sim.	“Eu considero o excerto da obra útil para o estudo da história porque explica de forma mais aprofundada as razões da dissolução da URSS.”
------------	------	---

Anexo 16 – Feedback do exercício de escrita.

Informação recolhida do questionário.

Turma	Tem hábitos de leitura?	Consideras que a elaboração de um exercício de escrita, baseado numa fonte histórica facilita a construção do conhecimento? Justifica.
12.ºX	Sim	“Sim uma vez que promove o nosso espírito crítico e ao mesmo tempo ajuda-nos a interiorizar e perceber melhor a matéria”
12.ºX	Sim	“Eu não considero fácil, porque não acho interessante esse tipo de exercício e desmotiva a aprendizagem.”
12.ºX	Sim	“Sim, porque para elaborarmos o exercício através da fonte histórica estamos a saber um pouco além da matéria dada na aula e estamos a ver por outra perspetiva a matéria”
12.ºX	Não	“Sim, porque nos serve de base.”
12.ºX	Sim	“Sim, já que os recursos escritos nos ajuda a chegar a uma conclusão, ou uma interpretação mais rápido. Aunque não sempre precisamos de uma donde historica para poder llegar a construção de elementos.”
12.ºX	Sim	“Sim porque nós abriga a integrar na história e a fazer pesquisa de documentos.”
12.ºX	Não	“Sim, pois para exercemos este exercício necessitamos de procurar nova informação e, como tal, enriquece o nosso conhecimento”
12.ºX	Não	“Considero que sim, no entanto não descarto a opção do estudo da matéria previamente.”
12.ºX	Não	“Não”
12.ºX	Sim	“Sim pois levar-nos a criar uma opinião própria de uma forma mais fácil e facilita devido a facilidade com que é entendido.”
12.ºX	Não	“Sim, uma vez que aborda o acontecimento histórico tal como ele ocorreu o que facilita a realização do exercício”
12.ºY	Sim	“Sim”
12.ºY	Não	“Sim, porque todo o tipo de exercício, desde escrita a leitura ajudam na compreensão”
12.ºY	Sim	“Sim porque nos obriga a estar atento a construir a resposta”
12.ºY	Sim	“Não, dá muito trabalho”
12.ºY	Não	“Na minha opinião acho que a leitura é melhor para a construção do conhecimento porque a ler entendemos e retemos melhor as informações”
12.ºY	Não	“Sim”
12.ºY	Não	“Não”
12.ºY	Não	“Sim.”

12.ºY	Não	“Sim”
12.ºY	Sim	“Sim, porque ao escrevermos concentramo nos no que estamos a escrever e, conseqüentemente, estudamos .”
12.ºY	Sim	“Sim porque indica nos factos reais”
12.ºY	Sim	“Depende pois cada um tem uma visão diferente de como interpretar as coisa”
12.ºY	Não	“Ainda não tenho uma opinião formada sobre esse assunto.”

Anexo 17 – Respostas à questão: “Entre um excerto de um romance e uma obra historiográfica, em qual confias mais para estudar o conhecer o passado histórico? Justifica”.

Questão realizada após a realização do exercício historiográfico.

