

2º CICLO DE ESTUDOS

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

O Uso de Fontes Primárias para o Desenvolvimento da Literacia Histórica.

Rita De Sá Gonçalves

M

2025



Rita De Sá Gonçalves

O Uso de Fontes Primárias para o Desenvolvimento da Literacia Histórica.

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

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

A todas as professoras de História que tive. Ensinaram-me muito mais do que História: mostraram-me o quão bonito é este caminho e inspiraram-me a ser melhor.

Obrigada.

Sumário

Declaração de honra / Declaration of Honour.....	7
Agradecimentos	8
Resumo	10
Abstract	11
Índice de Figuras (ou Ilustrações)	13
Índice de Gráficos	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	16
Introdução	17
1. Capítulo 1 – A Teoria Antes da Prática	20
1.1. A Literacia Histórica.....	20
1.2. O Pensamento Histórico para a Aprendizagem em História.....	23
1.3. O que são Fontes Primárias?	28
1.3.1. As Fontes Primárias como Base da Educação Histórica.....	31
1.4. A Evidência Histórica.	33
2. Capítulo 2 – A Prática	37
2.1. Contexto da Iniciação à Prática Profissional.....	37
2.1.1. A Escola.	37
2.1.2. A Turma.....	38
2.2. A Metodologia.	40
2.2.1. Questão de investigação, objetivos e o estudo de caso.....	40
2.2.2. Instrumento de recolha de dados.	51
3. Capítulo 3 – A Teoria na Prática: Apresentação e análise dos resultados.....	53
3.1. Fonte Primária I: Imagem “A Lição de Salazar: Deus, Pátria, Família” (1938).....	53

3.2. Fonte Primária II: Excerto em Vídeo do Filme “Pátio das Cantigas” (1942).....	62
3.3. Fonte Primária III: Excerto Escrito do Documento “A reação de Salazar à situação do Ultramar” (1961).....	70
3.4. Discussão de resultados	77
Considerações Finais.....	79
Referências Bibliográficas	82
Anexos	85
Anexo 1 – Questionário Inicial.	85
Anexo 2 – Questionário da Fonte Primária I: Imagem “A Lição de Salazar: Deus, Pátria, Família” (1938).	86
Anexo 3 – Questionário da Fonte Primária II: Excerto em Vídeo do Filme “Pátio das Cantigas” (1942).	86
Anexo 4 – Questionário da Fonte Primária III: Excerto Escrito do Documento “A reação de Salazar à situação do Ultramar” (1961).	87

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

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, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

Porto, 25 de setembro de 2025

Rita Sá

Agradecimentos

Antes de começar a expôr o meu trabalho e antes de oficialmente terminar o meu percurso académico, tenho de agradecer a todas as pessoas que acompanharam o meu trajeto e que sem elas não teria alcançado o sucesso. Quando pensei em começar a escrever os agradecimentos, comentei com a minha colega de estágio que iria ser simples e direta de forma a ocupar pouco espaço do meu relatório. Ao que ela responde, um pouco surpreendida, que os agradecimentos deveriam ser algo emocional e comovente. Assim, digo já que vou ser sim simples e direta e fico apenas na esperança de que as minhas palavras sejam emocionais e comoventes o suficiente para quem são dedicadas.

O primeiro agradecimento só pode ser feito à professora que orientou este relatório e que me guiou ao longo de todo o mestrado, a professora Sara Dias Trindade. Obrigada pela disponibilidade, pela simpatia, pela paciência, pela delicadeza e por ter sido uma pessoa de referência ao longo desta etapa. Agradeço também à professora Cláudia Ribeiro, pela preocupação, pela ajuda e pelo sentido de humor que sem dúvida aliviava os dias de aulas.

À professora cooperante, a professora Célia Gomes, que para além de ser uma grande professora, é uma grande pessoa. Alguém que levo para a vida com imenso carinho e a quem olho e penso “quero ser assim quando crescer”. Obrigada, por tudo o que aprendi consigo e por ter tido tanta sorte na escola que me escolheu.

Aos meus primeiros alunos, obrigada por me acolherem tão bem e me ensinarem tanto sobre o que é ser professora no século XXI.

À minha colega de estágio, Cláudia Patrícia – *aka* Tixa - pela ajuda e apoio que me foi essencial para este ano letivo e por ser uma amizade que o mestrado me trouxe e sem dúvida uma pessoa que levo para a vida. Juntamente a esta querida amiga, junto os restantes membros do grupo *As Coquettes*: a Rita, a Mariana e a Bea. Sem contar, encontramos-nos umas às outras quando mais precisamos. Obrigada por todas as gargalhadas, pelas palavras de apoio, pela motivação constante e pela força que

transmitimos umas às outras. Irei sentir a falta dos nossos almoços e das *cookies* que nos davam forças para aguentar dias inteiros de aulas.

Uma grande obrigada a todos os meus amigos e amigas, que na realidade são mais família que amigos. Os amigos são a família que a vida me deu e por muito azar que tenha na vida, tive bastante sorte nas amizades. Obrigada por serem vocês e por estarem sempre presentes.

Uma grande obrigada à minha família. A todos os meus “pais” (mãe, padrasto, pai e madrasta) que mesmo quando me dão cabo do juízo (ou vice versa) sei que estarão lá para me amparar a cada queda e tropeção. Um obrigado especial à minha avó materna, por me gabar a todas as pessoas que encontra na rua, à minha tia por me ter criado para ser forte como ela, ao meu padrinho por ter sido tão presente e atento comigo, à minha afilhada por me manter humilde e por fim à minha irmã por me conhecer melhor que ninguém e saber exatamente como me animar.

Um grande obrigada ao meu Ricardo pelo apoio incondicional, pela compreensão infinita e por ter confiança em mim quando eu não tive.

Finalmente, um agradecimento especial a mim. É o fim de uma etapa e uma vitória que celebro, pois nunca imaginei chegar aqui.

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido em contexto do Início da Prática Profissional, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e recai sobre o uso de fontes primárias em sala de aula, procurando compreender o seu contributo para o pensamento histórico, avaliar a capacidade dos alunos para retirar evidência dessas fontes e, por fim, avaliar a influência de diferentes tipos de fontes primárias na produção de conhecimento histórico dos alunos.

Este trabalho foi desenvolvido com uma turma do 12.º ano de escolaridade, na qual se procurou promover a autonomia e o pensamento crítico aquando da análise de documentos.

Através da utilização de três fontes primárias de tipologias distintas (uma imagem, um vídeo e um documento escrito) foi possível observar as facilidades e as dificuldades dos estudantes em mobilizar o pensamento histórico e em extrair evidências, dependendo da natureza de cada documento. O estudo, de carácter qualitativo, categorizou as respostas em quatro níveis, definidos com base na sua coerência, na presença de pensamento histórico, na utilização de evidências e na integração da informação presente na fonte. Os resultados mostram que a maioria dos alunos consegue, de modo geral, articular o pensamento histórico com as evidências presentes nas fontes primárias. As principais dificuldades detetadas foram na interpretação e na parte escrita. Assim, os resultados apresentados correspondem aos objetivos definidos, realçando o contributo das fontes primárias para a literacia histórica.

Palavras-chave: Ensino; História; Fontes Primárias; Pensamento Crítico; Evidência.

Abstract

The following study was developed in the context of the Beginning of Professional Practice, within the scope of the Master's Degree in Teaching History in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education and focuses on the use of primary sources in the classroom, seeking to understand their contribution to historical thinking, evaluate the students capability to extract evidence from these sources and, finally, assess the influence of different types of primary sources on the production of students historical knowledge.

This work was developed with a 12th grade class, in which autonomy and critical thinking were encouraged when analyzing documents.

Through the use of three primary sources of different types (an image, a video, and a written document), it was possible to observe how students found it easy and difficult to engage in historical thinking and extract evidence, depending on the nature of each document. The qualitative study categorized responses into four levels, defined based on their coherence, the presence of historical thinking, the use of evidence, and the integration of information present in the source. The results show that most students are generally able to articulate historical thinking with the evidence present in primary sources. The main difficulties identified were in interpretation and writing. Therefore, the results presented correspond to the defined goals, highlighting the contribution of primary sources to historical literacy.

Key-words: Teaching; History; Primary Sources; Critical Thinking; Evidence.

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1- “A LIÇÃO DE SALAZAR” (1938)	53
FIGURA 2 - O PÁTIO DAS CANTIGAS” (1942). MINUTO 50:24 A 55:36.....	62
FIGURA 3 - “A REAÇÃO DE SALAZAR” (1961).....	70

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO Nº 1: “O QUE SÃO FONTES PRIMÁRIAS”	42
GRÁFICO 2 - PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO Nº 2: “O QUE É UMA FONTE HISTÓRICA”	44
GRÁFICO 3 - PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO Nº 3: “QUE TIPO DE FONTES PRIMÁRIAS EXISTEM?”	45
GRÁFICO 4 - PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO Nº 4: “RETIRA DO MANUAL UM EXEMPLO DE FONTE PRIMÁRIA”	46
GRÁFICO 5 - PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO Nº 5: “QUAL É A UTILIDADE DAS FONTES PARA APRENDERES HISTÓRIA”	47
GRÁFICO 6 - NÍVEIS ATRIBUÍDOS ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 2: “DESCREVE, POR PALAVRAS TUAS, O QUE VÊS NA IMAGEM”	55
GRÁFICO 7 - NÍVEIS ATRIBUÍDOS ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 3: “EXPLICA O QUE SIMBOLIZA CADA ELEMENTO DA IMAGEM TENDO EM CONTA O QUE FOI LECIONADA NA AULA SOBRE O CONSERVADORISMO E A TRADIÇÃO, NO GOVERNO DE SALAZAR”	57
GRÁFICO 8 - NÍVEIS ATRIBUÍDOS ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 4: “NA TUA OPINIÃO, PORQUÊ QUE ESTA IMAGEM FOI DIFUNDIDA?”	60
GRÁFICO 9 - NÍVEIS ATRIBUÍDOS ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 2: “DESCREVE, POR POUCAS PALAVRAS, O QUE VÊS AO LONGO DO EXCERTO.”	64
GRÁFICO 10 - NÍVEIS ATRIBUÍDOS ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 3: “EXPLICA, POR PALAVRAS TUAS, O QUE PODE SIMBOLIZAR O ACONTECIMENTO EM QUESTÃO TENDO EM CONTA O QUE FOI LECIONADO NA AULA SOBRE A PROPAGANDA DURANTE O GOVERNO DE SALAZAR.”	67
GRÁFICO 11 - NÍVEIS ATRIBUÍDOS ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 2: “EXPÕEM QUAL É O PRINCIPAL ASSUNTO DESTE DOCUMENTO”	72
GRÁFICO 12 - NÍVEIS ATRIBUÍDOS ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 3: “EXPLICA A IMPORTÂNCIA DESTE DOCUMENTO, NO QUE DIZ RESPEITO À SITUAÇÃO DAS PROVÍNCIAS ULTRAMARINAS E A TODA A CONJUNTURA QUE LEVOU AO INÍCIO DA LUTA ARMADA.”	74

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
DGE.....	DIREÇÃO-GERAL DO EDUCAÇÃO
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PES	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
SPN.....	SECRETARIADO DE PROPAGANDA NACIONAL
U.P.....	UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

O presente Relatório de Estágio, intitulado **“O Uso de Fontes Primárias Para o Desenvolvimento da Literacia Histórica”**, foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto no corrente ano letivo de 2024/2025. A investigação aqui exposta é o resultado da prática letiva numa escola secundária no município de Vila Nova de Gaia, no distrito do Porto, no respetivo ano letivo de 2024/2025.

Assim, este trabalho surge do interesse em compreender de que modo a exploração das fontes primárias é utilizada para construir o conhecimento histórico dos alunos. Quando era aluna no ensino secundário, nas aulas de História A, sentia-me fascinada por estar a ler documentos ou ver imagens de figuras históricas que realmente me mostravam ou explicavam determinado acontecimento. Pessoalmente, sempre achei este tipo de fontes, fontes primárias, extremamente ricas em informação e que o facto de ter acesso a elas é um privilégio, quanto mais não seja por ser um elemento que enriquece o nosso conhecimento. E sinto hoje, com base nos alunos das turmas do estágio, que o interesse por este tipo de fontes tem-se vindo a perder quase totalmente.

Durante uma das aulas da professora cooperante, esta mencionou que a fundação da ONU assenta num dos documentos mais importantes do séc. XVIII, escrito na consequência da revolução francesa. Depois perguntou-lhes se se lembravam, ou se sabiam qual era esse documento. Todos trocaram olhares entre si e responderam à professora que “nunca tinham ouvido falar nisso”. Sendo eles de 12º ano e este tema ter sido lecionado no 11º (inclusive está na matriz para o exame de História A de 2025), deveriam pelo menos ter uma noção de que já teriam ouvido falar deste documento. Mas não. Fiquei extremamente surpreendida, pela negativa. Até porque é um documento visualmente atrativo e que mesmo ter sido escrito em 1789, a sua relevância mantém-se nos dias de hoje. Para os alunos estar a ler um extrato de *A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, é o mesmo que ler uma notícia sobre a crise da habitação em Portugal: não lhes interessa e não procuram compreender.

A escolha deste tema visa então demonstrar de que forma a exploração de fontes históricas pode servir de instrumento pedagógico para aprofundar a interpretação da História e promover ativamente a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Deste modo, a questão de investigação central que orienta o presente estudo é a seguinte: Qual é o contributo das fontes primárias para o desenvolvimento da literacia histórica?

De forma a trabalhar o tema e obter uma resposta a esta questão decidi focar em três objetivos:

- Analisar o contributo do uso de fontes primárias para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.
- Avaliar o impacto de diferentes fontes primárias na produção de conhecimento histórico.
- Avaliar a capacidade de os alunos identificarem a evidência histórica através da análise de fontes primárias.

Posto isto, o presente relatório está organizado em três capítulos. O capítulo 1 é dedicado à componente teórica desta investigação, abordando os seguintes conceitos fundamentais: a literacia histórica, o pensamento histórico para a aprendizagem em história, a definição de fontes primárias, as fontes primárias como base da educação histórica e a evidência histórica.

O capítulo 2 apresenta a metodologia da investigação. Inicialmente, descreve-se o contexto do estudo, incluindo a escola onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e a turma que constituiu a amostra. Apresenta-se a metodologia adotada, um estudo de caso de natureza qualitativa, os resultados do inquérito inicial, bem como a justificação e descrição das intervenções implementadas. Estas intervenções foram concebidas para avaliar a capacidade dos estudantes de desenvolverem o pensamento histórico e de identificarem a evidência histórica a partir de fontes primárias. Por fim, explicita-se a análise de conteúdo das respostas,

categorizadas em quatro níveis, os quais foram adaptados da Escala de Evidência de Rosalyn Ashby (2003) para incorporar também o conceito de pensamento histórico.

O terceiro e último capítulo é onde se explica em concreto os resultados das três intervenções que foram efetuadas com os alunos. Este capítulo encontra-se estruturado em três subpontos, cada um corresponde a uma atividade de análise distinta. O primeiro subponto aborda a análise das respostas dos estudantes a um questionário sobre uma fonte primária visual: a imagem "A Lição de Salazar" (1938). O segundo centra-se na análise das respostas a uma segunda fonte primária audiovisual, nomeadamente, um excerto do filme "O Pátio das Cantigas" (1942), compreendido entre os minutos 50:24 e 55:36. Por fim, a última atividade incide sobre a análise das respostas relativas a uma fonte primária escrita: o documento escrito "A reação de Salazar" (1961).

As fontes selecionadas foram usadas em momentos diferentes de acordo com o tema onde se inseriam. Incorporei as fontes nas respetivas aulas que lecionei, metodologia que segui com frequência, ao longo do ano, de forma a conseguirem formar o seu raciocínio e pensamento histórico. Depois os alunos respondiam a questões relacionadas com o documento de forma a identificarem e a compreenderem a evidência histórica presente.

Por fim, este relatório termina com as considerações finais onde estão expostos os resultados e as conclusões retiradas do estudo de caso e onde respondo à questão de partida assim como o cumprimento dos três objetivos propostos.

1. Capítulo 1 – A Teoria Antes da Prática

Tudo tem um início e um fim. E para perceber o fim, há que compreender o início. Assim, esta investigação inicia-se com a explicação teórica que orientou todo o trabalho realizado. Teoricamente este trabalho sustenta-se na relevância da literacia histórica, na formação do pensamento histórico, na utilização das fontes primárias (o que define estas fontes e o porquê de serem fundamentais na educação histórica) e como se retira evidência histórica das ditas fontes.

1.1. A Literacia Histórica.

No ensino de história, o objetivo vai muito além de decorar nomes e datas. Assim, a literacia histórica surge como uma competência central para que os alunos se tornem cidadãos verdadeiramente críticos. É através dela que conseguem compreender as raízes do passado, interpretar os desafios do presente e participar ativamente na construção de um futuro mais consciente.

Ensinar história, hoje, significa dotar os jovens de instrumentos através dos quais consigam analisar criticamente diversas fontes, desde documentos escritos e imagens até vídeos e testemunhos orais. Significa também mostrar-lhes que a história depende de múltiplas perspetivas, pois cada evento é moldado por diferentes visões e interesses. Ao desvendar a complexidade dos acontecimentos históricos, os alunos aprendem a questionar, a investigar e a formar as suas próprias conclusões, em vez de simplesmente aceitar as narrativas oferecidas.

Na sua investigação, Peter Lee reflete sobre a procura de uma definição de literacia histórica. De acordo com o historiador britânico "Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado" (Lee 2006, 136), ou seja, este é um conceito que vai além do simples conhecimento de factos e que se envolve, intrinsecamente, com o conceito de consciência histórica: a capacidade de associar acontecimentos passados e de os interligar com o presente e o futuro. Mas esta consciência histórica vem para a sala de aula muitas vezes manchada por pré-conceitos

que os alunos têm em relação à História. Ou seja, as ideias que eles já formaram sobre a história não lhes permite construir uma consciência histórica e consequentemente não se tornam, historicamente, letrados. Isto mostra-nos outro encargo da educação histórica: "A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e de conhecimento [...]" (Lee 2016, 140). Lee identificou os seguintes pré-conceitos com que os alunos olham para a disciplina: o passado como sendo algo permanente, que o conhecimento só é obtido por experiência direta, que a História é algo do passado e em nada está relacionado com a atualidade, e o facto de que tudo o que for dito por historiadores, os alunos sentem a necessidade de que tenha algo mais para comprovar.

