

MESTRADO

ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

História e Literatura:

O texto literário como ferramenta pedagógica no ensino da História

M

2025



Sónia Carina Ribeiro Coelho

História e Literatura:

O texto literário como ferramenta pedagógica no ensino da História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Sérgio Neto.

2025

Ao meu pai.

Sumário

Declaração de honra.....	6
Agradecimentos.....	7
Resumo	8
Abstract.....	9
Índice de Figuras.....	10
Índice de Tabelas	11
Índice de Gráficos	12
Lista de abreviaturas e siglas	13
Introdução	14
I - Enquadramento Teórico	18
Didática e o Ensino da História	19
1.1. Como e para quê ensinar História?.....	19
História e Literatura: um vínculo intemporal	35
2.1 Compreendendo conceitos.....	35
2.2 O texto literário como fonte histórica	40
2.3 O texto literário como ferramenta pedagógica na sala de aula de História	48
II - Aspectos Metodológicos	52
1. Objetivo e enquadramento metodológico.....	52
2. Contextos e Participantes	53
3. Instrumentos de Pesquisa, de Recolha de Dados e de Intervenção	59
4. Procedimento	60
5. Apresentação de Resultados	64
Considerações Finais	88
Referências Bibliográficas.....	95
Anexos	100
Anexo 1 – Excerto do romance histórico “ <i>El-Rei, Nosso Senhor, Sebastião José</i> ” de Ana Cristina Silva.....	100
Anexo 2 – Ficha de trabalho sobre o excerto do romance histórico “ <i>El-Rei, Nosso Senhor, Sebastião José</i> ” de Ana Cristina Silva	103

Anexo 3 - Plano de aula dia 28 de abril de 2025 - 8º Ano	104
Anexo 4 – Plano de aula do dia 11 de março de 2025 - 10 Ano	106
Anexo 5 – Excerto do romance “ <i>O corcunda de Notre Dame</i> ”, de Victor Hugo.....	108
Anexo 6 – Ficha de trabalho sobre o excerto do romance histórico “ <i>O Corcunda de Notre Dame</i> ”, de Victor Hugo.....	110
Anexo 7 – Plano de aula do dia 22 de janeiro de 2025 - 11 Ano	111
Anexo 8 – Ficha de trabalho sobre o excerto do texto dramático “ <i>Felizmente, Há Luar!</i> ”, de Sttau Monteiro	114
Anexo 9 – Plano de aula do dia 20 de fevereiro de 2025 - 11º Ano.....	115
Anexo 10 – Excerto da autobiografia “ <i>Memórias de um Escravo Americano</i> ”, de Frederick Douglass.....	117
Anexo 11 – Excerto da obra “ <i>As Farpas</i> ” de Eça de Queirós e de Ramalho Ortigão.....	118
Anexo 12 – Plano de aula do dia 21 de maio de 2025 – 11º ano	120
Anexo 13 – Inquérito final aplicado às turmas envolvidas no projeto	125

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 autoplágio 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.

Santo Tirso, setembro de 2025

Sónia Carina Ribeiro Coelho

Agradecimentos

Um agradecimento especial aos meus filhos pelo tempo que lhes falei.

Um agradecimento especial à minha família por acreditarem que era possível.

Um agradecimento especial ao professor José Rui Fonseca, porque sem mestres não há discípulos. Grata por ter acreditado em nós, por nos ter defendido sempre, pela disponibilidade, pela sabedoria e pela paciência.

Um agradecimento especial ao professor Sérgio Neto, que desde o primeiro momento, sempre se mostrou disponível na orientação e no acompanhamento deste longo percurso.

Um agradecimento especial à minha colega de estágio, Juliana Teles, pelos bons momentos, pelas partilhas e pela troca de experiências. Crescemos juntas.

Um agradecimento especial a todos os professores com os quais tive o privilégio de me cruzar ao longo desta caminhada.

Um agradecimento especial a todas as pessoas que fizeram parte desta minha jornada em busca de alcançar um sonho antigo.

Um agradecimento especial aos alunos que se cruzaram comigo e àqueles que cruzar-se-ão um dia.

Resumo

O presente projeto desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, na Escola Secundária de Amarante, tendo como principais objetivos avaliar o impacto do uso do texto literário na compreensão dos conhecimentos históricos e na motivação dos alunos, além de averiguar a importância que os alunos atribuem ao texto literário na aprendizagem da disciplina de História e analisar o desenvolvimento da empatia histórica através de uma História narrativa.

A realização deste trabalho contou com a participação de três turmas distintas – uma do Ensino Básico e duas do Ensino Secundário do curso Línguas e Humanidades, e a intervenção junto das mesmas preconizou o uso de textos literários como ferramenta pedagógica no ensino da História. A presente pesquisa teve uma abordagem mista com linhas de investigação qualitativas e quantitativas.

Após a intervenção, foram recolhidos e analisados os resultados revelando que o uso da literatura pode ser considerado uma estratégia eficaz no ensino da História, desde que adequada ao nível de ensino dos alunos e ao contexto histórico em estudo.

Palavras-chave: História, Literatura, Didática da História, Ferramenta Pedagógica

Abstract

This project was developed within the scope of Supervised Teaching Practice at Amarante High School, with the main objectives of assessing the impact of using literary texts on students understanding of historical knowledge and their motivation, as well as investigating the importance that students attribute to literary texts in learning this discipline, History. Additionally, it aimed to analyze the development of historical empathy through a narrative history approach.

The work involved the participation of three different classes – one from Basic Education and two from Secondary Education in the Languages and Humanities course. The intervention with these groups centered on using literary texts as a pedagogical tool in teaching History. This research adopted a mixed approach, incorporating both qualitative and quantitative investigative methods.

Following the intervention, the results were collected and analyzed, revealing that the use of literature can be considered an effective strategy in teaching History, provided it is appropriate to the students' educational level and the historical context under study.

Key-words: History, Literature, History Didactics, Pedagogical Tool

Índice de Figuras

FIGURA 1 - Problemática da Educação Histórica.....	23
FIGURA 2 - Conceitos-chave do pensamento histórico segundo Seixas e Morton.....	27
FIGURA 3 - Conceitos do Pensamento Histórico.....	29

Índice de Tabelas

TABELA 1 – Título dos textos literários utilizados com as turmas participantes.....	60
--	-----------

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - Distribuição dos alunos por idades (8.º ano).....	55
GRÁFICO 2 - Distribuição dos alunos por género (8.º ano).....	55
GRÁFICO 3 - Distribuição dos alunos por idades (10.º ano).....	56
GRÁFICO 4 - Distribuição dos alunos por género (10.º ano).....	57
GRÁFICO 5 - Distribuição dos alunos por idades (11.º ano).....	58
GRÁFICO 6 - Distribuição dos alunos por idades (11.º ano).....	58
Gráfico 7 - Com que frequência costumas ler livros fora das leituras obrigatórias da escola? ...	65
Gráfico 8 - O que costumas ler?.....	65
Gráfico 9 - Se escolheste livros, quais são os géneros literários que lês?.....	66
Gráfico 10 - Preferes ler em formato digital ou impresso?.....	67
Gráfico 11 - O que te impede de ler com mais frequência?.....	67
Gráfico 12 - Percentagem de respostas à segunda questão do inquérito final.....	80
Gráfico 13 - Percentagem de respostas à terceira questão do inquérito final.....	81
Gráfico 14 - Percentagem de respostas à quarta questão do inquérito final.....	82
Gráfico 15 - Percentagem de respostas à sexta questão do inquérito final.....	83
Gráfico 16 - Percentagem de respostas à sétima questão do inquérito final.....	83
Gráfico 17 - Percentagem de respostas à oitava questão do inquérito final.....	84
Gráfico 18 - Percentagem de respostas à nona questão do inquérito final.....	88
Gráfico 19 - Percentagem de respostas à décima questão do inquérito final.....	85
Gráfico 20 - Percentagem de respostas à décima primeira questão do questionário Final.....	86

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
UP	UNIVERSIDADE DO PORTO
IA	INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
DGE	DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO
PASEO Obrigatória	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade
AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
ESA	ESCOLA SECUNDÁRIA DE AMARANTE
CHATA	CONCEPTS OF HISTORY AND TEACHING APPROACHES
PES	Prática de Estágio Supervisionada

Introdução

Ciência e arte podem, e devem trabalhar em conjunto dentro de sala de aula em prol de uma aprendizagem significativa. Quando História e Literatura se cruzam, o resultado não podia ser outro senão encantador. Convencida de que a função do professor deve extravasar o cânone clássico da transmissão de conteúdos programáticos, este profissional deve assim abarcar uma vertente mais humanizada levando os alunos até ao campo da reflexão e do desenvolvimento do espírito crítico e interventivo e, se possível, conduzi-los a uma cidadania regida por valores democráticos e assentes nos direitos do Homem. Recordando o testemunho de um sobrevivente de um campo de concentração, “ [...] a leitura, a escrita, a aritmética só são importantes se tornarem as nossas crianças mais humanas” (Monteiro, 2000, p.46). A escola pode alavancar o desenvolvimento de determinados aspetos como a emotividade, a afetividade, a imaginação ou a criatividade, para isso o professor deve olhar para a criança/jovem que habita no aluno, vislumbrando para além da “inteligência formal”.

Nesta linha de pensamento, Howard Gardner, psicólogo norte-americano, desenvolve uma teoria inovadora designada teoria das inteligências múltiplas, inicialmente composta por sete inteligências (lógica matemática, linguística, espacial, cinética, musical, interpessoal e intrapessoal, onde defende que o conceito de inteligência deve ser visto como a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valiosos e reconhecidos num determinado contexto sociocultural. O autor defende ainda que tanto a resolução de problemas bem como a criação desses produtos pode abranger várias áreas, que podem ir desde teorias científicas até composições musicais, passando por campanhas políticas bem-sucedidas (Gardner, 2023). Ainda neste sentido, Gardner citado por Luís Grosso Correia, refere que o Holocausto, abordado na disciplina de História, serve precisamente para refletir sobre valores clássicos da educação como o bem, a moralidade e os valores éticos e afirma que “como o estudo da ciência e da arte, os relatos de acontecimentos históricos podem ser fascinantes *per si*.” (2017, pp. 192-193).

É neste sentido que a Literatura pode funcionar como uma excelente ferramenta pedagógica no âmbito do ensino da História, tendo esta premissa como linha orientadora, o presente relatório de estágio, intitulado *História e Literatura: o texto literário como ferramenta pedagógica no ensino da História*, surge no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo e do Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). A investigação aqui apresentada resulta da prática letiva, que teve lugar numa escola do concelho de Amarante, no ano letivo de 2024/2025.

Este trabalho surge da intenção de analisar a importância do uso do texto literário como ferramenta pedagógica na aprendizagem da disciplina de História. As razões de tal escolha prendem-se, por um lado, com o impacto que as obras literárias possuíram, durante o meu percurso académico, nomeadamente na aprendizagem dos conteúdos de História, por outro lado, pela relevância que a Literatura pode representar na construção e compreensão do conhecimento histórico, mas também pela utilidade que este tipo de recurso (literário) pode assumir na dimensão narrativa da História e, naturalmente, no desenvolvimento da empatia histórica. Explorar as potencialidades do uso da Literatura dentro de sala de aula é uma das intenções deste trabalho, nomeadamente avaliar o impacto do texto literário na compreensão dos conhecimentos históricos bem como na motivação dos alunos. Averiguar ainda a importância que os alunos atribuem à Literatura na aprendizagem de História, bem como analisar o desenvolvimento da empatia histórica através de uma História narrativa são igualmente objetivos do presente trabalho de investigação-ação.

Neste sentido, é um dos propósitos deste trabalho investigar de que forma a integração de textos literários no ensino da História contribui para uma melhor compreensão dos acontecimentos e contextos históricos por parte dos alunos. Para isso, torna-se essencial analisar e avaliar se a leitura e a análise de excertos de obras literárias relacionadas com períodos históricos específicos facilitam o entendimento de conceitos, cronologias e, eventuais, relações causais, proporcionando, desta forma, uma compreensão mais profunda e significativa.

No que concerne ao segundo objetivo deste trabalho, pretende-se compreender se o uso de textos literários aumenta o interesse, o entusiasmo e o envolvimento dos estudantes na disciplina de História. Assim, o ponto de partida prende-se com a hipótese de que o uso de narrativas literárias, devido à sua riqueza estética e emocional, possa despertar uma maior curiosidade e motivação aos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e emotivo.

O terceiro objetivo desta investigação-ação tem como intenção apurar a percepção dos estudantes sobre o papel que os textos literários desempenham no processo de aprendizagem histórica. Para tal, revela-se importante compreender o valor que eles atribuem às obras literárias enquanto ferramentas de compreensão, reflexão e conexão com o passado.

Por último, o quarto objetivo procura investigar se o uso de uma História narrativa promove a capacidade dos estudantes se colocarem no lugar dos sujeitos históricos e compreenderem as suas experiências, emoções e dilemas, estabelecendo conexões entre a narrativa histórica e as experiências humanas, tornando a aprendizagem mais envolvente.

Para realização do presente trabalho, e de forma a dar resposta aos objetivos anteriormente mencionados, foram utilizados diferentes tipos de textos literários, como o narrativo (romance histórico) e o dramático (texto dramático), ao longo das aulas, como ferramenta pedagógica. As atividades realizadas em contexto de sala de aula consistiram na leitura e análise dos diferentes recursos literários enquanto documento didatizado com o fim de proporcionar a aquisição e a compreensão dos conhecimentos da disciplina de História. Além da leitura e análise dos diferentes documentos, realizaram-se fichas de trabalho como instrumento de recolha de dados a serem analisados posteriormente, não só quanto à eficácia do texto literário enquanto recurso didático mas também como elemento potenciador do desenvolvimento da empatia histórica e da criatividade do aluno.

Cumpre acrescentar que, durante a prática de estágio, o texto poético, embora utilizado apenas uma vez, não foi objeto de análise no presente estudo, pois foi usado como motivação no início da aula e não propriamente como uma ferramenta

pedagógica. Esta situação decorre, por um lado, porque a intenção sempre foi proporcionar aos alunos uma leitura mais narrativa da História. Por outro lado, porque durante o processo de pesquisa e de seleção de materiais efetivamente não surgiu mais nenhum poema de acordo com o pretendido e que fosse ao encontro dos conteúdos históricos a serem trabalhados. Talvez o facto de não se tratar, pessoalmente, do género literário mais apreciado, justifique ainda esta situação.

Seguindo esta linha de pensamento, este trabalho é composto por duas partes: uma primeira parte dedicada ao enquadramento teórico e uma segunda parte reservada ao enquadramento metodológico. A primeira é constituída por dois capítulos, um que versará sobre a Didática da História, mais concretamente sobre as teorias e metodologias relacionadas com o ensino da História e um outro que abordará o vínculo existente entre a História e a Literatura com enfoque na exploração dos conceitos, além da importância do texto literário como fonte histórica e ferramenta pedagógica.

O enquadramento metodológico compõe a segunda parte deste trabalho e é constituído por cinco capítulos: o primeiro aborda os objetivos e a metodologia utilizada no presente trabalho, já o segundo diz respeito ao contexto da intervenção, nomeadamente a escola, e aos participantes envolvidos no projeto. O terceiro capítulo está reservado aos instrumentos de pesquisa, de recolha de dados e de intervenção e o quarto ao procedimento, no qual se poderá perceber de que forma se desenrolou o projeto na prática. O quinto capítulo diz respeito à apresentação dos resultados e encerra a segunda parte deste trabalho. Por último, é ainda possível encontrar as considerações finais bem como os respetivos anexos.

Espera-se, por isso, que o presente projeto possa contribuir para uma reflexão sobre métodos e ferramentas pedagógicas diferenciadas no contexto do ensino da História, nomeadamente o recurso ao texto literário.

I - Enquadramento Teórico

Saber e saber o que fazer com o saber, eis o lugar no qual se deve inscrever a escola do século XXI, permitindo aos alunos descobrir o útil no inútil e o inútil no útil, naquela que é talvez a verdadeira pedagogia dos ‘mestres’.

Eusébio André Machado, in *Sentidos da Escola, Sentidos da Avaliação*

Numa altura em que o acesso à informação nunca esteve tão acessível como nos dias de hoje e onde a Internet e a Inteligência Artificial (IA) assumem uma posição de relevo na dinâmica diária de todos, vale a pena refletir sobre o papel do professor dentro de uma sala de aula e sobre o lugar que o conhecimento ocupa na vida dos alunos. A educação, enquanto projeto e sistema de regras, que visa uma formação humanística sólida dos alunos com vista ao cumprimento de uma cidadania que respeite os valores democráticos e os direitos humanos, emerge como uma ferramenta imprescindível neste processo, tendo a escola como instrumento mais valioso (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, Direção Geral da Educação – DGE).

Sendo a escola um espaço por excelência da aprendizagem formal e que, em Portugal, nos últimos 40 anos, tem combatido de forma vigorosa o analfabetismo e tem aumentado as diferentes literacias (Machado, 2020), cabe aos educadores e aos futuros professores mantê-la como esse espaço privilegiado que é, ao mesmo tempo, que asseguram que a informação se transforma em conhecimento e saber. Relembra Nuno Crato (2024, p. 44) que nesta era da informação rápida e acessível que a Internet, a Wikipédia e outros motores de busca trouxeram, “é preciso conhecimento para procurar conhecimento”. Ou seja, é fundamental saber o que procurar e que a incrível invenção da internet não anula, de todo, o conhecimento, já que este se torna fundamental para interpretar a informação prontamente disponibilizada por aquela.

Didática e o Ensino da História

1.1. Como e para quê ensinar História?

Penso muitas vezes que ainda havemos de pagar caro a displicência com que se tratam as Humanidades e a submissão às Ciências Exatas. Como se pode criar memória e identidade nas gerações jovens se não se lhes mostra o passado para que possam compreender o presente? Será que a pessoa que decide superiormente nesta matéria se apercebeu de que um país sem história é um país sem identidade?

Maria Filomena Mónica, in *A Sala de Aula*

Não poucas vezes, os alunos protestam que a disciplina de História para nada lhes serve, uma vez que lhes fala do passado e que o passado já aconteceu. Por isso, argumentam que a História de nada lhes serve no presente. Para quem estuda História e para quem conhece, verdadeiramente, a função e a importância desta para a compreensão do presente, ouvir estas acusações soam a heresia. “Se um país sem História é um país sem identidade” (Mónica, 2014, p. 150), torna-se claro que a transposição didática do conhecimento histórico se revela premente nas salas de aula das escolas levando à “construção” de alunos que pensem historicamente.

Uma leitura atenta e reflexiva do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, remete para aquilo que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória. E neste sentido, há uma clara preocupação como o desenvolvimento de um perfil que pressuponha não só a liberdade e a responsabilidade, mas, igualmente, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária, além da participação na sociedade que os rodeia. Cabe ainda reforçar que o PASEO se apresenta organizado em Princípios, Visão,

Valores e Áreas de Competências, onde, primeiramente, se evidenciam os princípios e a visão pelas quais se pauta a prática educativa e, posteriormente, os valores e as competências a desenvolver.

As Aprendizagens Essenciais (AE), ancoradas e norteadas pelo PASEO, de História A do Ensino Secundário, documentos orientadores na gestão curricular no âmbito da planificação, realização e avaliação do processo de ensino e da aprendizagem, emanados pela DGE, revela que:

Através do objeto e do método próprios da disciplina de História A, (...) recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, o aluno adquire a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, numa perspetiva humanista; um método que valoriza a análise exaustiva de fontes diversificadas e promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão, promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva.

O pretendido e o estabelecido nos documentos legais e regulamentares do ensino português e a perceção dos alunos quanto à importância da disciplina de História não podia ser mais antagónica. Apesar de não muito diferente, as AE de História do Ensino Básico referem-se igualmente à necessidade de “que o aluno adquira uma consciência histórica”, permitindo-lhe reconhecer, desta forma “a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva”. A leitura e a reflexão sobre estes documentos que orientam a gestão curricular no âmbito da planificação, realização e avaliação do processo de ensino e da aprendizagem, remete, de imediato,

para uma questão fulcral que se prende com a operacionalização e a concretização das premissas neles inscritos.

A preocupação com o processo de ensino e de aprendizagem da História foi um assunto que esteve afastado da esfera de reflexão dos historiadores, bem como do processo de consolidação desta enquanto ciência, durante muito tempo. Neste sentido, seria necessário esperar até aos anos 70, do século passado, para ver surgir os primeiros estudos a este respeito (Gago, 2021). O ensino da História era visto como algo menor, sem estatuto de ciência, na medida em que se limitava à reprodução do saber científico produzido pelos profissionais da História, cumprindo meramente indicações e orientações educacionais subjacentes a cada sociedade. Assim, a Didática da História “via o conhecimento histórico como sendo gerado unicamente através do discurso interno dos historiadores profissionais. A tarefa da didática da história era transmitir esse conhecimento sem participação na geração desse discurso”. (Rusen, 2010).

O interesse por saber de que forma as crianças e jovens constroem as suas ideias sobre a História, ou seja, quais os processos cognitivos envolvidos na construção do pensamento histórico e consequentemente a preocupação de como ensinar História nas escolas surge em Inglaterra, por volta de 1970, com os estudos dos investigadores como Dickinson e Lee, Ashby e Lee, Shemilt (Gago, 2021). Em Portugal, esta preocupação, e os primeiros trabalhos sobre o assunto, surgem pela mão da investigadora Isabel Barca, nos anos 90 do século passado, na Universidade do Minho. Para estes autores, pioneiros na ciência da Educação Histórica, a construção de um pensamento histórico, entenda-se “ato de pensamento, de interpretação, de compreensão contextualizada realizada pelo ser humano” (Gago, 2021, p. 181), por parte dos alunos deve conciliar conceitos de primeira ordem ou substantivos e conceitos de segunda ordem ou meta-históricos. Isabel Barca (2021) lembra que os primeiros dizem respeito à “substância da História” e que assentam em conceitos como “monarquia”, “economia”, “escravatura”, “império”, “revolução”, “cultura”, “democracia”, já os de segunda ordem são aqueles que estão subjacentes ao processo de investigação da ciência histórica, tais como evidência, compreensão, descrição e

explicação, mudança, significância, narrativa em História, por exemplo. A este respeito, Luís Grosso Correia (2017, p. 218) define conceitos de primeira ordem como sendo aqueles que “assentam no domínio da dimensão informativa”, já os conceitos de segunda ordem exigem “a aprendizagem das técnicas psíquicas características do pensamento histórico [...] e fazem a ponte para a dimensão do manuseamento ativo das ferramentas cognitivas do agir científico em História [...]”. Deste modo, pensar historicamente permitirá ao aluno compreender, interpretar e refletir sobre os processos e acontecimentos do passado, reconhecendo a sua complexidade e as suas múltiplas perspectivas.

Portanto, em consonância com os estudos ingleses, Isabel Barca (2021) relembra que o ensino da História deve contribuir para que os alunos sejam capazes de desenvolver uma atitude mental mais dinâmica que os leve a pensar historicamente. Esta dicotomia entre História enquanto ciência e História enquanto disciplina escolar, esta última promotora do desenvolvimento do pensamento histórico por parte dos alunos, pode ser vista nesta representação esquemática de Fuster García (2016) a partir dos trabalhos de Kent Osborne (2004,2006).

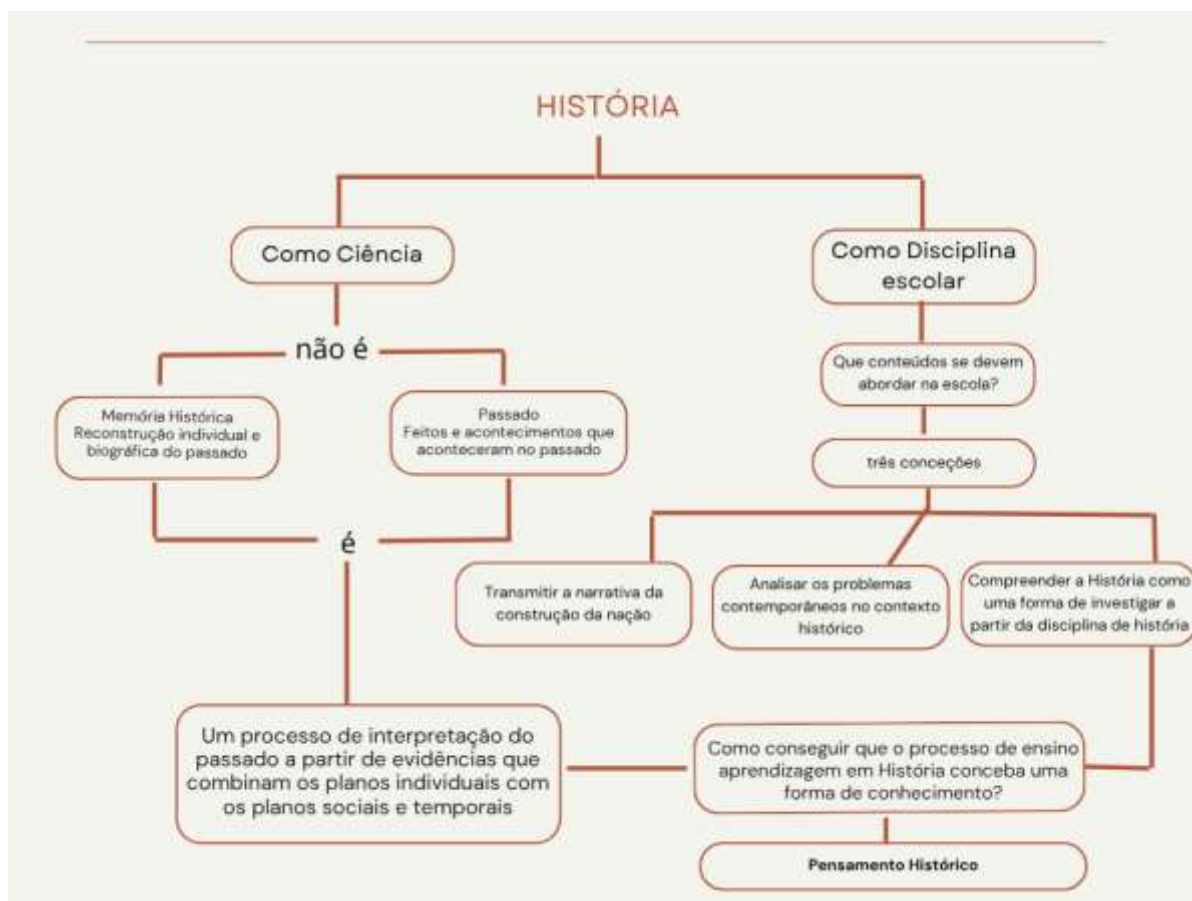


Figura 1: Problemática da Educação Histórica

Fonte: Adaptado. Elaboração e tradução próprias a partir de Fuster Garcia (2016)

No seguimento desta linha de pensamento, e de acordo com as principais conclusões dos autores já referidos, o desenvolvimento do pensamento histórico resulta do processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de História e acontece quando os alunos acedem aos conhecimentos de História (conceitos de primeira ordem) e aos conceitos meta-históricos (de segunda ordem). A questão que ecoava nos investigadores prendia-se com os processos cognitivos que os alunos mobilizam na construção desse pensar historicamente, isto é, quais os conceitos meta-históricos que ativam, se é que ativam, no momento de construírem a base do conhecimento histórico. De acordo com a área da Educação Histórica, o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de História deve preconizar:

O diálogo entre os conceitos meta-históricos, próprios da ciência histórica (evidência, narrativa, explicação,

tempo- mudança...), e a história substantiva da realidade em estudo. Mas, este diálogo deve ser experienciado, ou seja, as crianças e os jovens devem ser desafiados com tarefas assentes na interpretação de fontes históricas diversas, de modo a criarem evidência histórica que lhes permita tecer uma explicação contextualizada expressa narrativamente.