	Recurso no qual o aluno mais confia.	Resposta do aluno.
X1	Obra bibliográfica.	“Penso que numa obra bibliográfica, acho que acaba por ter mais detalhes históricos e não fica muito massudo nem a enrolar muito a história que realmente nos interessa saber.”
X2	Obra historiográfica.	“Na minha opinião, esta comparação entre dois estilos de escrita completamente diferentes faz com que a minha resposta seja, facilmente, compreendida. Iremos observar esta comparação da seguinte maneira, um romance é um estilo de escrita mais ficcional, uma vez que, muitas vezes, as histórias retratadas nesses livros são histórias fictícias e, como tal, não são uma fonte segura para nos basearmos nos nossos estudos. Apesar de que muitas das vezes até possamos observar algumas referências históricas nestes livros estas não são completamente viáveis para um estudante uma vez que estas poderiam ter sido alteradas para enquadrar melhor na história. Num outro caso, temos uma obra historiográfica. Estes tipos de obras têm apenas um propósito, atribuir conhecimento ao leitor, como tal, é fácil concluir que estas obras tem um fio condutor histórico verídico e tem fontes fiáveis que poderão auxiliar qualquer estudante no seu estudo. Assim sendo, considero que uma obra historiográfica é uma obra mais fiável para ter um estudo acompanhado e mais completo.”
X3	Obra historiográfica.	“Apesar de ambas poderem obter uma base histórica por trás, eu confiaria muito mais numa obra historiográfica porque é muito mais objetiva e simples. No meu ponto de vista, é mais fácil ler um excerto direto e completo, do que ler uma um excerto de romance com bases históricas que, de certa maneira, estão escondidos.”
X4	Obra historiográfica.	“Eu confio mais numa obra historiográfica para estudar e conhecer o passado histórico, uma vez que os autores dessas obras têm conhecimentos históricos e procuram fontes credíveis para alargar e aprofundar esses acontecimentos. Enquanto que um romance pode sim se

		basear em factos históricos, mas contém sempre factos fictícios, podendo-nos levar ao engano, pois, por vezes, é difícil distinguir quando é que um facto é verídico ou não.”
X6	Obra historiográfica.	“Confio mais na obra historiográfica para conhecer o passado da história, pois terei a garantidamente que as informações são verídicas enquanto nos romances pode ter informações fictícias que me levaria a aprender erros.”
X7	Obra historiográfica.	“Na minha opinião, eu escolheria a obra historiográfica, uma vez que esta tem por base a cientificidade de autores credenciados e aborda as temáticas de forma mais rigorosa. Contudo, e de modo a facilitar a sua interpretação, muitas destas obras, como por exemplo a “História da União Soviética” de Peter Kenez, fazem uso de linguagem mais acessível de forma a proceder a uma estratégia de inclusão.”
X8	Obra historiográfica.	“Entre um excerto de um romance e de uma obra Historiográfica, confio mais no excerto historiográfico, visto que é como o relato de um acontecimento ou época. Enquanto o excerto de um romance pode ser deformado por uma opinião, ou sentimento do escritor, o que acontece frequentemente nos romances.”
X9	Obra historiográfica.	“Na minha opinião confio mais em obras historiográficas, já que considero que são mais verídicas e representam uma melhor contextualização da história. Mais também considero que os excertos românticos também representam e demostram uma Verácia no aspeto historia, muitas vezes as historias românticas representam de uma forma mas fácil e transparente no âmbito de uma historia . Em conclusão , considero que ambas são fontes para poder conhecer o passado histórico , mais confio mais nos excertos históricos, já que algumas vezes nas produções de excertos o filmes românticos podem confundir ou trocar os acontecimentos do passado .”
X10	Nenhum.	“Nenhum, eu prefiro livros de história, por exemplo nosso manual escolar, na minha opinião, são muito mais práticos e fáceis de ler, além de terem documentos que também servem como obras historiográficas.”
X11	Obra historiográfica.	“Confio mais na obra historiográfica, pois como já mencionei anteriormente, esta ao ser escrita por uma pessoa que tem estudos especializados no assunto, neste caso a história da Rússia, de certa forma é uma fonte mais credível de conhecimento do que o excerto de romance que mesmo estando baseado no período histórico, na maioria das vezes contém mais ficção entorno ao enredo do romance do que factos históricos verídicos.”

