U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

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

DIY History:
Os alunos como produtores de conteúdos digitais

Rudy André Coelho Durão

M

2024



Rudy André Coelho Durão

DIY History:
Os alunos como produtores de conteúdos digitais

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Rudy André Coelho Durão

DIY History:
Os alunos como produtores de conteúdos digitais

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade.

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

A ti, Kristi, e à minha família, pelo apoio incondicional

“The landscape of historical production has already shifted under our feet, and it is time for us to accommodate our teaching to that shift. If we do not, our students will make history without us.”

(Kelly, 2013, p. 9).

Sumário

Declaração de honra....8
Agradecimentos....9
Resumo....10
Abstract....11
Índice de Figuras....12
Índice de Tabelas....14
Lista de abreviaturas e siglas....15
Introdução....16
1.Enquadramento Teórico....20
1.1 As Humanidades Digitais e os "prosumers"....20
1.2 Uma teoria da aprendizagem para a era digital: O Conectivismo....25
1.3 Porquê a História....29
2. Enquadramento Metodológico....34
2.1 A Escola Secundária Sá de Miranda....36
2.2 As turmas....41
2.3 Preparar terreno: o exemplo do professor....42
2.4 A intervenção pedagógico-didática: questionário inicial....54
2.5 Exploração dos conteúdos produzidos pelos alunos....59
3. Análise de resultados: questionário final....76
Considerações finais....85
Referências Bibliográficas....95
Anexos....104

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório de estágio.

Braga, setembro de 2024

Rudy André Coelho Durão

Agradecimentos

Aproveito para expressar a minha profunda gratidão para com aqueles que tornaram este relatório de estágio possível. Agradeço à minha esposa, não só pelo apoio mas também por lembrar-me daquilo que é realmente importante; aos meus pais e à minha família, por compreenderem uma certa ausência durante este mestrado e elaboração do relatório; e ao meu irmão e ao Manarte, por participarem ativamente na troca de ideias. Agradeço também aos meus alunos por serem os maiores; ao orientador cooperante, Professor Abel Carvalho, cujo reencontro, agora enquanto professor estagiário, teve um significado especial para mim; e aos colegas de mestrado, que estiveram lá quando precisei. Um agradecimento e reconhecimento especial à Professora Doutora Cláudia Ribeiro, por todo o à-vontade que me vez sentir e muito contribuiu para levar este mestrado a bom porto, e à orientadora deste relatório, Professora Doutora Sara Dias-Trindade, por aceitar trabalhar comigo, estar sempre disponível, incentivar a participar e partilhar o meu trabalho e por bastarem duas páginas da sua bibliografia para ter a clareza necessária acerca daquilo que queria fazer. Que estas palavras, ainda que breves e singelas, expressem a profunda consideração que tenho por todos vós.

Resumo

A intermediação tecnológica no desenvolvimento sociocultural dos alunos cria novos desafios para o ensino em geral, e para o ensino da História em particular. Com a acessibilidade a dispositivos móveis, a versatilidade dos recursos digitais e os conteúdos produzidos/consumidos em rede, surgem também novas formas de interatividade e aprendizagem. O modelo educativo atual deve, portanto, ser reconsiderado tendo em conta esta dinâmica dos "prosumers", as teorias da aprendizagem em rede e a inclinação das Humanidades Digitais por metodologias ativas.

O presente relatório de estágio procura adaptar o processo de ensino-aprendizagem da História às circunstâncias de reprodução cultural descritas, isto é, verificar se a criação de conteúdos digitais por parte dos alunos favorece a construção de conhecimento histórico. Estes devem aproveitar as suas redes de afinidade e interesses pessoais para conectar a aprendizagem formal com os seus contextos digitais, num processo potenciado pela própria natureza do pensamento histórico.

Desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, esta investigação-ação conta com a participação de alunos de 10.º ano da disciplina de História da Cultura e das Artes. Aplicou-se um questionário inicial de forma a sondar os interesses e as competências dos alunos no que diz respeito ao uso de recursos digitais, que deu origem a um guião para a produção dos mesmos em ambiente de sala de aula criativa. A avaliação incidiu não só sobre os produtos elaborados, mas também sob a forma de um questionário final adaptado da Escala de Competências de Autoaprendizagem (ECAA), com o objetivo de verificar se esta metodologia ativa favoreceu a aquisição de conhecimento histórico.

Os resultados da exploração dos conteúdos e da análise qualitativa do questionário final, com trabalhos bem executados e apreciações predominantemente positivas, indicam um aumento significativo na compreensão da História.

Palavras-chave: ensino; história; humanidades digitais; conectivismo.

Abstract

Technological mediation in the sociocultural development of students creates new challenges for education in general, and for the teaching of History in particular. The advent of mobile devices, intuitive digital resources, and network content production/consumption is generating new ways of learning. Therefore, the current educational model must be reconsidered given this dynamic of prosumers, network learning theories, and the Digital Humanities' inclination towards active methodologies.

The present internship report seeks to adapt the History teaching and learning process to the described cultural reproduction circumstances, specifically to verify if the creation of digital content by students favors the construction of historical knowledge. They are encouraged to leverage their "affinity networks" and personal interests to connect formal learning with their digital contexts, in a process enhanced by the very nature of historical thinking.

Developed as part of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, this action research involves the participation of 10th-grade students from the subject of History of Culture and Arts. An initial questionnaire was applied to survey the interests and skills of students regarding the use of digital resources, which led to the creation of a script that accompanies the production of digital content in a creative classroom environment. The evaluation focuses not only on the created content but also on a questionnaire adapted from the Self-Directed Learning Skills Scale, in order to verify whether this active methodology enhanced the acquisition of historical knowledge.

The results obtained from the exploration of the created content and the qualitative analysis of the final questionnaire, with well-executed products and predominantly positive assessments, indicate a significant increase in students' understanding of History.

Keywords: teaching; history; digital humanities; connectivism.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – DOMÍNIOS E ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO DIGCOMPEDU. 22

FIGURA 2 – "FILTERS", MUDANÇAS NA DISTRIBUIÇÃO DE INFORMAÇÃO, SIEMENS (2006). 28

FIGURA 3 - ESCOLA SECUNDÁRIA SÁ DE MIRANDA DECORADA COM BANDEIRAS PARA O DIA DA EUROPA. AUTORIA DE *JOSEOLGON*. 40

FIGURA 4 - FRAME DA SÉRIE TELEVISIVA *VIKINGS* (2013) DE MICHAEL HIRST. TEMPORADA 1, EPISÓDIO 2. 44

FIGURA 5 - FRAME DO FILME *AS VINHAS DA IRA* (1940) DE JOHN FORD. 44

FIGURA 6 - FRAME DO FILME *LIFE OF BRIAN* (1979) MONTY PYTHON 45

FIGURA 7 - FRAME DA SÉRIE TELEVISIVA *BLACKADDER* (1983) DE MARTIN SHARDLOW 45

FIGURA 8 - FRAME DO VÍDEO *ACERCA DA INTERCESSÃO E DA SALVAÇÃO PELAS BOAS OBRAS*. AUTORIA PRÓPRIA 46

FIGURA 9 - FRAME DO VÍDEO *TRANSIÇÃO DA CULTURA DO SENADO PARA A CULTURA DO MOSTEIRO: A INFLUÊNCIA DO CRISTIANISMO NA ARTE.* AUTORIA PRÓPRIA 46

FIGURA 10 - FRAME DO VÍDEO *CRÍTICAS DE SÃO BERNARDO À SUMPTUOSIDADE DE CLUNY*. TEXTO DE UMBERTO ECO. AUTORIA PRÓPRIA. 47

FIGURA 11 - FRAME DO VÍDEO *SOBRE O CHOQUE CULTURAL DAS MIGRAÇÕES GERMÂNICAS*, ÁUDIO DO PODCAST *HARDCORE HISTORY*, DE DAN CARLIN, EPISÓDIO *THOR'S ANGELS.* AUTORIA/EDIÇÃO PRÓPRIA. 48

FIGURA 12 - EXCERTOS DO PODCAST *AGORA, AGORA E MAIS AGORA*, DE RUI TAVARES. EDIÇÃO PRÓPRIA. 48

FIGURA 13 - FRAME DO CONTEÚDO *IMPLANTAÇÃO DO LIBERALISMO EM PORTUGAL*. AUTORIA PRÓPRIA. 49

FIGURA 14 - IMAGEM GERADA COM RECURSO A IA, NOMEADAMENTE AO *DALL-E*, A PROPÓSITO DA EXPLOSÃO DOS ARMAZÉNS DE GAIA. 51

FIGURA 15 - IMAGEM GERADA COM RECURSO A IA, NOMEADAMENTE AO DALL-E, A PROPÓSITO DA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM EM TORNO DE LORENZO VALLA. 51

FIGURA 16 - EXEMPLO DE UMA DAS CONVERSAS GERADA POR UM ALUNO COM A APLICAÇÃO MÓVEL *HELLO HISTORY.* 53

FIGURA 17 - FRAME DO VÍDEO DESCONSTRUIR A QUEDA DA UNIÃO SOVIÉTICA, RESULTADO DE UMA ENTREVISTA COM DRA NAOMI F. COLLINS. 54

FIGURA 18 – FRAME I DO VÍDEO *SOBRE O CHOQUE CULTURAL DAS MIGRAÇÕES GERMÂNICAS*, A PROPÓSITO DA PERSONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS. AUTORIA PRÓPRIA. 57

FIGURA 19 – FRAME II *DO VÍDEO SOBRE O CHOQUE CULTURAL DAS MIGRAÇÕES GERMÂNICAS,* A PROPÓSITO DA PERSONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS. AUTORIA PRÓPRIA 57

FIGURA 20 – FRAME III *DO VÍDEO SOBRE O CHOQUE CULTURAL DAS MIGRAÇÕES GERMÂNICAS,* A PROPÓSITO DA PERSONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS. AUTORIA PRÓPRIA 57
FIGURA 21 - FRAME DO CONTEÚDO PRODUZIDO PELO GRUPO 1, SOBRE O ENTRETENIMENTO NA IDADE MÉDIA 62
FIGURA 22 - FRAME DO CONTEÚDO PRODUZIDO PELO GRUPO 3, SOBRE A RELIGIÃO NAS SÉRIES TELEVISIVAS DE IMAGINÁRIO MEDIEVAL. 64
FIGURA 23 - FRAME DO CONTEÚDO PRODUZIDO PELO GRUPO 4, ESTE COM A PARTICULARIDADE DE ILUSTRAR UMA "KNITTING MADONNA". 66
FIGURA 24 - FRAME DO CONTEÚDO PRODUZIDO PELO GRUPO 4, ESTE SOBRE O TINGIR DOS TECIDOS NA IDADE MÉDIA. 66
FIGURA 25 - FRAME DO CONTEÚDO PRODUZIDO PELO GRUPO 4, ESTE SOBRE A INTRODUÇÃO DO TEAR A PEDAL. 67
FIGURA 26 - FRAME DO CONTEÚDO PRODUZIDO PELO GRUPO 5, UM POEMA ACERCA DA IDADE MÉDIA 68
FIGURA 27 - FRAME DO CONTEÚDO PRODUZIDO PELO GRUPO 6, RELATIVO ÀS CANTIGAS DE SANTA MARIA. 70
FIGURA 28 - FRAME DO CONTEÚDO PRODUZIDO PELO GRUPO 7, SOBRE A ARQUITETURA GÓTICA EM *HOGWARTS*. 72
FIGURA 29 - FRAME DO CONTEÚDO PRODUZIDO PELO GRUPO 8, UM SITE NA PLATAFORMA *WIX*, SOBRE A VIDA NOS MOSTEIROS. 73
FIGURA 30 - FRAME DE UM *FAKECHAT* PRODUZIDO POR UM ALUNO DA TURMA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÓMICAS. 74

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição das Respostas Relativas à Aprendizagem Ativa da Escala de Competências de Autoaprendizagem (ECAA).....77

Tabela 2 – Distribuição das Respostas relativas à Iniciativa na Aprendizagem da Escala de Competências de Autoaprendizagem (ECAA) 79

Tabela 3 – Distribuição das Respostas relativas à Autonomia na Aprendizagem da Escala de Competências de Autoaprendizagem (ECAA) 82

Tabela 4 – Síntese de possíveis aspetos favoráveis e desfavoráveis da Estratégias de Aprendizagem apresentada no relatório de estágio 84

Lista de abreviaturas e siglas

TDIC ..... Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

ESSM ..... Escola Secundária Sá de Miranda

HCA ..... História da Cultura e das Artes

PASEO ..... Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

DIGCOMPEDU ..... Digital Competence Framework for Educators

DIY..... Do it yourself

MOOC ..... Massive open online course

ECAA ..... Escala de Competências de Autoaprendizagem

AESM ..... Agrupamento de Escolas Sá de Miranda

PE ..... Projeto-Educativo

PADDE ..... Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital

IPP ..... Iniciação à Prática Profissional

IA ..... Inteligência Artificial

Introdução

Durante a Mostra U. Porto 2024, tive a oportunidade de representar o grupo de História e de conversar com vários alunos acerca das suas expectativas, motivações e inquietações em relação ao futuro. Como é hábito de quem está na bancada, interpelei um aluno acerca da sua possível curiosidade em seguir História, e a resposta surpreendeu-me. Pois este afirmou, sem hesitar, que não gosta de História e que sempre fez tudo para "fugir" da mesma. Mostrei-me relativamente incrédulo, mas cinco minutos depois, o rapaz estava a mostrar-me conteúdo de História que tinha guardado nos favoritos da rede social *TikTok*. Esta situação sugere que talvez não seja a História em si que causa desagrado, mas sim o modo como ela é frequentemente lecionada nas escolas. Curiosamente, num inquérito realizado por Rosenzweig *et al.* (1998), que não perde em pertinência por ter sido feito há mais de duas décadas, foi pedido a uma amostra de cidadãos norte-americanos que classificassem as circunstâncias nas quais mais se identificaram com o passado. Os inquiridos classificaram a sala de aula em último lugar, o que suscita a seguinte questão: queremos mesmo, por complacência, deixar de assumir o nosso papel no futuro da História? (Drucker, 2013, p. 12)

Após uma curta viagem pelo mundo do *TikTok* e outras redes sociais, e considerando apenas os conteúdos relacionados com a História, salta imediatamente à vista a liberdade (e talvez até a falta de pudor) com que ideias e acontecimentos são mesclados com os mais diversos conteúdos digitais. Seja através de uma alusão aos impérios Romano do Ocidente e do Oriente com personagens de Ryan Gosling[1], ou da associação de um excerto do filme *Borat* com a tomada do Palácio de Inverno[2], estes são provavelmente os conteúdos históricos com os quais os alunos têm maior probabilidade de se cruzar, relacionar, e quem sabe, de criar. Esta "cacofonia" (Lévy, 1999, p. 13) ou "Remix Culture" (Kelly, 2013, p. 12), é composta por uma vasta rede de

[1] Vídeo disponível em: https://x.com/i/status/1689013030611288064

[2] Vídeo disponível em: https://www.tiktok.com/@leftcentrics.v2/video/7313873629970763040?q=borat%20winter%20palace&t=1704622136450

significados, práticas e hábitos, da qual os nossos estudantes fazem parte não só como consumidores, mas também como produtores desses mesmos conteúdos (Balsamo, 2011, p. 196). Torna-se assim necessário pensar em estratégias de aprendizagem para o ensino da História que equacionem tanto as qualidades mais atrativas destas condições de reprodução cultural, como as que se podem vir a revelar mais desvantajosas. Estas são as circunstâncias que justificam a questão de investigação do presente relatório:

Quais são os contributos da criação de conteúdos digitais, pelos alunos, para o processo de ensino-aprendizagem em História?

Esta questão de investigação enquadra-se num ecossistema académico já estabelecido, nomeadamente o das Humanidades Digitais. A valorização do digital, especialmente no âmbito educativo, tem-se refletido em relatórios de estágio como Sousa (2023), Silva (2023), Moreira (2023), Cosme (2022) e no trabalho de investigadores como Rosenzweig (2003), Prensky (2001), Wineburg (2018), Dias-Trindade (2019) e Kelly (2013). Esta tendência é também evidente na documentação oficial que orienta a política educativa nacional, europeia e mundial. Partindo deste corpo teórico, o presente relatório preconizará o ensino da História como um processo performativo potenciado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), numa abordagem que procura evitar tanto a tecnofobia como o determinismo tecnológico (Scholz, 2011, p. 210).

Não é fácil destrinçar a motivação deste projeto. Se por um lado esta ancora-se numa vontade profunda de entender o *Zeitgeist*, para assim poder, de forma genuína, possibilitar aprendizagens significativas, por outro lado, sou obrigado a reconhecer-me como parte integrante do mesmo. Foram estas culturas online de criadores independentes, experimentais e criativos na sua essência, que alimentaram o gosto pela História nestes anos em que não estive associado à vida académica. “Não é fácil prescindir da História como mestra da vida” (Mattoso, 2012, p. 77), e seja através de *videoessays* ou *podcasts*, estas são “affinity networks” (Ito *et al.*, 2018, p. 7) cujo

desenvolvimento de competências (teóricas e técnicas) são um subproduto da colaboração e aprendizagem em rede:

> A society where everyone has some kind of access to the public sphere is a different kind of society than one where citizens approach media as mere consumers. (Shirky, 2011, p. 122)

Apresentada a questão de investigação e confidenciada a motivação, definem-se os objetivos específicos que vão reger esta investigação-ação, um método de investigação colaborativo, em que participantes e investigadores partilham responsabilidades na prática educativa (Cohen *et al.*, 2005, p. 239):

1. Averiguar os interesses e as competências dos alunos em relação à produção e consumo de conteúdos digitais.
2. Produzir conteúdos digitais elaborados pelos próprios alunos acerca de temas relacionados com a História.
3. Avaliar o impacto da produção de conteúdos digitais por parte dos alunos na construção do seu conhecimento histórico.

O questionário relativo ao primeiro objetivo, a ser preenchido em suporte digital *Google Forms*, servirá para a elaboração de um guião que orientará a futura produção dos conteúdos em ambiente sala de aula criativa, conforme o segundo objetivo. Posteriormente, além de uma análise do conteúdo produzido, será aplicado um questionário final, também em suporte digital, de forma a avaliar se, de facto, os alunos sentiram uma contribuição positiva desta atividade na construção do seu conhecimento histórico.

Com respeito à estruturação do relatório, este dividir-se-á em três capítulos. O primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico, que visa relacionar o meio académico das Humanidades Digitais com o ensino, explorar teorias da aprendizagem

com ênfase na aquisição de conhecimento em rede, e demonstrar como a História não só beneficia com a aplicação de recursos digitais, como também os justifica (Dias-Trindade *et al.*, 2019, p. 125). O segundo capítulo refere-se ao enquadramento metodológico e à contextualização da intervenção, nomeadamente na Escola Secundária Sá de Miranda (ESSM), com uma turma de 10.º ano da disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA). Este capítulo inclui ainda a intervenção pedagógica em si, incluindo descrições do processo criativo e análise dos conteúdos produzidos tanto pelo professor estagiário como pelos alunos. O terceiro capítulo visa a exposição das respostas dos alunos ao inquérito por questionário final, bem como uma análise de natureza qualitativa dos mesmos. Por último, as considerações finais procurarão sistematizar e refletir sobre esta investigação, e estabelecer conclusões que possam vir a contribuir para trabalhos futuros.

1. Enquadramento Teórico

1.1 As Humanidades Digitais e os "prosumers"

O cenário atual de acesso à informação e aos média, caracterizado por Jenkins *et al.* (2013) como "participatory culture", em que o público não é apenas consumidor de informação, mas também um colaborador ativo na criação e disseminação da mesma, constitui um terreno propicio a novas abordagens metodológicas nas Humanidades, em particular nas Humanidades Digitais. No "texto canónico" *Humanities Computing* (Levenberg *et al.,* 2018, p. 3), McCarty (2003) define do seguinte modo este campo interdisciplinar:

> The primary question here is how our insight is sharpened and imaginations empowered to gain genuinely ''new liberties of action'' from computing, and how these liberties may be used in refurbishing the humanities for an electronic age. (p. 1224)

Importa aqui salientar a ideia de "new liberties of action" (McCarty, 2003, p. 5), porque de forma a dar resposta aos desafios do nosso tempo, as Humanidades Digitais mostram-se favoráveis à exploração e aplicação de recursos digitais, num modus operandi caracterizado por "generative enterprise" (Burdick *et al.*, 2012, p. 10) ou "moving from reading and critiquing to building and making" (Gold, 2012, p. 10). Os seus críticos, por outro lado, veem nesta propensão prática um enfase excessivo no digital em detrimento do humano (Porsdam, 2011, p. 29), e uma inclinação para o favorecimento de recursos neoliberais à custa de uma visão progressista e ativista das Humanidades (Levenberg *et al.,* 2018, p. 4). Sem querer invalidar a pertinência destas críticas, já Lévy (1999) respondia da seguinte forma a argumentos de semelhante natureza:

> Não há sentido em opor o comércio de um lado e a dinâmica libertária e comunitária que comandou o crescimento da Internet de outro. Os dois são complementares, para desgosto dos maniqueístas. (p. 13)

Desta forma, a pertinência das Humanidades Digitais deve-se à ubiquidade das TDIC nas nossas vidas, que acabarão por criar novos hábitos culturais e novas formas de pensar (Postman, 1993, p. 12) que devem ser considerados tanto na investigação como no ensino. De acordo com Finn (2017), os algoritmos já definem muito dos nossos horizontes e imaginação coletiva, e que nesse sentido, as Humanidades quando sobrepostas com o Digital, oferecem um contributo fundamental na compreensão da complexidade desta "awkward intersection of computation and culture" (Finn, 2017, p. 5). Mas regressando à deslocação das Humanidades Digitais da teoria para a prática e da crítica para a execução, observa-se que este campo de estudo reproduz alguns aspetos análogos às culturas que emergem das próprias TDIC, como a experimentação, o DIY (do-it-yourself) e a aprendizagem em rede (Levenberg *et al.,* 2018, p.7). Portanto, o "ethos" das Humanidades Digitais alinha-se com a permeabilidade das TDIC na nossa cultura, criando um modelo de resposta às transformações emergentes, que neste relatório se prendem com o ensino da História.

Este processo está patente e é reconhecido pela documentação oficial que concerne as políticas educativas tanto de governos nacionais como de organizações internacionais. No quadro de referência das decisões a adotar no ensino em Portugal, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), determina-se que os alunos devem ser capazes de exprimir e representar conhecimento não só em ambientes analógicos, mas também digitais (PASEO, 2017, p. 18), refletindo a importância das TDIC na preparação dos estudantes para os desafios do futuro. Neste mesmo documento, podemos encontrar ainda outras conceções que se enquadram com a visão das Humanidades Digitais para o ensino, nomeadamente a tónica no "saber e saber fazer" (PASEO, 2017, p. 6); a valorização dos princípios da "Adaptabilidade e ousadia", que visam a mobilização de recursos para a adaptação a novos contextos (PASEO, 2017, p. 12); e o desenvolvimento de competências na área da "Informação e comunicação", isto é, o domínio de instrumentos diversificados de forma a transformar informação em conhecimento (PASEO, 2017, p. 22). Com o intuito de definir uma visão comum sobre a educação digital a nível europeu, o *Plano de Ação para a Educação*

Digital (2021-2027), visa apoiar "as pessoas no desenvolvimento das suas competências digitais", e auxilia Estados-Membros da UE na implementação de medidas nessa direção. Esse apoio passa, necessariamente, pela promoção das competências dos próprios educadores, sendo o *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), um quadro de referência para o desenvolvimento das mesmas:

> Educators are role models for the next generation. It is therefore vital for them to be equipped with the digital competence all citizens need to be able to actively participate in a digital society. (Redecker, 2017, p. 15)

Na Figura 1, podemos encontrar uma ilustração visual do quadro DigCompEdu, que identifica as áreas de competência que permitem aos educadores aplicar eficazmente as TDIC ao ensino. Se a área 1 é transversal a todas as formas de ensino, as áreas 2, 3 e 4 estão ancoradas em princípios de uso pedagógico das TDIC. Em última análise, estas devem culminar nas áreas 5 e 6, em que os alunos constroem de forma ativa o seu próprio conhecimento utilizando recursos tecnológicos que favorecem a manipulação de informação e a literacia digital. Este será um quadro ao qual regressaremos mais tarde, pois nele estão contidas muitas das abordagens necessárias para a concretização desta investigação-ação.