Deste modo Peter Lee defende que o conceito de literacia histórica tem também de exigir que os alunos compreendam a natureza da disciplina de história. Têm de compreender o porquê de aprenderem história e também de desenvolver uma estrutura que lhes permita perceber o conceito do passado de forma a conseguirem interpretar o presente e eventualmente o futuro. Tudo isto com a finalidade de que, a longo prazo, tenham as bases para compreender os diferentes "desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social" (Lee 2006, 146).

Num artigo publicado em 2017, um conjunto de autores escreveu uma revisão crítica ao trabalho de Peter Lee e a sua relação com a teoria de Jörn Rüsen. Todo o trabalho realizado por Rüsen segue uma vertente mais teórica e filosófica em comparação com Lee ou Barca que se baseiam em estudos empíricos. O artigo assinala que Lee recorreu à matriz disciplinar de Rüsen (2001, 35) como referência, sugerindo que a literacia histórica exige que os alunos entendam a história como um "compromisso de indagação" - um compromisso com a pesquisa ou investigação - de forma a compreenderem como o conhecimento histórico é construído através de evidências que preveem de fontes: "Podem ver a História como inferencial, construindo o conhecimento do passado para lá do que estas fontes podem ter pretendido relatar" (Lee 2008, 16). O artigo aponta ainda que, embora Lee recorra à matriz teórica de Rüsen,

ele tem reservas em relação ao conceito de consciência histórica do mesmo. Lee e Rüsen, possuem trajetórias distintas no que toca a este conceito. A literacia histórica, para Lee, exige que os alunos compreendam os acontecimentos do passado para que este lhes permita dar sentido ao seu mundo no tempo. Por outro lado, para Rüsen, a literacia histórica é a habilidade de empregar o conhecimento e o pensamento histórico de forma crítica e reflexiva, não só para dar sentido ao passado, mas também para direcionar a vida individual e social da maneira mais consciente (Rüsen 2001).

Entre outros argumentos, o artigo assinala que a compreensão dos conceitos de segunda ordem (ex: narrativa, evidência, explicação, entre outros) é fundamental para dar consistência à disciplina, e é importante corrigir ideias erradas dos alunos sobre a natureza da História (Oliveira e Schmidt 2017). É então imperial que, para se tornarem historicamente letrados, os alunos quebrem com as suas noções pré-conceituosas e que formem uma ideia mais fundamentada sobre a disciplina para conseguirem realmente compreender a História. Estas ideias são relevantes uma vez que um outro objetivo do ensino de História é que deixe algum tipo de base que contribua para os sentidos de orientação dos alunos na vida.

Assim, o desenvolvimento de competências do pensamento histórico e a literacia histórica são centrais, especialmente nas produções de Peter Lee, que dialogam com a proposta de orientação histórica de Rüsen.

Barca (2006) acrescenta uma outra ideia associada ao pensamento de Lee. Para além de concordar com a importância da consciência histórica para a literacia, adiciona ainda que a literacia histórica implica um conjunto de competências que contribuem para a interpretação e compreensão do passado. Estas competências incluem a capacidade de uma orientação temporal, ou seja, compreender o onde, quando e porquê dos acontecimentos e a interpretação de diversos pontos de vista de historiadores e de múltiplas fontes. O objetivo destas competências, é fazer o aluno compreender que a História não se baseia em certezas sobre um passado fixo, não é um conjunto de factos intocáveis e imutáveis, mas é algo construído com fontes (primárias e secundárias) com focos diferentes sobre o mesmo tema. Não se pode mudar o

passado, claro, mas a sua interpretação sim - e é isso que a literacia histórica deve conseguir fazer.

Posto isto, a promoção da literacia histórica no contexto da sala de aula assume, então, um carácter essencial, como realça Peter Lee: "Precisamos de um conceito de literacia histórica não como uma leitura passiva, mas provedora de dar sentido ao passado. Tal significa que os estudantes devem adquirir um conhecimento histórico substantivo e compreender os conceitos-chave da História" (Lee 2008, 27). Além de promover o desenvolvimento do pensamento histórico, consolida também a consciência histórica. Ao apreender a evolução das estruturas sociais, as contendas históricas e a edificação de valores intrínsecos, os discentes cultivam um apurado sentido de responsabilidade.

Por conseguinte, a compreensão da função da literacia histórica na educação histórica transcende a mera categorização de uma boa prática pedagógica. Constitui, efetivamente, o pilar para que o processo educativo não se restrinja à memorização de simples factos, mas que dote os alunos das ferramentas necessárias para compreender o passado de modo a interpretarem o presente o futuro.

1.2. O Pensamento Histórico para a Aprendizagem em História.

Para começar, é de mencionar que a pesquisa em busca de uma definição singular de pensamento histórico, é complexa. De uma forma geral, não há consenso sobre a definição deste conceito, sendo ele muitas vezes confundido ou visto como sinónimo de outros como compreensão histórica e literacia histórica. Na realidade, compreende-se que as diferentes definições provêm das diferentes investigações e linhas de pensamento dos autores de educação histórica. Logo, estarão aqui presentes alguns estudos sobre o pensamento histórico que melhor se alinham com a vertente do presente trabalho e que seguiremos para o estudo de caso.

Stéphane Lévesque nomeia na sua investigação (2008) vários historiadores e educadores que diferem no seu ponto de vista em relação a este conceito. Para ele, o pensamento histórico tem de ser construído pelo aluno e é um processo complexo. Mas

Lévesque deixa bem claro que a instituição escolar, ou seja, a disciplina de história, falha no que toca a promover um pensamento histórico uma vez que se foca em transmitir a informação. No entanto, transmitir essa informação apenas para que os alunos absorvam factos, não é fomentar o pensamento histórico muito menos um pensamento crítico.

A história ensinada em sala de aula não se pode ficar por “ditar factos” (Lévesque 2008, 19) pois, tem de haver construção de conhecimento, e isso passa pelo pensamento do aluno. Quando confrontado com uma fonte primária, o discente tende a assumir aquilo como algo factual, uma vez que não compreende o que está à sua frente logo não consegue interpretar. Aqui entra o pensamento histórico. É necessário ensinar o aluno a interpretar essa fonte e fornecer-lhe ferramentas para este saber como deve encarar a diversidade de fontes, uma vez que elas servem como base para a construção do conhecimento (Lévesque 2008, 25). Para haver pensamento histórico, há que compreender o conteúdo das fontes, o contexto em que foram produzidas e o que é que elas significam. Como justifica Lévesque: “Para pensar historicamente é, portanto, necessário compreender como o conhecimento foi construído e o que ele significa” (Lévesque 2008, 27).

De acordo com o autor, este tipo de compreensão só é eficaz para a aprendizagem em história se for considerado um outro elemento na construção do conhecimento: a capacidade de aplicar o que é aprendido em diferentes contextos. Ou seja, aquilo que o aluno retém em termos de pensamento histórico, só é realmente considerado conhecimento caso ele consiga transpor para fora da disciplina de história. Por exemplo, ao lerem o documento d’ A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), e para ser considerado uma construção do pensamento histórico eficaz, os alunos deverão reter os principais direitos do Homem aí presentes e o que é que eles significam. De forma que na sua realidade, do séc. XXI, consigam também identificar os direitos do Homem e se são ou não presentes ainda.

Este é considerado um fenómeno complexo, uma vez que requer do aluno a capacidade de conseguir dominar conceitos e ao mesmo tempo ter algum tipo de base de conhecimento. E como se constatou acima, também requer que se consiga aplicar o

conhecimento em contextos diferentes. Esta seria uma “fraqueza” do pensamento do próprio autor, já que os alunos tendem a ter dificuldades quer a dominar conceitos, quer a ter conhecimento de base. Este autor clarifica ainda que há dois tipos de conhecimento: substancial e processual. Sendo o conhecimento substancial o “conteúdo” da história (Lévesque 2008, 30), é focado em determinados temas, fenómenos, acontecimentos e personagens históricos. Já o segundo tipo de conhecimento concentra-se nos conceitos e vocabulário que fornecem a base estrutural para a disciplina (Lévesque 2008, 30). São ferramentas necessárias para o estudo da história enquanto disciplina, o que consequentemente beneficia a construção do conhecimento histórico. Acrescenta que não há nenhum tipo de hierarquia entre os tipos de conhecimento uma vez que considera que não se separam, mas que estão interligados (Lévesque 2008, 31). Não pode haver pensamento histórico sem fenómenos e acontecimentos, nem conceitos estruturais. A sua junção contribui para a noção de progresso na história (Lévesque 2008, 31), que a história não é uma ciência factual que só se aplica a uma determinada época ou tema, mas sim que é uma disciplina transversal em que o pensamento progride e que muitos dos conceitos se aplicam ainda nos dias de hoje.

Assim, este autor realmente transparece a noção de pensamento histórico como sendo um processo que é necessária construção do conhecimento e que é importante não só para a história, mas também para diferentes conjunturas. Daí ser indispensável a sua construção.

Outra perspetiva que vai um também ao encontro do objetivo deste estudo e que se soma à investigação acima analisada é a de Cláudia Moraes de Souza. De acordo com a sua investigação, o pensamento histórico é uma competência essencial para a compreensão não só da história como da sociedade atual, uma vez que permite que as pessoas façam a relação entre passado, presente e futuro (Souza 2010, 732) e que deste modo analisem os diferentes acontecimentos históricos que moldam a realidade atual. Afirma que a história não é apenas um conjunto de factos do passado, mas uma ferramenta para interpretar o mundo. Daí o ensino de história ter um papel central no desenvolvimento do pensamento histórico: não basta apenas transmitir os

acontecimentos do passado, é necessário ajudar os alunos a interpretar e dar sentido a esses acontecimentos, desenvolvendo assim pensamento histórico.

Para este tipo de interpretação acontecer, o ensino de história deve ser capaz de desenvolver a capacidade de questionamento e não apenas memorização. Souza acrescenta ainda que o aluno deve ser incentivado a fazer conexões entre os eventos históricos e sua realidade atual, uma vez que a autora considera isto o verdadeiro significado de pensamento histórico.

Diferente de Lévesque, adiciona um outro conceito necessário para a construção do pensamento histórico: a consciência histórica. Segundo ela, pensar historicamente não é apenas compreender o passado, mas usar esse conhecimento para interpretar e agir no presente. Para formar esta consciência histórica é necessária experiência, no caso experienciar algum tipo de vivência - mesmo que seja através de testemunhos ou de fontes, por exemplo. Segue-se uma fase de reflexão de maneira a interpretar a fonte e por fim agir de forma crítica e consciente.

Um outro aspeto que Souza enfatiza é, também, o papel dos professores para a formação do pensamento histórico (Souza 2010, 739). O papel do docente deve ser ensinar história de forma crítica. Ou seja, ajudar os alunos a compreenderem os processos históricos e suas consequências. Só assim, é que o aluno conseguirá alcançar o pensamento histórico. É indiscutível a necessidade da promoção do debate e da reflexão, em vez de apenas transmitir informações.

Por fim, Cláudia Moraes Souza ressalva o seu principal argumento: o pensamento histórico não deve ser algo abstrato ou restrito às salas de aula, mas sim uma ferramenta para a vida. Uma habilidade que contribui para o entendimento do mundo atual. Quando pensamos historicamente, conseguimos ter uma visão da sociedade de maneira mais ampla, compreender diferentes perspetivas e tomar decisões mais conscientes. Como afirma: “Pensar historicamente é importante se a apropriação do conhecimento contribuir na formação de uma identidade histórica, humana, plural e solidária” (Souza 2010, 741).

Chapman acresce também outros dois fatores que contribuem para o pensamento histórico: o raciocínio e a argumentação (Chapman 2010, 22). Uma vez que o passado não pode ser experienciado diretamente, então cabe aos historiadores reconstruí-lo, o melhor que conseguem, a partir de vestígios e documentos - fontes primárias (Chapman 2021, 22). E isso é feito através da argumentação histórica, que permite inferir significado a partir das evidências. Tal como Lévesque e Souza, Chapman volta a sublinhar que a História não é apenas uma lista de factos, mas sim um processo ativo de interpretação e questionamento.

No que toca realmente ao pensamento histórico, Chapman encara a construção deste conceito como um desafio. Praticamente todos os alunos olham para o passado como algo definitivo e que por consequência a história apenas “espelha” (Chapman 2021, 24) o passado. Porém, a História é sempre interpretativa e depende das perguntas que fazemos ao passado. Depende da interpretação de quem a estuda, das perguntas que lhe são impostas e dos argumentos que são construídos à sua volta. Isto tudo no que se refere a fontes primárias pois um outro desafio é que o conhecimento histórico não pode ser obtido por observação direta, como acontece na vida quotidiana. Daí o pensamento histórico precisar de ser formado através da análise e inferência. Chapman compreende que para os alunos pode ser estranho que diferentes historiadores tenham interpretações diferentes sobre o mesmo evento, no entanto, isso acontece porque a História para ser feita, depende de pontos de vista diferentes, diversas fontes e métodos de análise variados.

Em comum com Souza, Chapman valoriza o papel do professor. Na sua ótica, os professores devem ajudar os alunos a identificar e analisar argumentos históricos para que possam desenvolver um pensamento histórico mais crítico. Para isto, o professor deve ensinar os alunos a reconhecer argumentos históricos, mostrar aos alunos e analisar diferentes interpretações sobre o mesmo acontecimento de maneira que percebam como os argumentos podem variar. Ou seja, deve incentivá-los a investigar. Podem também estimular situações de debate e incentivar ao questionamento para que ponham em prática o pensamento histórico. E sobretudo usar fontes primárias, uma vez que este tipo de fontes oferece aos alunos informações diretas e sem intermediação

sobre o objeto de estudo em questão dando-lhes a oportunidade de explorar por eles próprios e formarem o seu pensamento histórico com base numa fonte direta e original. Na documentação das Aprendizagens Essenciais, estas são as competências específicas que realmente permitem desenvolver o pensamento histórico dos alunos (DGE 2022, 5).

O autor defende que é então necessário ensinar os alunos a pensar historicamente, ou seja, que compreendam que a História é interpretativa, não é algo com um significado fixo. Que aprendam a questionar as fontes e argumentos históricos, e que deste modo desenvolvam o seu espírito crítico formando assim pensamento histórico. O objetivo final, de acordo com Chapman, é afastar os alunos da visão "ingénua" de que a História é apenas um conjunto de factos e que o papel dos docentes é auxiliá-los para que entendam que ela é construída por meio da análise, do debate e da argumentação baseada em evidências (Chapman 2021, 28).

Assim, só há pensamento histórico se o professor fornecer as ferramentas e o acompanhamento necessário para que o aluno o consiga formar. Para ser construído devidamente é necessário que haja um primeiro momento de contextualização, seguido por uma análise crítica da fonte e posteriormente uma discussão acerca do conteúdo analisado e questionado. Deste modo o pensamento histórico é fomentado e os alunos conseguem realmente consolidar o tema em questão.

1.3. O que são Fontes Primárias?

Que nome se dá aos objetos, testemunhos e ruínas que sobreviveram séculos e décadas até chegarem às nossas mãos e aos manuais de história? Fontes, nomeadamente fontes primárias. Ao ouvir a palavra “fonte”, qualquer pessoa remete imediatamente para uma construção de onde jorra água. Ora, para qualquer pessoa que esteja no meio histórico a palavra fonte significa uma “construção” de onde jorra história. Ou seja, algo que seja um testemunho do seu tempo ou algo que interprete a história. Posto isto, uma fonte para a História, terá duas tipologias: pode ser uma fonte primária ou uma fonte secundária.

A fonte primária corresponde a todos e quaisquer tipos de testemunhos diretos dos acontecimentos históricos, produzidos por indivíduos que os experienciaram ou que neles participaram. Englobam uma variedade de materiais, como documentos oficiais, registos pessoais, artefactos arqueológicos, manifestações artísticas, registos visuais e sonoros, bem como testemunhos orais. Por sua vez, a fonte secundária tem como base a fonte primária, mas o seu foco é a análise e a interpretação desta. Por exemplo, o artigo onde Einstein expõe a Teoria da Relatividade foi publicado em 1905 - fonte primária - e em 2008 o professor Thibault Damour escreveu um artigo sobre o impacto da teoria de Einstein - fonte secundária.

A investigação de Maciel e Kalina Silva (2009) define fonte primária como “[...] documento, registo, vestígio são todos termos correlatos para definir tudo aquilo produzido pela humanidade [...] a herança material e imaterial” (Silva e Silva 2009, 158). Esta definição vai ao encontro do conceito de “testemunhos” de Marc Bloch e, também, do pensamento a ser seguido neste trabalho.

De acordo com Marc Bloch, todos os vestígios que sobreviveram ao passado são “testemunhos”, ou seja, fontes primárias. Estes “testemunhos” são então algo que mostra que determinado acontecimento aconteceu, no fundo que comprovam a história: “É quase infinita a diversidade dos testemunhos históricos. Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo quanto troca, pode e deve informar a seu respeito” (Bloch 1965, 61). A fonte primária, ou fonte histórica, realmente surge como comprovação que a história aconteceu, ninguém que tenha nascido no século XXI conheceu os soldados romanos que ocuparam a Gália (atual França) mas a construção do Templo de Vienne confirma a presença destes. E como refere o próprio Bloch, “Nenhum especialista das guerras napoleónicas ouviu o canhão de Austerlitz” (Bloch 1965, 47) - mas há testemunhos. Só com estes testemunhos é que realmente o historiador pode usar a fonte para analisar e interpretar e deste modo construir a História.

"Uma vez que o historiador trabalha com sociedades que já desapareceram ou se transmutaram – ou, mais ainda, com processos que já se extinguíram ou que fluíram através de transformações que terminaram por atravessar os tempos até chegar ao

presente produzindo novos efeitos – não existiria outro modo de perceber estas sociedades ou apreender estes processos senão a partir das chamadas “fontes históricas” (D’Assunção Barros 2020, 2).

Tal como os autores já mencionados, José D’Assunção Barros adere também à definição de fonte primária como sendo realmente qualquer vestígio do passado, por exemplo: estátuas, monumentos arquitetónicos, peças de cerâmica, pinturas, fotografias, testemunhos orais, vídeos, livros, documentos escritos, leis, etc. Na citação acima, Barros assume a grande necessidade dos historiadores em estudar a partir das fontes históricas (sem esquecer que são sinónimo de fontes primárias). Sem estas não haveria história, e de forma a estudar determinado tema o mais aprofundadamente possível, há que abranger todo o tipo de fontes primárias sobre ele.

