



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Beatriz Margarida Carvalho Rodrigues

**AMBIENTES DE APRENDIZAGEM MOTIVACIONAIS
ATRAVÉS DA DIVERSIDADE DE RECURSOS E DE
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA AULA DE
HISTÓRIA**

**UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 3.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Beatriz Margarida Carvalho Rodrigues
orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro e pela
Professora Doutora Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano, apresentado ao
Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de
Coimbra

Setembro de 2023

FACULDADE DE LETRAS

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM MOTIVACIONAIS ATRAVÉS DA DIVERSIDADE DE RECURSOS E DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA AULA DE HISTÓRIA

UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Ambientes de aprendizagem motivacionais através da diversidade de recursos e de estratégias pedagógicas na aula de História
Subtítulo	Um Estudo de Caso com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico
Autora	Beatriz Margarida Carvalho Rodrigues
Orientadoras	Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Professora Doutora Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano
Júri	Presidente: Doutor João Paulo Cabral de Almeida Avelãs Nunes Vogais: 1. Doutora Ana Paula Ramos Ferreira 2. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	2.º Ciclo em Ensino de História
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Data da defesa	25-10-2023
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



Agradecimentos

Ao encerrar este ciclo é fundamental agradecer a todos os que contribuíram para a realização do produto final apresentado.

Agradeço aos meus Pais por me permitirem viajar pelo mundo acadêmico. A Eles devo o meu sucesso. Em particular, agradeço à minha Mãe por, em todos os momentos que a luz tendia em não brilhar, me continuar a iluminar, assegurando-me que o caminho seria triunfante, acreditando, mais do que nunca, no meu sucesso. Agradeço-lhe por, nos momentos mais difíceis, eliminar as fatídicas palavras “não” e “desistir”, demonstrando-me a beleza de lutar pelos nossos objetivos e de os concretizar, porque como dissera, várias vezes, tudo o que é fácil perde a piada e valorizamos, muito mais, o que logramos através do esforço. A esta devo a resiliência, positividade e assertividade que nortearam a realização deste trabalho.

Agradeço, também, ao meu irmão por me encorajar neste percurso e auxiliar, sempre que necessário, e ao Rodrigo pela dedicação, compreensão e amor ao longo destes meses. Agradeço, ainda, a todos os meus amigos que me acompanharam nesta caminhada, auxiliando-me e aconselhando-me, em especial, à Marta, pelo entusiasmo e pela dedicação neste projeto.

Agradeço à professora Manuela Carvalho que, para além de minha orientadora, foi acima de tudo minha professora, ensinando-me a ensinar, demonstrando-me a beleza do ensino da História, mesmo nos tempos mais sombrios e despertando-me o interesse pela área da Educação Histórica. Agradeço-lhe a exigência e o rigor que me permitiram melhorar a nível pedagógico, científico e, também, pessoal.

Agradeço às professoras doutoras Ana Isabel Ribeiro e Clara Isabel Serrano pelo apoio prestado ao longo deste percurso.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus primeiros alunos por terem embelezado este caminho, assegurando-me que estou na direção certa.

RESUMO

Cada vez mais encontramos alunos desmotivados e desinteressados na aprendizagem da História, mas, por outro lado, verificamos a existência de diversos filmes, séries, livros e videogames com conteúdo histórico que lhes interessam. Deste modo, muitos dos alunos que encontramos nas salas de aula consomem estes produtos e acabam por criar concepções sobre a História através destes. Assim, o desafio que se coloca no presente contexto educativo é explorar a potencialidade destes recursos para o processo de ensino e aprendizagem da História, criando ambientes de aprendizagem motivacionais através da sua utilização, uma vez que estes se aproximam do quotidiano dos alunos e se relacionam com os seus interesses. Neste sentido, é importante conhecer os interesses pessoais dos alunos, procurando mobilizá-los para fomentar a sua motivação na aprendizagem da História, uma vez que ao trabalhar os interesses dos alunos na sala de aula podemos estimular a sua atenção e concentração e podemos movê-los para a aprendizagem, ou seja, motivá-los na realização de tarefas, contribuindo para o seu sucesso académico.

Assim, o presente trabalho trata-se de um estudo de caso com alunos do 7.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico, realizado no âmbito da iniciação à prática docente em História, e teve como principais objetivos, por um lado, perceber de que forma os interesses pessoais dos alunos podem ser utilizados na aula de História e, por outro, analisar se a realização de atividades e a utilização de recursos que despertam interesse aos alunos contribui para a sua aprendizagem. Efetivamente, como demonstraremos ao longo deste estudo, os dados analisados permitiram concluir que é possível motivar os alunos para a aprendizagem da História através da realização de atividades onde se abordam temas e se utilizam recursos que interessam intrinsecamente aos alunos.

Palavras-chave: Ensino da História, Motivação, Recursos audiovisuais, Interesses dos alunos, Estratégias pedagógicas

ABSTRACT

More and more, we find students unmotivated and disinterested in learning history. However, on the other hand, we observe the existence of various movies, series, books, and video games with historical content that interests them. In this way, many of the students we encounter in the classrooms consume these products and form conceptions about history through them. Therefore, the challenge in the present educational context is to explore the potential of these resources for the teaching and learning of history, creating motivational learning environments through their use, as they align with students' daily lives and relate to their interests. In this sense, it is important to understand students' personal interests, seeking to mobilise them to enhance their motivation in learning history, as working with student's interests in the classroom can stimulate their attention and concentration and lead them toward learning, in other words, motivate them to complete tasks, contributing to their academic success.

Thus, the present work is a case study with 7th-grade students in the 3rd Cycle of Basic Education conducted as part of the initiation to teaching practice in history. Its main objectives were, on the one hand, to understand how students' personal interests can be used in the history class and, on the other hand, to analyse if conducting activities and using resources that pique students' interest contributes to their learning. As we will demonstrate throughout this study, the analysed data allowed us to conclude that it is possible to motivate students to learn history through activities that address topics and use resources that inherently interest the students.

Keywords: Teaching of History, Motivation, Audiovisual resources, Student interests, Pedagogical strategies

Muitos são os sentimentos que emergem quando iniciamos a nossa prática pedagógica. O receio de falhar e o desejo de triunfar aliam-se e acompanham-nos durante todo o percurso, mas cabe à nossa resiliência encorajar-nos a continuar, cada vez mais, na busca do sonho. Afinal, ser professora não é a melhor profissão do mundo?

Autoria própria

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Prática Pedagógica Supervisionada	4
1.1. Escola	4
1.2. Turmas.....	4
1.3. Atividades letivas e extraletivas	5
1.4. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada	14
Capítulo II - Enquadramento teórico.....	18
2.1. A importância do pensamento histórico e das competências históricas no processo de ensino e aprendizagem da História.....	18
2.2. A importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem	23
2.3. A importância da utilização de estratégias pedagógicas motivadoras no processo de ensino e aprendizagem da História.....	28
2.4. A utilização de diferentes recursos didáticos na aula de História	32
Capítulo III – O Estudo	41
3.1.Participantes no estudo.....	41
3.2. Abordagem Metodológica.....	42
Questionário de Interesses – descrição e resultados.....	43
3.3. Seleção dos temas e recursos didáticos e definição das estratégias pedagógicas.....	54
3.4. Descrição e análise dos recursos didáticos utilizados e das atividades pedagógicas realizadas.....	56
3.5. Discussão dos resultados	81
Conclusão	92
Referências bibliográficas.....	96
ANEXOS	101

Anexo I – Plano Anual de Formação (PIF)

Anexo II - Ficha de trabalho aplicada ao 7.º ano sobre a Civilização Fenícia

Anexo III – Exercícios em formato de Guia aplicados ao 7.º ano

Anexo IV – Ficha de trabalho de interpretação de fontes iconográficas aplicada ao 8.º Y

Anexo V – Esquema sobre a Revolução Americana aplicado ao 8.º Y

Anexo VI – Materiais produzidos em Cidadania e Desenvolvimento sobre A Condição das Mulheres

Anexo VII - Exemplo de um exercício de revisão aplicado ao 7.º ano

Anexo VIII – Exemplo de um exercício de revisão aplicado ao 8.º ano

Anexo IX – Planificação a curto prazo da aula oficina

Anexo X – Enunciado do 1º teste de avaliação aplicado ao 7.º ano

Anexo XI – Critérios de correção do teste de avaliação aplicado ao 7.º ano

Anexo XII – *Flyer* elaborado para Visita de Estudo às ruínas de Conímbriga

Anexo XIII – Enunciado do *Peddy-paper* aplicado às turmas de 7.º ano na Visita de Estudo às ruínas de Conímbriga

Anexo XIV – Exemplo de um esquema aplicado ao 7.º ano sobre a origem e difusão do Cristianismo

Anexo XV - Cartaz da atividade extralectiva “A importância das Distopias na compreensão dos Direitos Humanos: uma perspetiva Audiovisual e Literária”

Anexo XVI – Questionário de interesses aplicado à turma 7.º Y

Anexo XVII – Exercício de legenda da Acrópole de Atenas, relativo ao tema da Grécia Antiga, aplicado ao 7.º Y

Anexo XVIII – Exemplos de exercícios de interpretação de fontes históricas

Anexo XIX - Ficha de trabalho de sobre a arte romana aplicada ao 7.ºano

Anexo XX - Ficha de trabalho sobre a arte românica e gótica aplicada ao 7.º ano

Anexo XXI – Planificação da atividade pedagógica nº1 sobre “A luta entre gladiadores no Império Romano”

Anexo XXII – Pistas entregues aos alunos na atividade sobre “A luta entre gladiadores no Império Romano”

Anexo XXIII – Ficha de trabalho aplicada na atividade sobre “A Presença Muçulmana na Península Ibérica nos séculos VIII-XIII: o caso de Mértola”

Introdução

Atualmente, encontramos nas aulas de História, alunos desmotivados e desinteressados na aprendizagem, por isso, é fundamental que o professor de História procure utilizar estratégias que despertem o seu interesse, permitindo-lhes considerar o espaço da sala de aula mais afável. Numa época em que os alunos tendem a desvalorizar o saber e a desprezar o conhecimento histórico, urge compreender os fatores que os levam a desinteressarem-se pelo saber histórico, cabendo ao professor a árdua tarefa de aproximar, novamente, os alunos da sua disciplina.

Os estudantes não são apenas passivos recetores de conhecimentos, em contrapartida, têm interesses e algumas ideias sobre os conteúdos lecionados, muitas vezes influenciadas pelos filmes, séries e videojogos que consomem. Deste modo, é importante o professor desenhar aulas centradas no aluno, em que este seja o protagonista da sua aprendizagem através da realização de tarefas desafiantes cognitivamente, não se limitando a memorizar acontecimentos, nomes e datas. Na verdade, quando interligamos os conteúdos programáticos com os temas que despertam interesse aos alunos poderemos contrariar a imagem de História como uma disciplina aborrecida e suscitar um maior gosto pela aprendizagem.

Neste contexto, um dos fatores que pode contribuir para a aprendizagem dos alunos é a importância dada por estes às atividades realizadas na aula, relacionadas com os seus interesses pessoais nos conteúdos programáticos ou nos recursos didáticos. Nesse sentido, os alunos aprendem com maior facilidade assuntos que lhes despertam interesse e, por isso, estes podem ser canalizados pelos professores como fonte de motivação de modo a aproximar os alunos da disciplina de História. Vivemos, igualmente, na era digital em que se torna desafiante lecionar e surpreender os alunos, porém, o professor deve procurar sempre introduzir a inovação e novidade nas suas aulas, acompanhando o alvorecer dos tempos.

Assim, reconhecendo a preponderância de motivar os alunos para a aprendizagem da História de modo a contribuir para um desempenho escolar mais significativo, decidimos trabalhar os interesses pessoais dos alunos na aula de História. Este objetivo surgiu, essencialmente, após a observação das aulas lecionadas pela professora orientadora e do comportamento dos alunos. Relembro, assim, uma das primeiras aulas assistidas em que um aluno questionou qual fora a primeira religião do mundo e partindo desta questão, outras

intervenções de alunos se seguiram relativamente a aspetos religiosos. Nesse dia surgiu de imediato a vontade de explorar os interesses dos alunos nos conteúdos programáticos e aproximá-los, se possível, da disciplina de História, pois a curiosidade dos alunos e as suas dúvidas movem-nos a querer dar sempre o nosso melhor para corresponder às suas expectativas ou superar as suas dificuldades e creio ser essa a própria motivação da ação docente.

Importa lembrar que trabalhar os interesses dos alunos nos conteúdos programáticos não é uma tarefa fácil, nomeadamente, pelo limitado tempo letivo que a disciplina de História tem e, por isso, exige, uma seleção dos temas a serem trabalhados, sendo impossível explorar na totalidade os interesses destes. Paralelamente, explorar os interesses dos alunos na sala de aula exige um conhecimento prévio do aluno quanto aos seus interesses particulares, ou seja, o que ele gosta de fazer nos tempos livres e quais são as suas atividades extracurriculares, e um conhecimento da relação do aluno com a disciplina de História, procurando perceber quais os temas que lhe despertam um maior interesse e quais os recursos que prefere para estudar história.

Neste sentido, este relatório constitui um estudo de caso com alunos de uma turma de 7.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico e teve como principal objetivo mobilizar os interesses pessoais dos alunos nas aulas de História através da lecionação de temas e da utilização de recursos didáticos que lhes despertavam interesse e da realização de atividades proativas que contribuíssem para o desenvolvimento de competências específicas da disciplina, nomeadamente, a interpretação de fontes, compreensão e comunicação histórica.

Deste modo, a questão de investigação que norteia este trabalho é: “De que forma é que a utilização de temas e recursos que despertam interesse aos alunos pode contribuir para aprendizagem da História?”

Partindo desta questão estipularam-se como objetivos específicos, por um lado, analisar de que forma é que os temas e recursos que despertam interesse aos alunos podem ser utilizados na aula de História; por outro, analisar se os recursos que interessam aos alunos podem ser utilizados como fonte de motivação na aula de História; por fim, avaliar como é que as diferentes estratégias e recursos didáticos podem contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Com efeito, procurou-se perceber se a utilização de diferentes recursos didáticos e a leccionação de temas que se relacionavam com os interesses dos alunos contribuíram para os motivar e, conseqüentemente, para promover a aprendizagem da História e as competências da disciplina. Relembre-se que a disciplina de História implica várias competências tais como compreensão histórica, mas para tal é necessário promover o seu desenvolvimento nas aulas, colocando os alunos a saber pesquisar, selecionar e organizar informação, contextualizando-a no tempo e no espaço, a formular questões e a utilizar uma linguagem adequada.