(Gago, 2021, p. 185)

No âmbito de estudos pioneiros na área da Educação Histórica, Marília Gago (2021), apresenta os resultados acerca do modo como as crianças e jovens pensam a narrativa e a explicação históricas, no artigo intitulado “Pensamento Histórico de Crianças, Jovens e Professores: Um olhar Interpespetivado Acerca da Explicação-Narrativa Histórica”. Neste contexto de atuação, a disciplina de Educação Histórica apresenta-se como “uma área potencializadora do desenvolvimento do pensamento histórico e crítico, através do trabalho com conceitos meta-históricos potenciados pela análise de diversas fontes históricas” (Graça e Maia, 2024). Extravasando conceitos como “Ensino da História” ou “Didática da História”, a área da Educação Histórica engloba as diversas formas de fazer, aprender e ensinar História, além de trabalhar com categorias-mestras como pensamento histórico, consciência histórica, cultura histórica (Martins, 2021). Para além de apresentar o seu próprio estudo e respetivas conclusões, a investigadora explora, igualmente, mais dois estudos realizados na área, sendo eles: o projeto do investigador Peter Lee e o trabalho da investigadora Isabel Barca. O trabalho que tem vindo a ser realizado em Educação Histórica apresenta reflexões fundamentais no âmbito do fazer, aprender e ensinar história.

No projeto intitulado CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), o investigador Peter Lee estudou de que forma os alunos explicam o facto de existir mais do que uma narrativa para o mesmo acontecimento histórico, verificando se existe ou não uma progressão de ideias sobre conceitos meta-históricos, neste caso, o conceito de *explicação*. Após a realização do estudo, o autor conseguiu estabelecer cinco níveis

de progressão de ideias sobre por que razão existem mais do que uma narrativa histórica para o mesmo acontecimento e concluiu que:

Emerge a ideia de que, com o avançar da idade, existe uma maior elaboração das ideias dos alunos acerca do porquê da existência de diferentes narrativas sobre a mesma passagem da História. Mas isto não significa, obrigatoriamente, que não tenha encontrado ideias tão sofisticadas como as que são alocadas ao nível de progressão Nature [nível 5] em crianças com 7 e 8 anos.

(Gago, 2021, p. 187).

Em Portugal, Barca citada por Gago (2021) levou a cabo um estudo sobre “sobre o pensamento histórico dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica, expressa narrativamente e naturalmente multiperspetivada”. Os resultados mostraram “que, na sua maioria, os jovens adolescentes portugueses conseguem ter uma ideia de provisoriedade das explicações, mas associada a uma noção de agregação de informação, lidando com noções de multicausalidade (...)”. A autora pôde ainda concluir que os alunos cujas ideias de progressão se encontravam em níveis mais avançados “constroem as suas explicações de um modo narrativo, e não apenas como uma listagem de fatores, e questionam a objetividade histórica utilizando implicitamente critérios de neutralidade e de consistência explicativa.”

O último trabalho no âmbito da análise da mobilização de conceitos de segunda ordem, por parte dos alunos, analisado por Gago (2021), trata-se de um estudo da autoria da própria que visava “compreender como é que crianças e adolescentes entre os 10 e os 13 anos pensavam a variância da narrativa histórica”, ou seja, na mesma linha de investigação do investigador inglês Peter Lee. Neste sentido, os resultados revelam que:

(...) Parece constatar-se que (...) alunos do 7.º ano de escolaridade apresentam, no seu conjunto, um perfil de ideias mais elaborado do que os alunos do 5.º ano de

escolaridade. Realça-se que, embora essas ideias mais elaboradas surjam com maior frequência em alunos num ano de escolaridade mais avançado, também são encontradas em alunos mais novos, o que sugere que não é a idade um fator determinante do grau de elaboração das suas conceções históricas.

Após uma leitura e análise dos diferentes estudos, conclui-se, portanto, que as crianças e jovens apresentam potencial para trabalhar cognitivamente com os designados conceitos meta-históricos, essenciais para o desenvolvimento do pensamento histórico. E que, por sua vez, permitirá a aquisição de uma consciência histórica, entenda-se um conjunto de operações mentais que as pessoas realizam para interpretar a sua experiência ao longo do tempo, em relação ao mundo mas também a elas próprias. Esta consciência permitirá ao indivíduo (aluno) compreender a História e a sua evolução levando a uma ação planeada e consciente da vida. Neste sentido, Schmidt (2017) lembra que, tendo por base o trabalho do historiador e filósofo alemão Jorn Rusen, é essencial compreender que o aluno competente historicamente encontrará no saber histórico uma orientação temporal da ação humana tanto no que diz respeito à identidade (orientação para dentro) como no que diz respeito à *práxis* (orientação para fora).

Ainda no âmbito do desenvolvimento da literacia histórica, surgiu o *Historical Thinking Project* liderado pelo professor Peter Seixas, da Universidade da Colúmbia Britânica, no Canadá, tendo como objetivo a promoção de uma nova forma de operacionalizar o ensino da História, moldando o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina, não ignorando, desta forma, os resultados obtidos de estudos internacionais acerca da temática. Em 2013, no âmbito do desenvolvimento do referido projeto, surge uma publicação de Peter Seixas e Tim Morton (Correia, 2017) com foco em seis conceitos fundamentais que sustentam a noção de pensamento histórico, embora distintos, todos eles interligados entre si: *significado histórico, evidências de fonte primária, continuidade e mudança, causa e*

consequência, perspectivas históricas e dimensão ética. A Figura 2 é representativa dos The Big Six of Historical Thinking.



Figura 2. Conceitos-chave (The Big Six) do pensamento histórico segundo Seixas e Morton

Fonte: Correia, 2017

De acordo com os autores mencionados anteriormente, alfabetizar historicamente os alunos e muni-los de ferramentas cognitivas que os levem a ser capazes de compreender os eventos e processos históricos, através do trabalho direto com textos históricos, deve ser a nova abordagem a adotar no ensino da História. Para a operacionalização destes conceitos-chave, o aluno deve:

- 1. Estabelecer *significado histórico*:** pensar por que razão se estuda aqueles acontecimentos em detrimento de outros? Como se decide o que importa estudar e o que aprender sobre o passado?
- 2. Usar *evidências de fontes primárias*:** pensar por que razão sabemos o que sabemos sobre o passado? Quais as perguntas que se devem fazer às fontes?
- 3. Identificar *continuidades e mudanças*:** perceber que permanência e mudança podem coexistir e de que forma podemos compreender os fluxos da História?

4. **Analisar *causas e consequências*:** pensar por que razão os acontecimentos acontecem e quais os seus impactos?
5. **Conhecer *perspetivas históricas*:** pensar de que forma os contextos sociais, culturais e intelectuais moldaram as ações da vida humana no passado? Pensar quais as ideologias e crenças que podem influenciar determinados comportamentos?
6. **Compreender a *dimensão ética*:** pensar de que forma a História nos pode ajudar a viver no presente? De que forma o conhecimento histórico nos pode ajudar a lidar com as questões éticas nos dias de hoje?

Os The Big Six of Historical Thinking (Figura 3) devem ser trabalhados com os alunos dentro de sala de aula numa vertente prática para que, desta forma, gradualmente, estes possam desenvolver os processos cognitivos subjacentes ao pensar historicamente. Isabel Barca¹ (2013) lembra que o objetivo deste tipo de ensino em História visa, essencialmente, valorizar as narrativas construídas por parte dos alunos, após os seus trabalhos investigativos, no entanto, sempre “*avaliadas e reconceitualizadas*” pelo professor. Remata dizendo que, desta forma, o aluno toma consciência do que aprendeu, do que falta aprender e do que mais gostaria de aprender.

A este respeito, Luís Alves (2016) revela que o ensino da História deve priorizar aspetos como as mudanças, o estudo dos conflitos e as diferenças que caracterizam as organizações coletivas. O autor defende uma História problematizada, ao invés de uma História factual, onde a primeira provê recursos que permitam a análise desses fenómenos mas também um olhar em perspetiva. Sobre isto, Luís Alves refere que o patamar da consciência histórica é assim atingido e que deve ser capaz de compreender as transformações dos modelos sociais e culturais, permitindo ao aluno criar uma visão própria e contextualizada do mundo. Além de uma História problematizada, didaticamente, o autor (2016, p.15) afirma a necessidade de uma

¹ Entrevista concedida à revista «Nova Escola», 1 de março de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>

História investigadora e interrogativa, onde a primeira “interroga o acontecimento até conseguir atribuir-lhe um sentido particular e onde a comparação e a analogia estarão no centro do pensamento histórico através das atividades cognitivas que desenvolve” e a segunda “que sabe identificar categorias de questionamento das sociedades, como por exemplo: entre a impotência perante a morte mas também a possibilidade de matar” ou ainda “as noções de amigo e de inimigo”. Conclui dizendo que, depois de compreendida e assimilada, uma História atenta ao outro possibilitará mudanças no tempo e no espaço promovendo uma visão mais humanista do mundo.

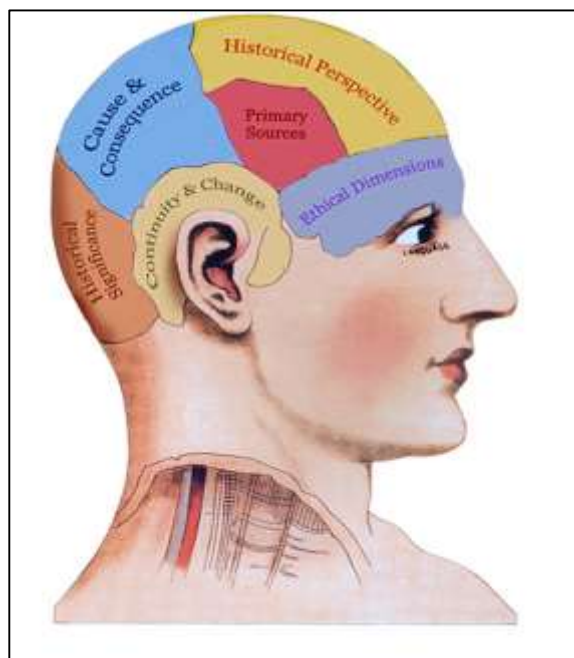


Figura 3. Conceitos do Pensamento Histórico

Fonte: Imagem disponível em: <https://www.historybenchmarks.ca/>

A autora Maria Filomena Mónica afirma que a forma como se leciona a disciplina de História é decisiva para que esta oscile entre disciplina mais enfadonha ou disciplina mais deslumbrante, como podemos observar: “disciplina de História pode ser a disciplina mais aborrecida ou a mais fascinante: depende da forma como é leccionada” (2014). É caso para dizer que o segredo do sucesso da disciplina de História, junto dos alunos, está diretamente relacionado com a didática da mesma. Esta conceção de ensinar História assente na compreensão dos mecanismos de aprendizagens dos alunos, bem como na eficiência das estratégias e recursos usados pelos docentes, focando-se no método da “aula-oficina”, não está isenta de críticas e de observações por parte de pedagogos e professores e, até de historiadores.

A tentativa de evitar métodos de ensino que preconizavam técnicas expositivas, atos de memorização bem como recurso ao manual parece que conduziu a um ensino que sobrevaloriza a metodologia da investigação histórica enquanto caminho para o ensino da História. De acordo com Augusto Monteiro (2000, p. 10), seria caprichoso querer ensinar aos alunos “*a História em toda a sua complexidade*” e alerta que o caminho não passa, de todo, por ensiná-los a fazer a História nem a instruí-los na metodologia da ciência. Também Maria Filomena Mónica (2014) partilha da mesma opinião ao dizer que a sobrevalorização atribuída às fontes históricas e a ideia de que existem múltiplas perspetivas do passado não é mais do que uma reação à “*historiografia do Estado Novo*”, bem como uma herança de estudos modernos. Esta observação faz sentido se se pensar que, durante o Estado Novo, as orientações emanadas pelos governantes quanto ao procedimento a adotar no ensino da História visavam uma componente expositiva na qual factos, datas e nomes eram os elementos-chave. Quanto à parte crítica, o que hoje diríamos algo como o desenvolvimento do espírito crítico, essa estava reservada ao historiador, ainda que coubesse ao Estado definir o que seria a verdade absoluta (Grilo, 2011). Neste sentido, em defesa contra a um apelo massivo, em encontros científicos e em revistas, para que as aulas de História fossem construídas pelos alunos, a partir da análise de fontes, uma professora do ensino básico desabafa dizendo: “Quem é de História sabe que as fontes

são as nossas referências, mas acredito que uma boa história, contada com alma, também ensina o passado e ajuda a compreender o presente” (Mónica, 2014, p. 148).

Por este motivo, Monteiro (2000) alerta que, em nome de concepções científicas, a História explicativa, assente na racionalidade, ganha terreno em detrimento de uma História narrativa e descritiva, esta associada não só à imaginação como também à afetividade. O autor defende ainda que a dimensão narrativa pode, e deve, andar de mãos dadas com a dimensão científica. Também o historiador José Mattoso (2000) a este respeito deixa claro que os investigadores na área da educação parecem ter esquecido o contributo e a importância da narrativa do passado coletivo para a compreensão do mundo por parte das crianças e dos jovens. O autor vai mais longe, argumentando a necessidade de uma narrativa histórica sequencial onde as datas, por exemplo, possuem uma função importante na construção da noção de sequência no tempo, além, naturalmente de um antes e um depois unidos por relações de sucessão e de causalidade. Com esta ideia, para José Mattoso, falar de determinados acontecimentos históricos sem um discurso historiográfico com princípio, meio e fim torna a História, não só aborrecida, como também não permite aos alunos encontrarem “nos conhecimentos adquiridos na escola apoio algum para referirem estas informações a uma sequência estruturante da memória colectiva.” No seguimento desta ideia, Maria Filomena Mónica (2014) refere que, em detrimento do discurso historiográfico, o recurso às fontes históricas como ponto de partida para a exploração e análise dos assuntos pode resultar numa dificuldade acrescida para os alunos, já que estas incidem sobre aspetos específicos de uma realidade de assuntos, que se querem compreendidos na sua globalidade. Assim, justifica-se o recurso a uma narrativa historiográfica sequencial. Rematando este assunto, Mattoso afirma que “não se pode confundir ensino com investigação”. Termina dizendo que a abordagem e a análise das estruturas mentais, sociais e económicas podem ser apresentadas, na sua forma mais simples, aos alunos do Ensino Secundário, no entanto a sua devida abordagem e análise devem ser feitas no ensino superior.

Neste sentido, parece importante lembrar David P. Ausubel (1963) citado por Nuno Crato (2024), a respeito da distinção, mas também da importância, entre a

aprendizagem por receção e a aprendizagem por descoberta. Enquanto a primeira apresenta o conteúdo a lecionar ao aluno na sua forma final, na qual este apenas tem que interiorizar a matéria, a segunda obriga o aluno a descobrir, de forma autónoma, o que deve ser aprendido, antes de o internalizar, ou seja, o conteúdo não lhe é oferecido no formato de resultado. O psicólogo americano vai mais longe e aborda o papel que uma e outra desempenham no desenvolvimento intelectual e cognitivo e afirma que “ (...) Essencialmente, corpos extensos de matéria disciplinar são adquiridos por ensino recetivo, e os problemas da vida do dia-a-dia são resolvidos através da aprendizagem por descoberta”. Crato (2024) conclui dizendo que caso se queira compreender grandes movimentos sociais ou políticos, como as causas do declínio e o fim do Império Romano, estes devem ser ensinados ou aprendidos a partir de leituras ou conversas estruturadas.

Por último, e não menos importante, importa lembrar a distinção entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa. Se a primeira visa, única e exclusivamente, memorizar factos e conceitos de forma a reproduzi-los, sem grande significância, a segunda preconiza que os novos conhecimentos se juntem a outros que o aluno já conhece, levando à integração dos primeiros em esquemas de pensamento. Ainda assim, a conclusão de Ausubel é a de que “o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o sujeito já conhece. Considere-se isso e ensine-se em conformidade” (Ausubel, 1963, apud. Crato, 2024).

Por conseguinte, será que o ensino da História se transformou num aglomerado de fontes para analisar como fichas, mapas, tabelas, gráficos, árvores genealógicas listas e quadros? Em nome da objetividade e da cientificidade, a questão legítima que se pode lançar é se ainda haverá espaço para a imaginação, a emotividade, a criatividade e a afetividade no ensino da disciplina de História? Não serão estes também ingredientes indispensáveis para o desenvolvimento das estruturas cognitivas? Citando novamente José Mattoso, fica aqui não só uma reflexão fundamental sobre esta questão do ensino da História como também a porta de entrada para a importância da Literatura na sala de aula de História, seja ela usada como fonte histórica seja como um trecho de uma estória:

A contaminação da pedagogia pela ciência dá, aqui, maus resultados, quando propõe, a pretexto de objectividade, que se retire qualquer carga emotiva à narração. (...) E aqui que intervêm, de novo, os ensinamentos de Mircea Eliade e de Paul Ricoeur, ao aproximarem a narrativa, fictícia ou real, da literatura. Toda a narrativa, pelo simples facto de o ser, contém em si um elemento sedutor. (...) A literatura, em última análise, não lhe acrescenta nada senão o esplendor da forma.

(Mattoso, 2000, p. 143)

Não havendo aqui a pretensão de se aprofundar questões relacionadas com a psicologia educacional, mas não ignorando que o objetivo de todo e qualquer professor de História é que o aluno aprenda de forma significativa e pense historicamente. O ensino da História pode, e deve, enveredar por vários caminhos distintos, sem que para isso exclua qualquer método ou teoria, mas antes abrace todas elas.

Deste modo, a intenção do presente trabalho passa por compreender de que forma a Literatura, enquanto ferramenta pedagógica, pode ajudar na motivação e no aumento do interesse dos alunos pela disciplina de História, além de servir como fonte de conhecimento histórico. Solé, Reis e Machado (2014, p.9) relembram que vários estudos têm enfatizado o uso de narrativas como recurso para o ensino de História, tratando-se de estratégia adequada e facilitadora de compreensão da História. As autoras (2014, p. 13) fazem ainda referência a vários outros autores que valorizam o uso deste tipo de recurso, esquematizando as diversas potencialidades do mesmo, entre as quais:

- “Contribuir para a organização de sequências cronológicas;

- Ajudar a compreender as mudanças através dos tempos, a duração de certos acontecimentos, as causas e os efeitos dos eventos/acontecimentos;
- Permitir identificar as semelhanças e diferenças entre vários períodos e distinguir o passado e o presente;
- Contribuir para promover o desenvolvimento da linguagem de tempo”.

Neste sentido, a exploração e a reflexão sobre estes assuntos no âmbito da didática da História assumem-se fundamentais tendo em vista um maior envolvimento do aluno na disciplina de História, mas também ajudando este a compreender a importância do conhecimento histórico e o impacto desta na sua vida diária.

História e Literatura: um vínculo intemporal

2.1 Compreendendo conceitos

Ainda no tempo do mito, lá no monte de Parnaso, morada das musas, morava Clio, filha de Zeus e Mnemósine. Representada com um estilete de escrita e uma trombeta nas mãos, Clio era aquela que registava em narrativa aquilo que cantava e anunciava o que celebrava. Partilhando com a mãe o passado e a tarefa de lembrar, Clio foi considerada pelos homens, a rainha das ciências e a musa da História. Ao longo dos tempos, História e Literatura sempre caminharam lado a lado, entrelaçando-se de forma fecunda e bastante próxima. Torna-se necessário recuar até à Grécia Antiga para se saber que ambas já eram problematizadas na altura e que, de acordo com Aristóteles, as duas eram descritas como narrativas: a narrativa histórica “aquilo que aconteceu”, a narrativa literária “aquilo que poderia ter acontecido”.

Apesar de distante do rigor científico dos dias de hoje e da preocupação com a verdade, a História vê nascer, na Grécia Antiga, aquele que é considerado o seu pai – Heródoto. O viajante grego que relatava as suas viagens e contava aos gregos como eram os outros a partir do que havia visto e ouvido, mas também dos relatos e testemunhos de terceiros, informava, explicava e não deixava esquecer o passado, sem o rigor da ciência moderna, apenas com autoridade da fala (Pesavento, 2000).

Com o advento do Cristianismo, a concepção de História passou por procurar um sentido mais profundo para a experiência humana, deixando de estar circunscrito aos eventos temporais e naturais. Esta concepção providencialista da História manter-se-ia pela Idade Média, onde fé, Deus e aspetos espirituais predominaram em trabalhos de temáticas históricas, entre os quais se destacam as hagiografias e as crónicas (Esteves, 2013). Neste contexto, Julieta Araújo Esteves afirma que na “Península Ibérica (...) as obras são maioritariamente feitas sobre religiosos e por religiosos” (2013, p.170). Recorde-se que o acesso à leitura não era para todos, estando reservado apenas a alguns como religiosos ou nobres. O mundo literário encontrava-se, assim, em escolas monásticas e palacianas.

Nesta atmosfera de corte cultivada pela Letras destaca-se o cronista Fernão Lopes, guardião da Torre do Tombo, que a pedido de D. Duarte assumiu o ofício de escrever a História, tendo sido nomeado cronista-mor do reino. Narrou os feitos de Portugal dando forma às crónicas de D. Pedro I, D. Fernando e D. João I, tarefa que realizou em vários anos. Fernão Lopes considerava-se mais um “compilador” do que um “historiador”. No entanto, sem nunca descurar as fontes, Julieta Araújo Esteves citando Teresa Amado refere que “nenhum outro cronista foi simultaneamente tão historiador e tão narrador” (2013, p. 172).

História e Literatura apresentam-se como duas formas de discurso, duas formas de descrição da realidade e as diferenças entre ambas não podem, nem devem, diluir-se, havendo o risco de misturar ciência e arte, facto e ficção. No entanto, e apesar das diferenças, é inegável constatar que ambas bebem uma da outra, na medida em que “ [...] Por vezes, a História alimenta-se do que a Literatura estabilizou, como memória do passado para o futuro. Outras vezes, é a Literatura que vai buscar à História o enredo do acontecido” (Buescu, s/d).

História e Literatura apresentam o mesmo referente, a realidade. Esta apresenta-se como terreno de trabalho para ambas, ainda que busquem fins distintos. Tanto a narrativa histórica como a literária assentam num tempo e num espaço, privilegiando a experiência humana e as suas ações, levando-nos até à narração do acontecido ou do que poderia ter acontecido. Estas duas formas de descrição da vida e do mundo partilham certos traços. No entanto, seria um erro atribuir à História a categoria de ficção. Para que não se corra o risco de reduzir ciência à fantasia, Pesavento (2006) relembra a distinção clara entre ficção e História, onde a primeira nos é, vulgarmente, apresentada como o ato de fingir ou de inventar enquanto a segunda surge como uma “narrativa organizada dos fatos acontecidos, logo, não é fingimento ou engodo, delírio ou fantasia”.

Inegável será afirmar que o historiador é, também ele, um narrador, tal como um narrador de uma obra literária, porém, narra acontecimentos que se aproximam o mais possível do real, o mais próximo da verdade, ainda que esta não se apresente de forma incontestável ou absoluta, encontrando-se sempre sujeita à aprovação da

comunidade científica. Neste sentido, o ofício de historiador não lhe permite criar ou inventar personagens ou factos, apesar da existência da existência de uma corrente historiográfica que valoriza a contrafactualidade (Ferguson, 2006). O historiador é aquele que faz as perguntas certas à fonte, por isso, ele:

[...] Reúne os dados, seleciona, estabelece conexões e cruzamentos entre eles, elabora uma trama, apresenta soluções para decifrar a intriga montada e se vale das estratégias de retórica para convencer o leitor, com vistas a oferecer uma versão o mais possível aproximada do real acontecido.

(Pesavento, 2006, p. 4)

Seja como for os factos e as fontes por si só não fazem nem escrevem História, estas apenas se transformam em texto historiográfico quando o historiador constrói uma narrativa sobre o ser humano no tempo recorrendo à “imaginação criadora” de um passado sustentado em fontes credíveis, e não em recursos ficcionais, e, por isso, assente em pressupostos verosímeis. A este respeito, Jacques Le Goff (2010, p. 40) não descarta a importância da imaginação para o ofício da escrita historiográfica. O autor alega a existência de dois tipos de imaginação as quais um historiador pode recorrer: a que dá vida ao que está inanimado nos documentos e que, por sua vez, permite mostrar e explicar as ações humanas. Diz ainda o historiador que “é desejável encontrar esta capacidade de imaginação que torna o passado ‘concreto’ – tal como Georges Duby desejava encontrar talento literário no historiador”. Veja-se a título de exemplo, o início da obra *O Tempo das Catedrais*, de Georges Duby:

Pouquíssimos homens— solidões que para o ocidente, para o norte, para o leste se estendem, se tornam imensas e acabam por cobrir tudo — maninhos, brejos, rios vagabundos, e as charnecas, as matas de corte, os pastos, todas as formas degradadas da floresta que os fogos das brenhas e as sementeiras furtivas dos

queimadores de bosques deixam atrás de si (...). Tão dispersa, ainda assim a população é demasiado numerosa. Luta com as mãos quase nuas contra uma natureza indócil cujas leis a sujeitam, contra uma terra infecunda porque mal dominada. Nenhum camponês, quando semeia um grão de trigo conta colher muito mais de três grãos, se o ano não for mau de mais — o suficiente para comer pão até à Páscoa.

Georges Duby, *O Tempos das Catedrais*, 1979, pp. 13-14

O historiador francês continua dizendo que, mais do que desejável, torna-se necessário o historiador revelar outro tipo de imaginação – aquela a que ele chamou de “imaginação científica” e que se manifesta pelo poder de abstração. A este propósito, o autor afirma que nada diferencia o historiador dos outros homens de ciência, defendendo que “ [o historiador] deve trabalhar nos seus documentos com a mesma imaginação que o matemático nos seus cálculos, ou o físico e o químico nas suas experiências.”

Com isto, caso queiramos olhar para História como uma narrativa ficcionada, Pesavento (2000) defende que devemos encará-la como uma “ficção controlada”, na qual:

(...) A tarefa do historiador é controlada pelo arquivo, pelo documento, pelo caco e pelos traços do passado que chegam até o presente. De uma certa forma, eles se "impõem" ao historiador, que não cria vestígios do passado (no sentido de uma invenção absoluta), mas os descobre ou lhes atribui um sentido, conferindo-lhe o estatuto de fonte.

Por sua vez e de acordo com António Sérgio Ferreira (2010), Literatura pode ser entendida como “a produção de textos ficcionais de todo tipo, bem como o estudo e a análise desse fenómeno”, ainda que ficcional, verosímil e no âmbito do imaginário,

esta arte para além de partilhar os conteúdos com a História, partilha ainda uma enorme “vontade de realismo” e procura obtê-lo ao inserir um contexto histórico no seu enredo literário no momento da construção da obra (Buescu, s/d). Além disso, a obra literária deve ser considerada como uma produção histórica, não só no momento da sua criação mas também quando esta é resgatada ao longo dos tempos. Ela é pensada e nasce dentro de um tempo histórico e como tal deve ser percecionada como um objeto ou produto do seu tempo.

Seguindo esta linha de pensamento, conclui-se que História e Literatura além de terem em comum a descrição da realidade e da experiência humana fazem-no também da mesma forma, isto é, através do discurso. Ainda que as fronteiras sejam, muitas vezes, ténues e alvo de debate é inquestionável inferir que a História apresenta um compromisso com a verdade, ainda que uma verdade relativa e, por isso, sujeita a novas indagações, novas fontes ou metodologias, enquanto a Literatura, naturalmente, não acarreta qualquer tipo de pacto com a verdade.

2.2 O texto literário como fonte histórica

Nem sempre a Literatura gozou de estatuto de fonte histórica e tempos houve em que o único papel que assumiu era o de passatempo, proporcionando momentos de leveza e de descontração (Pesavento, 2006). Antoine Compagnon (2009), citado por Paulo Silva (2023), organiza as funções da Literatura em quatro categorias de poder, associadas a períodos históricos específicos, sendo elas:

- I. **O poder clássico**, surgido na Antiguidade Clássica, principalmente com pensadores como Aristóteles e Horácio, onde a arte mimética é considerada uma experiência de prazer, mas simultaneamente de instrução, desempenhando, desta forma, uma **função lúdica-formativa**;
- II. **O poder romântico**, surgido com o movimento iluminista e fortalecendo-se com o Romantismo, nos finais do século XVIII e, sobretudo, no século XIX, atribui à Literatura uma função de emancipação intelectual dos leitores através da libertação da ignorância, das submissões e da alienação, sugerindo, por isso, uma **função crítico-ideológica**.
- III. **O poder moderno**, nascido no final do século XIX e consolidado no século XX, contempla na Literatura o meio para aprimorar e ampliar as possibilidades do uso da língua através de uma linguagem verbal sofisticada e carregada de expressividade pela via das palavras, indicando uma **função linguística**.
- IV. **O poder pós-moderno**, nascido nas últimas décadas do século XX, problematiza a busca de uma utilidade prática para a Literatura, defendendo a ideia de que não haveria uma função para a arte literária.