Daí o seu papel fundamental na pesquisa histórica e a vasta diversidade de tipos de fontes disponíveis aos historiadores. Enquanto Bloch denomina as fontes de “testemunhos”, Barros usa a expressão “visor do tempo”: já que, para o historiador, as fontes são como um visor que este coloca e que lhe permite “ver” - conhecer - sociedades e processos passados. Sem as fontes e um trabalho metodológico adequado sobre elas, não é possível fazer uma pesquisa historiográfica autêntica. Deste modo, é inevitável falar do papel do historiador: este não é um mero coletor de informações, ele interage com as fontes, interpretando-as e compreendendo-as a partir de seu próprio ponto de vista e do seu objetivo de estudo. Só através deste estudo é que realmente se pode fazer história.

Em suma, as fontes primárias são cruciais para a investigação uma vez que oferecem um contacto direto com eventos, discursos ou objetos históricos. A sua análise crítica proporciona uma visão mais rigorosa, levando a uma análise e diferentes interpretações ao contexto original. Usar fontes primárias de forma consciente e criteriosa fortalece as conclusões e enriquece a construção do conhecimento.

1.3.1. As Fontes Primárias como Base da Educação Histórica.

As fontes primárias, que, como explicado anteriormente, são “testemunhos” do passado, constituem instrumentos fundamentais para o conhecimento e interpretação de acontecimentos, sociedades e culturas ao longo do tempo. Para o contexto da educação histórica, trabalhar com este tipo de fontes em sala de aula é indispensável, pois, além de proporcionar ao aluno um contacto direto com um fragmento da História, aproxima-o da realidade que está a estudar. Essa relação de proximidade é determinante para o desenvolvimento do pensamento histórico e para a consolidação da literacia histórica. Assim, o uso de fontes primárias não só enriquece o processo de aprendizagem, como também promove e desenvolve o pensamento crítico através da análise e interpretação de diferentes perspetivas.

O artigo de Nilton Pereira e de Fernando Seffner (2009) sublinha o uso de fontes primárias não apenas como documentos que comprovam acontecimentos do passado, mas como instrumentos que permitem aos estudantes compreender e interpretar a história.

Na prática, muitas vezes, as fontes acabam por ser utilizadas apenas para validar o discurso do professor, o que não corresponde à intenção das fontes primárias como meio de interpretar a História. O verdadeiro valor das fontes está em possibilitar questionamentos e em problematizar a fonte que nos é dada, em vez de servirem como “ilustrações”. Quando bem explorado, o uso de fontes no ensino de história pode revelar-se altamente produtivo, contribuindo para a formação de uma visão crítica, complexa e interpretativa sobre o passado. O objetivo é transformar os alunos em mentes capazes de questionar as narrativas, compreender os processos de construção histórica do presente e agir como cidadãos conscientes e reflexivos.

Aqui entra também a ação do professor. Este "deve ser visto como um mediador entre os conceitos e conteúdos da História e a aprendizagem do aluno" (Silva Xavier 2010, 1109), ou seja, não deve ser apenas um transmissor de conhecimento, deve ser uma ponte entre alunos e fontes. Este utiliza as fontes primárias em aula para orientar o aluno na compreensão do objeto de estudo. Quando integradas na educação, essas

fontes tornam-se verdadeiras ferramentas que contribuem para a edificação da literacia histórica. O seu uso tem a finalidade de motivar os alunos a compreender o passado e a relacioná-lo com o presente, desenvolvendo a capacidade de estabelecer relações de diferença, semelhança e evolução. O objetivo é promover o pensamento histórico, permitindo ao estudante situar-se no tempo e relacionar os factos. Assim, as fontes primárias não devem ser encaradas como meras ilustrações de conteúdo, mas como "testemunhos" que ajudam os alunos a perceber como a História é construída e como se tem transformado ao longo do tempo. Mais do que comprovar uma suposta verdade sobre o passado, elas devem ser utilizadas como ponto de partida para questionamentos. Essa prática alimenta a autonomia crítica dos alunos e reforça o seu trabalho de análise e interpretação. Assim, o professor deve incentivar o questionamento crítico, estimulando perguntas como: Quem produziu esta fonte? Em que contexto ela foi criada? Com que intenção?

Mais uma vez, aqui é realçado o objetivo máximo do trabalho com as fontes primárias: promover um raciocínio crítico que envolva pensamento histórico retirado das evidências fornecidas pelas fontes. Quando bem aplicadas, as fontes primárias oferecem diversas contribuições positivas ao ensino de história e estimulam a curiosidade dos alunos, já que imagens, objetos ou documentos fora do comum despertam perguntas e possíveis investigações acerca da fonte. Fornecem também evidências que sustentam o desenvolvimento do raciocínio, ajudam a visualizar e compreender diferentes aspetos do passado e permitem um contacto mais direto com o passado. As fontes primárias, independentemente da sua tipologia, contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico e da capacidade de análise. É importante realçar que "Trazer para a sala de aula diferentes fontes [...] permite ao professor despertar a curiosidade dos alunos [...]" (Silva 2014, 35), e além da curiosidade, diferentes tipos de fontes podem facilitar a aprendizagem dos alunos. Há estudantes que são mais observadores, daí compreenderem melhor fontes primárias visuais, ou que então sentem que uma fonte escrita lhes fornece mais informação.

O uso de fontes primárias no ensino deve ser o centro de uma aula de história e tem de ser algo que os estudantes estejam habituados a trabalhar e não algo restrito a

atividades pontuais. A análise crítica só se desenvolve quando os alunos são incentivados a formular perguntas, procurar evidências, elaborar interpretações e reconhecer os limites de cada fonte. O essencial é aprender a pensar historicamente. Assim, como afirma Barton, "Original sources should certainly be a centerpiece of the history classroom, because they are the foundation of historical knowledge" (Barton 2005, 753).

Concluindo, as fontes primárias assumem um papel imprescindível na edificação da literacia histórica e para a educação histórica, funcionando como um elo direto com o passado. Na ausência destas fontes, a História iria ser reduzida a um conjunto de hipóteses e interpretações especulativas, desprovidas da autenticidade que apenas os "testemunhos" diretos podem conferir. São, por isso, fundamentais para uma análise crítica e sustentada da evolução da história que abriu caminho até à atualidade. As fontes primárias são História, por isso só com elas é que é possível aprender História: "As fontes históricas são as marcas da história" (D'Assunção Barros 2020, 5).

1.4. A Evidência Histórica.

Após o esclarecimento acerca do conceito de pensamento histórico, é então necessário esclarecer um outro conceito inerente ao tema central do relatório de estágio: a construção de evidência histórica.

Este conceito é fundamental quando o tema central do relatório são fontes primárias. Apesar de não se poder construir evidência sem fontes, quer sejam primárias ou secundárias, as fontes primárias têm a vantagem de realmente aproximar o aluno à realidade histórica que esteja a estudar. Mas as perguntas mantêm-se: como se constrói evidência histórica?

Rosalyn Ashby desenvolveu alguma investigação no sentido de aprofundar este conceito. Em traços muito gerais, afirma que para haver evidência é necessário haver uma boa análise seguida de um questionamento das fontes. Logo no âmbito da aprendizagem em história, para que os alunos consigam realmente construir o seu conhecimento através da evidência histórica, tem de haver um questionamento das

fontes: “A História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a eles” (Ashby 2006, 153).

Considera, ainda, a autora, que este conceito deve ser uma prioridade no que toca ao ensino. Os alunos apenas reconhecem uma fonte, no caso primária, como sendo algo que conseguiu sobreviver do passado. Ora isto não basta para que realmente analisem e interpretem a fonte em questão, nem contribui para o desenvolvimento da literacia histórica. Os estudantes apenas reconhecem que o conhecimento que lhes chegou até aos dias de hoje, vem de materiais e de objetos do passado que foram deixados para trás (Ashby 2006, 154). Daí a importância do questionamento de fontes, uma vez que torna possível a evidência histórica. Na sua investigação, Fidalgo sumariza com nitidez este conceito: “Evidência Histórica é a informação que é possível aferir questionando a fonte, não é um mero exercício de leitura da fonte, mas um esforço para ir além dela” (Fidalgo 2020, 13).

Para este questionamento ser fecundo, Rosalyn Ashby sublinha a importância dos discentes em saber estabelecer uma relação entre as fontes primárias e o conceito de evidência, “Se os alunos devem desenvolver um conceito de evidência, eles necessitarão compreender a relação de evidência entre as fontes históricas [...] e as afirmações sobre o passado que elas apoiam” (Ashby 2006, 155). Ou seja, tem de haver uma ponte que ligue estas duas margens: porque é que se constrói evidência histórica com as fontes primárias?

Aqui entra então em ação a figura do docente. A autora afirma que no seu estudo notou que os alunos recorrem às “autoridades” (Ashby 2006, 154) para procurar validar as afirmações históricas que analisam. Sendo as “autoridades” a figura do docente, quem deve guiar este questionamento. Ashby valoriza a figura do professor na construção do conceito de evidência uma vez que é um dos propósitos dos professores: determinar de que forma decorre o trabalho com as fontes primárias em sala de aula e também explicar práticas diferentes do passado e do presente (Ashby 2006, 167).

Numa outra investigação da historiadora (2003), esta indica que o papel do professor é central para desenvolver este conceito nos alunos para que compreendam as fontes: não que apenas as decorem ou citem. Uma vez que as fontes só oferecem uma visão do passado, é necessário questioná-las de forma a obter informação e conseguir interpretá-las. Aqui o papel ativo do docente é essencial para ensinar a tratar fontes (Ashby 2003, 42), uma vez que a relação entre questionamento e fonte resulta na evidência histórica. O docente deve então em sala de aula, equipar os alunos de ferramentas que os torne capazes de tratar e questionar as fontes primárias.

Para questionar as fontes, têm de ir além daquilo que é previsível. Há que passar por diferentes etapas: saber o quê, saber como e depois saber como utilizar a informação retirada. Por exemplo, a análise das fontes deveria começar por um questionamento como: Quem as produziu? Quando foram criadas? Por que razão foram produzidas? Com que propósito foram feitas? A partir dessas questões, os alunos poderão avaliar a validade da fonte em questão e compreender como utilizá-la como evidência histórica. Como afirma Ashby, “Para usar as fontes como evidência, os alunos têm de compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões [...] O que é que esta fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte pode dizer-nos, sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo?” (Ashby 2003, 50).

Uma visão semelhante à de Ashby, pode ser encontrada no livro *Fio da História no Fio da Educação*. Aqui Gago e restantes autores, afirmam que as fontes históricas são a matéria-prima essencial para a construção do conhecimento sobre o passado. Mas estas apenas “falam” (Gago *et al* 2022, 7) quando são devidamente questionadas, ou seja, quando lhes colocamos questões que permitem construir evidência histórica. Diana Lobo sublinha, no seu trabalho, esta visão, ao referir que “só se pode compreender e interpretar uma fonte, seja de que natureza for, como evidência quando inquirida, quando questionada” (Lobo 2020, 19). No entanto, Gago afirma que a confiança numa fonte não é fixa (Gago *et al* 2022, 7): uma vez que depende sempre da análise crítica e do contexto em que é interpretada. Assim, o questionamento das fontes primárias é imprescindível, não apenas para a obtenção de evidência, mas também para promover o pensamento histórico nos estudantes. A história surge como um processo

contínuo de investigação, sempre baseado na evidência que conseguimos extrair das fontes disponíveis.

Como já acima foi citado Fidalgo e Lobo trabalharam também a evidência histórica no contexto das fontes primárias. Contrariamente ao trabalho destes autores, a presente investigação não tem o singular foco na evidência, no entanto é relevante mencionar este conceito uma vez que a principal função das fontes primárias é essa: contruir evidência histórica. Uma vez que a base da educação histórica são as fontes primárias, a evidência esta associada, aliás é essencial. As fontes aliadas a bom questionamento, constrói a ponte da evidência histórica.

Esta capacidade de questionar um documento e retirar daí evidência, é uma competência prevista no documento das Aprendizagens Essenciais de História A: “Interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica” (DGE 2022, 5). Só isto demonstra a importância deste conceito na aprendizagem em história bem como a relevância desta competência para um estudante.

Assim sendo, será esta vertente que será usada para desenvolver a prática deste relatório. Todos os trabalhos de investigação supracitados, realçam a necessidade das fontes primárias para a construção da história. Mas acima de tudo valorizam o seu questionamento e a função do docente em contribuir para que o aluno seja capaz de construir deste modo a evidência histórica. Algo extremamente relevante para que se desenvolva eficientemente a literacia histórica.

Tendo então abordado os pontos teóricos que são as diretrizes desta investigação (a literacia história, o pensamento histórico, as fontes pprimárias e a evidência histórica), o capítulo seguinte dedica-se a espôr a metodologia seguida, bem como o contexto da prática de ensino supervisionada (PES).

2. Capítulo 2 – A Prática

Depois de explicar a teoria que guia este trabalho, iremos agora expor o contexto e a justificação metodológica da investigação feita.

2.1. Contexto da Iniciação à Prática Profissional.

O segundo capítulo deste relatório organiza-se em duas vertentes. Uma primeira em que se expõe o contexto em que ocorreu a prática de ensino supervisionada e uma segunda que apresenta e enquadra, de forma sintética, as bases e as características essenciais que sustentam o presente trabalho no plano metodológico.

2.1.1. A Escola.

A prática de ensino supervisionada foi realizada numa escola localizada do distrito do Porto, situada em Vila Nova de Gaia.

No âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar, todo o agrupamento onde a escola se insere foi alvo de obras. As intervenções melhoraram significativamente as instalações, que se encontravam em mau estado, e aumentaram a capacidade da escola para acolher um maior número de alunos. Além disso, a escola foi enriquecida com novos espaços, como uma biblioteca e áreas exteriores desenvolvidas.

Esta é uma escola pública que oferece dois ciclos de ensino: o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Acerca da oferta escolar, a instituição oferece para o ensino secundário os cursos científicos humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Disponibiliza ainda um vasto leque de cursos profissionais, oferece ensino recorrente e acolhe também um Centro Qualifica (para quem já concluiu a escolaridade obrigatória, mas quer continuar a sua formação).

Dada a diversidade que dispõem em termos de oferta escolar atrai assim um universo de estudantes oriundos das diversas localidades que integram o vasto e populoso concelho de Vila Nova de Gaia. A escola tem vindo a acolher, crescentemente, uma população escolar cada vez mais diversa, em termos de nacionalidades (alunos estrangeiros, imigrantes, filhos de pais imigrantes, falantes de português língua não materna) e de diferentes contextos socioeconómicos. Sendo então a população escolar extremamente variada.

No que respeita ao corpo docente e não docente da escola, importa salientar a sua disponibilidade e simpatia ao acolher os professores estagiários, que foram sempre bem recebidos ao longo do ano letivo. Foi este contexto, humano e experiente, que acolheu o núcleo de estágio pelo terceiro ano consecutivo. O ambiente no núcleo destacou-se constantemente pela colaboração e entreajuda, proporcionando uma experiência muito enriquecedora na iniciação à prática profissional. Merece especial destaque a Professora Orientadora Célia Gomes, não apenas pela vasta experiência, mas também pelos valiosos ensinamentos transmitidos. Importa ainda reconhecer o contributo de todos os membros do grupo de História, assim como de outros colegas, cujo acolhimento caloroso e boa-vontade permanecem guardados com carinho e gratidão.

2.1.2. A Turma.

Assim, tendo já informações acerca da escola, iremos caracterizar a turma em que foi aplicada a investigação.

A prática de ensino supervisionada foi realizada em duas turmas do 12.º ano. Contudo, apenas uma delas foi analisada pois o objetivo desta investigação não é comparar os resultados entre turmas. Desta forma, foi possível concentrar o trabalho exclusivamente numa turma. Assim, a presente investigação incide apenas sobre a turma do 12.º X¹.

¹ A denominação atribuída à turma é completamente fictícia.

No início do ano letivo a turma do 12º X tinha cerca de 26 estudantes: 13 do sexo feminino e os restantes 13 do sexo masculino, sendo uma turma bastante equilibrada neste aspeto. Acerca das idades dos alunos, estão compreendidas entre os 17 e os 20 anos, sendo a média de idades os 18 anos e a moda os 17. No que respeita à nacionalidade dos alunos, a grande maioria (cerca de 21 alunos) é de nacionalidade portuguesa, 3 são de origem brasileira, 1 natural da Argentina (também aluno de português língua não materna) e um aluno de nacionalidade paquistanesa (nascido em Portugal, mas filho de pais paquistaneses). Este tópico é relevante uma vez que realça a diversidade da turma em questão e espelha bem a realidade da pluralidade dos alunos que esta escola acolhe, como foi mencionado anteriormente.

Relativamente ao comportamento, esta turma era bastante agitada e inquieta, mas participativa. Durante as aulas havia uma parte que mostrava interesse e empenho enquanto a restante maioria estava desatenta. De forma igual, metade da turma mostrou intenção em continuar os estudos e frequentar o ensino superior e a outra metade manifestou desejo em ingressar o mundo do trabalho. Outro parâmetro a ser mencionado, é o da assiduidade. Uma grande característica desta turma é sem dúvida as constantes faltas de presença e os atrasos, algo que prejudica o decorrer da aula, mas também a aprendizagem contínua dos estudantes.

Por fim, o seu desempenho académico era, de uma forma geral, muito positivo. Apesar de serem muito agitados e de manterem uma assiduidade frágil, grande parte dos alunos tinha um bom desempenho. No entanto, apenas alguns alunos foram constantes ao longo do ano letivo, sendo que os demais tinham resultados oscilantes. É de referir que apesar de ser uma turma do ensino secundário, a maioria dos alunos demonstrava dificuldades na expressão escrita e na elaboração de respostas de desenvolvimento. Ainda assim, esforçaram-se por trabalhar sempre durante a aula.

2.2. A Metodologia.

Depois de caracterizada a escola e as turmas em que se desenvolveu a prática letiva, este subcapítulo expõe novamente os objetivos da investigação e apresenta a metodologia seguida.

2.2.1. Questão de investigação, objetivos e o estudo de caso.

O presente relatório de estágio tem a seguinte questão de investigação: Qual o contributo das fontes primárias para o desenvolvimento da literacia histórica?

E para responder a esta questão foram desenvolvidos três objetivos:

1. Analisar o contributo do uso de fontes primárias para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.
2. Avaliar o impacto de diferentes fontes primárias na produção de conhecimento histórico.
3. Avaliar a capacidade de os alunos identificarem a evidência histórica através da análise de fontes primárias.

As respostas aos objetivos acima delineados e à questão de investigação serão apresentadas no capítulo das Considerações Finais, de forma a sintetizar e consolidar o trabalho desenvolvido.