Para o efeito, o trabalho encontra-se dividido em três capítulos. Princípios com a caracterização do nosso estágio pedagógico, apresentando a Escola, as turmas e as atividades letivas e extralectivas realizadas. No segundo capítulo apresenta-se um enquadramento teórico sobre a importância do desenvolvimento das competências históricas e do pensamento histórico na aula de História alicerçando-nos nos estudos em Educação História, em seguida, abordamos a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem e, por fim, refletimos sobre as vantagens da utilização de diversos recursos didáticos na aula de História. O terceiro e último capítulo centra-se no estudo de caso desenvolvido ao longo do ano letivo, descrevendo-se as intervenções pedagógicas desenvolvidas, focalizando-se nos temas abordados, nos recursos utilizados e nas estratégias desenhadas e analisam-se os resultados obtidos.

Capítulo I – Prática Pedagógica Supervisionada

Neste primeiro capítulo apresentaremos o contexto da prática pedagógica supervisionada através da caracterização da Escola e das turmas com as quais trabalhamos no ano letivo 2022/2023. Posteriormente, indicaremos as atividades letivas e extraletivas realizadas durante o estágio pedagógico e terminaremos com uma reflexão sobre o exercício da profissão docente.

1.1. Escola

A prática pedagógica supervisionada realizou-se numa Escola de 3.º Ciclo do Ensino Básico, localizada no concelho de Coimbra. A nível da oferta escolar, a Escola tem 2.º Ciclo (5.º e 6.º anos) e 3.º Ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos), tendo algumas turmas de ensino articulado, ou seja, turmas que frequentam o ensino artístico na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra. A Escola onde realizámos o estágio tem um bloco administrativo onde se encontra a secretaria, sala de professores, reprografia, biblioteca e dois blocos de aulas. A mesma localiza-se numa zona descampada rodeada de floresta, não oferecendo estímulos de distração aos alunos. As estruturas são antigas, existindo um corredor descoberto que liga os blocos. A nível dos materiais e equipamentos, a Escola tem projetores e computadores que nem sempre funcionam nas condições desejadas, sendo frequente não ser possível ligar o projetor com o comando, o que atrasa a aula. O acesso à *internet*, por vezes, é lento e algumas plataformas são inacessíveis. Algumas salas de aulas não reúnem as condições apropriadas para a projeção, pois são muito amplas, possibilitando só aos alunos da fila central uma correta visualização dos materiais audiovisuais. Relativamente às atividades extracurriculares há uma vasta oferta, nomeadamente, no âmbito do desporto escolar.

1.2. Turmas

Ao longo do ano letivo 2022/2023, trabalhamos com cinco turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico (duas de 8.º ano e três de 7.º ano) mas a nossa prática docente centrou-se, essencialmente, nas turmas de 7.º ano, porém iniciámos, também, no 2.º período a lecionação às turmas de 8.º ano. De um modo geral, as três turmas de 7.º ano tinham um comportamento satisfatório, registando-se alguns casos de distração e ruído no início da aula, que rapidamente deixara de existir mediante a intervenção das docentes. Com estas turmas desenvolvemos várias atividades, uma vez que os alunos se empenhavam e envolviam nas tarefas.

Quanto às turmas de 8.º ano, é de referir que encontrámos turmas totalmente díspares. Por um lado, na turma 8.º H, os alunos revelavam um bom comportamento, estando concentrados e interessados nos conteúdos, realizavam exercícios complexos e revelavam preocupação com o saber histórico, sendo capazes de pensar historicamente. Por outro lado, a turma 8.º Y era constituída por alunos desmotivados e desinteressados pela aprendizagem, com acentuadas dificuldades na compreensão histórica e revelavam um comportamento insatisfatório. Nesta, os alunos eram pouco pontuais, sendo menos empenhados nas aulas e na realização das atividades, por isso, fora necessário, ao longo do ano letivo, pensar constantemente em estratégias estimulantes e diversificadas para este perfil de turma.

1.3. Atividades letivas e extraletivas

Ao longo do ano letivo 2022/2023 desenvolvemos as atividades previstas no Plano Individual de Formação (PIF)¹ e outras propostas pela professora orientadora que enriqueceram a nossa prática pedagógica, munindo-nos de competências científicas, pedagógicas, éticas e sociais.

Primeiramente, iniciámos o estágio, no 1.º período, a assistir às aulas de História do 7.º e 8.º ano e de Cidadania e Desenvolvimento do 7.º ano, lecionadas pela professora orientadora, o que foi bastante vantajoso, pois permitiu, por um lado, adaptarmo-nos às diferentes turmas, compreender a suas dinâmicas e conhecer os alunos e, por outro lado, observar as estratégias utilizadas pela professora orientadora. Paralelamente, nesta altura, a professora orientadora solicitou a nossa colaboração na sala de aula, pedindo-nos que prestássemos apoio individual aos alunos com maiores dificuldades, o que nos permitiu contactar diretamente com os alunos, detetando as suas dificuldades e interesses. Assim, o primeiro contacto com os alunos foi realizado, essencialmente, através deste apoio individual dado em aula, ajudando-os a tirar apontamentos e a realizar os exercícios. Importa referir que este apoio continuou ao longo do ano letivo nas aulas em que não assumíamos a lecionação.

¹ Consultar anexo I – Plano Anual de Formação (PIF).

De igual modo, supervisionámos e auxiliámos os alunos nos trabalhos de grupo realizados no contexto de aula. Estas atividades permitiram-me experienciar um pouco deste trabalho docente e contribuiu para aguçar o desejo de assumir o palco das aulas. Em novembro iniciei a lecionação das aulas ao 7.º ano, neste caso, ao 7.º X e 7.º Y. A minha primeira aula foi dada ao 7.º X no dia 17 de novembro num total de 100 minutos sobre o tema “Os contributos dos Hebreus e dos Fenícios”. Para esta turma desenhei uma aula que previa momentos de exposição e explicitação dos conteúdos, análise de mapas e documentos e exercícios de aplicação, procurando atribuir um papel ativo aos alunos no processo de aprendizagem. A acompanhar a exposição dos conteúdos realizei momentos de diálogo horizontal onde interpelei os alunos a responder a questões e realizei exercícios de síntese. De um modo geral, posso considerar que no final do conteúdo dos Hebreus, os alunos demonstraram compreender as ideias essenciais, concretizando o principal objetivo da aula. Todavia, reconheci a necessidade de melhorar alguns aspetos como a gestão de tempo e a realização de exercícios mais práticos.

A segunda aula foi lecionada ao 7.º Y sobre o mesmo tema, porém, não teve a duração de 100 minutos, devido à realização de uma greve da função pública, o que levou a que a aula fosse dividida em dois blocos de 50 minutos. Por esse motivo, a planificação foi ajustada aos dois tempos de 50 minutos. Nestas primeiras aulas implementei a minha primeira ficha de trabalho, através da qual procurei criar um momento mais dinâmico e ativo na aula². Neste exercício, os alunos revelaram alguma dificuldade, mas demonstraram interesse na sua concretização, querendo escrever as respostas no quadro. Nesta primeira experiência destaco como principais dificuldades a gestão de tempo, pois reservei poucos minutos para a realização da ficha de trabalho.

Em dezembro iniciei o estudo da Grécia Antiga. No seguimento dos conselhos da professora orientadora, idealizei uma aula onde os alunos tivessem um papel mais ativo, contribuindo para promoção de conhecimentos de segunda ordem. Por isso, construí como estratégia, recurso didático e atividade um Guia, estruturado em sete partes, com diferentes exercícios para os alunos realizarem ao longo da aula³. Inicialmente, ao introduzir o tema da

² Consultar anexo II – Ficha de trabalho aplicada ao 7.º ano sobre a Civilização Fenícia.

³ Consultar anexo III – Exercícios em formato de Guia aplicados ao 7.º ano.

civilização grega, foi importante explorar as ideias tácitas dos alunos. Para isso, os alunos tiveram de registar no seu Guia o que sabiam sobre os gregos ou a Grécia Antiga (Parte 0 da ficha de trabalho). Em seguida, procedeu-se à localização no tempo e no espaço através da exploração de um friso cronológico e de um mapa presente na Ficha de trabalho (parte I). Na parte II, os alunos realizaram um exercício de análise e interpretação de fontes, identificando os elementos necessários à existência de uma Pólis na perspetiva de Aristóteles. Em seguida, para os alunos compreenderem que a cidade-estado de Atenas se dividia na Zona Rural e na Zona Urbana, que incluía a Acrópole e a Ágora, preencheram a legenda de uma imagem na parte III. Na parte IV, os alunos tinham de legendar os principais monumentos da Acrópole de Atenas mediante a visualização da sua reconstituição em 3D no videogame *Assassin's Creed Odyssey*. Na parte V, através de vestígios cerâmicos gregos analisou-se a condição das mulheres atenienses, devendo os alunos classificar esta sociedade. Por fim, terminaram o Guia preenchendo o Glossário com a definição dos conceitos trabalhados em aula.

No 2.º período, continuei a lecionação ao 7.º ano, investindo em atividades diversificadas, nomeadamente, exercícios em pares, realização de esquemas no quadro, solicitando a participação ativa dos alunos, exercícios de interpretação de fontes escritas e iconográficas e exercícios de escrita para os alunos treinarem a competência de comunicação histórica. Em simultâneo, neste período, iniciei a lecionação ao 8.º ano com o tema do Antigo Regime, assegurando a partir de então aulas a dois níveis diferentes, 7.º e 8.º anos. A turma de 8.º ano, à qual assegurei as aulas até ao final do ano, revelou-se um verdadeiro desafio, uma vez que os alunos revelavam um comportamento insatisfatório, sendo pouco pontuais, e um baixo aproveitamento. Alguns destes alunos demonstravam elevados níveis de desinteresse pelo saber histórico e acentuadas dificuldades, o que exigia uma reflexão constante sobre as atividades, estratégias pedagógicas e recursos mais adequados para estimular o envolvimento dos alunos mediante o conteúdo programático e para facilitar a compreensão dos conteúdos e a aquisição de competências históricas. Neste sentido, no estudo do Antigo Regime, realizei um exercício de interpretação de fontes iconográficas para os alunos analisarem a organização social nesta fase da História Europeia⁴. Neste caso, considero que foi fundamental analisar,

⁴ Consultar anexo IV – Ficha de trabalho de interpretação de fontes iconográficas aplicada ao 8.º Y.

criticamente e detalhadamente, a fonte iconográfica em aula, solicitando a participação dos alunos, para que estes compreendessem de que forma se pode extrair informação relevante deste tipo de fontes e responder às questões de interpretação. Neste momento, foi crucial treinar a construção de respostas de desenvolvimento que integram elementos da fonte analisada.

Paralelamente, visando diversificar os recursos e criar um ambiente de aprendizagem diferente e estimulante, recorri à visualização de um vídeo da reconstituição do Terramoto de 1 de novembro de 1755, em Lisboa, através da plataforma digital *Edpuzzle*, onde todos alunos, em simultâneo, visualizaram e responderam às questões na aula. Mais tarde, foi possível consultar as respostas dos alunos, registadas na plataforma. Com o mesmo intuito, no conteúdo sobre a Revolução Americana redigi um esquema que os alunos tinham de preencher para responder à questão central “Como é que treze colónias inglesas se tornaram nos EUA?”⁵. Neste esquema destacava-se a Estátua da Liberdade, que foi oferecida pelos franceses aos americanos no centenário da declaração da independência, deste modo, iniciei a correção do esquema, questionando os alunos, precisamente, sobre a importância desta estátua, articulando, assim, o presente com o passado.

Ao longo da minha experiência com esta turma, foi necessário manter a disciplina e uma relação afável com os alunos, procurando ultrapassar as barreiras pedagógicas mediante as sugestões e conselhos da professora orientadora. Para esta turma foi fundamental repensar, várias vezes, nas estratégias mais adequadas para estimular a atenção e o envolvimento dos alunos e promover competências.

Paralelamente, no 2.º período a professora orientadora solicitou a nossa colaboração nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento do 7.º ano e, por isso, acompanhámos o trabalho dos alunos sobre o tema da Empatia, onde criaram uma árvore da empatia com o desenho das suas mãos e, no 3.º período, acompanhámos os trabalhos sobre o tema das *Fake News*. Nesta disciplina, em colaboração com a professora orientadora, dediquei-me, também, a planear atividades sobre o tema “A condição das mulheres no século XX e na atualidade” e tive a oportunidade de orientar algumas das atividades realizadas em aula, nomeadamente, um

⁵ Consultar anexo V – Esquema sobre a Revolução Americana aplicado ao 8.º Y.

debate⁶. Para o debate foram colocadas três questões sobre as quais os alunos tinham de refletir e debater, apresentando a sua perspetiva. Considero que esta atividade foi bastante enriquecedora para consciencializar os alunos sobre a condição das mulheres na atualidade, para abordar temáticas do presente e para os alunos desenvolverem as suas capacidades de reflexão e de argumentação. O debate foi uma iniciativa bem-sucedida, pois alguns alunos demonstraram interesse na sua realização e destacaram-na positivamente no final do ano letivo.

Por outro lado, reconhecendo que a aprendizagem é um processo evolutivo, tivemos a oportunidade de realizar exercícios de avaliação formativa, explorando diversas plataformas como o *Quizizz*, *Google Forms* e *Kahoot*. De igual modo, tive a oportunidade de redigir exercícios de revisão para o teste de avaliação sumativa, assegurando essas aulas⁷. Assim, o 2.º período foi o momento de maior aprendizagem no meu percurso, pois permitiu evoluir em vários aspetos pedagógico-didáticos, nomeadamente, na planificação de aulas mais centradas nos alunos com a realização de exercícios mais complexos que permitiam a articulação entre o conhecimento substantivo e o conhecimento de segunda ordem.