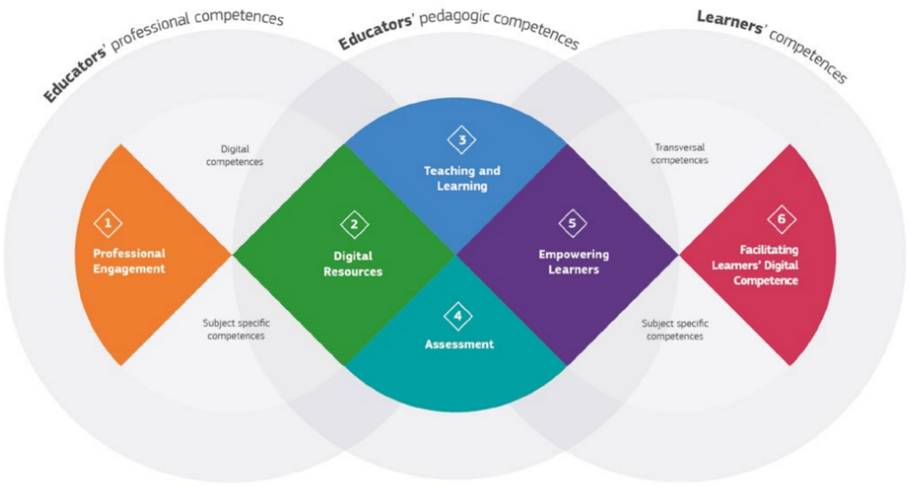


Figura 1: Domínios e Áreas de Competência do DigCompEdu

É ainda pertinente para o presente relatório mencionar o Massive Open Online Course (MOOC) *Digitally Competent Teachers for Creative Digital Students*, em que se pretende ajudar os professores a integrar eficazmente as TDIC na sala de aula, de modo a empoderar os alunos a serem criadores de e com tecnologia, em vez de apenas consumidores[3]. Esta foi uma iniciativa da Comissão Europeia integrada no *European Schoolnet Academy*, uma plataforma online que oferece cursos de desenvolvimento profissional gratuitos para professores de toda a Europa. A uma escala global, a UNESCO propõe "Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação" (2022), um relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação. Neste sublinha-se o potencial transformador das tecnologias digitais, que ainda não está a ser cumprido, e adverte-se também contra o uso das TDIC na educação sem propósitos claros, isto é, sem intencionalidade pedagógica (UNESCO, 2022, p. 35). Cabe assim aos professores afastarem-se de fórmulas mágicas, atendendo, portanto, às necessidades específicas de cada contexto, para que as TDIC possam capacitar os alunos a participar ativamente na sua aprendizagem e a navegar o mundo digital com discernimento. Deixemos esta posição bem clara: "A técnica vale o que valer o educador" (Lencastre *et al.*, 2007, p. 4).

O enquadramento do ponto de vista da documentação oficial, mais precisamente no que esta estipula sobre a educação digital, é fundamental para este relatório de estágio, uma vez que procura adaptar o processo de ensino-aprendizagem da História a "Digital Natives": "we need to invent Digital Native methodologies for all subjects, at all levels, using our students to guide us" (Prensky, 2001, p. 6). Balsamo (2011) descreve a realidade em que estes vivem do seguinte modo, e acrescenta mais alguma informação a um leitmotiv recorrente deste relatório, o DIY (do-it-yourself):

> Terms such DIY, the Maker's Movement, and prosumer markets identify cultural zones where personally motivated individuals fabricate

[3] Disponível em: https://www.europeanschoolnetacademy.eu/courses/course-v1:EDURegio+DigitallyCompetent+2020/about

> innovative applications that contribute to the plentitude of digital cultures. (p. 11)

Empregue por Toffler (1980) a propósito de mudanças económicas na década de 80, o conceito de "prosumer" (um termo híbrido entre produtor e consumidor), caracteriza a paisagem mediática da qual os nossos alunos fazem parte, e que já foi caracterizada anteriormente por "participatory culture" (Jenkins *et al*., 2013, p. 2). Devido à abundância de conteúdos digitais e a recursos cada vez mais versáteis e intuitivos, os "Digital Natives" (Prensky, 2001, p. 1) adotam uma atitude experimental com a manipulação de sons e imagens, estabelecem conexões entre os mais variados temas e constroem redes de significado pelos quais demonstram grande afinidade (Ito *et al.*, 2019, p. 25). Esta "Remix culture" (Kelly, 2013, p.12) (Scholz, 2011, p. 209), "nova escrita hipertextual" (Matta, 2001, p. 19) ou "sinfonia de Babel" (Lévy, 1999, p. 107), não deve ser ignorada se queremos propiciar aprendizagens significativas, pois devemos primeiro criar condições para que os alunos se identifiquem e conectem com a informação, antes de serem analíticos sobre a mesma (Levstik *et al.*, 2015, p. 72). Vale a pena mencionar o relatório de estágio de Silva (2023) como exemplo de trabalho com a gamificação enquanto motivador de aprendizagens, e que devido à interatividade e gratificação instantânea, permitem criar um ambiente sala de aula com os quais os alunos se identificam. Embora certas propriedades destas redes possam parecer desafiadoras e promover até a passividade em vez da prometida interatividade (Rosenzweig, 2011, p. 104), em causa pode estar uma possível mudança na própria estrutura cerebral dos alunos (Prensky, 2001, p. 1), daí que "Meet them where they live" (Kelly, 2013, p. 51), seja uma atitude essencial para que dessa forma possamos adaptar a nossa linguagem a novas formas de transmitir e assimilar conhecimentos. Refletindo uma constante histórica na qual cultura e técnica se entrelaçam, descrita por Pacey (1983) como "whole complex of mutually enhancing agencies" (p. 26), e por McLuhan (1964) como "the cultural complex of the extensions of man" (p. 115), a ênfase no digital serve precisamente para promover uma aproximação cultural e humana.

Se existe, portanto, acesso generalizado a conteúdos e recursos digitais, e os nossos alunos tomam parte ativa nestes meios como "prosumers", parece viável criar estratégias de aprendizagem que possam trazer esses impulsos criativos para a sala de aula. Em Ito *et al.* (2018) podemos encontrar as seguintes considerações acerca do desenvolvimento deste tipo de projetos:

> The learning benefits of participation are similar to those we have seen in educator-designed, project-based, and service learning: developing creativity, agency, and collaboration skills as well as domain-specific knowledge and competencies. More recently, the movement toward integrating makerspaces in schools, museums, and libraries has used new technology to reignite appreciation of hands-on, project-based learning. (p. 178)

Torna-se, assim, pertinente encontrar práticas pedagógicas que correspondam ao modelo de sociedade em que os alunos vivem e participam, desenvolvendo estratégias que permitam aos mesmos assimilar e executar conhecimentos. Desta forma, prosseguiremos com uma exposição da teoria da aprendizagem do Conectivismo, que toma em consideração a construção do saber na era digital.

1.2 Uma teoria da aprendizagem para a era digital: O Conectivismo

Partindo do contexto elaborado anteriormente, acerca da pertinência das Humanidades Digitais devido à permeabilidade cultural das TDIC e a consequente necessidade de acomodar as estratégias de aprendizagem, segue-se uma abordagem sobre a construção do conhecimento na era digital, nomeadamente com a teoria da aprendizagem do Conectivismo.

Siemens (2006) define o Conectivismo como "a theory describing how learning happens in a digital age", sendo que um dos princípios nucleares desta teoria, é o de que "knowledge rests in networks" (Siemens, 2006, p. 31). Saliento a importância desta

última premissa, porque a mesma visa lidar com uma mudança paradigmática no que concerne à informação disponível na era digital (Siemens, 2004, p. 1). De acordo com Downes (2012), o conhecimento consiste na conexão entre entidades diferentes: nos humanos são as conexões entre neurónios e na sociedade são as conexões entre indivíduos e os seus artefactos (Downes, 2012, p. 9). Esta conceção do conhecimento como emulação do funcionamento do próprio cérebro pode ser corroborada a partir da obra *Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn*, de Jensen *et al*. (2020):

> The most common and primary process for learning is the creation of new connections between neurons. The trigger stimulus activates an electrical signal, which originates in the cell body of the affected neuron and runs down through the output (the axon). (p. 14)

Do ponto de vista social, e da conexão entre indivíduos e os seus artefactos, a dinâmica do conhecimento na era digital não está depositada numa entidade, mas no padrão formado a partir da conexão entre várias entidades (Downes, 2012, p. 9). A este propósito, Lévy (1999) faz uma análise comparativa entre metáforas que definem a nossa relação com o conhecimento, afirmando que já não faz sentido falar em "pirâmide do saber" (hierárquico e imóvel), mas antes em "navegação e surfe", que implica a capacidade de estabelecer ligações numa paisagem sem fronteiras, e em que a única constante é a própria transformação (Lévy, 1999, p. 161). Em Dias-Trindade *et al.* (2019) podemos encontrar uma perspetiva muito semelhante, em que "tanto mais valioso é o nosso conhecimento quanto as relações que conseguimos estabelecer". É, assim, necessário entender como podemos adequar o processo de ensino-aprendizagem a essa realidade, e preparar os nossos alunos para esses mesmos desafios:

> We stand with our feet in two worlds: one in the models and structures that originated in (and served well) the industrial era, and the second within the emerging processes and functions of knowledge flow in our era today. (Siemens, 2006, p. 5)

Neste sentido, a teoria da aprendizagem do Conectivismo alinha-se com as Humanidades Digitais, uma vez que privilegia abordagens pedagógicas que envolvem ativamente os alunos na construção do seu próprio conhecimento, portanto, também ela uma "generative enterprise" (Burdick *et al.*, 2012, p. 10). O autor Downes (2012), defende que a aprendizagem não ocorre através da transferência de conhecimentos do professor para o aluno, mas antes quando o aluno pratica uma atividade e reflete sobre a mesma: "to teach is to model and demonstrate, to learn is to practice and reflect" (Downes, 2012, p. 17). Bonwell *et al.* (1991), também definem estas metodologias ativas como a participação dos alunos em atividades e a posterior reflexão sobre as mesmas. Kelly (2013) aponta para o facto de existir um ganho cognitivo de cada vez que um aluno prepara informação a ser apresentada para outros, ou seja, quando tem de representar o pensamento em formas concretas para depois poder partilhar. "No partilhar está o poder" (Dias-Trindade *et al.*, 2019, p. 64), isto é, quando os alunos se envolvem na partilha de conhecimento, não só reforçam a sua compreensão do conteúdo, mas também a consolidação do mesmo no espaço sala de aula. Siemens (2006) aponta várias vezes para a distinção entre o conhecimento adquirido em rede (network), e o conhecimento imposto de forma hierárquica, sendo que o primeiro é mais facilmente adaptável, enquanto que o segundo é pouco maleável porque impõe uma estrutura. Neste ponto, surge uma crítica muito comum e pertinente ao Conectivismo, a de que este pode conduzir o ensino à ineficiência e ao caos intelectual (Christensen *et al.*, 1987, p. 31). De facto, esta teoria implica a aceitação de um certo nível de caos (Siemens, 2006; Downes, 2012) mas isso é porque num contexto de contínuas ruturas de previsibilidade, de "obliterated authority" (Wineburg, 2018, p. 6) e de "dilúvio informacional" (Lévy, 1999, p. 14) os alunos devem ser capazes de navegar ambientes complexos, de forma a acompanhar o fluxo de informação com discernimento. Esta dinâmica encontra-se ilustrada pela Figura 2.

De modo a sintetizar, vejamos como Downes (2012) descreve a teoria da aprendizagem do Conectivismo:

> Both teaching and learning consist of talking about and of doing. Theorizing and practicing. Abstracting and making concrete. Nothing new

there, but what is key is the attitude we take as we understand that to learn is to emulate an entire organizational state and not merely to possess a simple set of facts. (p. 17)

Já vimos como a teoria da aprendizagem do Conectivismo se enquadra na "DIY culture" das Humanidades Digitais, ou seja, como a aplicação das TDIC permite criar estratégias de aprendizagem que fomentam conexões e a construção de conhecimento. O presente relatório de estágio parte dessa base teórica para desenvolver estratégias em que os alunos possam produzir os seus próprios conteúdos digitais, e assim melhorar a sua compreensão histórica. Quando anteriormente aludimos à ideia de que o conhecimento é a capacidade de estabelecer conexões e navegar "um certo nível de caos" (Siemens, 2006; Downes, 2012), estávamos já a entreabrir a próxima alínea, que esclarece o objetivo último deste relatório: a construção de conhecimento Histórico.

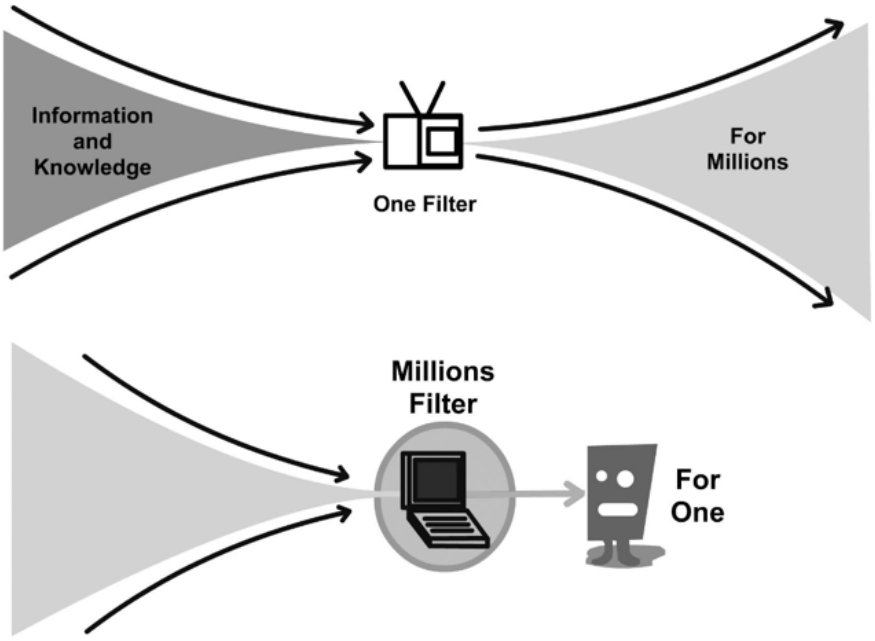


Figura 2: "Filters", mudanças na distribuição de informação (Siemens, 2006, p. 94).

1.3 Porquê a História?

Num artigo relativamente precoce e bastante citado de Rosenzweig (2003), pressente-se uma possível mudança de paradigma na forma como investigamos, escrevemos e ensinamos História, especificamente a viragem de uma cultura de escassez de informação para uma cultura de abundância (Rosenzweig, 2003, p. 3). Já vimos como as Humanidades Digitais e o Conectivismo procuram dar resposta a essas mesmas transformações, e é perante esse cenário que Rosenzweig (2003) impõe a seguinte questão: "but will abundance bring better or more thoughtful history?" (p. 7) Como abordado anteriormente a propósito da documentação oficial, há uma preocupação legítima de que as TDIC e a abundância de informação não se concretizem numa melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Kelly (2013) afirma que, só porque os alunos são adeptos de tecnologia, não quer dizer que isso se materialize numa melhoria das aprendizagens. É também comum para professores, talvez mais em início de carreira, caírem no erro de pensar que enquanto os alunos estão entretidos, estão a aprender (Levstik *et al.*, 2015, p. 72). Wineburg (2018) afirma que "In fact, fluency is often accompanied by complacency, not understanding". Mas mesmo assim, os media que moldam cada geração carregam consigo o potencial de reimaginar a nossa relação com o passado (Anderson, 2011, p. 1). Vejamos de seguida como certas características inerentes à aprendizagem da História são compartilhadas pela aplicação das TDIC enquanto estratégias de aprendizagem, numa interseção que sugere um caminho pedagógico promissor.

"Nenhum especialista das guerras napoleónicas ouviu o canhão de Austerlitz" assim escreveu Bloch (2021) na sua obra póstuma *Introdução à História*. A História é, por isso, virtual, no sentido em que se trata de um tempo ausente, apenas acessível pela imaginação do Historiador no tempo presente, daí ser sempre um produto do tempo em que é escrita (Cantu *et al.*, 2003, p.20). Esta justaposição entre a História e o digital enquanto realidades virtuais, pode ser encontrada de forma bastante precisa em Porto *et al.*, (2017):

> Se a primeira nos permite aceder virtualmente a praticamente qualquer coisa, e se a segunda também nos pode transportar para "mundos" que não existem já, então parece-nos lógico que as ferramentas que cada uma destas áreas utilizam possam, de alguma forma, ser aproveitadas em benefício da outra, gerando construções consolidadas de conhecimento. (p. 133)

É o facto de a História ser uma recriação do passado, que justifica a aplicação das TDIC e uma abordagem conectivista com o emprego de metodologias ativas. Após terem lido, ouvido, e assistido a informação, os alunos devem fazer algo com esse conteúdo para o compreenderem (Levstik *et al.*, 2015, p. 72), de forma a reconstruir o passado nas suas próprias mentes (Bain, 2009, p. 162). Assim, o estudante não está simplesmente a adquirir factos, a subir a "pirâmide do saber" (Lévy, 1999, p. 161), mas antes a emular um estado organizacional (Downes, 2012, p. 17) e a exercer uma atividade epistemológica (Bain, 2009, p. 159). As Humanidades Digitais e o Conectivismo permitem à História distanciar-se da ideia de "aprender História em quantidade" e "aproximar-se da essência do saber Histórico" (Barca, 2001, p. 14). Este enquadramento permite aos alunos tornar explicito o que os Historiadores fazem na privacidade da sua própria imaginação, como descreve Ferguson (1999), na sua obra *Virtual History: Towards a "chaotic" theory of the past*. Aqui o autor defende a apreciação por realidades alternativas em História, como por exemplo a possível vitória das Potências do Eixo (representada na série televisiva *The Man in the High Castle*), argumentando que estas são inerentes ao próprio pensamento histórico: "To understand how it actually was, we therefore need to understand how it actually wasn't." (Ferguson, 1999, p. 51). Desta forma, a História pode ser considerada virtual, também porque se baseia na simulação e na criação de situações hipotéticas, que nos ajudam a aferir probabilidades de desfecho que eram desconhecidas no momento em que os próprios eventos ocorreram. Só assim é que podemos ver o mundo através dos olhos dos nossos antepassados, que tal como nós, também não podiam ir à última página do livro de História para apaziguar

o desenlace do tempo: “Unlike studying history, living through it you cannot turn to the last page to see how things turn out” (Collins, 2008, p. 151).

A natureza do pensamento histórico cruza-se, assim, com as potencialidades das TDIC, pois estas, ao permitirem a simulação e renderização do passado, não estão só a revitalizar a forma como a História é ensinada, mas também a criar condições para uma compreensão mais crítica. No que respeita à renderização do passado por intermedio das TDIC, Staley (2014) afirma que as potencialidades de representação do pensamento histórico em conteúdos audiovisuais constituem uma revolução para o campo da História (Staley, 2014, p. 13). Segundo o mesmo autor, este foco no visual está mais bem-adaptado à omnipresença das TDIC na nossa sociedade, e apesar do mesmo não defender qualquer tipo de superioridade entre os meios visuais e escritos, convém lembrar que os meios escritos são eles próprios uma recriação do passado. O *Metahistory* de White (1985) vem reforçar a ideia de que a forma como escrevemos influencia o modo como olhamos para o passado, e que cada obra de História é, por isso, um “mode of discourse” (White, 1985, p. 33). O próprio White (1988) cunhou o termo “Historiophoty”, a propósito da possibilidade de converter um texto histórico em conteúdos audiovisuais sem comprometer a fidelidade da informação (White, 1988, p. 1199). Não se pretende, com estas considerações, relegar em importância o gênero narrativo, afinal também ele fundamental na criação conteúdos digitais e que resulta da “inserção dos acontecimentos no Tempo” (Mattoso, 2020, p. 32). Em Matta (2001), podemos encontrar uma síntese destas ideias, que relacionam as narrativas históricas com os meios visuais ou escritos:

> As novas tecnologias permitem que a imagem digitalizada seja decomposta, recomposta e indexada, trabalhada de várias formas e em alta velocidade, da mesma forma o som, assim como a capacidade de ligar certos aspectos e conotações a outros blocos de informação. Estas possibilidades criaram uma nova escrita hipertextual que está mais próxima do espetáculo e dramatização de uma sociedade oral, que do texto escrito. (p. 19)

Uma base de dados não é História (Anderson, 2011, p. 169). A ideia de que o passado está repleto de factos prontos a serem agregados pelo historiador, e depois memorizados pelos estudantes, é uma perversão ritualística da compreensão histórica (Bain, 2009, p. 160). Se seguirmos esta corrente, começamos a aperceber-nos da convergência entre o pensamento Histórico e a teoria da aprendizagem do Conectivismo, cujas semelhanças podemos ver descritas em Rosenzweig (2011):

> These kinds of activities—searching, examining patterns, discovering connections among artifacts—are all germane to the authentic thinking processes of historians and scholars of society and culture. (p. 99)

Dessa forma, e tal como na teoria do Conectivismo, o pensamento Histórico não deve ser imposto de forma hierárquica, pois tem de ser construído para que não se torne uma mera memorização de factos. Wineburg (2001) descreve a interpretação do passado como um "ato não natural", que tal como preconizado pelo Conectivismo, surge da capacidade de estabelecer conexões entre diferentes tempos, pessoas, acontecimentos, causas, consequências, roturas e continuidades:

> Achieving mature historical thought depends precisely on our ability to navigate the uneven landscape of history, to traverse the rugged terrain that lies between the poles of familiarity and distance from the past. (Wineburg, 2001, p. 19)

De modo a sintetizar e a concluir o capítulo do Enquadramento Teórico, o contexto social de intermediação digital justifica uma abordagem Conectivista da aprendizagem, que se encontra em sintonia com a natureza do pensamento histórico, e que por sua vez justifica a aplicação das TDIC "to help students acquire and express the complexity of culture and history knowledge" (Rosenzweig, 2011, p. 102). Mas permitam-nos ainda a ousadia de dar mais um passo, pois não é só o pensamento Histórico que se alinha com a utilização das TDIC, mas a navegação consciente nas TDIC exige as faculdades da interpretação Histórica. A questão "para que serve a História?",

ou como reformula Wineburg (2018) no título da sua obra *Why learn History (When It's Already on Your Phone)*, encontra a sua resposta mais convincente no presente, pois o pensamento histórico e essa capacidade de discernir, constitui uma orientação essencial numa era de manipulação digital (Wineburg, 2018, p. 8).