Esta investigação focou-se na turma do 12º X, constituindo um estudo de caso de natureza qualitativa. Esta metodologia, frequentemente utilizada nas ciências sociais e humanas (Bodgan e Biklen 1994, 47), foi escolhida uma vez que nesta investigação o que é relevante para análise é o conteúdo das respostas (Bardin 1977, 31). Posteriormente as respostas foram dos estudantes foram categorizadas com base numa escala pré-definida.

Por se tratar de uma das turmas da orientadora cooperante, a amostra selecionada, composta por 26 estudantes no total (13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino) é uma amostra de conveniência não aleatória.

A intervenção começou com um inquérito diagnóstico aplicado à turma em questão. Este, realizado através do *Google Forms* - consistia em cinco questões acerca das fontes primárias e da sua utilidade para a aprendizagem de história e tinha por objetivo de conhecer aquilo que os estudantes conheciam acerca da temática e de compreender o seu conhecimento acerca de fontes primárias. Foi realizado através do *Google Forms*, devido à conveniência do fácil acesso ao telemóvel que todos os alunos possuem.

Este questionário tinha cinco questões²:

1. O que é uma fonte primária?
2. O que é uma fonte histórica?
3. Que tipos de fontes primárias há?
4. Retira do manual um exemplo de uma fonte primária.
5. Qual é a utilidade das fontes para aprenderes história?

A primeira questão é direta ao tópico da investigação, e tinha mesmo o objetivo de compreender que definição encontravam os alunos para o que é uma fonte primária. A segunda questão é semelhante à primeira, uma vez que os alunos podem já saber o que é uma fonte histórica — que corresponde ao mesmo que fonte primária —tratando-se, neste caso, apenas de uma diferença nominal. Na terceira questão, os alunos têm espaço para exemplificar aquilo que eles conhecem como fonte primária. Aqui o interesse está em entender aquilo que eles abrangem como fontes primárias. A quarta questão solicita um exemplo retirado do manual, uma vez que este, além de reunir inúmeras fontes, é um recurso que acompanha os alunos e com o qual estão já familiarizados. Por fim, a última pergunta pede ao estudante que explique, do seu ponto de vista, o porquê de se usar fontes para aprender história e porque que é útil (ou não). Dando a compreender a visão dos alunos acerca do uso das fontes primárias.

Assim, as respostas ao questionário foram categorizadas em três grupos: resposta incompleta, resposta completa e não responde. Esta forma de categorização

² Questionário presente em Anexo 1.

reúne de forma geral as respostas dadas pelos alunos, facilitando assim a análise posterior das respostas:

- **Resposta Completa:** uma resposta desenvolvida, e que vai ao encontro do que foi pedido.
- **Resposta Incompleta:** uma resposta que é curta, pouco desenvolvida ou que não corresponde ao que foi pedido.
- **Não responde:** nesta categoria incluem-se respostas em branco, respostas que se afastam completamente do que é pedido, ou então a expressão “Não sei” (resposta a que os alunos recorreram quando realmente não sabiam ou quando não queriam responder).

Os seguintes gráficos mostram as percentagens das respostas de acordo com a categorização acima descrita e serão acompanhados de exemplos de resposta para também ser possível compreender o que é uma resposta completa e uma resposta incompleta – uma vez que “Não Responde” é uma resposta autoexplicativa. É importante referir que dos 26 alunos que compõem a turma houve 21 respostas, constituindo assim a grande parte da turma.

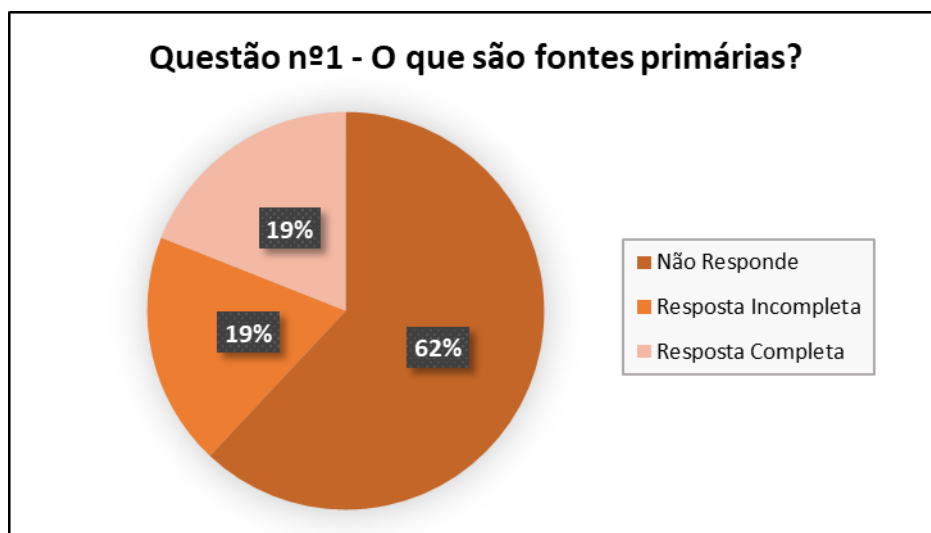


Gráfico 1 – Percentagens das respostas à questão nº 1: “O que são fontes primárias”.

Fonte: elaboração própria.

É possível observar pelo gráfico 1, a resposta mais comum foi “Não Responde”, o que mostra que os alunos não conheciam o termo nem o seu significado, ou então não queriam responder. Apresentamos agora, algumas das repostas citadas dos alunos dentro daquilo que é uma “Resposta Incompleta”:

«É quando estamos em contato diretamente com uma fonte histórica.»
«Uma fonte primária é algum tipo de documento ou informação sobre um assunto ou período.»
«Documento como cartas ou fotografias.»

Como se pode observar, as respostas são pouco aprofundadas, chegando a ser confusas ou incoerentes. De seguida seguem as respostas categorizadas como “Respostas Completas”:

«Uma fonte primária é um material original criado na época de um evento, oferecendo informações diretas sobre o passado.»
«Fontes primárias são descritas como fontes mais próximas à origem da informação ou ideia em estudo.»
«Uma fonte primária é qualquer material que foi criado na época que estamos a estudar, como um diário, uma foto ou uma carta. Ela dá-nos uma visão direta sobre o que aconteceu.»

Estes alunos já compreendem melhor aquilo que é uma fonte primária e de forma sintética explicam corretamente o que entendem sobre essa definição.

De uma forma geral, a maioria dos alunos recorre a “Não responde” uma vez que não reconhecem o significado de fontes primárias, ou se sabem não arriscaram em escrever uma resposta sendo “Não Responde” uma opção que os salvaguarda.

O gráfico 2 remete para as respostas relativas à segunda questão do inquérito.

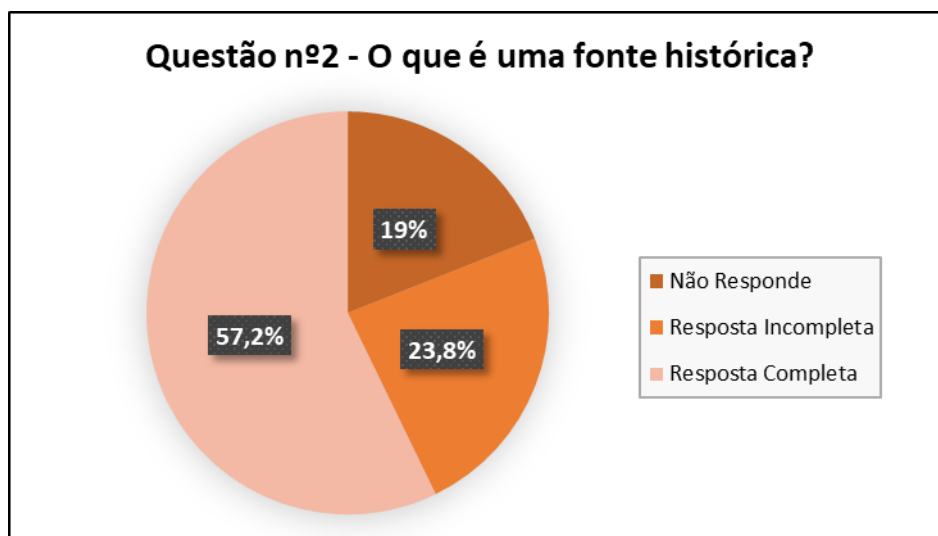


Gráfico 2 – Percentagens das respostas à questão nº 2: “O que é uma fonte histórica”.

Fonte: elaboração própria.

A esta questão, observamos um resultado mais otimista: a maioria dos alunos escreveram uma “Resposta Completa” e a menor percentagem está na categoria de “Não responde”. Seguem-se citações dos estudantes que pertencem à categoria de “Resposta Incompleta”:

«Tipo um documento histórico.»
«Uma fonte histórica é um meio de requisição de informação.»
«A evolução da técnica e as novas conceções científicas.»

Aqui é notório a falta de clareza acerca do que é pedido e até mesmo a escrita debilitada dos estudantes. Passamos assim para citações de “Respostas Completas”:

«Uma fonte histórica é um documento que conta a história.»
«Uma fonte histórica pode ser um documento ou vestígios de épocas passadas que servem para estudos no presente.»
«Fontes históricas são documentos e vestígios que o ser humano deixou ao longo dos tempos para podermos entender melhor a evolução humana.»

De maneira mais ou menos desenvolvida, a grande maioria compreende o que são fontes históricas e a sua utilidade. Isto revela que foi mesmo a questão nominal de “primária” e “histórica” que causou confusão aos estudantes.

O gráfico 3 revela os resultados sobre a questão nº3 do inquérito.

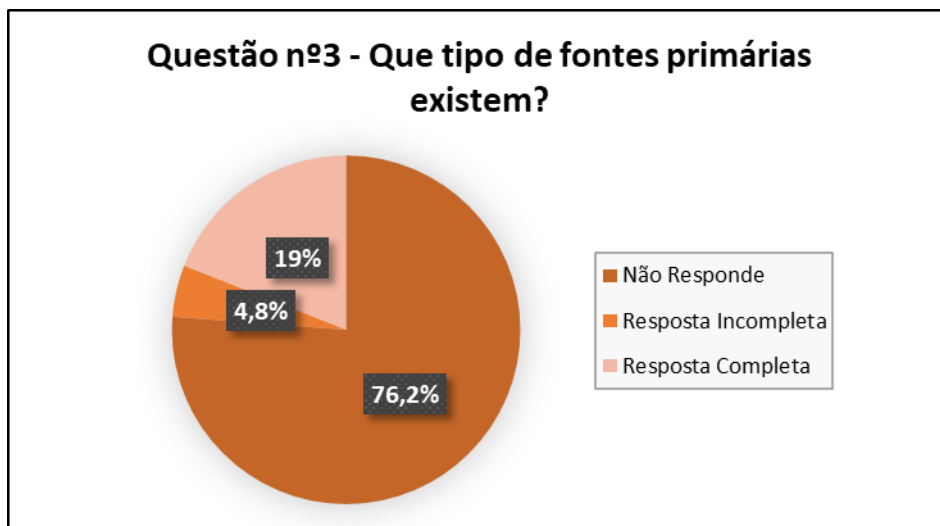


Gráfico 3 – Percentagens das respostas à questão nº 3: “Que tipo de fontes primárias existem?”.

Fonte: elaboração própria.

Neste gráfico, a esmagadora maioria insere-se na categoria “Não responde”, sendo a menor percentagem para a “Resposta Incompleta”. Abaixo estão citações que exemplificam esse tipo de resposta.

«PowerPoint.»
«Jornais e depoimentos.»
«Cartas, pinturas...»

Estas respostas demonstram o desinteresse por parte dos alunos neste inquérito e também a falta de desenvolvimento escrito. Em contrapartida, há “Respostas Completas” bastante aprofundadas:

«Pode ser um monumento, artefactos, tudo da época que se pretende estudar (exemplo: monumentos maias, coliseu romano).»

«Existem vários tipos: escritos, como cartas e diários; objetos, como roupas e ferramentas; imagens, fotos e pinturas; e relatos orais, como depoimentos de quem viveu aquela época.»

«As fontes primárias incluem documentos escritos, imagens, artefactos, depoimentos e registos, coisas que oferecem dados diretos sobre o passado.»

Apesar da maioria ter respondido com respostas que se inserem na categoria “Não responde”, as respostas completas estão bem explícitas e levam-nos a concluir que os alunos sabem o que é uma fonte primária.

O gráfico 4 mostra os resultados para a as respostas da quarta questão.



Gráfico 4 – Percentagens das respostas à questão nº 4: “Retira do manual um exemplo de fonte primária”.

Fonte: elaboração própria.

Com este gráfico é possível concluir que, mais uma vez, a maioria escreveu respostas que se inserem em “Não responde”. Sendo que esta era uma questão relativamente simples, pois tinham apenas de abrir o manual e citar o documento, a razão de mais de metade ter respondido isto foi apenas pela falta de vontade em ter de responder à questão colocada. Assim, abaixo estão exemplos de “Resposta Incompleta”:

«Qualquer documento que aparece ou fotografia original.»

«Documento 1.»
«Documentos históricos.»

Estas respostas, mais uma vez, revelam a falta de vontade em querer responder ao inquérito, a diferença é que não deixaram a questão em branco ou não responderam “Não sei”. De seguida estão exemplos de “Respostas Completas”:

«Página 22, foto B, ferido de guerra, 1918.»
«Na pág. 16, no documento 4A há uma fonte primária acerca do tratado de Versalhes.»
«Página 147 da parte 1, capa de uma revista de 1938.»

Estas respostas indicam perfeitamente um exemplo de fonte primária no manual, assim conclui-se que cerca de um terço dos alunos, apenas, sabe identificar um documento de fonte primária.

Por fim, o gráfico 5, mostra os resultados da última questão do inquérito.

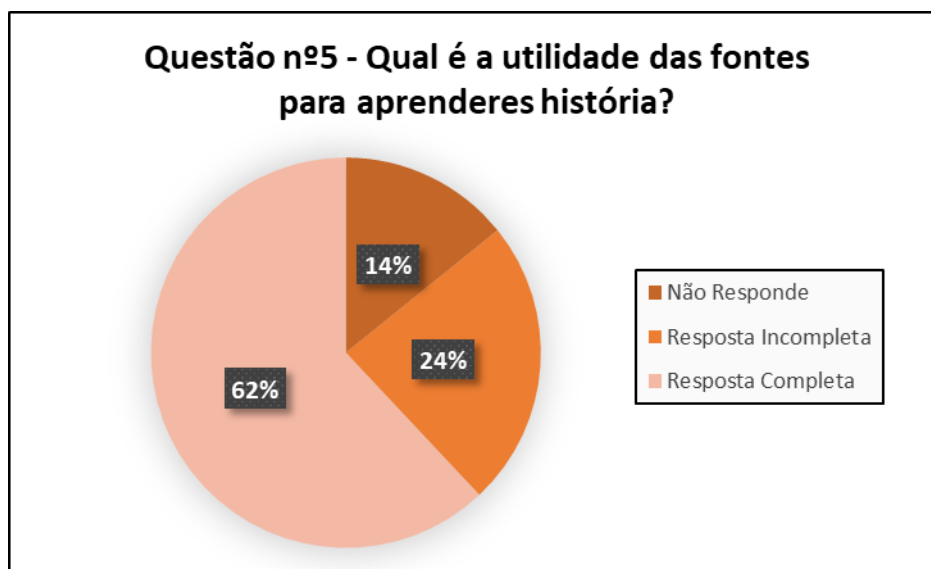


Gráfico 5 – Percentagens das respostas à questão nº 5: “Qual é a utilidade das fontes para aprenderes história”.

Fonte: elaboração própria.

Este gráfico, demonstra que mais de metade dos alunos escreveu uma resposta que obteve a categorização de “Resposta Completa” e uma pequena percentagem escreveu algo que encaixa em “Não responde”. Passa-se a citar exemplos de “Resposta Incompleta”:

«Ajuda muito, pois assim compreendemos mais sobre os acontecimentos.»
«São essenciais para descobrir mais sobre o passado.»
«É útil porque comprova a história.»

Estas respostas estão realmente incompletas e pouco desenvolvidas, sendo que os estudantes em questão não estão totalmente errados sobre a utilidade das fontes primárias em sala de aula. Se tivessem desenvolvido mais as ideias, poderiam estar na categoria de “Resposta Completa”. Citando alguns exemplos abaixo.

«Servem para entendermos o passado, e muitas das vezes não cometermos os mesmos erros, através da interpretação dos documentos históricos.»
«As fontes ajudam-nos a entender o contexto histórico das matérias lecionadas nas aulas, ajudando-nos a perceber o conteúdo, relacionando com os dias de hoje.»
«As fontes ajudam a entender melhor a matéria, ver a sua realidade e perceber melhor como as coisas realmente funcionavam. As fontes ajudam a consolidar a matéria.»

De uma forma geral, os alunos apresentam pouca vontade ou motivação em desenvolver e aprofundar as respostas, e, sendo eles alunos de 12º ano de História A, este revela-se ser um ponto crítico a melhorar (como mencionado anteriormente), uma vez que se nota um conhecimento sobre as fontes primárias ainda muito prematuro.

Ao longo do ano letivo, foram realizadas múltiplas atividades, e três delas foram selecionadas para serem apresentadas neste relatório.

Todas as atividades ocorreram durante as aulas, ou seja, eram inseridas no decorrer da temática da aula. Cada atividade girava em torno de uma fonte primária específica. A primeira foi sobre uma imagem, no caso uma imagem de propaganda do Estado Novo: “A Lição de Salazar: Deus, Pátria, Família” de 1938. Esta é uma imagem

extremamente rica em informação e em simbologia que reflete a mentalidade conservadora e o enquadramento das massas. Uma fonte incontornável da ditadura.

A segunda fonte foi um excerto em vídeo retirado do filme “O Pátio das Cantigas” de 1942. Este filme para além de mostrar um grupo de “típicos” cidadãos portugueses, ou seja, que representavam bem o Estado Novo português, este excerto específico – entre o minuto 50.24 e 55.38 – mostra uma típica festa portuguesa os Santos Populares de Santo António. Durante um momento de baile, começa a haver discussões entre os habitantes daquela praça que escalam até se assemelhar a um ambiente de guerra. Até que um senhor reúne as crianças e leva-as para um lugar afastado do conflito onde se lê numa grande placa: “SALAZAR”. Atendendo a que o filme foi realizado em 1942, este constrói uma metáfora entre a conjuntura europeia, marcada pela guerra e pelo conflito, e a posição de neutralidade assumida por Portugal, projetando Salazar como uma figura protetora que simboliza segurança e estabilidade para o país. Por este motivo, a fonte assume particular relevância para ser trabalhada em contexto de sala de aula.