No 3º período tive igualmente a experiência de assegurar aulas ao 7.º e 8.º anos. Neste período, a professora orientadora propôs ao núcleo de estágio assegurar uma semana de aulas a todas as turmas, porém, existiram vários constrangimentos, nomeadamente, causados pelas greves da função pública, que impediram a sua concretização. Neste caso, tive a oportunidade de assegurar aulas as cinco turmas durante alguns dias. Importa destacar a relevância desta experiência para a preparação docente, uma vez que na futura prática profissional poderemos ter várias turmas em simultâneo de diferentes níveis, assim, a possibilidade de experienciar a lecionação de várias turmas no mesmo dia permitiu perceber melhor esta realidade e desenvolver competências centrais como a adaptabilidade a diferentes contextos. Paralelamente, tivemos, ainda, a oportunidade de planificar e realizar uma aula oficina sobre o tema “O processo de formação de Portugal nos séculos XI-XII” em duas aulas de 50 minutos,

⁶ Consultar anexo VI – Materiais produzidos em Cidadania e Desenvolvimento sobre A Condição das Mulheres.

⁷ Consultar anexos VII e VIII – Exemplos de exercícios de revisão aplicados 7.º e 8.º anos.

onde procurámos abordar o conceito de independência política, fundamental para compreender o processo de formação de Portugal nos séculos XI e XII⁸.

A realização desta aula oficina foi proposta ao núcleo de estágio pela professora orientadora e, deste modo, decidiu-se explorar o conceito de independência política, uma vez que é um conceito crucial para a compreensão do processo de formação de Portugal e de vários acontecimentos da História Nacional e Mundial e, de igual modo, para a compreensão da organização política atual. Orientando-nos pelos estudos em Educação Histórica, especialmente pelos artigos de Isabel Barca sobre o modelo de aula oficina, a atividade pedagógica iniciara-se com o levantamento das ideias prévias dos alunos quanto ao conceito de independência política. Após esse levantamento, categorizaram-se estas ideias segundo o modelo proposto por Isabel Barca e estipulou-se que os alunos analisassem diferentes documentos para responder às questões de investigação.

Nesta aula de matriz construtivista, pretendeu-se que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento através da análise e interpretação de diferentes materiais históricos, enquanto o professor desempenhava um papel mediador entre os alunos e as fontes, orientando-os na análise da historiografia e das fontes históricas e na extração de informações relevantes para conseguirem responder às questões colocadas. Para isso, os alunos organizaram-se em grupos e exploraram os materiais com o objetivo de construir o seu conhecimento sobre um subtema do conteúdo “A Formação de Portugal” mediante a construção de uma síntese histórica. Deste modo, com a realização de um trabalho mais autónomo, competia aos alunos investigarem e extrair as informações relevantes para compreenderem o processo de formação de Portugal e a afirmação da independência política. Assim, ao longo dessa aula, ao estudar-se as etapas da afirmação da independência política de Portugal, os alunos identificaram, de modo contextualizado, as alterações sociopolíticas que marcaram a formação do reino de Portugal e contribuíram para a sua independência, compreendendo a transformação do Condado Portucalense no Reino de Portugal. Esta atividade contribuiu para desenvolvimento de competências fundamentais para a promoção do raciocínio histórico, como a interpretação de fontes diversas e a comunicação histórica escrita, através da construção de narrativas

⁸ Consultar anexo IX – Planificação a curto prazo da aula oficina.

históricas, e oral, através da sua apresentação. Para o professor foi um momento fundamental para analisar as ideias prévias dos alunos acerca do conceito de independência política e a sua evolução após as atividades realizadas.

Acresce referir que, pessoalmente, gostei de planificar esta aula, de refletir sobre as atividades mais adequadas para os alunos compreenderem o conceito histórico nuclear, de analisar os trabalhos desenvolvidos de interpretação de fontes e de analisar a evolução das suas ideias. Considero que foi uma aula bem-sucedida, uma vez que dos 19 alunos, 12 progrediram nas ideias apresentadas sobre os conceitos, aproximando-se de ideias historicamente válidas. Esta experiência demonstrou a importância da realização deste tipo de aulas de modo a conhecermos o pensamento dos alunos e contribuir para a sua progressão, estimulando-os a pensarem historicamente.

Por outro lado, tivemos, também, a oportunidade de elaborar materiais de avaliação para as turmas de 7.º e 8.º anos, de proceder à sua correção e de assumir as respetivas aulas de entrega e correção dos testes de avaliação, o que nos permitiu desenvolver competências fundamentais no domínio da avaliação. Neste caso, o núcleo de estágio, em colaboração com a professora orientadora, redigiu enunciados de teste⁹ e os respetivos critérios de correção¹⁰, incluindo versões adaptadas mediante os critérios de avaliação da Escola. Refira-se que este foi um trabalho fundamental para compreendermos o domínio da avaliação, nomeadamente, nos casos de alunos com necessidades educativas especiais, que abrangidos pelos Decreto de Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, têm modificações na avaliação. Acresce referir que foi igualmente crucial para nos familiarizarmos com os materiais de avaliação, percebendo, por um lado, a tipologia de perguntas que podemos aplicar e, por outro, de que forma o teste sumativo deve ser estruturado de acordo com os critérios de avaliação da Escola e como devemos avaliar as diversas competências da disciplina.

Reconhecendo que o papel de um professor não se resume ao trabalho na Escola e à lecionação das aulas, o núcleo de estágio teve a oportunidade de organizar uma visita de estudo às ruínas de Conímbriga, constituída por três momentos: uma atividade lúdico-pedagógica com

⁹ Consultar anexo X – Enunciado do 1º teste de avaliação aplicado ao 7.º ano.

¹⁰ Consultar anexo XI – Critérios de correção do teste de avaliação aplicado ao 7.º ano.

duração de uma hora; uma visita guiada aos locais considerados mais relevantes nas ruínas de Conímbriga; a realização autónoma de um *peddy-paper* pelos alunos. Esta foi uma das experiências mais enriquecedoras do nosso estágio, pois percebemos que uma visita de estudo não se resume à sua concretização, esta inicia-se com um elevado trabalho burocrático e um rigoroso planeamento, sendo fulcral ponderar criticamente as atividades a realizar tendo em conta a duração prevista da visita.

Por um lado, elaborámos, em colaboração com a professora orientadora, diversos materiais para os alunos e professores que participaram na visita, entre eles, o programa (onde se indicou o horário e se definiu detalhadamente as atividades a realizar), o *flyer* (folheto)¹¹ e o *peddy-papper*¹². Por outro lado, planeámos atividades para envolver os alunos antes da abertura do Museu, uma vez que este abriria uma hora depois da nossa chegada, por isso, foi fundamental planear uma atividade que fosse lúdica e interativa e que se relacionasse com a visita de estudo. Deste modo, decidimos realizar em cada turma um *quizz* com questões sobre o Império Romano e Conímbriga, no qual os alunos participaram em equipas. De igual modo, seleccionámos os locais a explorar na visita guiada e definimos a atividade de exploração autónoma das ruínas pelos alunos, o *peddy-paper*.

Nesta visita de estudo, cada professor de História acompanhou uma turma e realizou uma visita guiada aos locais mais importantes das ruínas de Conímbriga, previamente seleccionados, deste modo, tive a oportunidade de guiar, individualmente, a visita às ruínas de Conímbriga a uma turma de 7.º ano. Guiar uma visita é um momento de grande responsabilidade e, por isso, foi fulcral uma preparação científica através de uma primeira visita presencial às ruínas de Conímbriga, onde explorámos os locais e seleccionámos os mais relevantes a explorar na visita de estudo, e da leitura de bibliografia sobre o local e o tema para depois redigirmos um guião final que orientaria a visita guiada.

Concluída a visita, trabalhámos ainda em outros materiais para apresentar o resultado desta atividade. Por um lado, os alunos realizaram trabalhos sobre a visita de estudo que foram

¹¹ Consultar anexo XII – *Flyer* elaborado para Visita de Estudo às ruínas de Conímbriga.

¹² Consultar anexo XIII – Enunciado do *Peddy-paper* aplicado às turmas de 7.º ano na Visita de Estudo às ruínas de Conímbriga.

apresentados na exposição física organizada na Escola pelo núcleo de estágio. Por outro lado, foi necessário, corrigir o *peddy-paper* e apurar os vencedores, que receberam um certificado pela sua prestação. Ademais, considerando que é fundamental auscultar a opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas, a professora orientadora aplicou um inquérito de percepção que nos permitiu identificar aspetos bem-sucedidos e outros a aprimorar. Acabei esta atividade com o sentimento de dever cumprido, pois foi bastante trabalhosa, mas gratificante, tornando-me mais exigente com o meu trabalho, acreditando que há sempre aspetos a aprimorar. De igual modo, o núcleo de estágio teve a oportunidade de participar com uma turma de 8.º ano na atividade desenvolvida pelo Ateneu de Coimbra no âmbito da comemoração do cinquentenário do 25 de Abril na cidade.

Por fim, considerando que uma das tarefas de professor poderá ser assegurar uma direção de turma, acompanhámos o trabalho de uma diretora de turma da Escola, o que nos permitiu contactar com a dimensão burocrática deste cargo, familiarizando-nos com os seus procedimentos e documentos legislativos. Paralelamente, o núcleo de estágio teve ainda a oportunidade de assistir às reuniões intercalares e de Conselho de Turma ao longo dos três períodos e acompanhou as atividades de preparação de avaliação de final do 2.º e 3.º período. Esta experiência permitiu-nos familiarizar com a burocracia gritante a que o professor estará exposto e que constitui um enorme desgaste para a profissão.

Assim, gradualmente ao longo do ano letivo fui diversificando as atividades, centrando-me nas competências essenciais que os alunos deviam desenvolver. Realizei, portanto, várias fichas de trabalho, como esquemas¹³ e exercícios de aplicação, onde os alunos trabalhariam a análise e interpretação de fontes e a comunicação histórica, competências específicas da disciplina. Tendo em conta a faixa etária destes alunos, foi igualmente importante procurar diversificar as estratégias e os recursos didáticos de modo a estimular o interesse e a motivação dos alunos, realizando várias atividades no âmbito das intervenções pedagógicas para o presente relatório. Com efeito, recorrendo aos interesses dos alunos e a recursos que se relacionam com o seu quotidiano, pretendi estimular o gosto pela História e tornar a aprendizagem nesta

¹³ Consultar anexo XIV – Exemplo de um esquema aplicado ao 7.º ano sobre a origem e difusão do Cristianismo.

disciplina mais prazerosa. Procurei ao longo das aulas sensibilizar os alunos da importância do saber histórico para a compreensão do presente. Ademais, empenhei-me em criar um ambiente de aprendizagem saudável, por isso, procurei estabelecer uma relação pedagógica agradável com os alunos, atendendo às suas dúvidas e dificuldades e características individuais e procurei envolver todos os alunos na aula, solicitando a sua participação.

No âmbito extraletivo, importa referir que tive a enriquecedora experiência de palestrar em dezembro de 2022, noutra Escola cooperante a convite desse núcleo de estágio, no âmbito do seu Plano Anual de Atividades (PAA), sobre “A importância das Distopias na compreensão dos Direitos Humanos: uma perspetiva Audiovisual e Literária”¹⁴. Neste caso, a minha comunicação centrou-se na perspetiva literária, apresentando obras distópicas que abordam a questão dos direitos humanos e dos princípios democráticos. Esta experiência foi bastante enriquecedora para a minha formação pedagógica, uma vez que me possibilitou contactar com turmas do Ensino Secundário, constituídas por um perfil de alunos diferente ao que encontrei no meu estágio.

1.4. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada

A encerrar o capítulo do estágio pedagógico impera refletir sobre a construção do perfil docente ao longo destes meses, que fora de acentuada evolução e superação.

Ao escrever este capítulo relembro o primeiro dia em que entrei na escola e deparei-me com o cenário da educação *in loco*, relembro o anseio de lecionar e o receio dos desafios que seriam colocados nesta nova fase. O estágio constitui a primeira experiência pedagógica, sendo imperativo trabalhar arduamente e rigorosamente para superar barreiras, ultrapassar obstáculos e aprimorar as competências na docência, articulando o conhecimento científico com a didática e pedagogia.

Quando pensamos em ensinar não podemos centrar-nos na exposição de conteúdos, devemos refletir sobre a adoção de estratégias, atividades e recursos que permitam ao aluno

¹⁴ Consultar anexo XV - Cartaz da atividade extralectiva “A importância das Distopias na compreensão dos Direitos Humanos: uma perspetiva Audiovisual e Literária”.

aprender. Neste caso ensinar História não significa, somente, dominar conhecimentos e transmiti-los, implica, também, a promoção de competências que permitam ao aluno pensar historicamente. Ora esta elucidação só é possível quando contactamos com alunos, deparando-nos com as suas dúvidas, dificuldades, interesses, objetivos e, muitas vezes, desmotivação. No real contexto educativo, percebemos que muitos alunos continuam a demonstrar elevados níveis de memorização e dificuldade na compreensão e interpretação de textos, o que prejudica a progressão do pensamento histórico.

Neste contexto, rapidamente percebi que caberia ao professor no contexto da sua aula alterar este cenário e contrariar o estilo de memorização e promover competências, treinando-as na própria aula através da realização de exercícios criativos e estimulantes cognitivamente. Para o efeito, foi fundamental a estrutura da planificação adotada, solicitada pela professora orientadora, que dirigia a nossa aula tendo em conta o que pretendíamos que o aluno aprendesse, descentrando-nos da sobrecarga de conteúdos a lecionar numa aula. Neste caso, o modelo de planificação em concordância com os estudos em Educação Histórica previa a articulação do conhecimento substantivo histórico com o conhecimento de segunda ordem, visando o desenvolvimento de competências históricas e a progressão do pensamento histórico. Foi no sentido desta linha metodológica que orientei a minha prática pedagógica supervisionada, iniciada em novembro de 2022. Ao longo do estágio pedagógico empenhei-me em planificar aulas diversificadas que não se tornassem rotineiras e que fossem adequados ao nível dos alunos e promovessem aprendizagem e competências de segunda ordem e, por isso, descentrei-me de um modelo expositivo e foquei-me em dar o protagonismo aos alunos, assumindo um papel de orientação da aprendizagem. Sem desvalorizar o conhecimento substantivo planeei as aulas recorrendo a bibliografia didática e a historiografia atualizada, de modo a estar preparada para responder a questões que os alunos poderiam colocar.

Inicialmente, tive algumas dificuldades em criar exercícios que articulassem o conhecimento substantivo com o de segunda ordem e que fossem estimulantes cognitivamente. Num primeiro momento, considero que as questões seriam demasiado acessíveis e diretas, não constituindo desafios para os alunos resolverem. Perante esta dificuldade, procurei, ao longo do ano, complexificar as questões, torando-as desafios superáveis para os alunos mediante a análise crítica de documentos ou imagens. Neste sentido, foram fundamentais os conselhos da

professora orientadora e a leitura de bibliografia didática de modo a compreender como poderia complexificar os exercícios sem os tornar demasiado exigentes. Por outro lado, a professora orientadora incentivou-nos a planificar aulas centradas no que pretendíamos que os alunos aprendessem e nas competências a desenvolver. Deste modo, reconhecendo a importância do papel do aluno nas suas aprendizagens, pensei em momentos de aula dedicados a atividades práticas que contribuíssem para a promoção de competências históricas.

