



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Henrique Maria Craveiro Reis de Carvalho Neto

**APLICAÇÃO DA MUDANÇA CONCEPTUAL
NAS AULAS DE HISTÓRIA**

UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM ALUNOS DO 10º ANO

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro e pela Professora Doutora Sara Dias-Trindade, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

APLICAÇÃO DA MUDANÇA CONCEPTUAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM ALUNOS DO 10º ANO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Aplicação da Mudança Conceptual nas aulas de História
Subtítulo	Uma experiência pedagógica com alunos do 10º ano
Autor/a	Henrique Maria Craveiro Reis de Carvalho Neto
Orientador/a(s)	Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Doutora Anabela Santos Fernandes 2. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	História
Data da defesa	20-10-2021
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores

Agradecimentos

Quero agradecer às minhas orientadoras Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro e Professora Doutora Sara Dias-Trindade a ajuda na elaboração deste relatório de estágio, sobretudo no tocante à metodologia e à forma paciente com que foram lendo os meus escritos.

Devo à minha orientadora de estágio Isabel Cristina dos Santos Pires muito do meu crescimento como docente e como pessoa. A sua constante exigência e crítica deixaram-me mais consciente do que sou e do que tenho de melhorar.

Agradeço ao José Miguel de Miranda Urbano o companheirismo e a amizade.

À família Barata de Tovar, repito aqui o que uma vez disse: sinto-me “obrigado” a retribuir o amor que me deram durante este ano de estágio. Guardo-vos no meu coração.

Aos meus pais, agradeço o apoio contínuo.

Por último, mas não menos importante, alegro-me com a Graça que é ter a Leonor na minha vida. Espera-nos a Eternidade.

RESUMO

Aplicação da Mudança Conceptual nas aulas de História

O presente trabalho vem a propósito do estágio curricular integrado no Mestrado de Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A primeira parte do mesmo procura relatar as atividades do estágio, assim como refletir sobre o mesmo e sobre o nosso perfil de docente. Na segunda parte, explorando mudança conceptual (*conceptual change*) em História, desenvolvemos uma investigação científico-didática em que se procura com um grupo de quinze alunos, compreender qual a melhor forma de ensinar conhecimento factual substantivo. Em primeiro lugar, o trabalho propõe-se a procurar saber se é possível conseguir de facto mudança conceptual numa só aula dedicada a um ou vários conceitos. Quanto a esta questão, o trabalho não dá uma resposta clara e inequívoca pois seria necessário mais tempo para aferir a consolidação de conhecimentos, pelo que se sugere futura investigação. Em segundo lugar, equaciona-se se uma aula se deve apoiar mais num texto narrativo ou em definições para suprir as dúvidas relativas aos conceitos substantivos nos alunos. O estudo inclina-se para a hipótese de quanto mais abstrato um conceito histórico é, mais aconselhado é o seu ensino a partir de um texto narrativo. Quanto mais concreto um conceito histórico é, mais propício para a sua aprendizagem é o ensino a partir de definições.

Palavras-chave: mudança conceptual em História; conhecimento factual substantivo; conceitos substantivos; conceitos em História; ensino de conceitos.

ABSTRACT

Conceptual Change Applied in History classes

This work exists because of an internship as an history teacher in a master's degree in History Teaching in the University of Coimbra (Portugal). The first part has a report of the developed activities of the internship and a reflection about our evolution as a teacher during the internship. The second part explores conceptual change in History classes. With a class/group of fifteen students, this study tries to comprehend which the best way to teach substantive knowledge. In the first place, this work tries to find if it is possible to achieve real conceptual change in just one class addressed to one or more concepts. Regarding this, this work does not give a clear answer because it would be necessary more time to consolidate knowledge. In second place, we question if a class should support itself in a narrative or in definitions when the objective is to answer the students' thoughts related to substantive concepts. This case study suggests that the more abstract a substantive concept is, the more recommendable and efficient it is to teach from a narrative text instead of from definitions. In the same way, it is possible to conclude that the less abstract a substantive concept is, the more recommendable and efficient it is to teach based on definitions.

Keywords: conceptual change in History; substantive knowledge; substantive concepts; concepts in History; teaching of concepts.

ÍNDICE

Introdução	3
1. Caracterização e análise das atividades desenvolvidas no decurso do estágio	7
1.1. Prática letiva e não-letiva	8
1.2. Reflexão fundamentada sobre o percurso formativo	12
2. Enquadramento Teórico	17
2.1. Conceitos substantivos ou Conhecimento factual substantivo	17
2.2. Mudança conceptual	19
2.3. Estrutura conceptual prévia e conhecimento prévio	20
2.4. Aquisição de linguagem e aprendizagem de conceitos	23
2.5. Palavras como signos	24
2.6. Aprendizagem de conceitos em História	25
2.7. Revisitação das questões de investigação	26
3. Aplicação da Mudança Conceptual nas aulas de História	27
3.1. Descrição da população do estudo	27
3.2. Metodologia e descrição das experiências pedagógicas	27
3.3. Apresentação e discussão de resultados	31
3.3.1. Experiência nº 1	31
3.3.1.1. Resultado por conceito	31
3.3.1.1.1. Caravela	31
3.3.1.1.2. Cartografia	33
3.3.1.1.3. Globalização	35
3.3.1.2 Resultado agregado	37
3.3.2. Experiência nº 2	39
3.3.2.1 Resultado por conceito	39
3.3.2.1.1. Dogma	39
3.3.2.1.2. Heresia	41

3.3.2.1.3. Sacramento	43
3.3.2.2 Resultado agregado	45
3.4. Discussão de resultados por método de ensino	46
Conclusões	48
Bibliografia	53
ANEXOS	
Anexo 1. Como organizar uma resposta em História	1
Anexo 2. Teste Diagnóstico	3
Anexo 3. Definições da Experiência n.º 1	4
Anexo 4. Texto da Experiência n.º 1	6
Anexo 5. Definições da Experiência n.º 2	7
Anexo 6. Texto da Experiência n.º 2	9

Estudos recentes de linguistas indicam que os jovens entre os 12 e 18 anos usam a Língua Portuguesa de forma pragmática e recorrem apenas a cerca de 1500 palavras para se expressarem. Um aluno no final do Ensino Secundário, a entrar para a Universidade trabalha no seu dia-a-dia com este vocabulário reduzido. Ora, para ler os livros de Eça de Queiroz, é necessário dominar 20.000 a 30.000 palavras e, para ler José Saramago e Lobo Antunes, é necessário dominar mais. Estamos perante um enorme desfasamento de vocabulário, que traduz um problema não apenas de ordem quantitativa, mas também de estrutura mental (...). Isto significa que quem se torna leitor de jornais aos 20 anos não consegue entender a maior parte dos textos. As leituras de obras obrigatórias na escola, apesar do carácter aparentemente sacrificador, têm um efeito altamente disciplinador da memória, do conhecimento, da história, da estrutura das narrativas... O descuido deste exercício prejudica a compreensão, fundamental em todas as áreas, nomeadamente na Matemática. O facto de a educação se ter, desde há 15 ou 20 anos, aligeirado, infantilizado, tornando-se cada vez mais simples, tem implicações no nível lexical, semântico e conceptual dos portugueses.

Miguel Real, *1500 palavras*, 2010.

- São Francisco Xavier... - interrompeu Rodrigues com um gesto, já incapaz de se conter - São Francisco Xavier não pensava dessa maneira quando esteve no Japão.
- Nem sequer o santo percebeu isso - disse Ferreira - e, no entanto, deliberadamente, os japoneses mudaram a palavra *Deus*, que ele lhes tinha ensinado, para *Dainichi* (o Grande Sol). Para os japoneses, que adoravam o Sol, *Deus* e *Dainichi* soavam de igual modo. Não leu a carta de Xavier em que ele fala desta confusão?
- Se Xavier tivesse tido um bom intérprete, essa confusão, tão estranha como irrelevante, não teria existido.
- Irrelevante? O senhor não entende nada do que eu digo. - Pela primeira vez, as têmeoras de Ferreira, latejando com força, denunciavam uma irritação nervosa. - Você não compreende nada. Nem você, nem essa turba de excursionistas que para aqui vêm dos seminários de Goa e Macau e se dizem apóstolos. Já desde o princípio que os japoneses, que confundiam Deus com *Dainichi*, começaram a deformar e a adaptar à sua maneira o nosso Deus, criando algo diferente. Mesmo quando a confusão do vocabulário desapareceu, as distorções e adaptações prosseguiram sub-repticiamente. Nem mesmo nessa época a que você aludiu, quando a missionação estava no apogeu, os japoneses acreditavam no Deus cristão. Acreditavam, sim, na sua própria distorção.

Shusaku Endo, *Silêncio*, Alfragide, Leya, 2019, p. 207.

Introdução

A escrita deste relatório de estágio é o culminar de um ano de estágio rico em experiências novas que mudaram a nossa perspectiva sobre o que é ser professor, aproximando-a da realidade¹. Quanto ao tema escolhido para a experiência científico-didática, a nossa experiência anterior como explicador de línguas e humanidades a alunos do nono ano de escolaridade havia deixado evidente que um grande problema na aprendizagem dos alunos são os conceitos que não conhecem e que se afiguram aos alunos como uma linguagem impenetrável. Surgiu então o desejo de conseguir contrariar esta dificuldade enquanto professor. O contacto com a literatura trata-se de um passo crucial para a descoberta de novos conceitos e, com eles, a sofisticação do pensamento. Na nossa prática docente criámos com entusiasmo um clube de leitura que visava promover um aumento lexical nos alunos através de contacto com vocabulário novo num livro de História, além do gosto pela leitura de historiografia. No entanto, como tema para a parte científico-didática deste trabalho, escolhemos procurar saber qual a melhor forma de ensinar conceitos em sala de aula. Parece-nos um tema de extraordinária importância e pertinência pois, como a realidade o demonstra, nem todos os alunos têm gosto pela leitura e no entanto importa de sobremaneira que todos saibam o que é *império* ou *democracia*. Assim, deslindar qual a melhor estratégia de ensino de conceitos pareceu-nos uma proposta de trabalho tão aliciante quanto necessária.

Ao longo das aulas com uma turma de décimo ano em História A, fomos apercebendo-nos de que os alunos tinham alguma falta de vocabulário. Não sabiam o que era *demagogia*, *vernáculo*, *cânone*, *sinuosidade*, *pragmática*, *ornamentos*, *pandemia*, *aristocracia*, *cor garrida*, *papado*, *emulação*, *usurpação*, etc... No entanto guardamos três episódios muito ilustrativos de algumas dificuldades vocabulares.

Na aula de 13 de Outubro de 2020, por não conhecer a expressão “crime de sangue”, o aluno F copiou a expressão “crime de panguê [sic]” do quadro sem se interrogar pelo sentido da expressão.

¹ Refletiremos com detalhe sobre o quanto crescemos na docência no último ponto do primeiro capítulo do trabalho.

A 9 de Março de 2021, aconteceu um episódio de cariz regionalista. Ao lerem em voz alta “cúria régia”, a propósito do aparelho governativo da Coroa na Idade Média, os alunos leram “curia”, sem acentuação, devido a todos conhecerem a Curia, localidade próxima do agrupamento escolar.

Por último, a 9 de Maio de 2021, falou-se de *reforma* a propósito da Reforma Protestante e da Contrarreforma. Para os alunos, foi como se lhes tivessem falado numa língua desconhecida. Não perceberam. Depois explicaram que a única *reforma* que conheciam era a pensão que os avós recebiam pela velhice.

Estes três episódios revelam a turma na sua inocência e em alguma impreparação. O primeiro episódio revela falta de sentido crítico ou apatia em relação à aula. O episódio de Março mostra como há fatores regionais, próximos das crianças, que interferem com a aprendizagem de conceitos. Quanto ao significado atribuído a *reforma*, os alunos só conheciam o conceito numa das suas denotações. Trata-se de um claro exemplo de como a linguagem historiográfica faz uso de conceitos presentes no quotidiano e como isso pode gerar confusão na interpretação dos alunos. Ao fim e ao cabo, ao professor, cabe ensinar um conceito novo a partir de uma palavra que os alunos pensavam conhecer, mas que na verdade apenas conheciam parcialmente. Bastaria analisar a palavra *reforma* para perceber que significa “dar nova forma” a algo.

Não tendo diretamente a ver com conceitos, note-se que nas primeiras aulas vários estudantes da turma não sabiam localizar Portugal no planisfério, supondo-o em África. Este facto levanta algumas reflexões sobre como o Ensino tem atuado consoante as gerações. Sabido é que há alguns anos se decorava até à quarta classe pormenores ínfimos da geografia de um Portugal então distribuído por vários continentes. Este episódio relatado revela que hoje em dia é possível ter nove anos de escolaridade e não saber apontar Portugal no mapa. Talvez devêssemos chegar a um meio termo entre demasiada exigência e algum facilitismo. Discorro um pouco sobre o conhecimento geográfico porque este é essencial ao ensino da História, pois sem espaço a História torna-se uma série de eventos encadeados num tempo etéreo. Sem espaço e tempo ligados, os conceitos não têm real correspondência com nenhuma realidade. A História precisa da Geografia.

O mesmo se aplica a outras disciplinas, como a de Português. A classificação mais alta da turma a Português no segundo período foi treze valores. Por exemplo, provavelmente devido à pandemia iniciada em 2020, verificou-se com clareza que estes alunos não se lembravam de nada d'*Os Lusíadas* de Luís Vaz de Camões. Criámos um clube de leitura em que todos os alunos da turma acabaram por desistir ao fim de duas ou três sessões. A questão é simples e surpreendentemente semelhante à de Geografia acima mencionada: os alunos não leem e não consultam mapas. Para muitos, a tecnologia parece ter tirado o encanto aos livros e tal como o GPS terá tirado o encanto aos mapas. Não queremos com isto queixarmo-nos dos tempos modernos, mas apenas dizer que são diferentes do Passado e que a turma que acompanhámos este ano provavelmente está em linha com o seu tempo.

Os recursos audiovisuais tornaram-se essenciais ao Ensino e tal verifica-se nesta turma. Ora, a História vive assente no texto, quer em artigos científicos quer em obras de divulgação, e vê-lo menosprezado no exame nacional de História A, que agora privilegia as questões de escolha múltipla em detrimento das de resposta extensa, deixa-nos expectantes perante o futuro educativo desta turma e das turmas de Humanidades em geral.

Neste escrito, procura-se compreender a melhor forma de ensinar conceitos relacionados com a disciplina de História aos alunos. Quer-se saber se é possível que os alunos aprendam, de facto, conceitos numa só aula, já que, como veremos, os especialistas dizem que a aprendizagem real demora bastante tempo. Esta é a primeira questão de investigação do trabalho. A segunda questão de investigação, que dirige toda a nossa presente experiência pedagógica, é saber qual a melhor maneira de aprender conceitos na aula de História, se, como é tradicional na disciplina, implicitamente por meio de narrativas ou se, como é comum nas Ciências ditas exatas, explicitamente por meio de definições.

Para levarmos as questões de investigação a bom porto, optámos por dividir a turma de décimo ano de História A a que demos aulas durante o ano letivo 2020/2021, em dois grupos, A e B. De acordo com o programa da disciplina, seleccionámos seis conceitos:

1. *Caravela, cartografia e globalização.*
2. *Dogma, heresia e sacramento.*

O nosso objetivo era ensinar, ao grupo A e ao grupo B, os dois grupos de conceitos ora a partir de definições, ora a partir de um texto narrativo. O primeiro grupo de conceitos foi ensinado ao grupo A a partir de definições e ao grupo B através de um texto narrativo, enquanto o segundo grupo de conceitos foi ensinado, posteriormente, ao grupo A com um texto narrativo e ao grupo B partindo de definições. Passado cerca de duas semanas após as aulas, a aprendizagem dos conceitos era aferida através de um teste igual para os dois grupos. Antes de decorrerem as aulas de conceitos e os respectivos testes, houve um teste de diagnóstico para aferir o conhecimento prévio dos alunos em relação aos já mencionados conceitos, para que fosse possível medir a efetividade das aulas.

O presente trabalho contém, na primeira parte, um relato pormenorizado do que foi o nosso ano de estágio, no ano letivo 2020/2021, na segunda parte, o enquadramento teórico do projeto científico-didático e, na terceira parte, a explanação da elaboração e dos resultados do projeto científico-didático que dá nome a este estudo.

1. Caracterização e análise das atividades desenvolvidas no decurso do estágio

Procuraremos descrever agora o estágio pedagógico, parte integrante do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que foi iniciado a 1 de Outubro de 2020 e terminado a 24 de Junho de 2021, numa escola nas proximidades de Coimbra e Aveiro. Estivemos integrados no Núcleo de Estágio de História da escola juntamente com a nossa orientadora Isabel Cristina dos Santos Pires, professora de História da escola, e o nosso colega estagiário José Miguel de Miranda Urbano. A Coordenadora do referido mestrado e responsável pelo nosso Núcleo de Estágio, a Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro acompanhou os progressos dos estagiários ao longo do ano letivo.

A cada estagiário foi atribuída uma turma do décimo ano de História A para acompanhar e dar algumas aulas ao longo do ano. Cada turma tinha menos de 20 alunos. Já a escola tem cerca de 1500 alunos distribuídos pelo 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário. Trata-se de uma escola com infraestruturas recentes e de dimensão considerável. É possível estar um ano inteiro a lecionar e ir encontrando sempre caras novas nos corredores.

A turma que nos foi atribuída tinha quinze alunos, oito raparigas e sete rapazes, entre os catorze e os dezasseis anos. A turma não tinha estudantes repetentes. Três dos alunos tinham escalão C do abono familiar, dois tinham escalão B e um tinha escalão A. Existindo apenas um aluno de nível Muito Bom e um aluno com classificação negativa, a turma em geral teve um aproveitamento razoável em História A. A nível de comportamento, não houve nada de especial a registar com a exceção de um aluno mais irreverente nas suas respostas. Na generalidade, a turma respeitou o silêncio pedido, não tendo interferido verdadeiramente com a leção das aulas. Havia alunos com hábitos de leitura, embora com poucos hábitos de escrita. Este fator refletia-se nas respostas telegráficas e, a princípio, desorganizadas, nas fichas de avaliação². Procurámos combater isso ao longo do ano, promovendo um clube de

² Dizemos “a princípio” pois, antecipando este problema, na segunda aula que lecionámos, entregámos uma ficha que visava organizar as respostas com Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. Notou-se um esforço por parte da turma para organizar as respostas escritas entregues ao docente (*Vide Anexo 1*)

leitura escolar e exigindo respostas extensas e estruturadas às perguntas que nós, ou o manual, colocávamos.