2. Enquadramento Metodológico

A rede de proposições elaborada até este ponto, constitui uma base teórica que nos capacita a ser analíticos acerca das práticas metodológicas e educativas deste relatório (Yin, 2018, p. 58). Esta articulação entre a teoria e a prática assume, assim, o caráter de uma investigação-ação, uma metodologia de investigação que em Cohen *et al.* (2005) podemos ver descrita como "self-reflective spiral": uma espiral de ciclos de planeamento, ação, observação, reflexão e replaneamento. Esta metodologia distingue-se das demais pelo seu caráter colaborativo e participativo, visto que envolve diretamente os participantes no processo de investigação, permitindo que contribuam ativamente para a formulação de soluções e a implementação de melhorias contínuas no contexto em que estão inseridos. Em Thomas (2021), podemos corroborar esta definição de investigação-ação, assim como realçar a importância da sua componente prática:

> Instead of validating theories independently and then applied to practice, validation is done through practice. In other words, in action research, research and practice go together. As the focus of action research is in solving real problems, it is used in real situations as against experimental research, which is mostly done in contrived or artificial situations of a laboratory or field. It is the ideal method when the methodology and settings need the involvement of people or a change must take place immediately. (p. 74)

Trata-se de um método ideal quando o objetivo de investigação implica o envolvimento prático dos alunos, neste caso na produção de conteúdos digitais. Esta consonância atravessa todo o enquadramento teórico, nomeadamente com o "maker's movement" (Balsamo, 2011, p. 11) das Humanidades Digitais, a preferência do Conectivismo por metodologias ativas, e a História enquanto recriação, neste caso também renderização, do passado.

Assim, e de forma a atingir o primeiro objetivo específico a que nos propusemos, começamos por averiguar através de um questionário *Google Forms*[4], os interesses e as competências dos alunos em relação ao consumo e à produção de conteúdos digitais. O questionário inicial consiste em 8 questões: as primeiras 4 dedicadas aos conteúdos que consomem (redes sociais, criadores online, filmes etc.), e as últimas 4 dedicadas aos conhecimentos e fluência com recursos digitais (IA e manipulação de som e imagem). A análise e avaliação dos resultados permitem aferir a viabilidade do projeto, assim como o planeamento da sua implementação. O caminho até à prática não consistirá apenas na elaboração de um guião[5] que acompanhará a produção, mas também na exemplificação por parte do professor estagiário do potencial das TDIC quando aplicadas à História. De acordo com o DigCompEdu, e como ilustrado nas áreas "Educators' pedagogic competences" da Figura 1, esta capacidade de demonstrar é uma competência essencial para o posterior envolvimento dos alunos:

> As role models, they need to be able to clearly demonstrate their digital competence to learners and to pass on their creative and critical use of digital technologies. (Redecker, 2017, p. 16)

O segundo objetivo específico, que consiste na produção de conteúdos digitais pelos alunos, será concretizado em espaço de sala de aula criativa, ao longo de duas aulas de 100 minutos. Estes conteúdos serão posteriormente apresentados e partilhados com a turma, e será elaborada uma reflexão por parte do professor estagiário sobre os mesmos, a ser enviada por email a cada um dos grupos. Parte dessa reflexão será exposta neste relatório aquando a análise dos conteúdos produzidos.

O terceiro objetivo específico compreende a realização de uma análise, de teor qualitativo, dos resultados obtidos através de um questionário final, também em formato *Google Forms*[6]. Este visa avaliar a influência da produção de conteúdos digitais,

[4] Veja-se Anexo 1.
[5] Veja-se Anexo 2.
[6] Veja-se Anexo 3.

por parte dos alunos, na construção do seu próprio conhecimento histórico. De forma a avaliar este impacto, o questionário final está estruturado consoante a Escala de Competências de Autoaprendizagem (ECAA) (Faria *et al.*, 2000) que permite medir a perceção dos estudantes no que diz respeito à evolução das suas competências e da autonomia ao longo do projeto. As respostas serão enquadradas consoante essa escala e acompanhadas por uma analise qualitativa dos dados obtidos.

Dessa forma, e de acordo com Cohen *et al.* (2005), esta é uma metodologia ideal quando o estudo implica uma acomodação de abordagens pedagógicas, pois permite uma reavaliação e reajuste contínuo dos métodos: "It is a flexible, situationally responsive methodology that offers rigour, authenticity and voice." (Cohen *et al.*, 2005, p. 241). Vejamos, portanto, o contexto educativo em que se realizou esta investigação-ação.

2.1 A Escola Secundária Sá de Miranda

De forma a contextualizar a atividade relativa aos alunos como produtores de conteúdos digitais, importa de seguida, apresentar e descrever a instituição onde esta foi implementada: a Escola Secundária Sá de Miranda (ESSM). Isso inclui a sua história, infraestruturas, organização pedagógica e projetos.

Inicialmente denominada de "Liceu Nacional de Braga", a Escola Secundária de Sá de Miranda (ESSM) foi estabelecida por Passos Manuel em 1836, no âmbito da Reforma da Instrução Pública promovida pela política setembrista. Abrangendo 188 anos de História, a escola passou pelos períodos da Monarquia, República, Estado Novo e Democracia, e é a mais antiga do distrito de Braga. Os primeiros anos de atividade ocorreram no Seminário de São Pedro, até 1845, e posteriormente, no convento da extinta Congregação do Oratório, na atual Avenida Central, onde ficou até ao ano de 1922. A partir desta data, deslocou-se para as instalações presentes, onde se situava o antigo Colégio da Congregação do Espírito Santo.

A mudança de nome da instituição decorreu, não sem controvérsias, aquando a Revolução Republicana de 1910. A homenagem ao poeta quinhentista Francisco Sá de Miranda, que nasceu em Coimbra, viajou por Itália e "retirou-se para o Minho"[7], enfrentou uma oposição considerável, nomeadamente pela preferência do então reitor do liceu, reverendo José Martins Barreto Júnior, pela figura de Pereira Caldas. Contudo, esta proposta foi rejeitada pelo Conselho Superior de Instrução Pública por não corresponder aos padrões de significância cultural e académica esperados:

> Na nossa história científica e pedagógica (…) nomes de mais alta categoria e envergadura, respeitados e considerados em todo o mundo culto, alguns dos quais tinham sido professores das mais notáveis Universidades da Europa e que era exactamente aos nomes d'esses grandes vultos que se deveria ir buscar a designação para os nossos estabelecimentos de ensino.[8]

Iremos ver adiante como a escolha deste patrono continua, na atualidade, representativa do seu legado: "Novo mundo, bom Sá, nos foste abrindo"[9]

Durante o Estado Novo, o edifício foi aumentado para responder à crescente afluência de alunos da região Norte, afirmando-se como um dos maiores Liceus Nacionais. Em 1974, A Revolução de Abril trouxe consigo uma nova abordagem pedagógica e precipitou o fim das distinções entre liceus e escolas técnicas, resultando na criação da Escola Secundária de Sá de Miranda. Em abril de 2013, é constituído formalmente o Agrupamento de Escolas Sá de Miranda (AESM), que resulta da fusão da Escola Sá de Miranda com o Agrupamento de Escolas de Palmeira.

A modernização das instalações em 2009, sob a direção do arquiteto José Bernardo Távora, enquanto manteve a fidelidade à arquitetura original do edifício

[7] Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, 2021|2024, p. 3
[8] Correio do Minho: https://www.correiodominho.pt/cronicas/lsquo-liceu-sa-de-miranda-rsquo-nome-alternativo-alsquo-liceu-pereira-caldas-rsquo-100-anos-depois/3977
[9] Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, 2021|2024, p. 3

centenário, introduziu infraestruturas modernas para suportar a administração escolar e atividades culturais, passando a dispor de excelentes condições ao nível das salas de aula, laboratórios, espaço museológico, biblioteca, teatro e auditório.

No que concerne a oferta educativa e formativa, no ano letivo de 2023/2024, a ESSM assegurou Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais, e Cursos de Educação e Formação de Adultos (Curso EFA). Nos cursos Científico-Humanísticos, podemos optar por quatro caminhos diferentes: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, e Artes Visuais. No que diz respeito aos Cursos Profissionais, de acordo com o Projeto Educativo (PE), foram disponibilizadas as seguintes áreas de formação:

- Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos
- Técnico de Multimédia
- Técnico de Ação Educativa
- Técnico de Informação e Animação Turística
- Animador Sociocultural

A definição destas áreas de formação é acordada anualmente pela Comunidade Intermunicipal do Cávado, sendo que o site oficial da AESM, além dos Cursos já mencionados, permite a inscrição em duas outras áreas para o ano letivo de 2024/2025:

- Técnico de Comunicação e Serviço Digital
- Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos

Por fim, os Cursos EFA permitem a adultos que não tiveram a possibilidade de concluir o nível secundário obterem a qualificação necessária para melhorar as suas oportunidades no mercado de trabalho. Dentro desta oferta formativa, há ainda turmas incluídas no projeto CLIL (Content Learning Integrated Language), que promove o ensino dos conteúdos das diversas disciplinas em língua inglesa.

O Conselho Geral da Escola de Sá de Miranda é formado por 21 membros que estabelecem as diretrizes principais da atividade escolar, garantindo a participação e a

representação de toda a comunidade educativa. Já o Conselho Pedagógico, com 17 membros, é responsável por várias tarefas fundamentais, incluindo a elaboração do Projeto Educativo, a proposição de regulamentos internos, a elaboração dos planos anual e plurianual de atividades, a aprovação de contratos de autonomia, a seleção de manuais escolares, e a definição dos critérios para a contratação de docentes. A 22 de fevereiro de 2024, o AESM contava com 12 estabelecimentos escolares, 2232 alunos, 268 professores e 94 não docentes.[10]

O PE, que visa "expressar o modo como a comunidade educativa assume a sua identidade"[11], reflete vários aspetos em sintonia com o presente relatório de estágio. A importância de integrar o uso de tecnologias digitais na educação, de fazê-lo num enquadramento europeu, e de salientar a importância de "aprender a aprender"[12] e a "aprendizagem ao longo da vida"[13], evidenciam uma consonância com os objetivos apresentados no presente relatório de estágio. A ESSM demonstrou ao longo deste ano letivo uma participação ativa em iniciativas do projeto Europeu, promovendo o Clube Europeu AESM, organizando comemorações da Semana da Europa (Figura 3), e o envolvimento em projetos como *ERASMUS+* e *eTwinning*, este último um espaço online, onde alunos e professores podem colaborar e desenvolver projetos nacionais e internacionais. Portanto, podemos afirmar que o projeto Europeu e a implementação das tecnologias digitais estão interligados, assumindo um papel central na formação dos alunos e preparando-os para os desafios de uma sociedade digitalmente conectada e global, honrando, assim, o legado do seu patrono.

Esta visão Europeia e digital está também patente no Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE). Este documento orientador, integrado na Estratégia Nacional para a Transição Digital, visa dotar o aluno de "ferramentas que o capacite a ser sempre aprendente"[14] atribuindo ao mesmo "um papel central na

[10] Informação contida no Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola 2021 | 2024 p. 2.
[11] Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, 2021|2024, p. 5.
[12] Idem. p. 12.
[13] Idem. Ibidem.
[14] Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola, 2021 | 2024, p. 8.

construção da sua aprendizagem."[15] Para atingir esse objetivo, o PADDE garante a alunos e professores o acesso à rede de internet wireless, seis salas de informática e um Centro de Recursos da biblioteca, equipado com computadores também eles conectados à internet. Acrescentam-se ainda duas salas equipadas com tablets, possibilitando o uso imediato em contexto sala de aula, além de outros que podem ser requisitados pelos docentes. Assim, o PADDE fomenta e incentiva a atividade deste relatório que preconiza a criação de conteúdos digitais pelos próprios alunos, indo também ao encontro da dinâmica dos prosumers e do modelo de aprendizagem conectivista, elaborados no enquadramento teórico:

> A tecnologia pode ser um instrumento poderoso e aliciante para uma aprendizagem colaborativa e criativa. Pode ajudar os alunos e os educadores a aceder, criar e partilhar conteúdos digitais.[16]



Figura 3: Escola Secundária Sá de Miranda decorada com bandeiras para o Dia da Europa. Autoria de Joseolgon.

[15] Idem. Ibidem.
[16] Idem. p. 1

2.2 As turmas

Este ano letivo foram atribuídas três turmas de História ao professor cooperante: uma de História do 8.º ano, outra de História B do 10.º ano do curso científico humanístico de Ciências Socioeconómicas, e outra de História da Cultura e das Artes (HCA), também do 10.º ano, do curso científico humanístico de Artes Visuais. É com esta última turma que se realizará a investigação-ação que constitui o presente relatório. Embora tenham sido aplicadas outras estratégias com uma certa relevância para este relatório em outras turmas, e cuja análise será feita num momento oportuno, importa aqui deixar claro o perfil da turma de HCA, que irá criar os conteúdos digitais.

A turma de Artes Visuais começou o ano letivo com 22 alunos, 16 do género feminino e 6 do género masculino. No entanto, a disciplina de História da Cultura e das Artes contava apenas com 18 alunos inscritos, devido ao caráter opcional da disciplina (14 do género feminino e 4 do género masculino). Estes números variaram ao longo do ano letivo, contando a disciplina de HCA com 18 alunos no final do 3.º período, 13 do género feminino e 5 do género masculino. A média da turma no 1.º período foi de 13,12 valores, no 2.º período de 12,31 valores e no 3.º período de 12,87 valores.

Foi decidido, juntamente com o professor cooperante, que a atividade deste relatório seria implementada na turma de Artes Visuais, considerando que as Aprendizagens Essenciais da disciplina de HCA enfatizam a criatividade e os processos artísticos, fatores importantes na criação dos conteúdos. O trabalho ao longo deste ano de Iniciação à Prática Profissional (IPP) com a turma de HCA, divide-se em 12 aulas de 100 minutos, 2 das quais supervisionadas pelos orientadores da FLUP, e outras 2 dedicadas à produção dos próprios conteúdos em ambiente de sala de aula criativa.

A turma de Artes Visuais é bastante heterogénea, com alunos muito esforçados e genuinamente interessados, embora também haja quem não demonstre tanto empenho, uma perceção partilhada também pelos professores das outras disciplinas. Contudo, independentemente do interesse e das classificações, todos são muito bem-dispostos e empáticos, criando uma dinâmica que permitiu desenvolver uma relação de proximidade que superou todas as expectativas do professor estagiário. Esta

proximidade proporcionou ao mesmo uma experiência de aprendizagem riquíssima, possível de ver materializada em alguns aspetos dos conteúdos que iremos explorar neste relatório. É o tipo de turma que pergunta pela classificação do professor estagiário no final de uma aula supervisionada, e na qual esperam ter tido um contributo positivo. Resta um sentimento de profunda gratidão, e o desejo sincero de que continuem os seus percursos de descoberta com o maior dos sucessos.

2.3 Preparar terreno: o exemplo do professor

A atividade de produção de conteúdos por parte dos alunos foi preparada em várias dimensões. No entanto, antes de abordar aquelas que são parte integrante dos objetivos específicos do enquadramento metodológico, devemos primeiro observar o papel de exemplificação e demonstração por parte do professor estagiário

De forma a fomentar a criatividade dos alunos, e a demonstrar que esta é compatível e até desejada em História, o professor não se pode limitar ao "estilo cognitivo" do PowerPoint, frequentemente criticado por se tornar facilmente "ritualístico" (Tufte, 2003, p. 10). De acordo com Hofer *et al.* (2009), o professor tem um papel essencial na criação de conteúdos digitais por parte dos alunos. Não basta encorajar a criatividade, é preciso dar o exemplo, pois estes tendem a imitar aquilo que observam em sala de aula:

> Across the classes, the assignments explicitly encouraged students to synthesize their historical understandings and create a new, original product. The enacted reality, however, was mimicry of the content-driven presentations of the teachers. (Hofer *et al.,* 2009*,* p. 139)

Não basta garantir o acesso aos recursos digitais, pois estes podem ser insuficientes se os alunos não possuírem referências culturais que os incentive a criar. Mesmo que até o façam fora do espaço sala de aula, a sua aplicação em relação aos conteúdos da História pode não ser óbvia ou imediata. Cabe, assim, ao professor o papel

de dar o exemplo no que respeita ao uso das TDIC nas aulas de História, explorando diversos formatos, conteúdos e recursos:

> Those who do not know anyone who uses the Internet to engage in participatory culture practices may lack meaningful role models to inspire their own use of the technologies and platforms. (Jenkins *et al.*, 2013, p. 189)

Um dos alunos afirmou que "por causa do professor, o meu *TikTok* parece a aula de História", e salvaguarde-se que é o *TikTok* que se assemelha às aulas de História, e não o inverso, revelando uma influência que julgamos ser positiva no próprio algoritmo.

Uma das formas de fomentar esta ligação entre a História e a cultura que emerge das TDIC, foi com o uso de filmes e séries, como podemos ver pelas Figuras 4, 5, 6 e 7. As Figuras 4 e 5, da série *Vikings* e do filme *As vinhas da Ira* (este último utilizado na turma de Ciências Socioeconómicas), constituem um bom exemplo de como o audiovisual proporciona um entendimento mais complexo do passado e "promove o debate de ideias e o confronto de perspetivas" (Reigada, 2016, p. 305). As Figuras 6 e 7, do filme *Life of Brian* e da série *Black Adder,* são conteúdos mais humorísticos, mas que seguem a mesma finalidade pedagógica, porque "afinal de contas, a História não tem de ser terrivelmente séria" (Duarte, 2020, p. 94). Com estas estratégias de aprendizagem pretende-se, além da construção de conhecimento histórico, "sensibilizar um conjunto de aprendizagens multidisciplinares" (Reigada, 2016, p. 61) que potencializem a conexão entre os conteúdos da História e aqueles que os alunos já estão familiarizados. A sétima arte desempenha, como observaremos na análise dos conteúdos produzidos pelos próprios alunos, um papel importantíssimo na forma como estes se relacionam com o passado.

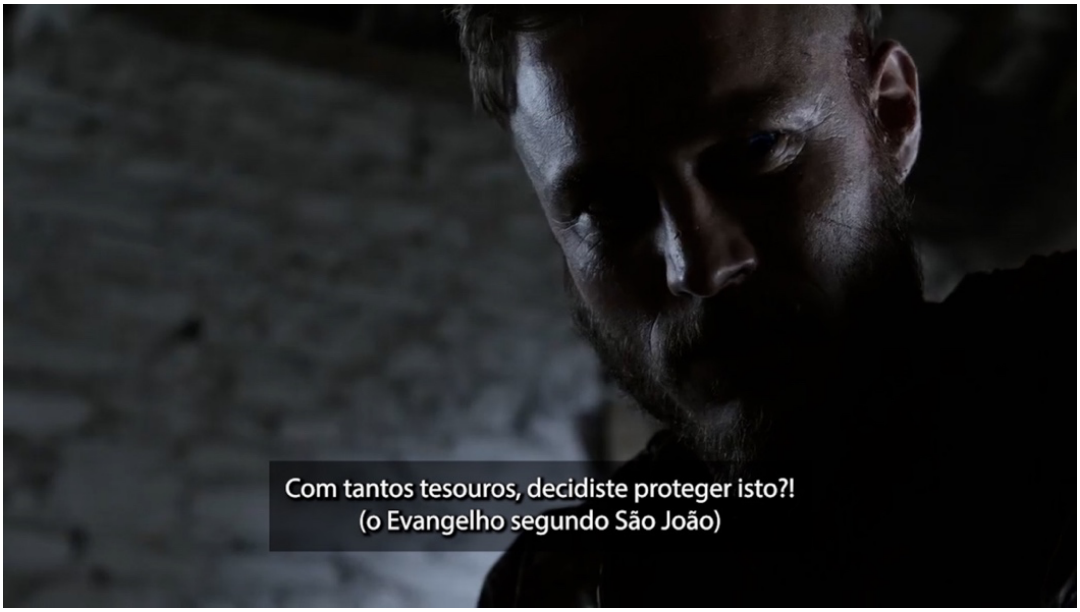


Figura 4: Frame da série televisiva *Vikings* (2013) de Michael Hirst. Temporada 1, episódio 2. Link: https://youtu.be/dePrK9f5e1Y

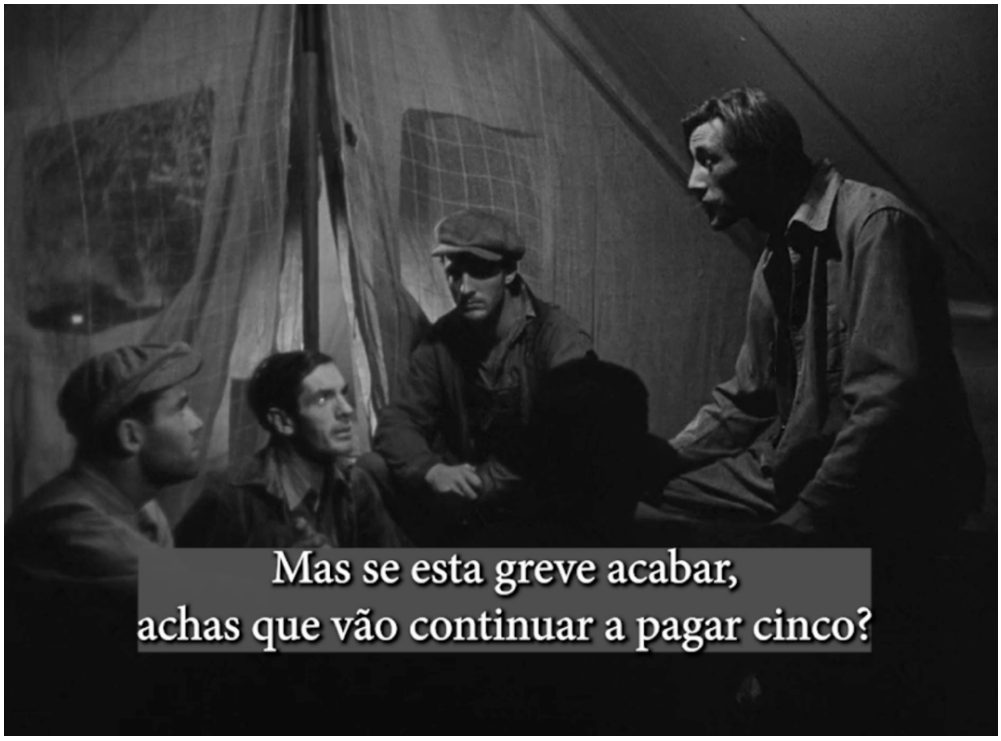


Figura 5: Frame do filme *As Vinhas da Ira* (1940) de John Ford.

Link: https://youtu.be/evvr4MK4fFs

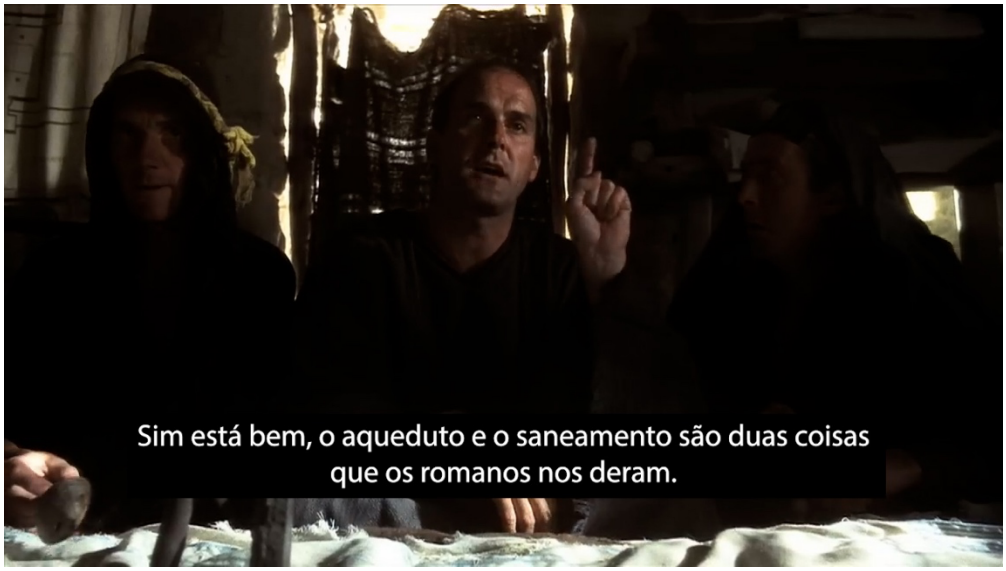


Figura 6: Frame do filme *Life of Brian* (1979) Monty Python.