À semelhança do que fora alertado pela nossa orientadora, o desenvolvimento destas competências só é possível quando as trabalhamos, regularmente, em contexto de sala de aula. Por isso, planeei aulas que articulassem momentos expositivos de transmissão dos conteúdos com atividades práticas. Considero que inicialmente uma das minhas dificuldades na realização de atividades práticas foi definir adequadamente o tempo para a sua realização, pois, por vezes, aplicava tarefas morosas que tinham de ser concluídas na aula seguinte. Deste modo, a gestão de tempo foi um obstáculo ao longo do meu estágio pedagógico, nomeadamente pela realização de atividades que exigiam um maior período de duração, o que exigia um maior rigor na planificação da aula. Positivamente, esta dificuldade foi ultrapassada com a experiência letiva e mediante as sugestões da professora orientadora.

Paralelamente, a experiência no domínio da avaliação revelou-se desafiante, nomeadamente, na elaboração e correção dos testes de avaliação sumativa. Por um lado, na elaboração dos testes de avaliação sumativa foi difícil, inicialmente, criar exercícios perceptíveis e com o nível de complexidade adequado à turma, onde seriam avaliadas as diferentes competências da disciplina (compreensão, comunicação e interpretação histórica) de acordo com os critérios de avaliação da Escola e, por outro, no momento da correção foi difícil avaliar as respostas, nomeadamente, de desenvolvimento, pois os estudantes revelavam dificuldades na interpretação de documentos e na construção de respostas, demonstrando graves carências no vocabulário, dificuldades na construção frásica e em articular as informações das fontes escritas ou iconográficas com a questão. Ao longo do ano, beneficiando da experiência profissional e da formação académica da professora orientadora, as dificuldades sentidas no domínio da avaliação foram diminuindo, uma vez que esta nos auxiliava e aconselhava, porém, não obstante a experiência deste ano, considero que, na futura prática docente, a avaliação continuará a ser um desafio.

A terminar esta reflexão, importa deixar algumas notas pessoais. Ao longo do estágio pedagógico tive contacto com o trabalho letivo e extraletivo do docente, percebendo as diferentes funções que este desempenha, compreendendo que a um professor não se exige somente uma preparação científica e competências didático-pedagógicas. A este são, também, requeridas competências como adaptabilidade, capacidade de organização e versatilidade, uma vez que ao longo do ano letivo, o professor tem, por um lado, de concretizar diversas tarefas de componente não letiva, que não se relacionam diretamente com a sua disciplina, em reduzidos períodos de tempo e, por outro, de cumprir os requisitos burocráticos exigidos. Não obstante esta exigente carga burocrática da profissão docente, continuo a acreditar que o ensino é o caminho que quero seguir, procurando aperfeiçoar cada aula que dou, cada recurso que utilizo e cada atividade que realizo.

Deste modo, percebi que o trabalho do professor se inicia com a preparação dos materiais e a planificação da aula, adequada às características da turma, seguindo-se uma reflexão sobre a mesma, repensando em outras estratégias mais profícuas e em formas de melhorar. O sucesso pedagógico depende dessa reflexão e desse objetivo constante de melhorar cada aula, cada estratégia e cada atividade, porque poucas são as aulas excelentes.

Assim, com a minha prática pedagógica concluo que ensinar a pensar historicamente implica uma preparação científica, isto é, a leitura de historiografia atualizada e revista, e pedagógico-didática, ou seja, a leitura de estudos sobre epistemologia da Educação, Educação Histórica e psicologia educacional. A articulação entre a pedagogia, didática e saber histórico é fundamental para a preparação de ambientes de aprendizagem profícuos, em que o professor orienta as suas aulas mediante as competências históricas a desenvolver e não para os conteúdos a transmitir oralmente, aguardando que os alunos memorizem acriticamente as informações expostas pelo professor. Apercebi-me igualmente que a inovação e a diversidade são fundamentais no trabalho docente, permitindo estimular o interesse dos alunos, contrariando a ideia de um História rígida, fechada assente em processos de memorização e reprodução. Foi no sentido de demonstrar aos alunos que a História está presente no nosso quotidiano, nos produtos que consumimos e no presente em que vivemos que decidi trabalhar este tema e acredito que a análise em escola alicerçada na bibliografia utilizada contribuiu para moldar a minha perspetiva sobre o ensino da História.

Capítulo II - Enquadramento teórico

No nosso estudo procurámos utilizar os interesses pessoais dos alunos através da exploração de temas e da utilização de recursos que lhes despertavam interesse com o objetivo de fomentar a sua motivação na aula de História e, deste modo, estimular o gosto pela aprendizagem da mesma. Pretendemos, também, realizar atividades estimulantes cognitivamente que promovessem competências históricas como a interpretação de fontes e a comunicação histórica, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Neste sentido, para atingir estes objetivos foi fundamental utilizar uma vasta e diversificada bibliografia pedagógico-didática, que nos permitiu redigir este enquadramento teórico.

Este capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos. No primeiro pretende-se refletir sobre importância do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos na aula de História, centrando-nos nos estudos em Educação Histórica. Em seguida, abordaremos a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem, explorando, com maior detalhe, no terceiro subcapítulo, a relevância de utilizar estratégias pedagógicas motivacionais no processo de ensino e aprendizagem da História. Por fim, no último subcapítulo, analisaremos a vantajosa utilização de diversos recursos didáticos na aula de História, nomeadamente, dos audiovisuais, dos recursos digitais e das visitas virtuais para fomentar e manter a motivação dos alunos na aprendizagem da História.

2.1. A importância do pensamento histórico e das competências históricas no processo de ensino e aprendizagem da História

Para melhorar o ensino e a aprendizagem da História, importa perceber como é que os alunos percebem, entendem e aprendem História. No campo da Educação Histórica há uma constante preocupação em estudar os processos cognitivos envolvidos na aquisição do saber histórico e no desenvolvimento do pensamento histórico. Estes estudos colocaram em voga um novo conceito de aula mais centrado nos alunos e contribuíram para a definição de novas estratégias de ensino e aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento de competências históricas, articulando o conhecimento substantivo histórico com conceitos de segunda ordem, fundamental para a progressão do pensamento histórico dos alunos. Como realça Arthur

Chapman o desenvolvimento do pensamento histórico dos discentes, essencial para a compreensão histórica, torna-se um dos objetivos centrais da Educação Histórica (2021, p. 23).

A investigação em Educação histórica desenvolveu-se nomeadamente entre as décadas de 70, 80 e 90 do século XX e centrou-se nas ideias dos alunos sobre História, o que contribuiu para o desenvolvimento da compreensão histórica nos alunos, para a alteração dos métodos de ensino da História e para a relevância em termos curriculares atribuída a esta disciplina (Solé, 2017, p. 90). Estes estudos demonstraram que para a aprendizagem da História era fundamental articular o conhecimento substantivo histórico, ou seja o que se sabe sobre a realidade histórica, onde se inclui os conceitos históricos substantivos (como por exemplo, Revolução ou Democracia) fundamentais à compreensão do passado, com os conhecimentos metahistóricos ou de segunda ordem, isto é, o modo como se pensa e faz história, incluindo conceitos de segunda ordem como empatia histórica, explicação histórica, evidência histórica, significância histórica, narrativa, mudança e continuidade, tempo histórico. Esta articulação é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos, cada vez mais complexo e sofisticado, pois conclui-se que para pensar historicamente, estes devem ter conhecimentos de História, ou seja, dominar o conhecimento substantivo e ter conhecimentos sobre História (métodos e regras utilizadas na sua investigação e desenvolvimento) fundamental para compreender o passado (Solé, 2017, p. 94).

Neste sentido, valorizando os conceitos de segunda ordem, elaboraram-se modelos de progressão das ideias dos alunos em relação a estes, nomeadamente, os de empatia histórica e evidência histórica, sendo de destacar as propostas de Peter Lee. Estes modelos demonstraram-se fundamentais para conhecer as ideias dos alunos e adotar estratégias e definir atividades promotoras do pensamento crítico e histórico (Solé, 2017, p. 90)

Em Portugal, nos anos 90 do século XX e inícios do século XXI, desenvolveram-se importantes estudos no âmbito da Educação Histórica influenciados pela investigação anglo-saxónica. Os primeiros estudos realizaram-se no âmbito do Mestrado Académico em Educação, Supervisão Pedagógica e Metodologia do Ensino da História (1999-2012) focando-se na articulação da História, epistemologia da História e da Cognição situada (Gago e Lagarto, 2021, p. 170).

Segundo estes estudos, nomeadamente, de Isabel Barca, defende-se que é fulcral trabalhar “o pensamento histórico dos jovens no sentido da construção de uma narrativa do passado descritiva-explicativa, que problematize a objetividade assente em critério de fundamentação lógica e empírica” (Barca, 2015, p. 58). Na mesma linha, a autora enfatiza a importância da explicação do passado, procurando explicar-se “porque aconteceu, ou como foi possível acontecer, que consequência teve e para quê” (Barca, 2015, p. 62). Para o desenvolvimento do pensamento histórico, é fundamental que o professor procure conhecer o mundo conceptual dos alunos, isto é, as suas ideias acerca da História. (Barca, 2015, p. 66). É crucial, então, o professor conhecer as ideias tácitas dos alunos, explorando-as e problematizando-as, uma vez que, sublinha Barca, “parte-se do mundo conceptual dos alunos para ajudá-los a reformular ou aprofundar as suas ideias em História” (Barca, 2015, p. 63).

A mesma autora realça que os estudantes jovens e até crianças podem raciocinar em elevados graus sofisticados enquanto outros tendem para os mais simplistas (Barca, 2015, p. 58). Para o desenvolvimento do raciocínio histórico mais complexo é importante em contexto de sala de aula, explorar, as ideias tácitas dos alunos e desenvolver atividades promotoras de competências históricas, articulando o conhecimento substantivo com o conhecimento de segunda ordem.

Assim, ensinar História não se resume a possuir conhecimento histórico e a transmiti-los aos alunos de forma expositiva, pois, como refere Glória Solé (2017, p. 94) é igualmente preponderante estimular:

“Um conjunto de competências ao nível da capacidade de seleccionar, analisar, interpretar fontes, estabelecer relações de causalidade, explicar historicamente, ser capaz de construir relatos/narrativas, orientar-se temporalmente, ou seja, saber aplicar noções que representam a natureza da história, que constituem, segundo a terminologia de Lee (2001) conceitos de segunda ordem ou estruturais”.

Por outras palavras, a disciplina de História não se deve centrar numa abordagem de conteúdo assente nos conhecimentos substantivos, importa incluir, também, os conceitos estruturais ou de segunda ordem, “preocupando-se em analisar as ideias dos alunos sobre empatia, causalidade, explicação histórica, evidência, entre outros” (Solé, 2017, p. 90).

Na mesma conceção, o processo de ensino da História deve-se pautar em ensinar para aprender a pensar, o que implica, como realça Barca, “uma rutura com aulas centradas em atividades de aprendizagem de reduzido esforço” (2021, p. 61). Deste modo, o docente mediante a investigação em cognição histórica deve orientar os alunos na construção do seu saber histórico e a pensar historicamente (Solé, 2017, p. 93).

Em suma, podemos destacar, em concordância com Léandre Cruz Aurélio, a preponderância dos estudos em Educação Histórica para o ensino da História, uma vez que proporciona aos professores “indicadores acerca das formas como os alunos aprendem, bem como o desenvolvimento de conceitos de segunda-ordem, mobilizados no contexto da construção do conhecimento histórico” (2021, p. 18).

Após a análise dos estudos em Educação Histórica importa agora analisar os documentos curriculares em que se alicerça a prática educativa em Portugal. Atualmente, o documento curricular orientador do Ensino da História português são as *Aprendizagens Essenciais* que estipulam os conteúdos disciplinares centrais a abordar em cada ano de escolaridade, definindo os conhecimentos indispensáveis a adquirir e as capacidades e as atitudes que se pretendem atingir com a aprendizagem da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e contribuem para consecução do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

Analisando concretamente as *Aprendizagens Essenciais* (AE) referentes ao 7.º ano de escolaridade verificamos alguma coerência entre os objetivos de aprendizagem e os estudos em Educação Histórica. Quanto a esta análise é de referir o estudo de Gloria Solé (*Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente*, 2021) em que procurou perceber como se encontrava estruturado o ensino da História em Portugal e as mudanças operadas nas últimas décadas, incidindo no currículo, programa, manuais escolares e formação docente. Orientando-nos por este estudo e analisando o documento curricular em vigor, identificamos, por um lado, a preocupação em capacitar o aluno para pensar historicamente, referindo-se:

“Pretende-se que o aluno adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de

forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva” (*Aprendizagens Essenciais*, 7.º ano, p. 2).

De igual modo, constatámos a preocupação em desenvolver competências históricas nomeadamente a interpretação de fontes, direcionando os alunos a “compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico” e a “utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica” (*Aprendizagens Essenciais*, 7.º ano, p. 3).

Paralelamente, valorizando a compreensão de conceitos de segunda ordem deve-se “reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História” e “compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência” (*Aprendizagens Essenciais*, 7.º ano, p. 3) Denota-se, ainda, uma preocupação com o estudo da História Local e do Património Histórico, devendo-se “relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda” (*Aprendizagens Essenciais*, 7.º ano, p. 3). Todavia, em concordância com Glória Solé (2021, p. 38) continuamos a verificar o domínio de uma História Nacional e Europeia, com raras referências à História Mundial, assente numa perspetiva eurocêntrica.

Não obstante a preocupação com a promoção do raciocínio histórico dominante nos documentos curriculares, denota-se a incoerente redução letiva da disciplina de História, pois, atualmente, verifica-se a sua constante redução no currículo português, nomeadamente, no 3.º Ciclo do Ensino Básico, e acentua-se o desinteresse dos alunos por esta área do saber, considerada, frequentemente, entediante, desinteressante e inútil para a preparação profissional.