Paulo Silva (2023) defende que o facto de surgir um novo poder não significa necessariamente que o poder anterior deixou de existir, aliás refere que se deve considerar a sua permanência na cultura, ao longo de todo o processo histórico, chegando até nós e influenciando as nossas opiniões, discursos e práticas diárias. No âmbito desta coexistência dos diferentes poderes nos nossos dias, o autor menciona ainda ser visível, por exemplo, a função lúdico-formativa do poder clássico no contexto

educativo, bem como a função crítico-ideológica do Romantismo muito enfatizada pelos estudiosos na discussão sobre para que serve a Literatura.

As diferentes funções atribuídas à literatura foram sendo alteradas ao longo do tempo e conhecê-las pode ajudar a compreender melhor de que forma estas auxiliam o leitor na construção de sentido e na interpretação do mundo. Deste modo, Lima e Almeida (2019), citando D’Onofrio (2007), referem cinco funções existentes numa obra literária, sendo elas: i) função lúdica, ii) função catártica, iii) função pragmática, iv) função cognitiva e v) função estética. De forma muito sucinta, a função lúdica visa proporcionar prazer ao leitor, podendo ser elevada ao estatuto de leitura de deleite; a função catártica é aquela que leva o leitor a repensar crenças, valores e atitudes enquanto ser humano, podendo proporcionar um efeito purificador de si mesmo e das suas próprias emoções. A função pragmática, também designada de político-social, apresenta-se como ideológica e serve para o leitor refletir e denunciar problemas sociais, tentando encontrar um novo rumo para a sociedade e para o meio. A quarta função elencada, a cognitiva, é aquela que proporciona ao leitor a aquisição de algum tipo de conhecimento que pode vir a ser utilizado na sua vida diária. Por fim, a função estética tropeça na própria criação literária e é aquela que proporciona o vislumbre do belo e da arte pela arte, tornando o texto literário mais mágico através dos sentidos e percepções (Lima e Almeida, 2019; Lopes, 2021).

Não obstante as funções da literatura já referidas, Paulo Silva (2023) menciona uma outra função – a função “científico-educacional” que visa não só a produção de conhecimento científico a partir de obras literárias, principalmente nas áreas das Humanidades, mas também como ferramenta pedagógica na formação educacional dos estudantes. Ou seja, a Literatura pode ser considerada uma fonte de conhecimento e uma ferramenta estratégica no contexto educativo. Nesta linha de pensamento, a produção de conhecimento histórico irá também beber da Literatura para reconstruir o passado, sendo as obras literárias igualmente consideradas uma fonte de conhecimento prontas a serem questionadas pelo historiador.

Contudo, não aquando da consolidação da História enquanto ciência, na segunda metade do século XIX, uma vez que nessa altura a noção de documento, de

acordo com Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, dizia respeito unicamente a “documentos escritos, testemunhos voluntários-cartas, decretos, correspondências, manuscritos diversos; não pensam em documentos não escritos (...) nem nos testemunhos involuntários” (Bourdé e Martin, 1983). Por conseguinte, a construção do conhecimento histórico acontecia num processo em que era atribuído um papel um tanto “passivo” ao historiador, ao contrário das fontes que se revelavam um elemento “ativo”. Neste sentido, em prol da objetividade, da imparcialidade e da verdade, a construção do discurso historiográfico espelhava a velha máxima do alemão Von Ranke “Wie es eigentlich gewesen”, o mesmo que dizer descrever os factos “tal como aconteceram” (Neto, 2016).

Assim, a construção da História enquanto ciência legitimar-se-ia, por um lado, na robustez metodológica da crítica dos documentos e, por outro lado, na adoção de um discurso subjacente às ciências naturais, designado positivista. O criador do Positivismo, Auguste Comte, ao tentar interpretar e teorizar sobre a sociedade e o mundo que o rodeia, fê-lo, naturalmente, à luz da realidade histórica do seu tempo, num ambiente liberal e pós-revolucionário. Uma sociedade em profunda transformação, cuja organização social baseada no modelo feudal de cariz teológico-militar desaparece dando lugar a uma organização da sociedade caracterizada pelo avanço da indústria e da ciência (Superti, 1998). Neste cenário típico oitocentista, Comte emancipou-se das crenças religiosas e adere às ideias racionalistas, cuja obra “*O Curso de Filosofia Positiva*”, de sua autoria, trata da formação das ciências e da evolução das sociedades (Bourdé e Martin, 1983).

O paradigma positivista defendia que o verdadeiro conhecimento era aquele que resultava do método científico, ou seja, da observação sistemática e da análise racional dos dados empíricos, recusando qualquer tipo de explicação teológica ou metafísica. No âmbito da História, o historiador francês Fustel de Coulanges (1888), citado por Neto (2016) escreve um texto em consonância com o discurso positivista, no qual refere que:

A História não é uma arte. É uma ciência pura. Ela consiste, como toda a ciência, em constatar factos,

analisá-los, juntá-los, estabelecer a ligação entre eles.
(...) O melhor dos historiadores é aquele que fica mais perto dos textos, que os interpreta com mais fidelidade, que não escreve, e mesmo não pensa, senão de acordo com eles.

Conclui-se, portanto, que a Literatura não corresponderia aos critérios de elegibilidade de fonte histórica segundo a escola positivista, sendo o seu único espaço reservado ao da ficção.

Seria necessário esperar até aos inícios do século XX para que se assistisse a uma redefinição do objeto da História mas também a um alargamento do conceito de *fonte*. A contestação de uma História política e militar, centrada nos factos e nos acontecimentos únicos, além da heroicidade de alguns indivíduos, levou à criação da Revista *Annales d'Histoire économique et sociale* por parte de Marc Bloch e Lucien Febvre. Estes historiadores prometiam um trabalho devidamente fundamentado, não colocando em causa os valores positivistas, porém marcado por uma nova abordagem através de uma abertura cronológica, temática e geográfica auxiliada pelas disciplinas das ciências sociais. Esta nova postura face ao *fazer História* conduziu à redefinição do objeto da história na qual Marc Bloch o caracterizou da seguinte forma:

O objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefactos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com

o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça.

(Marc Bloch, 2002, p.54)

Consequentemente, esta redefinição de objeto de estudo e, naturalmente, um campo mais lato de atuação – os homens reais na sua multiplicidade de expressões e na variância de tempo e de espaço – levará a que o historiador assuma um papel ativo no processo da construção do conhecimento histórico. Nesta perspectiva, Marc Bloch e Lucien Febvre deixam claro que o primeiro passo da investigação científica histórica se trata da definição de problemas e formulação de hipóteses. A identificação e a seleção das fontes será feita em consonância com os problemas e as hipóteses previamente formuladas, uma vez que na visão dos historiadores da Escola dos Annales os documentos “só falam quando se sabe interrogá-los”. Se antes, na Escola Metódica, a definição de documento circunscrevia-se ao documento escrito e voluntário, este novo processo de construção histórica conduzirá a um alargamento de fonte, descrito da seguinte forma por Marc Bloch: “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2002). Com esta ampliação da noção de fonte histórica, o texto literário e outras expressões artísticas irão, a seu tempo, conquistar o seu espaço dentro da construção do saber histórico.

Esta nova forma de construir História, demonstrando interesse por toda a atividade humana, estabelecerá um contacto próximo com outras áreas do saber como a Literatura, a Linguística, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia. Deste modo, a partir da década de 70 do século XX, irá emergir uma “Nouvelle Histoire” pela mão de Jacques Le Goff e Pierre Nora que irão propor novos temas, novos objetos e novas contribuições. Além da ciência do passado e a da consciência do tempo, estes historiadores apelavam a uma História que fosse, igualmente, uma ciência da mudança e da transformação e que pudesse explorar novos campos de atuação que iam ao encontro dos problemas do tempo presente. Assim, surgiram novas áreas de exploração como o clima, o inconsciente, os mitos, as mentalidades, a língua, entre outros. A partir de então, quatro novos campos da História foram trabalhados de

forma intensiva por parte de historiadores, sendo eles: a história da cultura material, a história dos marginais, a história do imaginário e a história das mentalidades (Neto, 2016).

Face a esta nova realidade sobre o que é e como fazer História, a Literatura irá assumir um novo papel dentro da ciência histórica. Será na qualidade de fonte que o texto literário irá dar resposta às questões colocadas pelo historiador, no entanto este último não deve descurar da especificidade nem da riqueza do primeiro. De acordo com Pesavento (2006), o texto literário representa uma fonte especial, na medida em que permite ao historiador da cultura aceder às representações do passado, alcançar sensibilidades e ainda vislumbrar o significado atribuído ao mundo, algo que nenhuma outra fonte lho permite. Na verdade, o texto literário é aquele que espelha o ambiente de uma época, mostra a forma como as pessoas pensavam o mundo e quais os valores, medos, sonhos e preconceitos que conduziam o seu dia a dia. A Literatura expõe o real e representa a porta de entrada para o imaginário – aquele que permite viajar para além da realidade concreta criando e classificando espaços, temporalidades, práticas e personagens. Apesar de traduzir o abstrato, o não visível e o não vivido, o imaginário também organiza o mundo, confere coerência, legitimidade e identidade. O imaginário sustenta a compreensão do mundo, tanto do racional e conceptual configurando, desta forma, o conhecimento científico, como do mundo das emoções e das sensibilidades, dando forma ao conhecimento dos sentidos – sensível. A Literatura apresenta-se como uma janela aberta para o estudo de uma época, através da qual o historiador pode apreender o que emocionava as pessoas, o que as indignava, o que era permitido, o que era considerado proibido, o que levava as pessoas daquele tempo a agir e a comportar-se daquela maneira e não de outra (Pesavento, 2006).

A construção do texto literário é igualmente uma construção histórica, a Literatura é, por isso, uma testemunha do seu tempo e fonte de si mesma, através do registo, no tempo, de razões, medos, angústias, sonhos, pecados e virtudes dos homens num determinado período da história. Logo, o que importa ao historiador não é o tempo da narrativa, mas sim o tempo da escrita. Pesavento, a este respeito,

exemplifica de que forma a análise das modalidades temporais da escrita da narrativa literária pode ser trabalhada pelo historiador, assim ela argumenta que:

No caso de um texto literário que fale do seu tempo - seja ele a obra de Balzac ou de Machado de Assis -, o historiador sobre ele se debruça a resgatar as sensibilidades, as razões e os sentimentos de uma época, traduzidos esteticamente em narrativa pelo autor. Quando o texto literário fala do passado, construindo-se como um romance histórico – tal como Sir Walter Scott com *Ivanhoe* ou Érico Veríssimo com *O Tempo e o Vento* –, o historiador não busca nele a verdade de um outro tempo, vendo no discurso de ficção a possibilidade de acessar o passado, mas a concepção de passado formulada o tempo da escritura.

Já no caso da literatura de ficção científica, aquela que fala de acontecimentos situados em uma temporalidade ainda não transcorrida, ela pode interessar ao historiador da cultura, justo se ele estiver interessado em saber como uma época pensava o seu futuro (...).

(Pesavento, 2004, p.83)

Um último aspeto a ter em consideração do uso da Literatura pela História prende-se com a especificidade e a riqueza da primeira, que segundo Mattoso (2000), a Literatura nada mais faz do que acrescentar esplendor ao discurso narrativo. É nesta linha de pensamento que Pesavento (2006) relembra que a linguagem literária, privilegiada pelo uso da metáfora – recurso de excelência da literatura – consegue falar de coisas apontando para outras coisas, descrevendo uma interpretação do mundo metafórica e codificada. Em suma, a Literatura pode e deve ser integrada no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de história, uma vez que, além de se tratar de uma fonte em si mesma – testemunha do seu tempo e construção histórica, é

aquela que permite aos alunos aceder ao imaginário, também ele organizador do mundo.

2.3 O texto literário como ferramenta pedagógica na sala de aula de História

“Sem documento não há história.”

(Langlois & Seignobos)

O documento é a matéria-prima do historiador, seja ele escrito, iconográfico ou móvel. Os vestígios do passado transformam-se em documentos históricos ou fontes históricas, no uso da linguagem historiográfica, a partir do momento em que o historiador decide analisá-lo, questioná-lo e extrair informação que permita reconstruir retratos do passado. Se até 1970, no âmbito do ensino da História, o documento dentro de sala de aula desempenhava uma função meramente ilustrativa daquilo que o professor havia dito, nos dias de hoje, o documento assume-se como protagonista na hora de planificar a aula de História. Este novo protagonismo que o documento assume e a ocupação privilegiada na construção da aula de História é o resultado da alternativa encontrada para escapar à memorização, às técnicas expositivas e ainda ao método do ensino livresco (Monteiro, 2000). E não será, certamente, coincidência que seja ainda precisamente nesta altura que começam a surgir os primeiros estudos na área da Educação Histórica que preconizam precisamente esta abordagem às evidências históricas por parte dos alunos.

Ainda neste seguimento, importa destacar a conclusão de Serrano e Neto (2022), no âmbito de um estudo realizado sobre o modo como as temáticas da União Europeia (UE) são abordadas nos manuais do 9º ano, que referem que as fontes escritas e iconográficas, além de exercícios de aplicação, abundam nos manuais em detrimento de textos escritos pelos autores dos referidos manuais. Esta ideia de protagonismo das fontes vai, igualmente, ao encontro do previsto nas AE que preconizam o desenvolvimento de competências próprias do saber histórico, tais como a análise de “fontes de natureza diversa distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado”, restando ao professor a simples função de orientador no desenvolvimento de competências e na aquisição de aprendizagens.

Ainda que existam fontes históricas sem necessidade de didatização, uma vez que pelas suas características se revelam bons recursos didáticos, há autores que argumentam que existe, muitas vezes, a necessidade da adequação do documento escrito ao nível dos alunos, sendo necessário a seleção de excertos, cortes ou mesmo simplificação de linguagem (Monteiro, 2000). Na mesma linha de pensamento, Souza e Silva (2022) alertam que deve ser tido em consideração a faixa etária e o grau de escolaridade dos estudantes no momento da escolha do documento, uma vez que este deve ir ao encontro do interesse dos alunos e favorecer a leitura e a análise por parte destes. Além disso, relembram ainda que o uso e a interpretação dada ao documento por parte do professor diferem da apropriação que o historiador faz do mesmo. Como ferramenta pedagógica, revela-se bastante eficaz, podendo ilustrar uma ideia defendida pelo docente, servir como fonte de informação ou introduzir uma situação-problema. Barca e Gago (2001), a propósito dos cuidados a ter ao trabalhar com fontes históricas, advertem:

O trabalho com fontes na aula de História não pode ser uma tarefa mecânica. Ele terá de ser ancorado e contextualizado numa situação que faça sentido humano. A contextualização tem de ser adequada aos alunos em concreto. (...) As fontes devem ser cuidadosamente seleccionadas, para responderem às questões a apresentar aos alunos, e em quantidade adequada, de forma a que os alunos não se percam com a dose da informação fornecida.

No âmbito da adequação dos documentos escritos, as autoras Santiago, Araújo e Grinberg (2010) defendem o uso de algumas regras para que não se corra o risco de dificultar o trabalho do aluno, não só quanto à leitura, mas, igualmente, na interpretação do mesmo. Desta forma, as autoras recomendam:

- “Cuidado na seleção de textos em que os alunos sejam capazes de ler, ainda que recorrendo ao dicionário;

- Contextualização documento, nomeadamente o autor do mesmo, a época em que foi elaborado;
- Relacionar o documento com a realidade próxima do aluno, recorrendo a comparações levando à compreensão do texto;
- Aproveitar o contributo dos alunos quanto às observações e interpretações sobre o mesmo”;

Pode-se afirmar que qualquer documento, escrito ou outro, para ser didático deve ir ao encontro dos interesses e ao nível de conhecimento dos alunos, bem como atingir os objetivos e conteúdos delineados para a aula. No que se segue do que foi tratado anteriormente, tal como a explanação dos conceitos de História e Literatura e o uso do texto literário como fonte histórica, importa aqui explorar e refletir sobre o uso do texto literário como ferramenta pedagógica no ensino de História. O primeiro ponto a ter consideração prende-se com o facto de olhar para a arte literária como produto de uma época e não unicamente como ilustração ou corroboração, como em tempos idos, daquilo que as fontes demonstravam. Para tal, o professor deve contextualizar a obra “a partir da visão do autor”, conhecer o autor da obra bem como o seu papel na sociedade de outrora, além de saber para quem foi direcionada a obra (Santana e Macedo, 2008). Segundo os autores Abreu, Martins e Santos (2019) ao estabelecer esta relação entre Literatura e História na sala de aula, surge a oportunidade de debater e problematizar com os alunos o ofício de historiador, abordando os limites dessa própria ligação, as especificidades dos textos históricos e/ou historiográficos e dos textos literários e de que forma ambas exploram a realidade. Ainda sobre as potencialidades do uso do texto literário no ensino de História, os autores continuam dizendo que este tipo de prática pedagógica estimula o aluno na exploração do imaginário histórico, na leitura e na interpretação, dando-lhe a conhecer o *fazer história*. Neste sentido, sugerem, a título de exemplo, exercícios de comparação entre os textos literários e o conteúdo do manual adotado, permitindo ao aluno, desta forma, obter uma visão multiperspetivada ou então uma leitura dramatizada solicitando aos alunos a identificação de sensibilidades, mentalidades ou formas de expressão, entre outros aspetos socioculturais.

Nesta linha de pensamento sobre o uso da Literatura como ferramenta pedagógica, Navarro e Calvo citados por Soares (2021) lembram que o uso da arte literária já era adotada desde a Antiguidade, onde os gregos faziam uso do texto poético para fins educativos. Através da poesia conseguiam aprender e ensinar sobre moral, geografia, história, sobre o mundo e ainda sobre os outros e sobre si próprios. A autora afirma que a Literatura potencia o estudo da História possibilitando aprendizagens mais significativas, uma vez que proporciona uma ligação emotiva com o enredo e com as personagens retratadas na obra. Por último, o exercício de compreender e analisar um texto de cariz literário, questionando-o, refletindo sobre o mesmo e estender essa mesma reflexão aos assuntos e aos conceitos explorados na aula de História leva ao aumento da cultura geral do aluno, conferindo-lhe uma visão mais refinada do mundo.

Conclui-se, portanto, que a Literatura deixou de ser meramente ilustrativa do passado e passou a ter um papel importante na compreensão do mesmo. Além disso, passou a ser uma ferramenta pedagógica valorizada, uma vez que é uma fonte em si mesma e uma oportunidade de aceder a mundos do imaginário. Embora a Literatura não represente uma imagem fiel da sociedade e do mundo que retrata, ou seja, em momento algum substituiu a História, o facto é que permite ao aluno um contacto mais próximo com outras realidades proporcionando novas formas de pensar o real.

II - Aspetos Metodológicos

1. Objetivo e enquadramento metodológico

No âmbito da iniciação à prática profissional, o trabalho de campo realizado durante o estágio focou-se numa abordagem metodológica centrada na investigação-ação com os seguintes objetivos: avaliar o impacto do uso do texto literário na compreensão dos conhecimentos históricos e na motivação dos alunos, bem como averiguar a importância que os alunos atribuem ao texto literário na aprendizagem de História e analisar o desenvolvimento da empatia histórica através de uma História narrativa.

Este tipo de metodologia utilizada em investigação na área das Ciências Sociais e, particularmente, nas Ciências da Educação, assenta numa abordagem mista de recolha e análise de dados, podendo recorrer a diversas técnicas e instrumentos, tanto de carácter quantitativo como qualitativo. Neste sentido, a investigação-ação caracteriza-se pela recolha sistemática de informações, permitindo uma intervenção direta no contexto real, facilitando uma compreensão aprofundada dos fenómenos estudados e possibilitando a implementação de estratégias ajustadas às necessidades específicas do contexto (Coutinho, 2009). Note-se que este modelo metodológico preconiza a resolução de problemas práticos e a procura de melhorias de práticas no contexto real de intervenção, neste caso no contexto educativo.

Esta metodologia de trabalho promove ainda mudanças sociais, possibilitando uma abordagem participativa e colaborativa, envolvendo o professor-investigador bem como, neste caso em particular, os alunos envolvidos, o que enriquece o processo de reflexão e tomada de decisões ao longo do estágio. Efetivamente, o objetivo primordial desta abordagem metodológica prende-se com a obtenção de respostas aplicáveis na prática do quotidiano não só pelo próprio interveniente como de outros interessados (Coutinho, 2009). Nos seguintes pontos deste projeto serão detalhadas as etapas e procedimentos adotados nesta investigação-ação, bem como os instrumentos utilizados para a recolha e análise dos dados.

2. Contextos e Participantes

2.1. A escola

No âmbito da Prática de Estágio Supervisionada (PES), o presente trabalho de investigação-ação desenvolveu-se na Escola Secundária de Amarante, cujas raízes remontam ao ano de 1964, mais concretamente à criação da Escola Industrial de Amarante e, sendo atualmente, a única escola do concelho com oferta educativa de ensino secundário. A cidade de Amarante apresenta-se com uma área aproximada de 301.3 Km², contando com 52 131 habitantes, distribuídos pelas suas 26 freguesias. A distribuição da população amarantina encontra-se de forma desigual pelo território, sendo a margem direita do rio Tâmega a mais povoada, contrastando com a da esquerda, menos povoada (Projeto Educativo, 2023-2026). No que diz respeito à organização do sistema educativo amarantino, o concelho conta com a Escola Secundária de Amarante², escola não agrupada, e dois agrupamentos, o Agrupamento de Escolas Amadeo de Souza Cardoso e o Agrupamento de Escolas Teixeira de Pascoaes, perfazendo um total de 39 estabelecimentos de ensino públicos e oito de natureza privada.

Atualmente, a Escola Secundária de Amarante situa-se na Avenida General Vitorino Laranjeira e as suas atuais instalações são resultado da intervenção efetuada entre 2011 e 2019, pela Parque Escolar, ao abrigo do Programa de Modernização das Escolas destinadas ao Ensino Secundário. Enquanto instituição de ensino, é seu intuito ser uma escola de referência pela formação cívica e sucesso académico e profissional dos seus alunos e pela qualidade do ambiente escolar e das relações externas. Por fim, a Escola Secundária de Amarante assume como missão prestar um serviço educativo de qualidade à comunidade, estimulando um ambiente participativo, aberto e integrador, valorizando a continuidade de estudos e fazendo a ponte com o mundo do trabalho. Tudo isto, a partir de uma escola reconhecida pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade.

² Página oficial em: [ESA - Escola Secundária de Amarante](#)

2.2. As turmas

No âmbito do acolhimento do núcleo de estágio de História, proveniente da FLUP, do ano letivo 2024/2025, a Escola Secundária de Amarante atribuiu a função de orientação e acompanhamento ao professor José Rui Fonseca. Neste sentido, o professor orientador deu continuidade às suas turmas do ano letivo anterior, tendo por isso, uma turma do 8º ano de escolaridade do Ensino Básico e uma turma de 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, além de iniciar uma nova turma de 10º ano, igualmente do curso já referido. Embora existisse a possibilidade de acompanhar e lecionar em apenas duas turmas – uma correspondente ao Ensino Básico e outra do Ensino Secundário – a iniciação à prática profissional realizou-se com as três turmas atribuídas ao Orientador Cooperante, na medida em que a experiência revelar-se-ia mais enriquecedora. Por isso, importa agora proceder à caracterização das respetivas turmas, já que constituem a amostra da presente investigação-ação.

Por questões éticas ligadas ao desenvolvimento deste projeto, e de forma a proteger a identidade dos alunos envolvidos, as turmas serão nomeadas, ao longo do trabalho, e respetivamente, por “8º ano”, “10º ano” e “11º ano”, mantendo assim o anonimato.

a) 8º Ano

A turma do 8º ano é constituída por 20 alunos, revelando-se estável no que diz respeito ao número de estudantes ao longo do período escolar, apenas com a entrada de um aluno novo, logo após o início do ano letivo. Desses 20 alunos, dois são de nacionalidade brasileira que, apesar das dificuldades que apresentam, encontram-se perfeitamente integrados na turma e na escola. No que concerne à composição por género, a turma apresenta 11 rapazes e nove raparigas, promovendo, desta forma, um equilíbrio que beneficia as dinâmicas de interação. As idades dos estudantes variam entre os 12 e os 15 anos, com uma média de 12,8 anos, o que revela que a maioria se encontra dentro da faixa etária típica para este ano de escolaridade. Para uma fácil

leitura, os Gráficos 1 e 2 apresentam a distribuição dos alunos por idades e por género, respetivamente.

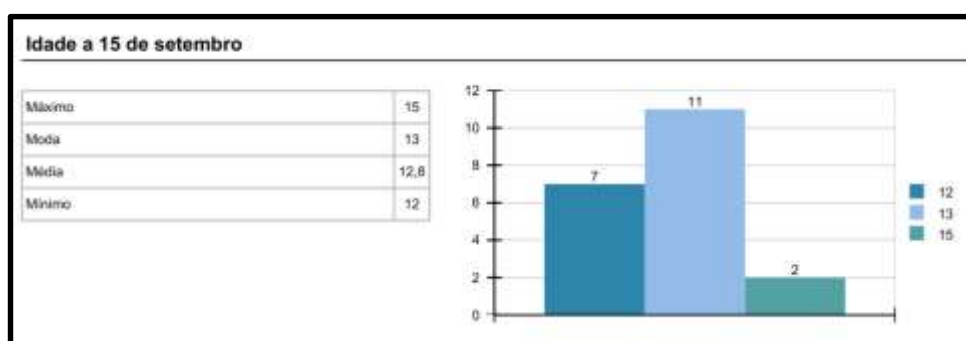


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por idades (8º ano)

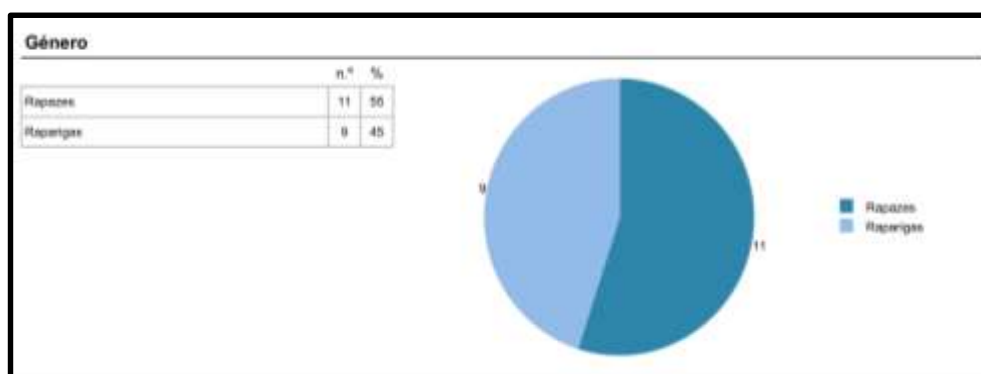


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por género (8ºano)

No âmbito da educação inclusiva, sete alunos apresentaram medidas de apoio de acordo com o decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sendo que quatro apresentaram medidas universais e os restantes, além das já referidas, usufruíram, igualmente, de medidas seletivas. De um modo geral, trata-se de uma turma heterogénea, com diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho, exigindo, por parte do professor, empenho em prover estratégias inclusivas e motivadoras para os alunos. Ainda assim, a diversidade dos elementos da turma não comprometeu, em momento algum, o bom funcionamento das aulas de História, bem pelo contrário, revelando-se uma turma empenhada, dedicada e cumpridora do seu papel. Tratava-se de uma das direções de turma do professor orientador Rui Fonseca, possibilitando o acompanhamento das tarefas inerentes ao cargo de diretor de turma.

b) 10º Ano

Ao contrário da turma do 8º ano, o número de alunos da turma do 10º ano oscilou bastante durante o 1º semestre, tendo-se estabilizado apenas no 2º semestre. Inicialmente, chegou a contar com 33 alunos, no entanto, no final do ano letivo a turma era constituída por 22 estudantes, sendo um de nacionalidade brasileira. Esta entrada e saída de alunos, no 10º ano de escolaridade, já é vista com naturalidade por parte dos professores, uma vez que muitos alunos acabam por optar por outros cursos do ensino regular ou mesmo pela via do ensino profissional. No que diz respeito à distribuição dos alunos por género, a turma conta com 16 raparigas e seis rapazes e, apesar da presença feminina ser predominante, não se notava qualquer constrangimento ou alteração comportamental derivada deste facto. As idades dos alunos variam entre os 14 e os 16 anos, com uma média de 14,6 anos, correspondendo à idade habitual de início do ensino secundário. Para uma fácil leitura, os Gráficos 3 e 4 apresentam a distribuição dos alunos por idades e por género, respetivamente.