Link: https://youtu.be/xcydseOr3RE



Figura 7: Frame da série televisiva Blackadder (1983) de Martin Shardlow. Temporada 1, episódio 3. Link: **https://youtu.be/ZvRy47jGuPs**

Em relação à produção pelo próprio professor, exploremos as Figuras 8, 9 e 10. Na Figura 8 e 9, podemos encontrar exemplos de conteúdos escritos, gravados e editados pelo professor estagiário, atribuindo movimento a imagens através dos programas *Adobe Photoshop* e *Adobe After Effects,* de forma a dinamizar e facilitar a sua leitura. Contudo, e sabendo que nem todos os alunos iriam ser fluentes ou ter acesso a estes programas, também se produziram conteúdos utilizando exclusivamente os recursos com os quais os alunos já se encontram familiarizados. Podemos encontrar na Figura 10 um desses exemplos, um produto audiovisual elaborado inteiramente a partir do *CapCut,* um recurso online ubíquo nas respostas ao questionário inicial.



Figura 8: Frame do vídeo *Acerca da intercessão e da salvação pelas boas obras.* Autoria própria. Link: https://youtu.be/2_f5a2wjgrU



Figura 9: Frame do vídeo *Transição da Cultura do Senado para a Cultura do Mosteiro: A Influência do Cristianismo na Arte*. Autoria própria. Link: https://youtu.be/CSe9B3Gl_w4



Figura 10: Frame do vídeo *Críticas de São Bernardo à sumptuosidade de Cluny*. Texto de Umberto Eco. Autoria própria. Link: https://youtu.be/_3eKvdQrKEc

Se muitos destes conteúdos têm por base um texto, original ou editado, que depois é gravado, também se experimentou com a sobreposição de imagens em excertos de *podcasts*, como foi o caso do conteúdo a propósito da Figura 11. Outro exemplo do uso do *podcast* como estratégia de aprendizagem foi a utilização de excertos de *Agora, agora e mais agora* (Figura 12), acompanhados pela respetiva transcrição impressa[17]. Verificamos que o *podcast* não é apenas útil como ponto de partida para a criação de conteúdos, mas que pode também servir outros fins pedagógicos, como quando é necessário criar uma separação mental entre o intervalo e a aula. Esta versatilidade pedagógica foi um dos aspetos realçados no relatório de estágio de Vieira (2023), sobre o uso do *podcast* em sala de aula.

[17] Veja-se Anexo 4.



Figura 11: Frame do vídeo *Sobre o choque cultural das migrações germânicas*, com áudio do *podcast Hardcore History*, de Dan Carlin, episódio *Thor's Angels.* Autoria/edição própria. Link: https://youtu.be/OglZ-DuvuS8



Figura 12: Excertos do podcast *Agora, agora e mais agora*, de Rui Tavares. Edição própria. Link: https://www.youtube.com/watch?v=npiok6Oso_o

Na Figura 13 podemos identificar um outro formato que, desta vez, explorei com a turma de Ciências Socioeconómicas, e que consiste na criação de *fakechats.* A configuração deste meio permite a recriação de interações entre várias figuras e instituições históricas, neste caso em particular, envolvidas na Revolução Liberal de 1820. Se considerarmos o período Histórico da Implantação do Liberalismo em Portugal como um tempo particularmente desafiador no que diz respeito ao "terreno acidentado" (Wineburg, 2001, p. 19) da História, a familiaridade deste formato pode facilitar aos alunos o açambarcamento da complexidade das interações políticas e sociais da época. Nessa mesma turma de Ciências Socioeconómicas, foi implementada mais tarde uma atividade em que os próprios alunos teriam de criar *fakechats*, e cujos resultados analisaremos quando explorarmos os conteúdos dos alunos.

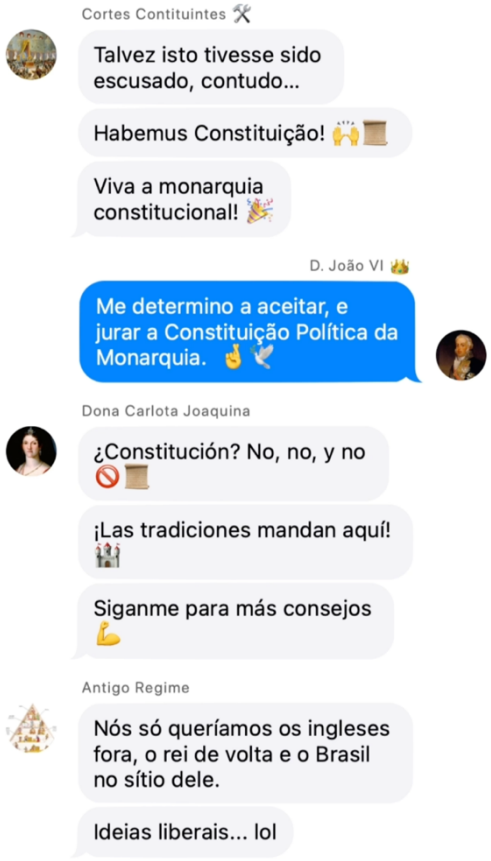


Figura 13: Frame do conteúdo *Implantação do liberalismo em Portugal*. Autoria própria. Link: https://youtu.be/uDth3aZNZRU

Outras tecnologias que demonstraram um potencial notável no enriquecimento do estudo da História, envolvem os recursos de Inteligência Artificial (IA). A propósito ainda de conteúdos produzidos acerca da Implantação do Liberalismo em Portugal, neste caso com foco na Guerra Civil Portuguesa (1832-1834), foi aplicada uma imagem gerada com recurso a IA, que pode ser encontrada na Figura 14. O *Dall-E* é um recurso de IA que gera imagens a partir de descrições textuais, e que permitiu, a propósito da explosão dos armazéns de Gaia pelas tropas Miguelistas (Ramos *et al.*, 2021, p. 709), criar uma representação visual desse evento. Ainda a propósito de imagens geradas por IA, e desta vez com a turma de Artes Visuais, foi incluída noutra estratégia de aprendizagem um retrato de Lorenzo Valla com anacronismos propositadamente inseridos, disponível na Figura 15. A exploração desta imagem precedia a interpretação de dois documentos, o primeiro da suposta doação de Constantino[18] e o segundo da crítica de Lorenzo Valla[19]. A exploração da imagem alertava já para possíveis incoerências temporais aquando a interpretação textual, e que levaria à conclusão de que a doação foi forjada muito depois da morte do Imperador. Assim, a exploração desta imagem permite consciencializar e despertar os alunos para a possibilidade de certos pormenores serem anacrónicos, tal como a "espantosa lucubração" (Bloch, 2021, p. 127) que iriam interpretar de seguida. Este tipo de estratégias baseadas na crítica, esta faculdade de discernimento, são fundamentais tanto para o desenvolvimento do pensamento histórico como para a navegação numa era de manipulação digital, conforme já abordado no enquadramento teórico.

[18] Veja-se Anexo 5
[19] Veja-se Anexo 6



Figura 14: Imagem gerada com recurso a IA, nomeadamente ao *Dall-E,* a propósito da explosão dos armazéns de Gaia. Integrado no conteúdo: *Guerra Civil Portuguesa (1832-1834)*. Link: https://www.youtube.com/watch?v=tfRR5MdTCqE



Figura 15: Imagem gerada com recurso a IA, nomeadamente ao *Dall-E*, a propósito da estratégia de aprendizagem em torno de Lorenzo Valla.

Ainda a propósito dos *fakechats* e da IA, foram criadas estratégias de aprendizagem em que os alunos poderiam interagir diretamente com as mais variadas figuras históricas, através da aplicação móvel *Hello History*.[20] Com base em algoritmos de IA, esta aplicação integra um *chatbot* que permite simulações interativas em tempo real com personalidades do passado. Na Figura 16, podemos encontrar um exemplo retirado da turma de Artes Visuais. As limitações desta estratégia podem ser várias. Uma delas prende-se com as limitações da IA generativa, e que a propósito da *X Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC* (ieTIC2024), Leonel Morgado descreve como "perguntas pobres, respostas pobres". É necessário que os alunos saibam estabelecer um conjunto de regras e treinar o *chatbot* de forma a conseguir tirar o maior proveito possível destes recursos, e numa economia do conhecimento, esta capacidade de interagir eficazmente com tecnologias baseadas em IA, poderá constituir uma competência essencial. Do ponto de vista pedagógico, esta estratégia tem um maior potencial quando integrada numa atividade específica e estruturada, com objetivos razoavelmente delineados da informação que devem conseguir retirar, isto porque os estudantes tendem a sair da temática da aula e a conversar com figuras que não estão relacionadas com as aprendizagens. O historiador Peter Stearns chegou a propor a ideia de uma *Cliolator* – "a play on the muse of history and the calculator" (Rosenzweig, 2011, p. 47), um recurso que permitiria aos alunos aceder e retirar qualquer facto histórico, de uso semelhante a uma calculadora. Contudo, o mesmo autor questiona-se como poderíamos antecipar todos os factos que um aluno poderia precisar de saber (Rosenzweig, 2011, p. 47). Com o avanço das tecnologias de IA, tal como demonstrado pelo *chatbot* da *Hello History*, a visão da *Cliolator* está a aproximar-se de uma realidade prática no campo educacional.

[20] O Plano de Aula pode ser encontrado em Anexo 7

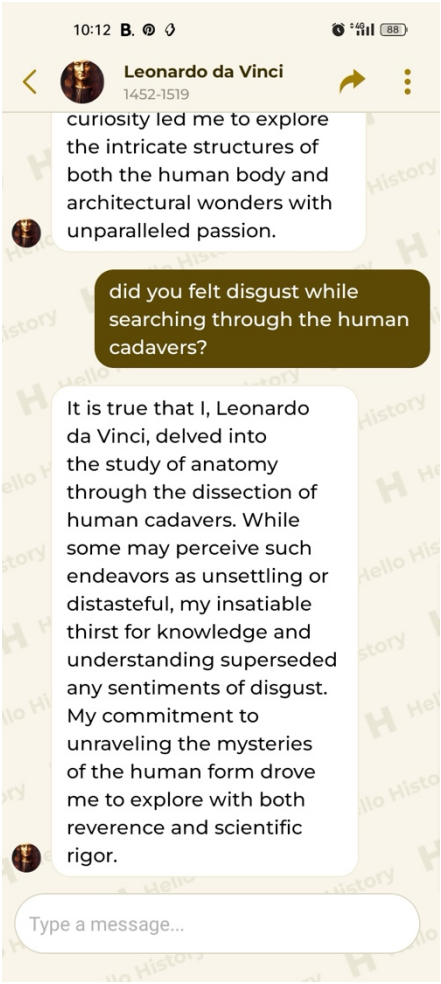


Figura 16: Exemplo de uma das conversas gerada por um aluno com a aplicação móvel *Hello History*.

Como último caso desta exemplificação da aplicação das TDIC ao ensino da História, e apesar não estar diretamente relacionado com a investigação deste relatório, não deixa por isso de ser menos revelador. A propósito da unidade curricular de Problemáticas Históricas, o professor estagiário teve a oportunidade e a honra de conversar com a Drª Naomi F. Collins, autora do livro *Through Dark Days and White Nights: Four Decades Observing a Changing Russia*. Em 2007, Naomi publicou um livro de memórias acerca da sua experiência na União Soviética e os tempos que se seguiram à sua desagregação. Os temas da entrevista prendem-se com a vida nos Estados Unidos, como o efeito Sputnik, a Crise dos mísseis de Cuba e o assassinato de John F. Kennedy, e a vida na União Soviética, como os choques culturais, as idas às compras, os absurdos

da economia planificada, a condição da mulher, a arbitrariedade da justiça e a descrença ideológica. Para cada um destes temas foi criado um conteúdo digital num formato que visava a sobreposição de vídeos e imagens de arquivo com as gravações extraídas da entrevista, como podemos ver pelo exemplo da Figura 17. Além de poder vir a inspirar trabalhos do género com futuros alunos, vale a pena relembrar que vivemos numa era em que foi possível descobrir o livro, obtê-lo com 2 cliques no *Kindle,* entrar em contacto com a autora, manter correspondência, realizar a entrevista, produzir os vídeos com imagens da época, e tudo isto, sem sair de casa.



Figura 17: Frame do vídeo *Desconstruir a queda da União Soviética*, resultado de uma entrevista com Drª Naomi F. Collins. Link: https://youtu.be/VevC5Xw7VTk

Em suma, a aplicação das TDIC por parte do professor estagiário procurou não só fomentar o pensamento histórico dos alunos, como também revelar o vasto potencial do digital, estimulando a criatividade dos mesmos e preparando-os para a sua própria produção aquando da implementação da atividade.

2.4 A intervenção pedagógico-didática: questionário inicial

De forma a alcançar o primeiro objetivo específico mencionado no enquadramento metodológico, que visa sondar os interesses e as competências dos

alunos em relação a conteúdos e recursos digitais, foi aplicado um questionário inicial à turma de Artes Visuais.[21] Este foi respondido por 15 alunos e procura não só averiguar a viabilidade desta investigação-ação, mas também recolher informação para a elaboração de um guião de orientação para a produção dos conteúdos[22]. Dessa forma, o questionário inicial em formato *Google Forms,* divide-se em duas partes: as primeiras quatro questões são colocadas com a intencionalidade de averiguar os interesses de cada aluno em relação aos conteúdos digitais que consomem, enquanto que as restantes quatro questões, pretendem explorar a familiaridade dos mesmos com recursos digitais, ou seja, o que poderão vir a ser capazes de produzir.

Os resultados relativos à questão 1 do questionário inicial, alusiva às redes sociais mais utilizadas, apontam para uma predominância entre os inquiridos das plataformas *YouTube e TikTok,* a primeira com 80% e a segunda com 73.3% de adesão.[23] As questões 2, 3 e 4 visam aprofundar o conhecimento do professor estagiário acerca dos interesses dos alunos nessas redes: que criadores seguem, que conteúdos apreciam e que formatos (filmes, documentários e podcasts) preferem consumir. Estas questões revelaram-se extremamente úteis para entender as "affinity networks" (Ito *et al.*, 2018, p. 7) nas quais os inquiridos estão inseridos, e moldar assim as estratégias de aprendizagem, não só com vista à implementação da atividade de produção de conteúdos, mas também durante toda a Iniciação à Prática Profissional:

> To create greater relevance, connect new learning to a current event, pop culture, a popular video game, or anything meaningful to your student population. "Borrow" meaning from something your students care about, and use it to improve the quality of their memory. (Jensen *et al.,* 2020, p. 130)

[21] Veja-se Anexo 1
[22] Veja-se Anexo 2
[23] Veja-se Anexo 8

Alguns exemplos desta personalização das aprendizagens estão disponíveis nas Figuras 18, 19 e 20, retiradas de um conteúdo digital da autoria do professor estagiário a propósito da primeira aula supervisionada, ocorrida a 11/01/2024[24]. Estes conteúdos foram cuidadosamente preparados de forma a alinhar as aprendizagens da História à realidade dos alunos. Neste produto audiovisual, utilizado como motivação para a Aprendizagem Essencial "Compreender a relevância das fronteiras dos reinos cristãos e da geografia monástica da Europa", podemos encontrar várias referências às respostas dos inquiridos ao questionário inicial, para que o conhecimento que os alunos adquirem fora da escola seja "aproveitado para potenciar o sucesso educativo" (Lencastre *et al.*, 2007, p. 7). A Figura 18, permite aos alunos relacionar a desagregação do Império Romano com uma série televisiva de caráter pós-apocalíptico mencionada várias vezes no questionário, nomeadamente *The Last of US*. Claro que esta analogia deve ser temperada com um dos *Big Six Historical Thinking Concepts*, mais especificamente no que diz respeito à questão da continuidade e da mudança que envolve a problemática da queda do império Romano do Ocidente (Seixas *et al.*, 2013, p. 85). Porém, iniciam-se assim "processes of negotiation and interpretation" que permitem aos alunos construir o seu conhecimento histórico (Anderson, 2011, p. 12). A Figura 19 faz uma alusão à serie televisiva *BoJack Horseman*, em que as expressões da personagem principal animam o vídeo sobre o corolário das movimentações dos Hunos para Ocidente. Por fim, a Figura 20 constitui uma boa oportunidade de convidar um aluno em particular a participar e a partilhar os seus gostos e conhecimentos com os colegas, considerando que o seu interesse pela moda pode constituir uma mais valia na desconstrução da indumentária dos povos germânicos. Pretende-se com estes exemplos realçar um aspeto fundamental deste relatório: a intencionalidade pedagógica no uso das TDIC.

[24] O Plano de Aula pode ser encontrado em Anexo 9



Figura 18: Frame I do vídeo *Sobre o choque cultural das migrações germânicas,* a propósito da personalização das aprendizagens.



Figura 19: Frame II do vídeo *Sobre o choque cultural das migrações germânicas,* a propósito da personalização das aprendizagens.



Figura 20: Frame III do vídeo *Sobre o choque cultural das migrações germânicas,* a propósito da personalização das aprendizagens.

Em relação aos recursos com que os alunos se encontram familiarizados, a questão 6 do questionário inicial permite indagar a familiaridade dos inquiridos com softwares de manipulação de som, imagem ou vídeo. Apenas 3 inquiridos entre os 15, apontam para a completa inexperiência com recursos digitais, destacando-se o *CapCut* como o mais comum, um recurso online de edição de vídeo bastante popular entre os membros da rede social *TikTok*. As questões número 5, 7, e 8 visam aprofundar o conhecimento do professor estagiário acerca da experiência concreta dos alunos com estes recursos, com 5 dos inquiridos a afirmar que nunca produziram um conteúdo digital, e os restantes a variar entre simples edições de vídeo e animações 3D, com um dos inquiridos a revelar que já recebeu comissões para editar vídeos. Pretende-se também com estas questões indagar sobre recursos de IA, que 4 alunos indicaram já ter utilizado para fins criativos, com uma das respostas a especificar "para ter alguma inspiração para escrever teatro". A literacia digital da turma parece corresponder ao perfil heterogéneo que frequentemente lhe é atribuída, com uma variedade de respostas que apontam tanto para a completa inexperiência com conteúdos e recursos digitais, como para o uso sofisticado dos mesmos. Este inquérito inicial permitiu aferir o potencial da atividade de produção de conteúdos, sendo que a maioria se mostrou bastante apta, em teoria, a conseguir construir o seu conhecimento histórico a partir dos mesmos. Visto que será um trabalho de grupo, procuraremos considerar as capacidades de cada aluno aquando a formação dos grupos, de forma a criar um equilíbrio que permita a execução dos conteúdos, e potencializar uma aprendizagem coletiva.

Desta forma, o primeiro objetivo específico desta investigação-ação, "averiguar os interesses e as competências dos alunos em relação à produção e consumo de conteúdos digitais", foi adequadamente alcançado. Os dados coletados oferecem uma base sólida para desenvolver, em conjunto com os alunos, um guião para a produção de conteúdos. Este questionário inicial, além de permitir a planificação desta intervenção-ação, facilitou a personalização das aprendizagens ao longo do ano letivo, permitindo a maximização dos benefícios educativos das TDIC. Exploremos de seguida o processo de

elaboração do guião que orienta os trabalhos em ambiente de sala de aula criativa, bem como os conteúdos digitais elaborados pelos próprios alunos.

2.5 Exploração dos conteúdos produzidos pelos alunos

O guião para a implementação da intervenção inclui: formação de grupos, escolha de temas pelos alunos com sugestões do professor estagiário, recomendação de leituras e fontes, e identificação dos recursos necessários para criar conteúdos durante duas aulas de 100 minutos cada.[25] Formaram-se oito grupos de dois membros cada, de filiação voluntária, e a elaboração do guião, nomeadamente os temas do conteúdo, foi um processo de negociação "between the intended and the operational curriculum" (Hofer *et al.*, 2009, p. 141):

> The final products generated by the students were not merely variations on a theme established by their teachers, but a negotiation of teacher aims with students' understandings of the technology and the assignment goals. (Hofer *et al.*, 2009, p. 147)

Este processo de negociação do programa não seria apenas espectável, mas até, de acordo com a teoria do Conectivismo abordada no enquadramento teórico, desejável. O currículo não é, assim, imposto de forma hierárquica pelo professor, mas definido em conjunto de forma a que os alunos possam desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem, e tornar os conteúdos do programa parte deles mesmos (Bonwell *et al.*, 1991, p. 20). Contudo, os conteúdos devem estar relacionados ao espaço e ao tempo das Aprendizagens Essenciais abordadas no 2º período, especificamente aos módulos constituídos pela Cultura do Mosteiro e a Cultura da Catedral.

Durante as duas aulas de 100 minutos dedicadas à produção dos conteúdos, o empenho dos alunos foi percetível, embora com variações de dedicação entre eles, mas

[25] Veja-se Anexo 2

deixemos a análise dos mesmos falar por si. Acrescente-se apenas uma breve reflexão acerca do papel do professor num contexto sala de aula criativa. Apesar destas aulas não se traduzirem em menos trabalho para o mesmo, pois é necessário acompanhar, grupo a grupo, de forma sistemática o seu progresso, nem por isso o professor estagiário deixou de sentir uma certa culpa, análoga àquela que pode ser encontrada em Bonwell *et al.* (1991):

> When asked why he lectures, one professor responded:
>
> > "It is tradition. It was part of my training and seems like what I should be doing. I feel somehow guilty when I am not lecturing"
>
> Lecturing is virtually synonymous with teaching. (p. 23)

Note-se que não é intenção do presente relatório defender uma abordagem demasiado exuberante das metodologias ativas, ao ponto de considerar colegas de profissão como adversários por adotarem outras metodologias, e fomentar divisões "us and them" (Bonwell *et al.*, 1991, p. 23). Contudo, a força do hábito pode representar um entrave a outras abordagens que, entretanto, também se revelaram necessárias, por todas as razões elaboradas no enquadramento teórico. Assim, o papel do professor deve ser interpretado como um facilitador, no sentido em que é um "intermediário entre o conhecimento e os seus alunos" (Dias-Trindade *et al.*, 2019, p. 24), um papel também descrito em Lévy (1999) nos seguintes termos:

> O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (p. 171)

Exploremos, assim, os conteúdos produzidos pelos alunos, considerando os preceitos elaborados aquando o enquadramento teórico.