Perante este cenário, acresce ao professor mais desafios e barreiras para ultrapassar, pois ao extenso programa soma-se a heterogeneidade das turmas e a desmotivação dos alunos. Torna-se, deste modo, extenuante para o professor em poucas aulas conseguir criar ambientes de aprendizagem estimulantes ao pensamento histórico. Paralelamente, outro objetivo pedagógico deve ser o de despertar a curiosidade do aluno para o estudo da História, demonstrando-lhe a importância do saber histórico para a compreensão do presente e cativando a sua motivação para a aprendizagem da História através de aulas que mobilizem os seus

interesses pessoais. Neste cenário, torna-se importante o professor procurar motivar o aluno, criando aulas estimulantes cognitivamente promotoras de competências, orientando as tarefas para níveis de raciocínio gradualmente mais complexos. Vários autores referem a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem, deste modo, no seguinte subcapítulo, abordaremos alguns destes estudos.

2.2. A importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem

Em Portugal, os estudos sobre motivação académica surgem essencialmente no âmbito das ciências da educação e da psicologia da educação, encontrando-se também alguns relatórios de estágio sobre a importância da motivação no ensino da História, entre elas, o de Daniela Guinapo, “A importância da motivação no Ensino da História - Contributos Práticos”, realizado na Universidade de Lisboa em 2018. Paralelamente na comunidade internacional encontramos maior variedade sobre este tema em estudos educacionais¹⁵. Nestes estudos, a motivação do aluno é defendida por vários autores como importante no processo de ensino e aprendizagem uma vez que existe um motivo que o move para a aprendizagem.

Antes de mais, para analisarmos a sua relevância, importa definir o conceito de motivação no contexto educativo. Etimologicamente a palavra motivação deriva do latim “movere, motum” e significa movimento. Deste modo, motivar significa provocar uma atitude no indivíduo (Veríssimo, 2013, p. 73), por isso, ter um motivo orienta-o a adotar um comportamento para alcançar o seu objetivo (Eccheli, 2008, p. 200). Segundo Garrido, a motivação tem origem no sujeito e impulsiona-o para a ação, assim, esta surge no interior do indivíduo e move-o a agir para concretizar os seus objetivos, tendo um importante papel para a aquisição de novas aprendizagens e para o desempenho de habilidades e comportamentos já apreendidos, influenciando a aprendizagem em todas as fases do desenvolvimento humano (Lourenço e Paiva, 2010, p. 133).

¹⁵ A saber Boekaerts, Monique, *Motivation to Learn*. Brussels: International Academy of Education / Geneva: International Bureau of Education (UNESCO), 2002.

No contexto educativo, quando um aluno se encontra motivado está mais disposto a aprender e “procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios” (Lourenço e Paiva, 2010, p. 133). Deste modo, a motivação permite-lhe encontrar razões e reunir esforços para se empenhar em aprender. Assim, a motivação académica pode ser definida como um mecanismo que dirige o comportamento, ativando as capacidades próprias do indivíduo (Veríssimo, 2013, p. 74). Segundo Lurdes Veríssimo, a motivação dos alunos estimula-os a tomarem iniciativa, a enfrentarem desafios e a serem capazes de resolver os problemas de forma mais eficaz, manifestando entusiasmo, interesse e mais autoeficácia e utilizando mais estratégias cognitivas e metacognitivas, por isso, tem um impacto positivo na sua aprendizagem. Por outro lado, os alunos desmotivados não demonstram interesse, aborrecem-se e desistem facilmente.

Na mesma conceção, a autora afirma que a motivação influencia o nível da intensidade, da persistência e da direção na ação, ou seja, os alunos motivados esforçam-se mais, dedicam-se durante mais tempo e tem uma maior concentração e atenção (Veríssimo, 2013, p. 74). Na mesma linha, Júlia Antunes e Feliciano H. Veiga (2004, p. 536) reforçam que a motivação em contexto de sala de aula está relacionada com os processos cognitivos, deste modo, influencia o nível de envolvimento na tarefa. Por este motivo, Veríssimo sublinha que a motivação é fundamental para promover a aprendizagem dos alunos, o rendimento escolar e o sucesso educativo (2013, p. 74). Para compreender melhor a motivação importa distinguir diferentes tipos de motivação: a intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca está relacionada diretamente com a tarefa a realizar, que proporciona gosto em aprender, curiosidade e interesse ao indivíduo (Veríssimo, 2013, pp. 74-75). Assim, este tipo de motivação depende dos interesses pessoais, dos desejos e objetivos de cada indivíduo. A motivação extrínseca não está relacionada com as características da atividade, mas sim com o que o indivíduo obterá com ela. Assim, este tipo de motivação relaciona-se com fatores externos à tarefa, ou seja, o indivíduo sente-se motivado em realizar uma tarefa para obter algo externo, como por exemplo, uma recompensa.

Estes dois tipos de manifestação influenciam diferentemente o processo de aprendizagem. A motivação intrínseca estimula uma aprendizagem baseada no interesse pessoal o que contribui para manter o aluno mais concentrado, esforçado e empenhado nas tarefas, sendo benéfico para uma aprendizagem mais significativa, pois os alunos intrinsecamente motivados não necessitam de uma recompensa para realizar a tarefa e conseguem realizá-la de forma gratificante (Boekaerts, 2002, p. 12).

Em contrapartida, a motivação extrínseca baseia-se na obtenção de recompensas e leva o aluno a empenhar-se mediante a sua existência, desistindo facilmente na sua ausência. Segundo Jerome Bruner a motivação intrínseca promove uma aprendizagem eficaz, porém, a extrínseca pode ser relevante para incentivar o aluno a iniciar as atividades (Guinapo, 2018, p. 20), assim, é fundamental conciliar os dois tipos de motivação. Neste âmbito podemos referir que a motivação pode ser despertada por fatores internos ou externos ao indivíduo, por isso, importa distinguir o interesse pessoal do interesse situacional.

Por um lado, o interesse pessoal relaciona-se com fatores internos do indivíduo, correspondendo ao que cada um gosta mediante a sua forma de ser, por isso, trata-se de um interesse mais estável e duradouro, levando o indivíduo a ficar mais empenhado e a gostar de se envolver numa atividade. Por outro lado, o interesse situacional trata-se de um interesse temporário despertado por estímulos externos como assistir a uma palestra interessante ou participar numa atividade que considerou fascinante, ou seja, corresponde a um interesse despertado por condições extrínsecas (Pintrich, 2003, p. 674). Desta forma, o docente pode mobilizar os interesses pessoais dos alunos para os motivar a aprender ou despertar o seu interesse através da realização de atividades dinâmicas e atrativas. Na mesma linha de raciocínio, Pintrich (2003, p. 674) equaciona que o interesse situacional e a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes para o aluno podem promover o desenvolvimento do interesse pessoal. Assim, conclui Lurdes Veríssimo (2013, p. 74):

“Os alunos podem sentir-se motivados para uma determinada atividade porque estão verdadeiramente interessados, valorizam a atividade e daí retiram satisfação, ou porque estão a ser impelidos por algum tipo de motivo que não está diretamente relacionado com a tarefa, mas que conduz ao envolvimento na tarefa”.

Ademais, Veríssimo (2013, p. 79) refere que segundo a abordagem cognitivista da motivação é fundamental atender que “a motivação dos alunos depende e varia em função das suas cognições motivacionais”, ou seja, é influenciada pelo que o aluno pensa sobre si, sobre as suas capacidades e sobre as tarefas académicas. Neste sentido, no contexto educativo e ao trabalharmos a motivação importa ter em atenção a autoeficácia, isto é, a perceção do aluno quanto à sua capacidade de realizar a tarefa de forma bem-sucedida e ao autoconceito académico, ou seja, a perceção dos alunos quanto às suas capacidades académicas. Alguns autores como Albert Bandura, (Bessa, 2002, p. 110) consideram que a autoeficácia tem um papel fundamental na regulação dos comportamentos e atitudes, sendo fulcral para orientar o aluno na aprendizagem pois “os indivíduos com menores perceções de eficácia reduzem os seus esforços ou abandonam as tarefas, enquanto os que se julgam mais capazes empenham-se bastante mais no sentido de ultrapassarem essas dificuldades e dominarem as situações”.

Em coerência com esta ideia, Pintrich (2003, p. 671) realça que os alunos que acreditam nas suas capacidades para realizar as atividades, têm maior probabilidade de serem motivados em termos de esforço, persistência e comportamento do que os alunos que se consideram incapazes, desvalorizando o seu sucesso, por isso, alunos mais confiantes encontram-se mais estimulados cognitivamente na aprendizagem.

Desta forma, é fundamental estimular o sentimento de confiança de todos os alunos, ajudando-os a melhorar as suas competências mediante a transmissão de feedback que, como realçam os autores supramencionados, deve ser direto incidindo nos aspetos positivos e no que o aluno pode melhorar. Assim, alerta Pintrich (2003, p. 672) “it is more important that students understand what they can and can’t do and have accurate and realistic feedback that can help them acquire the expertise needed to learn”. O *feedback* consiste nas informações transmitidos pelo professor ao aluno sobre a adequação e qualidade dos seus trabalhos, sendo fundamental para informar o aluno sobre o que está a fazer corretamente ou alertá-lo para os aspetos em que não está a ser bem-sucedido, ajudando-o a melhorá-lo mediante sugestões ou correções. Bzuneck (2004, p. 29) realça, então, a importância da articulação do *feedback* positivo, incidindo nos aspetos corretos, com o *feedback* corretivo, salientando-se o que não está correto e é necessário aprimorar.

Relativamente ao *feedback* positivo, realça Eccheli (2008, p. 203) que o elogio é fulcral para motivar o aluno, mas importa ter em atenção que deve ser simples, coerente com o desempenho do aluno, e deve incidir no seu esforço e empenho nos trabalhos. A mesma salienta, ainda, que este

“fortalece o sentimento de auto-eficácia e promove a autodeterminação quando sinaliza os progressos obtidos através de uma atividade ou aquisição de um novo conhecimento, sendo capaz de sustentar o interesse do aluno, mesmo quando retirada essa contingência de reforçamento” (Eccheli, 2008, p. 2004).

Com efeito, é essencial transmitir informações aos alunos sobre o seu desempenho ao longo da realização da atividade, permitindo-lhe melhorar o seu trabalho.

A motivação é também apresentada como estratégia a utilizar para a indisciplina por Simone Eccheli no seu artigo “A motivação como prevenção da indisciplina”, defendendo que “os alunos se sintam motivados para aprender é o primeiro passo para a prevenção da indisciplina” uma vez que muitos alunos se consideram obrigados a estar numa sala de aula a estudar conteúdos percecionados como inúteis, não compreendendo a sua relevância. Reconhecendo a importância da motivação no processo de aprendizagem é fundamental definir estratégias que a promovam, tendo em conta o contexto específico, às características dos alunos, o nível de escolaridade e a área curricular (Veríssimo, 2013, p. 77).

Assim como mencionámos ao longo deste capítulo, no contexto escolar, o professor tem um papel fundamental ao nível da motivação enquanto promotor de um interesse pela aprendizagem, porém pode não conseguir fomentar a motivação de todos os alunos. Como sublinha Monique Boekaerts (2002, pp. 12-13) importa ter em atenção que “unfortunately, not all students are intrinsically motivated and you also have to cater to those students who are less motivated to learn. It is important to realize that classroom climate and the way you interact with your students facilitates or impedes their motivation”.

Refira-se que a motivação não é estável, podendo existir variações ao longo do tempo e, por isso, é normal que os alunos “não se envolvam e interessem por todos os conteúdos programáticos, todos os dias e em todas as situações” (Veríssimo, 2013, p. 78). Porém, atente-

se que, em conformidade com Veríssimo, considerámos que se o professor não procurar motivar os alunos surgirão consequências nefastas, essencialmente, nos casos em que os alunos não têm mecanismos de auto motivação.

Assim, como veremos no seguinte subcapítulo, ao aplicar a motivação na sala de aula o professor tem de ter em atenção a perceção dos alunos sobre o seu desempenho, a sua idade e as características, pois os seus interesses variam e deve aplicar tarefas motivantes e, para isso, importa, atender ao grau de dificuldade implicado. Veremos, então, de que forma podemos motivar os alunos para a aprendizagem da história adotando estratégias diversificadas.

2.3. A importância da utilização de estratégias pedagógicas motivadoras no processo de ensino e aprendizagem da História

Na verdade, não existem planos totalmente profícuos para estimular a motivação dos alunos, porém, os estudos sobre este tema revelam-se importantes para refletirmos sobre as estratégias mais adequadas a adotar mediante as características da turma, os seus interesses, a sua faixa etária, o seu relacionamento com a disciplina e as suas dificuldades. Na disciplina de História é fundamental procurar atrair a motivação dos alunos, pois como referido anteriormente, muitos consideram a disciplina aborrecida que exige um elevado estudo e são poucos os que reconhecem a sua utilidade, assim, motivar os alunos para a aprendizagem da História torna-se um árduo desafio para os professores mediante turmas desmotivadas e desinteressadas.

Importa realçar a dualidade de sentimentos dos alunos quanto à História, pois muitos gostam de conhecer a História, mas não gostam de estudar a disciplina de História, pois veja-se que os alunos têm acesso a um conjunto de recursos sobre diversos temas de História, nomeadamente séries, filmes, videojogos, jogos analógicos, documentários, exposições e livros que contribuem para influenciar a sua perceção sobre a História. Com efeito, em alguns casos os alunos demonstram interesses nos conteúdos programáticos, mas a estrutura da aula, muitas vezes, assente no modelo tradicional, desmotiva-os pois as aulas assentes num modelo exposição, onde o professor transmite somente os conteúdos aos alunos sem estimular o seu

raciocínio crítico e sem diversificar os recursos, levando-os a memorizar datas e acontecimentos, conduz a um maior desinteresse e afastamento destes.

Em contrapartida, a diversificação de estratégias e recursos e a realização de exercícios problematizantes que estimulam a capacidade crítica dos alunos, são mais estimulantes e tendem a fomentar um maior envolvimento na tarefa. Deste modo, é fundamental planejar aulas centradas num papel mais ativo dos alunos e que despertem o seu interesse. Para o efeito, considera-se crucial utilizar recursos e estratégias pedagógicas adequadas às características dos alunos atendendo as suas dificuldades e relação com a disciplina. Neste sentido, não basta abordar temáticas da disciplina em que os alunos têm interesse, importa, também, planejar aulas que suscitem a sua curiosidade, empenho e entusiasmo, incentivando-o, assim, para a sua aprendizagem. Neste caso, consideramos preponderante planejar aulas com trabalhos práticos, pois como afirma Joana Castro (2020, p. 8) “ a introdução de trabalhos práticos em aula é a melhor metodologia didática que o professor deve adotar para poder desenvolver as competências e capacidades dos alunos, sejam elas de análise, de argumentação, de crítica, de investigação, de observação, entre outras”.