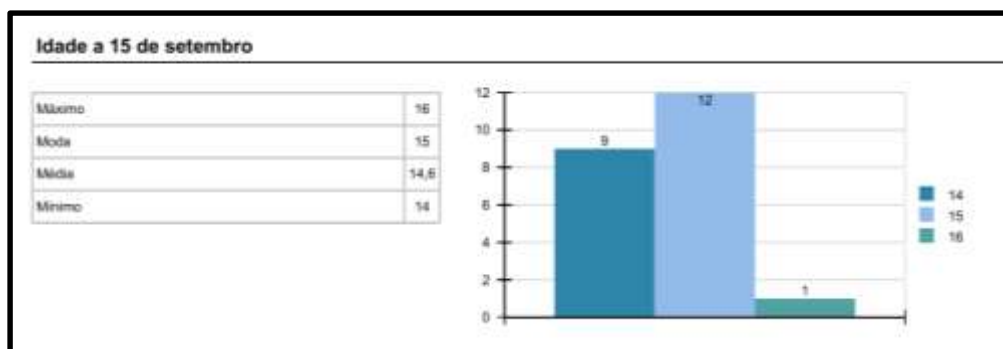


Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por idades (10º ano)

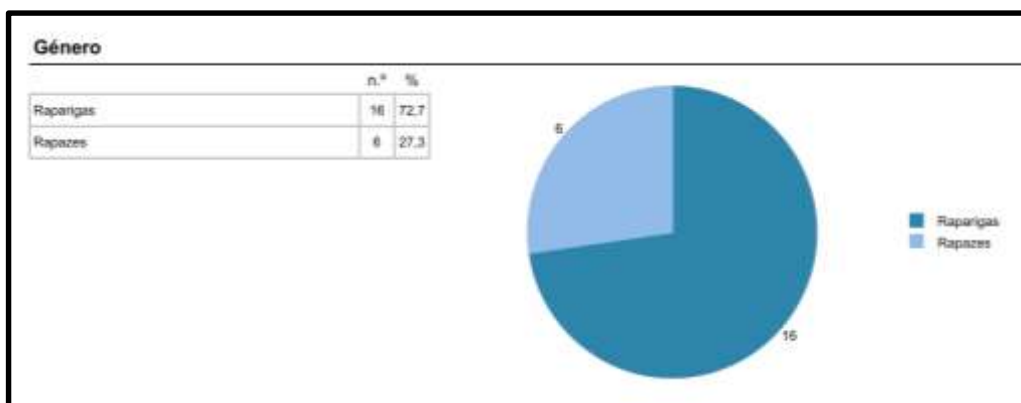


Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por género (10º ano)

No âmbito da educação inclusiva, 15 alunos apresentaram medidas universais de apoio de acordo com o decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estando prevista a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares. A transição do ensino básico para o ensino secundário representa sempre uma grande mudança para os alunos, significando, por isso, uma fase importante na sua formação pessoal e académica. Inicialmente, a turma apresentou-se de forma ativa e enérgica, porém foi-se notando uma ligeira alteração comportamental ao longo do ano letivo, motivada não só pela exigência da disciplina e da professora mas também, naturalmente, pelas dificuldades e adaptação inerentes ao Ensino Secundário, refletindo-se na necessidade de mais concentração nas aulas e estudo fora delas. Ainda assim, o balanço foi bastante positivo, no final do ano letivo, uma vez que os alunos conseguiram superar as classificações obtidas no 1º semestre e revelando uma atitude expectável de um aluno empenhado do ensino secundário.

c) 11º Ano

No que diz respeito à caracterização da turma do 11º ano, o número de alunos revelou-se estável ao longo do ano letivo, apenas com a entrada e saída de um aluno, oriundo de França, no início do ano letivo. No final do ano, a turma contava com 23 estudantes, destes 18 eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino, no entanto, sem registos relevantes derivado deste facto. No que concerne às idades dos alunos, estas variavam entre os 15 e os 17 anos, com uma média de 15,6 anos. Para uma fácil

leitura, os Gráficos 5 e 6 apresentam a distribuição dos alunos por idades e por género, respetivamente.

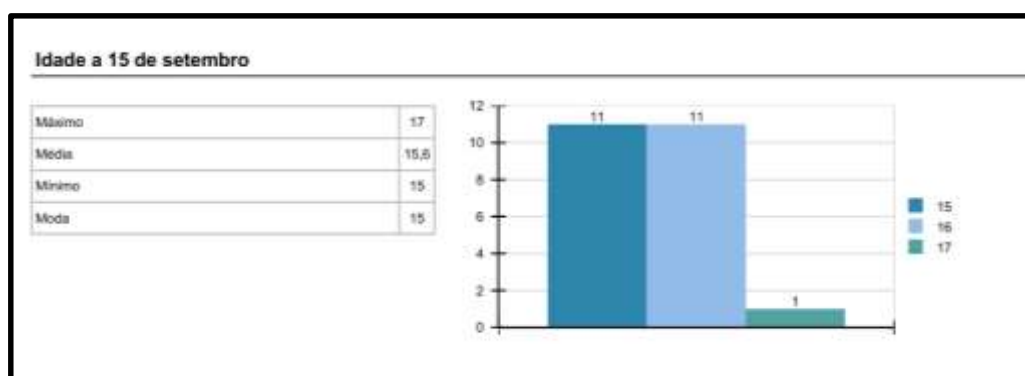


Gráfico 5 – Distribuição dos alunos por idades (11º ano)

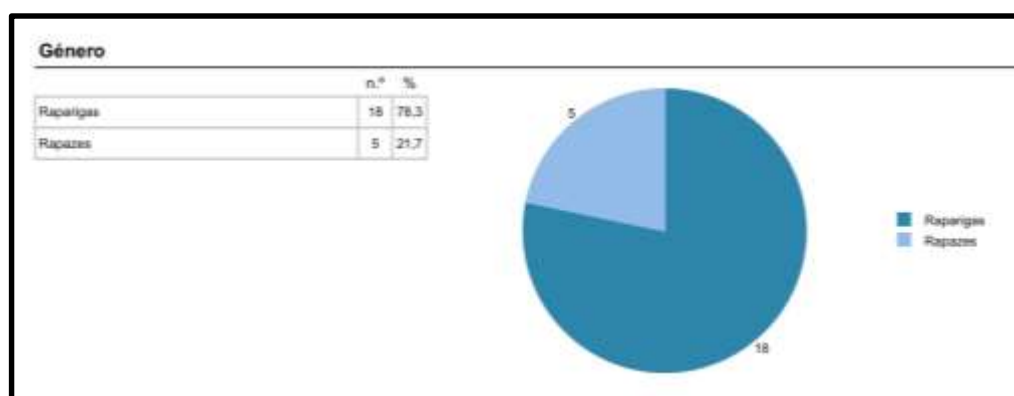


Gráfico 6 – Distribuição dos alunos por género (11º ano)

No âmbito da educação inclusiva, 11 alunos apresentaram medidas universais de apoio de acordo com o decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estando prevista a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares. A turma do 11º ano era uma das direções de turma do professor orientador Rui Fonseca, o que proporcionou um acompanhamento mais de perto desta, nomeadamente no que diz respeito às questões burocráticas intrínsecas às funções de um diretor de turma.

Ao longo da prática de estágio, o grupo de estudantes revelou-se muito colaborativo, empático e agradável de se trabalhar, apesar dos conflitos interpessoais existentes na turma. Contudo, e apesar de tal facto não interferir diretamente nas aulas de História, era possível sentir-se um ambiente de trabalho tenso, levando, por vezes, a uma atitude apática por parte dos alunos. Tendo conhecimento prévio desta

situação, adotou-se estratégias pedagógicas de forma a minorar o impacto deste comportamento no trabalho diário em sala de aula, a título de exemplo pode-se destacar o cuidado na formação de grupos ou a gestão da participação por parte dos alunos na sala de aula.

3. Instrumentos de Pesquisa, de Recolha de Dados e de Intervenção

No campo metodológico, o presente projeto apresenta uma linha de investigação mista, ou seja, de naturezas qualitativa e quantitativa, embora a primeira assuma uma maior ênfase no processo, a segunda permitirá complementar e permitir uma análise mais abrangente dos resultados. Através da abordagem qualitativa pretende-se compreender os significados atribuídos pelos indivíduos ao assunto em estudo, atendendo ao contexto específico e enfatizando as interações. Godoy (1995) citado por Ferreira (2015) relembra que, uma vez que o estudo empírico é realizado no seu contexto natural, os factos devem ser observados e analisados no contexto em que se inserem, permitindo ao investigador um papel ativo na observação, seleção, consolidação e análise dos dados gerados. Este tipo de abordagem permite uma compreensão mais profunda de certos fenómenos bem como enfatiza as particularidades dos mesmos no que respeita à sua origem e razão de ser (Haguet, 1992 citada por Ferreira, 2015.) No que diz respeito à linha de investigação quantitativa levará a uma recolha de dados concretos que ajudarão a perceber melhor o impacto do uso do texto literário como ferramenta pedagógica na aula de História.

De forma a assegurar ligação entre o enquadramento teórico e os objetivos de pesquisa previamente definidos, definiu-se como instrumentos de recolha de dados fichas de trabalho que compunham as atividades relacionadas com o tema em estudo e um inquérito por questionário final, feito através do *Google Forms*, intitulado “Avaliação das Atividades Letivas” composto por questões de resposta fechada, baseado na escala de Likert. Cabe aqui frisar que a recolha de dados foi condicionada pelo facto da direção da escola impor às professoras estagiárias uma autorização da DGE para a realização de inquéritos aos alunos. O instrumento de intervenção na presente investigação-ação foi a utilização de diversos textos literários como

ferramenta pedagógica, no decorrer do estágio. Todos os textos foram previamente selecionados e devidamente preparados pela professora estagiária, de acordo com o ano de escolaridade, assim como com os temas em estudo, atendendo às AE, além das questões orientadoras para cada aula. Neste sentido, para cada turma foram analisados e trabalhados diferentes textos literários (Tabela 1) com diferentes objetivos, tal como se pode constatar nos diversos planos de aula, que se encontram em anexo.

Turma	Texto literário
8º ano	Excerto do romance histórico <i>El-Rei, Nosso Senhor, Sebastião José</i> de Ana Cristina Silva;
10º ano	Excerto do romance <i>O Corcunda de Notre Dame</i> , de Victor Hugo;
11º ano	Excerto do texto dramático <i>Felizmente há Luar!</i> , de Luís de Sttau Monteiro;
11º ano	Excerto da autobiografia <i>Memórias de um Escravo Americano</i> , de Frederick Douglas;
11º ano	Excerto da obra <i>As farpas</i> , de Eça de Queirós e de Ramalho Ortigão;

Tabela 1 - Título dos textos literários utilizados com as turmas participantes

4. Procedimento

As atividades com os diferentes textos literários foram levadas a cabo ao longo do período de estágio, tendo sido realizadas em momentos distintos de acordo com o horário das turmas e respetivos conteúdos programáticos. Em cada turma, os textos foram utilizados com propósitos diferentes atendendo aos objetivos pretendidos para a aula em questão. Importa ressaltar que a professora estagiária, aquando da exploração dos referidos textos e sempre que se justificava, procedia a correções ou a esclarecimentos, reforçando e melhorando respostas e/ou raciocínios por parte dos alunos. O recurso à literatura durante as aulas teve como objetivos, por um lado,

naturalmente, trabalhar os conteúdos da disciplina de História, e, por outro lado, motivar e despertar o interesse dos alunos para a disciplina.

a) 8º Ano

No que diz respeito ao 8º ano de escolaridade, o romance histórico, intitulado *El-Rei, Nosso Senhor, Sebastião José*, de Ana Cristina Silva (Anexo 1), foi o texto literário selecionado. A escolha deste romance como ferramenta pedagógica teve a ver com o facto de já o ter lido e conhecê-lo bem. Além deste aspeto, durante o processo de preparação da aula, entendi que o mesmo se encontrava adequado à turma e aos objetivos inicialmente propostos. Em contexto de sala de aula, procedeu-se à leitura do excerto, que foi realizada pela professora estagiária com a intenção de dar expressividade à narrativa e não quebrar o ritmo de leitura. De seguida realizou-se uma ficha de trabalho (Anexo 2) resolvendo-se questões acerca dos acontecimentos históricos narrados no romance, indo ao encontro da AE “Destacar a afirmação do poder absoluto no urbanismo pombalino” intrínseca ao plano de aula do dia 28 de abril de 2025 (Anexo 3).

10º Ano

Relativamente à turma do 10º ano, apenas se realizou um momento com recurso a texto literário, uma vez que o número de regências com esta turma foi inferior às duas outras turmas envolvidas no projeto. Ainda assim, aquando da exploração do tema “O gótico como uma nova sensibilidade artística”, no dia 11 de março de 2025, (Anexo 4), surgiu a oportunidade de ler com os alunos um excerto de Victor Hugo, do seu romance histórico *O Corcunda de Notre Dame* (Anexo 5) e, a partir dele, trabalhar as características deste estilo artístico realizando, de seguida, uma ficha de trabalho (Anexo 6).

Este romance foi escolhido no âmbito do processo de pesquisa e seleção de materiais realizado durante a preparação do tema a abordar na aula. Além disso,

conseguiu-se estabelecer uma relação entre a obra de Victor Hugo e o recente incêndio na Catedral de Notre Dame, em 2019, criando assim uma ligação entre o passado e o presente. Importa ainda referir que o excerto utilizado foi adaptado de forma a estar adequado ao nível dos alunos mas também aos objetivos que se pretendiam atingir.

b) 11º Ano

No que diz respeito à turma do 11º ano, o trabalho com textos literários em contexto de sala de aula foi realizado com mais frequência, resultando em três momentos distintos. Esta situação foi possível devido ao número de regências com a respetiva turma, já que foi superior ao das outras duas turmas envolvidas, mas também devido aos conteúdos programáticos que proporcionaram mais momentos destes.

Desta forma, a primeira aula com recurso a um texto literário aconteceu no dia 22 de janeiro de 2025 (Anexo 7), com a leitura de um excerto do texto dramático *Felizmente há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro. A escolha desta obra foi resultado da minha experiência pessoal, enquanto aluna do 11º ano. Na altura, a sua leitura nas aulas de Português impactou-me bastante, proporcionando-me uma excelente contextualização histórica da época. Deste modo, assim que surgiu a oportunidade de trabalhar a situação política, social, económica e militar de Portugal nas vésperas da Revolução de 1820, lembrei-me da obra *Felizmente há Luar!*, que ia ao encontro da AE “Analisar o processo revolucionário português no contexto das invasões napoleónicas, da saída da corte para o Brasil e da desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro”.

A leitura foi realizada por diferentes elementos da turma para que cada aluno interpretasse uma personagem do texto, tendo sido feita de seguida uma ficha de trabalho (Anexo 8) com o intuito de problematizar a temática em estudo. Para a leitura do excerto, foi disponibilizado a cada dois alunos um exemplar em papel, tendo sido impresso diretamente do livro em questão e por esse motivo não se encontrar em anexo neste trabalho.

O segundo momento literário realizou-se no dia 20 de fevereiro de 2025, no âmbito da AE “Problematizar a abolição da escravatura, na Europa e em Portugal”, (Anexo 9), tendo como principal objetivo estimular o interesse dos alunos pela leitura, estabelecendo, naturalmente, a ligação com o conhecimento histórico em debate, ou seja, o processo de abolição da escravatura nos EUA. O texto selecionado foi um excerto da autobiografia intitulada *Memórias de um Escravo Americano*, de Frederick Douglass (Anexo 10) que, no âmbito do processo de pesquisa e seleção de materiais para o assunto em estudo, me pareceu bastante adequado ao pretendido. A obra, de fácil leitura, não só correspondia aos objetivos propostos para aquela aula, como também ao nível e interesse dos alunos. A leitura do excerto da obra foi realizada por uma aluna, que se voluntariou para fazê-lo. Após este momento, houve espaço para um debate sobre a importância do conhecimento e do acesso à educação de um modo geral, e em particular, para a consciencialização do direito da liberdade individual.

O último momento dedicado à literatura com o 11º ano foi um trabalho de casa solicitado a partir de um excerto da obra *As Farpas* de Eça de Queirós e de Ramalho Ortigão (Anexo 11). Mais uma vez, a minha experiência pessoal, enquanto aluna também de Línguas e Humanidades, teve peso na escolha deste texto literário. Neste caso, em particular, já conhecedora do texto em questão, considerei que seria um bom recurso de forma a resumir o estado de Portugal oitocentista. Nessa aula (Anexo 12), havia já utilizado uma expressão de Eça de Queirós como situação-problema e um pequeno vídeo, também com referência ao escritor e à obra *Os Maias*, como motivação. Para a realização da tarefa, foi pedido aos alunos que lessem o excerto e, a partir dele, elaborassem um texto sobre os fatores que contribuíram para o esgotamento da Monarquia Constitucional e para o fortalecimento do projeto republicano. A realização desta atividade teve como objetivo principal a preparação para a ficha de avaliação escrita.

5. Apresentação de Resultados

Nos pontos anteriores, apresentou-se detalhadamente o contexto de intervenção do projeto, dando a conhecer a história mas também a missão e os valores defendidos pela escola, assim como uma caracterização dos participantes envolvidos. Além dos instrumentos de pesquisa, de recolha de dados e de intervenção, procedeu-se à explicação do procedimento do trabalho levado a cabo durante o processo da presente investigação-ação.

De seguida, neste ponto apresenta-se a exposição e a análise dos resultados, quer em termos qualitativos quer em termos quantitativos. No que diz respeito aos resultados do projeto, estes serão apresentados por turma a partir das fichas de trabalho realizadas em contexto de sala de aula e em conjunto, sem distinção de turma relativamente ao inquérito final, garantindo anonimato dos alunos envolvidos, uma vez que, tal como foi referido anteriormente, houve uma dificuldade acrescida, imposta pela direção da escola, em realizar este tipo de recolha de dados. O objetivo da aplicação deste instrumento de recolha de dados prende-se com a necessidade em auscultar as opiniões dos estudantes a respeito das atividades realizadas em contexto de sala de aula, mas também conhecer alguns hábitos de leitura da amostra. Importa referir que dos 65 estudantes envolvidos no projeto, apenas 50 responderam ao inquérito final.

a) Resultados obtidos por inquérito sobre os hábitos de leitura dos estudantes

No que concerne aos hábitos de leitura dos estudantes participantes deste estudo, a primeira questão tinha como objetivo saber com que frequência leem livros para além das leituras obrigatórias da escola. Num universo de 50 respostas, apenas 5 alunos referem fazê-lo diariamente e outros cinco várias vezes por semana. O número aumenta na opção uma vez por semana com 19 alunos a responderem afirmativamente e 21 alunos ficaram pelas opções nunca ou raramente.

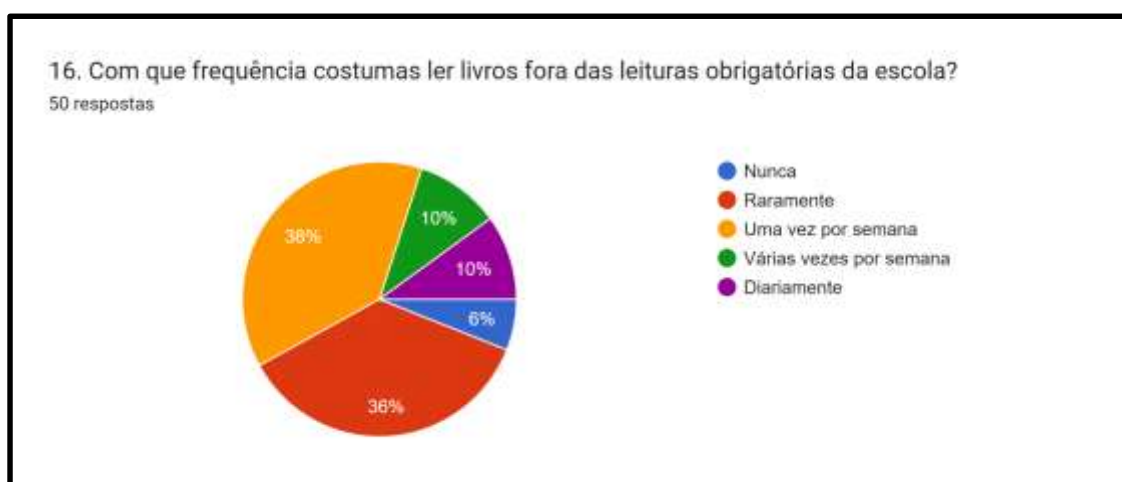


Gráfico 7 – Com que frequência costumas ler livros fora das leituras obrigatórias da escola?

Na questão seguinte, os alunos foram questionados sobre o que costumam ler, tendo a possibilidade de escolher entre as várias opções disponibilizadas. O resultado mostra que os livros e as redes sociais ocupam o pódio da preferência, com uma ligeira vantagem para os livros, arrecadando 66% de votos. As revistas e os jornais detêm 20% da votação, já os *blogs* contam com 10% dos votos.

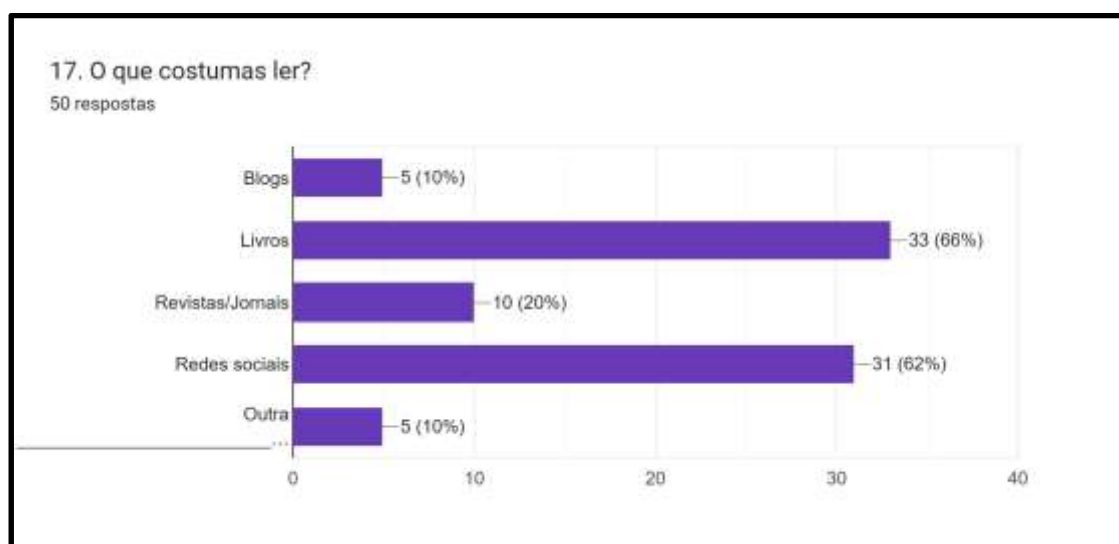


Gráfico 8 – O que costumam ler?

De seguida, questionou-se os estudantes sobre os géneros literários que preferem na hora de escolher um livro: o vencedor foi a categoria “Romances” com 63% dos votos. Os géneros “Aventura” e “Ficção Científica” ocuparam os lugares seguintes com 36% e 24%, respetivamente. Já a categoria “Terror” e “Policial” saíram empatados com 8 votos cada. Os últimos lugares são ocupados pela Poesia, Biografias e Banda Desenhada. Por fim, importa mencionar que o género Romance Histórico não arrecadou muitos votos dos alunos, tendo apenas 2% da votação.

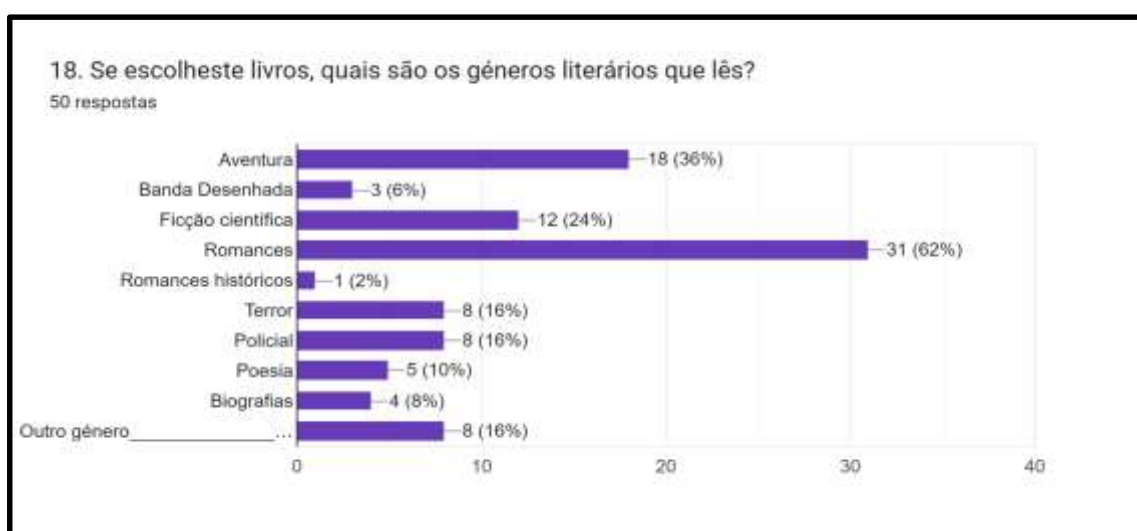


Gráfico 9 – Se escolheste livros, quais são os géneros literários que lês?

De seguida, e não menos importante, foi questionado aos estudantes qual o formato preferido aquando da leitura, tendo saído vencedor o formato impresso com 54% dos votos, o equivalente a 27 alunos, 18 alunos escolheram digital e apenas 5 escolheram que o formato lhes é indiferente. Efetivamente, aquando das atividades realizadas com os textos literários na sala de aula, optou-se sempre pelo formato de papel, evitando, desta forma, constrangimentos que pudessem decorrer de falhas técnicas.

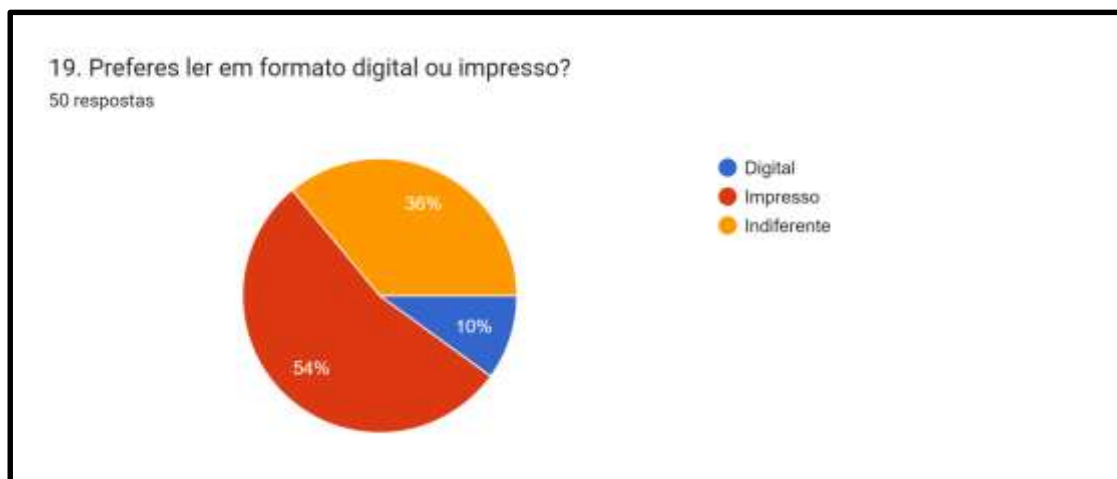


Gráfico 10 – Preferes ler em formato digital ou impresso?