Dessa forma, o **Grupo 1**, convergindo os seus interesses pela moda e pelo teatro, e considerando também os figurinos e os trajes medievais, definiram o entretenimento na Idade Média como tema do conteúdo a produzir. Este tem a duração de 4 minutos e 52 segundos, foi produzido com um tablet utilizando o recurso online *Canva. Printscreen* disponível na Figura 21. Os entretenimentos abordados foram o xadrez, a dança e o torneio medieval, com referências à carola, ao canto gregoriano e à dança macabra. Além de desmistificar a ideia de "idade das trevas", composta apenas por fanáticos religiosos, aproxima-nos também às pessoas do passado quando conseguimos reconhecer neles os hábitos e passatempos que nos tornam tão humanos, como o jogo, a música e a dança. Este conteúdo destaca-se dos demais pela sua criatividade e sentido de humor muito particulares, e o formato jornalístico aplicado à história foi uma escolha muito imaginativa por parte deste grupo, um conceito abordado por Anderson (2011) em *Visual Media and the Eccentricity of the Past* como "Live from the Past: You are there". Concebido como um programa de rádio em 1947, *You are there* foi depois adaptado à televisão, com estreia em 1953 no canal CBS. Destacou-se por literalizar a ligação entre a transmissão ao vivo e a História, e simulava coberturas jornalísticas de eventos marcantes, como a Batalha de Hastings, a execução de Joana d'Arc e a conquista do México por Cortés (Anderson, 2011, p. 29). Assim, este formato une a especulação histórica com o jornalismo de investigação, uma matriz bastante visível no conteúdo do Grupo 1, através da repetição da expressão "foram encontradas evidências". Esta tónica nas evidências e este "anacronismo estratégico" (Anderson, 2011, p. 30), convida os colegas a desenvolver uma certa ambiguidade no pensamento histórico. O conteúdo digital do Grupo 1 está em conformidade com a competência 6 do DigCompEdu, "Facilitating Learner's Digital Competence" (Figura 1):

> I enable learners to apply their digital competence in unconventional ways to new situations and creatively come up with new solutions or products. (Redecker, 2017, p. 87)

Assim, este conteúdo realça a importância da conceção de professor e investigador enquanto facilitador numa investigação-ação (Cohen *et al.*, 2005, p. 230) e

constitui uma inspiração valiosa para o desenvolvimento de futuras estratégias de aprendizagem baseadas nas TDIC: “using our students to guide us” (Prensky, 2001, p. 6). O entusiasmo deste grupo na elaboração da atividade foi visível, e bastou apenas criar a oportunidade.



Figura 21: Frame do conteúdo produzido pelo Grupo 1, sobre o entretenimento na idade média.

O **Grupo 2** foi o único grupo que não chegou a entregar o trabalho, por muito que tenha sido a insistência por parte do professor estagiário. O Grupo 2 começou por fazer uma negociação de currículo muito curiosa, pois estavam interessados em produzir um conteúdo digital relacionado com a arte Japonesa da Idade Média. Apesar de inicialmente esta sugestão suscitar uma certa relutância porque, de facto, este tópico não consta de todo no programa da disciplina de História da Cultura e das Artes, ele não deixa de ser pertinente, pois existiram outras civilizações durante a Idade Média europeia, que vão sempre a tempo de serem consideradas. A sugestão foi aceite na condição de conseguirem estabelecer uma ligação, seja pela semelhança ou dissemelhança, com a arte europeia do mesmo período. Um dos alunos é talvez aquele que mais conhecimentos tem no que diz respeito à manipulação de imagens, e ficou estabelecido a criação de um conteúdo com recursos 3D baseado no *Night Attack on the Sanjô Palace,* uma pintura japonesa do século XIII que ilustra uma cena de guerra civil

durante o período *Heian*. O conteúdo foi selecionado a partir do site *Smarthistory*, que se tem revelado uma referência online para a disciplina de História da Arte, e cujos criadores Beth Harris e Steven Zucker constituem exemplos pertinentes para este relatório de estágio:

> Much work remains to be done in thinking creatively about the art history classroom, given new image and mapping technologies and the ability for students themselves to create multimedia. (Harris *et al.*, 2016, p. 7)

Apesar do entusiasmo, e do trabalho visível em sala de aula na interpretação do conteúdo e planificação da sua renderização, este não chegou a ser entregue. A partir do questionário final, podemos retirar algumas razões apontadas pelos membros do grupo: – **ES10** - *Infelizmente acabei por não conseguir entregar o trabalho, por o arquivo ter sido corrompido por conta da mudança de pc que tive nesse meio tempo. (...) Mesmo q eu não tenha tido entregue o trabalho (...) a parte q mais gostei, foi que o tema não era fechado só na era medieval da Europa, mas também em outros países, como no Japão.* (U10)

O **Grupo 3**, considerando o seu gosto por séries e filmes do imaginário medieval, decidiu explorar a relação entre as crenças religiosas e a violência representada nessas séries, e como esses elementos podem refletir os conflitos na Idade Média. O conteúdo tem a duração de 1 minuto e 38 segundos, foi produzido com um *smartphone* com recurso à aplicação *CapCut*, com um *printscreen* disponível na Figura 22. Foram abordadas a série *Game of Thrones* e o filme *Ragnarok*, ilustrando como a presença de diversas religiões e divindades moldava os conflitos e as dinâmicas de poder, tanto na ficção como na História. Este conteúdo foca-se bastante na figura do Dragão e no que este representa em diversas mitologias, como a luta entre o bem e o mal e os milenarismos, uma dinâmica também muito presente no cristianismo medieval (Mattoso, 2009, p. 169). O vídeo sugere que não existe apenas conflito entre crenças diferentes, o que também já foi trabalhado em sala de aula a propósito da Figura 4, mas também coexistência, que vem trazer um certo nível de nuance à ideia de uma idade

média cristã e homogénea. Faltou a este conteúdo referências a exemplos específicos da História, em que podemos associar as crenças à violência e ao poder político, como por exemplo as Cruzadas, a Reconquista e heresias como a dos Cátaros. Apesar de ter sido pedido um maior esforço nesta vertente do conteúdo, este acabou por não se materializar. Surge, contudo, aquando a apresentação, uma oportunidade de ir mais longe e de juntos pensarmos nestes conteúdos de um ponto de vista mais histórico. Esta ligação entre os conteúdos que consomem de forma voluntária e a matéria lecionada em sala de aula, que muitas vezes até pode parecer óbvia, não deve ser dada como garantida.

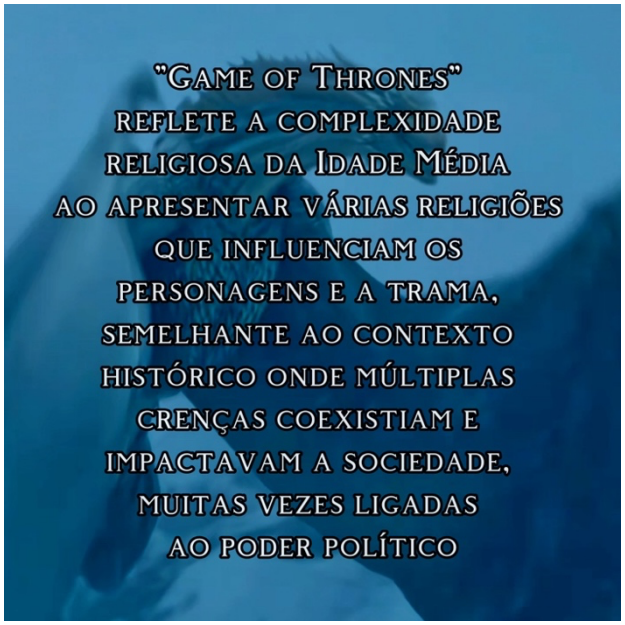


Figura 22: Frame do conteúdo produzido pelo Grupo 3, sobre a religião nas séries televisivas de imaginário medieval.

O **Grupo 4** resolveu produzir um conteúdo digital acerca do tricô e as práticas têxteis na Idade Média. Este tem a duração de 5 minutos e 46 segundos e foi produzido num computador portátil com recurso ao *CapCut.* O conteúdo consiste numa gravação

vídeo do grupo a tricotar padrões de simbologia medieval,[26] acompanhado por uma narração com recurso à sobreposição de imagens ilustrativas das técnicas abordadas, como podemos ver pelas Figuras 23, 24 e 25. Refletindo sobre o tempo necessário para a produção de conteúdos, sendo que este é subjetivo e está sempre relacionado com a quantidade de informação, o formato, a experiência e os recursos utilizados, é inquestionável o esforço empregue por este grupo na produção de um conteúdo de quase 6 minutos. Como abordado no capítulo do Enquadramento Teórico, trazer esta dedicação para a sala de aula só é possível quando consideramos as "affinity networks" como um aspeto relevante na conceção de estratégias de aprendizagem, e não deixa de ser curioso que o seguinte excerto até aponte o tricô como um dos exemplos:

> Whether it is math, surfing, or knitting, an interest cannot be separated from its culture, people, and places. These contextual features are fundamental drivers of young people's attraction to the area of interest. (Ito *et al.*, 2019, p. 18)

Além de ser o conteúdo mais longo, é também aquele em que a temática é explorada com maior detalhe e profundidade, e que melhor representa a seguinte ideia de Alexander (2011):

> The process of constructing digital stories inspires students to dig deeper into their subject, to think more complexly about it, and to communicate what they have learned in a more creative way. (p. 216)

O produto audiovisual aborda a relação dos tecidos com o prestígio social, as leis suntuárias, as diferenças de género, as tendências das cores, as formas de tingir os tecidos e a introdução de novas técnicas como o tear de pedal. É de salientar em relação às Figuras 23, 24 e 25, que as representações utilizadas não são apenas ilustrativas, mas elas próprias podem constituir fontes históricas. Desde as técnicas de tingir e o tear de

[26] O produto final está disponível nos Anexos 10 e 11

pedal, à própria “knitting Madonna”, a abordagem feita a estas iluminuras é análoga àquela que interpreta a Tapeçaria de Bayeux como fonte primária: “elas oferecem acesso a aspetos do passado que outras fontes não alcançam.” (Burke, 2004, p. 233). Este grupo tomou completa responsabilidade pela sua aprendizagem, e foi assim capaz de entrelaçar os fios do tempo num tecido de História:

> We want all students to be secure in certain narratives so that, ultimately, they can weave their own and so that they can recognize the scope for debate in historical accounting. (Chapman *et al.*, 2015, p. 320)



Figura 23: Frame do conteúdo produzido pelo Grupo 4, este com a particularidade de ilustrar uma “knitting Madonna”.



Figura 24: Frame do conteúdo produzido pelo Grupo 4, este sobre o tingir dos tecidos na Idade Média.



Figura 25: Frame do conteúdo produzido pelo Grupo 4, este sobre a introdução do tear a pedal.

O **Grupo 5** foi talvez aquele onde houve mais dificuldades em definir um tema para a criação de um conteúdo digital, o que é refletido pela insuficiência do questionário inicial. Tratam-se de alunos consideravelmente desinteressados, o que vai diretamente contra a corrente desta estratégia, que requer iniciativa e participação por parte dos mesmos. A atividade de produção de conteúdos, neste caso, não foi bem acolhida, pois obrigava, de facto, a fazer alguma coisa. Mesmo assim, o professor estagiário tentou encontrar uma forma de incentivar a participação desses alunos na atividade. O conteúdo produzido tem a duração de 39 segundos, e foi realizado a partir de um *smartphone,* através da aplicação *CapCut.* Trata-se de um poema sobre a Idade Média, ilustrado com iluminuras alusivas às temáticas, como podemos ver pela Figura 26. O poema foi gerado por *ChatGPT*, e no que diz respeito à aprendizagem, em termos quantitativos, parece ser, de facto, muito diminuta. Contudo, devemo-nos questionar se estes alunos não terão trabalhado mais nestas aulas do que em outras de ensino mais expositivo, pois tiveram que olhar para as iluminuras, entrar em contacto com conteúdos da história, e associá-los às temáticas medievais. Dessa forma, podemos considerar que poderão ter ido além, daquilo que alguma vez foram em outras aulas.

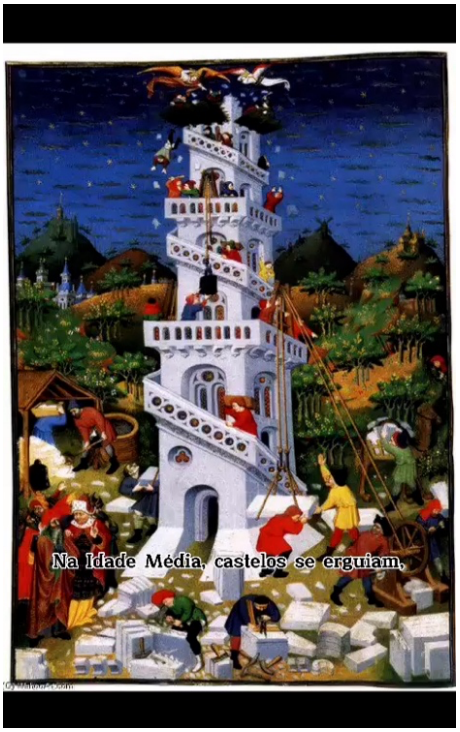


Figura 26: Frame do conteúdo produzido pelo Grupo 5, um poema acerca da Idade Média.

O **Grupo 6** empenhou-se, com sucesso, em tocar e gravar uma das Cantigas de Santa Maria (*Santa Maria, Strela do Dia*), compostas durante o reinado de Afonso X, o Sábio (Mattoso, 2009, p. 40). A gravação, realizada com o equipamento do Conservatório de Música, seria acompanhada por iluminuras de códices medievais relativos à música e à natureza, como podemos ver na Figura 27. Este tem a duração de 2 minutos e 9 segundos, e foi produzido com um computador portátil através da plataforma *CapCut.* O tema surgiu de forma muito espontânea, pois os dois membros deste grupo mostraram-se bastante ávidos em trazer a música para a sala de aula. As Cantigas de Santa Maria foram a primeira sugestão do professor estagiário, pelo que o grupo aceitou o desafio, e ao fim de 4 horas de gravação, conseguiram chegar a uma versão que lhes pareceu satisfatória. O grupo revelou que foi um processo difícil, e que exigiu bastante empenho, e avaliando o resultado final, este terá sido certamente o caso. Foi talvez o conteúdo digital que criou um maior impacto nos colegas, juntamente

com o do **Grupo 1**, que suscitou de imediato umas gargalhadas. No dia da apresentação, os elementos do **Grupo 6** estavam a cantarolar, distraidamente, as Cantigas, o que é espectável considerando o tempo que investiram no conteúdo. A surpresa maior, e o indício que permite inferir o impacto deste conteúdo nos colegas, foi observar vários alunos que, mesmo não estando envolvidos na produção do conteúdo, também cantarolavam, distraidamente, as cantigas. Estas melodias medievais, atravessaram as redes de significado que os alunos constroem entre si pela partilha e pelo convívio, permitindo a sua memorização antes mesmo da apresentação em sala de aula. Consideramos, e construindo sobre a linha de pensamento do enquadramento teórico, que uma aula expositiva sobre música medieval, muito dificilmente poderia produzir um resultado semelhante. Embora a memorização de uma cantiga medieval pareça um resultado parco do ponto de vista quantitativo, do ponto de vista qualitativo, estas manifestações evidenciam um envolvimento mais profundo e uma conexão fortalecida com os conteúdos da História. Mesmo assim, e de forma a obrigar os membros do grupo a sair de uma certa zona de conforto, foi pedido que fizessem uma comparação entre a música medieval e outras formas de arte da época, seguindo o conselho de Levstik *et al.* (2015):

> If they only study what they're already familiar with, how will they ever learn anything new? This is one of the reasons that comparison is so important; whenever possible, students need to compare the topics they've chosen to other content. (p. 75)

A comparação que surgiu acerca de princípios comuns de estilo foi bastante pertinente, pois os membros deste grupo compararam a simplicidade e harmonia das cantigas com as cores empregues nas iluminuras. Ambos os elementos são caracterizados por uma certa clareza e vivacidade que, embora simples, são poderosos, servindo tanto funções estéticas quanto simbólicas:

> Como os artistas não se sentiam mais obrigados a estudar e imitar as verdadeiras gradações de tonalidades cromáticas que ocorrem na

> natureza, estavam livres para escolher qualquer cor de que gostassem para as suas ilustrações. (...) Foi essa emancipação da necessidade de imitar o mundo natural que iria capacitá-los a transmitir a ideia do sobrenatural. (Gombrich, 2000, p. 183)

Este conteúdo contribuiu, assim, tanto para o desenvolvimento "da sensibilidade estética e o juízo de gosto" como para a "consciência cultural e artística", estipulado nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de História da Cultura e das Artes. Com base no relatório de estágio de Vale (2020), a fusão da música com o pensamento histórico, torna-a um recurso que estimula uma conexão mais profunda com o passado:

> Essa proximidade e familiaridade com a Música, bem como a empatia emocional nela presente e o facto de ser um recurso raramente explorado, tornam a Música um recurso vantajoso para as aulas de História (...) (p. 197)

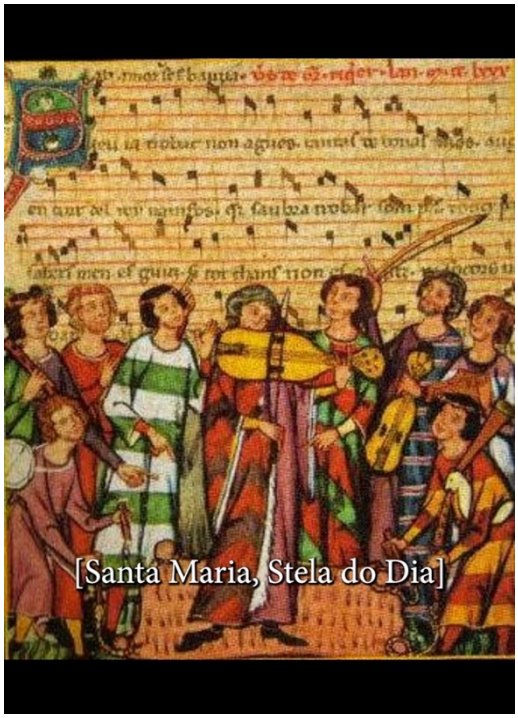


Figura 27: Frame do conteúdo produzido pelo Grupo 6, relativo às Cantigas de Santa Maria.

O **Grupo 7**, resolveu produzir um conteúdo que estabelecesse um paralelismo entre a arquitetura nos filmes *Harry Potter* e a dos conteúdos relativos à Cultura do Mosteiro e a Cultura da Catedral. Este tem a duração de 46 segundos, e foi produzido com um *smartphone* através da aplicação *CapCut* (Figura 28). O tema surgiu a partir das preferências manifestadas no questionário inicial, e constitui talvez o exemplo mais significativo da "*Remix Culture*" abordada no enquadramento teórico, juntamente com o **Grupo 3**. O conteúdo consiste numa sequência de cenários dos filmes onde podem ser encontrados elementos da arquitetura românica e gótica. Esta é uma comparação muito pertinente, que até já existe na forma de conteúdo digital na plataforma *YouTube* sob o título *Castle Expert Breaks down Hogwarts Architectural Details From Harry Potter*[27]*,* no canal *Architectural Digest*. Faltou, contudo, pormenores e referencias mais diretas e concretas acerca de que elementos são partilhados entre estes dois mundos e, acima de tudo, o porquê. Apesar do **Grupo 7** não ter explorado tanto esta última questão, a oportunidade surgiu aquando a apresentação do conteúdo em sala de aula. Porque não vemos arquitetura clássica nos filmes do *Harry Potter*? A conclusão deste debate é que, em certos aspetos, a vida em *Hogwarts* é muito semelhante à do mosteiro: o Dumbledore representa a figura do abade, o *Great Hall* assemelha-se ao refeitório do mosteiro, um grupo de individuos isolados dedica-se ao estudo de tradições antigas, nomeadamente de textos, e exercem dessa forma a intercessão entre este mundo e as forças do oculto. É fascinante como até o termo *spell,* na lingua inglesa, pode significar tanto soletrar como um feitiço, o que permite refletir sobre a dualidade entre a magia e a linguagem, sublinhando a importância da palavra, que, para todos os efeitos, era também considerada a própria palavra de Deus. Existe, portanto, uma sintonia na mentalidade e no estilo de vida que tornam a arquitetura medieval apropriada ao cenário dos filmes. A pertinência deste conteúdo não se prende apenas com as questões que permitem aos alunos entender a Cultura do Mosteiro, mas também porque os filmes do *Harry Potter* são vistos com uma certa frequência, especialmente no natal, e por isso cria oportunidades de aprendizagem que vão além da sala de aula.

[27] Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=r49zkVISluM



Figura 28: Frame do conteúdo produzido pelo Grupo 7, sobre a arquitetura gótica em *Hogwarts.*

O **Grupo 8** decidiu fazer um site na plataforma *Wix* sobre a vida nos mosteiros, e foi produzido a partir de um computador portátil, com um *printscreen* disponível na Figura 29. Este foi um formato diferente dos demais, mas ainda assim apropriado, considerando até a utilidade que este saber pode vir a ter no futuro. A sua apresentação não foi a que criou mais expectativas entre os pares, mas a informação era pertinente e estava factualmente correta. Aliás, muita da informação foi retirada do site *RTP Ensina*, o que no fundo revela pouca manipulação de informação, mas houve, ainda assim, empenho e esforço na sua concretização. Talvez o que se destaca mais na produção e apresentação deste conteúdo é a oportunidade de partilhar alguns conhecimentos específicos no que diz respeito à literacia digital. Embora este tenha sido um parâmetro presente em todos os trabalhos, como por exemplo a pesquisa no *Google* com imagens em vez de palavras, neste caso foi uma oportunidade de realçar a importância do

alinhamento do texto, ou de selecionar os resultados na pesquisa de imagens já em tamanho grande. São pequenos pormenores, sim, mas importantes para não comprometer trabalhos futuros.



Figura 29: Frame do conteúdo produzido pelo Grupo 8, um site na plataforma *WIX,* sobre a vida nos mosteiros.

Acrescentamos apenas mais um conteúdo que, apesar de não ser um produto direto desta investigação-ação, não deixa de revelar o potencial do uso das TDIC nas aulas de História. A propósito do conteúdo criado pelo professor estagiário, nomeadamente relativo à Figura 13 do *fakechat Implantação do Liberalismo em Portugal*, chegou a vez dos alunos dessa turma produzirem os seus próprios diálogos, como podemos ver na Figura 30. O que importa ressalvar aqui, e de forma muito concisa, é que esta atividade permite aplicar conceitos como Taylorismo e estandardização, prescrito nas Aprendizagens Essenciais, e utilizar o potencial as TDIC para a manipulação de informação, possibilitando ir além dos exercícios apresentados pelos manuais escolares:

> It's during this transformation that the construction of meaning takes place, and that's one reason that answering worksheets and textbook

questions isn't effective: It's not just that they're not fun, but that they require minimal manipulation of information. (Levstik *et al.*, 2015, p. 73)

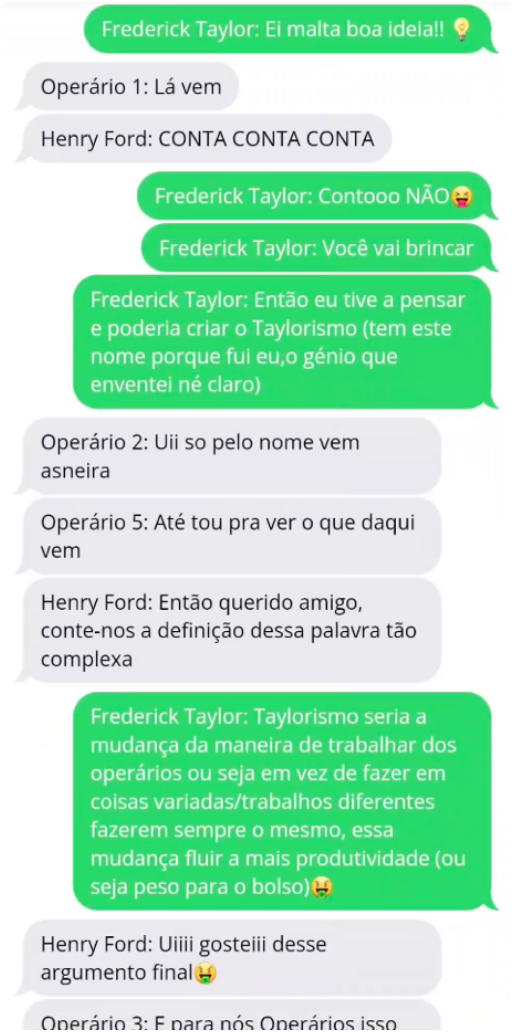


Figura 30: Frame de um *fakechat* produzido por um aluno da turma de Ciências Socioeconómicas.