1.1. Prática letiva e não-letiva

Começámos por elaborar planificações de médio e longo prazo. Aprendemos bastante neste processo pois as nossas primeiras planificações não cumpriram com o que a professora Isabel Cristina esperava e, por isso, a sua crítica fez-nos revê-las e melhorá-las. O mesmo se aplicou às nossas planificações de curto prazo, estas foram melhoradas até estarem ao nível expectável. Entenda-se por nível expectável aquele que melhor orienta e organiza de facto o nosso trabalho e a prática letiva. As suas vantagens revelaram-se com o evoluir do tempo e do estágio - como infra descrito.

A planificação exigiu sempre trabalho com antecedência e quando este por acaso faltou, a aula já não correu tão bem. Isto aconteceu sobretudo no primeiro período e, depois da adaptação inicial, começámos a ter uma noção mais próxima daquilo que era pedido e procurámos corresponder. Com o tempo, as nossas aulas foram melhorando e aproximando-se daquilo que projetávamos antecipadamente.

Cumprimos as dezasseis aulas de noventa minutos lecionadas por nós e assistidas pelo Núcleo de Estágio. Frequentemente, aquando da leitura de um corpo textual, perguntávamos aos alunos por dúvidas e por léxico que desconhecêssem. Este tratamento próximo, quase de explicador em alguns momentos, fomentou uma relação estreita entre o docente e os alunos. Estes poderiam estranhar a presença de dois estagiários na sala de aula, mas com a proximidade criada nas aulas, a novidade esbateu-se e criou-se um ambiente saudável de aprendizagem, em que tanto os alunos da turma como os estagiários tomavam notas e cresciam de aula para aula - quer nas lecionadas pelo estagiário, quer na assistência das aulas da professora orientadora.

Demos ainda aulas de História e Cultura das Artes e tomámos parte na elaboração de fichas de avaliação, assim como na respetiva correção.

Participámos em reuniões de professores das turmas da professora orientadora na escola sempre assistindo como silenciosos espectadores. Apenas nas reuniões do Grupo de História, falámos sobre as atividades do Plano Anual de Atividades que foram levadas a cabo pelo

Núcleo de Estágio. O Núcleo de Estágio reuniu semanalmente, tratando sempre do que emergisse. Destas reuniões foram elaboradas as atas sempre pelo Núcleo de Estágio, ora por nós ora pelo outro estagiário.

O Núcleo de Estágio levou a cabo algumas atividades para a escola: Olimpíadas da História; Clube de Leitura Histórico; Ciclo de Cinema Histórico; Exposição Pandémica; *School Talks*.

As **Olimpíadas da História da Associação de Professores de História** realizaram-se em Janeiro de 2021 e eram direcionadas para alunos do nono ano de escolaridade, num âmbito nacional. Fomos divulgar o concurso sala a sala e conseguimos cerca de uma dezena de alunos interessados. No entanto, nenhum aluno da escola passou à fase seguinte, que se realizaria em Maio, e por isso esta atividade não teve seguimento após esta primeira etapa.

O **Clube de Leitura de História** foi uma atividade especialmente preparada por nós e, de certa forma, foi um sucesso pois conseguimos ler um livro de História³ em seis sessões ao longo do segundo e terceiro período. No entanto, começámos a ver as desistências a somarem-se até ao ponto de só termos um aluno em quatro das seis sessões. Atribuímos este facto à exigência intelectual própria da leitura do livro escolhido e ao facto de parte das sessões terem sido ainda em ensino remoto devido ao confinamento no segundo período por motivos de pandemia. O objetivo era permitir aos alunos um contacto com a historiografia, mas não tendo eles hábitos de leitura e não tendo qualquer obrigação avaliativa de ler a obra, foram desistindo. O facto de grande parte das sessões ter sido à distância não permitiu promover um espírito de grupo de partilha que se procurava com a leitura da obra. O ritmo de leitura inicialmente proposto, dois capítulos a cada duas semanas, mostrou-se demasiado exigente e rapidamente fomos espaçando as sessões, chegando ao ponto de se ler dois capítulos por mês. O apertado e inevitável calendário de testes também terá concorrido com o tempo para a leitura dos capítulos. Houve um aluno que leu tudo até ao fim, mas este já tinha hábitos de leitura e a utilidade da leitura foi no sentido de consolidar o seu desejo de estudar História na Universidade. Ao fim de contas, um aluno que gostou é uma vida marcada pela atividade e, por isso, sentimo-la como um sucesso.

³ Rui Tavares, *O Pequeno Livro do Grande Terramoto: Ensaio sobre 1755*, Lisboa, Tinta da China, 2005.

Período letivo	Sessões	Capítulos lidos	N.º de alunos presentes	Meio
2.º Período	18 de fevereiro	1º e 2º	10	Online
	11 de março	3º e 4º	8	Online
3.º Período	8 de abril	5º e 6º	1	Online
	21 de abril	7º e 8º	1	Presencial
	27 de maio	8º, 9º e 10º	1	Presencial
	17 de junho	11º e 12º	1	Presencial

1. Plano sumário das sessões do Clube de Leitura de História.

O **Ciclo de Cinema Histórico** decorreu no mês de Junho de 2021 tendo como tela o CineTeatro local. A adesão da Câmara Municipal à nossa iniciativa, facultando o espaço, e a forma aberta com que a comunidade escolar a acolheu, levou a que fizéssemos seis sessões de cinema. Levou-se as turmas com História A e História e Cultura das Artes ao cinema, assim como todas as turmas do sétimo e oitavo ano. Os filmes foram geralmente adequados, sendo que a escolha de *El Cid: A Lenda* (2003) para o sétimo ano foi especialmente boa. O filme de *Maria Antonieta* (2006) foi visto pelo oitavo ano e não me parece que tenha sido apreciado convenientemente devido a ser um filme com pouco ritmo e com muitas cenas íntimas. Por outro lado, a visualização já referida de *El Cid: A Lenda* (2003) pelo sétimo ano foi muito apreciada por se tratar de um filme de animação com muito ritmo e ação. Claro que os filmes escolhidos para o Ensino Secundário tinham um cariz mais adulto. O filme *A Paixão de Van Gogh* (2017) e o filme *O Processo do Rei* (1989) exibidos a alunos do décimo primeiro ano de escolaridade não seriam apropriados para alunos mais novos, mas, no entanto, foram muito elogiados pela audiência. O filme *Lutero* (2003) exibido ao décimo ano de História A e o filme *Soldado Milhões* (2018) exibido ao décimo segundo ano de História A fizeram um grande sucesso entre os alunos, sobretudo o segundo filme, pois por ser português, e sendo os alunos falantes de português, conseguiu um maior envolvimento dos espectadores. Pode-se dizer que o Ciclo de Cinema Histórico foi um sucesso, e talvez mesmo o maior sucesso, ao nível de atividades não-letivas pelo número de centenas de alunos que envolveu. A qualidade dos filmes, com certeza, terá atraído alguns novos espectadores para filmes de carácter

histórico e talvez, numa perspetiva mais abrangente, também terão sido atraídos alguns alunos para o gosto pela disciplina de História.

Sessões	Público	Disciplina	Filmes
2 de junho	10º e 11º anos	História e Cultura das Artes	A Paixão de Van Gogh (2017)
7 de junho	10º ano	História A	Lutero (2003)
15 de junho	12º ano	História A	Soldado Milhões (2018)
16 de junho	11º ano	História A História e Cultura das Artes	O Processo do Rei (1989)
21 de junho	8º ano	História	Maria Antonieta (2006)
22 de junho	7º ano	História	El Cid: A Lenda (2003)

2. Plano das sessões do Ciclo de Cinema Histórico.

A **Exposição Pandémica** foi exposta a 17 de Junho de 2021. Tratava-se de cartazes com imagens que propositadamente comparavam imagens e gráficos da Gripe Espanhola com os da pandemia atual de COVID-19. Num tempo de pandemia como o vivido na atualidade, importava sobejamente que os alunos compreendessem duas questões. A primeira é que o que se passa na atualidade pode ter acontecido de forma parecida no Passado, e a segunda é que podemos recorrer ao Passado para melhor saber lidar com o Presente. No sentido destas duas lições pusemos várias imagens em contraste, em que se denotava não só a diferente qualidade da fotografia como a diferença tecnológica dos meios. Os números também mostravam uma realidade dispar, sendo a Gripe Espanhola muito mais mortífera que a atual pandemia de COVID-19. No entanto, além das expectáveis diferenças, evidenciavam-se as semelhanças entre as reações a uma e a outra pandemia. As máscaras, os *cartoons* ou a existência de hospitais de campanha são apenas alguns exemplos do que pusemos lado a lado nos cartazes. O nosso estágio terminou antes do fim da exposição pelo que não pudemos ouvir muitas reações, mas estamos certos de que a exposição foi tão pertinente quanto necessária.

Quanto às **School Talks**, participámos nas sessões, mas a responsabilidade é totalmente do nosso colega de estágio. Foi ele quem organizou e levou a bom porto esta iniciativa que visava aproximar a comunidade escolar. Infelizmente, teve pouca adesão, mas quem lá esteve gostou muito de assistir a elementos da comunidade escolar a partilhar sobre paixões pessoais, *hobbies*, pouco conhecidos dos outros.

1.2. Reflexão fundamentada sobre o percurso formativo

Concretamente, este percurso começou no primeiro período do ano letivo, em que as nossas aulas não foram bem conseguidas devido em grande parte a alguma falta de experiência na gestão de tempo de aulas de noventa minutos. As nossas aulas padeciam de seis defeitos maiores: insuficiente preparação, excessivo academicismo, mau uso do quadro, má caligrafia, ritmo excessivamente lento e uso deficitário das novas tecnologias. Todos estes “pecados” são, por diversos motivos, produtos da falta de experiência a dar aulas no Ensino Secundário.

Com o tempo, com a experiência e com as críticas por parte dos outros membros do Núcleo de Estágio, começámos a preparar as aulas com cuidado, a escolher conteúdos próprios para alunos de quinze anos, a usar o quadro de forma cirúrgica devido à nossa má caligrafia, a avivar o ritmo das aulas com movimento e expressividade e a utilizar vídeos e slides na exposição. Estes dois últimos aspetos são surpreendentemente importantes pois na turma a que demos aulas, o ritmo e as novas tecnologias parecem fatores fundamentais para garantir a atenção dos alunos. Não sabemos se será algo geracional, mas a capacidade de concentração numa aula considerada tradicional parece muito limitada. A imagem que se trazia do ensino universitário do docente que dá aulas “de cátedra” foi um modelo que cedo foi posto em causa. Havíamos também lido um ensaio da Fundação Francisco Manuel dos Santos onde se pode ler:

“...há métodos e métodos de ensino. E se existe um que faz parte da identidade do ensino da História é o expositivo. Os outros, mais ou menos importantes em alguns momentos, serão acessórios. Quando ensinar História não for também usar da palavra para contar aos outros o passado, qualquer coisa de mágico ficou pelo caminho na identidade da disciplina. Os pedagogos pós-modernos tudo fizeram para extinguir esse lado sedutor do ensino da História.[...]”

Para os estudantes, o resultado da animada amálgama pedagógica das aulas «dinâmicas», «vivas», «activas» ou «participativas» é, muitas vezes, um saber desconexo, desconcertante, inconsequente, sem grandes lógicas temporais ou temáticas, sem a coerência proporcionada pela solidez discursiva do professor.

Como se percebe, é fácil degradar o interesse, a importância e a dignidade da História. Há quem nunca tenha percebido que ela só faz sentido se conviver paredes-meias com uma (forte) dimensão formal, institucional, profissional, magistral, de cátedra.”⁴

Este discurso teve um grande impacto em nós a princípio, reforçando o estilo que trazíamos de trás inspirado em professores do tempo da licenciatura, mas a realidade escolar rapidamente nos fez ver vantagens em procurar a atenção dos alunos em recursos que iam para além da exposição tradicional da matéria. Em duas aulas observadas, pusemos mesmo em prática o método pedagógico *Jigsaw II*, criado por Robert Slavin em 1994, que é um bom exemplo de ensino colaborativo. Dividimos a turma em três grupos de cinco alunos e dissemos que os alunos teriam de estudar cinco artistas do Renascimento. O passo seguinte foi dizer que cada elemento se deveria “especializar” num artista respetivo dentro do grupo. Depois, os alunos reuniram-se em grupos de “especialistas”, cinco grupos de três alunos, estudando os artistas a partir do manual adotado e com recurso à *Internet* no telemóvel. Posteriormente à reunião de “especialistas”, os alunos voltaram aos grupos originais de cinco elementos e compuseram o melhor texto possível sobre os cinco artistas com vista a apresentar à turma, de maneira que a ajuda de cada elemento fosse imprescindível. Embora seja bastante consumidora de tempo, estendendo-se por uma aula e meia de noventa minutos, a atividade correu bem e os alunos gostaram da dinâmica de serem “especialistas” e importantes para o trabalho. Também, fizemos uso de documentários e de vídeos curtos, até de desenhos animados, na exposição da matéria. Ademais, o nosso feitio não é favorável a uma relação distante com os alunos, garantindo prontamente uma relação empática com eles. Sentimos sempre o seu apreço e isso deveu-se ao bom humor com que levávamos as aulas, mas também à forma com que nos preocupávamos com cada um dos estudantes. Com certeza, não ensinamos com a “(forte) dimensão formal, institucional, profissional, magistral, de cátedra” que Gabriel Mithá Ribeiro toma como essencial ao ensino da História. A nossa forma é adrede descontraída e próxima, e não tensa e distante. Não tivemos casos de indisciplina, mas certamente poderemos vir a ter no futuro e aí atuaremos dentro dos trâmites expectáveis.

Numa entrevista de 2017, perguntou-se ao palestrante sobre educação Marc Prensky qual seria o perfil ideal de professor para os dias de hoje. A resposta saiu pronta:

⁴ Gabriel Mithá Ribeiro, *O Ensino da História*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012, pp. 69-72.

“O critério mais importante para dar aulas hoje é ter empatia. A pessoa gosta de trabalhar com crianças? Gosta de aconselhar os outros a seguir seus propósitos? Então pode dar aulas. O conhecimento acadêmico do professor deveria vir em segundo plano.”⁵

Esta discussão sobre o que deve ser tido como mais importante, a preparação científica do professor ou a sua capacidade de criar empatia com o aluno, não é nova e o ideal é que o docente esteja forte nos dois fatores, embora tendamos a concordar com Marc Prensky. Há até um artigo de opinião de Alberto Veronesi⁶ que afirma que quanto mais novos são os estudantes, mais importante é a relação pedagógica na aprendizagem e menos relevante é a preparação científica do docente, aplicando-se também o inverso, quanto mais velho o aluno mais importa a preparação científica do docente e menos a relação pedagógica. Este ponto de vista, enquadrado num artigo de opinião, tem um valor opinativo, mas mesmo assim é ilustrativo da importância considerável que é atribuída à capacidade de criar relação pedagógica com o aluno, sendo pelo menos tão importante quanto a preparação científica do docente. No entanto, não nos interessa discutir o ponto de vista de Alberto Veronesi ou realçar a opinião de Marc Prensky. Estas referências servem para mostrar como, para muitos, a capacidade de criar relação através da empatia é extraordinariamente importante para o desempenho de um docente. Felizmente acontece que essa é uma característica muito própria da nossa pessoa e pode, e com certeza vai, ajudar muito as nossas aulas.

Quanto ao excessivo academicismo que seria típico de uma aula “de cátedra”, lembramo-nos de um momento que ao explicar o cristianismo primitivo fomos tão a fundo que demos por nós, ao falar da fiabilidade dos Evangelhos como fonte histórica, a mencionar a Fonte Q, suposto texto que estará na origem de parte dos Evangelhos de Mateus e Lucas. Ora, no que toca ao academicismo, a nossa questão nunca foi a escolha de vocabulário demasiado elaborado para o entendimento dos alunos, embora não sejamos isentos desse erro, mas passou mais por escolhas de conteúdos que erroneamente pensáramos poderem interessar aos alunos, assim como por incursões na etimologia dos vocábulos, fazendo uso da nossa formação em latim. Com raras exceções, em geral, os alunos não se interessam minimamente por aspetos que ultrapassem o âmbito da avaliação e essa tomada de consciência fez-nos

⁵ Leo Branco, ““O professor deve ser um mentor”, diz educador Marc Prensky” in *Exame*, 14 de Dezembro de 2017.

⁶ Alberto Veronesi, “A importância da relação pedagógica na aquisição das aprendizagens” in *Público*, 29 de Março de 2021.

preparar as aulas de uma forma mais objetiva, preparando-nos, ainda assim, para eventuais perguntas mais elaboradas. Com esta adequação à realidade, o fio condutor da aula tornou-se mais nítido e toda a procura por complexificação própria da nossa formação universitária passou a suporte intelectual de uma narrativa simples, inteligível e fundamentada.

Outro aspeto que procurámos melhorar foi a organização no uso do quadro. Colocarmo-nos compassivamente no ponto de vista do aluno bastou para notarmos o que não se deve fazer. Ao fazer uma lista no quadro convém que se tenha em consideração a ordem e se, como nos ocorreu, se fizer uma lista de corpos sociais, os corpos menos importantes socialmente deverão estar em baixo por contraste com os mais relevantes que deverão estar em cima. O que não estiver ordenado distrai e pode induzir em erro os alunos. A nossa má caligrafia combateu-se tanto com o esforço por a tornar maior e mais legível como por optar por aulas com recurso a projetor. Este recurso permite fazer esquemas de antemão, poupar assim tempo de aula e tornar mais fluida a leitura dos alunos.

Um elemento difícil de alterar na forma como demos as aulas foi a calma tão típica do nosso feitio. Em parte, esta calma deve-se a uma forma própria de reagir ao *stress*. Em vez de ficarmos exteriormente agitados, ficamos aparentemente calmos e serenos. Nas primeiras aulas que demos, estávamos especialmente ansiosos e este ritmo lento sobressaiu, tornando a aula demasiado lenta. No entanto, também há vantagens em ser-se calmo. A calma transmite segurança e permite ter clareza de pensamento, e estes fatores foram muito úteis na sala de aula. Permitiram nunca aparentar termos sido apanhados desprevenidos pelos alunos. Como os alunos foram muito afetivos connosco e recetivos às nossas aulas, não pensamos que o nosso feitio possa ser incompatível com a profissão docente, estando, no entanto, despertos para a falta de ritmo em que as nossas aulas podem cair. A nível humano, seremos bem-humorados, calmos e empáticos, tal como, a nível científico, seremos seguros e sintéticos. Temos uma preferência por História Moderna pois o nosso anterior mestrado foi nessa área, mas não há parte da História pela qual não tenhamos interesse, pelo que a referida preferência só servirá para lecionar com um entusiasmo extra a História que vai do século XV ao século XVIII.