Por fim, a última fonte primária foi sobre um texto escrito intitulado “A reação de Salazar à situação do Ultramar” de 1961. Este foi um excerto documental retirado de um discurso de António de Oliveira Salazar, aquando do início da guerra colonial. No caso, neste discurso Salazar explica o porquê de assumir a pasta da Defesa Nacional uma vez que é preciso “defender Angola”, ou seja, o que Salazar realmente almeja é conter o conflito ao máximo e manter Angola como parte das Províncias Ultramarinas. Outra fonte primária extremamente relevante para os estudantes compreenderem a mentalidade do chefe de Estado e começo daquela que seria uma longa guerra.

O objetivo era que os alunos ao longo da aula fossem formando pensamento histórico acerca da temática em questão e que usassem a fonte primária para que dela retirassem evidências, mediante um pequeno questionário que lhes era fornecido, com vista ao desenvolvimento de conhecimentos históricos. A partir das suas respostas, espera-se que seja possível analisar de que forma as fontes primárias podem contribuir para o seu pensamento histórico, se a tipologia da fonte impacta sobre a construção da

literacia histórica e se realmente serão os alunos capazes de retirar a evidência histórica presente nas fontes primárias selecionadas.

Para a análise das respostas dos alunos, tomou-se inicialmente como referência a escala de níveis de evidência proposta por Rosalyn Ashby (2003). Contudo, esta escala centra-se de forma exclusiva na avaliação de mobilização de evidência histórica, enquanto a presente investigação tem como propósito analisar igualmente o pensamento histórico dos alunos. Por este motivo, procedeu-se à elaboração de uma categorização própria, inspirada na proposta de Ashby, mas ajustada aos objetivos desta investigação.

Assim, os níveis definidos procuram avaliar não apenas a forma como os alunos mobilizam evidência histórica, mas também a capacidade de integração dos documentos, de mobilizar raciocínios históricos e de consolidar a literacia histórica. As respostas foram, por conseguinte, classificadas em quatro níveis, de acordo com a complexidade das ideias expressas e a articulação estabelecida entre fontes e conceitos históricos:

- O **nível 1** corresponde a respostas pouco desenvolvidas e que não respondem adequadamente à questão proposta. O estudante não demonstra pensamento histórico nem recorre a evidência histórica para sustentar a sua argumentação. Verifica-se, ainda, a ausência de referência, extração ou integração de informação proveniente da fonte primária em análise. Mesmo quando tal informação é utilizada, o faz de forma superficial e limitada. Tal corresponde em grande medida aos níveis 1 e 2 da escala de Ashby (2003), nos quais a fonte é percecionada como reflexo direto do passado ou tratada apenas como um repositório de informação.
- O **nível 2** caracteriza-se por respostas mais coerentes do que no nível anterior, ainda que limitadas e pouco desenvolvidas. O estudante pode apresentar rudimentos de pensamento histórico ou alguma utilização de evidência, mas raramente articula ambos. A integração da informação proveniente da fonte começa a estar presente, embora de modo restrito e pouco problematizado, o

que se aproxima da concepção de fonte como “testemunho” identificada por Ashby.

- O **nível 3** corresponde respostas mais elaboradas e consistentes, nas quais o aluno mobiliza pensamento histórico e evidencia capacidade de utilizar a fonte como um suporte de análise. Apesar de o raciocínio poder revelar fragilidades, observa-se já uma articulação entre dados extraídos da fonte, a posição do autor e o contexto em que o documento foi produzido. Este nível reflete uma aproximação às concepções intermédias de Ashby, em que os alunos começam a reconhecer a necessidade de avaliar relatos e a questionar intenções e possíveis distorções (Ashby 2003, 54).
- O **nível 4** é caracterizado por respostas completas e bem estruturadas, que articulam de forma consistente pensamento histórico e utilização crítica da evidência. O estudante integra diferentes informações provenientes da fonte, problematiza-as no seu contexto de produção e mobiliza-as para construir uma argumentação fundamentada. Este nível corresponde a uma concepção próxima dos níveis mais elevados da escala de Ashby (2003), em que a evidência é entendida num determinado contexto e reconhecida como um elemento construído e interpretado pelo historiador, como é visível na passagem: “A evidência pode ser construída [...], mas se for entendida no seu contexto histórico” (Ashby 2003, 55).

Agora que o método de análise foi definido e explicado, o ponto seguinte é dedicado à explicação da recolha de dados feita.

2.2.2. Instrumento de recolha de dados.

Para a recolha de dados desta investigação, optou-se por questionários em papel. À medida que o ano letivo decorria, ficou cada vez mais claro que ao fazer questionários *online*, os alunos aproveitavam que estavam com o telemóvel na mão e colocavam as questões na internet ou em sites de inteligência artificial de forma que

estes lhes dessem uma resposta. De forma a tentar evitar e controlar este percalço, recorreu-se então à resposta em papel por parte dos alunos.

Assim, em cada momento de trabalho com fontes primárias, devidamente selecionadas para se integrarem nos objetivos da aula, era entregue aos alunos, juntamente com a fonte, um pequeno enunciado com três questões de interpretação, a partir da fonte. Posto isto, solicitava-se aos alunos que, numa folha à parte, escrevessem as suas respostas.

Foram então selecionadas, para análise neste trabalho, três tipos de fontes primárias: um excerto em vídeo de um filme, uma imagem e um documento escrito. Mas porquê apenas esta tipologia de fontes? A escolha de um documento escrito e de uma imagem surgiu uma vez que são o tipo de fontes que se encontram em manuais e são mais usadas em aula. Ou seja, sendo eles alunos de 12º anos, estão habituados a lidar com estas tipologias de fontes primárias desde o 10º ano. Logo os estudantes, à partida, não teriam tanta dificuldade em analisar estas fontes.

Uma vez que as Aprendizagens Essenciais do 12º ano de História A são sobre temas a partir do séc. XX, esse período cronológico coincide com o nascimento do cinema. Por isso a seleção de uma fonte primária desse tipo tornou-se oportuna e algo interessante de explorar. Daí ser selecionado para análise no relatório.

No geral, estas fontes são as consideradas as mais comuns, uma vez que os alunos mais rapidamente estão rodeados por estas do que, por exemplo, um testemunho oral ou um artefacto, daí serem as mais indicadas.

No próximo capítulo, serão apresentadas as atividades propriamente ditas e feita a respetiva análise dos resultados.

3. Capítulo 3 – A Teoria na Prática: Apresentação e análise dos resultados

Este capítulo é dedicado à análise das atividades realizadas, bem como as conclusões retiradas das mesmas. Como já foi referido anteriormente, as intervenções foram sendo realizadas ao longo do ano letivo, no entanto, só foram selecionadas três, uma vez que foi quando se deu o momento oportuno para os alunos conseguirem registar as suas respostas. Assim, os três exemplos de atividades foram o resultado de um trabalho contínuo com as fontes primárias que foi desenvolvido com os alunos.

3.1. Fonte Primária I: Imagem “A Lição de Salazar: Deus, Pátria, Família” (1938).

A primeira atividade versou sobre a seguinte fonte primária:



Figura 1 – “A Lição de Salazar” (1938).

Fonte: Manual *Entre Tempos Parte 1 História A 12º*, Porto Editora.

A primeira parte da aula, uma aula de 100 minutos, analisou a trajetória de ascensão de Salazar à presidência do Conselho de Ministros, o que permitiu aos alunos compreender aspetos da sua personalidade e os valores que este pretendia disseminar. A segunda parte foi dedicada ao tema do conservadorismo e da tradição, abordando os valores que o Estado Novo procurou incutir na nação portuguesa. Neste seguimento, foi apresentada a fonte supracitada, que exhibe a imagem que pode ser considerada o lema do Estado Novo: "Deus, Pátria, Família".

Assim, durante a aula os alunos aprenderam sobre este tema de forma a terem instrumentos para desenvolver o seu raciocínio e pensamento histórico acerca do assunto. Deste modo quando analisassem a fonte não estariam desprovidos dos conhecimentos necessários para a sua análise.

O enunciado tinha as seguintes questões³:

1. Indica o título atribuído à imagem e a data em que foi divulgada.
2. Descreve, por palavras tuas, o que vês na imagem.
3. Explica o que simboliza cada elemento da imagem tendo em conta o que foi lecionado na aula sobre o conservadorismo e a tradição, no governo de Salazar.
4. Na tua opinião, porque é que esta imagem foi difundida?

A primeira questão serve o propósito de os alunos identificarem a fonte, devidamente, e compreenderem que se trata de uma fonte primária. A segunda questão tem o intuito de que os estudantes identifiquem e retirem da imagem evidência histórica partindo dos elementos visuais que esta oferece. A terceira e a quarta questões articulam o seu pensamento histórico com a análise da evidência e a integração da informação proveniente da fonte.

Posto isto, partiremos para a categorização das suas respostas.

³ Questionário presente em Anexo 2.

A este questionário responderam 25 alunos, dos 26 que constitui a turma. Em relação à primeira questão, apenas 3 estudantes não escreveram uma resposta completa – não colocaram a data de divulgação – no entanto identificaram corretamente o nome atribuído ao documento. Ou seja, praticamente toda a turma soube identificar corretamente a fonte primária.

Relativamente à questão 2 foram estes os resultados:

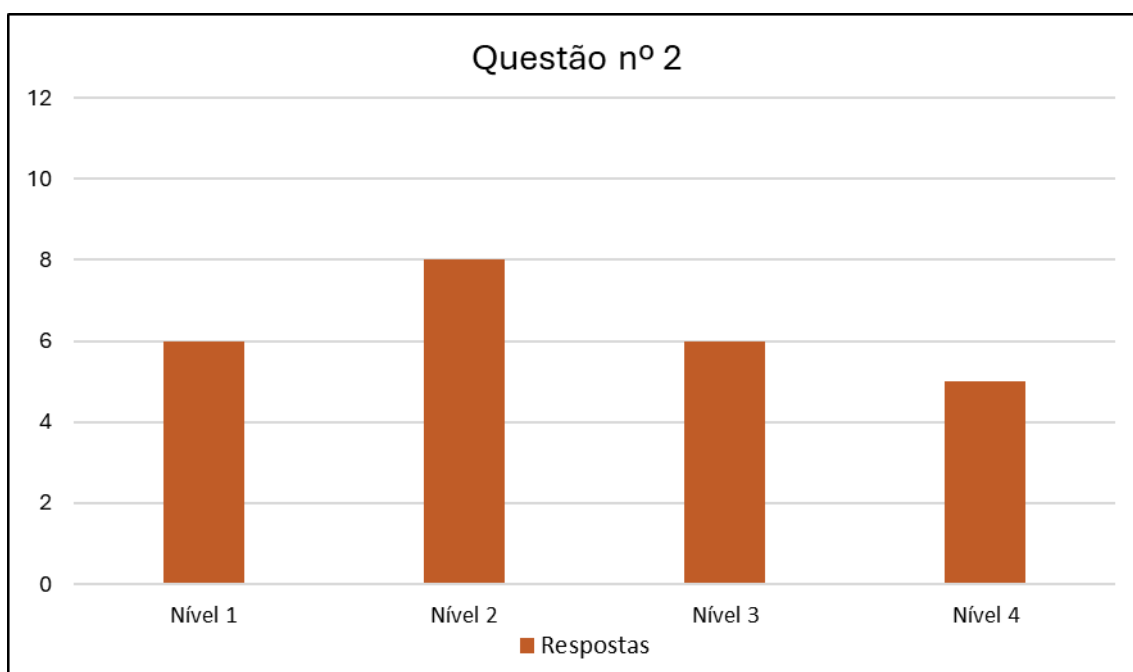


Gráfico 6 – Níveis atribuídos às respostas da questão nº 2: “Descreve, por palavras tuas, o que vês na imagem”.

Fonte: elaboração própria.

Como se pode observar, o nível 2 foi aquele a que correspondeu mais alunos, ou seja, estes estudantes têm respostas pouco desenvolvidas e integram os elementos documentais de forma superficial. Para exemplificar cada nível, seguem-se citações de cada nível de respostas. Em baixo está uma citação exemplar de nível 1:

«Uma família numa casa rural com símbolos religiosos.»

A resposta apresentada revela um carácter superficial, uma vez que não explora de forma aprofundada as múltiplas evidências que poderiam ser extraídas da imagem. Consequentemente, enquadra-se no nível 1, dado que o aluno fornece uma resposta limitada, sem observar de forma rigorosa o que a fonte demonstra, nem mostra capacidade para identificar indícios de evidência histórica.

Abaixo está uma citação que mostra uma resposta de nível 2:

«Nesta imagem pode-se observar a típica família portuguesa que representava a época histórica, com a figura do pai a chegar a casa depois do trabalho com toda a sua família à sua espera, feliz por o receber.»

Esta é na mesma uma resposta superficial, mas quando comparada com uma resposta de nível 1, esta ligeiramente mais desenvolvida. Este aluno já indica um elemento visual específico da fonte, mostrando assim um indício de evidência histórica.

Segue-se um exemplo de resposta de nível 3:

«A imagem simboliza os valores conservadores e tradicionais defendidos pelo regime de Salazar, que destaca o papel central da religião, da família e da obediência à pátria. O altar religioso com a cruz representa a importância do catolicismo como base moral da sociedade. A mulher está a servir comida o que simboliza o papel doméstico atribuído às mulheres, exaltando a sua dedicação ao lar, enquanto o homem junto à porta reflete a figura do chefe de família, que se alinha com a autoridade promovida pelo regime. A simplicidade da casa idealiza a vida rural. Por fim a bandeira nacional simboliza o dever patriótico.»

Trata-se já de uma resposta mais estruturada, na qual se observa a presença de pensamento histórico e a mobilização de evidência quando o estudante começa a enumerar as características extraídas da fonte. Contudo, poderia estar mais completa. O aluno 6 descreve a maioria dos elementos presentes na imagem, embora não mencione a totalidade, omitindo, nomeadamente, os filhos e a atividade desempenhada por cada um. Assim, de acordo com Ashby (2003), o aluno apresenta a evidência em isolamento, selecionando e destacando, segundo o seu próprio juízo, os aspetos que considera mais relevantes.

Abaixo está uma citação de uma resposta de nível 4:

«Na imagem vemos um ambiente familiar, uma pequena casa, que aparenta localizar-se no meio rural. No centro da imagem podemos observar uma família portuguesa “ideal” segundo os princípios tradicionais e conservadores, ou seja, a visão salazarista. O pai representa a figura autoritária, entra em casa depois do que se pode presumir um longo dia de trabalho, ainda com as ferramentas de trabalho no campo na mão. Este é acolhido com alegria por parte do filho e da filha. Aqui o filho está a usar o uniforme da Mocidade portuguesa e a filha a brincar com brinquedos que remetem para o seu futuro papel de mãe e dona de casa. A mãe, por sua vez, encontra-se junto à lareira ocupando-se das tarefas domésticas, cumprindo assim o papel tradicional da mulher numa sociedade conservadora, mais uma vez o molde da sociedade salazarista. A sala onde se encontra apesar de ser bastante simples está também limpa e organizada com um pequeno altar dedicado à religião católica: a religião do regime. Na janela podemos também observar um castelo que enverga a bandeira de Portugal apelando ao sentimento de amor à pátria.»

Este exemplo realmente mostra com clareza pensamento e evidência histórica: contém uma análise de todos os elementos presentes, cada pormenor mencionado e integra de forma correta a informação documental.

Em relação à questão nº 3, estes foram os resultados:

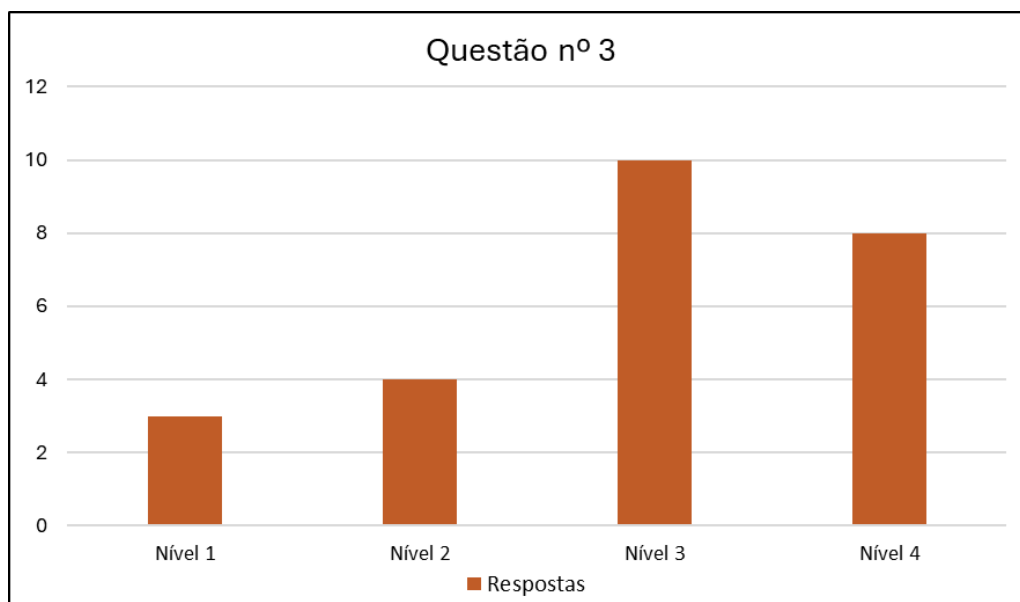


Gráfico 7– Níveis atribuídos às respostas da questão nº 3: “Explica o que simboliza cada elemento da imagem tendo em conta o que foi lecionada na aula sobre o conservadorismo e a tradição, no governo de Salazar”.

Fonte: elaboração própria.

Como demonstra o gráfico acima, a grande maioria escreveu respostas de nível 3, ou seja, respostas onde já mostram um certo grau de pensamento histórico e de identificação de evidência, mas que tem espaço para ser uma resposta mais aprofundada e desenvolvida. Seguem-se citações que exemplificam cada nível.

Esta citação exemplifica uma resposta que se enquadra no nível 1.

«A cruz simboliza a importância da religião católica, a mulher no lar simboliza o papel tradicional de mulher da casa, o homem no campo que representa o trabalho.»

A resposta acima citada, de facto não mostra pensamento, nem evidência e nem está desenvolvida. O aluno menciona menos de metade dos elementos visuais presentes e não sabe explicar a simbologia dos mesmos.

Segue-se um exemplo de resposta de nível 2.