Em suma, a implementação da intervenção envolveu a formação de grupos, a escolha de temas pelos alunos com sugestões do professor estagiário, e a posterior materialização dos mesmos em formato digital. Este foi um processo colaborativo, como desejado numa investigação-ação, com alguns conteúdos que foram além das

expectativas iniciais e outros que nem tanto, mas é preciso respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, e os seus contributos não deixam por isso de ser menos relevantes para o presente relatório. Vejamos de seguida a perceção dos alunos acerca dos contributos desta atividade na construção do seu próprio conhecimento histórico, através da aplicação do questionário final.

3 - Análise de resultados: questionário final

Elaborada a planificação, concretizada a ação, e observados os resultados, resta, através de um questionário final[28], refletir acerca desta experiência: "to learn is to practice and reflect" (Downes, 2012, p. 17). Considerando a natureza desta investigação, não serão apenas expostas as respostas dos alunos, mas estas serão acompanhadas por uma breve reflexão, como sugerido em Cohen *et al.* (2005):

> Action research is open-minded about what counts as evidence (or data) — it involves not only keeping records which describe what is happening as accurately as possible... but also collecting and analyzing our own judgements, reactions and impressions about what is going on. (p. 229)

Como abordado no enquadramento metodológico, o questionário foi estruturado através da adaptação da Escala de Competências de Autoaprendizagem (ECAA) (Faria *et al.*, 2000) que visa avaliar a capacidade dos alunos de gerir o próprio processo de aprendizagem, categorizando as respostas em três parâmetros fundamentais: aprendizagem, iniciativa e autonomia.

O questionário final foi respondido por 14 alunos e quase todos expressaram opiniões favoráveis em relação aos três parâmetros abordados, avaliando de forma positiva a estratégia de aprendizagem empregue.

Relativamente ao primeiro parâmetro, Aprendizagem Ativa ou Aceitação da Responsabilidade Pessoal (**Tabela 1**), das 14 respostas, 13 foram positivas e 1 pode ser considerada neutra. A maioria dos alunos sublinhou o contributo positivo da criação de conteúdos digitais na construção de conhecimento histórico.

[28] Veja-se Anexo 3

Tabela 1 – Aprendizagem Ativa

ES7	*Consegui melhorar na edição de vídeos e aprendi mais sobre a matéria. Consegui equilibrar os conhecimentos e produzir um conteúdo digital que não foi entediante. Gosto de aulas de ouvir, mas às vezes, se projetadas bem, aulas práticas também podem ser divertidas. Como todo trabalho em grupo, temos as desvantagens de que algum membro da equipa não vá contribuir, mas não foi o meu caso. E pelo facto do trabalho ser digital, acaba por trazer mais interesse.* (UR7)
ES8	*Com o trabalho consegui sim entender melhor a matéria, pela pesquisa e pela forma de tentar entender o que era mais importante a ser retirado de cada pesquisa. Em relação às outras aulas acho que trabalhei mais pela produção e informação do trabalho, mas também acho que prefiro estas aulas pois serviu para focar-me mais na matéria.* (UR8)
ES2	*Sinto que falei/participei um pouco mais que nas aulas comuns, mas nada de muito diferencial.* (UR2)

Fonte própria

Como exposto na **Tabela 1**, relativa à avaliação da aprendizagem, o aluno **ES7** mencionou que esta não ocorreu apenas em relação à história, mas também na edição de vídeos, revelando assim um contributo positivo na literacia digital. Em relação às metodologias ativas de aprendizagem, o mesmo aluno menciona que gosta de "*aulas de ouvir*", mas que "*aulas práticas*" com "*trabalho digital*" conseguiram suscitar um maior interesse.

O estudante **ES8** afirma que a estratégia empregue permitiu "*entender melhor a matéria*" e que a mesma obrigou a "*entender o que era mais importante a ser retirado de cada pesquisa*" e a "*focar-me mais na matéria*". Esta faculdade de "*focar*" é um dos indícios que denotam as vantagens desta estratégia em relação a outras, e que está

definida no DigCompEdu, relativamente à área 5 “empowering learners”, do seguinte modo:

> To use digital technologies within pedagogic strategies that foster learners’ transversal skills, deep thinking and creative expression. (Redecker, 2017, p. 25)

O estudante **ES2** apresenta uma resposta mais neutra, declarando que “*participei um pouco mais que nas aulas comuns, mas nada de muito diferencial.*” Esta resposta sugere que, embora a estratégia tenha sido eficaz para alguns, ainda é necessário ajustar ou diversificar as abordagens.

Com vista a oferecer uma visão mais abrangente das opiniões dos alunos nesta vertente, podemos ainda incluir as seguintes respostas:

- **ES6** - *Com esta estratégia senti-me mais á vontade para entender a matéria de uma forma mais facilmente devido ao uso dos telemóveis, porem causou algumas distrações mínimas, mas não me parece que tenha sido um problema.* (UR6)
- **ES9** - *Eu gosto muito das aulas de história porque primeiramente são muito engraçadas e interativas, mas também porque por esse motivo acho que ganhamos mais motivação para estudar e para estarmos atentos nas aulas. Senti que trabalhei mais em relação a outras aulas porque nos deram recursos digitais (...) Eu prefiro aulas de ouvir mas também gosto das aulas em que fazemos algo porque os professores ajudam e as coisas são interessantes.* (UR9)
- **ES10** - *Durante as aulas dos estagiários sinto que trabalhei mais do que em outras, o que é bom, pois aulas só de ouvir e sem prática acabam por deixar a aula mais entediante.* (UR10)
- **ES14** - *Foi algo muito interessante e obtive resultados satisfatórios ao explorar o método de aprendizagem apresentado pelo professor. Sinto que ao poder escolher algo específico em um tema abrangente foi muito interessante de fazer*

> *tendo em conta a pouca informação que se tinha na internet e sinto que foi mais eficaz pelo facto de ter que ir mais a fundo nas pesquisas.* (UR14)

A maioria dos estudantes revelou que o digital foi um fator que despertou o seu interesse, e que as "*aulas práticas*" obrigaram a trabalhar e a focar mais, portanto, o contrário das críticas que muitas vezes são feitas a estas metodologias:

> Digital technology might brighten the students' outlook not only for the obvious reason that it gives them mouses and keyboards to wield, but also because it saves them the effort of acquiring knowledge and developing skills. (Bauerlein, 2008, p. 87)

Não pretendemos descrever um cenário em que o uso do digital não apresente desafios. Como afirmado pelo estudante **ES6**, esta estratégia "*causou algumas distrações*" e este é, sem dúvida, um fator menos favorável, também descrito nas considerações finais em Sousa (2023). Também não pretendemos ser defensores "demasiado exuberantes" das metodologias ativas ao ponto de olhar para colegas que utilizam métodos mais tradicionais como adversários (Bonwell *et al.*, 1991, p. 23), e o estudante **ES9** menciona mesmo que até prefere aulas "*mais de ouvir*". Mas à luz da evidência, de que a maior parte dos alunos revelou ter trabalhado de forma mais intensiva e aprofundada os conteúdos da História, e considerando a dificuldade em avaliar a atenção dos alunos, porque a distração também está presente numa abordagem expositiva das metodologias, não podemos mais defender "the current practice by the current practice." (Downes, 2012, p. 92).

Tabela 2 - Iniciativa na Aprendizagem e Orientação para a Experiência

ES7	*Foi um trabalho diferente e original, e gostei de fazê-lo. Gostei de mostrar um gosto meu para a sala de aula através do trabalho, o que não aconteceria em outras matérias. Gostei em especial do trabalho (...) com uma musica medieval.*

ES9	*Sim, fico mais motivada para fazer trabalhos em história das artes do que nas outras disciplinas porque são interessantes. O trabalho que eu fiz com o meu colega foi muito engraçado de fazer e aprendi melhor sobre a matéria por causa das pesquisas. Sobre os meus colegas, eu lembro me do trabalho (...) que fizeram tricô ou crochet e eu gostei dessa ideia.*
ES14	*Foi algo motivador realizar este trabalho principalmente com um colega que partilha os mesmos gostos e poder mostrar para a turma o nosso trabalho e o que achamos interessante. Gostei particularmente do trabalho sobre as vestes da altura, pois achei interessante saber quais as condições da altura para algo que hoje em dia é tão comum e simples.*

Fonte própria

Como exposto na **Tabela 2**, que corresponde à avaliação do impacto das estratégias na iniciativa dos alunos, o estudante **ES7** realça a originalidade da atividade e da mesma possibilitar "*mostrar um gosto meu para a sala de aula*". Acrescenta também que esta iniciativa não tem sido possível noutras disciplinas, e elogia o trabalho do Grupo 6, relativo à música.

No caso do estudante **ES9**, realça-se a motivação potenciada pela estratégia, um fato que tem sido uma constante ao longo do ano na disciplina de História da Cultura e das Artes. O trabalho em grupo também parece ter sido um fator motivacional, e o conteúdo do Grupo 4 foi considerado o mais impactante.

Relativamente ao estudante **ES14**, realça-se mais uma vez a motivação assim como o trabalho de grupo e a partilha dos gostos com a turma. Acrescenta-se com esta resposta uma descrição especifica no que diz respeito ao conteúdo de um dos grupos e o contributo do mesmo para o pensamento histórico. O trabalho sobre o tricô permitiu construir uma ponte entre o passado e o presente, "*as condições da altura para algo que hoje em dia é tão comum*", uma das características do pensamento histórico

descritas por Wineburg (2001): “and to traverse the rugged terrain that lies between the poles of familiarity and distance from the past” (p. 19).

Com vista a oferecer uma visão mais abrangente das opiniões dos alunos nesta vertente, podemos ainda incluir as seguintes respostas:

- **ES3** - *simm, sentime bem mais motivado pois ao ser algo mais livre eu posso me expressar e com isso poder me ligar mais facilmente com a disciplina.*
- **ES5** - *Eu achei fixe podermos incorporar a música mediaval no trabalho e gostei muito do trabalho sobre o tricot.*
- **ES6** - *Acredito ter-me sentido motivado para realizar o trabalho pois consentia de uma experiência única da disciplina.*
- **ES8** - *Senti-me sim motivada para realizar o trabalho, pois acho que todos conseguimos misturar os nossos próprios gostos e juntar para uma forma digital que achámos melhor para nós (...) foi uma boa forma de entender melhor a matéria que escolhemos e a dos nossos colegas na apresentação.*

Apesar dos problemas técnicos relacionados com o som aquando as apresentações, estes não parecem ter constituído um impedimento demasiado grande para a partilha de conhecimentos, como evidenciado pela resposta do estudante **ES8**. Acrescente-se que, como já vimos a propósito do conteúdo do grupo 6, essa partilha ocorre também fora do espaço sala de aula.

De uma forma geral, a produção de conteúdos digitais por parte dos alunos, segundo estratégias de aprendizagem que consideravam o fator motivacional das “affinity networks”, permitiu não só trazer a motivação e iniciativa para a sala de aula, como também conectar e relacionar com os conteúdos produzidos pelos colegas. Os conteúdos baseados nas Cantigas de Santa Maria e no tricô parecem ter tido um impacto maior nos colegas e ver o seu esforço reconhecido pelos pares.

Tabela 3 – Autonomia na Aprendizagem

ES8	*O trabalho fez-me pesquisar cada vez mais coisas da matéria e ter dúvidas que não sabia que tinha antes, mas não tenho a certeza se considero voltar a produzir algo digital no futuro.*
ES9	*Sim, eu gostei muito do tema em que trabalhei e acho que poderia saber mais e tive mais motivação em querer saber mais. Sim, acho que voltaria a fazer trabalhos digitais de novo porque despertou a minha curiosidade em aprender mais sobre as matérias.*
ES13	*Eu acho que esta atividade melhorou a minha autonomia. Primeiramente, fez me ter mais curiosidade e interesse sobre o tema do meu trabalho: as roupas. Apesar de já saber os materiais usados da roupa da época medieval, foi benéfico descobrir como eram feitas/tingidas. Também tive interesse nas leis suntuárias. Este trabalho motivou-me a gostar ainda mais de história. Acho que produzirei muitos mais conteúdos digitais no futuro para fins escolares e não só.*

Fonte própria

A **Tabela 3** sumariza opiniões acerca da autonomia dos alunos no sentido de, a partir desta atividade, continuar a trabalhar para aumentar o seu conhecimento. Apesar de na sua generalidade, a produção de conteúdos digitais parece ter tido um impacto positivo na autonomia da aprendizagem, também houve respostas que demonstraram certas reservas.

O estudante **ES8** revela que esta estratégia de aprendizagem suscitou "*dúvidas que não sabia que tinha antes*", o que é um indício bastante claro da construção de conhecimento, contudo o formato digital por si não parece ter sido um fator determinante, podendo até ser considerado neutro quando afirma que "*não tenho a certeza se considero voltar a produzir algo digital no futuro.*"

Já o estudante **ES9** considera que o uso das TDIC contribuiu de forma positiva na motivação de querer aprender mais, e que considera voltar a produzir conteúdos digitais no futuro.

O estudante **ES13** descreve com riqueza de pormenor os conhecimentos históricos conseguidos a partir da produção de conteúdos digitais, afirmando mesmo "*que produzirei muitos mais conteúdos digitais no futuro para fins escolares e não só.*"

Com vista a oferecer uma visão mais abrangente das opiniões dos alunos nesta vertente, podemos ainda incluir as seguintes respostas:

- **ES3** – *na minha opiniao foi o facto de ser algo em dupla que me fez gostar do trabalho pois eu pude colaborar com a minha colega, anonima, que por acaso é bem comunicativa e nos trabalha mos horrores, mas tudo deu certo e foi algo bom.*
- **ES6** - *Embora tenha gostado de realizar o trabalho não senti uma grande nessecidade de procurar mais sobre o assunto.*
- **ES7** - *Eu já gosto de História, por isso não tive problemas em me interessar e buscar informações. Acho importante aprender desde cedo a fazer conteúdos digitais, pois isso pode facilitar nossos trabalhos futuros ou na universidade.*
- **ES14** - *Este trabalho fez despertar um interesse pela música de época algo que nunca me tinha interessado antes já que nunca foi algo proposto. Após realizar este trabalho pode explorar sobre essa música em dois instrumentos que não eram da época mas que me fizeram aperceber o quão bom a música da época soaria na atualidade.*

Em suma, o impacto desta estratégia na autonomia e aprendizagem futuras, excetuando duas repostas mais retraídas, foi na sua generalidade positiva. Seja porque permitiu o trabalho em grupo ("*o facto de ser algo em dupla que me fez gostar do trabalho*"), ou porque valorizam a literacia digital como um saber importante para o futuro ("*Acho importante aprender desde cedo a fazer conteúdos digitais, pois isso pode facilitar nossos trabalhos futuros ou na universidade.*") as respostas dos alunos sugerem

um contributo positivo das TDIC não só para a aprendizagem da história, como para o desenvolvimento da literacia digital.

De forma a aprofundar esta análise, apresentamos na **Tabela 4** uma síntese dos possíveis aspetos favoráveis e desfavoráveis identificados tanto nos conteúdos produzidos pelos alunos, como nas respostas ao questionário final, e sobre os quais nos debruçaremos nas considerações finais.

Tabela 4 – Síntese de possíveis aspetos favoráveis e desfavoráveis da estratégia de aprendizagem apresentada no presente relatório de estágio.

Aspetos Favoráveis:	**Aspetos Desfavoráveis:**
1. Motivação e interatividade	1. Distração na sala de aula
2. Autonomia e iniciativa discente	2. Variação na participação
3. Aplicação prática de conceitos históricos	3. Risco de insuficiência
4. Desenvolvimento de competências digitais	4. Falta de coerência curricular

Fonte própria

Considerações finais

Completados os ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão discente, chegamos, assim, à etapa final deste relatório. Procede-se, de seguida, para uma reflexão e partilha docente, fundamental para um futuro replaneamento e renovação da espiral de autorreflexão característica de uma investigação-ação (Cohen *et al.,* 2005, p. 229). Esta é uma oportunidade de sintetizar os princípios que guiaram o processo investigativo, articular os resultados com os objetivos específicos a que nos propusemos e identificar, com base nas evidências, tanto os aspetos mais favoráveis como os mais desfavoráveis desta estratégia, aspirando dessa forma a uma articulação e coerência teórico-prática:

> Na investigação-acção, as "teorias" não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática. (Bell, 1997, p. 21)

Durante o enquadramento teórico foi argumentado que, a aproximação cultural e abordagem prática das Humanidades Digitais, a apologia da interligação e partilha de informação do Conectivismo, e a conceção pedagógica da História baseada na compreensão em vez da memória, representariam oportunidades significativas para o enriquecimento da experiência educativa dos alunos. Deste modo, vejamos primeiro o alcance dos objetivos específicos, antes de tecer algumas considerações acerca dos aspetos mais favoráveis e desfavoráveis desta atividade.

Considerados os objetivos específicos, nomeadamente o primeiro relativo à averiguação dos interesses dos alunos no consumo e produção de conteúdos digitais, verificamos através do questionário inicial, que todos os inquiridos se encontram familiarizados com os conteúdos e recursos das TDIC, com apenas algumas variabilidades na complexidade do seu uso. Dessa forma, o questionário inicial permite demonstrar uma predisposição positiva para a implementação da atividade proposta e representa uma oportunidade para o docente tirar partido dessas mesmas capacidades

e propiciar aprendizagens significativas. Consideramos que, dessa forma, o primeiro objetivo específico viabiliza esta investigação-ação, e que por isso, foi alcançado:

> I look forward to helping students to become more aware of their own capacities to make this magic and their potential to express its social significance. (Benmayor, 2009, p. 17)

O segundo objetivo específico, relativo à criação dos conteúdos por parte dos próprios alunos, começou pela formação de grupos, a negociação das aprendizagens e a escolha dos recursos adequados à concretização da atividade. Este processo resultou no guião[29] de implementação da estratégia apresentada neste trabalho e que foi acompanhado por uma demonstração do próprio professor estagiário no que concerne ao uso pedagógico das TDIC:

> We found that when teachers imposed the tools-du-jour on near-at-hand students, their experiments were likely to fail if there wasn't enough consideration for pedagogy. (Scholz, 2011, p. 11)

A produção dos conteúdos por parte dos alunos concretizou-se ao longo de 2 aulas de 100 minutos, com dispositivos que pertenciam aos próprios estudantes, a partir de recursos grátis e sem necessidade de uma formação técnica aprofundada. Apesar das diferenças de entusiasmo e dos próprios ritmos de aprendizagem, o segundo objetivo específico foi conseguido, como podemos atestar pela exploração feita no sub-capítulo 2.5.

Relativamente ao terceiro objetivo específico, que visa avaliar o impacto desta metodologia na construção de conhecimento histórico, foi aplicado um questionário final, cujas respostas revelaram as perceções dos estudantes sobre a sua própria aprendizagem. O questionário final possibilita tanto a reflexão dos estudantes acerca da

[29] Veja-se Anexo 2

sua prática, como a reflexão dos discentes acerca desta investigação-ação, permitindo responder à questão de investigação a que inicialmente nos propusemos e partilhar a voz dos alunos com aqueles que gostariam de aprimorar esta estratégia no futuro. Os resultados nas três dinâmicas da Escala de Competências de Autoaprendizagem foram efetivamente positivos, com exceções limitadas de respostas mais neutras, que serão abordadas de seguida. Assim, com base na análise qualitativa das respostas enquadradas na ECAA, podemos constatar que a produção de conteúdos digitais, além de contribuir significativamente para a construção de conhecimento histórico, promoveu também o desenvolvimento de competências digitais:

> Esta ideia, que vai além da interdisciplinaridade, procura promover o desenvolvimento de competências mais abrangentes e complexas e insere-se numa perspetiva de escola que recusa um conhecimento espartilhado, compartimentado, instrucionista. (Dias-Trindade *et al.*, 2021, p. 30)

Debrucemo-nos agora sobre alguns dos aspetos favoráveis e desfavoráveis que foram surgindo ao longo deste estudo, assim como das limitações do mesmo (expostos na Tabela 4), antes de poder responder à questão de investigação do relatório. Comecemos pela seguinte questão: serão todos os alunos "prosumers"? Apesar da integração unânime, no caso desta turma, em alguma forma de "participatory culture" (Jenkins *et al.*, 2013, p. 2) nem todos os alunos encarnam plenamente o papel ativo de "prosumer". Uma das respostas ao questionário final apresenta até uma certa indiferença para com o digital: **ES8** "*não tenho a certeza se considero voltar a produzir algo digital no futuro*" (UR8). De forma a alinhar a teoria com a prática, não devemos assumir que todos os "nativos digitais" (Prensky, 2001, p. 1) desempenham um papel criativo nas redes:

> Once students stray outside of the safe confines of pre-built, pre-configured online environments (...) they often turn out to be just as confused as the rest of us. (Wineburg, 2018, p. 75)

Considere-se, mesmo assim, que o potencial para o seu uso criativo não desaparece, mas esta incompreensão pode constituir, se não um aspeto desfavorável, certamente um desafio para o professor que pretende incorporar as TDIC de maneira eficaz na sala de aula:

> De facto, apesar de muito se mencionar sobre os estudantes serem nativos digitais, o que se verifica na prática é que, apesar de viverem numa cultura eminentemente digital, as competências que vão desenvolvendo dizem respeito, sobretudo a um uso social de recursos e tecnologias digitais. É crucial, pois, que os docentes os auxiliem a colocar esses mesmos conhecimentos ao serviço dos processos de aprendizagem. (Dias-Trindade *et al.*, 2021, p. 96)

No que ao próprio uso das TDIC diz respeito, o desafio neste relatório de estágio não se prendeu com a falta de acesso a conteúdos e recursos, portanto, não se verificaram casos de "digital divide" (Servon, 2002, p. 1) que pudessem comprometer a concretização desta estratégia, mas sim com o potencial distrativo do seu uso. Como mencionado pela resposta ao questionário final - **ES6** "*porem causou algumas distrações mínimas"* (UR6) - a questão da distração continua a ser um ponto de alerta e melhoria para a aplicação das TDIC na sala de aula. Esta resposta, de uma honestidade que confere profundidade à reflexão crítica, vai ao encontro da seguinte ideia exposta por Carr (2010): "Their value as navigational tools is inextricable from the distraction they cause." (p. 79). Parece, desta forma, haver uma conexão entre o apelo das TDIC e a distração, como se fossem duas faces da mesma moeda, e talvez por isso, juntamente com uma possível inexperiência por parte dos professores estagiários, esta tenha sido uma observação recorrente nos relatórios. Carr (2010) elaborou ainda uma metáfora que, tal como as que foram desenvolvidas no enquadramento teórico, acrescenta algo de pertinente a propósito das mudanças de paradigma na natureza do saber: "Once I was a scuba diver in the sea of words. Now I zip along the surface like a guy on a Jet Ski"

(p. 79). Este autor, na sua obra *The Shallows: What the Internet is doing to our Brains*, defende que as tecnologias digitais e as distrações criadas pelas mesmas estão a reduzir a capacidade dos seus utilizadores atingirem formas de pensamento mais complexas, condenando-os a uma interpretação superficial da realidade, empregando assim a metáfora do *Jet Ski*. Este é um fator desfavorável, deixemos isso bem claro. Contudo, nesta investigação-ação a grande maioria das respostas apontam exatamente na direção contrária - **ES14** "*sinto que foi mais eficaz pelo facto de ter que ir mais a fundo nas pesquisas"* (UR14) - portanto, convém agora analisar o reverso: os riscos da não integração das TDIC na sala de aula. No capítulo do Enquadramento Teórico, discorreu-se acerca da libertação da História do domínio da escrita, e a legitimação de outros meios de explorar e recriar o passado, nomeadamente o audiosvisual. Convém aqui salvaguardar que a exploração textual nunca saiu descurada ao longo da Introdução à Prática Profissional, e consideramos que esta continua a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos (e que até nem tem de ser cega às "affinity networks"). Todavia, é precisamente nesta interseção que devemos legitimar o uso das TDIC, porque à medida que os media adotam uma orientação cada vez mais visual (e lembremos o surgimento dos *deepfakes*), a mesma sensibilidade crítica que normalmente aplicamos ao texto deve ser aplicada também às imagens (Thompson, 2019, p. 1). Note-se que não são apenas os mais jovens que revelam dificuldades de discernimento na navegação online, sendo este um problema também entre os adultos (Thompson, 2019, p. 2), e que, portanto, justifica uma abordagem criteriosa da integração das TDIC no ensino:

> What is needed is a comprehensive framework for teaching, one that is neither technologically deterministic, nor technophobic, one that links ideas about literacy and critical thinking with ideas about cultural production and the role of technology. (Scholz, 2011, p. 210)

Convém também expor alguns desafios que se prenderam com as metodologias ativas. Como evidenciado pelo questionário final, podemos inferir que as "affinity networks" (Ito *et al.*, 2018, p. 7) aumentaram a motivação nas aulas de História, que

uma metodologia mais prática foi, na sua generalidade, bem acolhida e que o pensamento histórico saiu estimulado. Contudo, apesar dos benefícios observados e que estão em concordância com o enquadramento teórico, surgiram também desafios consideráveis sobre os quais devemos refletir:

> Perhaps the single greatest barrier of all, however, is the fact that (...) efforts to employ active learning involve risk - the risks that students will not participate, use higher-order thinking, or learn sufficient content, lack necessary skills, or be criticized for teaching in unorthodox ways. (Bonwell *et al.*, 1991, p. 8)

Trata-se de uma atividade que depende dos interesses dos alunos, sendo que a sua implementação pode constituir um desafio quando considerados os diferentes graus de recetividade e motivação dos mesmos. Perante casos de desmotivação mais acentuada, não só em relação à disciplina de História, mas na atitude geral perante a escola, arriscamo-nos a criar ambientes de exclusão que não são desejáveis. Relembremos também que uma das respostas afirma que - **ES9** "*Eu prefiro aulas de ouvir (...)*" (UR9) - e que é preciso respeitar os diferentes estilos de aprendizagem. Contudo, façamos o mesmo exercício que foi feito anteriormente, e analisemos as consequências da não implementação de estratégias de aprendizagem baseadas nas metodologias ativas. De facto, porque é que devemos correr este risco? Podemos começar a responder a esta questão através de algumas considerações encontradas em Levstik *et al.* (2015):

> We've all had the experience of listening to a lecture or watching a documentary and feeling that we understood it completely, only to be flummoxed when we tried to explain it to someone else. (...) Activities give students the chance to think through content and make it their own—to construct meaning from it. (p. 73)

Portanto, e apesar dos riscos da ineficiência, da insuficiência e da possível resistência por parte dos alunos (salvaguarde-se que neste estudo prevaleceu a preferência por

"aulas de fazer"), o abandono destas estratégias privaria os alunos de oportunidades cruciais para desenvolver o pensamento crítico, a resolução de problemas e colaboração com os pares:

> Nonetheless, an approach that focuses on factual knowledge is comfortable and familiar to most students. (...) Students may resist active learning, but the lecture-based alternative may fail to develop critical analysis skills. (Gasper-Hulvat, 2017, p. 3)

Antes de explorar possíveis soluções que possam mitigar estas desvantagens ou desafios, vejamos ainda os fatores favoráveis e desfavoráveis desta estratégia no que concerne especificamente ao processo ensino-aprendizagem da História. Retomemos uma questão colocada no primeiro capítulo deste relatório, e que visava enquadrar o ensino da História no Conectivismo e nas Humanidades Digitais: "But will abundance bring better or more thoughtful history?" (Rosenzweig, 2011, p. 7). Responder categoricamente que sim, seria ignorar os desafios da desinformação e apropriação indevida da História. A critica principal ao uso das TDIC e das metodologias ativas em História, prende-se com a perda de uma certa coerência curricular, e do receio de que os alunos acabem por não desenvolver uma compreensão estruturada e sequencial dos eventos históricos:

> Traditionalists fear that lacking a fixed story, children will be left with a hodgepodge of shards that form no useful purpose. (Wineburg, 2018, p. 61)

Podemos afirmar que, no que a este estudo diz respeito, sempre houve o cuidado de integrar os gostos e preferências dos alunos nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de HCA, como podemos demonstrar pelas sugestões do professor estagiário expostas no guião em anexo. O que importa realçar aqui, é que estas circunstâncias podem constituir uma oportunidade para o ensino da História se libertar da quantidade factual enquanto critério de progressão (Barca, 2001, p. 14):

> The past is filled with facts, historians retrieve those facts, students memorize the facts, and all this somehow improves the present. (Bain, 2009, p. 161)

Esta visão mecanicista e estéril da História perde em relevância e significância à medida que a informação se torna acessível e abundante. Será que isso vai contribuir para um melhor ensino da História? Através dos conteúdos produzidos pelos alunos e das respostas ao questionário final, podemos afirmar que, no caso desta investigação, as TDIC e as metodologias ativas contribuíram tanto para a motivação dos alunos pela disciplina, como para o desenvolvimento de formas de pensamento críticas intrinsecamente históricas: a prática da investigação, o cruzamento de fontes, a valorização da evidência, e a navegação entre a familiaridade do presente e a distância do passado. É precisamente no desenvolvimento destas faculdades que a abundância pode trazer "a better History", e é aí também que o ensino da História vai buscar a sua vitalidade no tempo presente:

> In an age when no one regulates the information we consume, the task of separating truth from falsehood can no longer be for extra credit. Google can do many things, but it cannot teach discernment. (Wineburg, 2018, p. 8)

Desta forma, a aplicação das TDIC na sala de aula podem constituir uma desvantagem quando não são integradas de forma consciente no processo ensino-aprendizagem. Surge aqui o papel do professor enquanto "interlocutor qualificado" (Dias-Trindade *et al.*, 2021, p. 30) que reconhece as dificuldades e limitações dos contextos em que as estratégias são aplicadas, estimula as capacidades dos alunos, respeita os ritmos de aprendizagem, e que procura, através de um planeamento ponderado, mitigar alguns destes desafios:

> Each obstacle or barrier and type of risk, however, can be successfully over-come through careful, thoughtful planning. (Bonwell *et al.*, 1991, p. 8)

Assim, chegou o momento de responder à questão de investigação: Quais são os contributos da criação de conteúdos digitais, pelos alunos, para o processo de ensino-aprendizagem em História? Os contributos evidenciados através deste estudo, no nosso entendimento, são: **I)** Maior motivação dos alunos pelas aulas de História; **II)** Desenvolvimento da autonomia e da iniciativa dos alunos; **III)** Aplicação prática de conceitos históricos; **IV)** Desenvolvimento de competências transversais.

No que diz respeito às limitações deste estudo, estas prendem-se em grande parte com as limitações da sua própria natureza, o facto de uma investigação-ação ser sempre situacional e dependente do próprio contexto (Cohen *et al.*, 2005, p. 241). A futura aplicação desta estratégia não pode ser feita de forma generalizada sem consideração pelas especificidades de cada turma, dos recursos disponíveis e do perfil dos alunos envolvidos. Cada implementação requer uma adaptação cuidadosa, que assegure os objetivos educacionais, desenvolva as competências desejadas, e monitorize o uso das TDIC na sala de aula:

> By always thinking about whether new technologies respond to the goals with which we began, we can also be alert to the situations where technology might operate in the opposite direction from the one intended. (Rosenzweig, 2011, p. 103)

O desafio continua a ser a escolha do método adequado no momento apropriado (Bonwell *et al.*, 1991, p. 23). Ao longo desta IPP, foram também lecionadas aulas consideradas mais expositivas, sempre assentes no diálogo e na demonstração, de forma a potenciar o sucesso das atividades práticas e mitigar aspetos menos positivos que destas podem resultar. Ao percorrer a bibliografia deste estudo, a palavra de ordem continua a ser o apelo à modéstia e cautela no uso das TDIC, com a rejeição de "um

processo de disrupção pura" (Dias-Trindade *et al.*, 2021, p. 44), a contenção do "one classroom at the time" (Wineburg, 2018, p. 57), ou a humildade de, perante o "diluvio informacional", imaginar um "Noé modesto" (Lévy, 1999, p. 15). À primeira vista, estas últimas considerações podem parecer uma retração do estudo desenvolvido neste relatório. No entanto, elas enaltecem exatamente o que foi alcançado:

> Quando o universo está desenfreado, o microcosmo organizado reflete a ordem de um macrocosmo que está por vir. (Lévy, 1999, p. 14)

Referências Bibliográficas

ALEXANDER, Bryan – **The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media.** California: Praeger, 2011. ISBN 9780313387494.

ANDERSON, Steve – **Technologies of History: Visual Media and the Eccentricity of the Past.** New Hampshire: Dartmouth College Press, 2011. ISBN 9781283874960.

BAIN, Robert – Into the Breach: Using Research and Theory to Shape History Instruction. **Journal of Education** [Em linha]. 19:2 (2009) 159-67. [Consult. 10 Jul. 2024] Disponível em: WWW:<URL: 10.1177/0022057409189001-211>. ISSN 2515-5741.

BALSAMO, Anne - **designing culture: the technological imagination at work**. London: Duke University Press eBooks, 2011. ISBN 9780822344339.

BARCA, Isabel – Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras** [Em linha]. 03:02 (2001) 013-021. [Consult. 20 Out. 2023] Disponível em: WWW:<URL: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>.

BAUERLEIN, Mark – **The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future.** New York: TarcherPerigee, 2009. ISBN 9781585427123.

BELL, Judith – **Como Realizar um Projeto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação.** Lisboa: gradiva, 1997. ISBN 9789726625247.

BENMAYOR, Rina - Theorizing Through Digital Stories: The Art of “Writing Back” and “Writing For”. **Academic Commons**. [Em linha]. 02:18 (2009). [Consult. 10 Mai. 2024] Disponível em: WWW:<URL: https://works.bepress.com/rina-benmayor/16/>.

BLOCH, Marc – **Introdução à História**. Forte da Casa: Quimera Editores, 2021. ISBN 9789725892602.

BONWELL, C. ; EISON, J. – **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom.** Washington D. C.: The George Washington University, 1991. ISBN 1878380087.

BURDICK, Anne [et al.] – **Digital_Humanities**. EUA: Massachusetts Institute of Technology, 2012. ISBN: 9780262018470.

BURKE, Peter – **Testemunha ocular: história e imagem.** São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004. ISBN 8574601926.

CANTU, A. ; WILSON W. – **Teaching History in the Digital Classroom.** London and New York: Routledge, 2003. ISBN 9780765609939.

CARR, Nicolas – **The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains.** New York: W. W. Norton & Company, 2011. ISBN 9780393339758.

CHAPMAN, A. ; Wilschut, A. – **Joined-up History: New Directions in History Education Research.** Charlotte: Information Age Publishing Inc., 2015. ISBN 9781681230344.

CHRISTENSEN R. ; HANSEN J. – **Teaching and the Case Method: Text, Cases and Readings.** Boston: Harvard Business School, 1987. ISBN 0875841783.

COHEN, C. ; Manion, L. ; Morrison, K. – **Research Methods in Education.** 5th. ed. London: RoutledgeFalmer, 2005. ISBN 0203224345.

COLLINS, Naomi – **Through Dark Days and White Nights: Four Decades Observing a Changing Russia.** Washington D. C.: New Academia Publishing, 2008. ISBN 9780980081404.

COSME, Marco – **A Educação Digital na Aula de História: Relatório de Estágio**. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2022. Disponível em

https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/104077 (Acessível em 05/07/2024) Relatório de Estágio.

DIAS-TRINDADE, S. ; De Carvalho, J. - **História, Tecnologias Digitais e Mobile Learning: Ensinar História na Era Digital**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019. ISBN 9789892617053.

DIAS-TRINDADE, S. ; MOREIRA, J. – **Educação Digital: Para o Desenvolvimento Curricular e Aquisição de Competências Transversais.** Santo-Tirso: Whitebooks, 2021. ISBN 9789898765703

DOWNES, Stephen – **Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks.** National Research Council Canada, 2012. ISBN 9781105778469

DRUCKER, Johanna - Is There a "Digital" Art History? **Visual Resources: An International Journal of Documentation** [Em linha]. 02:18 (2000). [Consult. 10 Mai. 2024] Disponível em: WWW:<URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01973762.2013.761106>.

DUARTE, Maria – **Sorria, está a aprender: Humor como estratégias de aprendizagem na sala de aula: Relatório de Estágio.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020. Disponível em https://hdl.handle.net/10216/132603 (Acessível em 05/07/2024) Relatório de Estágio.

FARIA, L. ; RURATO, P. ; SANTOS, N. – Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no context sócio-laboral. **Análise Psicológica** [Em linha]. 29:1-2 (2013) 5-13. [Consult. 05 Jul. 2024] Disponível em: WWW:<URL: http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/415>.

FERGUSON, Niall – **Virtual History: Alternatives and Counterfactuals**. Reino Unido: Basic Books, 1999. ISBN 9780465023233.

FINN, Ed – **What Algorithms Want: Imagination in the Age of Computing**. EUA: Massachusetts Institute of Technology, 2017. ISBN 9780262035927.

GASPER-HULVAT, Marie – Active Learning in Art History: A Review of Formal Literature. **Art History Pedagogy & Practice** [Em linha]. 02:01 (2017) 1-32. [Consult. 05 Jul. 2024] Disponível em: WWW:<URL: https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss1/2>.

GOLD, Matthew – **Debates in the Digital Humanities.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 2012. ISBN 9780816677955.

GOMBRICH, Ernst – **A História da Arte.** Brasil: LTC, 2000. ISBN 9788521611851.

HARRIS, B. ; Zucker, S. – Making the Absent Present: The Imperative of Teaching Art History. **Art History Pedagogy & Practice.** [Em linha]. 01:01 (2016) 1-7. [Consult. 05 Jul. 2024] Disponível em: WWW:<URL: https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol1/iss1/4/>.

HOFER, M. ; SWAN, K. – Digital History with Student-Created Multimedia: Understanding Student Perceptions. **Social Studies Research and Practice** [Em linha]. 04:03 (2009) 146-155. [Consult. 05 Jul. 2024] Disponível em: WWW:<URL: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/SSRP-01-2009-B0013/full/html>.

ITO, Mizuko [et al.] – **Affinity Online: How Connection and Shared Interest Fuel Learning.** New York: New York University Press, 2019. ISBN: 9781479852758.

JENKINS, H. ; FORD, S. ; GREEN, J. – **Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Network Culture**. New York and London: New York University Press, 2013. ISBN 9780814743904.

JENSEN, E. ; MCCONCHIE, L. – **Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn**. California: Corwin Press, 2020. ISBN 9781544364544.

KELLY, Mills - **Teaching History in the Digital Age**. Michigan: University of Michigan

Press, 2013. ISBN 9780472036779.

LENCASTRE, J. ; ARAÚJO, M. – Impacto das Tecnologias em Contexto Educativo Formal. **Libro de actas do congreso internacional galego-portugués de psicopedagoxia** [Em linha]. 04:03 (2007) 146-155. [Consult. 05 Jul. 2024] Disponível em: WWW:<URL: https://hdl.handle.net/10216/15730 >. ISSN 11381663

LEVENBERG, L. ; NEILSON, T. ; RHEAMS, D. – **Research Methods for the Digital Humanities.** EUA: palgrave macmillan, 2018. ISBN 9783319967134.

LEVSTIK, L. ; BARTON, C. – **Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools**. New York: Routledge, 2015. ISBN 9781315818108.

LÉVY, Pierre – **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1999. ISBN 8573261269.

MATTA, Alfredo – **Procedimentos de Autoria Hipermídia em Rede de Computadores, um Ambiente Mediador para o Ensino-Aprendizagem de História**. Dissertação de Doutoramento. Salvador da Bahia: FACED/UFBA, 2001.

MATTOSO, José – **Naquele Tempo: Ensaios de História Medieval.** Lisboa: Círculo de Leitores, 2009. ISBN 9789896440527.

MATTOSO, José – **Levantar o Céu: Os labirintos da Sabedoria.** Lisboa: Círculo de Leitores, 2012. ISBN 9789896441890.

MATTOSO, José – **A História Contemplativa: Ensaio.** Lisboa**:** Círculo de Leitores, 2020. ISBN 9789896446284.

MCCARTY, Willard – Humanities Computing. **Encyclopedia of Library and Information Science** [Em linha] (2003) London: King's College Doi: 10.1081/E-ELIS 120008491.

McLUHAN, Marshall – **Understanding Media: The Extensions of Man.** Berkeley, California: Gingko Press, 1964. ISBN 9781584235125.

MOREIRA, Joana – **"Por favor, desliguem os telemóveis": O mobile learning na**

construção do conhecimento histórico: Relatório de Estágio. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2023. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/153274/2/645995.pdf (Acessível em 05/07/2024) Relatório de Estágio

PACEY, Arnold – **The Culture of Technology.** Massachusetts: The MIT Press, 1983. ISBN 0262160935.

PORSDAM, Helle – **Too much 'digital', too little 'humanities'? An attempt to explain why many humanities scholars are reluctant converts to Digital Humanities.** [Em linha] (20011) Apollo – University of Cambridge Repository. Disponível em WWW:<URL:http://www.dspace.cam.ac.uk/handle/1810/244642 >.

PORTO, C. ; MOREIRA A. – **Educação no Ciberespaço: Novas configurações, convergências e conexões.** Editora Universitária Tiradentes, 2017. ISBN 9788568102329.

POSTMAN, Neil – **Technopoly: The Surrender of Culture to Technology.** New York: Vintage Books, 1993. ISBN 0679745408.

PRENSKY, Marc – Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon** [Em linha]. 9 (5) 1-6 (2001) [Consult. 04 Jul. 2024] Disponível em: WWW:<URL: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

RAMOS, R. ; SOUSA, B. ; MONTEIRO, N. – **História de Portugal.** Lisboa: Dom Quixote, 2021. ISBN 9789722073547.

REDECKER, Christine – **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. ISBN 9789279734946.

REIGADA, Tiago – **Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História.** Porto: Edições Afrontamento Lda., 2016. ISBN 9723615002.

ROSENZWEIG, R. ; THELEN, D. - **The Presence of the Past: Popular Uses of History in American life.** New York: Columbia University Press, 1998. ISBN 0231111487.

ROSENZWEIG, Roy - Scarcity or Abundance? Preserving the Past in a Digital Era. **The American Historical Review**. [Em linha]. 108:3 (2003). [Consult. 01 Jul. 2024] Disponível em: WWW:<URL: https://doi.org/10.1086/ahr/108.3.735

ROSENZWEIG, Roy – **Clio Wired: The Future of the Past in the Digital Age**. New York: Columbia University Press, 2011. ISBN 9780231521710.

SCHOLZ, Trebor - **Learning Through Digital Media: Experiments in Technology and Pedagogy.** New York: The Institute for Distributed Creativity, 2011. ISBN 97806154514480.

SEIXAS, P. ; MORTON, T. - **The Big Six: Historical Thinking Concepts.** Toronto: Nelson Education, 2013. ISBN 9780176541545.

SERVON, Lisa – **Bridging the Digital Divide: Technology, Community, and Public Policy.** New Jersey: Blackwell Publishing, 2002. ISBN 0631232419.

SHIRKY, Clay - **Cognitive surplus: Creativity and Generosity in a Connected Age**. USA: The Penguin Press, 2010. ISBN: 9781101434727.

SIEMENS, George – Conectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.** [Em linha]. 2:1-2 (2004). [Consult. 01 Jul. 2024] Disponível em: WWW:<URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

SIEMENS, George – **Knowing Knowledge**. Lulu.com, 2006. ISBN: 9781430302308.

SILVA, Jéssica – **Dar asas à História. A gamificação como estratégia de aprendizagem da História: Relatório de Estágio.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2023. Disponível em https://repositorio-

aberto.up.pt/handle/10216/153373 (Acessível em 05/07/2024) Relatório de Estágio

SOUSA, Diogo - **@Histogram. As redes sociais e o Ensino/Aprendizagem da História: Relatório de Estágio.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2023. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/151407 (Acessível em 05/07/2024). Relatório de Estágio.

STALEY, David – **Computers, Visualization, and History: How New Technology Will Transform our Understanding of the Past**. Londres: Routledge, 2014. ISBN 9780765633866.

THOMAS, George – **Research Methodology and Scientific Writing.** 2nd. ed. India: Springer, 2021. ISBN 9783030648640.

TOFFLER, Alvin – **The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow**. New York: Bantam Books, 1980. ISBN 055324698.

TUFTE, Edward – **The Cognitive Style of PowerPoint: Pitching out Corrupts within.** 2nd. ed. Connecticut: Graphics Press 2003. ISBN 0961392150.

VALE, Sara – **"Bach to School" A Música como fonte histórica na sala de aula de História.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020. Disponível em https://hdl.handle.net/10216/132553 (Acessível em 04/07/2024). Relatório de Estágio.

VIEIRA, Estela - **Press & Talk: a utilização do Podcast nas aulas de História: Um estudo com alunos do 10.º ano de escolaridade.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2023. Disponível em https://hdl.handle.net/10216/151407 (Acessível em 05/07/2024). Relatório de Estágio

WHITE, Hayden – **Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe.** Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1985. ISBN 0801817617.

WHITE, Hayden – Historiography and Historiophoty. **The American Historical Review**. [Em linha]. 93:5 (1988). 1193-1199 [Consult. 10 Jan. 2024] Disponível em: WWW:<URL: https://www.jstor.org/stable/1873534?origin=JSTOR-pdf

WINEBURG, Sam – **Historical Thinking and Other Unnatural Acts.** Philadelphia: Temple University, 2001. ISBN: 9781439903018.

WINEBURG, Sam – **Why Learn History (When It's Already on Your Phone).** Chicago: The University of Chicago Press, 2018. ISBN 9780226357355.

YIN, Robert – **Case Study Research and Applications: Design and Methods.** 6th. ed. Los Angeles: Sage, 2018. ISBN 9781506336169.

Documentos normativos

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). (2017). Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22377/1/perfil_dos_alunos.pdf

Projeto Educativo. Agrupamento de Escolas Sá de Miranda 2021/2024 Disponível em: https://www.aesamiranda.pt/wp-content/uploads/2021/09/Projeto-Educativo.pdf

Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola. Agrupamento de Escolas Sá de Miranda. 2021/2024. Disponível em: https://www.aesamiranda.pt/wp-content/uploads/2021/08/Plano-de-Acao-para-o-Desenvolvimento-Digital.pdf

Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. ISBN: 9786586603231

Anexos

Anexo 1: Inquérito por questionário inicial em formato *GoogleForms*

Questionário História da Cultura e das Artes,

Tendo em consideração os exemplos exibidos em sala de aula, gostava de que juntos pudéssemos produzir alguns conteúdos digitais. As seguintes questões visam entender os vossos interesses, de forma a podermos tirar o maior proveito desta atividade. Lembrem-se que um conteúdo, para ser artístico, não tem de estar necessariamente num museu. Desenhos, fotografias, séries, filmes, podcasts, *Insta reels*, *Tiktoks,* canais do *YouTube,* música tradicional ou Drake, tudo pode servir de inspiração se soubermos justificar as nossas ideias. O meu papel aqui é entender, e não julgar.

1. Nome:

2. **1 – Sublinha as duas redes sociais nas quais passas mais tempo.**

   Check all that apply.