Como se viu pelo desempenho ao longo do ano de estágio, temos entusiasmo por nos envolver em atividades não-letivas com os alunos, sobretudo nas que incentivem à leitura,

aquela que julgamos ser a grande falta na preparação de muitos alunos. Certamente lançaremos mais clubes de leitura nas escolas em que estivermos de modo a mostrar que a leitura pode ser uma atividade prazerosa, além de muito proveitosa. O aumento do vocabulário dos estudantes e o gosto pela leitura são duas cruzadas que assumimos este ano e que assumiremos nos próximos por nos parecerem serem questões que com o devido contributo podem ajudar as crianças a desenvolverem-se cognitivamente, a ganharem gosto pela literatura e pela cultura, e, a algumas, a realmente usarem o elevador social que a Escola oferece. A falta de vocabulário afeta diretamente a aprendizagem da História, criando fossos intransponíveis na aquisição de conhecimento. Cabe ao professor lançar pontes sob esses fossos, ensinando conceitos que permitam aos alunos aprender o conteúdo das narrativas ou de qualquer corpo textual que lhes seja apresentado nas aulas de História.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Conceitos substantivos ou Conhecimento factual substantivo

O ponto inicial da investigação foi a leitura de um texto de Peter Lee⁷ onde são apresentados os *substantive concepts*. Foi a definição presente neste texto que tomámos como referência conceptual conseguindo assim ter um critério para diferenciar as várias hipóteses existentes de classificação de conceitos históricos⁸. Então, por compreendermos que os *substantive concepts* haviam sido solidamente definidos por Peter Lee e que os conceitos históricos são sujeitos a múltiplos e diversos critérios, referir-nos-emos aos *substantive concepts* como conceitos substantivos ou conhecimento factual substantivo.

Os conceitos substantivos são conceitos com substância que, no ensino da História, são difíceis de captar pelos alunos, como *aristocracia*, *rei* ou *feudalismo*. Isso acontece quer por serem palavras pouco usuais nos seus vocabulários, e de algum grau de abstração, quer pelo seu significado referir realidades diferentes consoante o tempo e o espaço. Pouco usual para crianças e adolescentes e com algum grau de abstração, *democracia* quando aplicada ao sistema político do tempo de Péricles tem uma substância de sobremaneira diferente de quando aplicada aos estados democráticos do Ocidente na atualidade. Um aluno poderia pensar ao ver a palavra *democracia*, aplicada ao sistema político ateniense do século V a. C., que o voto era universal como o é nos dias de hoje, o que está muito longe da verdade pois vários grupos sociais estavam excluídos do voto, incluindo desde logo as mulheres que seriam cerca de metade da população. Após um esclarecimento, um aluno interessado perguntaria então (e com razão) pelo porquê de se chamar da mesma maneira duas formas de governo tão diferentes. E o professor responderia que são as palavras, ou, mesmo, conceitos, de que dispomos. A língua tem uma tendência para a síntese e as palavras que surgem ou que se importam de outros idiomas surgem para preencher vazios conceptuais. Assim que o vazio se encontra convenientemente preenchido, as palavras e, por sua vez, os conceitos, aumentam o

⁷ Peter Lee, “Putting Principles into Practice: Understanding History” in *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* de National Research Council, comité de *How People Learn*, M. S. Donovan e J. D. Bransford ed. Washington DC, The National Academies Press, 2005, pp. 31-77.

⁸ Vide Itamar Freitas, “O que são conceitos históricos?” in *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*, Aracaju, Criação, 2014. p. 61-100.

leque de realidades a que se referem, deixando por vezes cair sentidos anteriores. Esta variação de sentido conforme as conveniências explica o porquê de existir uma área do saber como a etimologia, que procura os sentidos originais dos vocábulos. Ora, a larga maioria dos jovens não teve tempo, nem maturidade, para conhecer muitas palavras e conceitos quanto mais para se preocupar com a sua complexidade etimológica e substantiva. De facto, sem auxílio pedagógico, sem o conhecimento histórico que permita notar as *nuances* no emprego de um conceito substantivo, geralmente o grau de abstração de muitos conceitos em História cria uma linguagem hermética, impenetrável, para os mais jovens.

Margarita Limón⁹ nota o quão difusas são as fronteiras entre alguns conceitos da História (como *revolução* e *revolta*), e como, devido às características epistemológicas da disciplina, não há consensualidade na definição de muitos conceitos. Acresce que, dada a natureza polissémica dos conceitos históricos, muitas vezes conceitos que os estudantes conhecem com um sentido, em História os mesmos conceitos têm significados diferentes. A abstração é quase regra nos conceitos históricos com a agravante de ao contrário dos conceitos da Ciência, como o de *gravidade*, não é possível demonstrá-los através de uma experiência. Como diz Margarita Limón, não é possível fazer uma experiência para medir revoluções ou democracias ou para explicar as causas de uma determinada guerra. Por os acontecimentos históricos pertencerem ao Passado, os conceitos que os significam têm necessariamente de ser abstratos. Isto porque o conhecimento sobre os acontecimentos históricos apenas surge de forma mediada. Por mais informação que se recolha e se sistematize, o fenómeno histórico permanece sempre em parte inacessível. Dado esse espaço difuso no conhecimento histórico, os conceitos abstratos revelam-se úteis porque conseguem abarcar um maior número de realidades que conceitos mais concretos. Margarita Limón diz ainda que a muralha de conceitos, datas e nomes, totalmente desconhecidos pelos alunos, cria sérias dificuldades na hora de desenvolver ideias consistentes e coerentes sobre o Passado.

⁹ Margarita Limón, “Conceptual Change in History” in *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* ed. Margarita Limón e Lucia Mason, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002.

2.2. Mudança conceptual

Além do conhecimento factual substantivo, olhámos com atenção para a *conceptual change* ou, em português, a mudança conceptual. Esta, pertencente à psicologia cognitiva, começou o seu uso no campo das Ciências e só a partir dos anos noventa começou a ser aplicada à História¹⁰. Normalmente a mudança conceptual é entendida como um processo pelo qual o conhecimento prévio de um indivíduo é alterado por nova informação. No entanto, seguimos a definição adotada por Margarita Limón quando a adaptou ao Ensino da História. Nas suas palavras, a mudança conceptual é entendida como uma “instructional strategy to promote weak or strong modifications of students’ prior knowledge”¹¹. Comparando o ensino de conceitos da Ciência com os da História, a autora afirma que estes últimos são mais difíceis de identificar pois costumam estar integrados numa narrativa ou num assunto factual e, por isso, são apresentados de forma implícita, e não explícita como é o caso dos conceitos da Ciência, o que faz com que os alunos tenham de inferir o seu significado.¹² Margarita Limón exemplifica afirmando como o conceito de *império* é mencionado quando se aborda o Império Romano, sem nunca ser explicitamente definido. Mais adiante, a autora afirma que procurar compreender até que ponto estas diferenças na forma de apresentar o conteúdo entre a História e a Ciência - ora mais implicitamente recorrendo à narrativa ora mais explicitamente recorrendo a definições - podem influenciar a aprendizagem é uma questão a investigar¹³. Este dado terá uma consequência direta na aplicação didática do nosso trabalho como mais à frente será tratado. Importa referir um autor incontornável no que toca à mudança conceptual em História, Mario Carretero. Sem querermos ser exaustivos, este autor espanhol estudou de forma particular a mudança conceptual do conceito de *nação*¹⁴ mas contribuiu para o nosso trabalho sobretudo com uma noção presente num artigo destinado a estudar a ligação entre a narrativa histórica e os conceitos. Neste artigo, ao analisar narrativas nacionalistas de estudantes, afirma-se que os conceitos em História são “ferramentas para construir narrativas” e que, ao mesmo tempo, “as características dos conceitos são definidas através de narrativas,

¹⁰ *Ibidem*, p. 260.

¹¹ *Ibidem*, p. 260.

¹² *Ibidem*, p. 261.

¹³ *Ibidem*, pp. 277 e 280.

¹⁴ Mario Carretero, José A. Castorina, Leonardo Levinas, “Conceptual Change and Historical Narratives about the Nation: A Theoretical and Empirical Approach” in *International Handbook of Research on Conceptual Change* ed. S. Vosniadou, Nova Iorque, Routledge, 2013, 2ª ed.; Cesar Lopez, Mario Carretero, Maria Rodriguez-Moneo, “Conquest or Reconquest? Student’s Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative” in *Journal of the Learning Sciences*, 2015.

que os contextualizam e particularizam”¹⁵. Esta dupla relação entre conceitos e narrativas importa bastante à mudança conceptual e, também, à nossa experiência científico-didática, pois, não se sabendo o que vem primeiro, reforça a dúvida que Margarita Limón já havia lançado: o ensino de conceitos em História deve passar por explicitá-los ou mantê-los na narrativa? A autora faz notar que apresentar o conteúdo histórico em forma de narrativa pode tornar mais complicada a tarefa de fazer um mapa conceptual de determinado acontecimento histórico, favorecendo em contrapartida a construção de um texto em que os factos aparecem de forma sequencial. Este apontamento já escapa ao âmbito da nossa investigação pois requereria que esta envolvesse mapas conceptuais. No entanto, fica uma pista para futura investigação: será certo que aprender História através da narrativa condiciona a exposição da matéria pelo aluno? Margarita Limón parece advogar um ensino em que várias metodologias coabitam para produzir os resultados mais ricos possíveis.

2.3. Estrutura conceptual prévia e conhecimento prévio

Conceitos próximos, mas ainda assim diferentes, *estrutura conceptual prévia* remete para um organograma mental de conceitos enquanto *conhecimento prévio* remete para um lago calmo e turvo em que os conceitos, como gotículas de água, aparecem e aumentam o caudal estabelecido. De seguida, usamos indistintamente um ou outro, com a consciência da sua singularidade.

Em 1989, Michelene T. H. Chi, Jean E. Hutchinson e Anne F. Robin¹⁶ escreveram um artigo sobre a importância de uma estrutura conceptual prévia para adquirir nova informação. O estudo partiu do conhecimento sobre dinossauros, conhecimento esse muito procurado por algumas crianças. A ideia por detrás do estudo seria perceber se os indivíduos que já estão familiarizados com um determinado tema, com uma estrutura conceptual prévia, têm maior facilidade em receber nova informação relativa ao tema do que outros que não estão

¹⁵ Tradução nossa. José Antonio Castorina, Mario Carretero, Alicia Barreiro, Floor van Alphen, Maria Sarti, “Historical Narrative and Concepts: Delimitations and Possible Perspectives” in *Dialogue and Debate in the Making of Theoretical Psychology* ed. James Cresswell, Andrés Haye, Antonia Larrain, Mandy Morgan, Gavin Sullivan, Canadá, Captus Press, 2015, p. 130.

¹⁶ Michelene T. H. Chi, Jean E. Hutchinson e Anne F. Robin, “How Inferences About Novel Domain-Related Concepts Can be Constrained by Structured Knowledge” in *Merrill-Palmer Quarterly* Janeiro 1989, Vol. 35, No. 1, pp. 27-62.

familiarizados. Concluíram que uma criança que já saiba bastante de dinossauros pode, mais facilmente, fazer um comentário certo e com detalhe sobre um dinossauro, até então por ela desconhecido que uma criança que não seja iniciada no mundo dos dinossauros. Esta dificilmente fará uma observação sofisticada sobre um dinossauro recém-descoberto.

Em 1994, Anna Emilia Berti¹⁷ estuda a forma como as crianças no terceiro ano de escolas italianas compreendem o conceito de *Estado*. Desde logo, a autora afirma que a História não tem um vasto vocabulário especializado e que importa conceitos tanto da linguagem do quotidiano como de outros campos disciplinares, sem se dar ao trabalho, no Ensino, de apresentar os conceitos convenientemente. Isto vai ao encontro do que Margarita Limón diz em 2002, que em História os conceitos são apresentados implicitamente e não como nas Ciências em que não só não há confusão com a linguagem do quotidiano como os conceitos são apresentados de forma explícita. Anna Emilia Berti acrescenta ainda que muitos conceitos têm alguma carga emocional e valorativa, como *massacre*, algo muito próprio da História. A autora parte da análise de manuais escolares, depois faz duas experiências com crianças e no final verifica como as crianças pensam que os *Estados* emergem. Percorre seis manuais e mostra como os conceitos políticos são introduzidos sem qualquer definição adequada. Dá também um interessante exemplo de como pode ser difícil para crianças em tenra idade imaginar determinados conceitos ligados ao poder. Ao imaginarem um faraó, não conseguirão perceber bem como poderia ser chefe do exército e simultaneamente supremo sacerdote. A abstração necessária não ficava por aí pois os alunos, ao saberem que o faraó estava no comando, imaginavam-no a dar ordens diretas a cada um dos súbditos e não a ter um sistema hierárquico que lhe permitia chefiar à distância gente em espaços diferentes. Anna Emilia Berti conclui que os alunos do terceiro ano não possuem o conceito de *Estado* porque lhes falta a noção de domínio à distância através de intermediários. A falta desta noção condiciona toda a compreensão do conceito de *Estado* pois impossibilita a compreensão de que um grande número de pessoas esteja debaixo de uma mesma autoridade numa grande organização política.

¹⁷ Anna Emilia Berti, “Children’s Understanding of the Concept of the State” in *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* ed. Mario Carretero/James F. Voss, Hillsdale Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

O estudo de Anna Emilia Berti interessou-nos por mostrar de forma mais concreta a estrutura conceptual prévia, falada no artigo de Michelene T. H. Chi, Jean E. Hutchinson e Anne F. Robin cinco anos antes, ao dar um exemplo concreto de uma noção prévia necessária para dominar um conceito. Na nossa experiência científico-didática, não testamos a estrutura conceptual prévia dos alunos, mas sim a forma como os conceitos são apreendidos mediante diferentes estratégias. No entanto, tal não significa que a estrutura conceptual prévia não interaja na nossa experiência científico-didática. Para nivelar este fator na experiência, uma maior facilidade que um aluno poderia ter em aprender determinado conceito por ter uma estrutura conceptual já iniciada na temática em que tal conceito se insere, separámos o grupo de estudo tendo em conta as mais recentes classificações obtidas em História, as do segundo período letivo. Quando ensinámos os conceitos de *heresia*, *dogma* e *sacramento*, houve alunos que, embora não conhecessem os conceitos, sabiam recitar orações católicas de *cor*, o que à partida pode revelar uma iniciação ao tema da Reforma e Contrarreforma. Se um aluno por acaso fizesse vela, também poderia ter uma estrutura conceptual prévia mais capaz de compreender o que é uma *caravela*, *cartografia* e, talvez, *globalização*. A História, tão atreita aos conceitos do quotidiano, naturalmente, terá temas em que alguns alunos terão maior facilidade de aprendizagem que outros por já estarem iniciados. A estrutura conceptual prévia toma parte neste assunto pois ela precisamente quem pode estar melhor ou pior munida para o novo conhecimento. Estar iniciado num tema não é, porém, o único fator facilitador da aprendizagem. Para Margarita Limón, o conhecimento prévio de uma determinada área do conhecimento é apenas parte do conhecimento prévio do aluno, interagindo com a motivação, aprendizagem, pensamento e autorregulação, fatores que influenciam a consecução da mudança conceptual¹⁸.

Falando do conhecimento prévio em História, a mesma autora começa por referir que os estudos são escassos e que o conhecimento histórico em larga medida não é útil para a rotina do quotidiano e, por isso, à primeira vista, poderia ser fácil mudar o conhecimento prévio de um aluno no tocante à História¹⁹. No entanto, dada a carga valorativa, ideológica e identitária que a História muitas vezes carrega consigo, o que um aluno pensa sobre o Passado pode ser muito difícil de mudar. Margarita Limón nota também que mais que na Ciência, em História a

¹⁸ Margarita Limón, *op. cit.*, pp. 286.

¹⁹ *Ibidem*, p. 279.

mudança conceptual procura alterar precisamente a ideologia, as atitudes e os valores dos estudantes.

2.4. Aquisição de linguagem e aprendizagem de conceitos

Susan Carey²⁰ debruça-se sobre a aquisição da linguagem e dos conceitos em crianças com pouca idade. Esta obra interessa-nos, pois leva-nos a refletir no impacto que a aprendizagem de novos conceitos pode ter no pensamento dos indivíduos. Partir de pessoas numa fase tão inicial da vida é muito pertinente pois é precisamente nesse momento que se pode perceber, com mais clareza, se o pensamento se desenvolve conforme cada novo conceito é aprendido pela criança. As conclusões deste estudo contribuem diretamente para dignificar o nosso, pois se a aprendizagem de novos conceitos é crucial para o desenvolvimento do pensamento nos primeiros anos de vida, provavelmente também o será na adolescência. A autora afirma que lhe interessa saber se a aprendizagem de uma língua leva os bebés a pensar o mundo de forma diferente daquela que pensavam antes da aprendizagem da fala, questionando depois se a aprendizagem de um idioma é por si uma fonte de conceitos. De seguida, pergunta se a aprendizagem de uma língua requer a construção de recursos de representação que transcendem a cognição inata²¹. Para Susan Carey, óbvio é que a linguagem transforma o pensamento pois línguas distintas têm sistemas de representação que se expressam qualitativamente de forma diferente²². Simplificando, o conceito de *saudade* não encontra paralelo noutras línguas, embora haja expressões próximas, e marca o pensamento das pessoas que têm o conceito de *saudade* à sua disposição no seu idioma, em relação às que nem o conhecem. O mesmo se passa dentro de uma mesma língua entre aqueles que conhecem conceitos mais sofisticados e os que não os conhecem. Susan Carey afirma que a aquisição da língua e o desenvolvimento conceptual estão intimamente relacionados.²³ A aprendizagem da língua arruma as representações de forma mais saliente e eficiente, tal como a língua “shapes thought in the strongest possible way”²⁴. A aprendizagem da língua

²⁰ Susan Carey, *The Origin of Concepts*, Nova Iorque, Oxford University Press, 2009.

²¹ *Ibidem*, p. 248.

²² *Ibidem*, p. 248.

²³ *Ibidem*, p. 464.

²⁴ *Ibidem*, p. 464.

possibilita a representação de conceitos que até então não eram representáveis²⁵. Com isto, dizemos que a aprendizagem de conceitos muda a mundividência de um indivíduo e é como uma nova aprendizagem da fala ou, antes, uma continuação da aprendizagem da fala começada na infância, abrindo portas ao pensamento até então sempre seladas.

2.5. Palavras como signos

Há uma complexidade latente no trabalho com conceitos: os limites da linguagem. Partindo de ideias desenvolvidas por Saussure e Derrida, Chris Husbands afirma que a linguagem é um conjunto de signos simbólicos que nos permitem comunicar uns com os outros e que se distinguem entre *significante*, uma *imagem* que é como um veículo e o *significado*, ou o conceito ao qual o *significante* se refere²⁶. O significante por si só não significaria nada mas, quando em comparação com outros significantes, ganha o seu espaço e o seu significado. Assim, *rei* ganha o seu sentido por o som não ser coincidente com o de *senhor* ou de *servo*. Esta demarcação entre significantes permite que estes se liguem aos seus significados. Chris Husbands dá ainda o exemplo de *class*, em língua inglesa mas que serve também para o português, de forma a mostrar que os significantes dependem dos outros significantes que os rodeiam no contexto. *Classe* ressoa de maneira diferente a um biólogo, a um diretor de uma escola, a um historiador ou a um político de esquerda. Um *significante* com vários *significados*²⁷. A linguagem muda de acordo com o espaço e tempo, mas muda também entre culturas e, em última análise, muda de pessoa para pessoa. Chris Husbands afirma então que a linguagem é um conjunto de “shifting interpretative signs”²⁸. Note-se que poderíamos optar por uma abordagem menos problemática e interpretativa da linguagem e ver *significantes* e *significados* como uma e a mesma coisa. Pelo menos na aparência, teria como vantagem uma comunicação mais clara. Poder-se-ia ir à raiz etimológica de determinadas palavras e assim

²⁵ *Ibidem*, p. 464.