A questão sobre qual o motivo que os leva a não ler com mais frequência revelou que a falta de tempo e a falta de interesse são os vencedores com 52% e 32%, respetivamente. Uma percentagem de 20% refere “outro”, mas não especifica qual.

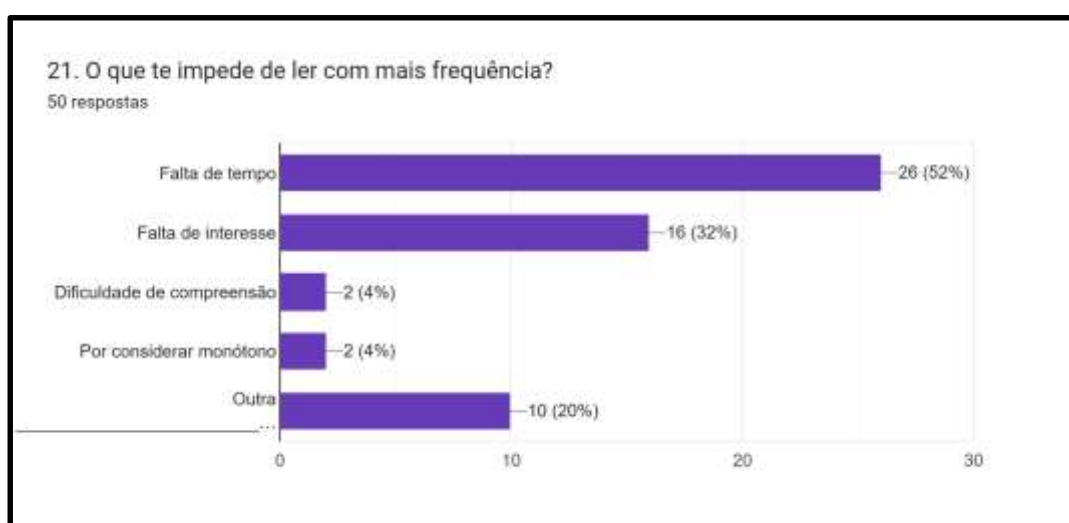


Gráfico 11 – O que te impede de ler com mais frequência?

Depois de apresentar os resultados do inquérito final relativamente aos hábitos de leitura dos estudantes que compõem a amostra, é possível verificar que estes não possuem hábitos regulares de leitura, uma vez que apenas uma pequena parcela (10%) diz fazê-lo diariamente. Pode-se ainda perceber que os livros e as redes sociais caminham lado a lado na preferência das leituras dos alunos e que o “Romance” é o género literário mais lido, além de preferirem o formato impresso para ler. Admitem

que a falta de tempo é um problema que os impede de ler com mais regularidade, no entanto a falta de interesse pela leitura é igualmente bastante significativa.

b) Resultados obtidos a partir de fichas de trabalho sobre o uso do texto literário em sala de aula

Uma vez apresentados os resultados referentes aos hábitos de leitura dos estudantes, permitindo conhecê-los melhor, cabe agora apresentar e analisar os resultados recolhidos a partir das fichas de trabalho realizadas em contexto de sala de aula. Os resultados seguintes serão apresentados por turma.

a) 8º Ano

No âmbito da atividade levada a cabo com a turma do 8º ano – o excerto do romance histórico *El-Rei, Nosso Senhor, Sebastião José*, de Ana Cristina Silva, após a leitura do mesmo e a partir dele, os alunos responderam a questões acerca de conhecimentos históricos trabalhados na aula. Neste sentido, selecionaram-se duas das quatro questões que foram apresentadas aos alunos.

Relativamente à questão “Logo após o terramoto, quais foram as principais medidas tomadas pelo Marquês de Pombal?”, de uma forma geral, os alunos responderam uma das duas seguintes formas: “O Marquês de Pombal após o terramoto tomou medidas como chamar as tropas estacionadas na província, o exército poderia ajudar nas operações de socorro e distribuir mantimentos aos que ficaram miseráveis. E ainda deveria ser feita operações de limpeza e de abastecimento.” Ou ainda: “Após o terramoto as principais medidas tomadas pelo Marquês de Pombal foram enterrar os mortos, cuidar dos vivos e fechar os portos e mandou chamar o exército para distribuir mantimentos e operações de socorro e fazer-se operações de limpeza.”

Já no que diz respeito à questão “De que forma foi reconstruída a cidade de Lisboa?”, a maioria dos alunos respondeu das seguintes formas: “Ruas largas e

retilíneas, rede de saneamento, técnica da gaiola nos edifícios, esbate das desigualdades sociais, o rés do chão estava destinado ao comércio e o restante a habitações e construíram uma estátua equestre de D. José I, símbolo do poder absoluto.” Ou então: “Lisboa foi reconstruída com edifícios de traçado moderno, amplas ruas e praças, nivelamento das ruas, construindo uma espécie de esqueleto de madeira no interior dos prédios e das casas.

No que diz respeito ao uso deste tipo de recurso na sala de aula, os alunos consideram-no útil, na medida em que também se pode “ (...) ver o que o autor acha que aconteceu relativamente ao passado, pois ninguém tem certeza do que aconteceu no passado”. Um outro aluno argumenta que “conta de maneira mais pessoal a história”. E ainda um outro diz que “acrescenta emoção à aula lecionada”. Há ainda um aluno que considera o uso do romance histórico, ou outro género literário, útil no ensino da História, uma vez que “[nos] ajuda a interpretar o desastre [terramoto] por outra perspetiva”. Tais afirmações vão ao encontro da autora Pesavento quando esta afirma que a obra literária é uma construção histórica, testemunha do seu tempo e da forma como os homens daquele tempo viam e sentiam o mundo. Mas também aludem à ideia da multiperspetiva que lhes é proporcionado através deste tipo de recurso, pilar fundamental na construção do pensamento histórico, visível no *The Big Six of Historical Thinking*, ao defender o conhecimento de diversas perspetivas históricas.

No que concerne à motivação para a aprendizagem a partir deste recurso, a maioria dos estudantes disseram sentirem-se mais motivados com o uso deste tipo de recurso, já que “faz com que a História se torne mais interessante” ou ainda “porque ajuda-me a envolver na história e a entender melhor”. Um outro aluno considerou ser “uma aprendizagem de forma lúdica e eficaz” e, por fim, um outro estudante argumentou ser “uma forma lúdica e interativa de aprender ou até de ajudar na compreensão da matéria lecionada.” Um estudante disse sentir-se mais motivado porque “a matéria torna-se mais compreensível e divertida”. Estes resultados corroboram a visão da autora Soares quando esta refere que a Literatura otimiza o estudo da História oferecendo aprendizagens mais significativas, uma vez que proporciona uma ligação emotiva não só com o enredo, mas também com as

personagens retratadas na obra. Além disso, é possível ainda verificar nas respostas dos alunos uma das funções da Literatura – a função lúdica – apresentada pelas autoras Lima e Almeida.

Porém, três alunos disseram não se sentirem mais motivados com o uso do romance histórico, tendo um deles defendido que “não considero que o romance seja muito diferente do uso de outros recursos, como livros históricos”. Um outro argumentou que “aprendo da mesma maneira”. Um último estudante, apesar de não se sentir mais motivado, diz que gostou “da ideia de inovar em diferentes maneiras de dar a matéria”.

Quanto à importância da leitura do excerto em questão para a compreensão da matéria lecionada, todos os alunos consideram o recurso importante para a compreensão do assunto, argumentando que os ajudou a perceber melhor. Por último, à questão “Consideras que a Literatura pode ser considerada uma fonte histórica?”, todos os alunos responderam afirmativamente, alguns estudantes argumentaram que as obras podem descrever vários acontecimentos do passado e conter registos e informações que podem contribuir para o nosso conhecimento. Um outro estudante defendeu que através da Literatura se pode aceder às emoções, algo impossível através dos monumentos e das construções. Tal como se pode ler nas respostas dos alunos: “Sim, pois ajuda-nos a compreender melhor o passado relatando acontecimentos impossíveis de saber pois as emoções não estão expressas nos monumentos e nas construções.” Ou ainda: “Sim, pois na literatura é possível encontrar vários registos e informações sobre acontecimentos históricos.” E, por último: “Sim, pois na minha opinião se um escritor da Antiguidade escrever uma obra, pode conter vários acontecimentos do passado que agora podem contribuir para o nosso conhecimento.” Mais uma vez, as respostas dos alunos confirmam a argumentação da autora Pesavento quando ela defende que a Literatura se apresenta como uma janela aberta para o estudo de uma época, onde é possível apreender as emoções das pessoas, além das suas indignações, permissões ou proibições.

A partir do trabalho realizado com a turma do 8º ano, e após análise dos resultados, é possível concluir que o uso de textos literários, como ferramenta

pedagógica no ensino de História, se trata de uma estratégia eficaz, contribuindo significativamente para a aquisição de conhecimentos históricos pelos alunos. De acordo com o que foi apurado, além de tornarem as aulas mais dinâmicas e envolventes, torna ainda o processo de aprendizagem mais atrativo e inovador. Por último, foi possível averiguar que os alunos reconhecem a Literatura como uma fonte valiosa de informação histórica, percebendo que através dela se pode conhecer e compreender o passado de uma maneira mais humanizada. Desta forma, é legítimo concluir que a integração de textos literários como ferramenta pedagógica no ensino da História enriquece a formação dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e motivadora.

b) 10º Ano

No que concerne à turma do 10º ano, o excerto *O Corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo, foi o texto literário selecionado para abordar a arte gótica. Desta forma, após a leitura do mesmo, os alunos responderam a duas questões sobre o texto. A primeira questão pedia para que, com base, no texto descrevessem a cidade de Paris e as respostas dos alunos abordaram não só o dinamismo da cidade, como também a caracterizaram como sendo uma cidade dinâmica, agitada e um local de passagem de muita gente. Um aluno respondeu dizendo que:

A cidade de Paris era uma cidade cheia de iluminação, cheia de habitantes, com monumentos históricos que faziam vários burgueses vir de outras cidades para ver os lugares, ou seja, uma cidade ativa e poderosa.”

Outro estudante referiu que “em Paris, existia bastantes pessoas e também era agitada, havia muita arte gótica”.

No que diz respeito à segunda questão, “Com a ajuda do excerto, descreve os elementos construtivos da sala do Grande Palácio.”, os alunos conseguiram identificar os principais elementos da arquitetura gótica descrita no excerto lido. Tal como é possível ler nas suas respostas: “A grande sala era constituída por: logo acima da

cabeça uma dupla abóbada em ogiva, existiam seis pilares ao longo da sala, portas finamente esculpidas e janelas com vidros multicolores. Ao longo da sala tínhamos também uma fila cheia de estátuas de todos os reis de França.” E ainda: “A sala do grande palácio era constituída por uma dupla abóbada em ogiva, pintada de azul e ornamentada com flores-de-lis douradas, que era sustentada por seis pilares. Nesta sala também havia diversas estátuas de todos os reis de França. Para além disso, esta era constituída por altas janelas ogivais, vitrais multicolores, riquíssimas portadas, guarnições de umbrais.”

Relativamente ao uso deste tipo de recurso no ensino da História, os alunos consideram-no útil, uma vez que alegam que os autores abordam os conteúdos de forma mais fácil e acessível para o leitor, levando-o a sentir como se estivesse naquele tempo e espaço e, naturalmente, auxiliando o desenvolvimento do espírito crítico. É possível constatar, mais uma vez, nas respostas dos alunos uma das várias funções da Literatura – a função pragmática ou político-social – apresentada na bibliografia de referência.

Dizem ainda que o uso deste tipo de recurso torna a aprendizagem mais “interessante e chamativa”, bem como mais envolvente e acessível. Enfatizam o facto de através da Literatura conseguirem apreender o ambiente e as características do espaço como se recuassem até à época e que os ajuda a compreender melhor os acontecimentos, assim como a sociedade da época.

No que diz respeito à Literatura como fonte histórica, todos os estudantes do 10.º ano consideraram os textos literários uma fonte histórica, na medida em que “ajuda a compreender melhor o período histórico (...) com pontos de vista diferentes”. Ou então que “os escritores incluem elementos específicos da época em que estão a escrever a obra para caracterizar o ambiente, o tempo e o espaço”. E por fim, um estudante refere que “a literatura reflete costumes, cenários e acontecimentos de uma determinada época logo deve ser considerada uma fonte histórica.”

Relativamente à motivação com o uso deste tipo de recurso nas aulas de História, todos os alunos referiram sentirem-se mais motivados com o uso do texto

literário, uma vez que junta a leitura, algo muito importante, com a disciplina de História, sendo outra fonte de estudo útil. Um estudante refere que, além de aprenderem História, “ajuda-nos na interpretação de textos”, dizem ainda tornar o estudo da História “mais interessante, dinâmico e envolvente”, “mais apelativo e inovador”. Um estudante argumenta que:

É mais motivador pelo facto de ser mais “fácil” e por ser algo que está mais presente nos nossos dias e também é mais interessante para aquelas pessoas que gostam de romances, por exemplo.

Por último, um estudante refere que “este tipo de recursos levam-nos a pensar por nós mesmos e a aprender a explorar um documento da maneira certa”. Estas afirmações validam a ideia dos autores Abreu, Martins e Santos quando mencionam as potencialidades do uso do texto literário, nomeadamente a estimulação do imaginário histórico, mas também a leitura e a interpretação.

Em suma, após a análise dos resultados obtidos por relativamente à turma do 10ºano, pode-se concluir que os alunos consideram este tipo de recurso no ensino da História uma mais-valia, na medida em que estimula a leitura, auxilia na interpretação de textos, além de tornar o estudo da História mais interessante, dinâmico, envolvente e inovador. O texto literário no ensino da História revela-se eficaz e pertinente como ferramenta pedagógica, sendo possível explorar e trabalhar conteúdos históricos, além de tornar a aprendizagem mais motivadora e emotiva.

c) 11º Ano

No âmbito da intervenção com o 11º ano, o primeiro texto literário utilizado foi um excerto da obra *Felizmente há Luar!*, de Luís de Sttau de Monteiro, cujo objetivo foi abordar a Revolução Liberal de 1820, em Portugal, nomeadamente a situação política e social na véspera da mesma. Entre as várias questões apresentadas aos alunos com base no excerto lido, seleccionou-se respostas de duas questões, nomeadamente a primeira referente ao conceito “estrangeirado”, sendo ela a

seguinte: “Vicente apelida o General de estrangeirado. Com base nos teus conhecimentos, o que é e o que representa ser-se um “estrangeirado”, e a segunda, mais geral, onde se pedia aos alunos que, após a leitura do excerto e com base nos conhecimentos adquiridos nas aulas, elaborasse uma resposta em que analisasse a situação política, económica, social e militar de Portugal nas vésperas da Revolução de 1820. Quanto à primeira pergunta, o tipo de resposta obtida foi:

Um estrangeirado seria alguém, como por exemplo Marquês de Pombal, que foi para fora do país, teve contacto com ideias iluministas e tenciona implantá-las quando voltar para Portugal.

Ou ainda: “Estrangeirados eram portugueses que estudavam/viviam fora de Portugal e quando voltavam traziam consigo ideias novas, como as ideias iluministas”. Por fim, um outro estudante que diz que “um estrangeirado é alguém que se mudou para outro país e ao regressar ao seu país de origem traz ideias iluministas e inovadoras para mudar o seu país.”

Já no que diz respeito à segunda questão, as respostas dos alunos foram deste género:

Nas vésperas da revolução de 1820, Portugal estava socialmente dividido entre os apoiantes de um novo Portugal, ou seja, uma revolução e aqueles que apoiavam a monarquia atual. Politicamente estava sob o domínio indireto dos ingleses e com grande influência da Igreja. Por fim, economicamente o povo passava dificuldades já que estavam revoltadas por nem poderem comprar pão devido aos impostos aplicados para pagar as altas despesas e salários dos governantes como Beresford com o seu elevado salário.

Ou ainda: “Nas vésperas da revolução, Portugal encontra-se em ruína e com uma grande instabilidade económica. A nível social, o povo está descontente e a nível político-militar Portugal está o sob o domínio dos ingleses.”

Relativamente ao segundo momento literário, após a leitura e a análise do texto autobiográfico, intitulado *Memórias de um Escravo Americano*, da autoria de Frederick Douglass, a única questão realizada aos alunos relacionou-se com a importância da educação e do conhecimento enquanto uma ferramenta na luta e na defesa dos direitos individuais, em particular no âmbito da abolição da escravatura, sendo a seguinte: “ Por que razão o dono de Frederick proibiu a sua esposa de ensinar o seu escravo a ler?”.

Deste modo, os alunos deram respostas como:

O dono de Frederick proibiu a sua esposa de ensinar o seu escravo a ler, porque assim ele teria conhecimento dos seus direitos e podia ter acesso a ideias de liberdade podendo assim perceber a sua condição e tentar fugir ou revoltar-se.

Um outro estudante refere que “ele [o escravo] iria saber os seus direitos” e outro aluno acrescenta que:

(...) a partir do momento que o escravo obtém o conhecimento e a capacidade de pensar, ele deixará de obedecer ao seu dono e será cada vez mais difícil de o manter cativo.

Apesar de todos os alunos terem respondido a esta questão, o tipo de resposta dada vai ao encontro dos exemplos já referidos. Por último, o excerto da obra “As Farpas”, de Ramalho Ortigão e de Eça de Queirós, foi usado como ferramenta pedagógica com o objetivo de trabalhar o desgaste da Monarquia Constitucional portuguesa. Neste sentido, pediu-se aos alunos para, com base no documento, identificarem os fatores que contribuíram para o esgotamento da monarquia, em

Portugal. De entre as respostas obtidas, seleccionou-se 3 exemplares. A primeira resposta refere que:

O texto mostra que havia muita corrupção, miséria, falta de respeito e desorganização no país. As pessoas não confiavam nos políticos, os serviços públicos estavam mal e a vida era muito difícil, principalmente para os pobres. Tudo isso fez com que muitos quisessem mudar e apoiar a república.

Outro estudante escreve que:

O texto mostra que o país estava num estado de desorganização e crise. As pessoas não tinham moral, os serviços públicos não funcionavam, o povo vivia na miséria e os ricos só pensavam em si mesmos. Isso mostra que a monarquia não resolvia os problemas do país, o que ajudou a fortalecer a ideia de uma república como alternativa melhor.

E por último, um estudante redige que:

O texto literário de Ramalho Ortigão e Eça de Queiroz critica a situação política, económica e social da época, nomeadamente a corrupção, miséria, falta de respeito entre os cidadãos, abandono dos serviços públicos e a exploração por parte da burguesia. Estes fatores contribuíram para o esgotamento da Monarquia Constitucional que, conseqüentemente levou a um descontentamento geral e levou a muitos a apoiar a ideia da república como uma mudança necessária.

Relativamente ao uso deste tipo de recurso no ensino da História, os alunos do 11º ano dizem sentirem-se mais motivados, uma vez que “torna as aulas mais interessantes e humanas. Em vez de apenas decorar os acontecimentos, podemos

refletir sobre os sentimentos, o que torna a aprendizagem mais envolvente”. Um outro estudante alega que: “abranda o ritmo da aula e também porque é mais fácil de perceber desta maneira”. Outros alunos dizem ainda tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, além de ser um método inovador o que leva o aluno a aplicar-se mais, tendo em conta que se desvia do método tradicional, entenda-se memorização, técnicas expositivas e ensino livresco, metodologias referidas pelo autor Augusto Monteiro como sendo as tradicionais.

Um estudante revela que o texto que mais lhe despertou interesse foi o *Felizmente há Luar*, pelo facto de cada aluno ter interpretado uma personagem, resultando, desta forma, numa dinâmica interessante e envolvente para a turma. Conclui que é motivador dependendo do tipo de texto literário e da dinâmica usada pelo professor. Houve ainda quem defendesse que as aulas se tornam menos cansativas e mais divertidas, além de dois estudantes referirem que a leitura e a interpretação deste tipo de textos se revelam mais interessantes e motivadores. Estas conclusões vão ao encontro da autora Maria Filomena Mónica quando afirma que a disciplina de História pode ser tanto enfadonha como fascinante dependendo da forma como se leciona.

Quanto à Literatura como fonte histórica, os resultados revelam que os alunos consideram que os textos literários representam uma fonte de conhecimento histórico, alegando que:

Este texto pode ser considerado uma fonte histórica, porque é um relato de um período específico da História. Apesar de ser uma narrativa literária, oferece uma perspetiva valiosa da vida dos escravos e das suas lutas das pessoas, sendo um testemunho direto de uma pessoa que viveu esses acontecimentos.

Dois estudantes defendem que a Literatura é um testemunho que ajuda a compreender melhor os acontecimentos do passado e que podem ser estudados agora como no futuro. Outro estudante vê os textos literários como uma fonte histórica, uma

vez que “se trata de uma memória, ou seja, algo que realmente aconteceu e que tem importância para entender as mentalidades daquela época”. Apesar de considerarem uma fonte histórica, dois alunos alertam para o tipo de cuidado que se deve adotar com este tipo de fonte, uma vez que se torna necessário distinguir e separar a ficção da realidade, tal como se pode ler numa das respostas dadas:

Mas considero que ao utilizar os textos literários como fonte histórica seja necessário atenção redobrada para que se entenda se certas partes são realmente factos ou se estão no texto para desencadear o desenrolar da história.

Os cuidados a ter com o uso do texto literário abordados pelos alunos confirmam a posição da autora Pesavento quando esta refere a necessidade de distinguir claramente ficção de História. Os mesmos vão ainda ao encontro das advertências mencionadas pelas autoras Barca e Gago quando mencionam os cuidados a ter no uso das fontes e, por último, corroboram os autores Santana e Macedo quando falam da necessidade de conhecer e contextualizar bem a obra em questão.

Relativamente ao desenvolvimento da empatia através da Literatura no ensino da História, os alunos afirmam que, efetivamente, os textos literários ajudam a desenvolver e a sentir empatia pelos nossos antepassados, uma vez que a linguagem utilizada neste tipo de recurso proporciona uma conexão com eles imaginando como se sentiam e viviam naquele tempo, algo que não acontece com outros documentos. Um estudante refere que “conseguimos sentir as emoções e as dores deles criando empatia.” Há ainda quem defenda que através da Literatura se consegue imaginar como viviam e sentiam as pessoas levando a uma atitude empática e um outro estudante argumenta que “expressa os pensamentos, sentimentos e o ambiente com as determinadas reflexões dos autores da época”.

Os estudantes do 11º ano terminam dizendo que consideram o texto literário útil no ensino da História, porque “ajuda a compreender o ambiente da época. Vai

além dos factos, transmite o espírito e as críticas da sociedade.” Este estudante refere que:

Sim, totalmente. O uso do texto literário traz-nos muito mais do que uma sucessão lógica de factos, pois a história tem emoção, tem todo um enredo, logo torna a História mais interessante e dinâmica. Além disso, faz-nos sentir na pele das pessoas, o que nos ajuda a entender tudo melhor.

Outro estudante relata que “acredito que sim, porque desta maneira podemos nos colocar no ponto de vista da época sem ser por via dos estudiosos”. Um outro menciona que “sim, pois as aulas passam a ser mais dinâmicas deixando de lado os manuais e também facilita a imaginação dos acontecimentos no passado”. Para terminar, um aluno diz que reconhece a utilidade deste tipo de recurso em contexto de sala de aula, porém destaca o cuidado necessário no momento de fazer a distinção entre a realidade e a ficção.

Em suma, após o trabalho realizado com a turma do 11º ano e após uma análise cuidada dos resultados obtidos a partir das fichas de trabalho, pode-se concluir que o texto literário enquanto ferramenta pedagógica no ensino da História é válida e operacional, desde que utilizada com o rigor necessário, cuidado inerente a qualquer documento que se utilize em História, por isso não sendo exclusivo da Literatura. Os alunos consideram ainda se tratar de uma boa estratégia de ensino, visto que esta apela à emoção, à imaginação, à empatia e, naturalmente, a uma melhor compreensão dos conteúdos lecionados. Conclui-se, portanto, que os estudantes consideram que os textos literários dentro de sala de aula de História a tornam mais interessante, mais dinâmica, mais envolvente e conferindo uma visão multiperspetivada da História.

c) Resultados obtidos a partir do inquérito final sobre a opinião dos alunos a respeito das atividades realizadas em contexto de sala de aula

De seguida, apresentar-se-á os resultados obtidos a partir do inquérito final (Anexo 13) realizado às três turmas envolvidas no projeto a respeito do uso do texto literário no ensino da História. O objetivo da aplicação deste instrumento de recolha de dados prende-se com o intuito de conhecer as opiniões dos estudantes de forma a repensar e redefinir estratégias utilizadas. As respostas obtidas foram baseadas numa escala de Likert composta por cinco níveis: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Neutro; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

A segunda questão do inquérito final tinha como finalidade averiguar se o recurso a textos literários auxiliam na compreensão de conteúdos históricos. Neste sentido, 46% dizem concordar totalmente, 52% dos alunos dizem concordar, enquanto 2% dizem-se neutros.



Gráfico 12 – Percentagem de respostas à segunda questão do inquérito final

No que concerne aos textos literários seleccionados nas atividades, a terceira questão relacionava-se com a adequação dos mesmos ao nível de ensino e ao contexto histórico abordado. Enquanto, 58% concordou totalmente, 36% diz concordar e 6% dos alunos dizem-se neutros nesta questão.

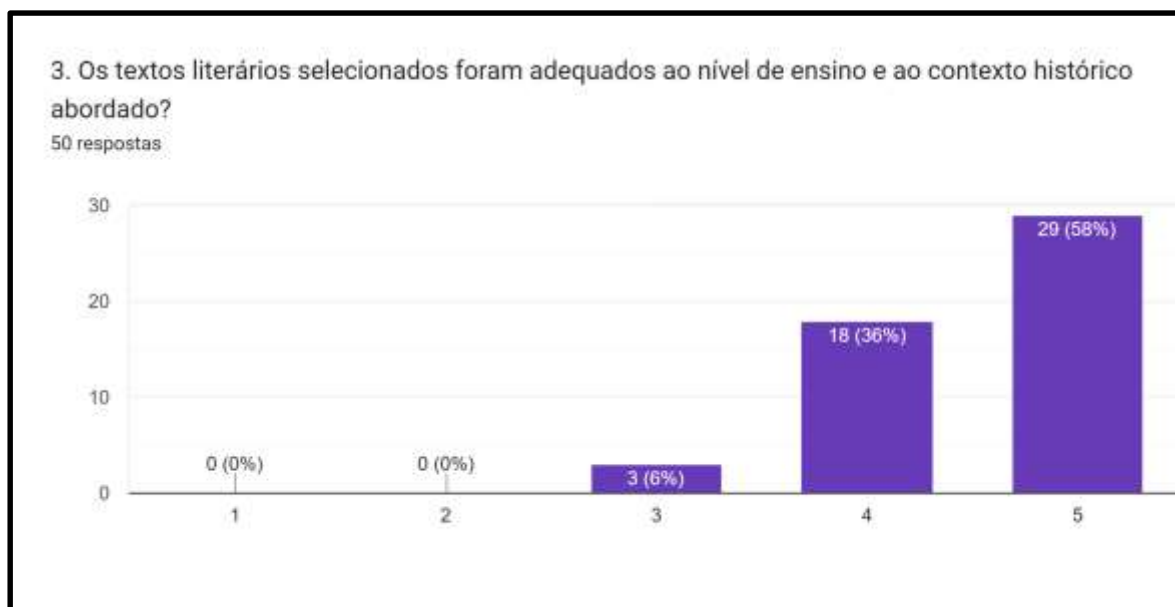


Gráfico 13 – Percentagem de respostas à terceira questão do inquérito final

No âmbito da motivação, a quarta questão quis apurar se os alunos consideraram as atividades motivadoras e o que se conseguiu averiguar é que 56% dos inquiridos, correspondente a 28 alunos, concordaram totalmente com a questão, já 34% dos alunos apenas concordaram e 10%, 3 alunos, portanto, dizem-se neutros quanto à motivação resultante das atividades.