Y1	Romance mas devido a gostar mais.	“Entre ambas as opções, eu refiro nenhuma, pois para mim o interesse provem de outros meios, nomeadamente de videojogos e animes, levando a que queira saber a história por de trás do personagem. Mas se tiver que escolher entre os 2, preferia o romance, pois é o mais parecido com os exemplos que referi acima.”
Y2	Obra historiográfica.	“Confiava mais na obra historiográfica pois relata histórias verídicas enquanto que a história contada no romance pode ser fictícia.”
Y5	Obra historiográfica.	“Entre um excerto de um romance e uma obra historiográfica, escolheria a obra historiográfica já que esta contém informações fidedignas.”
Y6	Obra historiográfica.	“Eu prefiro obra Historiográfica, porque vai mais ao pormenor a nível do contexto da história em si.”
Y8	Obra historiográfica.	“Pessoalmente, escolheria uma obra historiográfica para estudar o passado histórico, por normalmente ser mais credível. Não me parece que a história fique tao explícita num romance, até porque provavelmente a história em si não vai ser o foco principal”
Y10	Obra historiográfica.	“Para conhecer o passado histórico eu confiaria na obra historiográfica, pois acredito que contenha muito mais informação do que um romance.”
Y11	Obra historiográfica.	“Eu confio mais numa obra historiográfica porque lá apresenta sempre a perspetiva de uma pessoa que viveu mesmo o acontecimento e apresenta ideias mais veridicas e para mim é mais interessante aprender através de uma obra.”
Y12	Obra historiográfica.	“Eu confio mais numa obra historiográfica para conhecer o passado histórico porque o romance pode ser algo fictício e isso levará as pessoas a erro e não a conhecerem o real motivo.”

Anexo 18 – Recurso mais credível.

Informação recolhida do questionário.

Turma	Destes recursos - documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica - qual consideras mais credível? Justifica.
12.ºX	“O documento histórico escrito uma vez que aporta um grau de credibilidade maior em relação ao acontecimento”
12.ºX	“Documento histórico escrito, porque é um documento da época”
12.ºX	“Documento histórico escrito”
12.ºX	“Documento histórico escrito porque considero que tem um maior caráter de cientificidade.”
12.ºX	“Os documentos histórias os considero mas credível. Já que considero que os continuados são mais verídicos.”
12.ºX	“Documento histórico escrito, uma vez que tem uma fonte mais plausível e credível, assim como é mais sintetizado e direto.”
12.ºX	“Obra historiográfica, pois apresenta mais aspetos históricos e uma melhor contextualização”
12.ºX	“Um documento histórico. Visto que a obras e romances podem ser modificadas conforme o sentimento do escritor.”
12.ºX	“documento histórico escrito, por ser, de certa forma, um testemunho”
12.ºX	“Documento histórico, pois penso que seja com o que estamos mais habituados a lidar e também porque nos leva mais rapidamente a entender o que se passa do que por exemplo num romance que para além da história leva também um rumo diferente.”
12.ºX	“Obra historiográfica. Este tipo de documentos são escritos por pessoas com conhecimento no assunto e na área.”
12.ºY	“Documento histórico escrito”
12.ºY	“Documento histórico escrito, é mais credível porque são pessoas da época que deixam registado aquilo que viveram”
12.ºY	“Acho mais credível a obra historiográfica pois baseia-se em factos reais”
12.ºY	“Documento histórico”
12.ºY	“Obra historiográfica”
12.ºY	“Documento histórico escrito”
12.ºY	“Documento histórico escrito”
12.ºY	“Documento Histórico, porque aprendo melhor.”
12.ºY	“Documento histórico porque a história é o que representa cada pessoa.”
12.ºY	“Documento histórico, porque foi o que realmente aconteceu e a história não é influenciada pela opinião de ninguém.”
12.ºY	“Considero mais credível o documentário histórico porque é baseado na realidade.”
12.ºY	“Documento histórico pois este tem base científica sólida e credível.”
12.ºY	“Documento histórico escrito, dificilmente existe alterações desses documentos então são mais credíveis do que apenas um relato que pode ser alterado em outra época histórica.”

Anexo 19 – Recurso mais fácil no processo de ensino de História.

Informação recolhida do questionário.