²⁶ Chris Husbands, *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning In Learning About The Past*, Glasgow, Open University Press: McGraw – Hill Education, 2009, p. 39.

²⁷ Por curiosidade, na elaboração deste trabalho, encomendámos um livro anglófono citado por Chris Husbands que continha a palavra *class* no título, pensando tratar-se de um livro sobre o Ensino. Qual não é o nosso espanto ao receber o livro quando nos apercebemos que a palavra *class* tinha o seu sentido sociológico. O que tínhamos andado a estudar não poderia ter ganhado um sentido mais concreto. *Vide* Penelope J. Corfield, *Language, History and Class*, Oxford, Basil Blackwell, 1991.

²⁸ Chris Husbands, *op. cit.*, p. 39.

esclarecer por A mais B o sentido da expressão em questão. No entanto, embora a etimologia possa ser uma grande ajuda na desambiguação das palavras, a realidade encarregar-se-ia de criar situações de interpretação dúbia pois a realidade é mais complexa que a linguagem. Esta procura simplificá-la e conceptualizá-la. É através deste exercício de conceptualizar o Mundo que, no ensino da História, a linguagem é muito importante pois o Passado é compreendido “through and by words”.²⁹ Em muitas situações, os limites da linguagem de um estudante são os limites da sua aprendizagem. Pois bem, tendo em conta os limites da linguagem, esclarecemos pois que quando usamos “palavras” referimo-nos a *significantes*, enquanto quando dizemos “conceitos” referimo-nos tanto a *significantes* como aos seus *significados*, indistinta e holisticamente.

2.6. Aprendizagem de conceitos em História

Em 2002, Margarita Limón³⁰ procurou explicar o que separa o Ensino dos conceitos em História do Ensino de conceitos das Ciências e pelo caminho explica o que entende por mudança conceptual além de explicar as dificuldades e características próprias do ensino de conceitos em História. Um elemento muito importante deste texto de Margarita Limón foi a referência a que na História os conceitos tendem a aparecer em narrativas, implicitamente, e que esta pode não ser a melhor maneira de os introduzir aos alunos.

Chris Husbands³¹ divide em dois grupos as opiniões sobre como se deve aprender os conceitos da História. Por um lado, há quem acredite que se deve dominar primeiro o vocabulário historiográfico para ser possível aprender História. Por outro lado, há quem ache que não faz sentido ensinar os conceitos de forma prévia, por não haver na História uma linguagem especializada própria, estando esta muito próxima da experiência humana. Assim o estudante vai aprendendo os conceitos substantivos conforme se vai cruzando com eles nos contextos históricos que lhes empregam sentidos³². Na primeira hipótese, dedicar uma aula especial para a aprendizagem de conceitos substantivos parece ser a derradeira solução e parece poder trazer grande aproveitamento aos alunos. Na segunda hipótese, não deve haver preocupação especial com estes conceitos pois estes vão sendo ensinados de acordo com a

²⁹ *Ibidem*, p. 39.

³⁰ Margarita Limón, *op. cit.* 259-289.

³¹ Chris Husbands, *op. cit.*, pp. 30-43.

³² *Ibidem*, p. 30.

matéria a ser leccionada no momento. A hipótese de numa aula dedicada a conceitos de forma a facilitar a posterior aprendizagem da História é aliciante. No entanto, Margarita Limón e Lucia Mason declaram como cientificamente adquirido que a mudança conceptual é gradual e consumidora de tempo³³.

2.7. Revisitação das questões de investigação

Dado o enquadramento do assunto em estudo na literatura, as questões de investigação recolocam-se. Se por um lado, a aquisição de conhecimento factual substantivo de forma prévia pode ser crucial para aprender História, por outro sabemos que leva tempo. Mas quanto tempo? Será possível provocar a mudança conceptual numa aula?

A segunda questão é saber qual a melhor estratégia para ensinar conceitos substantivos aos alunos. Será pôr os alunos em contacto com os conceitos de forma explícita, como nas Ciências através de definições ou através da narrativa de forma implícita? Foi com base nestas duas questões que delineamos a nossa estratégia científico-didática. Note-se, no entanto, que não temos a pretensão de resolver estas questões por completo, mas de contribuir para o debate de forma séria.

³³ Margarita Limón e Lucia Mason, "Introduction" in *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* ed. Margarita Limón e Lucia Mason, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002, p. xv.

3. Aplicação da Mudança Conceptual nas aulas de História

3.1. Descrição da população do estudo

A população do estudo tem quinze alunos, oito raparigas e sete rapazes, entre os catorze e os dezasseis anos. Nenhum aluno é repetente, sendo que três dos alunos tinham escalão C do abono familiar, dois tinham escalão B e um tinha escalão A. Existindo apenas um aluno de nível Muito Bom e um aluno com classificação negativa, a turma em geral tem um aproveitamento razoável em História A.

3.2. Metodologia e descrição das experiências pedagógicas

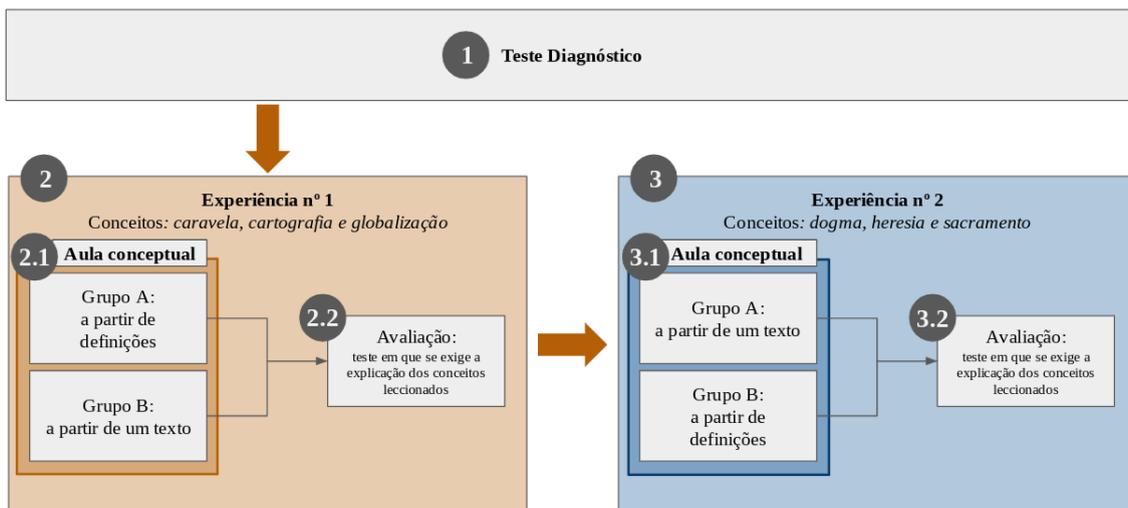
As questões de investigação - compreender se é possível conseguir mudança conceptual numa só aula, e saber qual a melhor forma de ensinar conceitos substantivos, se explicita ou se implicitamente - levaram-nos a procurar uma metodologia que lhes permitisse responder. Escolhemos partir para um estudo de caso com análise qualitativa dos resultados obtidos. Esta abordagem metodológica faz sentido tendo em conta a natureza das respostas pretendidas. O método científico também se mostrou essencial, pois era essencial controlar as variáveis da população do estudo e dividi-la em dois grupos sujeitos às mesmas condições, mas em tempos diversos. Não faria sentido não separar os alunos por género ou aproveitamento escolar. Optámos por comparar os resultados de uma estratégia de ensino de conceitos de forma explícita e os resultados de outra estratégia de ensino de conceitos que apresentasse os conceitos de forma implícita, dentro da mesma turma. Para tal, tomámos como estratégia de ensino de conceitos de forma explícita, ensinar a partir de definições de palavras, e como estratégia de ensino de conceitos de forma implícita, o ensino a partir de um texto. Dividimos a turma em dois grupos, grupo A, com sete alunos, e grupo B, com oito alunos, equilibrando-os em termos de género e em termos do aproveitamento em História A na última prova de avaliação. O grupo A (com os alunos E, G, H, L, M, O e P) tem quatro raparigas e três rapazes. O grupo B (com os alunos A, B, C, D, F, I, J e N) tem quatro raparigas e quatro rapazes. Cada grupo contava com cinco elementos com notas iguais ou superiores a 14 valores na última prova de avaliação de História A.

Procurámos conceitos inseridos nos temas que fizessem parte de blocos de matéria que naquele momento os alunos estivessem a aprender. Nas Aprendizagens Essenciais, *caravela*, *cartografia*, *globalização* estão ligados ao tema “O alargamento do conhecimento do mundo” enquanto *dogma*, *heresia* e *sacramento* surgem a propósito do tema “A renovação espiritual e religiosa”. Foram então estes os conceitos selecionados, como é evidente, numa postura muito prática. De seguida, elaborámos um teste de diagnóstico (Anexo 2) tendo em vista “diagnosticar” o conhecimento prévio dos referidos conceitos. Esta ficha tem o seguinte texto:

“A **caravela**, a **cartografia** e a **globalização** estão intimamente ligadas. Com as suas viagens, a **caravela** possibilitou a evolução da **cartografia** e a aproximação dos povos. A **cartografia** pode ser vista como o primeiro registo de informação necessário quando se quer conhecer um povo. Os povos são muito marcados pelo espaço. O espaço afasta e aproxima as pessoas, aproxima e afasta os povos. Na Idade Média, o território importava para a ideia de pertença a um grupo. Cada região tinha costumes e falares próprios. No entanto, era com a identidade religiosa, a identidade cristã católica romana, que, na Europa Ocidental, a maioria das pessoas prontamente se identificava. Ser cristão sobrepunha-se a todas as outras qualidades. Quando os navegadores portugueses zarpavam para o mar, iam “buscar especiarias e cristãos” e procuravam reis cristãos para serem aliados. Os navegadores queriam expandir o cristianismo, civilizar com a “verdadeira fé” os povos visitados. A fé cristã era a verdadeira identidade na Europa antes da Revolução Francesa. O choque cultural poderia ter consequências. Quem se afastava dos **dogmas** poderia ser considerado **herege** e conseqüentemente expulso dos **sacramentos**. Todos os anos chegavam novidades à Europa e o cristianismo não era alheio a isso. Existiam outras civilizações que pensavam o mundo de maneira distinta. Assim enquanto a **globalização** punha civilizações, em contacto, em confronto, o Homem moderno, ameaçado pela diferença, terá perguntado, muitas vezes: Quem sou eu, afinal?”

Na elaboração deste texto, tivemos como preocupação que englobasse todos os conceitos sem nunca tornar demasiado evidente a sua definição. A nossa intenção passava por ajudar alunos que, já tendo ouvido o conceito algures, pudessem, a partir do texto, ter uma ideia mais clara do significado do conceito. O teste de diagnóstico foi apresentado aos alunos no dia 21 de Abril de 2021. Após a leitura em voz alta, era pedido que de forma aberta, sem limite de palavras, os alunos procurassem definir o melhor que pudessem os conceitos pedidos. Foi frequente os alunos, talvez por desconhecerem os conceitos ou por estarem habituados a determinados exercícios de interpretação textual, copiarem diretamente uma citação do texto. Fizeram-no apesar de vários avisos de que o texto era um elemento ilustrativo e de que a ficha não procurava avaliar a interpretação de texto. A título de exemplo, foi frequente os alunos definirem *cartografia* como “o primeiro registo de informação necessário quando se quer

conhecer um povo” ou, como no caso da aluna L, dizerem que *heresia* “são as pessoas que se afastam do dogma”. Partimos do princípio que não sabiam do que estavam a falar e atribuímos a cotação mais baixa a estas respostas retiradas diretamente do texto. Estas respostas deixaram-nos ambivalentes quanto a considerar que apresentar um texto nesta primeira ficha foi uma ideia positiva. Talvez esta “ajuda” tenha induzido em erro alunos mais inseguros. Não sendo mensurável o ganho que os alunos tiveram ao ver as palavras em contexto na posterior definição dos conceitos, provavelmente alguns alunos terão havido que beneficiaram disso.



3. Esquema metodológico.

A apresentação e elaboração pelos alunos do teste de diagnóstico durou sensivelmente vinte minutos. Após esse tempo, foi recolhido. O nosso colega de estágio leva os alunos do grupo B para outra sala onde revê e consolida conteúdos de um outro bloco de matéria lecionado em aulas anteriores. O grupo A permanece em sala e a cada estudante é distribuída uma ficha com definições (Anexo 3) dos conceitos de *caravela*, *cartografia* e *globalização*, retirados de um dicionário digital. Lê-se em voz alta cada uma das definições e discute-se a cada passo os seus sentidos. O grupo A tem apenas sete estudantes, pelo que é possível perscrutá-los e explicar de forma a que, pelo menos aparentemente, não restem quaisquer dúvidas. Para que isto fosse possível, após a leitura em voz alta e a resposta às dúvidas dos mais extrovertidos, inquiriu-se aluno a aluno sobre se tinham compreendido o sentido de cada um dos três conceitos. Assim passaram trinta e cinco minutos até o nosso colega de estágio e o grupo B baterem à porta

para entrar. O nosso colega de estágio levou então o grupo A consigo e nós ficámos com o grupo B em sala. O texto (Anexo 4) foi lido em voz alta por um leitor do grupo B. O texto incide especialmente no conceito de *globalização*, considerado o conceito mais abstrato dos três por nós. Como se verá de seguida, o texto promoveu fortemente a aprendizagem deste conceito quando comparado com a aprendizagem por definições. Após a leitura em voz alta, deu-se exemplos concretos de como houve evolução nos meios de locomoção desde o tempo do uso da caravela até aos nossos dias. O conceito de *caravela* foi contextualizado fortemente a partir do texto, além de ter sido caracterizado em voz alta como tendo uma vela triangular e andando à bolina. O conceito de *cartografia* foi também fortemente caracterizado como sendo elementar no processo da globalização. Seguiu-se um tempo de dúvidas, em que da mesma maneira usada com o grupo A, perscrutámos cada um dos agora oito alunos. Aparentemente, tudo parecia evidente. Não havendo mais dúvidas e parecendo tudo esclarecido, após trinta e cinco minutos, a aula terminou. Após uns dias e sem aviso prévio, a 4 de Maio, foi pedido aos alunos, dos dois grupos e em simultâneo, que escrevessem as três definições aprendidas numa folha à parte sem consulta. Após dez minutos, são recolhidas.

Passadas umas semanas, a 20 de Maio, repete-se o processo, agora com os conceitos de *dogma*, *heresia* e *sacramento*, mas desta vez o grupo A aprende a partir de uma narrativa (Anexo 6) e o grupo B a partir de uma lista de três definições (Anexo 5). Respeitámos os mesmos tempos e o nosso colega de estágio levou os grupos A e B para outra sala para desta vez fazerem um jogo que punha os alunos no papel de um investigador de História. Este tema, religioso, claramente revelou diferentes estruturas conceptuais prévias em cada aluno. Houve alunos que sabiam à partida mais que os outros. No entanto, na generalidade, os alunos muito pouco sabiam à partida, tendo a discussão sido viva em ambos os grupos. Nos dois grupos, aconteceu haver partilhas por parte dos alunos de alguns detalhes da sua vivência religiosa. Como se verá, houve uma aprendizagem considerável dos conceitos, com a exceção de *sacramento*. A 27 de Maio, em cerca de dez minutos, os alunos definiram os conceitos desta segunda fase da experiência numa folha à parte e entregaram-na ao docente.

No que à experiência pedagógica diz respeito, importa destacar que devido a uma situação excecional de pandemia e respetivo confinamento, o ensino presencial no Ensino Secundário foi interrompido entre 22 de Janeiro e 19 de Abril. Durante esse período, o ensino remoto substituiu o ensino presencial.

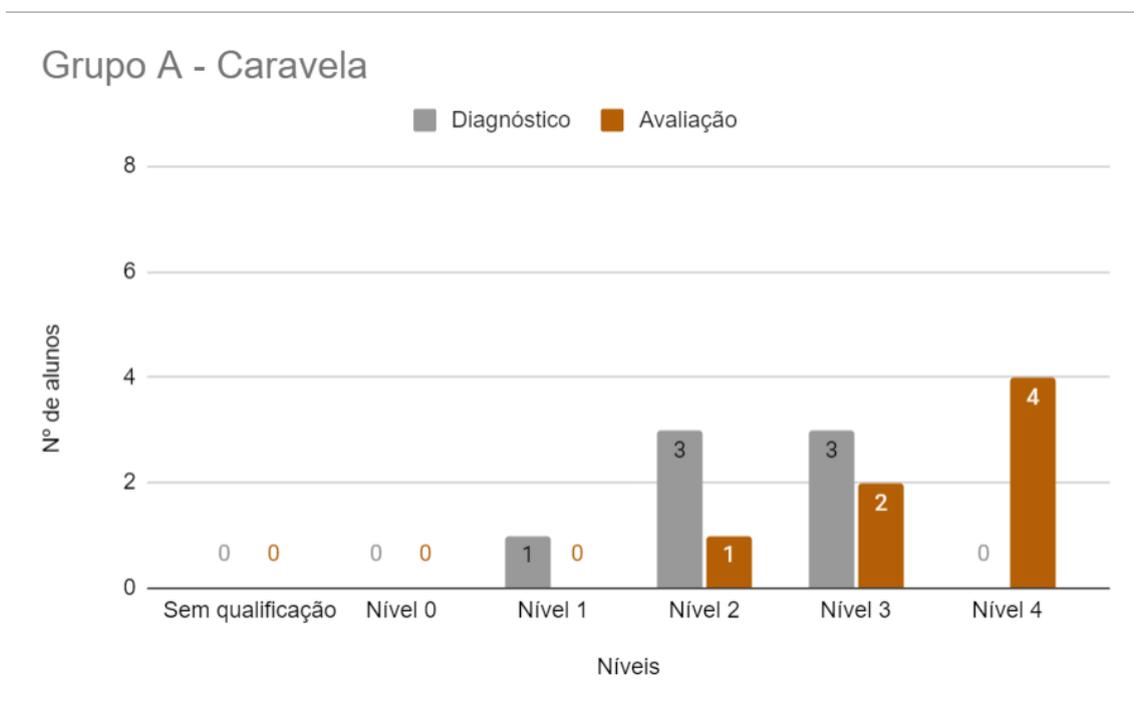
Para proceder à comparação entre respostas de forma criteriosa criámos níveis para as respostas. Não existindo experiências semelhantes que tenhamos conhecimento, por ser quase inexistente a produção escrita sobre a mudança conceptual em História, procurámos, sem obter resposta, por critérios já elaborados. Finda essa procura e após demorada reflexão, elaborámos um critério com cinco níveis de resposta. Uma resposta longe do que era pretendido, em branco ou com um “não sei” tem nível 0. Uma resposta errada, mas dentro da temática, como, a título de exemplo, dizer que uma caravela é “constituente de um barco”, tem nível 1. Uma resposta certa, mas com invenções ou imprecisões tem nível 2. Uma resposta simplesmente certa tem nível 3. Por último, têm nível 4 as respostas certas que ultrapassam o expectável. Desta forma, classificámos as respostas e foi-nos permitido analisar estatisticamente as mesmas.