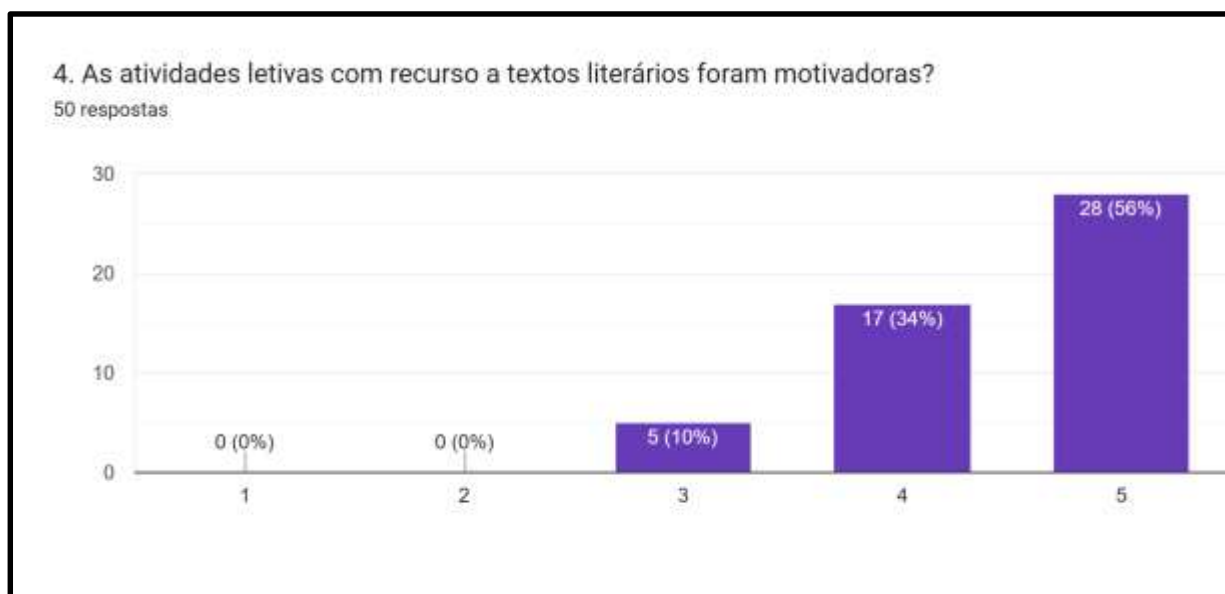


Gráfico 14 – Percentagem de respostas à quarta questão do inquérito final

No que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico a partir do uso da literatura em contexto de sala de aula, 44% dos alunos responderam “concordar totalmente”, existindo a mesma percentagem para a resposta “concordo”. Já uma percentagem de 10% respondeu “neutro” e 2%, correspondente a 1 aluno, respondeu discordar totalmente.



Gráfico 15 – Percentagem de respostas à sexta questão do inquérito final

A sétima questão tinha como objetivo averiguar se o uso de textos literários ajuda na compreensão emocional dos acontecimentos históricos. As respostas dos alunos dividiram-se entre o “concordo totalmente”, com 44 %, “concordo”, com 46%, “neutro”, com 8% e “discordo totalmente”, com 2%.

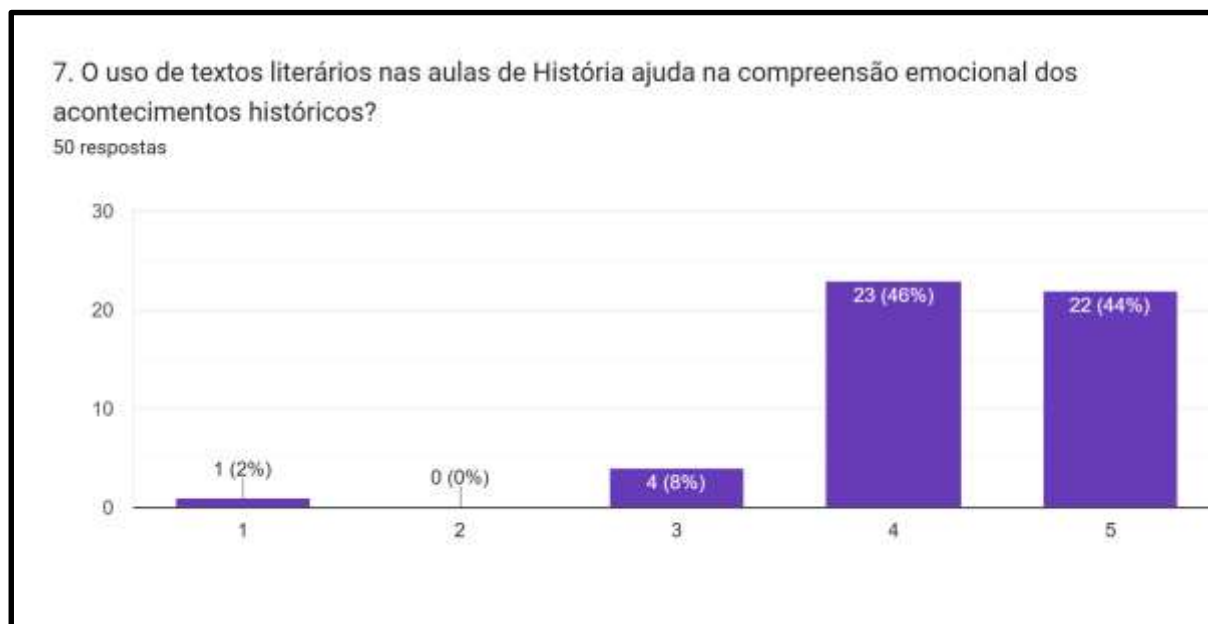


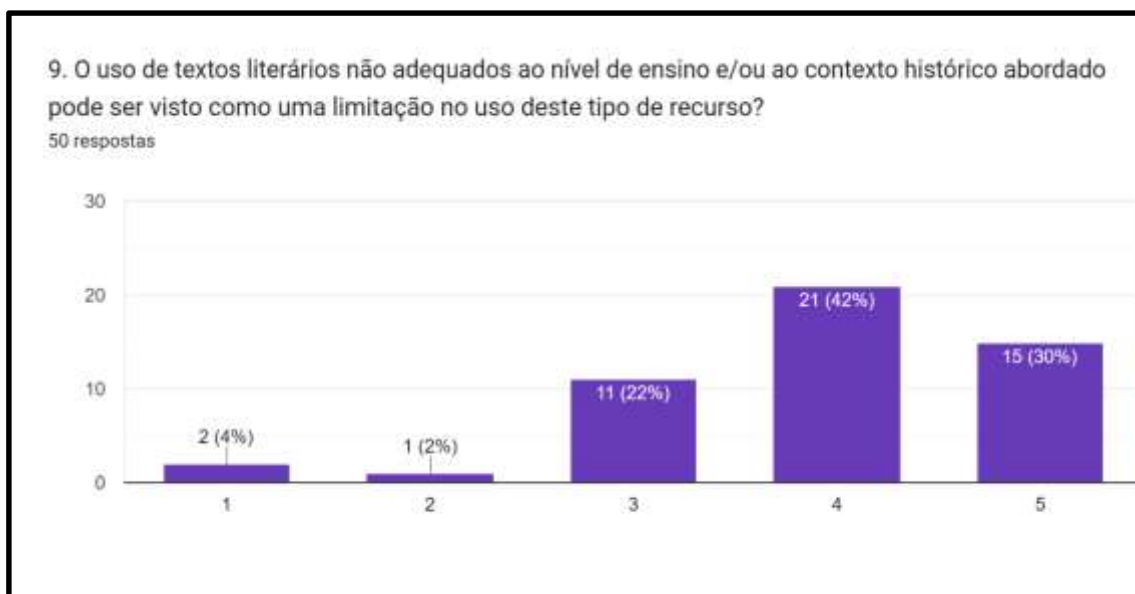
Gráfico 16 – Percentagem de respostas à sétima questão do inquérito final

No que diz respeito à oitava questão, esta tinha como propósito apurar se as aulas com este tipo de recurso se tornam mais interessantes. Neste sentido, 40% dos alunos dizem “concordar totalmente” e 44% dizem “concordar”. Já 12% dos inquiridos responderam ter uma opinião neutra a este respeito, enquanto os 4% restantes dividem-se entre “discordar” e “discordar totalmente”.



Gráfico 17 – Percentagem de respostas à oitava questão do inquérito final

No que concerne a possíveis limitações no uso deste tipo de recurso foram realizadas 3 questões a este respeito: a primeira relacionada com a adequação do recurso ao nível de ensino e ao contexto histórico abordado, a segunda referente à falta de tempo para a exploração devida do recurso e, por último, a terceira relacionada com a linguagem artística e poética intrínseca a este tipo de recurso. Desta forma, no âmbito da adequação, ou da falta dela, no uso deste tipo de recurso, 30% dos alunos consideraram que o uso de textos literários não adequados ao nível de ensino e/ou ao contexto histórico abordado é visto como uma limitação, 42% dos alunos dizem concordar com a questão, 22% mantiveram-se neutros, enquanto 2% diz “discordar” e 4% respondeu “discordar totalmente”.



18 – Percentagem de respostas à nona questão do inquérito final

As respostas à questão do tempo, relacionadas com a exploração devida dos recursos, revelam que 36% dos alunos acham que a falta de tempo para explorar devidamente os textos literários nas aulas de História pode representar uma limitação, enquanto 40 % diz apenas “concordar”. Enquanto 22% dos alunos optaram pela opção “neutro”, apenas 2% responderam “discordar”.



Gráfico 19 – Percentagem de respostas à décima questão do inquérito final

No âmbito da linguagem adotada neste tipo de recurso, 26% dos alunos responderam concordar totalmente que esta pode representar uma limitação e 38% respondeu concordar com tal questão. A resposta referente à opção “neutro” representou 34% da votação e apenas 2% responderam discordar que a linguagem artística e poética utilizada nos textos literários pode representar uma limitação.

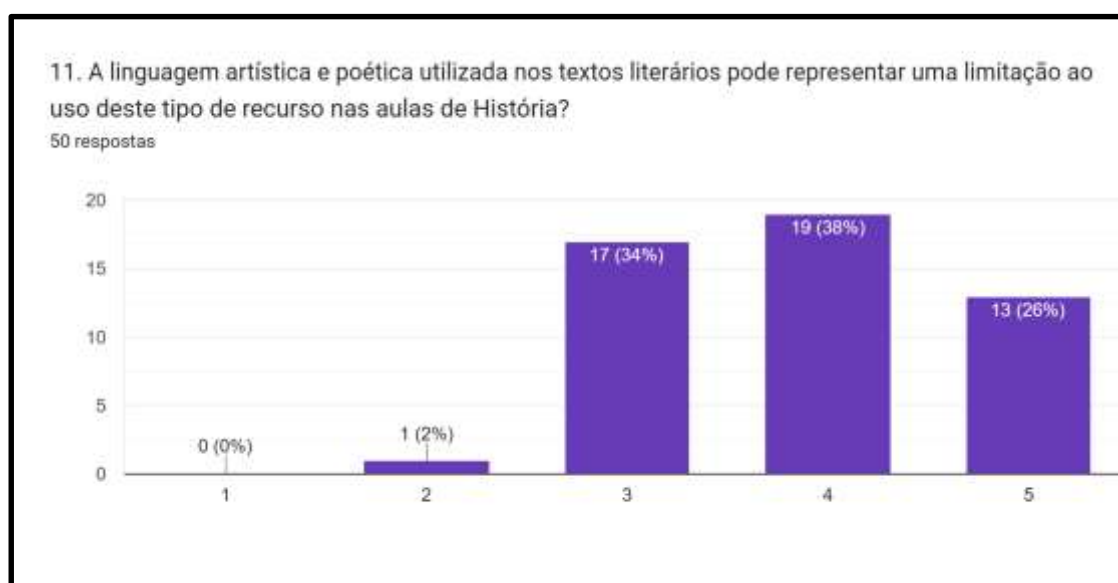


Gráfico 20 – Percentagem de respostas à décima primeira questão do questionário final

Em suma, após uma análise atenta e detalhada dos resultados do inquérito final e com base nas perceções dos estudantes relativamente ao uso de textos literários no ensino da História, pode-se destacar as seguintes conclusões: a maioria dos alunos acredita que os textos literários auxiliam na compreensão de conteúdos históricos, com 98% concordando. Ainda sobre o impacto das atividades na motivação dos estudantes, mais de metade (56%) concorda totalmente que as atividades com recurso à Literatura são motivadoras, 34% concordam e apenas uma minoria (10%) é neutra quanto à motivação proporcionada. No que concerne ao contributo da Literatura para o desenvolvimento do pensamento crítico, pode-se afirmar que existe uma perceção geral positiva por parte dos estudantes tal como para a compreensão emocional dos eventos históricos, uma vez que a maioria dos estudantes concorda (90%) e uma pequena minoria discorda. Quanto às aulas com recurso a textos literários, os

estudantes consideram que as aulas se tornam mais interessantes, reforçando a motivação e o envolvimento. No que diz respeito às possíveis limitações no uso deste tipo de recursos, os estudantes identificaram a inadequação dos textos ao nível de ensino e/ou ao contexto histórico em estudo e também o tempo disponível para explorar devidamente os recursos. A linguagem artística e poética dos textos também é vista como uma possível barreira (38%), embora uma parcela significativa seja neutra quanto a essa limitação.

Desta forma, pode-se concluir que os alunos consideram positivo o impacto do uso de textos literários na aprendizagem de História, destacando a sua contribuição para a compreensão, motivação, desenvolvimento do pensamento crítico e conexão emocional com os eventos históricos. No entanto, também apontam e reconhecem algumas limitações relacionadas à adequação dos textos, ao tempo disponível para exploração do recurso e à linguagem utilizada, sugerindo que estratégias de seleção e adaptação podem potencializar ainda mais os benefícios dessa abordagem.

Considerações Finais

O presente estudo, desenvolvido no âmbito de estágio curricular, propôs-se averiguar o impacto do uso do texto literário, enquanto ferramenta pedagógica, na compreensão dos conhecimentos históricos bem como na motivação dos alunos. Além destes dois objetivos, tencionou ainda apurar não só a importância que os alunos atribuem à Literatura na aprendizagem da História como também compreender o desenvolvimento da empatia histórica através de uma narrativa histórica. Pretendeu-se, assim, utilizar a Literatura em contexto de sala de aula, enquanto ferramenta pedagógica, trabalhando, simultaneamente, conhecimentos históricos e a motivação dos alunos para a aprendizagem.

A partir do enquadramento teórico, e através do contributo de vários autores, assume-se que o ensino da História deve proporcionar o desenvolvimento de um pensamento histórico de modo a que os alunos consigam interpretar e refletir sobre os processos e eventos do passado, reconhecendo a sua complexidade e a sua multiperspetiva. Deste modo, o aluno poderá compreender o mundo em que vive e desenvolver uma consciência histórica, tal como preconizam as AE. Para se alcançar tal objetivo, Isabel Barca e outros investigadores, mostram que os estudantes devem trabalhar não só com conceitos substantivos ou de primeira ordem mas também com conceitos meta-históricos ou de segunda ordem, aqueles próprios do processo da ciência histórica.

Por outro lado, autores como Augusto Monteiro, José Mattoso ou Maria Filomena Mónica defendem que as aulas de História se tornaram pequenos laboratórios de investigação histórica e que seria insensato trabalhar a História em toda a sua complexidade com os alunos. Argumenta-se ainda a importância de uma narrativa historiográfica sequencial e fala-se das fragilidades que os alunos apresentam ao trabalhar com fontes históricas. A narrativa do passado coletivo é igualmente essencial para a compreensão do mundo por parte das crianças e dos jovens.

Depois de se problematizar o ensino da História e a sua importância na vida prática dos estudantes, vale a pena questionar: deve o ensino da História priorizar uma didática assente numa História-problema e explicativa em detrimento de uma História-narrativa e factual? Será realmente necessário optar por uma delas? Autores como Serrano e Neto reconhecem, efetivamente, que as fontes históricas, escritas ou iconográficas, abundam nos manuais escolares em detrimento de textos escritos pelos autores dos mesmos. Talvez a solução passe obrigatoriamente pela coexistência e harmonia de ambas, tal como defende Roger Chatier (1990), citado por Almeida (2024):

A história-narrativa não deve ser eliminada do horizonte de possibilidades, mas integrada a ele. Isso porque há uma relação de interdependência entre as duas modalidades. De modo que as explicações carecem do relato assim como o relato necessita da explicação.

É no seguimento deste quadro teórico que se problematiza o uso da Literatura enquanto ferramenta pedagógica. A partir de vários autores, o estado da arte não só refere que a mesma é utilizada desde a Antiguidade para esse fim, como também lembra que o uso de textos literários potencia o estudo da história possibilitando aprendizagens mais significativas, uma vez que proporciona uma ligação emotiva com o enredo e com as personagens retratadas na obra. Considerando os objetivos propostos do presente trabalho, cabe agora produzir algumas considerações finais, cruzando a teoria com os resultados obtidos.

Neste sentido, no que diz respeito ao impacto do uso do texto literário na compreensão dos conhecimentos históricos, conclui-se que a maioria dos estudantes envolvidos neste estudo diz compreender melhor os temas abordados. Segundo os alunos, os textos literários permitem conhecer outras perspetivas dos acontecimentos históricos, além de oferecerem a perspetiva do autor do texto, reforçando assim a ideia de Pesavento ao afirmar que a construção literária é uma construção histórica, testemunha do seu tempo e da forma como os homens daquele tempo viam e sentiam o mundo. Neste sentido, importa ressaltar aquilo que a teoria diz a respeito da visão

do autor, cabendo ao professor contextualizar a obra a partir dela, bem como o seu papel na sociedade de tempos idos. Ainda neste sentido, os estudantes dizem ser mais fácil e mais “acessível”, reforçando a ideia da multiperspetiva que lhes é proporcionado através deste tipo de recurso, alegando compreenderem melhor o período histórico em estudo. Efetivamente, o efeito da multiperspetiva proporcionada pela Literatura vai ao encontro da importância da mesma defendida pelos autores para a construção de um pensamento histórico, como é visível no *The Big Six of Historical Thinking* ao defender o conhecimento de diversas perspetivas históricas.

Relativamente ao impacto que o texto literário possui na motivação dos alunos, pode-se concluir que a maioria dos estudantes atribui nota positiva a este tipo recurso, alegando mais emoção, mais dinamismo e mais interesse pela aula, além de referir que esta se torna mais lúdica, mais divertida e mais interativa. Esta constatação por parte dos alunos valida uma das muitas funções da Literatura apresentadas por Lima e Almeida, nomeadamente a função lúdica. Conclui-se ainda que, através da Literatura, as aulas se tornam mais humanas e interessantes, além de permitir refletir sobre os sentimentos, tornando uma aprendizagem mais envolvente. Estes resultados confirmam a premissa de Soares quando afirma “que a Literatura potencia o estudo da história possibilitando aprendizagens mais significativas, uma vez que proporciona uma ligação emotiva com o enredo e com as personagens retratadas na obra”. Além disto, alguns estudantes mencionam que o uso de textos literários estimula a leitura e auxilia na interpretação de textos e na respetiva exploração. Esta verificação confirma a posição dos autores Abreu, Martins e Santos quando, se referem como potencialidades do uso do texto literário a estimulação do imaginário histórico, mas também da leitura e da interpretação. A escolha do tipo de texto literário e a forma como a sua exploração é dinamizada pelo professor foram aspetos mencionados pelos estudantes, e que, por sua vez, podem impactar a sua motivação. Este aspeto confirma, mais uma vez, aquilo que a bibliografia de referência diz a este respeito, como por exemplo as autoras Barca e Gago que referem a necessidade de se adequar as fontes históricas aos alunos em concreto.

No entanto, importa referir que uma minoria se diz não se sentir mais motivado com o uso deste tipo de recurso, uma vez que não encontra diferenças entre o texto literário e outro tipo de documento e que a aprendizagem se realiza da mesma forma. Ainda que não seja motivador, alguns estudantes referem tratar-se de uma ferramenta inovadora dentro de sala de aula, fugindo ao método tradicional. Importa lembrar que o presente estudo resulta da Prática de Estágio Supervisionada, na Escola Secundária de Amarante, tendo como intenção investigar a importância do uso do texto literário como ferramenta pedagógica na aprendizagem da disciplina de História. O estudo contou com a participação das três turmas do professor orientador – uma de Ensino Básico e duas do Ensino Secundário do curso de Línguas e Humanidades.

Continuando este trabalho de cruzamento entre enquadramento teórico com os resultados alcançados e no âmbito da importância atribuída, pelos alunos, ao texto literário na aprendizagem de História, pode-se concluir que os estudantes reconhecem grande utilidade e relevância deste tipo de recurso no ensino da História. Defendem que a partir da Literatura é possível acrescentar emoção às aulas, algo que não se consegue através das construções e/ou monumentos. Os estudantes reforçam a importância dos textos literários no conhecimento de várias perspetivas do passado e argumentam que auxilia no desenvolvimento de um pensamento crítico. Neste sentido, mais uma vez, se confirma a presença de uma das muitas funções da literatura, neste caso a função pragmática ou também chamada de político-social.

Tendo em consideração a importância atribuída pelos alunos ao uso do texto literário na sala de aula, pode-se ainda concluir que, de acordo com os estudantes, um dos maiores contributos que a Literatura pode oferecer é no âmbito do desenvolvimento da empatia histórica. A maioria dos alunos valida a perspetiva da autora Pesavento quando esta afirma que:

A Literatura apresenta-se como uma janela aberta para o estudo de uma época, através da qual o historiador pode apreender o que emocionava as pessoas, o que as indignava, o que era permitido, o que era considerado

proibido, o que levava as pessoas daquele tempo a agir e a comportar-se daquela maneira e não de outra.

Neste sentido, os alunos afirmam que conseguem apreender o ambiente e as suas características, compreendendo melhor a época histórica. Além disso, dizem ser possível através da Literatura conhecer e aceder às mentalidades daquele tempo histórico. Por último e de forma a confirmar as posições de Mattoso e de Pesavento, os estudantes revelam que, através da linguagem utilizada na Literatura, é possível estabelecer uma conexão com os nossos antepassados, facto que não é possível com outro tipo de documento. Neste sentido, relembra Mattoso que “a Literatura nada mais faz do que acrescentar esplendor ao discurso narrativo” e Pesavento reforça a ideia dizendo que “linguagem literária, privilegiada pelo uso da metáfora – recurso de excelência da Literatura – consegue falar de coisas apontando para outras coisas (...)”.

Neste encontro entre História e Literatura, alguns alunos alertam para o cuidado a ter-se no uso deste tipo de texto no ensino da História, nomeadamente a necessidade de se distinguir factos de ficção e enredo criado pelo autor, corroborando, deste modo, a visão por Pesavento que defende uma distinção clara entre ficção e História, onde a primeira é, vulgarmente, apresentada como o ato de fingir ou de inventar enquanto a segunda surge como uma “narrativa organizada dos fatos acontecidos, logo, não é fingimento ou engodo, delírio ou fantasia”.

O uso de textos literários ao serviço do ensino da História apresenta, naturalmente, limitações tal como qualquer recurso didático utilizado em contexto de sala de aula. Neste sentido, os estudantes envolvidos neste estudo detetaram três possíveis limitações, sendo elas: i) uma possível inadequação dos textos ao nível de ensino e/ou ao contexto histórico em estudo; ii) o tempo disponível para explorar devidamente os recursos em sala de aula e iii) o uso da linguagem artística e poética dos textos. Assim, conclui-se que uma incorreta preparação e adequação dos documentos pode resultar numa dificuldade acrescida para os estudantes, tal aspeto é igualmente salvaguardado pelos autores quando referem, por exemplo, que: “deve ser tido em consideração a faixa etária e o grau de escolaridade dos estudantes no

momento da escolha do documento, uma vez que este deve ir ao encontro do interesse dos alunos e favorecer a leitura e a análise por parte dos alunos”.

Em suma, os resultados obtidos na presente investigação-ação confirmam que a utilização de textos literários na sala de aula ajuda e melhora a compreensão dos conteúdos históricos, na medida em que proporciona múltiplas perspetivas, enriquecendo a interpretação dos processos e dos eventos históricos. Os estudantes relataram ainda sentirem-se mais motivados, encontrando na Literatura uma forma mais dinâmica, emocional e envolvente de aprender, contribuindo para uma maior interação e interesse nas aulas. Além disso, muitos deles destacaram outras potencialidades da Literatura, como ser uma ferramenta essencial à leitura e à interpretação de textos, reforçando, deste modo, a ideia de que a combinação de recursos narrativos e explicativos é fundamental para uma aprendizagem mais significativa.

Contudo, este estudo revela ainda a necessidade de cautela na utilização de textos literários, sublinhando a importância de distinguir factos históricos de elementos de ficção, para garantir a credibilidade do ensino e a compreensão clara dos acontecimentos históricos, sem margem a confusões ou distorções da realidade. Também neste sentido, importa mencionar que os alunos identificaram possíveis limitações no uso deste tipo de recurso, no entanto, algo que é intrínseco a qualquer ferramenta pedagógica utilizada no ensino.

Por fim, o estudo reforça a importância do uso da Literatura na aprendizagem de História, não apenas pelo seu efeito motivador, mas também pelo seu contributo na construção de uma empatia histórica. Os alunos argumentam que através da Literatura é possível não só compreender o ambiente, mas também as mentalidades e as emoções de épocas passadas, criando uma conexão mais próxima com os antepassados através da linguagem e das narrativas. Assim, a integração equilibrada entre textos históricos e literários, aliada a uma abordagem pedagógica cuidada, revela-se essencial para promover uma educação histórica mais motivadora, empática e crítica, contribuindo para uma compreensão mais rica e humanizada do passado.

Apesar de a amostra do presente estudo ser limitada, espera-se que as considerações finais aqui apresentadas permitam uma reflexão sobre o contributo da Literatura como ferramenta potenciadora de uma narrativa histórica no âmbito do ensino da História, tornando-a, deste modo, mais interessante e humanizadora. Além disso, todas as conclusões aqui referidas poderão ser ponto de partida para novas investigações, debates e reflexões sobre as metodologias e práticas utilizadas no ensino da História.

Referências Bibliográficas

ABREU, Francisco António Do Carmos De, MARTINS, Ana Carolina Araújo, SANTOS, Edilberto Florêncio dos - *A literatura como fonte de aprendizagem para o ensino de história: experiência de intervenção no programa de monitoria*. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. [Consultado 03/07/2025] Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58606>

ALMEIDA, Thalles Campos - Intersecções histórico-literárias: literatura como ferramenta de ensino de História. *Revista Educação Pública* [em linha], nº 3 (2024). [Consultado a 20 julho 2025]. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/3/interseccoes-historico-literarias-literatura-como-ferramenta-de-ensino-de-historia>

ALVES, Luís Alberto Marques - Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje* [em linha], n.º 9 (2016). pp. 9-30 [Consultado a 5 de setembro de 2025]. Disponível em: [RHHJ v5 n9a Ajustada.indd](#)

BARCA, Isabel; GAGO, Marília – Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação* [em linha], n.º1, (2001). pp. 239-261 [Consultado a 25 de julho de 2025]. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/563/1/14IsabelBarca.pdf>

BLOCH, Marc - *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2002.

BOURDÉ, Guy; HERVÉ, Martin – *As Escolas Históricas*. Mem Martins: Publicações Europa - América, 1983.

BUESCU, Helena Carvalhão – *História e Literatura*. In MATOS, Sérgio Campos (coord). Dicionário de historiadores portugueses. [consultado a 28 dezembro 2024]. Disponível em https://dichp.bnportugal.gov.pt/tematicas/tematicas_lit_hist.htm

COUTINHO, Clara Pereira et al. – Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura* [em linha], n.º 13, (2009).

pp. 355-379. [consultado a 20 junho 2025]. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

CORREIA, Luís G. Aprender História em Democracia. In Justino, José D. & Miguéns, Manuel (coord.). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva (vol. I)*. 1ª edição. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017.

CRATO, Nuno – *Aprender*. Lisboa: Fundação Manuel Francisco dos Santos, 2024.

DUBY, Georges – *O Tempo das Catedrais*. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

ESTEVES, Julieta Araújo – Fontes de “saber” nas crónicas medievais: Fernão Lopes. *História Revista* [em linha], n. 1, (2013), p. 167-179. [Consultado a 26 agosto 2025]. Disponível em: [Vista do FONTES DE “SABER” NAS CRÓNICAS MEDIEVAIS: FERNÃO LOPES - doi: 10.5216/hr.v18i1.29850](https://www.fon.es/revista/1/167-179)

FERGUSON, Nial – *História Virtual*. Lisboa: Tinta da China, 2006.