Turma	Destes recursos - documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica - qual consideras mais fácil no processo de ensino de História? Justifica.
12.ºX	O documento histórico uma vez que se dedica unicamente a apresentar os factos históricos e permite exemplificar melhor os factos
12.ºX	Documento Histórico escrito, é mais fácil entender porque já estudamos com esse tipo de documento a algum tempo.
12.ºX	“Documento histórico escrito”
12.ºX	“Documento histórico devido ao facto de possuir, em grande parte dos casos, maior objetividade.”
12.ºX	“Considero que todos são processos de ensino para a disciplina. Não considero que nenhuma seja mais fácil, considero que todos têm uma certa complexidade.”
12.ºX	“Romance histórico, uma vez que nos motiva mais a ler e a ter mais interessa no enredo.”
12.ºX	“Documento histórico escrito, pois tem a informação mais importante retida de uma forma mais sintetizada e é bastante completo”
12.ºX	“Tem o mesmo nível de dificuldade.”
12.ºX	“Nenhum, considero que todos têm o mesmo grau de dificuldade”
12.ºX	“Documento histórico pois estamos mais habituados a analisá-los e resumem de uma boa maneira aquilo que aprendemos.”
12.ºX	“Obra historiográfica. Explica o assunto de uma forma mais sintética, contextualizando com o que se passa atualmente.”
12.ºY	“Obra historiográfica”
12.ºY	“Documento histórico”
12.ºY	“Obra historiográfica pois os factos são mais diretos”
12.ºY	“Obra historiográfica”
12.ºY	“Documento histórico escrito”
12.ºY	“Documento histórico escrito”
12.ºY	“Documento histórico escrito”
12.ºY	“Documento porque acho interessante”
12.ºY	“Documento histórico porque é mais apelativo, na minha opinião.”
12.ºY	“Romance histórico. Por ser, na minha opinião, mais interessante.”
12.ºY	“Considero mais fácil o documento pois esta mais bem explícito”
12.ºY	“Obra historiográfica pois é mais fácil de entender e não é tam massativo para ler.”
12.ºY	“Romance Histórico, por uma questão de gosto e incentivo.”

Anexo 20 – Recurso mais acessível para o processo de aprendizagem de História.

Informação recolhida do questionário.

Turma	Destes recursos - documento histórico escrito, romance histórico e obra historiográfica - qual consideras mais acessível para o processo de aprendizagem de História? Justifica.
12.ºX	“O romance histórico ao ser uma história de ficção é mais fácil de perceber e incentiva mais a aprender”
12.ºX	“Documento Histórico escrito, pelo mesmo motivo anterior.”
12.ºX	“Documento histórico escrito”
12.ºX	“Obra historiográfica, devido ao facto de ser mais atual.”
12.ºX	“Considero que os documentos históricos escritos, são mais acessível de encontrar sobre a matéria. Mas considero que todos podem ser de fácil acesso.”
12.ºX	“Documento histórico, uma vez que é mais sintético e completo passando-nos um enredo mais fácil de estudar.”
12.ºX	“Documento histórico escrito uma vez que este tem uma opinião mais histórica e relata, muitas vezes, experiências de pessoas”
12.ºX	“Os documentos escritos, uma vez que os restantes, na minha opinião, são menos valorizados, estando menos presentes.”
12.ºX	“Documento histórico escrito, por ser mais fácil e nos dar uma maior percepção do contexto da época”
12.ºX	“Documento histórico, pois é de mais fácil compreensão.”
12.ºX	“Documento histórico. Aborda os assuntos com eram na época.”
12.ºY	“Romance histórico”
12.ºY	“Documento histórico”
12.ºY	“Acho ambos bastante acessíveis”
12.ºY	“Obra historiográfica”
12.ºY	“Documento histórico escrito”
12.ºY	“Documento histórico escrito”
12.ºY	“Documento histórico escrito”
12.ºY	“Documento histórico”
12.ºY	“Documento histórico.”
12.ºY	“Obra historiográfica. Por ser acessível através da internet e bibliotecas.”
12.ºY	“Considero mais acessível o documento histórico porque á partida esta mais relacionado com a matéria”
12.ºY	“Obra historiográfica pois pode levar a criação de um maior interesse pelo tema aguardado.”
12.ºY	“Os documentos Historico escritos. Acredito que esses são os que mais usamos no dia a dia.”