3.3. Apresentação e discussão de resultados

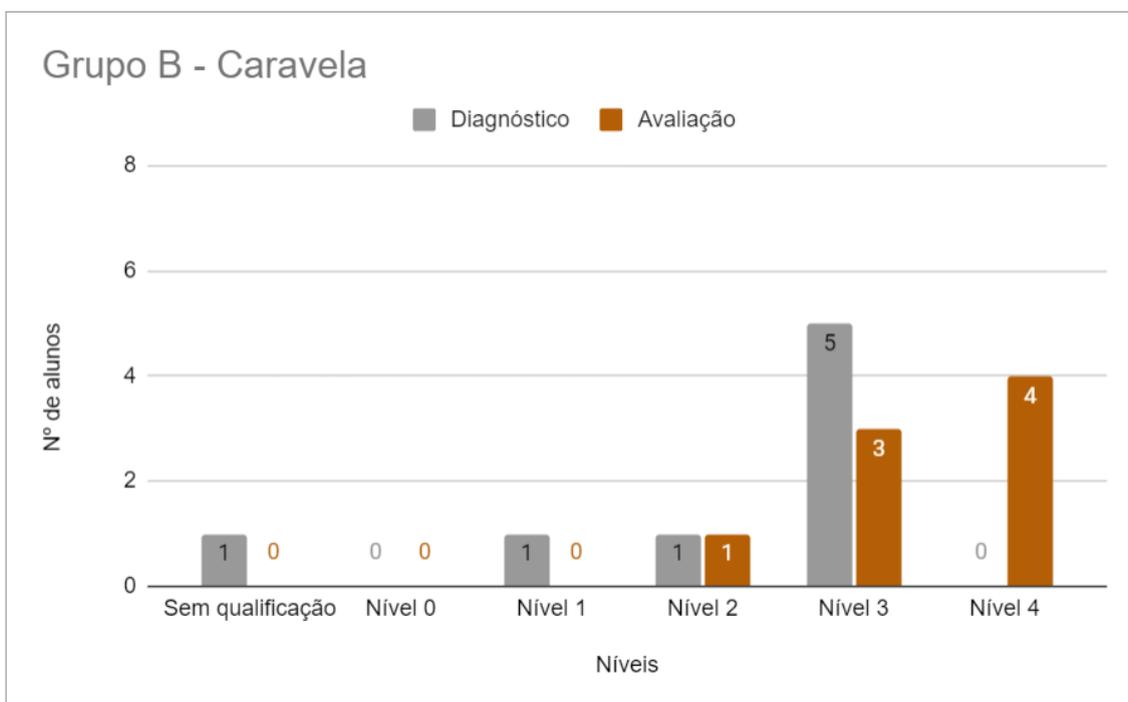
3.3.1. Experiência nº 1

3.3.1.1. Resultado por conceito

3.3.1.1.1. Caravela



4. Gráfico com os níveis de desempenho dos estudantes do grupo A no conceito de *caravela*.



5. Gráfico com os níveis de desempenho dos estudantes do grupo B no conceito de *caravela*.

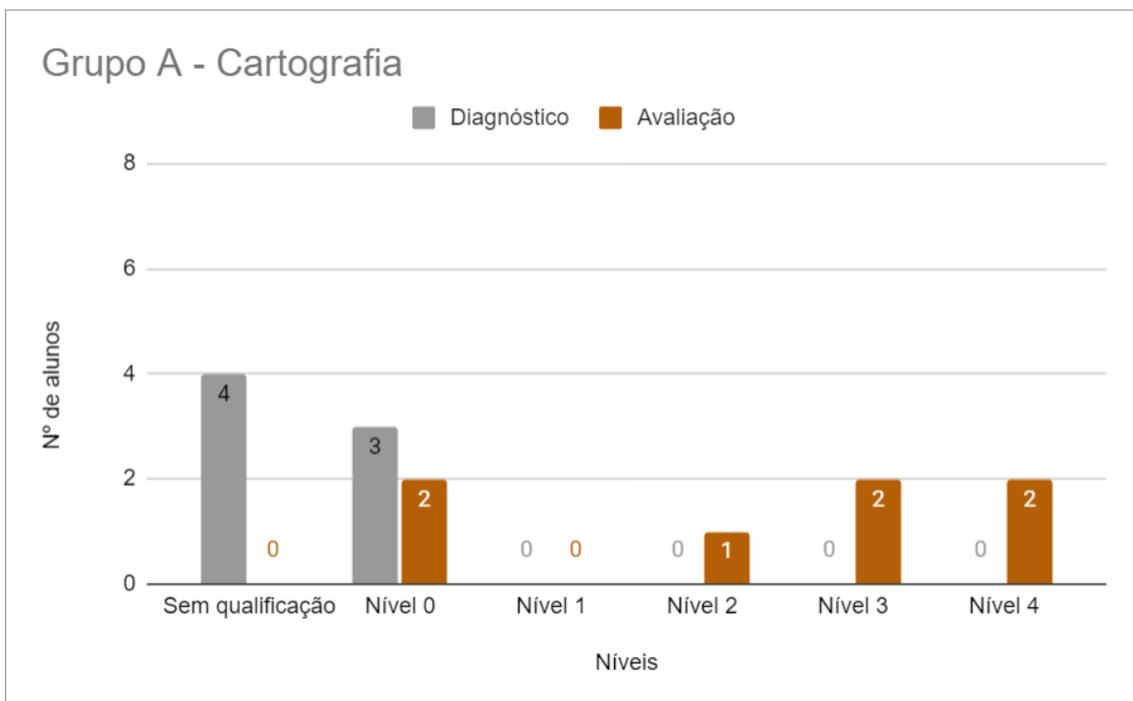
CARAVELA					
	Qtd. alunos	Nível Médio		Variação	
		Diagnóstico	Avaliação	Absoluta	Relativa
Grupo A	7	2,3	3,4	1,14	50%
Grupo B	8	2,3	3,4	1,13	50%
Turma	15	2,3	3,4	1,13	50%

6. Tabela com o nível médio de desempenho e variação dos grupos A e B no conceito de *caravela*.

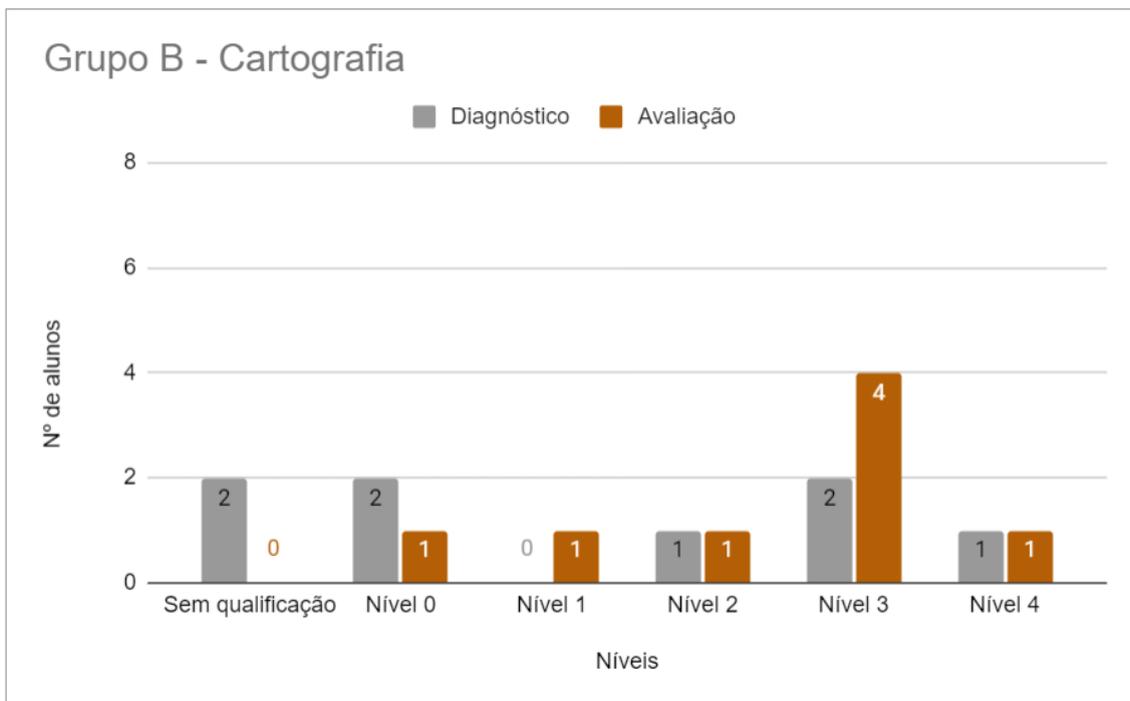
Assim começamos pelo conceito de *caravela*. Este teve resultados muito semelhantes no Grupo A e no Grupo B. Ambos os grupos tiveram uma média de nível de 2,3 no teste diagnóstico o que significa que em média a turma tinha uma noção correta, mas com imprecisões ou invenções do que era uma caravela. Após as aulas dos grupos A e B, no teste, ambos os grupos voltaram a ter uma média muito próxima de nível 3,4, não havendo ninguém no nível 0 ou 1. Isto significa que houve uma variação positiva do nível médio de +1,14 para o grupo A e de +1,13 para o grupo B. Estes resultados tão nivelados têm uma explicação clara. Entre a aula de conceitos e o teste, existiram aulas em que se abordou as caravelas e as

naus de forma demorada. Por isso, este resultado não é relevante para o nosso estudo pois não é reflexo direto da aula conceptual. Deve dizer-se, porém, que o conceito de *caravela* é particularmente concreto pois os estudantes puderam ver reconstituições reais de caravelas, algo que não se pode fazer com os outros conceitos. Neste facto residirá o motivo para os resultados serem tão nivelados e elevados. No teste diagnóstico, a aluna L do grupo A havia definido *caravela* como “constituente de um barco”, ficando-se pelo nível 1 (dentro do tema - barcos). Na prova seguinte, escreveu “um tipo de barco”. Esta evolução é positiva, podendo no entanto ter sido bastante melhor a segunda resposta. Passou de um nível 1 para um nível 3.

3.3.1.1.2. Cartografia



7. Gráfico com os níveis de desempenho dos estudantes do grupo A no conceito de *cartografia*.



8. Gráfico com os níveis de desempenho dos estudantes do grupo B no conceito de *cartografia*.

CARTOGRAFIA

	Qtd. alunos	Nível Médio		Variação	
		Diagnóstico	Avaliação	Absoluta	Relativa
Grupo A	7	0,0	2,3	2,29	
Grupo B	8	1,5	2,4	0,88	58%
Turma	15	0,8	2,3	1,53	192%

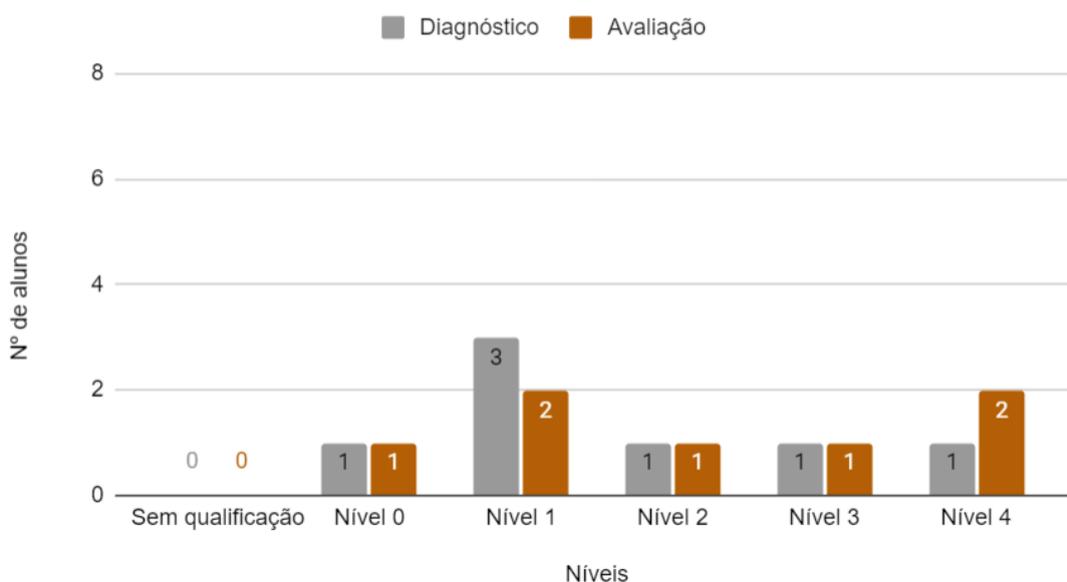
9. Tabela com o nível médio de desempenho e variação dos grupos A e B no conceito de *cartografia*.

O conceito de *cartografia*, mais abstrato que o de *caravela*, teve um padrão de resultados diferente. O grupo A teve a particularidade de ter um nível médio de 0 no teste diagnóstico, enquanto o grupo B teve um nível médio de 1,5. Não partiram, portanto, em igualdade. Após a sua aula a partir de definições, o grupo A obteve um nível médio de 2,3 – representando, uma variação positiva de +2,3. No teste, o grupo B conseguiu um nível médio de 2,4 com uma variação relativa ao teste diagnóstico de +0,88. Esta variação foi tão ligeira pois metade deste grupo deu respostas de nível 2 ou acima inicialmente. Embora nos dois grupos se tenha atingido um nível médio final próximo, é notório que o grupo A fez mais progressos. No

entanto, nos dois grupos, não deixou de haver pelo menos dois alunos com níveis abaixo do 2, ou seja, sem ter a resposta certa. Numa turma de 15 alunos, 4 alunos terem ficado sem perceber o que é *cartografia* tem expressão. O nível de abstração exigido para compreender este conceito é claramente superior ao de *caravela*, e a palavra em si pode ser considerada uma “falsa amiga” pois muitos alunos pensaram tratar-se de escrita epistolar. Os resultados ficaram nivelados no final, não havendo diferença relevante entre o grupo A e o grupo B. Uma resposta que obteve pontuação máxima foi a da aluna E do grupo A que transcrevemos na íntegra: “É a realização e o estudo de mapas. Realizavam-se manualmente (à mão).” Esta resposta superou as expectativas.

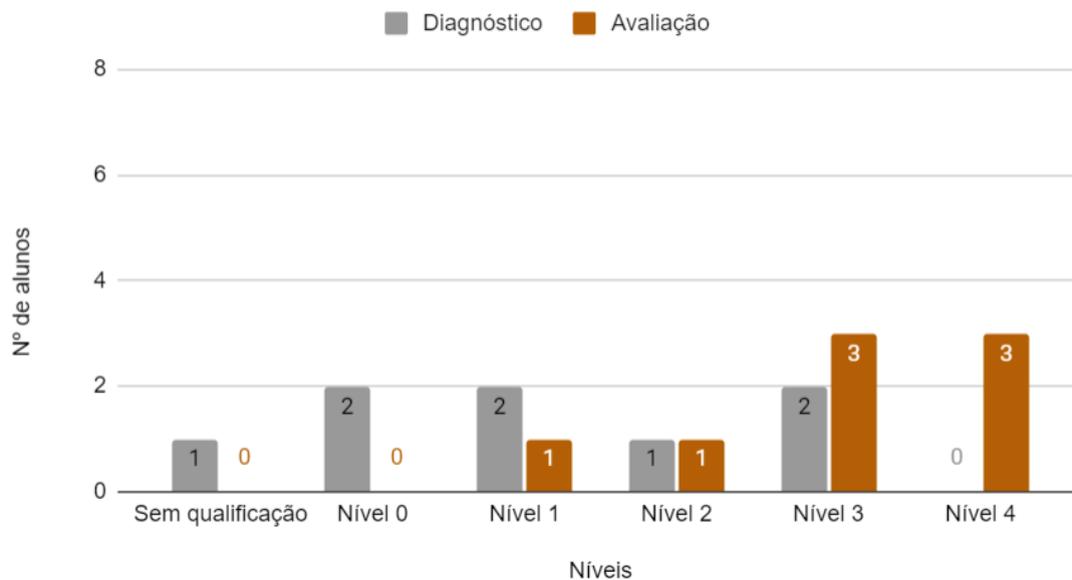
3.3.1.1.3. Globalização

Grupo A - Globalização



10. Gráfico com os níveis de desempenho dos estudantes do grupo A no conceito de *globalização*.

Grupo B - Globalização



11. Gráfico com os níveis de desempenho dos estudantes do grupo B no conceito de *globalização*.

GLOBALIZAÇÃO

	N.º de alunos	Nível Médio		Variação	
		Diagnóstico	Avaliação	Absoluta	Relativa
Grupo A	7	1,7	2,1	0,43	25%
Grupo B	8	1,3	3,0	1,75	140%
Turma	15	1,5	2,6	1,13	77%

12. Tabela com o nível médio de desempenho e variação dos grupos A e B no conceito de *globalização*.

No caso de *globalização*, o grupo A partiu de um nível médio de 1,7 e o grupo B de 1,3. Depois da aula, o grupo A conseguiu um nível médio de 2,1 com uma variação positiva ligeira de +0,43, e o grupo B alcançou um nível médio de 3,0 com uma variação de +1,75. No caso do grupo A - que aprendeu *globalização* a partir de definições - pode dizer-se que a aula não surtiu o efeito pretendido pois quase não houve aproveitamento. Pelo contrário, no grupo B, a aula a partir de um texto logrou um grande resultado mais que duplicando o nível médio, passando de um nível médio em que simplesmente se acertava na temática para um nível médio de resposta certa. Em 8 alunos do grupo B, três tiveram nível 4, três tiveram nível 3,

um teve nível 2 e apenas um teve nível 1. Antes, apenas três alunos tinham tido nível de 2 ou mais. A aluna E do grupo A teve também pontuação máxima nesta definição ao definir *globalização*: “A globalização «realiza-se» através da partilha de conhecimentos e culturas entre povos diferentes.” No mesmo grupo A, também obtivemos uma resposta de nível 1 por parte da aluna L: “é algo, global, que abrange globalmente um tipo de tema”. Ao usar o verbo “abranjer” percebe-se que está dentro do tema, mas na prática não diz nada. Daí ter ficado com um nível 1. A aluno B, do grupo B, deu uma resposta certa que excedeu as expectativas (Nível 4), ao dizer no teste que *globalização* é “expansão pelo globo de costumes, tradições, alimentação, idioma, etc. De um país pelo resto do globo”. Outra resposta que obteve a cotação máxima foi a da aluna E, do grupo A, que disse que “a globalização «realiza-se» através da partilha de conhecimentos e culturas entre povos diferentes.” Uma resposta que também atingiu o nível mais alto foi a do aluno H, do grupo A, que disse que “a globalização é um processo onde algo se torna do conhecimento público em termos globais”. Uma resposta que atingiu o nível 3, certa mas sem exceder as expectativas foi a aluna D, do grupo B, quando respondeu que *globalização* “é a troca de comércio, culturas, tradições e línguas”. Está certa há elementos como a ideia de expansão em termos mundiais que faltam, embora quando usa o plural para designar “culturas” se perceba que a ideia, possivelmente, estivesse presente.