FERREIRA, António Sérgio – Relações entre Literatura X História. *Revista Diálogos Acadêmicos* [em linha], n.º 1, (2010), pp. 1-16. [consultado a 20 janeiro 2025]. Disponível em <https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170627110749.pdf>

FERREIRA, Carlos Augusto Lima – Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspetivas para o campo da educação. *Revista Mosaico* [em linha], n.º 2, (2015), pp. 113-121. [Consultado a 9 julho 2024]. Disponível na Internet: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424>

GARCÍA, Carlos Fuster – *Pensar historicamente: La evaluación en la PAU de História de España*. Valência: Universidade de Valência/ Departamento de Didática das Ciências Experimentais e Sociais, 2016. Tese de doutoramento.

GARDNER, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 2023. Disponível na internet: <https://archive.org/details/gardner-h.-inteligencias-multiples.-la-teoria-en-la-practica/page/n19/mode/2up>

GAGO, Marília – Pensamento Histórico de Crianças, jovens e professores: um Olhar Interperspetivado acerca da Explicação Narrativa Histórica (181- 198) In Alves, L. A;

Gago, M; Lagarto, M. (coord) *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Porto: CITCEM, 2021.

GRAÇA, Vânia; MAIA, Cristina – Diálogos entre a Educação Histórica e o desenvolvimento do pensamento crítico: um estudo de caso com alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB. *Saber E Educar [em linha]*, n.º1, (2024). [Consultado 24 de julho de 2025]. Disponível em: <https://doi.org/10.25767/se.v33i1.37962>

GRILO, Márcia – História e Ideologia no Estado Novo – A Revisão Integralista do Passado Nacional. *Promontoria [em linha]*, n.º9, (2011), pp. 191 -218. [Consultado a 18 de junho de 2025]. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/server/api/core/bitstreams/f6592e90-07f0-40b9-9134-562ba43bfb50/content>

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

LIMA, Alisson Hudson Veras; ALMEIDA, Vanessa Silva – As funções da literatura na leitura e interpretação do mundo. *Revista Anhanguera Goiânia [em linha]*, n.º 1, (2019) pp. 63-70. [Consultado a 23 de julho de 2025.] Disponível em: <https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/06asfunesdaliteratura20206370.pdf>

LOPES, Felipe da Silva – As funções da literatura." *Revista de Direito, Arte e Literatura [em linha]*, nº.1 (2021) pp. 96-114. [Consultado a 23 de julho de 2025.] Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/jbimupeyz5gbfk6z3jzfl6vshu/access/wayback/https://indexlaw.org/index.php/revistadireitoarteliteratura/article/download/7839/pdf>

MACHADO, Eusébio André - Sentidos da Escola, Sentidos da Avaliação. Lisboa: Lisbon International Press, 2020.

MARTINS, Estevão de Rezende – Educação Histórica: epistemologia, estética e ética (33- 43) In Alves, L. A; Gago, M; Lagarto, M. (coord). *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Porto: CITCEM, 2021.

MATTOSO, José – A importância do texto literário no ensino da História In *NO BRANCO DO SUL AS CORES DOS LIVROS - Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens — Actas*. Lisboa: Editorial Caminho, SA, 2000, p.135-150.

MONTEIRO, Augusto José – *Imaginação e criatividade no ensino da História: o texto literário como documento didático*. Lisboa: Associação de Professores de História, 1997.

NETO, Margarida – *Problemáticas do Saber Histórico - Guia de Estudo*. Coimbra: Palimage, 2016.

PESAVENTO, Sandra JATAHY - FRONTEIRAS DA FICÇÃO: Diálogos da história com a literatura. *Revista de História das Ideias* [em linha]. vol.1, (2000), pp. 33-57 [consultado 10 janeiro 2025]. Disponível em https://ap1.sib.uc.pt/bitstream/10316.2/41745/1/fronteiras_da_ficcao.pdf

PESAVENTO, Sandra JATAHY - História & literatura: uma velha-nova história. *Revista Nuevo Mundo, Mundos Nuevos* [em linha]. (2006) [consult. 10 janeiro 2025] Disponível em <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.1560>

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 23-40.

SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral, MACEDO, José Emerson Tavares de – A Literatura no ensino de História. In *I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA*. História da Educação: Novos Padrões de Produção da Escrita. Universidade Federal de Campina Grande, 2008. [Consultado a 3 de julho de 2025]. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/36499>

SANTIAGO, Ana Maria; ARAÚJO, Helena M.M.; GRINBERG, Keila - *História na educação*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. [Consultado a 23 junho 2025]. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/012016/d24c3501fd7689a6bb06ac25fc60b672.pdf>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora - O historiador e a pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista* [em linha], n. 74, (2019) pp. 35 -53. [Consultado a 15 de junho de 2025]. Disponível em: [Vista do O historiador e a pesquisa em educação histórica](#)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora - Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual* [em linha], nº2, (2017) p. 60-76. [Consultado

a 17 de junho de 2025]. Disponível em: [Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história | Intelligere](#)

SILVA, Paulo Ricardo Moura da - Funções e importâncias da Literatura: uma reflexão fundamental." *Revista de Letras* [em linha], n.º1, (2023), 137 – 48. [Consultado a 23 de julho de 2025.] Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/download/17990/18278>

SOARES, Daniela de Lima – Por que a Literatura é importante para o ensino da História? – Programa de Pós-graduação em História da PUCRS. [Consultado em 25 de julho de 2025]. Disponível em: [ST 4 Daniela de Lima Soares.docx](#)

SOUZA, Alice Nascimento, SILVA Sheyla Farias – O documento histórico como instrumento pedagógico: possibilidades e experiência. *Diversitas Journal* [em linha], n.º3, (2022), pp. 2108 – 2117 [Consultado em 25 de julho de 2025]. Disponível em: https://diversitas.emnuvens.com.br/diversitas_journal/article/download/2261/1731

SOLÉ, Glória; Reis, Diana; Machado, Andreia – Potencialidades Didáticas da Literatura Infantil de Ficção Histórica no Ensino de História: Um Estudo com Alunos Portugueses do 6º ano do Ensino Básico. *História & Ensino* [em linha], n.º1, (2014), pp. 7-34. [Consultado 23 de agosto 2025]. Disponível em: [Vista do Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica no ensino de história: um estudo com alunos portugueses do 6º ano do Ensino Básico](#)

SUPERTI, Elaine - O positivismo de Augusto Comte e seu projeto político. *Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos*, 1998. [Consultado 23 de julho 2025] Disponível em: <https://www.academia.edu/download/35350926/eliane-superti.pdf>

Documentação Regulamentar

Aprendizagens Essenciais de História A - Ensino Secundário

Aprendizagens Essenciais de História - Ensino Básico

Direção Geral da Educação - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Anexos

Anexo 1 – Excerto do romance histórico *El-Rei, Nosso Senhor, Sebastião José*, de Ana Cristina Silva

I

Lisboa, 1 de novembro de 1755

Dia de Todos os Santos em que o demónio saiu a semear o Inferno em Lisboa com tremendos abalos, vastíssimas ondas e intensas labaredas.

(...)

O horizonte de Lisboa é o de um inferno. A cidade está envolta em nuvens de fumo dos incêndios desencadeados nos escombros de muitas casas. Tudo parece pior do que imaginara (...). Por todo o lado abundam visões trágicas. [Sebastião José] Decide ir pelo meio das quintas em vez de descer em direção ao Tejo, não supondo que essa decisão lhe salvaria a vida. Enquanto tenta apressar o macho pelos carreiros não está em condições de antecipar que daí a momentos o rio irá recuar antes de alargar em ondas altas e repentinas, uma convulsão violenta que se estenderá até ao Rossio, afogando pelo caminho, sem fazer distinção, tanto crentes como hereges. As muitas pessoas que correram para fora das igrejas e das suas casas não vão dispor de tempo para fugir daquela enorme massa de água (...).

Lisboa colapsa como uma casa de palha. Os edifícios torcem-se e desmembram-se, tanto os cubículos humildes como os grandiosos palácios da fidalguia, incluindo o paço de El-rei. Mal Sebastião José se afasta da Rua Formosa, depara com cenários de ruínas, cadáveres por todo o lado e gente desesperada. As réplicas sucedem-se, afrontando os pés com tanto tremer. Há quem acredite que a viabilidade de um país depende em tudo da saúde do seu rei e, no meio de tamanha catástrofe, ocorre-lhe a ideia de que a morte possa ter-se estendido à família real. Seria o absoluto caos.

A ação de Marquês de Pombal

El-rei, seu senhor, tem o rosto e os olhos cavados. É a primeira coisa que nota quando, ele, o seu servidor, se aproxima. D. José está ajoelhado, de costas rígidas, aparentemente em oração, nos jardins do Palácio de Belém. (...) Pedro de Almeida, marquês de Alorna, havia chegado antes dele. Observam-se mutuamente sem se atreverem a interromper as preces de El-rei (...). Sua Alteza baixa a voz, sussurrando que vai abdicar em nome do irmão mais novo, D. Pedro. Não se sente com coragem para carregar o fardo de um reino destruído. Pedro de Almeida adianta-se a Sebastião José. «*Agora há que enterrar os mortos, cuidar dos vivos e fechar os portos*», afirma com ligeira impaciência. (...) Sebastião José aprendera a abrir caminhos nas necessidades de Sua Majestade, por isso é capaz de transformar as intenções de Pedro de Almeida em actos mais concretos [e acrescentou] «Sem me adiantar aos superiores desígnios de El-rei proponho que se chame as tropas estacionadas na província. O exército poderá ajudar nas operações de socorro, a distribuir mantimentos aos que ficaram miseráveis e a prender a ladroagem que sempre aparece em situações mais trágicas e no meio do caos. (...) Fernão Teles (...) deverá ser incumbido das operações de limpeza e do abastecimento de alimentos à cidade. A mente activa de Sebastião José e a sua força de vontade animam um pouco o monarca, que deixa de mencionar a abdicação.

(...)

II

Das memórias dos anos de 1750 a 1755 até aos meses que se seguiram ao terramoto

Apesar de todos os seus esforços, as doenças espalham-se e o cheiro a peste é uma nuvem mórbida que envolve Lisboa (...). São igualmente muitas e continuadas as reuniões com o engenheiro-mor do Reino, Manuel da Maia, de modo a projectar a reconstrução da zona baixa de Lisboa. No meio da discussão, imagina uma capital grandiosa como Viena (...). Ainda no decurso do mês de Novembro, ele, o secretário do Reino, assiste a inúmeras disputas sobre as diferentes visões dos engenheiros e arquitetos, evidenciando-se Carlos Mardel e Eugénio dos Santos pela enorme desenvoltura. São debates como nunca vira onde

são propostas ideias inovadoras como o nivelamento das ruas ou gaiolas em madeira no interior dos prédios semelhantes a um esqueleto para sustentar abalos sísmicos. Os lábios eloquentes dos engenheiros faziam-no acreditar que, depois do terramoto, Portugal poderia emergir como um país diferente, moderno e avançado.

Os projectos de Manuel da Maia impressionam-no e geram nele um entusiasmo quase juvenil. Pretende arrasar as ruínas dos edifícios e erguer uma capital imponente com edifícios de traçado moderno, amplas ruas e praças. Construir uma Lisboa impondo-se que a altura das casas não excedesse a largura das artérias. Vão também ser definidos meios de higiene adequados para extinguir os intensos vapores nauseabundos que poluem a cidade. Quando mostra o primeiro esboço do projecto a El-rei, um dos nobres censura a excessiva largura das ruas. Os olhos frios de Sebastião José pousam no seu rosto. O momento parece durar uma eternidade até o secretário do Reino responder em tom ríspido: «Lá vira o tempo em que hão-de achá-las estreitas!»

El-rei Nosso Senhor, Sebastião José de Ana Cristina Silva, Bertrand Editora, Lisboa 2024 [texto adaptado, pré-acordo ortográfico]

Anexo 2 – Ficha de trabalho sobre o excerto do romance histórico *El-Rei, Nosso Senhor, Sebastião José*, de Ana Cristina Silva

Depois da leitura do excerto do romance histórico, responde às seguintes questões.

1. Logo após o terramoto, quais foram as principais medidas tomadas pelo Marquês de Pombal?
2. Quem foram os principais especialistas (engenheiros e arquitetos) responsáveis por projetar uma nova Lisboa?
3. De que forma foi reconstruída a cidade de Lisboa?
4. Por que razão podemos afirmar que o urbanismo pombalino foi inovador?
5. Consideras que a literatura pode ser considerada uma fonte histórica? Justifica a tua resposta.
6. Consideras que o uso do romance histórico, ou outro género literário, pode ser útil no ensino da História? Justifica a tua resposta.
7. Sentes-te mais motivado com o uso deste tipo de recurso? Justifica a tua resposta.
8. Consideraste importante a leitura deste excerto para a compreensão da matéria lecionada?
9. Ficaste com curiosidade de ler o romance histórico na íntegra?

Anexo 3 - Plano de aula dia 28 de abril de 2025 - 8º Ano

Subtema: O Antigo Regime no século XVIII			
Sumário: O urbanismo pombalino.		Ano letivo: 8º A	Tempo letivo: 50 min Data: 28/4/2025
Aprendizagens Essenciais: Destacar a afirmação do poder absoluto no urbanismo pombalino		Conceitos:	
Situação-problema: “O terramoto de 1755 inaugurou um autêntico terramoto político”. Nuno Gonçalo Monteiro			
Questões-orientadoras: - De que forma o urbanismo pombalino foi inovador, racionalista e moderno? - Por que razão podemos afirmar que o urbanismo pombalino reforçou o poder absoluto?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. No dia 1 de novembro de 1755, dia de Todos os Santos, Lisboa estremeceu com um terramoto, seguido de maremoto e de vários incêndios, que levaram à morte de milhares de pessoas e destruíram centenas de edifícios.	1. O/A aluno/a é capaz de explicar de que forma o urbanismo pombalino se caracteriza pelo modernismo, racionalismo e inovação.	Introdução Apresentação das questões orientadoras de forma a contextualizar os alunos para o tema em estudo. Motivação: Jogo Escape Room “Conselheiro/a do rei” (recurso 1) com os	- Qualidade da participação oral; - Capacidade de respeitar as regras do jogo didático; - Capacidade de situar tempo e espaço;
Perante o pânico da população e a destruição da cidade, o Marquês de Pombal traçou o seu plano de ação. Em primeiro lugar, tomou medidas inéditas para manter a ordem: - Mandou enterrar os mortos e socorrer os feridos; - Ordenou que vigiassem os palácios e igrejas para evitar que as suas riquezas fossem roubadas; - Impôs pesados castigos a quem libertasse os presos sem autorização judicial e a quem fosse apanhado a pilhar. Procedeu depois à reconstrução da cidade. O projeto foi entregue ao engenheiro-mor Mamel da Maia e aos arquitetos Eugénio de Andrade e Carlos Mardel. A ideia era tornar Lisboa uma cidade moderna e racional. De traçado geométrico, o projeto	2. O/A aluno/a é capaz de explicar por que razão o urbanismo pombalino reforçou o poder absoluto.	objetivos de motivar e introduzir o tema em estudo (urbanismo pombalino), além de servir de suporte para responder às seguintes questões: - Qual é o fenómeno natural a que se refere? - Quando aconteceu? - Onde aconteceu? - Quem era o rei que estava no poder? A última missão do jogo consiste em os três primeiros alunos a terminar o jogo dirigirem-se a espaços distintos da sala (ao professor Rui, à porta da luz e à bancada junto da janela) para irem buscar as últimas pistas (o romance histórico, uma mini ficha de trabalho e os mapas da cidade antes e depois do terramoto); - Realização da mini ficha (recurso 2) sobre o jogo com as questões acima mencionadas; - Correção da mini ficha sobre o terramoto de Lisboa de 1755; 20 minutos	

apresentava como características principais: • Avenidas largas, retilíneas e perpendiculares; • A construção de passeios para peões; • A instalação de rede de esgotos; • A construção de casas da mesma altura, com fachadas iguais e com estrutura antissísmica (conhecida por “gaiola”); • A distribuição dos ofícios por ruas para facilitar o comércio; • A construção de uma grande praça central, o antigo Terreiro do Paço, ao qual se passou a chamar “Praça do comércio”, como reconhecimento da importância que a burguesia tinha no desenvolvimento económico do reino. O projeto de reconstrução da baixa de Lisboa foi um projeto moderno e		Desenvolvimento • Leitura de um excerto do romance histórico (recurso 3) “El-rei, Nosso Senhor, Sebastião José”, de Ana Cristina Silva 5 minutos • Realização de uma ficha de trabalho sobre o urbanismo pombalino a partir da leitura do romance histórico. • Correção da ficha de trabalho sobre o urbanismo pombalino a partir da leitura do romance histórico. 15 minutos Conclusão • Visualização de um vídeo sobre o urbanismo pombalino. • Registo no caderno diário a resposta às questões orientadoras; 10 minutos
inovador que refletia o espírito das Luzes. Orientado para o bem-estar das populações e para enfraquecer a desigualdade social, as casas eram todas iguais, não havendo distinção social no seu exterior. No centro, a estátua equestre de D. José I exaltava o poder absoluto do monarca, considerado um despota esclarecido.		
Competências específicas da História • Consolidar a aquisição e utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico: antes de, depois de, milénio, século, ano, era; • Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; • Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; • Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; • Relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda;		

Anexo 4 – Plano de aula do dia 11 de março de 2025 - 10 Ano

Tema: DINAMISMO CIVILIZACIONAL DA EUROPA OCIDENTAL NOS SÉCULOS XIII A XIV – ESPAÇOS, PODERES E VIVÊNCIAS			
Subtema: Espaço Português			
Sumário: O gótico como uma nova sensibilidade artística: características.		Ano letivo: 10º	Tempo letivo: 100 min Data: 11/03/2025
Aprendizagens: - Reconhecer os elementos característicos do estilo gótico; - Ligar o estilo gótico à afirmação do mundo urbano;		Conceitos: Arte românica; Arte gótica	
Situação-problema: “A partir do século XII, a eclosão gótica manifestou-se na catedral, igreja urbana por excelência, obra e expressão de toda a comunidade, que se tornou o símbolo das cidades,” Paulo Simões Nuno			
Questões-orientadoras: - Por que razão a arte gótica se assume como um estilo urbano? - Quais são os elementos caracterizadores do estilo gótico?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. A partir do século XII, a eclosão gótica manifestou-se na catedral, igreja urbana por excelência, obra e	1. O/A aluno/a deve ser capaz de explicar o motivo que justifica a arte gótica como um estilo urbano.	Introdução Motivação: Visualização do trailer do filme da Disney “Corcunda de Notre-Dame de forma a	Participação oral e qualidade da mesma;
expressão de toda a comunidade, que se tornou o símbolo das cidades. Gradualmente, o sistema feudal é substituído pelo protagonismo das cidades, os principais polos dinamizadores de toda a sociedade. Quer surgindo nos pontos de passagem de rotas comerciais quer formando-se em zonas portuárias com grande atividade comercial e mercantil, as designadas «cidades-porto» são o motor da economia, desencadeando um conjunto de atividades artesanais, comerciais e financeiras, e constituem igualmente o centro da vida política, social e cultural da época. Enquanto o feudalismo como sistema económico se desintegrava, a burguesia adquiria grande poder económico. Desta conjuntura	2. O/A aluno/a deve ser capaz de mencionar as principais características que caracterizam a arte gótica.	introduzir o assunto em estudo, perguntando se sabem onde se passa a ação do filme. Recurso 1 - Visualização de um vídeo sobre o incêndio da Catedral de Notre-Dame, no passado dia 15 de abril de 2019 com o intuito de contextualizar os alunos quanto ao surgimento do estilo gótico e estabelecer a ponte o passado e a atualidade. Recurso 2 - Visualização de um vídeo com a inauguração da Notre-Dame após a restauração da catedral; Recurso 3 15 minutos - Leitura e exploração da situação-problema de forma a introduzir o tema da aula e questionando os alunos por que razão terá sido o estilo gótico e a catedral símbolo do urbanismo. 10 minutos Desenvolvimento - Visita em 3D aos mosteiros de Travanca e/ou Mancelos, em Amarante, integrados na Rota do Românico, com o objetivo de os alunos	- Capacidade de extrair informação relevante de um documento escrito, iconográfico ou do manual escolar; - Capacidade de situar tempo e espaço; - Capacidade de ler e interpretar gráficos/mapas; - Capacidade de síntese e colaboração na elaboração do esquema resumo;

resultaram profundas alterações políticas, sociais e culturais, pois a burguesia consolidou a sua posição, tornou-se culta e disputou privilégios e estatuto social que, até então, eram exclusivos da nobreza e do clero. O espírito da época estava a mudar, e a arte refletiu esta mudança; desde logo porque a habitual clientela aristocrática e eclesástica juntava-se agora a burguesia. 2. As principais características são: verticalidade e elevação; exterior imponente e profusamente decorado; interior amplo e luminoso; desmaterialização das paredes (diafaneidade);		observarem pormenores arquitetónicos como: arco, abóbada, luminosidade e as paredes. Esta atividade será essencial para depois compararem com as inovações introduzidas pelo gótico. 15 minutos • Leitura de um excerto do romance histórico “O corcunda de Notre Dame” de Victor Hugo com o intuito de os alunos descobrirem os elementos construtivos alusivos à arte gótica da sala onde se passa a ação. Recurso 4 10 minutos • Realização de uma pequena ficha sobre a leitura do excerto. 15 minutos • Realização de uma atividade interativa na aplicação <i>neurpod</i> em que os alunos de forma interativa poderão escrever as principais características que descobriram no excerto. • Análise dos diferentes elementos construtivos alusivos à arte gótica; 10 minutos	
--	--	---	--

		• Visualização de um vídeo sobre a escultura gótica da escola virtual; 5 minutos Conclusão • Pesquisa sobre o Mosteiro da Batalha e/ou Inês de Castro e D. Pedro;	
--	--	--	--

Competências específicas da História

- Consolidar a aquisição e utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico: antes de, depois de, milénio, século, ano, era;
- Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;
- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica;
- Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;
- Relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda;

Anexo 5 – Excerto do romance *O corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo

O Corcunda de Notre Dame de Victor Hugo

Completam-se hoje trezentos e quarenta e oito anos, seis meses e dezanove dias que os parisienses despertaram ao repique de muitos sinos badalando no tríplice recinto da *Cité*, da *Université* e da *Ville*.^[1] No entanto, o dia 6 de janeiro de 1482 não figurava nos livros de história. Nada havia de notável no acontecimento que assim agitava, logo de manhã, os sinos e os burgueses de Paris. Nem se tratava de um torneio entre senhores nobres rivais, nem da procissão de uma relíquia, nem de uma insubordinação de estudantes na cidade de Laas, nem de uma entrada do *nosso muito temido senhor o senhor rei*, nem mesmo dum suplício mirabolante de ladrões e ladras na Justiça de Paris. Não era, tão pouco, o aparecimento, tão frequente no século quinze, de qualquer embaixada toda enfeitada. Nesse dia, a 6 de Janeiro, o que agitava de emoção o povo de Paris era a dupla solenidade dos Reis e da festa dos Loucos, celebradas ao mesmo tempo, há longos anos já.

Nesse dia queimar-se-iam fogueiras na praça Grève, haveria plantação de maio na capela de Braque e mistério no Palácio da Justiça. Logo pela manhã, tudo fechado ainda, casas e lojas, a multidão de burgueses e burguesas vindas de todos os pontos da cidade, ia a caminho dos três lugares designados. O povo concorria principalmente às avenidas do Palácio da Justiça, porque era sabido que os embaixadores flamengos, chegados na antevéspera, tencionavam assistir à representação do mistério e à eleição do papa dos Loucos, que também devia verificar-se na grande sala. Na ocasião, não era coisa fácil entrar na grande sala. Tentaremos reconstituir a impressão que connosco experimentaria, ao transpor o limiar da grande sala. Por sobre as nossas cabeças, uma dupla abóbada em ogiva, pintada de azul, e ornamentada com flores-de-lis douradas. A poucos passos de nós, um enorme pilar, depois outro, em seguida outro; ao todo seis pilares, ao comprimento da sala, servindo de apoio às raízes da dupla abóbada. Em torno da sala, a todo o comprimento da parede elevada, entre as portas, entre as janelas, entre os pilares, a interminável fileira de estátuas de todos os reis de França desde Faramundo; os reis indolentes, de braços pendidos e olhos no chão; os reis destemidos e batalhadores, a cabeça e as mãos valorosamente erguidas para o céu. Depois, nas altas janelas ogivais, vitrais multicores; nas vastas aberturas da sala, riquíssimas portadas, finamente esculpidas; e tudo isto, abóbadas, pilares, paredes, guarnições de umbrais, artesões, portas, estátuas, revestidos de uma esplêndida iluminação azul e ouro.

[1]No período em que decorre esta narrativa, Paris estava dividida em três grandes bairros, ou melhor, em três pequenas cidades distintas: a Cité, a Université e a Ville. Em francês a palavra cité, que literalmente se traduz por cidade, é usada para designar o centro da cidade, onde se encontra a catedral e os monumentos mais antigos.

Anexo 6 – Ficha de trabalho sobre o excerto do romance histórico *O Corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo

Depois da leitura do excerto do romance histórico, responde às seguintes questões.

1. Com base no texto, como descreverias a cidade de Paris?
2. Com a ajuda do excerto, descreve os elementos construtivos da sala do Grande Palácio.
3. Consideras que a literatura pode ser considerada uma fonte histórica? Justifica a tua resposta.
4. Consideras que o uso do romance histórico, ou outro género literário, pode ser útil no ensino da História? Justifica a tua resposta.
5. Sentes-te mais motivado com o uso deste tipo de recurso? Justifica a tua resposta.