Com o objetivo de definir estratégias pedagógicas mais profícuas para fomentar a motivação do aluno é importante conhecer as principais causas da sua desmotivação. Atente-se que como verificamos anteriormente, existem diversos fatores que podem contribuir para motivar os alunos. Estes podem encontrar-se motivados pela sua autoeficácia, ou seja, acreditando que conseguem realizar a tarefa enquanto outros são motivados a empenharem-se e envolverem-se nas tarefas pelos seus interesses (Pintrich, 2003, p. 671). Neste caso, Lurdes Veríssimo no seu artigo sintetiza como principais causas a dificuldade em aprender e a forma de perceber a aprendizagem, em que os alunos a consideram desnecessária ou desagradável (2013, p. 80). Em primeiro lugar, a desmotivação dos alunos tendo em conta as dificuldades em aprender relacionam-se com o insucesso e consequente frustração que o leva a ter baixas expectativas. Neste caso, importa proporcionar tarefas aos alunos que promovam o seu sucesso, ou seja, aplicar atividades com um nível de exigência adequado à capacidade do aluno. Daniela Guinapo (2018, p. 20) alerta que deve prevalecer a motivação com o objetivo de obter sucesso, uma vez que os alunos serão incentivados a realizar atividades colocando o foco no sucesso.

Em contrapartida, a motivação para evitar o fracasso levará os alunos a recearem o insucesso e optarão por atividades mais fáceis.

Neste caso, é preponderante ter em atenção a adequação do nível de dificuldade da tarefa, uma vez que as tarefas muito difíceis podem revelar-se inexecutáveis, levando o aluno a não se esforçar, mas as atividades demasiado fáceis são consideradas aborrecidas e podem igualmente desmotivar o aluno, uma vez que não apresentam um desafio cognitivo. As tarefas muito fáceis ou muito difíceis podem ser desmotivantes para os alunos, importa, assim, o professor planear tarefas com o grau de dificuldade adequado às características da turma e incentivar o aluno a realizá-las, demonstrando que a sua concretização é possível mediante o esforço e empenho (Lourenço e Paiva, 2010, p. 138).

Para o efeito, como enfatiza Bzuneck (2004, p. 19) as tarefas têm de ser estimulantes, constituindo desafios para os alunos, que sejam consideradas acessíveis cuja realização depende do esforço do aluno. Deste modo, a atividade proposta deve incidir no esforço do aluno, exigindo que este se dedique para a sua realização, percebendo que o seu sucesso depende do seu esforço pessoal sobre o qual é o próprio que tem controlo. Alicerçando-nos nas palavras de Bzuneck (2004, p. 20) atente-se que “a superação de um desafio através do esforço pessoal gera no aluno emoções positivas de satisfação, realização e até orgulho”. Podemos considerar que esta estratégia contribuirá para promover uma perceção positiva relacionada com a autoeficácia do aluno, pois “a conexão entre o sucesso dos alunos e o esforço promove neles sentimentos de progresso, de motivação para a realização e de autoeficácia” (Bessa, 2002, p. 113).

Como já fora supramencionado, nos casos de desmotivação causada por dificuldades na aprendizagem é igualmente preponderante fornecer feedback ao aluno das atividades realizadas, que deve ser informativo, corretivo e detalhado, isto é, informar especificamente o que é que o aluno deve corrigir e o que pode melhorar e o que é que alcançou corretamente.

Em segundo, os alunos que desvalorizam a aprendizagem consideram-na irrelevante e diminuem os seus níveis de motivação e envolvimento nas atividades. Neste caso, o professor poderá realizar atividades que se relacionem com o quotidiano dos alunos, permitindo uma ponte de ligação entre a escola e os seus interesses. Com efeito, uma das estratégias a utilizar poderá ser mobilizar os interesses dos alunos como fonte de motivação para a aprendizagem

em História, pois, como verificamos ao longo deste capítulo, a motivação para a aprendizagem pode ter origem no interesse pessoal. Assim, as atividades que vão de encontro aos interesses dos alunos “são *per se* interessantes levando-os a realizar tarefas, a participarem de forma motivada e, conseqüentemente, possibilitam uma aprendizagem efetiva” (Lourenço e Paiva, 2010, p. 138).

Nestes casos, objetiva-se que os alunos valorizem a aprendizagem, sendo para o efeito fundamental mobilizar os interesses pessoais dos alunos, atendendo à sua realidade e valores próprios. Desta forma, Bzuneck (2004, p. 15) considera que “de um modo geral, todo o aluno passará a ver significado e importância nas aprendizagens escolares se elas aparecerem de alguma forma relacionadas com a sua vida, seu mundo, suas preocupações e interesses pessoais”. No caso da História, deve-se procurar demonstrar a utilidade desta área do saber para a compreensão do presente e para o pensamento crítico, relacionando, sempre que possível, os acontecimentos do passado com a situação do presente. Através desta articulação entre o conhecimento do passado e a compreensão do presente poderemos contribuir para o aluno atribuir significado e importância à aprendizagem histórica e fomentaremos o pensamento histórico.

Em terceiro, os alunos que percebem a aprendizagem como desagradável desmotivam-se com atividades rotineiras, cansativas e pouco desafiantes e encaram a sala de aula como um espaço aborrecido, prejudicando o seu empenho cognitivo e comportamento. Neste caso, é de evidenciar a preponderância da inovação das atividades e dos materiais para fomentar a motivação, por isso, torna-se importante o professor pensar em atividades que sejam dinâmicas, diferentes e estimulantes para que o aluno considere o espaço da sala de aula prazeroso e invista na sua aprendizagem através de um maior envolvimento nas atividades. Para a disciplina de História, o docente tem ao seu dispor inúmeros recursos que pode utilizar tendo em conta os seus objetivos, podendo socorrer-se de recursos que se aproximam da realidade do aluno e dos seus interesses e preferências, como por exemplo os filmes, séries ou jogos. Atualmente encontramos uma vasta produção cinematográfica e literária, de videogames e outros que podem constituir vantajosos recursos no processo de ensino-aprendizagem da História.

Assim, são várias as estratégias pedagógicas que se podem utilizar para motivar os alunos, porém, nem todas se revelarão igualmente eficazes. Neste estudo de caso procurarei mobilizar os interesses pessoais dos alunos, abordando temas e utilizando recursos que lhes despertam curiosidade, articulando com estratégias pedagógicas que fomentem a sua motivação e estimulem o pensamento histórico.

2.4. A utilização de diferentes recursos didáticos na aula de História

Como verificámos anteriormente, torna-se fundamental diversificar os recursos utilizados nas aulas de História com o objetivo de estimular um maior envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Neste sentido, o professor não deve utilizar o manual como único recurso didático no processo de ensino e aprendizagem da História, embora se reconheça a sua relevância, nomeadamente, por constituir um dos principais recursos de estudo dos alunos. Com efeito, é proveitoso o professor variar os recursos, optando por utilizar os audiovisuais e digitais, documentos escritos e imagens.

Refira-se que o professor de História enquanto mediador entre a história ciência e a história docência deve procurar orientar a sua prática pedagógica com base na atualização historiográfica e na investigação em Educação Histórica de modo a seleccionar os recursos e as estratégias pedagógicas adequadas à faixa etária, às características dos alunos e ao conteúdo programático. Efetivamente, o professor tem a árdua tarefa de utilizar recursos e estratégias que agucem a curiosidade do aluno e o estimulem a uma aprendizagem sofisticada, essencialmente, num período em que estes tendem a desinteressarem-se pelo saber e em que a disciplina de História se encontra desvalorizada.

Neste contexto, é importante ter em atenção que vivemos na era digital, em que os alunos consomem constantemente uma diversidade de tecnologias, que lhes permite contactar com uma diversidade de informação. Perante este cenário, os discentes alienam-se cada vez mais da aprendizagem, esperando desafios e inovações. Neste sentido, os alunos tendem a desmotivarem-se e desinteressarem-se facilmente perante o método de aula mais expositivo com atividades rotineiras e pouco desafiantes. Assim, o ambiente educativo mudou e o

professor teve de o acompanhar, adequando os recursos e as estratégias. Citando Tiago Reigada (2017, p. 11):

Há duas décadas, o retroprojetor era visto como um auxiliar tecnológico de vanguarda, hoje, está completamente obsoleto. Há uma década, um professor que fizesse nas suas aulas uma apresentação *PowerPoint* era alguém à frente do seu tempo, hoje, esta metodologia é perfeitamente banal. Mas os avanços tecnológicos são também visíveis na forma como os alunos se relacionam com o conhecimento. A facilidade de acesso à informação é uma das características mais importantes da revolução tecnológica a que assistimos, sobretudo desde a entrada no século XXI. Novas formas de aprender exigem, portanto, novas formas de ensinar.

Neste contexto, considera-se fulcral criar ambientes de aprendizagem onde o aluno tem um papel ativo na construção do seu conhecimento através da realização de atividades desafiantes e problematizantes e da utilização de recursos variados, que fomentem a sua curiosidade.

Desta forma, procuraremos agora analisar a importância do cinema, dos recursos digitais e das visitas virtuais no ensino da História. Desde cedo, o cinema fora apontado como benéfico para o ensino da História, podendo ser utilizado com diferentes funcionalidades, nomeadamente, como estímulo motivacional, como consolidação de informação, como reconstituição histórica, como fonte de informação ou como perspectiva histórica. Apoiando-nos nas palavras de Tiago Reigada, importa ter em atenção que os filmes são uma das fontes de consumo de História da maioria das pessoas, nomeadamente dos alunos, uma vez que são fáceis de ver (2017, p. 54), todavia, o mesmo sublinha que a utilização de audiovisuais na sala de aula continua a ser pouco expressiva (2017, p. 53), embora se revele bastante vantajosa no ensino da História.

Na perspectiva de José Barros, “O Cinema não é apenas uma forma de expressão cultural, mas também um meio de representação. Através de um filme representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, ou seja, um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme” (2007, p. 2). Na sua ótica, em História o cinema tem uma dupla funcionalidade, na medida em que pode servir como meio de representação ou como interpretação da realidade histórica. Neste caso, é de referir a diversidade de produções

cinematográficas que podem ser utilizadas desde o filme histórico, o filme de época ou documentários. A autora Cristiane Nova no seu artigo “O cinema e o conhecimento da História” distingue documentários de não-documentários, apresentado uma vasta produção de filmes categorizados em não-documentários, entre eles, podemos referir os seguintes:

Reconstrução Histórica – Filmes que abordam acontecimentos ou processos históricos comprovados pela historiografia, contando com personalidades históricas reais (interpretados por atores). Exemplo deste género é “A Lista de Schindler” (1993, Steven Spielberg).

Biografia histórica – Filmes biográficos, ou seja, debruçam-se sobre a vida de uma determinada personalidade histórica e as suas relações com processos históricos. Exemplo deste género é “O Pianista” (2002, Roman Polanski)

Filme de época – Filmes em que os únicos aspetos históricos são a reconstrução ambiental e dos costumes das personagens, ou seja, não pretendem reconstruir eventos históricos nem abordar os acontecimentos, apenas criam uma ficção tendo como fundo um determinado espaço e tempo históricos.

Ficção histórica – Filmes que se baseiam em acontecimentos históricos mas apresentam um enredo ficcional, como, por exemplo, “O Nome da Rosa” (1986, Jean-Jaques Annaud) ou “Gladiador” (2000, Ridley Scott).

Neste sentido, será do nosso interesse abordar os de reconstrução e ficção histórica, que serão identificados doravante como filmes históricos. Segundo Reigada o filme histórico centra-se nos acontecimentos do passado e recorrem a técnicas específicas para recriar o ambiente da época, procurando atrair o espetador através de uma ficção envolvente. Nestes casos, alerta o mesmo que “estes filmes não pretendem abordar a História pela História, isto é, a História surge, normalmente, a pretexto de uma outra história paralela” (2017, p. 39), ou seja, o filme centra-se num determinado tempo e espaço históricos, mas a história do filme baseia-se na invenção de algumas personagens.

Deste modo, não se deve esperar de um filme histórico o mesmo rigor científico de uma obra historiográfica uma vez que “o filme histórico não pretende retratar a realidade tal qual ela

aconteceu, como o fazem os livros, ele procura a espetacularidade da imagem abdicando da fidelidade total na reencenação do passado” (Reigada, 2017, p. 44).

No mesmo sentido, as investigadoras Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade alertam que “o filme deve ser enquadrado na aprendizagem, recordando aos alunos que, na maioria dos casos, os filmes são comerciais. Assim, o valor da imagem e do espetáculo será sempre maior do que o rigor histórico que na obra poderá ser colocado” (2016, p. 30). Atente-se que o professor tem de analisar criticamente o filme e caso encontre algum erro histórico deve alertar os alunos para a sua existência.

Relativamente ao uso didático do filme saliente-se que ao utilizar o filme na aula de História importa explorar o recurso de modo a criar uma aprendizagem significativa para os alunos. Assim, como alerta Reigada, o filme não substitui o papel do professor e, por isso, não deve funcionar como uma aula e de igual forma não pode constituir uma recompensa a uma boa turma, pois o filme deve constituir uma ferramenta pedagógica, sendo devidamente explorado (2017, p. 62).

Seguindo esta orientação, o autor salienta a importância de se analisar criticamente o filme, à semelhança de um texto, explorando o seu conteúdo e o contexto de produção, que permitirá conhecer melhor o filme e contribuirá para o desenvolvimento de competências específicas de História como o tratamento de informação e, por conseguinte, para a compreensão histórica (Reigada, p. 57). Desta forma, aquando da análise de conteúdo, os alunos conseguem retirar a informação mais relevante, distinguindo aquela que lhes é fornecida de forma direta ou indireta (o que o filme mostra e oculta) e na análise do contexto os alunos devem aferir se há ou não influências notórias no filme e se, porventura, essas influências serviram para limitar a informação transmitida (Reigada, 2017, p. 57).