3.3.1.2 Resultado agregado

GLOBABILIZAÇÃO, CARTOGRAFIA E CARAVELA

	N.º de alunos	Nível Médio		Variação	
		Diagnóstico	Avaliação	Absoluta	Relativa
Grupo A	7	1,3	2,6	1,29	96%
Grupo B	8	1,7	2,9	1,25	75%
Turma	15	1,5	2,8	1,27	84%

13. Tabela com o nível médio de desempenho e variação dos grupos A e B na primeira experiência.

		N.º de alunos	Nível Médio		Variação	
			Diagnóstico	Avaliação	Absoluta	Relativa
Caravela	Grupo A	7	2,3	3,4	1,14	50%
	Grupo B	8	2,3	3,4	1,13	50%
Cartografia	Grupo A	7	0,0	2,3	2,29	
	Grupo B	8	1,5	2,4	0,88	58%
Globalização	Grupo A	7	1,7	2,1	0,43	25%
	Grupo B	8	1,3	3,0	1,75	140%
Turma		15	1,5	2,8	1,27	84%

14. Tabela com os níveis médios de desempenho e variação dos grupos A e B na primeira experiência com os conceitos discriminados.

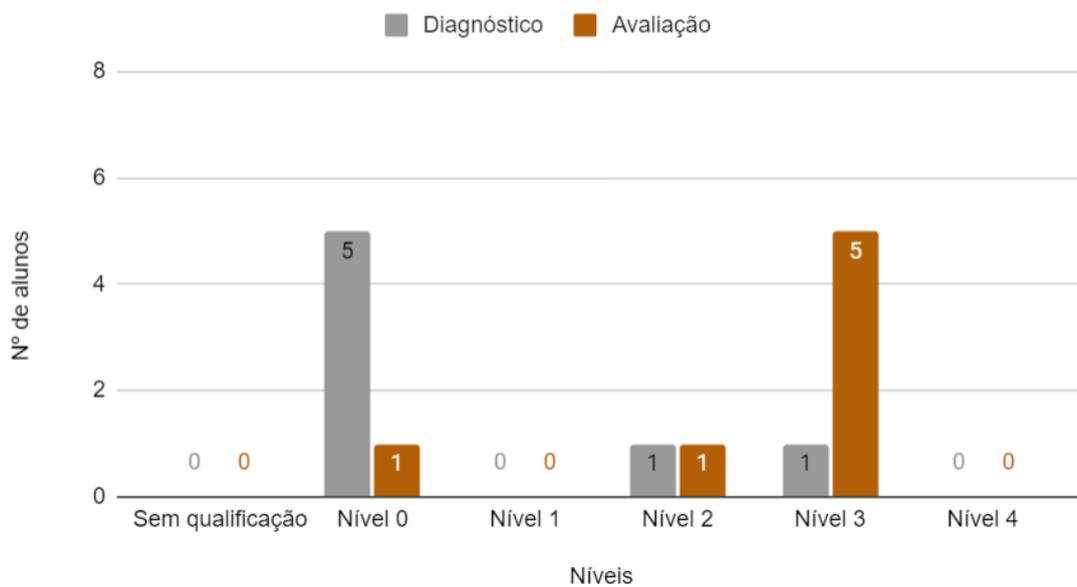
A variação de nível médio agregado dos três conceitos (*caravela*, *cartografia* e *globalização*) foi de 1,29 no grupo A e de 1,25 no grupo B. Isto deve-se em grande parte ao facto de o grupo A partir do nível médio de 0 na *cartografia* e apresentar uma variação de 2,3 nesse conceito. Os resultados do conceito de *globalização* parecem-nos os mais interessantes pois indiciam que para conceitos mais abstratos pode ser melhor recorrer a um texto mais que a definições. Pode ser que para conceitos mais abstratos seja melhor que sejam ensinados implícita que explicitamente. Desenvolveremos esta questão mais adiante. O facto de os resultados gerais serem semelhantes tende a fazer-nos pensar que talvez o momento da discussão conceptual em aula possa ter normalizado o aproveitamento dos estudantes em detrimento da especificidade do suporte de aprendizagem.

3.3.2. Experiência nº 2

3.3.2.1 Resultado por conceito

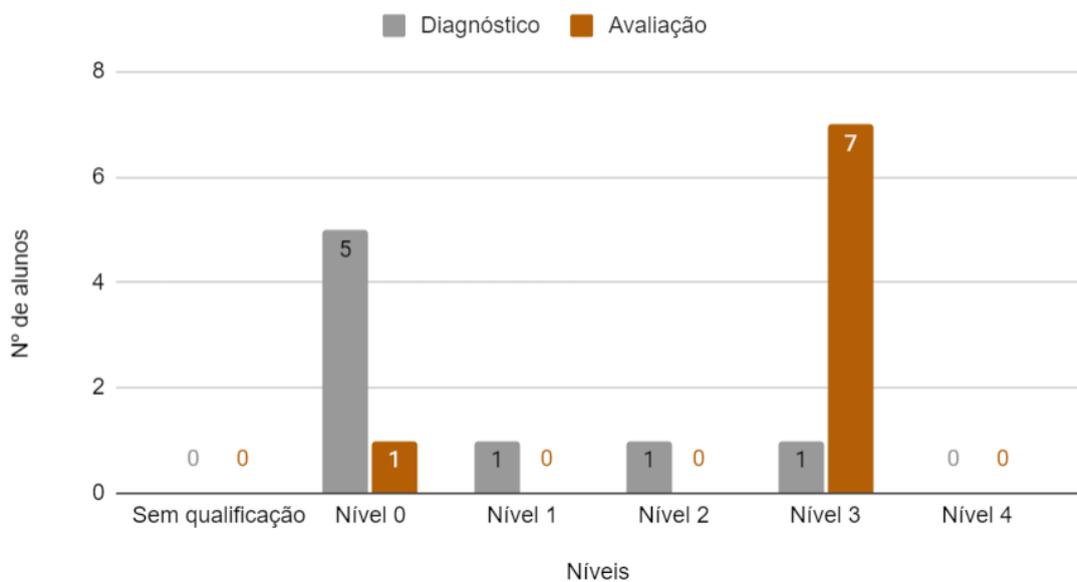
3.3.2.1.1. *Dogma*

Grupo A - Dogma



15. Gráfico com os níveis de desempenho dos estudantes do grupo A no conceito de *dogma*.

Grupo B - Dogma



16. Gráfico com os níveis de desempenho dos estudantes do grupo B no conceito de *dogma*.

DOGMA

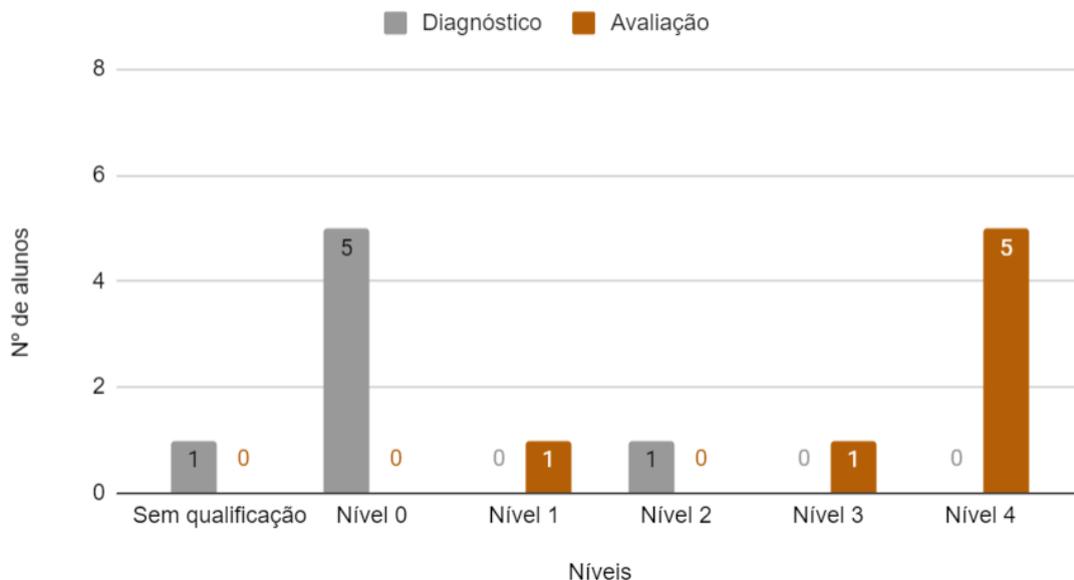
	Qtd. alunos	Nível Médio		Variação	
		Diagnóstico	Avaliação	Absoluta	Relativa
Grupo A	7	0,7	2,4	1,71	240%
Grupo B	8	0,8	2,6	1,88	250%
Turma	15	0,7	2,5	1,80	245%

17. Tabela com o nível médio de desempenho e variação dos grupos A e B no conceito de *dogma*.

No conceito de *dogma*, os resultados foram bastante equilibrados. O grupo A tinha tido 0,7 de nível médio no teste diagnóstico e obteve 2,4 de nível médio posteriormente no teste, e o grupo B, que tivera 0,8 de nível médio inicial, teve depois 2,6 de nível médio no teste. O grupo A teve uma variação de nível médio de +1,71, e o grupo B de +1,88. Os critérios foram rígidos. Para ter um nível 2, não se terá referido que se tratava de algo “inegável”, “incontestável” ou “inquestionável” ou outra expressão análoga, referência essencial para o nível 3. Para o nível 4, seria necessário fazer uma menção à Igreja, que afinal é quem define os dogmas, algo que ninguém fez. Assim, nos dois grupos, a maioria passou do nível 0 para o nível 3. Nesta definição, a aluna O do grupo A no teste diagnóstico tinha definido como “Acho que é um tipo de povo” (nível 0) e passou, no teste seguinte, a definir como “uma crença que não se questiona.” (nível 3). Trata-se de uma grande melhoria embora não tenha feito a referência final à Igreja como produtora de dogmas. Há um fator que se poderia considerar: os alunos aprenderam o que era *dogma* em Filosofia no primeiro período letivo do corrente ano. No entanto, no teste diagnóstico, realizado no terceiro período, a grande maioria não soube responder além do nível 0 ou do nível 1. Na avaliação após cada aula, em quinze alunos, doze respostas tiveram nível 3, uma em cada grupo permaneceu no nível 0 e no grupo A houve ainda uma resposta de nível 2. A aluna D, do grupo B, como a maioria da turma, obteve um nível 3 ao dizer que *dogma* “é algo incontestável” sem nenhuma referência à Igreja. As respostas que permaneceram no nível 0 foi por não terem respondido. A resposta de nível 2 é bastante curiosa e foi cotada, respetivamente, como certa mas com imprecisões ou invenções. O aluno H, do grupo A, respondeu assim: “um dogma é um princípio a seguir de uma qualquer causa.” Entende-se que o aluno sabe, que a resposta em parte está certa, mas não é uma definição adequada.

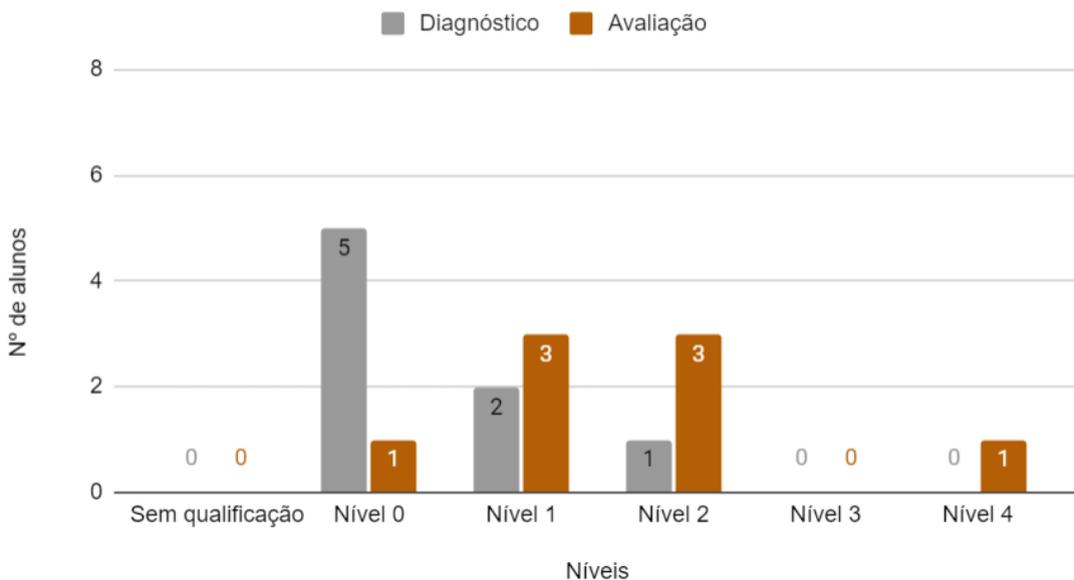
3.3.2.1.2. *Heresia*

Grupo A - Heresia



18. Gráfico com os níveis de desempenho dos estudantes do grupo A no conceito de *heresia*.

Grupo B - Heresia



19. Gráfico com os níveis de desempenho dos estudantes do grupo B no conceito de *heresia*.

HERESIA

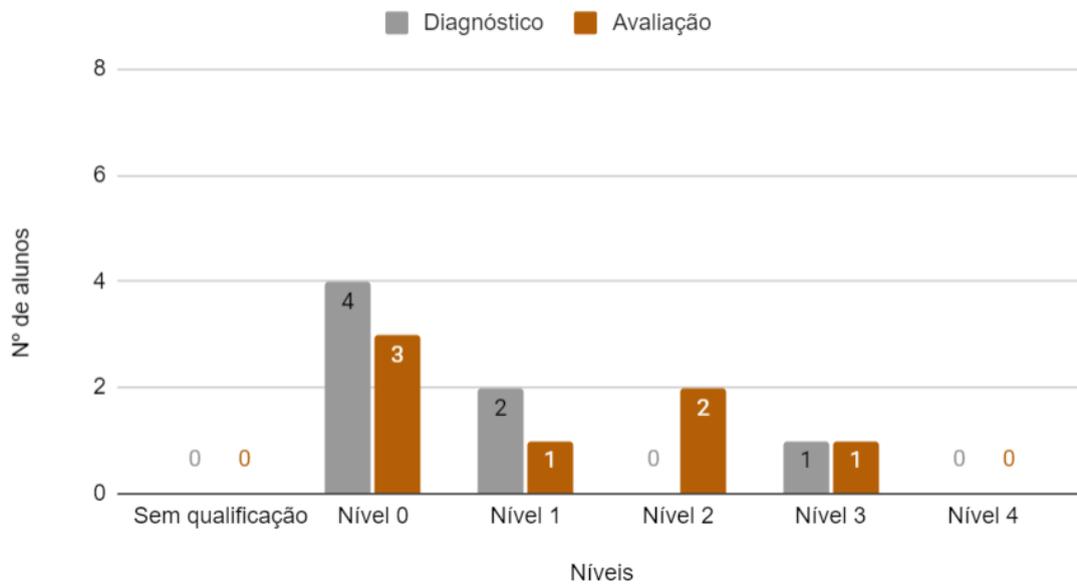
	Qtd. alunos	Nível Médio		Variação	
		Diagnóstico	Avaliação	Absoluta	Relativa
Grupo A	7	0,3	3,4	3,14	1100%
Grupo B	8	0,5	1,6	1,13	225%
Turma	15	0,4	2,5	2,07	517%

20. Tabela com o nível médio de desempenho e variação dos grupos A e B no conceito de *heresia*.

O conceito de *heresia* teve resultados surpreendentes. O grupo A logrou um nível médio de 0,3 no teste diagnóstico, assim como o grupo B alcançou o nível médio de 0,5 inicial. Em geral, os estudantes não sabiam de que se tratava. No entanto, ensinado a partir de um texto, o grupo A conseguiu no teste um nível médio de 3,4 enquanto o grupo B obteve um nível médio de 1,6. Isto significa que o grupo A teve uma variação de nível médio de +3,14 enquanto a do grupo B foi de +1,13. Para obter um nível 4, é necessário dizer que se tratava de uma doutrina ou ideia contrária à Igreja Católica. No grupo A, cinco alunos conseguiram respostas de nível 4, enquanto no grupo B apenas houve uma resposta desse nível. A maioria do grupo B deu respostas com imprecisões ou invenções (nível 2) ou respostas apenas dentro da temática (nível 1). No texto apresentado (Anexo 7), o conceito de *heresia* aparece referido dentro de um contexto familiar, num diálogo entre um futuro sogro e um futuro genro. Parece que o uso contextualizado do conceito no meio de uma situação que se poderia passar até numa novela televisiva, tenha ajudado na percepção do sentido. A aluna O do grupo A deixou em branco esta definição no teste diagnóstico, mas na segunda ficha definiu *heresia* como “vai contra a doutrina da igreja católica” (nível 4). Trata-se da maior subida possível. O aluno N do grupo B não obteria a mesma subida pois também tendo deixado a definição em branco no teste diagnóstico, responderia com uma resposta dentro do tema (nível 1) no teste seguinte: “Igrejas protestantes”. Não está totalmente errada, talvez lhe tenham falhado as palavras, mas falhou na definição.