«Durante a aula a professora falou sobre como Salazar queria que os portugueses vivessem de acordo com os valores tradicionais: Deus, pátria, família. Salazar promoveu a ligação entre o Estado e a igreja, a vida rural, a ordem e a disciplina. Também é de mencionar que na imagem se vê as tarefas que cada um desempenha: a mulher a cuidar do lar, o pai a regressar do trabalho, e as crianças a obedecer aos pais.»

Esta resposta está ligeiramente mais desenvolvida, uma vez que o estudante em questão já menciona mais elementos presentes na fonte primária, mas, no entanto, não aprofunda nem relaciona com a temática e a simbologia por detrás destes.

A seguinte citação demonstra um exemplo de resposta de nível 3.

«A cruz, como decoração religiosa, representa a importância da religião católica algo central ao regime do Estado novo. A mulher no lar simboliza o papel tradicional atribuído ao sexo feminino como dona de casa mãe responsável pela organização doméstica e pela educação dos filhos. O pai e homem do campo que representa a valorização do trabalho rural e a ideia de autoridade e chefe de família. Por fim a

organização do ambiente em si que revela disciplina e ordem ambas virtudes do regime.»

A citação acima, já é mais desenvolvida, mostrando mais indícios de pensamento e de evidência histórica, mas ainda assim não refere todos os elementos do documento.

A citação seguinte mostra uma resposta de nível 4:

«Vários elementos nos são apresentados na imagem, um deles e o mais importante a família típica salazarista. Uma família humilde, trabalhadora e religiosa, onde a mulher é submissa e limita-se ao trabalho no lar dedicada aos filhos e ao marido, enquanto o homem (chefe de família e símbolo de autoridade) trabalha nos campos uma vez que está com a enxada quando chega a casa. Já aos filhos apenas lhes cabe obedecer os pais e ao regime para assim não colocarem em causa a paz familiar. Outro elemento já mencionado é a enxada que representa o mundo rural enaltecido por Salazar elemento com que ele próprio se identifica uma vez que vem de uma família de agricultores. Por outro lado, temos também um altar que traz à imagem a importância do catolicismo para o regime do Estado Novo. Isto acaba por fazer a ligação com a família tradicional consolidando assim Deus como um dos pilares da sociedade salazarista - outra característica valorizada por Salazar tendo ele próprio estado em seminário. Por fim temos o castelo e a bandeira de Portugal que se vê pela janela. Por sua vez representa é pátria e o passado histórico trazendo assim a frase de Salazar tudo pela nação nada contra a nação enfatizando o sentimento nacionalista presente no regime. Tudo isto realça os valores que o regime procura inculcar bem como o amor a pátria e a grandeza da mesma.»

Esta é uma resposta bastante mais desenvolvida e aprofundada, o estudante menciona praticamente todos os elementos, ou seja, consegue retirar evidência histórica da fonte, e o facto de integrar informação da fonte, para construir a sua resposta, mostra o seu pensamento histórico.

A segunda atividade incidiu sobre a seguinte fonte primária:

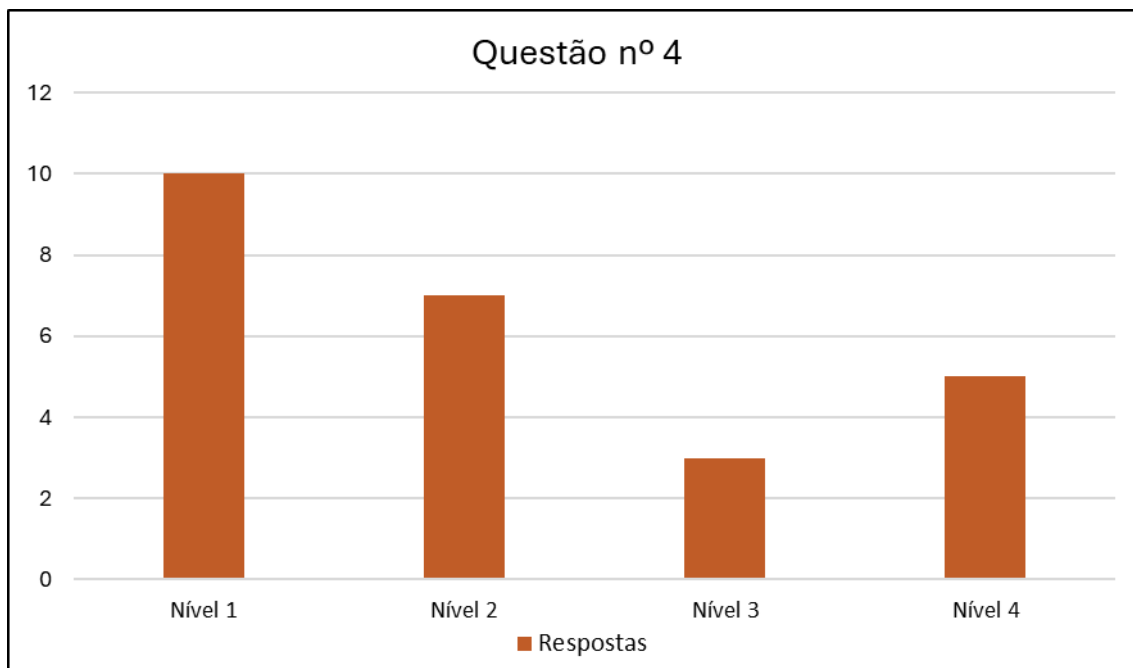


Gráfico 8– Níveis atribuídos às respostas da questão nº 4: “Na tua opinião, porquê que esta imagem foi difundida?”.

Fonte: elaboração própria.

Numa primeira leitura, as respostas a esta questão podem parecer muito semelhantes. Embora todos os alunos tenham respondido, a profundidade e o conteúdo de suas respostas apresentaram diferenças significativas. Como se observa no gráfico 8, predominam respostas de nível 1, respostas estas que os estudantes numa frase resumiram o propósito da difusão da imagem.

Como demonstra a citação abaixo:

«Para espalhar o lema “Deus, Pátria, Família”, fazendo assim propaganda ao regime.»

A resposta em si sintetiza o propósito da imagem, mas não analisa em concreto o porquê de ter sido divulgada: não apresenta pensamento nem evidência histórica. Como a citação acima mostra, a restante maioria escreveu frases semelhantes.

Segue-se um exemplo de resposta de nível 2:

«A meu ver esta imagem foi difundida porque como tinha nela todos os ideais de Salazar, facilmente identificados, e serviria então para moldar a sociedade de acordo com o salazarismo.»

Esta já é uma resposta ligeiramente mais desenvolvida, o aluno já escreve um pouco mais acerca das ideias presentes na imagem, mas ainda assim de forma bastante superficial uma vez que não os indica mesmo. Assim, já vemos mais presença de pensamento histórico, mas ainda de uma forma muito simplista.

Abaixo, segue-se uma citação de uma resposta de nível 3:

«Na minha opinião esta imagem foi difundida como forma de propaganda para assim estabelecer os ideais salazaristas presentes nela, especialmente para que as crianças já desde a altura da escola cresçam a admirar o regime, mas também são criadas sob estes valores de forma a não os contestar.»

Este foi o nível com menos respostas, uma vez que só três alunos correspondem a este nível. Neste exemplo, já é possível observar pensamento histórico uma vez que o estudante toca num tema que ainda não foi mencionada que é a inculcação dos valores já desde criança. Mas em termos de evidência histórica poderia ter ido mais além e explicar que elementos o levam a esta conclusão.

Segue-se uma resposta classificada como nível 4.

«A imagem “A Lição de Salazar” foi divulgada como um instrumento de propaganda pelo regime de Salazar para assim difundir os valores tradicionais de “Deus, Pátria, Família” não só nas escolas como na sociedade. Na minha opinião, esta procurava fortalecer a ideologia do Estado novo através da imagem, ou seja, algo visual, deste modo o estado procurou promover o modelo da família tradicional, o respeito à nação, o trabalho árduo, a religião católica e o amor à pátria.»

Este tipo de resposta categoriza-se como nível 4, uma vez que o estudante apresenta pensamento histórico – quando menciona aquilo que na sua opinião são as razões da imagem ser divulgada - mas também aprofunda a sua resposta. Menciona algo bastante relevante que é o facto de ser um elemento visual, algo que seria muito mais

útil para atingir a população. Por fim, com base na evidência histórica, refere os valores que a fonte primária pretende transmitir.

De um modo geral, a análise dos resultados obtidos em todas as questões evidencia que os alunos demonstraram dificuldades significativas no desenvolvimento das suas respostas. Em muitos casos, estas revelaram-se excessivamente resumidas, o que comprometeu tanto a profundidade como a relevância do conteúdo apresentado. Não obstante, os resultados referentes à mobilização de pensamento histórico e à utilização de evidência podem ser considerados globalmente satisfatórios.

No próximo ponto, está presente a análise da segunda fonte primária.

3.2. Fonte Primária II: Excerto em Vídeo do Filme “Pátio das Cantigas” (1942).

A segunda atividade incidiu sobre a seguinte fonte primária:



Figura 2 – “O Pátio das Cantigas” (1942). Minuto 50:24 a 55:36.

Fonte: Youtube - <https://youtu.be/0GKFikUPySw?si=876PsfAAKfwYFwlb>

A aula tinha um total de 100 minutos e, durante a primeira parte (cerca de 70 a 80 minutos), foi abordada a temática da propaganda durante o Estado Novo. Os estudantes aprenderam sobre o mecanismo da propaganda, a finalidade do SPN (Secretariado de Propaganda Nacional), quem foi António Ferro, a “política de espírito” e a sua ação em diversos setores da sociedade como a educação, a literatura, concursos, exposições, arte, cinema e teatro. Deste modo, os alunos apreenderam a natureza da propaganda para compreenderem a sua relevância na construção da imagem de Salazar e na legitimação do regime do Estado Novo.

O restante tempo da aula foi dedicado à realização da atividade desenvolvida a partir da visualização de um trecho do filme “Pátio das Cantigas”, tendo-se começado por explicar o contexto do filme antes de os alunos visualizarem os minutos 50:24 a 55:36.

Deste modo, durante a aula os alunos aprenderam sobre esta temática de forma a reunir as ferramentas necessárias para formar o seu pensamento histórico sobre o uso da propaganda no Estado Novo. Quando chegou o momento de analisar a fonte, os estudantes deveriam ser capazes de articular os conhecimentos recebidos com as informações constantes da referida fonte – o filme.

O enunciado tinha as seguintes questões⁴:

1. Indica o título do filme e o ano em que se estreou.
2. Descreve, por poucas palavras, o que vês ao longo do excerto.
3. Explica, por palavras tuas, o que pode simbolizar o acontecimento em questão tendo em conta o que foi lecionado na aula sobre a propaganda durante o governo de Salazar.

A primeira questão visa aferir se os alunos conseguem referenciar devidamente a fonte, indicando o seu título e situando-a no tempo. Em seguida, a questão 2 procura que os alunos desenvolvam um pequeno texto no qual apresentam, de forma sintética, aquilo que observaram no vídeo. Finalmente, a terceira questão procura verificar se os

⁴ Questionário presente em Anexo 3.

alunos são capazes de demonstrar os conhecimentos adquiridos na primeira parte da aula, relacionando-os com as evidências históricas que a fonte lhes fornece, desenvolvendo, assim, uma narrativa histórica.

Posto isto, partiremos para a categorização das suas respostas.

A este questionário responderam 25 alunos, dos 26 que constitui a turma. Em relação à primeira questão, todos os estudantes identificaram o título e o ano de estreia do filme. O único reparo quanto às respostas tem a ver com a forma de estruturar a frase, pois, enquanto a maioria escreveu uma frase coerente e adequada, alguns limitaram-se a escrever “Pátio das Cantigas 1942”.

Relativamente à questão 2 foram estes os resultados:

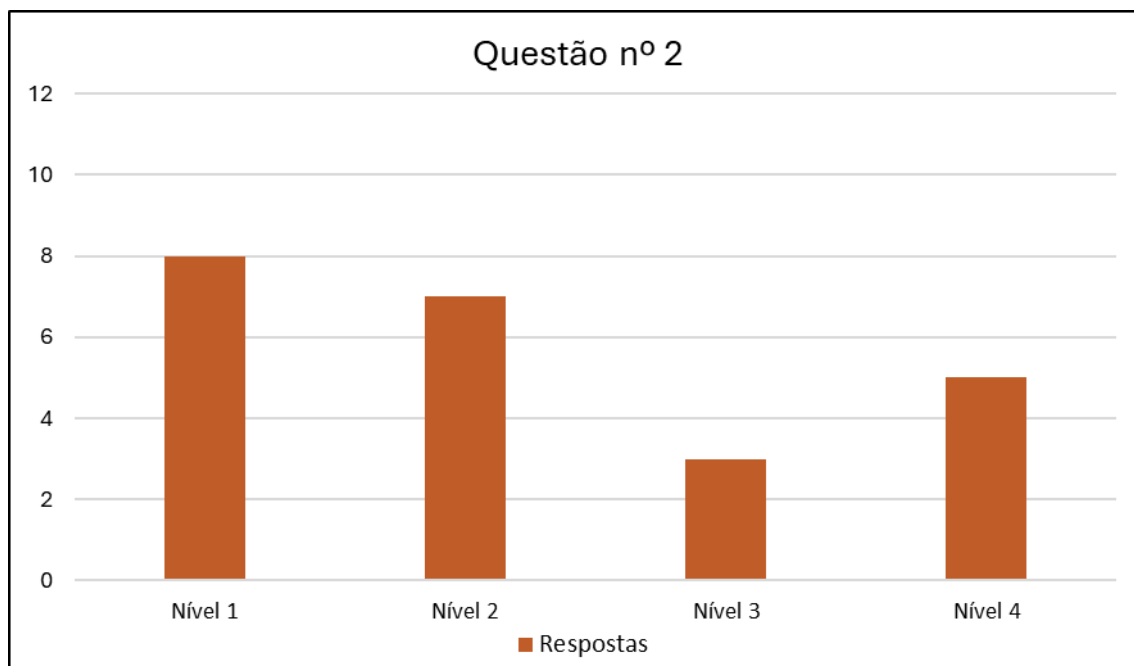


Gráfico 9 – Níveis atribuídos às respostas da questão nº 2: “Descreve, por poucas palavras, o que vês ao longo do excerto.”

Fonte: elaboração própria.

O gráfico 9 mostra que a maioria das respostas se situaram nos níveis 1 e 2. Na verdade, a maioria dos alunos apresentou respostas muito incompletas e com fraca capacidade para construir uma narrativa a partir das evidências proporcionadas pelo documento.

Por exemplo, o aluno 18 respondeu:

«Neste excerto do pátio das cantigas o título pode sugerir um lugar simples cheio de vida e alegria, mas onde as incertezas se misturam.»

Esta frase indica algo que, não deixando de ser verdade, não apresenta qualquer informação histórica nem contexto, por exemplo, relativo à época retratada no filme. Daí ser uma resposta que se enquadra em nível 1.

Já o aluno 20, apesar de apresentar uma resposta ainda muito incompleta, conseguiu integrar na mesma elementos que evidencia a presença de evidência histórica, demonstrando assim alguma capacidade para integrar informação proveniente da fonte.

Segue-se agora uma citação da sua resposta, correspondente ao nível 2.

«No excerto do filme, vê-se uma confusão generalizada em que depois as crianças são levadas para um local seguro onde vê o nome de “Salazar”.»

Na presente citação observa-se uma resposta que, embora incipiente, procura dar cumprimento ao que é pedido. Contudo, a análise limita-se a uma descrição parcial do conteúdo do vídeo, sem apresentar um nível de detalhe suficiente, revelando ainda uma construção textual demasiado simples. Identifica-se a presença de alguma evidência histórica quando o aluno 20 menciona “confusão generalizada” e também quando refere “as crianças são levadas para um local seguro com vê o nome Salazar”, porém esta surge de forma superficial e pouco aprofundada.

As respostas dos alunos, enquadradas num nível 3, demonstram alguma capacidade para descrever a cena visualizada, destacando, por exemplo a seguinte resposta:

«Ao longo do excerto do vídeo, vemos um ambiente de caos e de violência onde as pessoas estão a agredir se umas às outras lançando até pequenas bombas. No fim aparece um senhor com todas as crianças e que as leva para um local que ele diz ser um local seguro, nesse local observamos uma placa com o nome Salazar.»

A resposta acima, dada pelo aluno 7, já descreve os principais detalhes da fonte primária. Já mostra de forma clara a presença de evidência histórica ainda que poderia ter aprofundado mais a sua resposta se fizesse referência às Festas de Santo António, integrando-as no contexto cultural defendido pelo Estado Novo.

Finalmente, houve cinco alunos que, como o aluno 1 cujo exemplo se apresenta em seguida, deram uma resposta completa, descrevendo a cena, identificando o calendário festivo e salientado a “proteção de Salazar” às crianças, enquadrando-se assim no nível 4.

Resposta que se encontra citada a seguir.

«O vídeo começa por mostrar uma cena de celebração das festas de Santo António. No entanto mostra também, logo no início, uma discussão entre um pequeno grupo de pessoas, mas a discussão generaliza-se começando a haver conflitos físicos, sendo mesmo lançadas pequenas bombas. Logo depois é-nos apresentada uma cena onde um homem leva as crianças para dentro de um local fechado onde há uma espécie de plataforma. Em seguida o homem dirige-se para as crianças e diz “não se preocupem aqui estão em segurança” e logo depois a câmara de filmar mostra o nome Salazar numa placa em cima da plataforma onde as crianças estão.»

Este excerto constitui um exemplo representativo de uma resposta de nível 4, na medida em que, o estudante 1 apresenta uma descrição detalhada e articulada dos conteúdos do vídeo. Para além de evidenciar a sua capacidade de identificar e mobilizar evidência histórica quando menciona as festas populares, integra ainda informação proveniente do documento, recorrendo à citação de uma das personagens. Estes são aspetos revelam a presença de um pensamento histórico estruturado e consistente.