Simultaneamente, o autor propõe diversas estratégias para atrair o olhar crítico dos alunos, contrariando a sua passividade, tendência gritante se o professor não explorar devidamente o filme como fonte de informação. Seguindo a proposta da investigadora Mary Lankford, podem-se definir três momentos essenciais onde as atividades sugeridas em cada um desses momentos visam desenvolver objetivos históricos específicos, bem como competências essenciais (Reigada, 2017, p. 64). O primeiro momento consiste na pré-visualização do filme

onde o professor deverá introduzir o filme, explicando os objetivos da sua visualização e relacionar o conteúdo do filme com o conhecimento anterior dos alunos. Poderá, também, ler críticas do filme e discutir o contexto de produção do filme. Em seguida, durante a visualização do filme, o professor aconselha os alunos a tirarem notas e a realizarem as tarefas previamente atribuídas e a responderem às questões colocadas pelo professor. No fim, após a exibição do filme, segue-se o momento de debate sobre o mesmo, podendo o professor solicitar a realização de uma ficha de trabalho com vista à sua análise crítica.

A utilização de filmes na aula de História revela, então, diversas vantagens, nomeadamente no campo da motivação, pois a visualização de filmes é motivante para os alunos. Atendendo à multiplicidade de recursos, Tiago Reigada salienta o papel motivador dos filmes, pois “se equacionarmos a utilização de um leque variado de recursos em sala de aula e nesse leque incluirmos o manual escolar, livros, documentos escritos (fontes primárias), fichas de trabalho e filmes, poderemos constatar que a utilização dos filmes se torna mais entusiasmante para os alunos, como têm vindo a sugerir alguns estudos no âmbito da História da Educação” (2017, p. 55).

Uma das potencialidades dos filmes históricos é a capacidade de aproximar o aluno do contexto histórico, pois “a utilização do filme em sala de aula pode servir para mostrar ao aluno uma realidade física com a qual ele se possa identificar e relacionar” (Reigada, 2017, p. 55), podendo contribuir para fomentar empatia histórica. Nas palavras do mesmo “O filme é, portanto, sob este ponto de vista, um recurso que pode dar ao professor a ferramenta ideal para inculcar nos alunos o gosto pela História” (Reigada, 2017, pp. 68-69), uma vez que este pode despertar o seu interesse pela temática representada.

A par do cinema, destaca-se a utilização de tecnologias que se revelam, também, fundamentais para atrair a atenção dos alunos e facilitar as suas aprendizagens. Crescentemente, reconhecendo o potencial da tecnologia no ambiente educativo, há a criação de uma variedade de recursos digitais educacionais que o professor pode utilizar nas suas aulas, procurando estimular a atenção e motivação dos alunos e, simultaneamente, facilitar a compreensão dos conteúdos. Relativamente à disciplina de História, o docente encontra disponíveis diversificados recursos que pode utilizar e adequar aos diferentes conteúdos programáticos,

tornando-os mais acessíveis pois “no caso da História, há um fator que torna a utilização das Tecnologias extremamente úteis, e que não existe em qualquer outra disciplina: a História é uma disciplina complexa e não linear” (Trindade e Carvalho, 2019, p. 121), ou seja, para estimular uma maior motivação e atenção dos alunos e simultaneamente clarificar ideias, o docente tem ao seu dispor inúmeros recursos que permitem aproximar o aluno da História e, inclusive, estimular o gosto pela aprendizagem de História. Assim “as tecnologias digitais, ao permitirem a apresentação da informação de uma forma também não linear, podem contribuir para auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos históricos que lhes são ensinados” (Trindade e Carvalho, 2019, p. 121).

Deste modo, importa que os professores usufruam das vantagens das tecnologias e capacitem o estudante na utilização destas para benefício das suas aprendizagens, mas também para usarem ao longo da sua vida. Assim, um dos objetivos da educação digital é a promoção de competências digitais dos estudantes que se caracteriza em comunicar, trabalhar e colaborar de forma segura e responsável em ambientes digitais. Em boa verdade, como realçam os autores Sara Trindade e José António Moreira (2021, p. 96) os alunos apesar de viverem numa cultura digital somente desenvolvem competências de uso social de recursos e tecnologias digitais, sendo, então, preponderante estimulá-los a utilizarem estes recursos ao serviço da aprendizagem.

É fulcral, atendendo à sociedade digital crescente, o professor desenvolver competências adequadas como a análise e interpretação da informação em meio digital e o uso correto das tecnologias. Neste sentido, o uso das tecnologias em sala de aula, permite, por um lado, auxiliar o professor no processo de ensino, sendo favorável para despertar a motivação e o interesse e para consolidar os conhecimentos e, por outro lado, permite estimular competências transversais cruciais para o futuro. Numa sociedade cada vez mais digital, a escola tem o papel de promover o desenvolvimento de competências nos alunos que lhe permitem enquadrar-se nesse meio digital. Perante este cenário, Ribeiro e Trindade (2019, p. 116) reiteram que é “importante criar estratégias que permitam melhorar o processo educativo, extraindo da tecnologia o que de melhor ela pode ter, e que pode contribuir para criar ambientes de ensino e de aprendizagem mais estimulantes e proficientes”.

Para o uso educativo existem uma panóplia de recursos que podem ser utilizados para diferentes estratégias pedagógicas, especificamente, para avaliar as aprendizagens dos alunos, produzir vídeos interativos, *PowerPoint*, editar filmes e documentários, tornar uma imagem interativa, realizar uma visita de estudo virtual ou fazer várias atividades em grupo em ambientes digitais. Estes recursos podem ser utilizados pelos alunos sob orientação do professor ou somente pelo professor para criar uma aula mais dinâmica.

Em conformidade com as ideias anteriormente referidas, importa agora explorar a utilização de *apps* em dispositivos móveis no contexto educativo. Efetivamente, a sociedade encontra-se cada vez mais digital e os alunos utilizam atualmente uma diversidade de dispositivos, essencialmente, o telemóvel no seu quotidiano para comunicar, para procurar informações ou para percorrem as redes sociais. Reconhecendo que estes dispositivos podem ser considerados objetos de aprendizagem uma vez que num único dispositivo é possível estarem disponíveis vários recursos, estes revelam uma importante utilidade no contexto educativo. Com efeito, veja-se que beneficiam de qualidades de mobilidade e portabilidade e integram regularmente o quotidiano dos alunos no sentido que são objetos que andam sempre com eles.

Os recursos digitais como o *Quizizz*, o *Kahoot* e o *Padlet* podem ser benéficos, por um lado, para aumentar a motivação do aluno pois “ao introduzir novos elementos em sala de aula, em especial os ligados à tecnologia, os alunos mostram-se mais curiosos e empenhados. Esses estímulos podem se converter em motivação para a aprendizagem, pois com o uso do aplicativo cria-se um ambiente saudável de competição em busca da aprendizagem” e, por outro, para a concentração pois “quando o professor comunica aos alunos que fará avaliação da aprendizagem com uso do *Kahoot* ao final da aula, os alunos tendem a prestar mais atenção aos conteúdos, pois precisam se apropriar das informações socializadas durante a aula para participarem de forma mais ativa e qualitativa no momento do game” (Junior, pp. 1596-1598). É igualmente importante para a avaliação das aprendizagens em tempo real (Junior, pp. 1596-1598). Neste caso, é de destacar a sua utilidade para a criação de *quizzes*, ou seja, de questionários, relacionados com os conteúdos programáticos, onde os alunos têm de responder, em tempo real, às questões criadas pelos professores. Segundo Sónia Cruz “realizar um *quiz* relacionado com os conteúdos estudados, durante a aula ou na mesma semana, torna mais

provável a retenção do conteúdo a longo prazo” (2016, p. 347). Como sublinha a autora, a aplicação de um *quiz* em sala de aula tem várias vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permite sintetizar os conteúdos estudados e avaliar o que aluno sabe até ao momento, sendo possível identificar as suas dificuldades e os temas que necessitam de ser reforçados. Na mesma conceção, Sónia Cruz enfatiza que “os *quizzes* são, igualmente, uma forma de feedback que permite aos alunos, mas também aos professores, identificar o que foi e o que ficou por aprender”, deste modo, estes recursos digitais são relevantes para fornecer *feedback* aos alunos sobre o seu desempenho ao longo do *quiz*, uma vez que indicam, de imediato, o seu resultado e as questões que o aluno errou e/ou acertou.

Por fim, importa refletir sobre as potencialidades das visitas de estudo virtuais como recurso na aula de História. Primeiramente importa reconhecer que as visitas de estudo são importantes estratégias de aprendizagem permitindo ao aluno contactar com vestígios do passado, consolidar ou esclarecer informações pois permitem “que os alunos observem exemplos de objetos e materiais históricos com os quais apenas contactaram através das descrições do professor ou dos recursos pedagógicos” (Trindade e Ribeiro, 2019, p. 119). Neste contexto, as visitas de estudo virtuais permitem aos alunos mesmo sem precisarem de sair da escola e do espaço da sala de aula visitar locais e monumentos importantes. Assim, o docente pode beneficiar da tecnologia em espaços educativos, como é o caso das visitas virtuais que permitem “transportar para a sala de aula diferentes espaços históricos ou museológicos” salientam as mesmas autoras. As visitas de estudo virtuais surgem como alternativa, mas não substituição às visitas de estudo físicas que se tornam, por vezes, difíceis de se concretizar. Com efeito, as visitas virtuais permitem para o interior da sala de aula, constituindo uma estratégia enriquecedora no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão de conteúdos. Na verdade, por vezes torna-se difícil levar os alunos a compreenderem conteúdos através das descrições do professor. Neste sentido, as visitas de estudo virtuais possibilitam ao aluno “viajarem sem saírem da escola ou de casa e estabelecerem relações entre os conceitos abordados na sala de aula e o meio exterior” (Cruz, 2020, p.23), por isso, constitui uma estratégia que fomenta a motivação do aluno.

Clementina Cruz, no seu relatório de estágio enumera algumas das vantagens das visitas de estudo virtuais no contexto educativo, que importa atender. Na sua perspetiva (2020, pp. 23-

24) estas apresentam menores constrangimentos para os alunos, quer por motivos económicos, quer de ordem pessoal, institucional ou de logística, uma vez que somente é necessário um computador com ligação à internet. Paralelamente, as visitas de estudo virtuais podem ser realizadas com maior frequência e variedade, podendo articular-se, sempre que possível com o conteúdo programático. Por fim, tem um carácter inovador e motivacional, permitindo ao professor “inovar e modificar a sua prática pedagógica em função das características dos seus alunos, seleccionando as informações e atividades que considera mais importantes” (2020, p. 24) e contribuir para fomentar a concentração e motivação dos alunos. Não obstante as suas potencialidades, atente-se nos seus constrangimentos, uma vez que a sua realização depende da existência de um ou vários computadores com acesso à internet.

Assim, foi com o objetivo de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e motivacionais que contribuíssem para despertar um maior envolvimento dos alunos e fomentar o desenvolvimento de diversas competências que diversificámos os recursos, utilizando, nomeadamente, os audiovisuais, digitais, visitas virtuais e documentos históricos e historiográficos diversos. No próximo capítulo serão explicadas as atividades realizadas e analisar-se-ão os seus resultados.

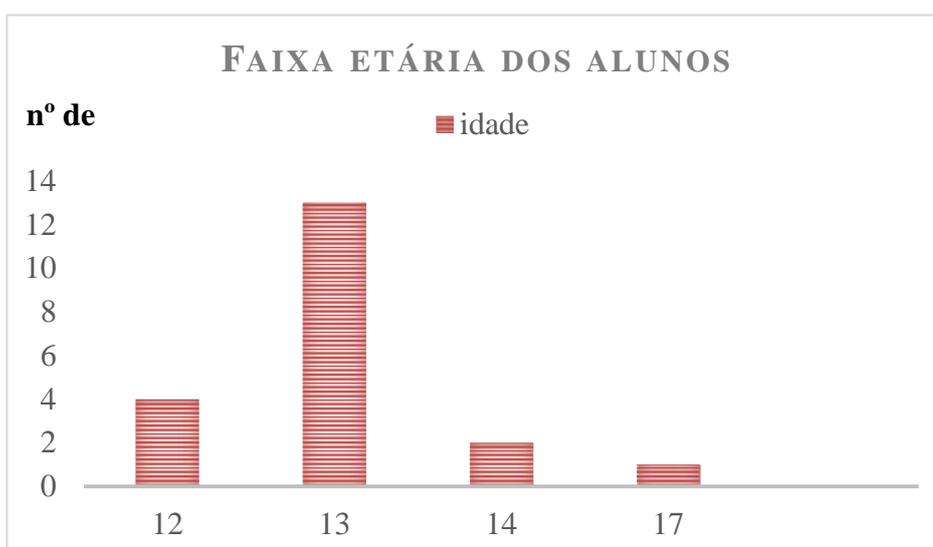
Capítulo III – O Estudo

Neste capítulo efeturemos a descrição do estudo realizado na escola cooperante ao longo do ano letivo. Primeiramente iniciaremos com os aspetos metodológicos, analisando o perfil da turma participante neste estudo e os instrumentos de recolha e análise de dados. Neste ponto, debruçar-nos-emos, nomeadamente, sobre a análise do questionário de interesses, fundamental para a compreensão das escolhas e da definição do nosso estudo. Em seguida, explicaremos as atividades pedagógicas realizadas, enquadrando-as no tema proposto e terminaremos com a discussão dos resultados obtidos.

3.1.Participantes no estudo

Para implementar este tema e desenvolver as respetivas atividades escolhemos a turma inicialmente atribuída, 7.º Y, visto que foi turma à qual se lecionou um maior número de aulas. Esta era constituída, inicialmente, no 1.º período, por 22 alunos (10 rapazes e 12 raparigas), porém, no 3.º período, o número de alunos reduziu para 20 (9 rapazes e 11 raparigas). No gráfico n.º1 estão presentes dados quanto à faixa etária dos alunos, registando-se que a maioria tem idades compreendidas entre os 12 e 13 anos.

Gráfico n.º1 - Faixa etária dos participantes no estudo



Alerte-se que tendo em conta a volatilidade do número de estudantes da turma, o número de participantes neste estudo não é linear, registando-se atividades onde participou um maior número de estudantes e em outras um menor. A este problema acresce a ausência de estudantes em determinado dia por estarem a participar em atividades escolares, nomeadamente, de desporto.