Anexo 7 – Plano de aula do dia 22 de janeiro de 2025 - 11 Ano

Tema: O LIBERALISMO – IDEOLOGIA E REVOLUÇÃO, MODELOS E PRÁTICAS NOS SÉCULOS XVIII E XIX			
Subtema: A implantação do liberalismo em Portugal.			
Sumário: Portugal nas vésperas da revolução (de 1820): leitura de um excerto da obra <i>Felizmente há luar</i> , de Luís de Sttau Monteiro. A rebelião em marcha e o eclodir da revolução.		Ano letivo: 11*	Tempo letivo: 100 min
Aprendizagens Essenciais: Analisar o processo revolucionário português no contexto das invasões napoleónicas, da saída da corte para o Brasil e da desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro;		Conceitos: Sinédrio; Constituição;	
Situação-problema: “Antiga, Mui Nobre, Sempre Leal e Invicta Cidade do Porto” – Brasão da cidade do Porto			
Questões-orientadoras: - Qual era a situação política, social, económica e militar de Portugal nas vésperas da revolução de 1820? - Como foi preparada a revolução? - Quando e onde eclodiu a revolução? - Quais os objetivos dos revoltosos?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. A consequência direta da ocupação francesa foi a transmigração do rei e da família real para o Brasil, após várias hesitações do regente D. João face ao Bloqueio Continental decretado por Napoleão Bonaparte que encerrou a questão com um ultimato à Coroa portuguesa. Um renovado centro do poder no Rio de Janeiro estabelecer-se-á e que mais tarde ganhará expressão institucional com a elevação do Brasil ao estatuto formal de reino no seio dos Reinos Unidos de Portugal, Brasil e Algarves. Para trás, fica um Portugal profundamente abalado pela violenta ocupação, suportando, no seu próprio território, a guerra desencadeada e conduzida por outra potência estrangeira, a Grã-Bretanha. De resto, essa experiência traumática deixou um extenso rastro de destruição, que foi perpetuado por uma memória	1. O/A aluno/a é capaz de explicar qual era a situação política, social, económica e militar portuguesa nas vésperas da revolução de 1820.	Introdução Motivação: visualização de um pequeno vídeo (Doc. 1) da dramatização da peça <i>Felizmente há luar</i>. Tal atividade apresenta dois objetivos: Contextualização da obra: quanto ao tempo da história e ao tempo da escrita; Ligação com a atividade seguinte - leitura do excerto referente à obra literária em questão – 5 minutos Desenvolvimento Leitura de um excerto da obra <i>Felizmente há luar</i> (doc.2) de Luís de Sttau Monteiro com o objetivo de compreender as condições políticas, sociais, económicas e militares que se faziam sentir em Portugal nas vésperas da revolução de 1820 – 15 minutos Realização de uma ficha de trabalho (doc. 3) com questões relacionadas sobre o excerto lido na aula – 20 minutos. Correção da ficha de trabalho, apresentando um esquema-resumo com as ideias principais do	- Participação oral e qualidade da mesma; - Capacidade de extrair informação relevante de um documento escrito, iconográfico ou do manual escolar; - Capacidade de situar tempo e espaço; - Capacidade de ler e interpretar gráficos/mapas; - Capacidade de síntese e colaboração na elaboração do esquema resumo;

dramática persistente. A presença militar inglesa foi decisiva para que fosse repelida a ocupação francesa, mas deu lugar, em contrapartida, à imposição de uma tutela política e militar. Além disso, a posição de Portugal, agora subordinado à corte instalada no Brasil, chegou a ser assimilada ao estatuto de “colônia de uma colônia”. A persistência de uma presença inglesa em Portugal e a ausência da família real tornaram inaceitáveis aos olhos de uma opinião pública que, apesar de circunscrita, dava expressão a um sentimento de humilhação e de orfandade, de decadência, partilhado por muitos dos súbditos portugueses que sofriam as consequências da guerra, a menor das quais não era, por certo, o fim do exclusivo colonial. Decretada pelo príncipe regente D. João mal aportou		assunto em estudo de forma a concluir sobre os acontecimentos (políticos, sociais, económicos e militares) e respetivas consequências para Portugal – 10 minutos. • Análise de uma capa de um jornal maçónico (doc.4) sobre os fundadores do Sinédrio, com os seguintes objetivos: 1. Quem foram os fundadores do Sinédrio? 2. Por que são considerados heróis? 3. A partir do tipo de jornal que é, o que poderia ser o Sinédrio? – 10 minutos • Análise do documento 6 A) e C) da manual da página 54 com o objetivo de identificar o berço da revolução e o acontecimento da vizinha Espanha que iria intensificar a rebelião em marcha – 10 minutos. • Leitura de um documento (doc. 5) sobre o levantamento militar no Porto com vista a responderem às seguintes questões – 25 minutos 1. Quais são os objetivos dos revoltosos?	
na Baía, a abertura dos portos do Brasil aos navios das nações amigas, permitindo as trocas diretas com o estrangeiro, arruinou o comércio de entreposto em que assentava principalmente a atividade mercantil de Lisboa e, em menor grau, também a do Porto. Serão estes alguns dos fatores que contribuíram, primeiro, para a conspiração militar de 1817 e, depois, para o pronunciamento liberal. 2. A revolução liberal foi organizada de forma secreta através do Sinédrio que visava aproveitar uma oportunidade para intervir, fosse em situação de anarquia fosse de revolução. Após a tentativa falhada do General Gomes Freire de Andrade, Manuel Fernandes Tomás, José Ferreira Borges e José da	2. O/A aluno/a é capaz de esclarecer de que forma foi preparada a revolução liberal.	2. A que se deve todos os males de Portugal e dos portugueses? 3. Depois desta rebelião, quem governaria Portugal? 4. Há uma promessa que é feita. Qual? 5. Qual seria o regime político que os revoltosos queriam? Conclusão • Análise do documento 10 – imagens 1 e 2 e respetivas legendas – levando os alunos a concluir o processo de revolta em Lisboa – 10 minutos.	

Silva Carvalho fundariam a associação secreta que trataria de preparar a revolução. 3. A revolução eclodiu no dia 24 de agosto de 1820, na cidade do Porto. 4. Os objetivos dos revoltosos eram: constituir uma Junta Provisional do Governo, reunir as Cortes e elaborar uma Constituição.	3. O/A aluno/a é capaz de mencionar quando e onde eclodiu a revolução. 4. O/A aluno/a é capaz de referir os objetivos dos revoltosos.		
--	---	--	--

Competências específicas da História

- Consolidar a aquisição e utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico: antes de, depois de, milénio, século, ano, era;
- Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;
- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica;
- Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;
- Relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda;

Anexo 8 – Ficha de trabalho sobre o excerto do texto dramático *Felizmente há Luar!*, de Sttau Monteiro

1. Qual é o estado emocional de Manuel? Qual é a razão?
2. Quem nos é apresentado como um homem às direitas? Segundo Manuel, do que ele é capaz?
3. Vicente apelida o General de *estrangeirado*. Com base nos teus conhecimentos, o que é e o que representa ser-se um *estrangeirado*?
4. Vicente, embora do povo, não partilha o mesmo estado psicológico de Manuel. O que nos revela Vicente através das suas intervenções?
5. Os governadores do reino sentem-se ameaçados. Qual é a situação que os inquieta?
6. O governador Principal Sousa culpa os franceses de serem responsáveis de quê?
7. Qual é o motivo de preocupação para Beresford, marechal inglês governador do reino. Quais são as suas verdadeiras intenções quanto à estadia por Portugal?
8. Após a leitura do excerto *Felizmente há luar!* e com base nos conhecimentos adquiridos nas aulas, elabora uma resposta em que analyses a situação política, económica, social e militar de Portugal nas vésperas da Revolução de 1820.

Anexo 9 – Plano de aula do dia 20 de fevereiro de 2025 - 11º Ano

Tema: O LIBERALISMO – IDEOLOGIA E REVOLUÇÃO, MODELOS E PRÁTICAS NOS SÉCULOS XVIII E XIX			
Subtema: O legado do liberalismo na primeira metade do século XIX			
Sumário: Os limites da universalidade dos direitos humanos: a problemática da abolição da escravatura.		Ano letivo: 11º	Tempo letivo: 100 min Data: 20/2/2025
Aprendizagens Essenciais: • Problematicar a abolição da escravatura, na Europa e em Portugal;		Conceitos: Escravatura;	
Situação-problema: “Ninguém pode negar a humanidade do outro sem com isso diminuir a sua.” James Baldwin			
Questões-orientadoras: 1. Que contradições existiam nos regimes liberais da primeira metade do século XIX? 2. Quais as principais etapas da abolição da escravatura na Europa e nos EUA?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Os Estados liberais nem sempre garantiram os direitos consagrados nos seus textos jurídicos (Declarações dos Direitos e Constituições), impondo-lhes limites: a igualdade foi desvirtuada pelo sufrágio censitário, que afastou amplas	1. O/A aluno/a é capaz de explicar as principais contradições nos regimes liberais face à problemática da abolição da escravatura.	Introdução • Referência às questões orientadoras da aula. • Motivação: Visualização do trailer do filme “Lincoln (recurso 1) que retrata a abolição da escravatura nos EUA, com o objetivo de despertar o interesse para a	• Participação oral e qualidade da mesma durante à análise dos documentos trabalhados durante a aula. • Capacidade de extrair informação relevante de um documento escrito

camadas da população de um efetivo exercício da cidadania, e pela profunda desigualdade entre homens e mulheres; a liberdade, o princípio mais sagrado da ideologia liberal, viu-se desvirtuada pela manutenção do tráfico de escravos e da escravatura na maior parte dos Estados liberais.		temática em estudo, além de servir como ponte para os conteúdos a tratar na aula. 10 minutos	sobre os decretos referentes à abolição da escravatura na Europa e nos EUA.
2. Na França, uma série de medidas foi tomada, quer pela Assembleia Nacional Constituinte quer pela Convenção, a fim de pôr cobro ao escravagismo. A questão tornou-se especialmente calorosa quando os deputados e a opinião pública debateram a extinção ou manutenção da escravatura nas Antilhas francesas, onde a revolta dos escravos ameaçava os interesses açucareiros dos proprietários e comerciantes franceses. Assim se explica	2. O/A aluno/a é capaz de referir as diferentes etapas da abolição do tráfico de escravos e da escravatura na Europa e nos EUA.	Desenvolvimento • Exploração da situação problema com o intuito de levar os alunos a refletir sobre a escravatura e a submissão dos povos como um problema que se arrasta na História da humanidade. 5 minutos • Análise de um painel de mármore (recurso 2) sobre escravos romanos com o intuito de levar os alunos a perceber que a origem da escravatura remonta aos inícios da humanidade. 5 minutos • Análise de artigos da declaração da independência dos EUA, da declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Constituição Portuguesa de 1822 (recurso 3) de forma a levar os alunos a detetarem	• Capacidade de situar tempo e espaço a problemática da abolição da escravatura, bem como a guerra civil americana; • Capacidade de reflexão e de espírito crítico subjacente à temática em estudo.

que, depois de abolida pela Convenção em 1794, a escravatura nas colónias fosse restabelecida por Napoleão em 1802, só ficando definitivamente erradicada em 1848. Na Inglaterra, onde se formaram associações com o objetivo de pôr termo ao escravismo, em 1807, o Slave Trade Act pôs fim ao tráfico de escravos e, em 1833, através do Slavery Abolition Act, aboliu-se a escravatura na maior parte das colónias. Em Portugal, na segunda metade do século XVIII, a legislação pombalina preparou a extinção da escravatura na metrópole, ao proibir o transporte de escravos negros para Portugal e libertando os filhos dos escravos que aí nascessem. O visconde de Sá da Bandeira, membro do governo setembrista, decretou a proibição de importação e exportação de escravos das colónias		as incoerências entre os textos jurídicos e as práticas da escravatura. 10 minutos • Realização de trabalhos de pares sobre a abolição do tráfico de escravos e da escravatura na França e em Portugal. Os alunos terão um documento (recurso 4) e irão preencher uma tabela onde consta a justificação para a abolição e as medidas ou decretos/artigos consagrados na lei. 20 minutos – 1º tempo • Correção do trabalho de pares com respetiva síntese e esquematização das ideias principais. 20 minutos • Leitura de um pequeno texto autobiográfico (recurso 5) de Frederick Douglass sobre a sua experiência enquanto escravo e resposta a duas questões referentes ao excerto. Tal atividade visa estimular o interesse pela literatura enquanto documento didático no ensino da	
--	--	--	--

portuguesas ao sul do equador, concretizada em dezembro de 1836. Em fevereiro de 1869, o rei D. Luís assinava e fazia publicar o decreto que abolia a escravatura em Portugal. Nos Estados Unidos da América os princípios da liberdade e da igualdade, inscritos na sua Declaração da Independência em 1776, conviveram, contraditoriamente, durante quase um século com a escravatura dos negros. O confronto entre abolicionistas e escravagistas intensificou-se na segunda metade do século XIX, vindo a culminar numa violenta guerra civil de 1861 a 1865 – a Guerra da Secessão, que opôs os Estados do Sul aos do Norte. Ainda em 1863, em plena guerra, o Governo da União não hesitou em proclamar extinta a escravatura no Sul. O abolicionismo ficaria consagrado quando, em 1865, a 13.ª Emenda à Constituição pôs termo à escravatura em qualquer ponto dos EUA.		história, mas também estabelecer a ponte para a abolição nos EUA. 10 minutos • Análise do mapa do manual da página 114 com o objetivo de os alunos compreenderem a divisão dos EUA entre estados abolicionistas e escravagistas. 5 minutos • Análise do decreto de A. Lincoln de 1863 e da 13ª emenda à Constituição americana, do manual página 114, decretadas por Lincoln com o objetivo de levar os alunos a perceber as diferentes fases da abolição da escravatura nos EUA. 5 minutos Conclusão • Leitura de títulos de notícias (recurso 6) referente a casos de escravatura nos dias de hoje, de forma a refletir sobre a prática de uma escravatura moderna. 5 minutos	
		• Análise de um mapa (recurso 7) sobre os países com mais prevalência de escravatura atualmente. 5 minutos	

Competências específicas da História

- Consolidar a aquisição e utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico: antes de, depois de, milénio, século, ano, era;
- Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;
- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica;
- Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;
- Relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda;

Anexo 10 – Excerto da autobiografia *Memórias de um Escravo Americano*, de Frederick Douglass

A minha nova senhora mostrou ser tudo o que parecia quando pela primeira vez a encontrei à porta – uma mulher de bom coração e dos melhores sentimentos. Nunca antes de mim ela tivera um escravo sob o seu comando, e antes de se ter casada dependia do seu próprio trabalho para viver. [...].

Muito pouco tempo após ter ido viver com o Sr. e a Sra. Auld, ela começou amavelmente a ensinar-me o abecedário. Uma vez aprendido isto, ajudou-me a soletrar palavras de três ou quatro letras. Precisamente neste ponto do meu progresso, o Sr. Auld soube do que se passava e proibiu imediatamente a Sra. Auld de continuar a ensinar-me, dizendo-lhe que [...] era ilegal, além de perigoso ensinar um escravo a ler. Usando as suas próprias palavras, disse ele: “Um escravo deve saber apenas obedecer ao seu dono – fazer como lhe mandam. O ensino vai estragar o melhor escravo do mundo. Portanto, se ensinares a ser escravo a ler, não haverá como mantê-lo.”

Estas palavras entraram bem fundo no meu coração, agitando sentimentos que se mantinham adormecidos, e trouxeram à superfície um novo modo de pensar. [...] Compreendi naquele momento o caminho da escravatura para a liberdade [...]. Embora consciente da dificuldade de aprender sem um professor, pus-me ao trabalho com grande esperança e o claro propósito, fosse qual fosse o custo, de aprender a ler.

Frederick Douglass, *Memórias de um Escravo Americano*, Maldoror, 2020

1. Por que razão o dono de Frederick proibiu a sua esposa de ensinar o seu escravo a ler?
2. Consideras que o texto literário pode ser considerado uma fonte histórica?
3. Justifica a tua resposta.

O uso do texto literário no ensino da História



Lê atentamente o seguinte excerto retirado da obra *As Farpas*, de Ramalho Ortigão e Eça de Queiroz, de 1871. *As Farpas* eram folhetins mensais satíricos que refletiam e criticavam o estado político, social e económico da sociedade portuguesa na segunda metade do século XIX.

“Leitor de bom senso – que abres curiosamente a primeira pagina d'este livrinho, sabe, leitor – que foi para ti, que elle foi escripto – se tens bom senso! Aproxima-te um pouco de nós, e vê. O paiz perdeu a intelligencia e a consciencia moral. Os costumes estão dissolvidos, as consciências em debandada os caracteres corrompidos. A pratica da vida tem por unica direcção a conveniencia. [...] Ninguem se respeita. Não ha nenhuma solidariedade entre os cidadãos. Ninguem crê na honestidade dos homens publicos. [...] O povo está na miseria. Os serviços publicos são abandonados a uma rotina dormente. O desprezo pelas idéas augmenta em cada dia. Vivemos todos no acaso. Perfeita, absoluta indiferença de cima a baixo! Toda a vida espiritual, intellectual, parada. O tédio invadiu todas as almas. [...] A ruina economica cresce, cresce, cresce. [...] A sorte dos operarios é lamentavel. N'este *salve-se quem poder* a burguezia proprietaria de casas explora o aluguel. [...] A população dos campos, vivendo em casebres ignobeis, sustentando-se de sardinha e de vinho, trabalhando para o imposto

por meio de uma agricultura decadente, puxa uma vida miseravel, saccudida pela penhora; [...] No entanto a intriga politica alastra-se. O paiz vive n'uma somnolencia enfastiada.”

Anexo 12 – Plano de aula do dia 21 de maio de 2025 – 11º ano

Tema: CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAL – ECONOMIA E SOCIEDADE; NACIONALISMOS E CHOQUES IMPERIALISTAS			
Subtema: Portugal, uma sociedade capitalista periférica			
Sumário: Os problemas da sociedade portuguesa e a contestação da monarquia – apresentação dos trabalhos. A implantação da República – o processo revolucionário.		Ano letivo: 11º	Tempo letivo: 100 min Data: 21/05/2025
Aprendizagens Essenciais: Identificar os fatores que contribuíram para o esgotamento da monarquia constitucional e para o fortalecimento do projeto republicano.		Conceitos: Monarquia; República; Constituição; Revolução; Carbonária; Maçonaria;	
Situação-problema: “Eu creio que Portugal acabou. Só o escrever isto faz vir lágrimas aos olhos, mas para mim é quase certo que a desapareição do reino de Portugal há-de ser a grande tragédia do fim do século.” Eça de Queirós, 1891.			
Questões-orientadoras: - Quais foram as razões que terão levado ao esgotamento da monarquia constitucional portuguesa. - Quando e como se deu a Revolução de 5 de Outubro de 1910.			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Os vários fatores que contribuíram para o enfraquecimento da monarquia constitucional foram: Descrédito dos partidos – Rotativismo: designação do regime político-partidário que caracterizou a monarquia constitucional, marcado pela alternância no poder de dois partidos (Partido Regenerador e o Partido Histórico/Progressista). Apesar de o rotativismo procurar conferir ao sistema político alguma estabilidade, a verdade é que não funcionava plenamente, pois dentro dos principais grupos políticos – Partido Regenerador e Partido Histórico/Progressista – existiam facções em torno de figuras influentes e as eleições eram momentos de disputa política marcados pelo confronto, pela negociação e pela fraude eleitoral. Outro problema é que estes partidos de notáveis não dispunham	1. O/A aluno/a é capaz de explicar os fatores que contribuíram para a queda da monarquia constitucional portuguesa.	Introdução Motivação: visualização de um vídeo (Recurso 1) alusivo à crítica social feita por Eça de Queirós no seu romance “Os Maias” de forma a interligar com a situação-problema; Exploração da situação-problema com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre a grave crise nacional provocada pelos diferentes fatores que contribuíram para o enfraquecimento da monarquia; Leitura das questões orientadoras; 10 minutos Desenvolvimento Apresentação dos trabalhos realizados na aula anterior sobre os diferentes fatores que contribuíram para o enfraquecimento da monarquia constitucional portuguesa. 40 minutos	- Qualidade da apresentação dos trabalhos: conteúdos, formato da apresentação e eloquência do discurso; - Capacidade de extrair informação relevante e pertinente do vídeo apresentado na aula; - Capacidade de situar no tempo e no espaço a problemática em estudo; - Capacidade de reflexão e de espírito crítico sobre o tema em estudo; - Qualidade das intervenções no decorrer da aula;

de princípios ideológicos e programáticos muito claros, pelo que não apresentavam grandes diferenças entre si; • O Partido Republicano - Outro fator que contribuiu para o desgaste da monarquia foi a divulgação e implantação de ideologias políticas que, não sendo novas, ganharam relevo e base social de apoio em Portugal. Na segunda metade da década de 70 do século XIX, surgiram dois novos partidos no sistema até então dominado pelos partidos monárquicos de "notáveis": em 1875 formou-se o Partido Socialista Português e, em 1876, o Partido Republicano Português. O Partido Republicano assumiu um papel mais interventivo, mobilizou a população, sobretudo urbana, para causas políticas e sociais que constituíram uma oportunidade de contestação ao regime monárquico, como teremos ocasião de analisar a seguir.		• Esquematização das ideias-chave, apresentadas pelos alunos, de forma a clarificá-las e sintetizá-las para a turma; 10 minutos • Exploração etimológica dos conceitos de Monarquia e República com o objetivo de evidenciar as principais diferenças entre os dois tipos de regime; 5 minutos • Visualização de um vídeo (recurso 2) acompanhado por um guião (recurso 3) com questões sobre a organização e a concretização da revolução de 5 de Outubro de 1910; 10 minutos • Correção das questões realizadas; 10 minutos Conclusão • Síntese da Revolução de 5 de Outubro de 1910 a partir da litografia colorida (recurso 4), da autoria de Cândido da Silva; alusão à	
• Ultimato Inglês: A contestação à monarquia recebeu, em 1890, um impulso decisivo em consequência do Ultimato de 11 de janeiro de 1890. O documento, apresentado pela Grã-Bretanha, ameaçava o domínio colonial português em África. A opinião pública agitou-se de tal forma que forçou o Governo em exercício (progressista) a demitir-se. Foi no contexto da Conferência de Berlim, em que Portugal participou, que as ambições quanto à partilha de África levaram a Inglaterra, em 1890, a lançar o Ultimato a Portugal. A reação ao Ultimato assumiu um significado nacionalista, já que os Portugueses se sentiram ofendidos face às pretensões hegemónicas da Inglaterra sobre um território que era considerado parte integrante do seu império colonial. • Revolta 31 de janeiro - A República emergiu como a salvação. A 31 de janeiro de 1891, deu-se, no Porto, a primeira	2. O/A aluno/a é capaz de descrever a Revolução de 5 de Outubro de 1910.	revolução que deflagrou na noite de 3 de Outubro de 1910, em Lisboa, e que conduziu à proclamação da República Portuguesa. 10 minutos Sugestões – extra aula sobre o assunto • Programa da RTP “Conta-me História - Implantação da República”; • Romance Histórico “Equador” da autoria de Miguel Sousa Tavares; • Museu Bernardino Machado – Fátima; • Museu da Presidência da República – Lisboa; 5 minutos	

tentativa de instauração da República, através de uma revolta. O falhanço da revolta de 31 de janeiro de 1891 foi um golpe nos objetivos dos republicanos. As perseguições aumentaram e as liberdades, como a de imprensa, foram limitadas, com a publicação de uma série de leis, entre 1890 e 1907, que estabeleceram uma censura apertada aos jornais e aumentaram as penas por delito de opinião. Quanto aos republicanos, só entre 1905 e 1910 voltaram a recuperar a sua influência eleitoral. • Ditadura de Franco - O rei D. Carlos, perante a incapacidade dos Partidos Regenerador e Progressista em solucionarem os problemas do país, tornou-se mais Interventivo e, através de várias iniciativas, procurou assegurar soluções governativas. Uma dessas medidas foi entregar o poder a João Franco, em 1906. Os "adiantamentos" à			
Casa Real, isto é, verbas adiantadas à família real que nunca viriam a ser saldadas, levou a críticas violentas na imprensa e no Parlamento, apesar da censura e da repressão. A tensão política aumentou de tom a partir de 1907. João Franco passou a governar em ditadura com o consentimento do rei, até 1908, e nessa qualidade dissolveu as câmaras de deputados e dos pares e restringiu a liberdade de imprensa para conter os ataques republicanos. • Regicídio 1 de fevereiro de 1908 - A 1 de fevereiro de 1908, a família real foi alvo de um atentado quando regressava de Vila Viçosa, provocando o regicídio, que causou a morte de D. Carlos e do príncipe herdeiro, D. Luís, levando ao trono D. Manuel II. O reinado de D. Manuel II ficou conhecido como o período da "acalmção". A tolerância e a liberdade promovidas pelo monarca possibilitaram a			

ascensão do Partido Republicano, que, nas eleições de 1910, teve uma vitória muito significativa. 2. Uma força de à volta de 200 soldados rumou à praça do Marquês de Pombal, onde durante cinco horas confrontou militares afetos à causa real, sem desarmar, mas também sem avançar. A situação estava periclitante e era necessário outro apoio para dominar Lisboa. No rio Tejo, alguns militares tomaram três navios de guerra aí ancorados, após alguma resistência. Juntamente com outros 1.500 soldados na zona de Alcântara, estava assim constituída a força militar republicana. Três tiros de canhão são disparados do Tejo, sinal pré-combinado para que militares e civis republicanos avançassem. Na rotunda do Marquês, notícias sobre a não-adesão da população e do exército			
desmoralizam os presentes. A notícia do suicídio de Cândido dos Reis, figura maior do almirantado português e um carbonário que liderava o golpe, não melhorou a moral: o Almirante Reis julgou o plano como falhado e, impelido pela sua natureza bipolar, tomou uma decisão drástica. Durante o dia 4, no entanto, boas notícias para os revoltosos: um ataque supostamente decisivo de Paiva Couceiro é rechaçado pelas forças no Marquês. No Tejo, a partir dos navios São Rafael e Adamastor, a Marinha bombardeia o Terreiro do Paço. O rei, que aí estava, vê-se obrigado a fugir para Mafra. Uma mistura de indecisão crónica por parte das forças monárquicas e o constante falhanço por parte de Paiva Couceiro em obter uma vitória, mesmo moral, acaba por sentenciar o sucesso da intentona republicana. A situação tornou-se tão confusa que um ato inocente foi			

interpretado como capitulação. O embaixador alemão em Portugal pediu autorização ao general Gorjão, monárquico, para negociar com os Republicanos a retirada dos estrangeiros da cidade. O general aceitou e o embaixador subiu então a Avenida da Liberdade de bandeira branca na mão, como sinal de boa vontade e não-agressão. Em virtude da sublevação da maior parte das forças militares sediadas no quartel do Rossio, o principal de Lisboa, não se conseguiu uma reação. Assim, os Republicanos, no entanto, interpretaram isto como uma rendição monárquica e, como tal, as figuras políticas viram isto como a oportunidade que esperavam para entrar em cena. Às nove horas do dia 5 de Outubro, José Relvas, político, liderou uma comitiva de republicanos a proclamar			
a " <i>Republica Portuguesa</i> " na varanda da Câmara Municipal de Lisboa.			

Competências específicas da História

- Consolidar a aquisição e utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico: antes de, depois de, milénio, século, ano, era;
- Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;
- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica;
- Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;
- Relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda;

Anexo 13 – Inquérito final aplicado às turmas envolvidas no projeto

Avaliação das atividades letivas

B *I* U ↺ ✕

Este formulário tem como objetivo avaliar as atividades realizadas na disciplina de História, nomeadamente o uso de textos literários como recurso didático. Este tipo de avaliação é importante para melhorarmos as nossas práticas pedagógicas bem como o processo de ensino aprendizagem.

O preenchimento deste formulário é totalmente anónimo e não contará para a avaliação.

Parte I – Organização e Metodologias

As respostas são apresentadas numa escala 1 a 5
1 Discordo, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo totalmente.

1 Discordo Totalmente,

1. As aulas de História foram bem organizadas e estruturadas? *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

2. As atividades letivas com recurso a textos literários auxiliaram na compreensão de conteúdos históricos? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

3. Os textos literários selecionados foram adequados ao nível de ensino e ao contexto histórico abordado? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

4. As atividades letivas com recurso a textos literários foram motivadoras? *

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

5. Consideras que o uso de textos literários em sala de aula facilita a aproximação dos estudantes ao contexto histórico estudado? *

	1	2	3	4	5	
Concordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Discordo totalmente

6. O uso de textos literários nas aulas de História estimula o pensamento crítico? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

7. O uso de textos literários nas aulas de História ajuda na compreensão emocional dos acontecimentos históricos? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

8. O uso de textos literários nas aulas de História torna a aula mais interessante? *

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

9. O uso de textos literários não adequados ao nível de ensino e/ou ao contexto histórico abordado pode ser visto como uma limitação no uso deste tipo de recurso? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

10. A falta de tempo para explorar devidamente os textos literários nas aulas de História pode representar uma limitação ao uso deste tipo de recurso? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

11. A linguagem artística e poética utilizada nos textos literários pode representar uma limitação ao uso deste tipo de recurso nas aulas de História? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

12. Consideras que o uso dos textos literários (narrativa versus factos) pode prejudicar a construção do conhecimento histórico? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

13. Como avalias a relevância do uso de textos literários nas aulas de história? *

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

Parte II – Participação e Aprendizagem

Descrição (opcional)

14. Tiveste oportunidade de participar ativamente nas aulas de História? *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

15. O ambiente existente dentro de sala de aula foi propício à aprendizagem? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

16. Com que frequência costumas ler livros fora das leituras obrigatórias da escola? *

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Uma vez por semana
- ☐ Várias vezes por semana
- ☐ Diariamente

17. O que costumás ler? *

☐ Blogs

☐ Livros

☐ Revistas/Jornais

☐ Redes sociais

☐ Outra _____

18. Se escolheste livros, quais são os géneros literários que lês? *

☐ Aventura

☐ Banda Desenhada

☐ Ficção científica

☐ Romances

☐ Romances históricos

☐ Terror

☐ Policial

☐ Poesia

☐ Biografias

☐ Outro género _____

19. Preferes ler em formato digital ou impresso? *

- ☐ Digital
- ☐ Impresso
- ☐ Indiferente

20. O que te leva a ler por iniciativa própria? *

- ☐ Curiosidade
- ☐ Adquirir mais conhecimento
- ☐ Recomendação de amigos ou professores
- ☐ Necessidade escolar
- ☐ Outra _____

21. O que te impede de ler com mais frequência? *

- ☐ Falta de tempo
- ☐ Falta de interesse
- ☐ Dificuldade de compreensão
- ☐ Por considerar monótono
- ☐ Outra _____