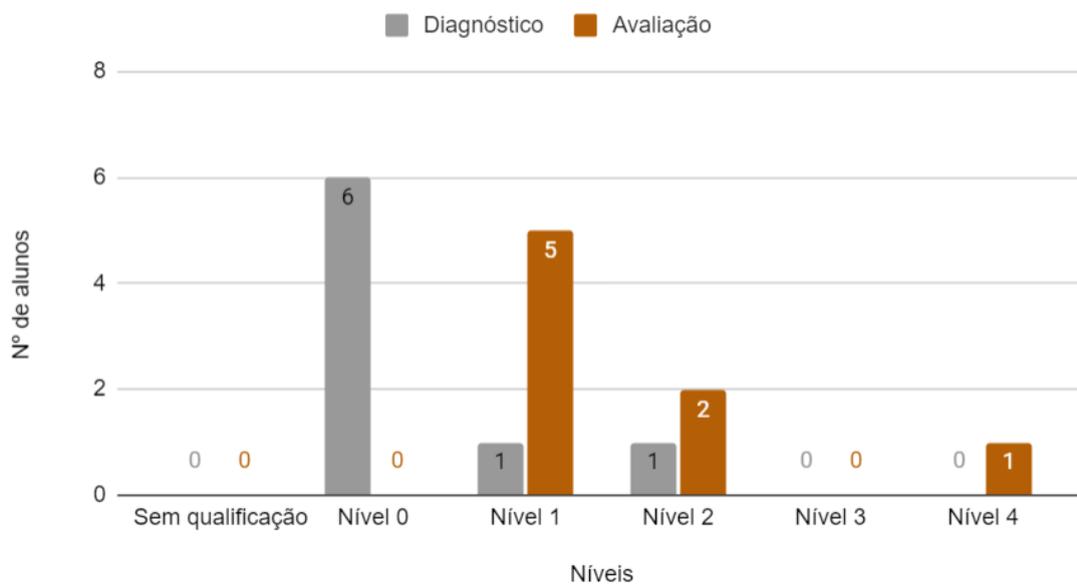
3.3.2.1.3. Sacramento

Grupo A - Sacramento



21. Gráfico com os níveis de desempenho dos estudantes do grupo A no conceito de *sacramento*.

Grupo B - Sacramento



22. Gráfico com os níveis de desempenho dos estudantes do grupo B no conceito de *sacramento*.

SACRAMENTO

	Qtd. alunos	Nível Médio		Variação	
		Diagnóstico	Avaliação	Absoluta	Relativa
Grupo A	7	0,7	1,1	0,43	60%
Grupo B	8	0,4	1,6	1,25	333%
Turma	15	0,5	1,4	0,87	163%

23. Tabela com o nível médio de desempenho e variação dos grupos A e B no conceito de *sacramento*.

Sacramento não foi bem compreendido pelos alunos. No teste diagnóstico, o grupo A teve um nível médio de 0,7 e o grupo B de 0,4. Em geral, tal como *dogma* e *heresia*, *sacramento* não fazia parte do léxico da turma. Depois da aula, o grupo A alcançou o nível médio de 1,1, enquanto o grupo B alcançou o nível médio de 1,6. Isto significa que o grupo A teve uma variação ligeira de nível médio de +0,43 e o grupo B uma variação um pouco mais expressiva de +1,25. O grupo A teve resultados muito próximos do inicial, o que significa que poucos alunos aprenderam. No grupo B, que inicialmente tinha tido seis alunos com respostas de nível 0, deixou de ter qualquer resposta de nível 0 para passar a ter cinco respostas dentro da temática (nível 1). Para se ter nível 3, bastava fazer uma referência aos sete sacramentos, mesmo que apenas mencionassem alguns. Para ter nível 4, poderiam fazer a referida referência, mas essencialmente tinham que dizer que os sacramentos eram sinais sensíveis de Deus para os cristãos. Apenas uma aluna do grupo B conseguiu ter uma resposta de nível 4 e note-se também que apenas houve uma resposta de nível 3 e foi no grupo A. A primeira conclusão é que não houve sucesso no ensino do conceito de *sacramento*. Já havia sido mencionado no primeiro período, a propósito do cristianismo primitivo, mas o teste diagnóstico mostra que os alunos não o apreenderam. Apesar de se ter falado largamente do que eram os sacramentos, a aula de conceitos, nas duas variantes, não resultou em considerável aproveitamento. A aluna D aprendeu de forma exemplar o que era *sacramento*. A resposta ao teste diagnóstico fora: “era uma espécie de direito por exemplo podiam perder o direito à vida, perdiam o direito do local onde viviam porque o dogma influenciava em tudo e quem não fosse próximo do dogma e não acreditasse nele podia ter problemas”. Enfim, não definiu bem *sacramento*. No entanto, deu a melhor resposta da turma no teste seguinte: "algo feito ou sinais (vindos) de Deus para o homem”. Mais que enumerar os sete sacramentos, que

já garantia uma resposta certa, esta aluna realmente esteve com atenção e definiu com correção *sacramento*.

3.3.2.2 Resultado agregado

DOGMA, HERESIA E SACRAMENTO

	N.º de alunos	Nível Médio		Variação	
		Diagnóstico	Avaliação	Absoluta	Relativa
Grupo A	7	0,6	2,3	1,76	308%
Grupo B	8	0,5	2,0	1,42	262%
Turma	15	0,6	2,1	1,58	284%

24. Tabela com o nível médio de desempenho e variação dos grupos A e B na segunda experiência.

		N.º de alunos	Nível Médio		Variação	
			Diagnóstico	Avaliação	Absoluta	Relativa
Dogma	Grupo A	7	0,7	2,4	1,71	240%
	Grupo B	8	0,8	2,6	1,88	250%
Heresia	Grupo A	7	0,3	3,4	3,14	1100%
	Grupo B	8	0,5	1,6	1,13	225%
Sacramento	Grupo A	7	0,7	1,1	0,43	60%
	Grupo B	8	0,4	1,6	1,25	333%
	Turma	15	0,6	2,1	1,58	284%

25. Tabela com os níveis médios de desempenho e variação dos grupos A e B na segunda experiência com os conceitos discriminados.

No cômputo geral destes três conceitos religiosos, o grupo A obteve uma variação de nível médio de +1,76 e o grupo B de +1,42. Isto poderia significar que ensinar a partir de um texto é melhor que ensinar através de definições, mas parece-nos uma conclusão precipitada. Os valores são muito próximos e já nos conceitos relacionados com os Descobrimientos o grupo A tinha estado ligeiramente melhor que o grupo B. No entanto, tal só sucedeu pelo grupo A partir do nível 0 no conceito de *cartografia* e assim apresentar uma variação de nível médio de +2,3 nesse conceito pois, no conceito de *globalização*, a aprendizagem a partir de um texto pareceu mais efetiva que através de definições. Na experiência nº 2, parece-nos possível concluir que tanto *dogma* como *sacramento* têm resultados semelhantes quando são ensinados das duas maneiras, implícita ou explicitamente. No entanto, enquanto *dogma* parece um

conceito acessível até certo ponto (ninguém conseguiu uma resposta de nível 4), o de *sacramento* parece especialmente complicado de apreender. Muito provavelmente é reflexo do quão esotéricos estes conceitos parecem aos alunos, muitos destes com pouca ou nenhuma formação cristã. Por outro lado, o conceito de *heresia* teve uma diferença entre a variação de nível médio dos dois grupos ainda maior que o de *globalização*, muito por os alunos partirem de um nível médio mais baixo em *heresia* que em *globalização*. No entanto, estes dois conceitos vão no sentido de que em História falar dos conceitos de forma implícita pode ser uma opção, em algumas situações, mais válida que de forma explícita. Outra conclusão que se pode retirar é que os conceitos são diferentes entre si e, por isso, são aprendidos de forma diferente. Os conceitos substantivos são ensinados cada um à sua maneira. Um aluno pode aprender num instante o que é *heresia* e demorar anos a perceber o que é *sacramento*. Tem a ver, por um lado, com o nível de abstração exigido por cada conceito, mas também com o conhecimento prévio, ou melhor, com a estrutura conceptual, como é referida por Michelene T. H. Chi, Jean E. Hutchinson e Anne F. Robin, que permite a um aluno já iniciado num tema fazer comentários mais certos e detalhados em relação a um novo conceito. Um aluno que faça vela não teria qualquer problema em falar de uma caravela, como um aluno que vá à missa desde pequeno terá maior facilidade em falar de sacramentos, mesmo que ambos nunca tivessem ouvido falar desses conceitos em particular. Não só os conceitos não partem em igualdade como também os indivíduos não partem em igualdade. Como vimos, Anna Emilia Berti afirma que há noções próprias da idade dos indivíduos que são anteriores à aprendizagem de determinados conceitos. A autora viu que o conceito de *Estado* era complicado para alunos da terceira classe e a nós parece-nos que o conceito de *sacramento* é difícil de compreender mesmo para alunos de quinze ou dezasseis anos. Afirmamos isto por faltarem muitas noções necessariamente anteriores relativas à cultura religiosa.

3.4. Discussão de resultados por método de ensino

Quanto ao desafio de Margarita Limón de tentar perceber se ensinar conhecimento factual substantivo corre melhor se for de forma explícita como nas Ciências, nós inclinamo-nos - dado o contexto da investigação - para que tanto explícita como implicitamente se possam obter bons resultados. Pegar em conceitos numa narrativa pode ser uma boa estratégia de mudança conceptual, tal como, para os casos de *cartografia* ou *dogma*, se mostra válido

ensinar a partir de definições. Porém, tendemos a pensar que para conceitos especialmente abstratos, como no caso de *globalização*, apresentar uma definição pode ser pouco eficaz quando comparado com um texto em que o conceito é abordado implicitamente. Na linha de Mario Carretero, sabendo que os conceitos recebem o seu sentido da narrativa em que estão inseridos tal como emprestam sentido à narrativa, parece-nos que um conceito mais concreto é mais livre da narrativa, e que um conceito mais abstrato está mais preso à narrativa na sua significação. Quando se fala em *globalização*, nas suas múltiplas aceções, sem contexto narrativo, não é fácil discernir o seu sentido, tal como para estudantes que desconhecem o seu significado, é necessária uma introdução ao conceito que passe por ver o seu uso contextualizado. Às vezes é necessário ler bastante para que definições curtas façam sentido. Tendemos a discordar de Margarita Limón e Lucia Mason quando dizem que é necessário muito tempo para que ocorra mudança conceptual. Não nos parece que esta posição possa ser dogmática. Precisaríamos de inquirir os alunos com maior distância temporal para ter a certeza da consolidação do conhecimento conceptual, mas parece-nos que na aprendizagem de alguns conceitos foi possível, numa aula, ter uma mudança radical na estrutura conceptual de alguns alunos.

Conclusões

O nosso percurso formativo desenrolou-se durante o ano letivo de 2020/2021. Aprendemos muito a nível humano, especialmente sobre nós próprios, e tentámos lapidar o que estava mal no nosso desempenho. Não é fácil definir onde acaba a pessoa e começa o professor mas, ao nível da docência, tomámos consciência de nós mesmos, dos vícios e das virtudes, tal como nos demos conta do gosto que temos em preparar e dar aulas, do gosto em explicar História de forma apelativa a alunos para quem a História muitas vezes não é vista dessa forma. Levar uma turma a bom porto é um desafio exigente mas que agora nos sentimos capazes. Enfim, em poucas palavras: sentimo-nos professores.

Em torno da aplicação da mudança conceptual à disciplina de História, os estudos são relativamente recentes e escassos, destacando-se os investigadores Margarita Limón e Mario Carretero. Não é fácil explicar a escassez de estudos. Talvez o cruzamento de interesses específicos entre Psicologia, Pedagogia e História componha um perfil incomum de investigador. Não sabemos. No entanto, o contexto teórico do tema foi possível devido à qualidade dos estudos que existem. Embora sintamos que o estudo teria sido mais fácil se houvesse mais estudos de caso, a investigação já possibilita alguma segurança nas suas afirmações. Parece-nos evidente que a aquisição de conceitos numa idade adolescente (tal como ao longo da vida) está em continuidade com a aquisição da linguagem nos primeiros anos. Notamos ainda assim que nos primeiros anos, a aquisição de conceitos e a forma como mudam o pensamento de um indivíduo têm um ritmo mais acelerado que numa idade mais avançada. Outra nuance interessante é o facto de ser conceptualmente diferente nascer russo, português ou chinês. Não se dispõe das mesmas palavras, uma pessoa não se expressa da mesma maneira e pensa, sem dúvida, de forma diferente, pois pensa-se a partir dos conceitos que dispomos, condicionados pelas palavras de cada léxico idiomático. A ideia que a linguagem é relevante e que a sua aquisição muda pessoas é o pano de fundo deste trabalho³⁴,

³⁴ Na página imediatamente anterior à Introdução deste trabalho, há uma citação do livro *O Silêncio* de Shusaku Endo. Nela pode ver-se um problema de linguagem que causou um problema conceptual, pois quando os missionários jesuítas ensinavam o conceito de *Deus* aos japoneses, nos séculos XVI e XVII, estes, que desconheciam tal conceito, associaram-no ao de *Dainichi*, o Grande Sol, não se tendo apercebido durante anos, os jesuítas. Para ensinar um novo e singular conceito, era necessário alterar a língua japonesa e introduzir uma palavra. Porventura seria até necessário retirar um japonês da sua cultura para o levar para o Ocidente judaico-cristão, para que, por osmose, pudesse atribuir a *Deus* um significado próximo do ocidental. Queremos

que muito deve a Susan Carey. Embora de início, a leitura desta autora pudesse parecer uma leitura lateral, a verdade é que, inesperadamente (como tantas vezes acontece em trabalhos de investigação), as suas ideias em *The Origin of Concepts* ganharam relevância, a ponto de serem a trave-mestra deste trabalho. Além desta referência, o contexto teórico deste trabalho deve bastante à definição de *conceptual change* de Margarita Limón e ao conceito de *substantive concepts* de Peter Lee. Compreender a mudança conceptual como uma estratégia de ensino para alterar o conhecimento prévio foi crucial para reforçar que deveríamos ver que estratégia melhor resultaria. De resto, se as ideias de Susan Carey são a trave-mestra, as ideias de Margarita Limón são o cimento e os tijolos de um edifício. Sem o seu magistral capítulo³⁵, dificilmente conseguiríamos levar para a frente este trabalho. Foi nele que nos apercebemos da diferença entre ensinar os conceitos implicitamente numa narrativa ou explicitamente através de definições (como nas Ciências ditas exatas). Chris Husbands havia feito uma alusão a uma divisão³⁶ entre quem achava que se deveria ensinar previamente os conceitos em relação à matéria e quem achava que o ensino de conceitos não deveria ser uma preocupação, mas esta alusão, embora interessante, por si só, não compunha bagagem teórica suficiente para suportar este estudo de caso. Quanto ao referido contributo de Peter Lee bastaria dizer que definiu o nosso material inicial de trabalho, os conceitos na disciplina de História. Tendo uma abrangência mais estreita, o conhecimento factual substantivo ajudou-nos a escolher convenientemente os conceitos para o estudo de caso, contribuindo para que, por exemplo, pusessemos de parte *Época Clássica* por, na ótica de Peter Lee, classificações temporais não serem conceitos substantivos.

dizer duas coisas com este exemplo. Primeiro queremos dar conta que *Deus* é possivelmente dos conceitos mais abstratos que existem. Não dá para apontar o dedo e dizer “Aquilo é Deus!”. A segunda coisa que queremos dizer é que este exemplo imaginário de um japonês retirado à sua cultura para aprender o conceito de *Deus* não está assim tão distante do papel da Escola quando ensina os seus alunos. Quando se ensina um conceito novo na Escola, está-se a ensinar a falar e a pensar, atividades íntimas entre si. Ensinar um conceito novo é alargar a mundividência de uma pessoa. Tal como os japoneses d’*O Silêncio* associaram o novo conceito àquilo que conheciam, *Deus* ao *Sol*, também muitos alunos não associam corretamente conceitos que lhes são estranhos, sem uma devida aprendizagem conceptual. A aprendizagem da fala iniciada na família é, numa fase mais tardia, também responsabilidade da Escola. A aprendizagem de conceitos nas aulas de História não é mais que aprender a falar tendo por base pensamento mais sofisticado. Assim, dada a carga valorativa, ideológica e identitária carregada pela disciplina de História, a aprendizagem conceptual é muito importante no crescimento de um jovem, pois define-o também como pessoa, e como cidadão.

³⁵ Margarita Limón, “Conceptual Change in History” in *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* ed. Margarita Limón e Lucia Mason, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002.

³⁶ Chris Husbands, *op. cit.*, p. 30.

No tocante à experiência pedagógica, duas questões orientaram o nosso trabalho de investigação: saber se a mudança conceptual poderia ocorrer num curto espaço de tempo, como numa só aula, e saber qual era a melhor estratégia de ensino para produzir uma alteração no conhecimento prévio dos alunos.

Quanto à primeira questão, tendemos a concordar com a ideia que demora mais que uma aula a alterar a estrutura conceptual dos alunos. Pode ocorrer uma aula ser de tal forma marcante, quer por mérito da aula quer por tocar numa questão pessoal do aluno, que o aluno se recorde de como determinado conceito foi definido numa tal aula. Mas isso é excepcional. Não conseguimos ter a certeza de que daqui a alguns meses os alunos se lembrem mesmo dos conceitos onde atingiram o nível médio mais elevado como *globalização* e *heresia*. Também nos parece que os conceitos mais abstratos demoram mais tempo a ser apreendidos que os mais concretos.

A segunda questão é de mais complexa resposta. Parece-nos que, aos conceitos mais abstratos, o sentido percebido pelos alunos é conferido mais facilmente pela narrativa que por definições. No sentido inverso, com conceitos mais concretos, inclinamo-nos para que os alunos aprendam melhor com definições. Embora, no tocante ao conceito de *caravela*, o mais concreto dos seis conceitos, o estudo tenha sido invalidado, parece-nos evidente pelas respostas dos alunos que não foi difícil entender que tratava de uma embarcação com velas triangulares que andava à bolina. Quando as definições são mais largas em sentidos e em abrangência de realidades, os alunos carecem de as ver em contexto e isso ocorre na narrativa. Note-se também que a aluna do Grupo B que conseguiu uma resposta certa e para lá do expectável em *sacramento*, conseguiu-a através das definições. Esta aluna é particularmente insistente nas aulas na obtenção de texto no quadro para os seus apontamentos e talvez, por isso, tenha maior facilidade em decorar uma definição. Queremos com isto dizer que embora tendamos a pensar, que quanto mais abstrato o conceito melhor funciona a aprendizagem por narrativa e quanto mais concreto o conceito melhor funciona a aprendizagem por definição, os estudantes não aprendem todos de maneira rigorosamente igual. Há estudantes que podem preferir aprender através de uma narrativa e há outros que podem preferir aprender através de definições. Tínhamos visto que Margarita Limón diz que o ensino de História a partir de narrativa poderia condicionar a elaboração por parte de um aluno de esquema conceptual, impelindo na realidade a que o aluno compusesse também ele uma narrativa em que os factos

se ordenariam sequencialmente. Não conseguimos aferir esta questão pois não propusemos aos alunos que fizessem um esquema conceptual. No entanto, na hora de definir conceitos, não achamos que os alunos que os aprenderam a partir de definições tivessem tido qualquer vantagem em relação aos que aprenderam a partir de narrativa.