Em relação à terceira questão estes foram os resultados obtidos:

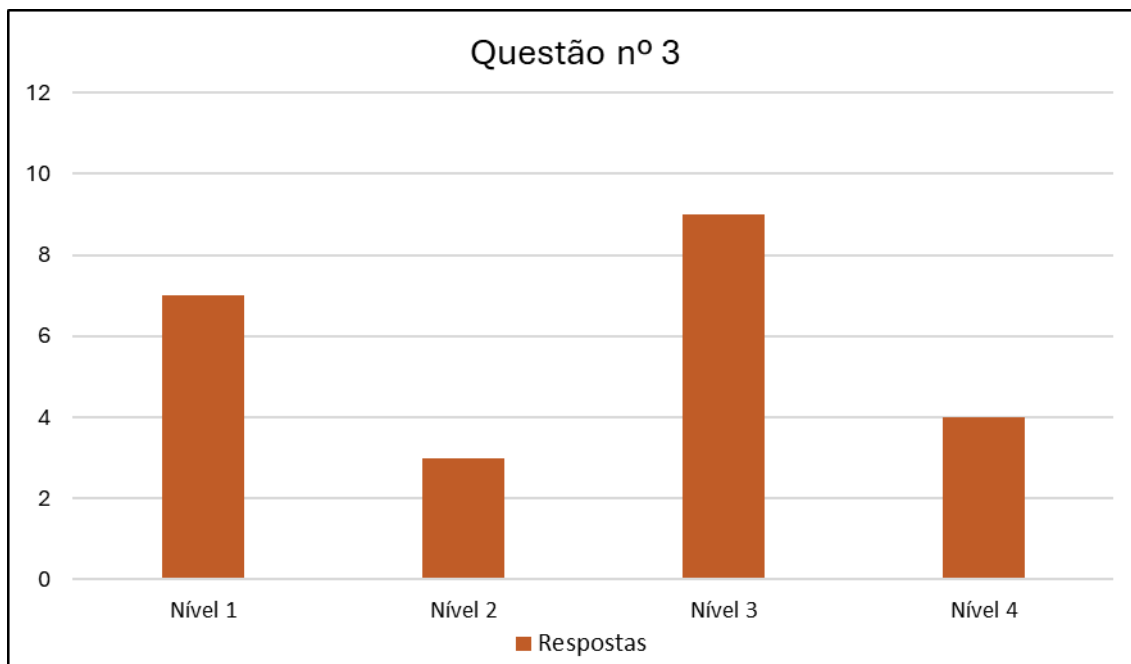


Gráfico 10 – Níveis atribuídos às respostas da questão nº 3: “Explica, por palavras tuas, o que pode simbolizar o acontecimento em questão tendo em conta o que foi lecionado na aula sobre a propaganda durante o governo de Salazar.”

Fonte: elaboração própria.

De acordo com o gráfico 10, as respostas de 9 alunos foram categorizadas no nível 3. Isto significa que conseguiram retirar evidência histórica e pensamento do documento apresentado, apesar de poderem ter elaborado respostas mais completas no sentido de abordar todo o conteúdo proveniente da fonte. Assim, a maioria das respostas apresentadas denuncia que os alunos compreenderam o elemento propagandístico presente no excerto apresentado.

O aluno 5 citado abaixo indica-nos um exemplo de resposta de nível 1:

«O acontecimento dá a entender que nos momentos de maior aflição, a melhor proteção para as crianças era Salazar.»

Este exemplo demonstra uma resposta de carácter bastante superficial. O estudante não faz referência à situação de conflito inicial, nem explicita o respetivo significado. Embora mencione, de forma pouco clara, o desfecho do vídeo com a aparição do nome de “Salazar” no final, não estabelece uma relação consistente entre esse momento e o seu significado histórico – não mostra, portanto, pensamento histórico. Para além de que não vai ao encontro do que é pedido. Assim, a resposta não revela a mobilização de pensamento histórico, nem a identificação de evidência histórica relevante.

O seguinte exemplo demonstra uma resposta de nível 2:

«Este filme foi produzido pelo secretariado da propaganda nacional (SPN), consequentemente o seu objetivo será promover a imagem de Salazar uma vez que no filme este representa segurança.»

A resposta do aluno 8 limita-se a anunciar o propósito do filme enquanto instrumento de propaganda quando refere que “o seu objetivo será promover a imagem de Salazar”, sem, contudo, explicitar quais os elementos do excerto que concretizam ao certo essa função. Apesar de o aluno chegar à conclusão certa sobre o intuito do filme, não se observa a mobilização de pensamento histórico nem a utilização de evidência extraída da fonte.

A citação abaixo exemplifica uma resposta de nível 3:

«O aparato juntamente com as agressões seria equivalente à Segunda Guerra Mundial e levar as crianças para aquela casa significaria os refugiados irem para Portugal que é um local seguro devido a Salazar se manter neutro durante o conflito.»

Conforme já referido, a maioria da turma apresentou respostas que se enquadram no nível 3, uma vez que se limitaram a mencionar os acontecimentos do vídeo e a estabelecer uma relação direta com a realidade vivida na época, como menciona o aluno 20: “O aparato [...] seria equivalente à Segunda Guerra Mundial e levar as crianças [...] significaria [...] Portugal que é um local seguro devido a Salazar”. Contudo, no que respeita à utilização de evidência, verifica-se a ausência de referência

a todos os elementos relevantes — como, por exemplo, o pátio enquanto representação simbólica da Europa ou a menção a Salazar, associado à sua imagem como figura de segurança e estabilidade para Portugal. Além disso, não é apresentada uma justificação consistente para a caracterização do excerto como instrumento de propaganda, pelo que o pensamento histórico surge de forma pouco articulada.

Por fim, segue-se um exemplo de uma resposta de nível 4:

«O filme foi lançado em 1942 ano em que decorria a Segunda Guerra Mundial e como foi produzido pelo Secretariado de Propaganda Nacional seria uma forma de disseminar uma boa imagem do Estado Novo. A discussão generalizada que acontece no átrio representa a Segunda Guerra Mundial e quando o senhor leva as crianças para um local seguro, como ele diz “aqui não lhes acontece mal nenhum”, representa assim o regime português uma vez que Portugal se manteve neutro e não entrou na Segunda Guerra Mundial sendo assim a mensagem do excerto que Portugal era considerado seguro e consequentemente um bom país.»

Esta resposta do aluno 1 reúne todos os elementos de uma resposta completa. Relaciona a data de estreia com a data em que estava ainda a decorrer a segunda grande guerra (1942), explica a sua função enquanto propaganda, explica a simbologia presente nos acontecimentos do excerto do filme e completa a resposta com informação retirada do documento. Evidenciando, deste modo, a mobilização de pensamento histórico e a capacidade de selecionar e interpretar evidência histórica. Na escala de Ashby esta resposta corresponderia ao nível “Evidência em contexto: A evidência pode ser construída como no nível anterior, mas se for entendida no seu contexto histórico: temos de saber qual é o significado e como se relaciona com a sociedade que a produziu” (Ashby 2003, 55).

A análise da fonte evidenciou que a segunda questão, de carácter descritivo, constituiu o maior desafio para os alunos. As respostas revelaram falta de consistência e recorreram, de forma excessiva, a expressões coloquiais, o que comprometeu a clareza e a precisão do discurso. Em contrapartida, a terceira questão possibilitou a formulação de respostas que demonstraram um nível satisfatório de raciocínio e de mobilização de evidência histórica.

O próximo ponto da investigação versa sobre a terceira fonte primária.

3.3. Fonte Primária III: Excerto Escrito do Documento “A reação de Salazar à situação do Ultramar” (1961).

A terceira atividade versou sobre a seguinte fonte primária:

Doc. 14B – “A reação de Salazar.”

"Se é preciso uma explicação para o facto de assumir a pasta da Defesa Nacional [...] a explicação pode concretizar-se numa palavra e ela é: Angola. Pareceu-me que a concentração de poderes da presidência do Conselho e da Defesa Nacional bem como a alteração de alguns altos postos das Forças Armadas facilitaria e abreviaria as providências necessárias para a defesa eficaz das províncias e a garantia da vida, do trabalho e do sossego das populações. Andar rapidamente e em força é o objetivo que vai pôr à prova a nossa capacidade de decisão. Como um só dia pode poupar sacrifícios e vidas é necessário não desperdiçar desse dia uma só hora, para que Portugal faça todo o esforço que lhe é exigido. A fim de defender Angola e, com ela, a integridade da nação."

Comunicação televisionada de António de Oliveira Salazar, em 13 de abril de 1961.

Figura 3 – “A reação de Salazar” (1961).

Fonte: Manual *Entre Tempos Parte 2 História A 12º*, Porto Editora.

A aula em questão foi de 100 minutos, dos quais os primeiros 50/60 minutos foram focados em toda a conjuntura que levou ao conflito armado da guerra do Ultramar. Nomeadamente: a mudança nominal de Império Colonial Português para Províncias Ultramarinas, a gradual descolonização do continente africano após a Segunda Guerra Mundial, a tentativa de golpe de estado “Abrilada”, os momentos que despoletaram o conflito e os líderes dos movimentos independentistas. Depois de abordados estes tópicos, é neste seguimento que a fonte primária em questão foi

inserida na aula. Este documento mostra a justificação de Salazar para assumir a pasta da Defesa, ou seja, devido ao conflito em Angola onde Portugal ele tem o dever de intervir diretamente para defender a sua província.

Os alunos foram introduzidos ao tema durante a aula, o que lhes permitiu adquirir ferramentas para desenvolver o raciocínio e o pensamento histórico sobre o assunto em análise. Assim, ao analisarem a fonte, já possuíam assim os conhecimentos necessários para realizar uma interpretação fundamentada.

O enunciado tinha as seguintes questões⁵:

1. Indica a data e o autor do documento.
2. Expõe qual é o principal assunto deste documento.
3. Explica a importância do documento acima no que diz respeito à situação das Províncias Ultramarinas e a toda a conjuntura que levou ao início da luta armada.

A primeira questão tem como finalidade conduzir os alunos à identificação da fonte, permitindo-lhes reconhecer que se trata de uma fonte primária. A questão seguinte, procura levar os estudantes a mencionar o principal tema do documento, de modo a favorecer a identificação e a extração de evidência histórica a partir do seu conteúdo. Já a terceira questão exige a articulação do pensamento histórico com a análise da evidência e a integração da informação disponibilizada pela fonte.

Posto isto, partiremos para a categorização das suas respostas.

A este questionário responderam 25 alunos. Semelhante à atividade do subponto 3.2, todos os estudantes souberam responder e identificar a data e o autor do documento, a única observação a ser feita é, uma vez mais, a questão frásica. Enquanto a que a maioria escreve uma frase completa e coesa, uma pequena minoria apenas escreve “Salazar 1961”. À exceção deste aspeto, todos os alunos responderam de forma

⁵ Questionário presente em Anexo 4.

adequada ao solicitado, demonstrando capacidade para identificar a fonte como primária.

Relativamente à questão 2 foram estes os resultados:

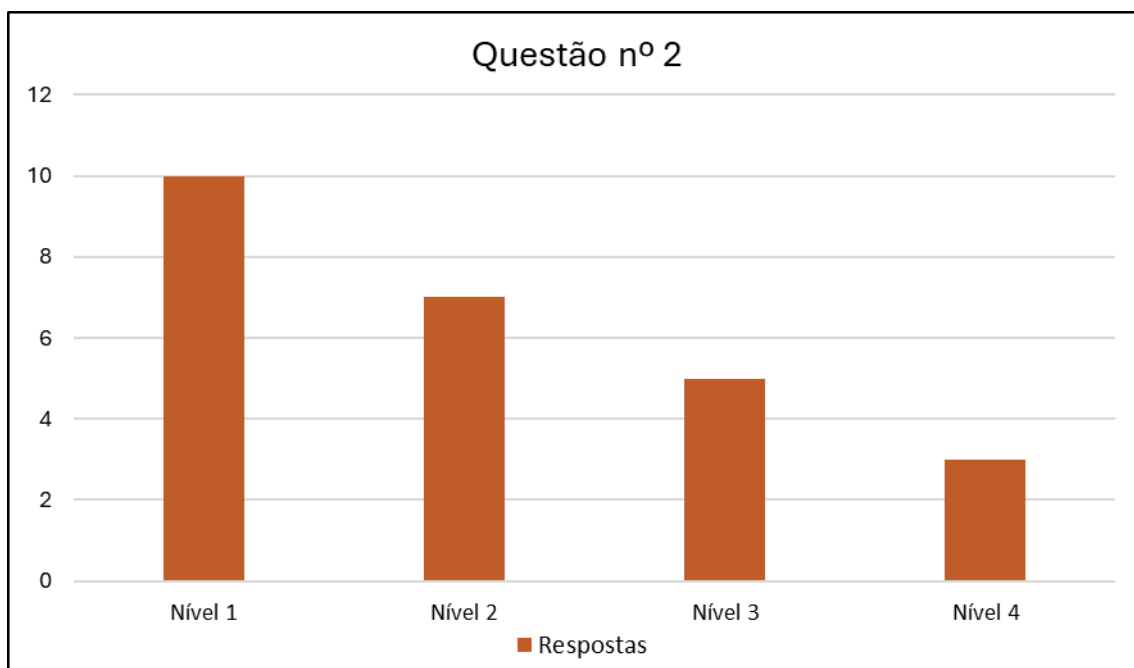


Gráfico 11 – Níveis atribuídos às respostas da questão nº 2: “Expõem qual é o principal assunto deste documento”.

Fonte: elaboração própria.

Como se verifica no gráfico 11, a categoria de nível 1 foi a que apresentou maior incidência, com 10 alunos, enquanto, no extremo oposto, o nível 4 registou o menor número de ocorrências – 3 alunos. Este resultado evidencia uma dificuldade significativa por parte dos alunos na interpretação da fonte em análise, uma vez que a predominância de respostas de nível 1 — conforme já referido no capítulo 2 — corresponde a respostas de carácter superficial, desprovidas de pensamento histórico e de mobilização de evidência.

A seguir segue uma citação de uma resposta de nível 1.

«O assunto deste documento é o conflito principal entre Portugal e Angola.»

Aqui é exposta a resposta do aluno 23 em que fica claro que não compreendeu o conteúdo da fonte escrita e não há pensamento histórico presente. Uma vez que, o principal assunto deste documento, como indica na primeira frase, é a razão pela qual Salazar assumiu a pasta da Defesa. Logo o estudante não conseguiu retirar evidência do documento. Ou seja, o aluno não questiona se a evidência está presente, incompleta ou distorcida (Ashby 2003, 54).

Exemplo de uma resposta de nível 2:

«O principal assunto abordado no documento é a luta armada no caso o conflito em Angola que teve início no ano do documento, em 1961.»

Relativamente a esta resposta, o aluno 25 já demonstra um desenvolvimento ligeiramente superior, na medida em que o estudante estabelece a ligação entre o ano do documento e os acontecimentos da época em questão (no caso 1961, como indica na segunda linha da resposta), revelando já alguns indícios de pensamento histórico. Contudo, a resposta não corresponde integralmente ao solicitado, permanecendo, assim, aquém do nível de desempenho expectável. Em comparação com o aluno 11 que já responde à questão feita e até integra citações do documento.

Estando categorizado como resposta de nível 3, como nos mostra de seguida.

«O principal assunto deste documento é a necessidade de defender Angola e o porquê de isso ter levado Salazar a assumir a pasta da defesa nacional, que como ele diz é necessário a “defesa eficaz das províncias”.»

Nesta resposta o estudante responde ao que é pedido e ainda relacionada com a situação vivida de guerra, ou seja, já mostra aqui pensamento histórico. O aluno integra também informação retirada do documento quando cita o autor, contudo, a resposta revela-se pouco desenvolvida, uma vez que não mobiliza evidência histórica de forma explícita.

Segue-se uma citação que exemplifica uma resposta de nível 4:

«O documento aborda essencialmente a necessidade Salazar assumir a pasta da defesa nacional e também o porquê de o estado português intervir na situação do

ultramar em Angola. A data do documento é aproximadamente um mês após o início do conflito em Angola explicando assim a necessidade de intervenção do Estado português para não só esmagar a revolução e a angolana como também qualquer outra ideia de revolta futura que se poderia formar nas restantes províncias ultramarinas portuguesas.»

Este exemplo apresenta uma resposta bem estruturada, na qual o estudante identifica o tema central do documento, estabelece a relação entre a sua data e o contexto vivido em Angola, e aprofunda a análise ao referir a possível influência das revoltas nas restantes colónias. Ou seja, existe a presença de pensamento e de evidência histórica.

Para a terceira questão estes foram os resultados obtidos:

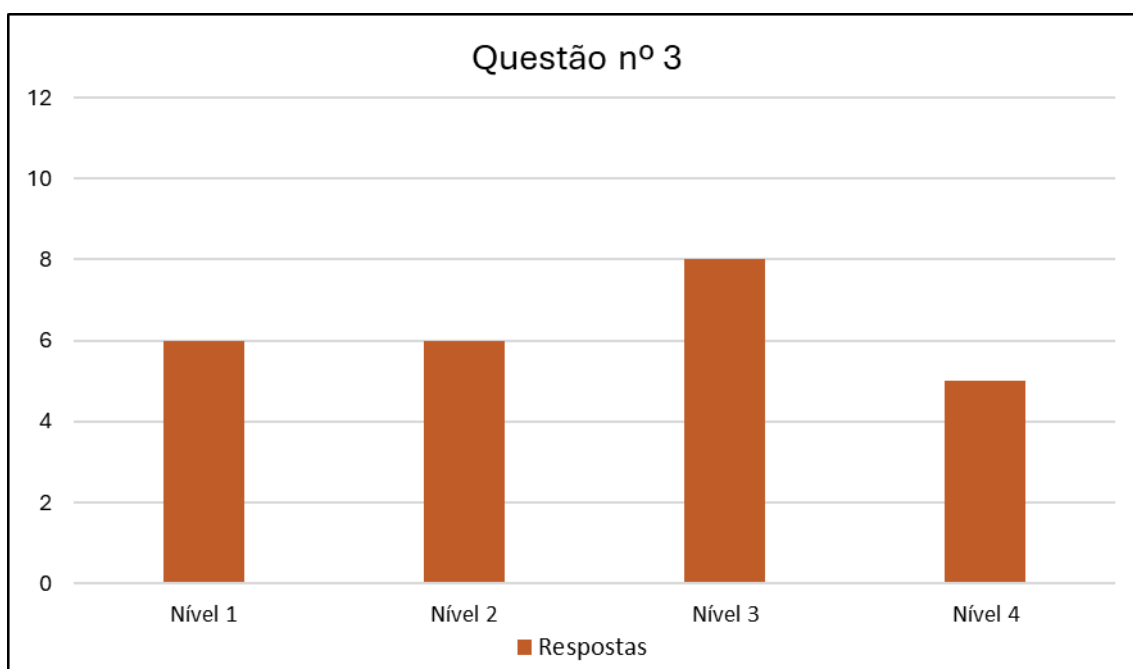


Gráfico 12 – Níveis atribuídos às respostas da questão nº 3: “Explica a importância deste documento, no que diz respeito à situação das províncias ultramarinas e a toda a conjuntura que levou ao início da luta armada.”