   - ☐ Instagram
   - ☐ TikTok
   - ☐ Facebook
   - ☐ YouTube
   - ☐ Pinterest
   - ☐ Snapchat
   - ☐ Other:

3. **2 – De acordo com as redes sociais sublinhadas, menciona três canais que consider criativos, originais e inspiradores.**

4. **3 – Caso sejas apreciador de filmes, séries ou documentários, menciona três exempl que te tenham prendido ao ecrã.**

5. **4 – Ouves podcasts? Se sim, quais?**

6. **5 – Já usaste recursos de inteligência artificial para fins criativos?**

7. **6 – Tens conhecimentos de algum programa de manipulação de som, imagem ou vídeo? Se sim, indica quais.**

8. **7 – Já produziste conteúdos digitais? Se sim, em que consistem?**

9. **8 – Dá uma ideia do que gostavas de fazer!**

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 2: Guião de trabalho para a produção de conteúdos digitais.

Grupos	Resumo dos interesses dos alunos:	Sugestão de temas dos alunos:	Sugestões do professor estagiário:	Sugestões de leitura, média e fontes:	Recursos Digitais:
Grupo 1	Teatro; Moda	Roupa na Idade Média; Entretenimento na Idade Média.	Formas de entretenimento da Idade Média, que envolvam uma apreciação pela indumentária, como, por exemplo, o Bobo da corte.	*Homo Ludens*, de Johan Huizinga Link	Tablet, com *CapCut* ou *Canva*.
Grupo 2	Conteúdos com estética Anime; Séries como *The Last of Us*	Arte do Japão Medieval	Conteúdo acerca do pergaminho do *Ataque Noturno ao Palácio Sanjo*, século XII.	Site *World History Encyclopedia*: Japão Medieval, Link; Site *Smarthistory*: A-Level: *Night Attack on the Sanjô Palace*	Computador portátil, com *Blender* (3D software) e *Adobe Photoshop.*

				by Dr. Hannah Sigur. Link	
Grupo 3	Séries televisivas como *Game of Thrones* e *Harry Potter*	As religiões em *Game of Thrones*	Conteúdo que estabeleça um paralelismo entre as religiões em Game of Thrones e as religiões na Idade Média.	Site *The Collector*, Link	Smartphone, com CapCut.
Grupo 4	Comédia; podcasts; crochê/tricô	Tricô na Idade Média	-	Site Ann Kingstone: *Knitting Madonnas,* Link	Computador portátil, *CapCut*
Grupo 5	Questionário incompleto	-	Conteúdo que envolva um poema sobre a idade média, ilustrado com iluminuras. Exemplo de formato passível de ser usado como template: Link	-	Smartphone, com CapCut

Grupo 6	Música	Tocar uma música medieval	Cantigas de Santa Maria, *Santa Maria Strela do Dia.* Link	-	Estúdio da conservatória de música. Computador portátil, com *CapCut*
Grupo 7	Disney e Harry Potter	Conteúdo relacionado com a arquitetura gótica, baseado em shorts do TikTok.	Algo nessa linha, que relacione a arquitetura gótica com elementos da cultura pop.	Site YouTube, canal Architectural Digest Link	Smartphone com CapCut
Grupo 8	Star Wars e filmes alusivos à Idade Média	Um site na plataforma *Wix* sobre códices medievais.	-	Site *Museu Calouste Gulbenkian* Link Filme O Nome da Rosa	Computador portátil, plataforma *Wix*

*Sugere-se o uso de CTRL+F durante a leitura bibliográfica, assim como o cruzamento de informação encontrada online.

Anexo 3: Inquérito por questionário final em formato *GoogleForms*

Questionário II - História da Cultura e das Artes,

O presente questionário visa recolher o vosso feedback acerca dos conteúdos digitais que produzirar nas aulas de História. Quero saber tudo, desde o que mais gostaram até às sugestões de melhoria. Respondam com sinceridade e agradeço desde já a vossa preciosa colaboração.

1. Qual foi o impacto desta estratégia na tua **aprendizagem**? (por ex.: aprendeste alguma co ao produzir os conteúdos? De que forma e qual é a relação com a História? Sentiste que trabalhaste mais ou que trabalhaste menos, em relação a outras aulas? Preferes aulas de ouvir ou aulas de fazer? Quais são as vantagens e as desvantagens desta atividade? Desenvolveste alguma competência em particular?)

2. Qual foi o impacto desta estratégia na tua **iniciativa** para as aulas de História? (por ex.: sentiste-te motivado para fazer o trabalho? Foi útil poder trazer para a sala de aula os teus gostos pessoais? O que achaste do trabalho dos teus colegas? Consegues mencionar um em particular que te tenha ficado gravado na memória? Consideraste apropriado produzir conteúdos digitais numa aula de História?

3. Qual foi o impacto desta atividade na tua **autonomia**? (por ex.: tiveste interesse em saber mais sobre o tema que trabalhaste? Este trabalho motivou-te a querer saber mais sobre História? Consideras voltar a produzir conteúdos digitais no futuro? Despertou a tua curiosidade em aprender mais, ou até desenvolver uma habilidade nova no futuro?)

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 4: Transcrição de um excerto do *podcast Agora, agora e mais agora*, de Rui Tavares

DOCUMENTO 1

Excerto do podcast *Agora, agora e mais agora*, de Rui Tavares

Estamos agora no dia 4 de abril de 1571. Temos perante nós Damião de Góis. Vieram uns homens prendê-lo.

É apresentado à Inquisição de Lisboa e aí é-lhe aberto um processo, hoje esse processo encontra-se na Torre do Tombo. A primeira coisa que é preciso saber quando alguém é apresentado aos inquisidores do Santo Ofício é que as suas acusações não lhe são lidas. O preso não sabe porque está preso. É que se ele está preso é porque ele tem culpas. Por outro lado, essas culpas não lhe serão comunicadas porque é a ele que lhe compete fazer um exame de consciência para saber que culpas são essas, para assim as poder declarar aos inquisidores e para assim poder iniciar o processo de um verdadeiro arrependimento. Ora, Damião esforça-se por procurar na sua memória o que poderia satisfazer aos inquisidores. Para o fazer, tem de recuar 40 anos até 1531, um tempo em que ele era um jovem homem de 29 anos, um tempo antes de haver a Inquisição e, portanto, antes de estarem codificadas as culpas porque estaria talvez a ser interrogado e porque viria a ser julgado. Lembrou- se também de dizer aos inquisidores que passou por Wittenberg, onde conheceu Martinho Lutero e o seu número dois, Philipp Melanchthon. Com eles, com ambos, jantou e confessou também, e agora, 40 anos depois, acha que o deve dizer aos inquisidores, não vá ser nisto que eles estejam interessados. Lembra-se de dizer ainda aos inquisidores que ele, Damião de Góis, visitou também Erasmo de Roterdão e que, como os inquisidores devem saber, Erasmo viveu sempre e morreu católico. No fim desta primeira sessão, a Inquisição sabia que Damião de Góis conhecera protestantes, numa altura em que a Contra Reforma Católica ainda não tinha sequer verdadeiramente iniciado. Damião de Góis passou mais uma noite na prisão. No dia seguinte, voltou para ser interrogado na casa das perguntas, como se referem os documentos à sala de interrogatório da Inquisição de Lisboa. Agora são os inquisidores que começam a ser mais precisos nas perguntas. Interrogam Damião de Góis sobre pontos de fé e doutrina específicos. Querem saber o que ele acha das indulgências, o que ele pensa sobre o Papa, o que ele pensa sobre os santos, o que ele acha do purgatório, o que ele acha da confissão Católica. Só depois de muitos e muitos

interrogatórios ele conseguirá perceber quem, afinal o denunciara à Inquisição. Foi Simão Rodrigues, um fundador dos jesuítas, que esteve a estudar na Sorbonne quando fundou, com colegas espanhóis e franceses, esta ordem religiosa e que convivera com Damião de Góis, uma temporada em Pádua, quando ambos estudaram nessa cidade italiana, no meio da década de 1530, só agora, em 1571, já viúvo e velho, Damião de Góis sofrera as consequências dessas denúncias de 1550 e 1545, por sua vez, motivadas pelas conversas e andanças que ele tinha tido numa Europa muito diferente, em 1530. Em 1545, Simão Rodrigues dissera que Damião de Góis pode fazer muito dano acerca das coisas da nossa fé católica, porque é homem "avisado", ou seja, inteligente, e sabe, além do latim, alguma coisa de teologia e sabe a fala francesa e italiana e lhe parece, a ele Simão, que Damião saberá também a língua flamenga e a alemã, porque andou muito tempo entre eles, os estrangeiros. Damião de Góis acaba condenado à prisão perpétua: o que convém à limpeza e reputação deste reino nas coisas de fé, pensam os inquisidores, é ter Damião de Góis condenado em segredo.

Episódio: ***A casa das perguntas.***

Link https://open.spotify.com/episode/7FNf3uvAxQqBBjH7BHagWP?si=M6ZjmxZyTlWqTwoeKYvu_A

Anexo 5: Excerto da chamada Doação de Constantino.

DOCUMENTO 1

A doação de Constantino: O imperador Constantino concede vastos territórios à Igreja Católica Romana.

O imperador Constantino no quarto dia após o seu batismo conferiu este privilégio ao Pontífice da igreja romana feita a partir de uma cópia:

(...)

"Nós, juntamente com todos os nossos sátrapas, e todo o senado e os nobres, consideramos aconselhável que (o Papa) deverá ter supremacia sobre as quatro principais sedes, Antioquia, Alexandria, Constantinopla e Jerusalém, como também sobre todas as Igrejas de Deus em todo o mundo.

(...)

Sobre as igrejas dos abençoados apóstolos Pedro e Paulo, conferimos terras e as enriquecemos com diferentes objetos, imitando o nosso próprio poder, para que não se deteriore o supremo pontificado, mas, ao contrário, seja a ele atribuído poder e glória, acima de qualquer governante deste mundo.

(...)

Acima de tudo, além disso, damos permissão ao abençoado Silvestre e aos seus sucessores, por nosso édito, para que possa ordenar sacerdote a quem desejar, de acordo com a sua preferência. Que ninguém tenha a ousadia contrariar esta questão.

(...)

Se alguém, ridicularizar estes privilégios, estará sujeito à condenação eterna; E será queimado no inferno inferior e perecerá com o diabo e todos os ímpios."

Tratado de Lorenzo Valla sobre a doação de Constantino,
Christopher B. Colleman, 1922, Tradução nossa.

Anexo 6: Excerto da crítica de Lorenzo Valla à Doação de Constantino.

DOCUMENTO 2

Tratado de Lorenzo Valla acerca da Doação de Constantino

Patife, vilão! Por muito tempo ninguém dos senadores estava disposto a aceitar a religião cristã, e no texto mencionas que nos primeiros dias, o Senado, os nobres, os sátrapas, como se já fossem cristãos, passaram decretos para a honra da igreja Romana?

(…)

Como é possível falar de Constantinopla como uma das sedes patriarcais, quando ela nem sequer existia? Pois estes privilégios foram concedidos quatro dias depois de Constantino ter-se tornado cristão, quando na altura ainda era Bizâncio.

(...)

Ó patife, havia em Roma igrejas, ou seja, templos, dedicados a Pedro e Paulo? Quem os tinha construído? Quem teria ousado construí-los, quando, como a história nos diz, os cristãos nunca tiveram nada além de locais de encontro secretos e isolados?

(...)

Então Constantino, mal se tornou cristão, dá ao homem por quem foi batizado e a quem chama de abençoado, autoridade para fazer sacerdotes? Como se Silvestre não tivesse e não pudesse ter feito isso antes! E com que ameaça ele proíbe alguém de se opor!

(...)

Existem moedas de ouro de Constantino, depois de se ter tornado cristão e de quase todos os imperadores em sucessão. Tenho muitas delas em minha posse. Quantas moedas infinitas dos sumos pontífices seriam encontradas se alguma vez tivessem governado Roma!

(...)

E assim, isto não é uma declaração de Constantino, mas de algum tolo sacerdote que, empanturrado e rechonchudo, nem sabia o que dizer nem como dizê-lo, e, aquecido com vinho, arrotava estas frases palavrosas que nada dizem.

(...)

Eu não critico a admiração pelos santos, pois sei que a fé consegue mover montanhas. Pelo contrário, eu até os defendo, mas não permito que sejam confundidos com lendas ridículas.

Tratado de Lorenzo Valla sobre a doação de Constantino, Christopher B. Colleman, 1922, Tradução nossa.

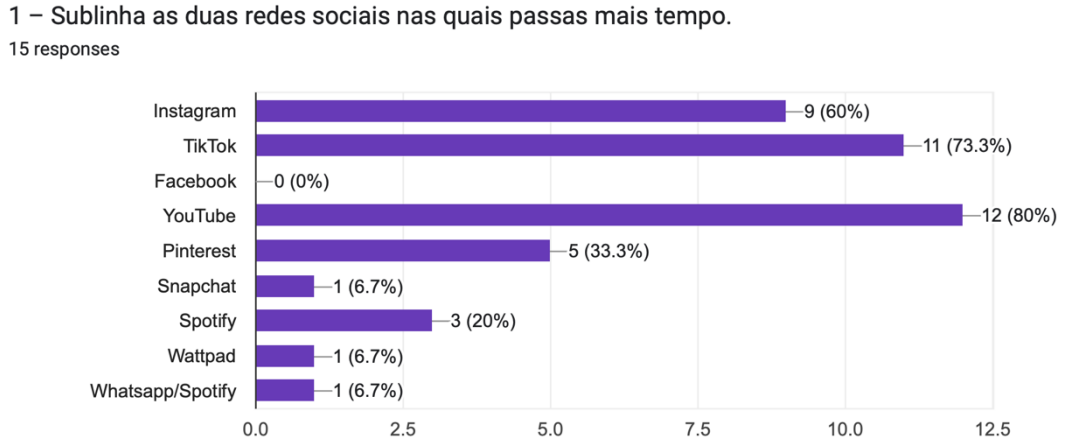
Anexo 7: Plano de Aula relativo à atividade com Lorenzo Valla e a applicação móvel *Hello History*

Disciplina: História da Cultura e das Artes **Domínio: Homens novos, espaços novos, uma memória clássica**		
Sumário: O Humanismo, a Reforma e a imprensa como agentes de mudança cultural e religiosa na Europa do Renascimento.	Tempo letivo:	100 minutos
Aprendizagens Essenciais: - Compreender o século XVI como uma época de crise de valores e da afirmação do indivíduo. - Avaliar a importância da imprensa para o desenvolvimento das ideias humanistas.	**Conceitos:** Humanismo; Reforma	
Situação-problema: "Assim que uma moeda no cofre cai, uma alma do purgatório sai" Frase atribuída a Johann Tetzel, século XVI Tradução nossa.		
Motivação: Visionamento de um vídeo (cerca de 2 minutos) – elaboração própria – com o intuito de inserir os alunos no contexto da "economia da salvação", e como esse papel intermediário era assumido pela instituição da Igreja. Esta é também uma boa oportunidade de relembrar a tipologia das iluminuras assim como os conceitos teológicos do purgatório, e da salvação pelas boas obras. Duração: 2min Link: https://youtu.be/2_f5a2wjgrU		
Questões-orientadoras: • Como é que o Humanismo se propôs a reformular a espiritualidade cristã? • Qual foi o papel da imprensa na difusão do Humanismo? • Em que medida a Reforma constituiu uma rotura com a autoridade da Igreja?		

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1– Através da análise crítica de textos medievais, assim como das Sagradas Escrituras, os intelectuais do Humanismo iniciaram uma reformulação da espiritualidade cristã. Refletiu-se sobre o papel das instituições eclesiásticas, desencadeando mudanças religiosas significativas e reconciliando o Cristianismo com o racionalismo clássico. **2** – Com a redução dos custos de produção do livro e o subsequente aumento da disponibilidade de textos, a imprensa desenvolvida por Johannes Gutenberg (cerca de 1440) desempenhou um papel fundamental na difusão das ideias humanistas. A circulação, fora da tutela da igreja, de obras de Erasmo de Roterdão, Thomas More entre outros, fomentou críticas e discussões acerca da necessidade de reforma das instituições eclesiásticas, que acabaria por dar origem à reforma Protestante. **3** – As 95 teses de Martinho de Lutero, pregadas na porta da igreja de Wittenberg em 1517 marcam o início da Reforma Protestante e a rotura com a Igreja Católica Romana. Este movimento surge como corolário do Humanismo ("Erasmo pôs os ovos que Lutero chocou") dando origem a uma nova interpretação da salvação. Esta já não é alcançada no contexto das instituições eclesiásticas através	1 – **Reconhecer** no Humanismo a reformulação da espiritualidade cristã. 2 – **Relacionar** o papel da imprensa com a difusão das ideias Humanistas 3 – **Justificar** a importância da doutrina de "sola fide" como afirmação do indivíduo.	1.1 - Interpretação do **Documento 1:** A doação de Constantino. Pede-se aos alunos que identifiquem irregularidades e anomalias no documento, de forma a concluírem que este poderá ter sido forjado. Tendo em consideração o grau de dificuldade, a atividade será introduzida utilizando como exemplo a **Figura 3,** uma imagem gerada por IA de Lorenzo Valla com anacronismos propositadamente inseridos. O PowerPoint contém uma cronologia do século IV d.C., de forma a fornecer o contexto necessário. 1.2 – Interpretação do **Documento 2:** Tratado de Lorenzo Valla sobre a Doação de Constantino. A partir da crítica de Lorenzo Valla, podemos concluir que certos elementos do **Documento 1** são incongruentes. Torna-se assim aparente a importância da critica textual para os Humanistas, assim como a valorização da razão humana, assente no conhecimento. Cria-se também uma oportunidade de introduzir o tópico do papel da imprensa. 2 – Análise do **Gráfico 1**, com fim a criar uma relação entre a invenção da imprensa e a afirmação do movimento humanista. Será fornecido aos alunos o Gráfico 1 e duas questões de resposta escrita numa ficha de trabalho. Devem concluir que a redução do custo de produção de um livro, favoreceu uma maior difusão de ideias, assim como libertou	Observação direta; Resposta oral às questões orientadoras; Resposta às questões de trabalho;

das boas obras, mas sim pela fé (sola fide), pela graça divina e pelo relacionamento pessoal com Deus. Assim, surge uma nova ética centrada no indivíduo, agora responsável pela sua própria salvação, e que podia dispensar da Igreja enquanto instituição.		essa mesma produção da tutela da igreja, acabando por desafiar a autoridade da mesma. 3.1 – Exploração da **Figura 8** segundo os três níveis de análise de Erwin Panofsky. A xilogravura intitulada "O moinho de Deus" será explorada após uma curta introdução à figura histórica de Martinho de Lutero. A Figura 2 retrata a relação entre os movimentos Protestantes e as instituições eclesiásticas, e teve ampla circulação na época, salientando assim como a invenção da imprensa permitiu a distribuição não só de textos, mas também de imagens. Desta forma os Reformadores conseguiam alcançar um público mais amplo. 3.2 – Visualização de um produto audiovisual ***Vídeo 2*** (https://youtu.be/0fhaSsSXijw) (1:30) sobre a **Figura 8**, e que vem confirmar a leitura previa feita em sala de aula com os alunos. 4 – Escrita no quadro de um mapa conceitual, com fim a sintetizar a matéria lecionada. Este será transcrito pelos alunos para o caderno. 5 – Interação com a aplicação móvel *Hello History,* que utiliza o ChatGPT para criar Chats com figuras históricas. Os alunos podem fazer questões "diretas" a Martinho de Lutero ou ao Imperador Constantino, e depois partilhar as respostas em contexto sala de aula, permitindo assim interpretar de forma	

Anexo 8: Resultados da primeira questão do questionário incial relativo às redes sociais mais utilizadas pelos alunos.



Anexo 9: Plano de Aula relativo ao conteúdo *Sobre o choque cultural das migrações germânicas* sobre a personalização das aprendizagens.

Disciplina: História da Cultura e das Artes **Domínio: A Cultura do Mosteiro – Os espaços do Cristianismo.**		
Sumário: A cristianização do mundo rural e o papel cultural dos mosteiros.	Tempo letivo:	100 minutos
Aprendizagens Essenciais: - Compreender a relevância das fronteiras dos reinos cristãos e da geografia monástica da Europa;	**Conceitos:** Sincretismo; Ascetismo	
Situação-problema: "Os bárbaros são vulneráveis. Podem ganhar batalhas, mas não sabem ganhar a paz." Peter Brown, *O Fim do Mundo Clássico,* p.130		
Motivação: Produto audiovisual de elaboração própria, baseado em excertos do episódio *Thor's Angels*, do podcast *Hardcore History* de Dan Carlin. Duração: 6:49 Link: https://youtu.be/OglZ-DuvuS8		
Questões-orientadoras: • De que forma os valores dos povos invasores contradizem os princípios cristãos? • Como se realizou a cristianização do mundo rural? • Qual foi o papel dos mosteiros no desenvolvimento das artes e das letras?		

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1– A incursão dos povos germânicos criou uma dinâmica complexa entre os valores e princípios dos povos invasores, e os cristãos do império Romano. As crenças pacifistas destes últimos chocam com as posturas mais bélicas das tribos germânicas. Este choque cultural foi aparente em ocasiões de conflito direto, como o saque de Roma por Alarico (410 d.C.), mas também na indumentária, nos costumes e, sobretudo, nas crenças. Muitos destes povos eram pagãos, e aqueles que já tinham sido cristianizados no império, traziam consigo a heresia ariana. **2 –** A desintegração do poder imperial e o declínio urbano acentuam a ruralização da sociedade. A construção de comunidades eclesiásticas nas áreas rurais criou centros de coesão social e facilitou a aceitação da nova fé. No caso do Reino Suevo, a construção de igrejas e a fundação de mosteiros por São Martinho de Dume permitiu que o cristianismo se integrasse na vida cotidiana das comunidades rurais. **3 –** A construção desses mosteiros não só proporcionou centros de coesão social, mas também desempenhou um papel central de difusão cultural. O poder e prestígio derivado ao facto de saberem ler e escrever numa sociedade iletrada, transforma estes	1 – **Relaciona** os valores culturais dos povos invasores com os princípios do cristianismo. 2 – **Explica** os processos envolvidos na cristianização das comunidades rurais. 3 – **Justifica** o papel de difusão cultural dos mosteiros e as suas contribuições para a preservação de conhecimento.	**Motivação**: Visualização e interpretação de um produto audiovisual com a intenção de inserir os alunos no contexto da aula, nomeadamente o pêndulo rotura/continuidade na questão da queda de Impérios, e as representações daí adjacentes. Essas representações darão lugar a uma análise Histórica dos valores e princípios destes povos. Este vídeo inclui também um mapa a ser explorado. 1 - Exploração das **Figura 2**, *Tile from Le Broc (Puy-de-Dôme)* e **Figura 4**, *Stone carving from Niederdollendorf, Germany*, como representações artísticas da integração de Cristo no panteão Germânico, constituindo exemplos de sincretismo religioso. 2 – Interpretação do **Documento 1**: Excerto da obra *De correctione rusticorum,* de São Martinho de Dume, sobre temáticas relacionadas com o Batismo, Superstição e integração dos "rústicos" na fé cristã. Este documento permite entender o papel da fundação de mosteiros e igrejas assim como movimentações políticas à escala do espaço Europeu. 3 – Exploração das **Figuras 4 e 5**, miniatura de 1160/65 d.C. Abadia de Prüfening, que representa o julgamento final de Santo Isidoro de Sevilha e o tribunal de Osiris. A partir desta produção artística podemos depreender o valor da escrita e a importância do trabalho no *Scriptorium*.	Observação direta; Resposta oral às questões orientadoras

Anexo 10: Simbolos alusivos à Idade Média elaborados pelo Grupo 4 aquando a produção do conteúdo digital.