Quanto a alunos iniciados num determinado tema terem maior facilidade para fazer observações pertinentes quando em confronto com um novo elemento dentro do seu campo de especialidade que um não-iniciado, afirmamos que não tivemos acesso a elementos que nos ajudassem a chegar a uma conclusão. Necessário era termos feito um questionário para termos acesso aos interesses dos alunos para aferirmos de alguma maneira a sua estrutura conceptual prévia. O que o nosso teste diagnóstico aferiu foi a capacidade de, com um texto auxiliar, conseguir definir conceitos. Claro está que a estrutura conceptual prévia influencia de sobremaneira o teste diagnóstico, mas nós ficámo-nos pela ponta do icebergue. Dizemos isto por o conhecimento que procurávamos ser muito específico e, normalmente, apreendido apenas nas aulas para alunos destas idades. No entanto, lembramo-nos de uma aluna que recitava a oração do Credo de cor para espanto dos colegas. Calculámos que pudesse ter maior facilidade com os conceitos religiosos, e na verdade definiu bastante melhor os conceitos religiosos que os relativos aos Descobrimentos. Sabia que existem sete sacramentos, por exemplo. Esta aluna tinha uma estrutura conceptual prévia relativa à matéria religiosa bastante mais evoluída que a dos seus colegas, devido a fatores externos à Escola. De certa forma, partiu em vantagem em relação aos seus colegas. Isto importa para recuperar Susan Carey, quando diz que a língua “shapes thought in the strongest possible way”³⁷, no sentido de enaltecer o ensino de conceitos. Este possibilitou que alunos que no seu meio familiar não têm contato com conceitos religiosos, passassem a saber defini-los e compreendessem uma parte da vida até então desconhecida para eles. No fundo, estamos a fazer uma ode ao Ensino pois este abre portas que poderiam ficar eternamente fechadas nos horizontes de cada estudante. O ensino de conceitos em História é como uma antecâmara do Ensino, sem ele o Ensino vê dificultada a sua nobre tarefa de rasgar horizontes.

Houve duas limitações no nosso estudo. A primeira foi a dimensão da amostra. O estudo que fizemos centrou-se numa turma de quinze alunos. Optámos por separá-la, o que reduziu a

³⁷ Susan Carey, *op. cit.*, p. 464.

amostra a dois grupos de sete e oito alunos. Trata-se de grupos reduzidos. A segunda limitação teve a ver com o tempo, pois precisaríamos de inquirir os alunos com maior distância temporal para ter a certeza da consolidação do conhecimento conceptual. Este ponto era importante para com mais certeza poder afirmar que a mudança conceptual foi bem-sucedida.

A produção escrita sobre mudança conceptual em História ainda é bastante escassa. Para investigação futura, dever-se-ão fazer estudos para recolher informação empírica que possa diferenciar conceitos mais abstratos de mais concretos aos olhos dos estudantes. Este campo é feito de observações mais ou menos perspicazes, mas pouco baseadas na realidade dos jovens estudantes. A mudança conceptual pode operar bastante melhor quando houver mais informação sobre o conhecimento prévio dos alunos. Outra questão que fica por resolver, mas que é pertinente que se investigue no futuro é saber se é possível conseguir mudança conceptual numa aula só. Devido à escassez de tempo e à natureza deste projeto, assim como à pandemia atual, não foi possível responder a esta questão pois não foi possível aferir a consolidação de conhecimentos com meses de distância. Assim, não conseguimos ter a certeza da consolidação. Parece-nos muito pertinente que este tema seja investigado no futuro.

Bibliografia

Berti, Anna Emilia

“Children’s Understanding of the Concept of the State” in *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* ed. Mario Carretero/James F. Voss, Hillsdale Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

Berti, Anna Emilia; Andriolo, Alessandra

“Third Graders’ Understanding of Core Political Concepts (Law, Nation-State, Government) Before and After Teaching” in *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 2001, pp. 346-377.

Branco, Leo

““O professor deve ser um mentor”, diz educador Marc Prensky” in *Exame*, 14 de Dezembro de 2017.

Carey, Susan

The Origin of Concepts, Nova Iorque, Oxford University Press, 2009.

Carretero, Mario; Castorina, José A.; Levinas, Leonardo

“Conceptual Change and Historical Narratives about the Nation: A Theoretical and Empirical Approach” in *International Handbook of Research on Conceptual Change* ed. S. Vosniadou, Nova Iorque, Routledge, 2013, 2ª ed..

Carretero, Mario; Limón, Margarita

“Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia” in Mario Carretero, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Madrid, A. MACHADO LIBROS, 2002.

Castorina, José Antonio; **Carretero**, Mario; **Barreiro**, Alicia; **Alphen**, Floor van; **Sarti**, Maria

“Historical Narrative and Concepts: Delimitations and Possible Perspectives” in *Dialogue and Debate in the Making of Theoretical Psychology* ed. James Cresswell, Andrés Haye, Antonia Larraín, Mandy Morgan, Gavin Sullivan, Canadá, Captus Press, 2015.

Chi, Michelene T. H.; **Hutchinson**, Jean E.; **Robin**, Anne F.

“How Inferences About Novel Domain-Related Concepts Can be Constrained by Structured Knowledge” in *Merrill-Palmer Quarterly* Janeiro 1989, Vol. 35, No. 1, pp. 27-62.

Corfield, Penelope J.

Language, History and Class, Oxford, Basil Blackwell, 1991.

Endo, Shusaku

Silêncio, Alfragide, Leya, 2019.

Freitas, Itamar

“O que são conceitos históricos?” in *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*, Aracaju, Criação, 2014. p. 61-100.

Husbands, Chris

What is History Teaching? Language, Ideas And Meaning In Learning About The Past, Glasgow, Open University Press: McGraw – Hill Education, 2009.

Lee, Peter

“Putting Principles into Practice: Understanding History” in *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* de National Research Council, comité de *How People Learn*, M. S. Donovan e J. D. Bransford ed. Washington DC, The National Academies Press, 2005, pp. 31-77.

Limón, Margarita

“Conceptual Change in History” in *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* ed. Margarita Limón e Lucia Mason, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002.

Limón, Margarita; Mason, Lucia

“Introduction” in *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* ed. Margarita Limón e Lucia Mason, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002.

Lopez, Cesar; Carretero, Mario; Rodriguez-Moneo, Maria

“Conquest or Reconquest? Student’s Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative” in *Journal of the Learning Sciences*, 2015.

Real, Miguel

1500 palavras, 2010.

Ribeiro, Gabriel Mithá

O Ensino da História, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012.

Schmidt, Maria Auxiliadora

“Construindo Conceitos no Ensino de História: “A Captura Lógica” da Realidade Social” in *Hist. Ensino*, Londrina, v. 5, pp. 147-163, out. 1999.

Tavares, Rui

O Pequeno Livro do Grande Terramoto: Ensaio sobre 1755, Lisboa, Tinta da China, 2005.

Veronesi, Alberto

“A importância da relação pedagógica na aquisição das aprendizagens” in *Público*, 29 de Março de 2021.

ANEXOS

Anexo 1. Como organizar uma resposta em História

O Bruno está no 10º ano de Humanidades, gosta de História, mas não gosta muito de estudar o Império Romano. Hoje chegou à aula e tinha o seguinte exercício pela frente:

Documento 1

Roma subjuguou mais do que um conjunto de povos. Conquistou quase todo o universo, pelo que não há hoje ninguém que lhe ofereça resistência e, nos anos que se seguirão, ninguém poderá ter a esperança de a superar.

Políbio, *Histórias* [documento retirado de Alexandra Fortes; Fátima Freitas Gomes; José Fortes, *Linhas da História 10*, Maia, Areal Editores, 2019, p. 65].

1. Atentando naquilo que já sabes e sabendo que a afirmação de Políbio foi feita no século II a. C., indica dois fatores favoráveis à construção do Império Romano.

*Como estava ao lado do João, deu para copiar partes da resposta, mas o texto ficou todo baralhado... Com sorte, lembrou-se que o professor tinha dito que os textos têm de ter **princípio**, **meio** e **fim** e que, além disso, têm **parágrafos** quando se muda de assunto. Ajudas o Bruno a ordenar a sua resposta?*

Em suma, a boa circulação e a capacidade militar dentro das fronteiras imperiais valeram grandes sucessos aos romanos. No ano de 180 depois de Cristo, ano da morte do imperador Marco Aurélio, o extenso território estendia-se da Britânia

ao Egipto, da Ásia Menor à Mauritânia, muito além do “quase todo o universo” que, no século II antes de Cristo, Políbio diz que Roma já dominava.

Roma foi fundada na Península Itálica em meados do século VIII antes de Cristo e veio a constituir-se como a capital do Império Romano. Cedo se tornou conquistadora, conquistando os povos que a rodeavam. Quando Políbio diz que Roma conquistara “quase todo o universo”, universo deve ser entendido como o mundo conhecido à época e a expressão como uma clara alusão ao poderio romano no século II antes de Cristo.

As estradas romanas rondavam os 85 000 quilómetros e esta grande dimensão valeu uma circulação mais rápida dentro das fronteiras do Império Romano. O referido exército, por exemplo, beneficiou e assim dirigia-se mais rapidamente para impor a ordem onde haveria rebeliões. A construção de uma vasta rede de estradas contribuiu para a ordem e segurança dentro do Império e, sem sombra de dúvida, ajudou a construir e cimentar o poder do Império Romano.

A nível militar, os romanos tinham legiões e legionários disciplinados e organizados. O seu exército defendia as fronteiras, aumentava-as e consolidava-as. A hierarquia era profundamente respeitada, as ordens eram para cumprir. As vitórias na Gália ou mesmo contra Viriato na Lusitânia são um bom exemplo da eficácia da máquina de guerra romana.

1. Ordena o texto, associando um número, de 1 a 4, a uma das cores representadas.

Boa sorte!

Anexo 2. Teste Diagnóstico

Ler e definir

A **caravela**, a **cartografia** e a **globalização** estão intimamente ligadas. Com as suas viagens, a **caravela** possibilitou a evolução da **cartografia** e a aproximação dos povos. A **cartografia** pode ser vista como o primeiro registo de informação necessário quando se quer conhecer um povo. Os povos são muito marcados pelo espaço. O espaço afasta e aproxima as pessoas, aproxima e afasta os povos. Na Idade Média, o território importava para a ideia de pertença a um grupo. Cada região tinha costumes e falares próprios. No entanto, era com a identidade religiosa, a identidade cristã católica romana, que, na Europa Ocidental, a maioria das pessoas prontamente se identificava. Ser cristão sobrepunha-se a todas as outras qualidades. Quando os navegadores portugueses zarpavam para o mar, iam “buscar especiarias e cristãos” e procuravam reis cristãos para serem aliados. Os navegadores queriam expandir o cristianismo, civilizar com a “verdadeira fé” os povos visitados. A fé cristã era a verdadeira identidade na Europa antes da Revolução Francesa. O choque cultural poderia ter consequências. Quem se afastava dos **dogmas** poderia ser considerado **herege** e conseqüentemente expulso dos **sacramentos**. Todos os anos chegavam novidades à Europa e o cristianismo não era alheio a isso. Existiam outras civilizações que pensavam o mundo de maneira distinta. Assim enquanto a **globalização** punha civilizações, em contacto, em confronto, o Homem moderno, ameaçado pela diferença, terá perguntado, muitas vezes: Quem sou eu, afinal?

Caravela –

Cartografia –

Globalização –

Dogma –

Heresia –

Sacramento –

Anexo 3. Definições da Experiência n.º 1

caravela

ca.ra.ve.la

kəɾɐ'vɛɫɐ

nome feminino

1. **NÁUTICA** embarcação de velas latinas

2. antiga moeda de prata

3. gorjeta

4. chocalho

Do grego *kárabos*, «carocha», pelo baixo latim *carābu-*, «canoa», pelo italiano *caravella*, «caravela»

cartografia

car.to.gra.fi.a

kɛrtugɾɐ'fiɐ

nome feminino

ciência e arte de desenhar, segundo determinados sistemas de projeção e uma escala, a totalidade ou parte da superfície terrestre num plano, isto é, de traçar cartas ou mapas geográficos em reprodução bidimensional e tridimensional

Do grego *khártes*, «papel; carta geográfica» + *gráphein*, «escrever» + *-ia*

globalização

glo.ba.li.za.ção

glubɛlizɐ'sẽw̃

nome feminino

1. ato ou efeito de globalizar(-se), de tornar(-se) comum ou global

2. **ECONOMIA** processo de crescente interdependência de produtores e de mercados entre diferentes países; desenvolvimento de mercados transnacionais (possibilitado pela informatização das sociedades, pelo avanço das comunicações, pela limitação de políticas protecionistas, pela formação de empresas multinacionais, etc.)

3.fenómeno de intercâmbio cultural, social e político entre diferentes povos e comunidades, decorrente do desenvolvimento de uma economia de escala planetária

De *globalizar+-ção*

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>

Anexo 4. Texto da Experiência n.º 1

Analiseemos...

Nos dias de hoje, fala-se muito em globalização. Os meios de transporte tornaram-se mais velozes, a informação flui mais depressa. Hoje basta abrir a *internet* no telemóvel que rapidamente podemos pôr-nos a par de acontecimentos no outro lado do mundo e apanhando um avião podemos mesmo ir em algumas horas para o outro lado do mundo. Porém, a globalização também trouxe coisas menos boas. As pessoas veem a sua realidade ameaçada por grandes movimentos migratórios. Muitas pessoas ficam com a ideia de que estes recém-chegados lhes vêm tirar o emprego e fazer concorrência no trabalho. Recentemente um político português lançou um livro em que lança a questão: Devemos continuar a abrir-nos ao mundo ou deveremos fechar-nos a ele protegendo-nos? Esta é a pergunta do momento à qual não é fácil responder. Muitos acham que a globalização trouxe vantagens a nível económico e por isso dizem que a receita passa por continuar sempre a abrir-nos ao mundo. Outros tantos pensam que as vantagens da globalização não cobrem o forte impacto que tem na cultura de cada país. São vários os cronistas de jornal que dizem que cada vez se fala pior português, com cada vez mais estrangeirismos. A cultura do inglês, hegemónica na atualidade como o foi a do francês até há algum tempo, cobre a linguagem quotidiana com as suas palavras: *mail, cloud, feedback, coaching, budget, mindset, drive...* Com esta “ameaça” à língua portuguesa que pensarão os falantes de mirandês, barranquenho, minderico, ladino ou calo? Até pouco antes da pandemia, as casas de fado estavam cheias quase todo o ano, mas em vez de anunciarem os seus pratos e cantadeiras em português, faziam-nos já em inglês, descaracterizando o ambiente. Comum é também ser abordado por um estrangeiro em busca de uma tasca típica com preços decentes (coisa cada vez mais rara). Mesmo assim, recebemos fruta do outro lado do mundo e muita da nossa roupa é asiática. Ouvimos música coreana como se fosse fado e isso é possível numa sociedade cada vez mais aberta à cultura exterior. Os jovens mais facilmente aderem a um ícone pop americano ou asiático do que se entusiasma pela procissão da sua aldeia ou da aldeia dos avós. Sem dúvida, há vantagens na globalização, mas importa que estejamos cientes de tudo o que ela significa.

Anexo 5. Definições da Experiência n.º 2

dogma

dog.ma

'dɔgmɐ

nome masculino

- 1.**RELIGIÃO** doutrina proclamada como fundamental e incontestável
- 2.**FILOSOFIA** ponto fundamental de doutrina
- 3.opinião imposta pela autoridade e aceite sem crítica nem exame
- 4.proposição apresentada como irrefutável

Do grego *dógma*, *-atos*, «decisão; decreto», pelo latim *dogma-*, «dogma»

heresia

he.re.si.a

erə'ziɐ, irə'ziɐ

nome feminino

- 1.**RELIGIÃO** doutrina contrária ao que a Igreja define como dogma ou verdade de fé
- 2.*popular* ato ou palavra ofensiva da religião
- 3.*figurado* opinião que vai contra qualquer teoria ou doutrina estabelecida
- 4.*figurado* grande disparate, absurdo, contrassenso

Do grego *haíresis*, «escolha», pelo latim *haerēse-*, «heresia; opinião»

sacramento

sa.cra.men.to

səkrɐ'mẽtu

nome masculino

- 1.**RELIGIÃO** sinal sensível instituído por Deus para dar ao homem a Sua graça ou aumentar-lha
- 2.**RELIGIÃO** hóstia consagrada; Eucaristia

3. RELIGIÃO plural últimos sacramentos (confissão, Viático e unção dos enfermos)

Do latim *sacramentu-*, «idem»

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>

Anexo 6. Texto da Experiência n.º 2

Analiseemos...

O João quer casar com a Maria mas esta já lhe tinha avisado que o seu pai teria que ter uma palavra a dizer. Ele estranhara mas aceitara e por isso decidiu ir falar ele próprio com o senhor Mendes. O senhor Mendes, homem calvo e, por baixo do seu nariz aquilino, com um bigode que se ligava por uma fina linha de pêlos às fartas patilhas, era conhecido entre os seus amigos pelo Inquisidor pois tinha o hábito de fazer perguntas acutilantes quando estava desconfiado de que algo se passava. E estava muitas vezes desconfiado que algo se passava por debaixo do seu bigode, confiava em poucas pessoas e se por alguma razão estas o desiludiam não tinha pejo de cortar a relação e de nunca mais cumprimentar essa pessoa. Por tudo isto, o João estava aterrorizado, mas sabia que tinha que enfrentar o senhor Mendes se queria entrar na família. Levantou-se num sábado e dirigiu-se à casa do Inquisidor. Bateu à porta e abriu-a o famoso Torquemada de cara fechada, a cofiar o bigode.

- Olá, senhor Mendes. Venho falar consigo de um assunto importante – hesitando, continuou – venho pedir a mão da sua filha Maria em casamento.

- Entra, jovem, e senta-te no sofá – disse, suspirando fundo – preciso de te fazer umas perguntas.

Sentaram-se frente a frente, não havia televisão na sala e o olhar do senhor Mendes tornara-se tão intenso que era difícil manter o contato visual.

- João, para mim, é um dogma que para entrar na minha família tem de se ter um caráter forte. Estás em dia com os sacramentos? Tens comungado na missa e ido à confissão? Nem pergunto se és batizado... - começou o senhor Mendes.

- Fui à missa há dois meses, na Páscoa, com a minha avó – retorquiu o João titubeante. – gostava de ir mais vezes e a minha avó diz-me frequentemente para ir com ela. Nada lhe daria maior prazer que ver-me com o sacramento do matrimónio. Tenho um primo que agora é evangélico e a pobre da minha avó teve um desgosto quando soube. Para ela, é uma heresia – pensou um bocado e percebeu que estava a ir bem na cara sempre rígida, mas agora com um leve sorriso do senhor Mendes – e para mim também é uma heresia! O meu primo é um

herege! Na Igreja dele não se acredita no dogma da transubstanciação. Não posso com pessoas sem princípios...

- Gosto de ti, João. – deixou sair o senhor Mendes satisfeito – bem vindo à família!