Fonte: elaboração própria.

Neste caso, os resultados revelaram-se relativamente equilibrados, sendo que o nível 1 e o nível 2 tem 6 alunos cada e o nível 4 conta com 5, contudo, observa-se que o

nível 3 se destacou por concentrar o maior número de respostas. Isto indica que, de forma predominante, os alunos apresentaram respostas pouco desenvolvidas, nas quais se verificaram algumas lacunas.

A seguinte citação exemplifica uma resposta de nível 1.

«Este documento é importante porque Salazar queria que a Angola continuasse a pertencer-lhe. A situação das províncias era que queriam a independência.»

A resposta do aluno 12 está excessivamente sintética e, por isso, não responde ao solicitado, na medida em que não estabelece a relação entre o documento e os fatores indicados na questão. Consequentemente, o estudante não evidencia raciocínio histórico nem procede à extração de evidência a partir da fonte.

A seguir apresenta-se uma resposta de nível 4.

«Em março começou a guerra na Angola, no entanto Salazar queria defender Angola na guerra pois não queria perder esta sua colónia, no entanto Angola não queria ser defendida por Portugal uma vez que queria a sua independência.»

De forma geral, esta resposta revela-se pouco coerente e não explicita a relevância do documento em análise. Embora o estudante faça referência a um dos tópicos solicitados na questão – quando menciona a situação das províncias ultramarinas e que Angola “queria a sua independência”, fá-lo de modo superficial, não evidenciando, assim, a mobilização de pensamento histórico nem a utilização de evidência proveniente da fonte.

Segue-se um exemplo de uma resposta de nível 3:

«Este documento é deveras importante porque mostra o início do declínio do Estado Novo e reconhece formalmente que há uma forte instabilidade por parte das colónias que há algum tempo desejaram a liberdade. Outra razão que contribui para a sua relevância é o contexto do documento uma vez que foi após a “abrilada”: uma tentativa de golpe de estado. O até então ministro da defesa Botelho Moniz tentou um golpe de estado para destituir Salazar, como não consegue, e como menciona no documento, Salazar assume a “pasta da defesa nacional”.»

Esta resposta corresponde, em termos gerais, ao que é solicitado. O estudante 22 explica a importância do documento e estabelece a sua relação com o contexto vivido em Portugal: “Este documento é deveras importante porque mostra o início do declínio do Estado Novo e reconhece formalmente que há uma forte instabilidade por parte das colónias”, demonstrando assim, a mobilização de pensamento histórico e a capacidade de extrair evidência da fonte. No entanto, a informação retirada do documento não é devidamente utilizada para sustentar a argumentação, pelo que a resposta poderia estar mais desenvolvida e fundamentada.

Em comparação ao aluno 17 que já escreve algo muito mais fundamentado, como é citado abaixo.

«As províncias ultramarinas estavam em busca da sua independência. Para isso formaram-se grupos independentistas guiados por líderes cultos que estudaram na metrópole e que motivaram os territórios ultramarinos a lutar pela sua independência. Com isto a 15 de março de 1961 em Angola é despoletado o primeiro movimento independentista armado. Em abril, do mesmo ano, Portugal sofre uma tentativa de golpe de estado liderado por Botelho Moniz com o objetivo de afastar Salazar. No entanto Salazar acaba por permanecer e fica com o cargo de Botelho Moniz assumindo então a pasta da defesa nacional (como mencionado no documento). Para abafar o real motivo, Salazar diz, no seu discurso acima citado, que assumiu a pasta da defesa para então defender Angola que estava agora em guerra – daí este documento ser tão importante. Esta colónia, motivada pela resolução 1514 em que ONU reafirma a autodeterminação dos povos, e também o facto de que após a Segunda Guerra Mundial o continente africano tinha vindo a ser liberto aos poucos dos países colonizadores, Angola manteve-se forte na sua libertação. Como diz no documento, Salazar afirma que Angola precisa de ser defendida e Portugal iria tomar o leme pois acreditava que assim a guerra não se iria alastrar, mas esta acaba por ser uma manobra imperialista por parte de Salazar que deste modo pretende manter com os territórios.»

Esta resposta categoriza-se o nível 4 uma vez que o aluno 17 apresenta um nível de desenvolvimento significativamente superior em comparação com os anteriores. O estudante responde de forma adequada ao que é solicitado, desenvolvendo cada um dos fatores que contribuíram para o desencadear da Guerra do Ultramar e estabelecendo articulações consistentes com a informação presente no documento: o desejo da independência das colónias, os líderes independentistas, a tentativa de golpe

da “Abrilada”, Salazar assume a pasta da Defesa e a resolução 1514. Evidencia, assim, a mobilização de pensamento histórico e a capacidade de extrair e aplicar evidência da fonte de forma pertinente. Não cita diretamente a fonte primária, mas faz referência quando diz: “Como diz no documento, Salazar afirma que Angola precisa de ser defendida”.

A análise da atividade revelou que os alunos apresentaram dificuldades na identificação do tema do documento escrito, evidenciando limitações na interpretação de fontes textuais. Todavia, na questão 3, a maioria dos estudantes alcançou respostas correspondentes ao nível 3, demonstrando capacidade para articular o conhecimento adquirido em sala de aula com a evidência presente no documento.

3.4. Discussão de resultados

Posto isto, o resultado global obtido nas atividades desenvolvidas permite evidenciar simultaneamente melhorias e constrangimentos no processo de desenvolvimento da literacia histórica, promovida através do trabalho com fontes primárias.

Este estudo de caso mostra que, embora alguns estudantes tenham conseguido mobilizar elementos dos documentos para construir interpretações fundamentadas (respostas de nível 3 e 4), a maioria correspondeu a níveis de desempenho 1 e 2, limitando-se a descrições superficiais. Esta dificuldade confirma a ideia explorada no capítulo 1 de que as fontes primárias não falam por si próprias, só através de um questionamento é que se retira evidência de uma fonte. Tal como defende Ashby (2003), a evidência não é um dado imediato, mas o resultado de uma análise que ultrapassa a simples leitura ou observação da fonte.

No que concerne ao pensamento histórico, os dados indicam que o contacto com fontes primárias potencia a construção de um raciocínio mais estruturado e consistente, desde que acompanhado de uma mediação por parte do docente. Alguns alunos atingiram níveis superiores, demonstrando capacidade de contextualizar a fonte e de relacioná-la com processos históricos mais amplos (como a Guerra do Ultramar e o papel

de Salazar), o que vai ao encontro do que autores como Chapman (2021) e Souza (2010) defendem: pensar historicamente implica interpretar e argumentar a partir das fontes, reconhecendo a história como um processo interpretativo e não como um espelho do passado.

No que toca à capacidade de identificar evidência histórica, verifica-se que enquanto alguns alunos apenas reconheceram a fonte como um documento que veio do passado (Ashby 2003, 54), outros já conseguiram extrair informação relevante e articulá-la com o contexto histórico. Esta diferença de níveis confirma a relevância do papel do professor como mediador. Sem orientação adequada, os alunos tendem a ter a visão de que as fontes são uma ilustração do passado em vez de testemunhos para problematizar.

Os resultados sobre o impacto do uso de diferentes tipos de fontes primárias, revelam que de facto influencia o modo como alguns alunos constroem conhecimento. Tal afirma Silva (2014), há alunos mais recetivos a fontes visuais e outros a fontes escritas. No estudo de caso, a imagem (fonte visual do ponto 3.1) foi aquela que os estudantes mostraram mais facilidade na interpretação. Em contraste, a fonte escrita revelou-se a mais desafiadora, exigindo um maior desenvolvimento do pensamento crítico e da contextualização. Já a fonte audiovisual, como já foi mencionado, apenas gerou desinteresse.

Por fim, é de salientar que, ao longo do ano, verificou-se uma ligeira evolução nos resultados obtidos e no trabalho desenvolvido com a turma através do uso de fontes primárias. Essa melhoria foi particularmente evidente num grupo de alunos que demonstrou motivação para progredir e curiosidade relativamente às diferentes fontes analisadas. Isto sugere que, a longo prazo, caso este trabalho fosse contínuo, consistente e iniciado desde o 10º ano - considerando que esta se trata de uma turma de 12º ano - a evolução poderia ser mais significativa.

Considerações Finais

Concluído assim o ano de estágio e finalizada a redação do presente estudo, considera-se então pertinente proceder a um balanço crítico que permita avaliar a experiência desenvolvida, identificar os principais resultados alcançados e refletir sobre as dificuldades encontradas ao longo do processo. Este momento assume particular relevância, uma vez que possibilita a extração de conclusões e a projeção de caminhos futuros de investigação e prática profissional.

O presente trabalho de investigação foi orientado pela seguinte questão: *Qual é o contributo das fontes primárias para o desenvolvimento da literacia histórica?* E como já foi mencionado anteriormente, para dar resposta a esta problemática, foram definidos três objetivos fundamentais:

- Analisar o contributo do uso de fontes primárias para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.
- Avaliar o impacto de diferentes fontes primárias na produção de conhecimento histórico.
- Avaliar a capacidade de os alunos identificarem a evidência histórica através da análise de fontes primárias.

A análise dos resultados, recolhidos dos questionários feitos aos estudantes, permite retirar algumas conclusões acerca da investigação feita e que responde aos objetivos acima citados. Antes de expor essas conclusões é necessário ressaltar a importância central do enquadramento teórico, enquanto alicerce interpretativo indispensável para a análise desenvolvida. O estado da arte refletiu sobre a relevância da literacia histórica, o pensamento histórico, as fontes primárias e a sua importância enquanto base para a educação histórica, e por fim a evidência histórica. Todos estes conceitos inerentes a todo o trabalho de investigação realizado.

No âmbito da metodologia, o principal foco reside na análise das respostas dos alunos. Assim, foi desenvolvida uma categorização de quatro níveis inspirada na escala de evidência de Rosalyn Ashby (2003). Contudo, esta adaptação vai além da mera

mobilização de evidência, integrando também a avaliação do pensamento histórico, da estrutura textual da resposta e da integração da informação da fonte. Através da análise das respostas foi possível então responder ao primeiro e ao terceiro objetivos. As fontes primárias revelam ser um contributo significativo para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos que, como se verifica na análise feita no capítulo 3, recorrem ao documento para conseguirem formular uma resposta articulada e fluída. Relativamente à capacidade dos estudantes de retirar evidência das fontes, os resultados mostram-se bastante satisfatórios: na maioria das respostas, os estudantes conseguiram mobilizar de forma explícita evidência presente no documento, contribuindo assim para a sua literacia histórica.

Para cumprir o segundo objetivo, os resultados da categorização voltam a ser elucidativos. Observa-se um melhor desempenho por parte dos alunos na análise da fonte I: "A Lição de Salazar: Deus, Pátria, Família". Conclui-se assim, que os estudantes são mais receptivos a este tipo de material, em detrimento dos formatos escrito ou audiovisual. Embora as fontes escritas tenham sido as mais recorrentes ao longo do ano letivo – o que pressupõe maior habituação – os resultados indicam que a sua interpretação não é facilmente dominada. Relativamente ao uso de vídeos, a dispersão da atenção por parte dos alunos revela-se um fator limitante, dificultando significativamente a sua correta interpretação e análise.

Assim, face aos dados investigados, a questão de investigação é então respondida: as fontes primárias constituem o ator principal no desenvolvimento da literacia histórica. Estas revelam-se indispensáveis para a aprendizagem do passado, providenciando um vislumbre do passado, mas também fomentando o pensamento e a evidência histórica. Conforme demonstrado no estudo, a inclusão de fontes primárias pertinentes ao tema da aula, melhora e estimula o raciocínio do estudante. Daí este ser um tema tão relevante.

No que toca a limitações deste trabalho, uma delas reside na dimensão reduzida da amostra, uma vez que a investigação foi conduzida numa turma. Este fator condiciona a generalização dos resultados, sendo pertinente considerar como poderiam variar os dados caso a amostra fosse mais ampla. Por fim, o tempo disponibilizado

também não abriu espaço para uma investigação mais avançada ou aprofundada. O tempo letivo do estágio não está reservado exclusivamente a este tipo de estudos, daí considerarmos que o presente trabalho constitui apenas uma amostra de possibilidades futuras.

Não seria possível concluir esta investigação sem expressar o devido agradecimento aos estudantes, que se mostraram constantemente disponíveis e participativos nas aulas por mim lecionadas, bem como pela forma empenhada com que responderam aos questionários aplicados. Importa igualmente reconhecer o contributo da professora cooperante, cuja partilha de conhecimento e sugestões se revelou fundamental para alcançar os melhores resultados possíveis neste relatório.

Por tudo isto, manifesto um profundo sentimento de dever cumprido. Este resultado advém da convicção de ter desempenhado um bom trabalho ao longo do ano letivo e, sobretudo, por ter conseguido despertar nos alunos um interesse mais significativo pela História, a qual transcende a memorização de datas e personagens, oferecendo-lhes valiosos ensinamentos.

Referências Bibliográficas

Amado, Jorge. 2014. *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2ª ed. Universidade de Coimbra.

Aprendizagens Essenciais, História A 12º. 2022. Direção Geral do Ensino. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf

Ashby, Rosalyn. 2003. "Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos". In *Educação Histórica e Museus: Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CIED, Universidade do Minho.

Ashby, Rosalyn. 2006. "Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares". *Educar em Revista*, spe, 151–170. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.404>.

Barca, Isabel. 2006. "Literacia e consciência histórica". *Educar em Revista*, spe, 93–112. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>.

Bardin, Laurence. 1977. *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barton, Keith C. 2005. "Primary Sources in History: Breaking through the Myths". *Phi Delta Kappan* 86 (10): 745–753. <https://doi.org/10.1177/003172170508601006>.

Bloch, Marc. 1965. *Introdução à História*. Europa-América.

Bogdan, Robert, e Sari Biklen. 1994. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Chapman, Arthur. 2021. "Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico". In *Diálogo(S), Epistemologia(S) e Educação Histórica: Um Primeiro Olhar*. CITCEM.

D'Assunção Barros, José. 2020. "Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos". *Cadernos do Tempo Presente* 11 (02): 03–26. <https://doi.org/10.33662/ctp.v11i02.15006>.

Fidalgo, João Pedro Teixeira. 2020. "As Fontes na sala de aula de História". Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Gago, Marília, Francisco Cantanhede, João Silva e Paula Torráo. 2022. *O Fio da História no Fio da Educação*. Leya.

Lee, Peter. 2006. "Em direção a um conceito de literacia histórica". *Educar em Revista*, spe, 131–151. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>.

Lee, Peter. 2008. "Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica". In *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CIED, Universidade do Minho.

Lee, Peter. 2016. "Literacia histórica e história transformativa". *Educar em Revista*, n.º 60 (junho): 107–146. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>.

Lévesque, Stéphane. 2008. *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.

Lobo, Diana Dias Trindade. 2020. "A Evidência Histórica na Construção do Ensino e da Aprendizagem na Aula de História". Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Moraes Souza, Cláudia. 2010. "A construção do pensar histórico: questões da formação histórica no Ensino". *Antíteses* 3 (6): 729-742.

Oliveira, Thiago, e Maria Auxiliadora Schmidt. 2017. "Para Conhecer A Educação Histórica: Um Inventário Da History Education". In *Epistemologias e Ensino da História: XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CITCEM.

Pereira, Nilton Mullet, e Fernando Seffner. 2009. "O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula". *Anos 90* 15 (28): 113–128. <https://doi.org/10.22456/1983-201x.7961>.

Rodrigues, André Folgado. 2023. "A evidência histórica no trabalho com fontes escritas na aula de história um estudo com alunos do ensino secundário". Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Rüsen, Jorn. 2001. *Razão Histórica. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica*. Editora UnB.

Silva Xavier, Erica. 2010. "O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador". *Antíteses* 3 (6): 1097-1112. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2010v3n6p1097> .

Silva, Juliana Miranda. 2014. "Fontes históricas em sala de aula: instrumentos para a prática da criticidade". *Revista Profissão Docente* 14 (30): 34–41. <https://doi.org/10.31496/rpd.v14i30.844>.

Silva, Maciel, e Kalina Silva. 2009. *Dicionário de Conceitos Históricos*. Editora Contexto.

Anexos

Anexo 1 – Questionário Inicial.

O Uso de Fontes Primárias para o Desenvolvimento da Literacia Histórica.

B *I* U ↺ ↻

O presente inquérito realiza-se no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Este inquérito pretende diagnosticar o conhecimento dos alunos em relação às fontes primárias.

1. O que é uma fonte primária? *

Texto de resposta curta

2. O que é uma fonte histórica? *

Texto de resposta curta

3. Que tipos de fontes primárias há? *

Texto de resposta curta

4. Retira do manual um exemplo de fonte primária. *

Texto de resposta curta

...

5. Qual é a utilidade das fontes para aprenderes história. *

Texto de resposta longa

Anexo 2 – Questionário da Fonte Primária I: Imagem “A Lição de Salazar: Deus, Pátria, Família” (1938).

	
Interpretação da Fonte: Imagem do Estado Novo	Letivo: 2024/2025
Nome: _____	
Turma: _____ Nº: _____	
1. Indica o título atribuído à imagem e a data em que foi publicada.	
2. Descreve, por poucas palavras, o que vês na imagem.	
3. Explica, por palavras tuas, o que simboliza cada elemento da imagem tendo em conta o que foi lecionado na aula sobre o conservadorismo e a tradição do governo de Salazar.	
4. Na tua opinião, porquê que esta imagem foi difundida?	

Anexo 3 – Questionário da Fonte Primária II: Excerto em Vídeo do Filme “Pátio das Cantigas” (1942).

	
Interpretação da Fonte: excerto do filme do Estado Novo	Letivo: 2024/2025
Nome: _____	
Turma: _____ Nº: _____	
1. Indica o título do filme e o ano em estreou.	
2. Descreve, por poucas palavras, o que vês ao longo do excerto.	
3. Explica, por palavras tuas, o que pode simbolizar o acontecimento em questão tendo em conta o que foi lecionado na aula sobre a propaganda durante o governo de Salazar.	

Anexo 4 – Questionário da Fonte Primária III: Excerto Escrito do Documento “A reação de Salazar à situação do Ultramar” (1961).



Interpretação da Fonte: A Luta Armada

Letivo: 2024/2025

Nome: _____

Turma: _____ Nº: _____

1. Indica a data e o autor do documento.
2. Expõem qual é o principal assunto deste documento.
3. Explica a importância deste documento, no que diz respeito à situação das províncias ultramarinas e a toda a conjuntura que levou ao início da luta armada.