Nesta turma destacam-se três alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem, nomeadamente leitura de prova. O 7.º Y é turma heterogénea constituída por estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem, registando-se alguns com acentuadas dificuldades, nomeadamente, no acompanhamento dos conteúdos e na sua compreensão e outros com desempenhos muito bons e excelentes, o que levanta várias dificuldades à prática docente. Ao longo do ano letivo, os alunos foram ultrapassando as suas dificuldades e todos terminaram com positiva à disciplina de História, obtendo níveis de 3 a 5.

Nas aulas, a turma revelou, na sua generalidade, um bom comportamento, cumprindo as regras de bom funcionamento de sala de aula e respeitando a autoridade da professora, registando-se somente alguma agitação no momento inicial da aula, após o intervalo ao fim do primeiro tempo de 50 minutos e no momento do toque. Esta turma é, de um modo geral, pontual, excetuando alguns casos de atrasos, e os alunos revelam uma ativa participação e envolvimento na aula, colocando perguntas e demonstrando interesse nas atividades dinamizadas.

3.2. Abordagem Metodológica

Este relatório trata-se de um estudo de caso de natureza fenomenológica e interpretativa, uma vez que visa descrever e interpretar um determinado fenómeno. Neste trabalho selecionou-se o objeto de estudo que seria observado e analisado ao longo do tempo, na sua complexidade, “de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (Amado, 2014, p. 125).

Neste sentido, nos estudos de caso, como refere Amado (2014, p. 124) “a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo”. Assim, um estudo de caso é um tipo de investigação aplicado para analisar situações particulares através de métodos qualitativos e/ou quantitativos que permite a recolha de informação (Cardoso; Rego, 2017, p. 28) e visa responder, essencialmente, às questões “como?” e “porquê?”.

Estipulado o nosso objeto de estudo, foi definida a metodologia qualitativa e decidimos utilizar vários instrumentos de recolha de dados, pois segundo Amado (2014, pp. 135-136) é importante recorrer a um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, tais como entrevista semidiretiva a informadores-chave, a observação participante (baseada na interação do observador com os observados) e questionários. Neste caso, para recolher e analisar os dados utilizámos a observação direta, registo em diário, questionários, trabalhos desenvolvidos pelos alunos em contexto de sala de aula e fichas de trabalho individual para aferir o que os alunos realmente tinham aprendido.

Para analisar a perceção dos alunos foi importante aplicar três questionários ao longo do ano letivo. O primeiro foi aplicado no início do 2.º período para averiguar os interesses dos alunos, o segundo aplicou-se no final do 2.º período com o objetivo de analisar a sua perceção sobre as atividades realizadas nesse período e o último aplicou-se no final do 3.º período com o objetivo de aferir a perceção dos alunos quanto à última intervenção pedagógica e analisar o seu interesse nos recursos didáticos utilizados na disciplina de História.

Questionário de Interesses – descrição e resultados

Como referido anteriormente, os alunos podem estar intrinsecamente motivados quando estudam um conteúdo ou desenvolvem uma atividade que se relaciona com os seus interesses pessoais. Desta forma, com o objetivo de trabalhar os interesses pessoais dos alunos na aula de História e fomentar a sua motivação para a aprendizagem, foi crucial conhecer os seus interesses através da aplicação de um primeiro questionário diagnóstico¹⁶. Este tinha como

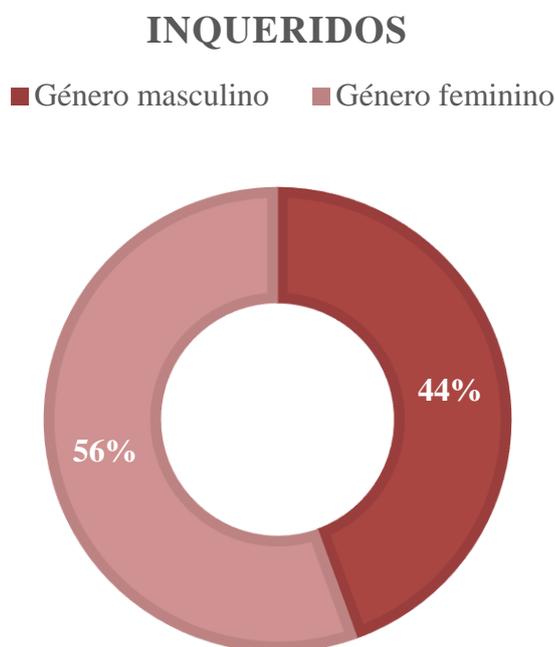
¹⁶ Consultar anexo XVI – Questionário de interesses aplicado à turma 7.º Y.

principais objetivos, por um lado, conhecer as atividades que os alunos gostavam de realizar na escola ou fora desta e, por outro, perceber a sua relação com a disciplina de História, identificando os temas que lhes despertavam maior interesse e os recursos que gostavam de utilizar para estudar História. Com efeito, este foi preponderante para definir os temas a abordar, as atividades a realizar e os recursos didáticos a utilizar ao longo da nossa prática pedagógica.

O questionário foi previamente preparado atendendo às características dos alunos participantes e mediante a proposta de Judith Bell (2010, pp.117-136), em que salienta a importância de atender à formulação de questões e à definição de instruções claras e simples, por isso, redigiram-se várias frases afirmativas compreensíveis, procurando garantir que a linguagem não seria um obstáculo à compreensão.

Deste modo, o questionário realizou-se no início do 2.º período, dia 10 de janeiro de 2023. Como representado no gráfico circular n.º 2, o questionário foi aplicado a 18 alunos, sendo 56% dos inquiridos do género feminino (10 alunas) e 44% do género masculino (8 alunos). No momento da aplicação deste questionário estavam a frequentar a turma 19 alunos no 2º Período e um ausentara-se nesse dia, por isso, só foram contabilizadas 18 respostas.

Gráfico n.º 2 - Inqueridos do 1ºquestionário (distribuição por género)



O questionário era constituído por duas partes. A primeira visava conhecer os interesses pessoais dos alunos e, por isso, era constituída por escolha múltipla, solicitando-se que os alunos indicassem as atividades que praticavam na escola, extracurriculares e nos tempos livres. Esta primeira parte permitia conhecer melhor o quotidiano e os gostos dos alunos.

A segunda visava conhecer os interesses dos alunos na disciplina de História e, por isso, era constituída por 44 frases afirmativas sobre a disciplina de História em que os alunos deviam assinalar, devidamente, se concordavam ou discordavam. Neste caso, foi importante analisar o conteúdo programático de 7.º ano estipulado pelas *Aprendizagens Essenciais* de modo a perceber os temas que seriam trabalhados neste ano e explorar o manual didático adotado (Amaral; Tadeu; Vilaça, *História sob Investigação*, Manual de História, 7.º ano, Porto, Porto Editora) visando identificar as propostas didáticas deste. No seguimento desta exploração, formularam-se as questões, procurando incidir, por um lado, em diferentes temas históricos como História Social, Política, Militar, Local e, ainda, História das Mulheres e das Religiões, Cultura e Património Histórico e, por outro, em diversos recursos didáticos.

Com efeito, através da identificação dos interesses dos alunos nos temas históricos e nos recursos pretendemos explorar os conteúdos programáticos de uma forma diferente à proposta no manual adotado, realizando atividades dinâmicas com a utilização de recursos que despertavam interesse aos mesmos. Recorde-se que o manual não deve ser o único recurso didático utilizado e que o professor tem ao seu dispor diversos recursos, podendo criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes para os alunos.

Realizado o questionário seguiu-se o momento da obtenção e interpretação dos resultados e, para isso, realizou-se uma análise de conteúdo, em separado, das duas partes. Atente-se que no momento da análise dos dados é importante ter em atenção o condicionamento dos questionários, pois exige-se a resposta genuína e honesta dos alunos, podendo algumas ser tendenciosas e não corresponder às verdadeiras opiniões dos alunos. Deste modo, a análise deve ser rigorosa, minuciosa e crítica. Porém, conhecendo as características da turma e, em particular, dos alunos, é possível filtrar, alguma, informação e concluir resultados próximos da realidade.

Em primeiro lugar, analisámos os dados sobre as atividades extracurriculares e interesses pessoais dos alunos. Neste ponto, verificámos que somente uma minoria dos alunos, correspondendo a 33% da turma (6 alunos), praticava atividades extracurriculares na escola, exclusivamente desporto. Efetivamente ao longo do ano letivo realizaram-se várias atividades do desporto escolar onde participaram alguns destes alunos.

Por outro lado, quando inqueridos sobre as atividades extracurriculares que praticavam após a escola verificou-se a mesma tendência, 50% dos alunos (9 alunos) não praticava atividades e os que praticavam era nomeadamente desporto (33%), destacando-se ainda duas alunas que praticavam dança e uma que frequentava os escuteiros a par com o desporto.

Gráfico n.º3 – Atividades extracurriculares praticadas na escola pelos alunos inqueridos

Atividades extracurriculares praticadas na escola

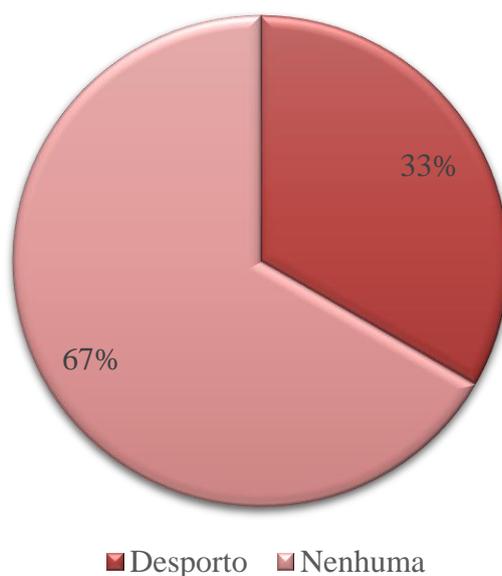
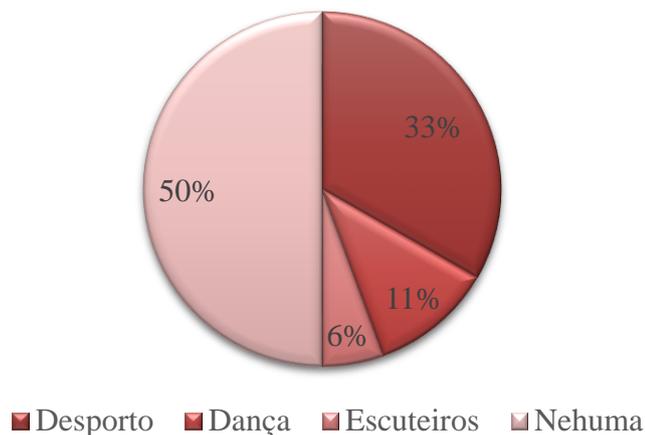


Gráfico n.º4 - Atividades extracurriculares praticadas após a escola pelos alunos inqueridos

Atividades extracurriculares praticadas após a escola



Por fim, questionados sobre as atividades que gostavam de fazer nos tempos livres, registou-se, como representado nos gráficos n.ºs 5 e 6, que 66% dos alunos (4 raparigas e 8 rapazes, totalizando 12 alunos) preferia jogar videojogos, 55% (7 raparigas e 3 rapazes, totalizando 10 alunos) gostava de ver filmes e séries em casa, 50% (7 raparigas e 2 rapazes, totalizando 9 alunos) gostava de ouvir música e 44% (3 raparigas e 5 rapazes, totalizando 8 alunos) gostavam de conviver com os colegas e amigos. Por outro lado, 4 alunos revelaram que gostavam de ir ao cinema, outros dois gostavam de ler, viajar e dançar e um gostava, ainda, de pintar e passear pela natureza. Nenhum aluno revelou gosto em escrever textos sobre o seu quotidiano ou criar histórias.

Gráficos n.º5 – Atividades realizadas nos tempos livres pelos alunos inqueridos

ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS NOS TEMPOS LIVRES

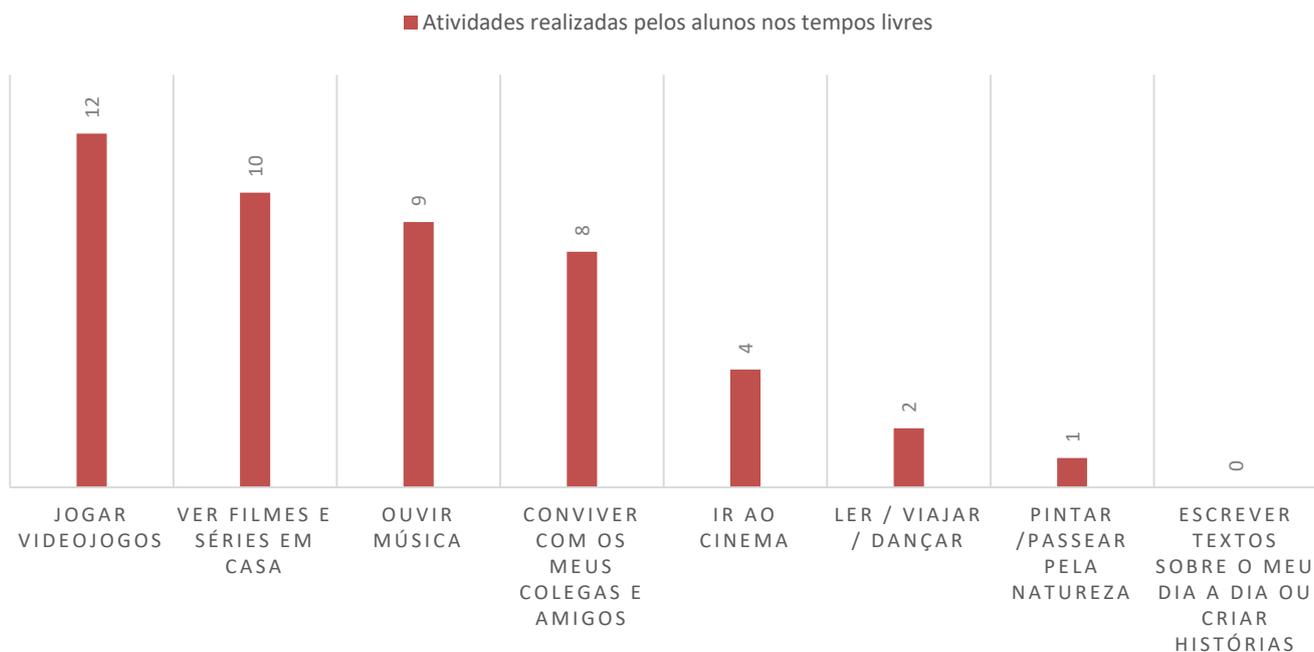
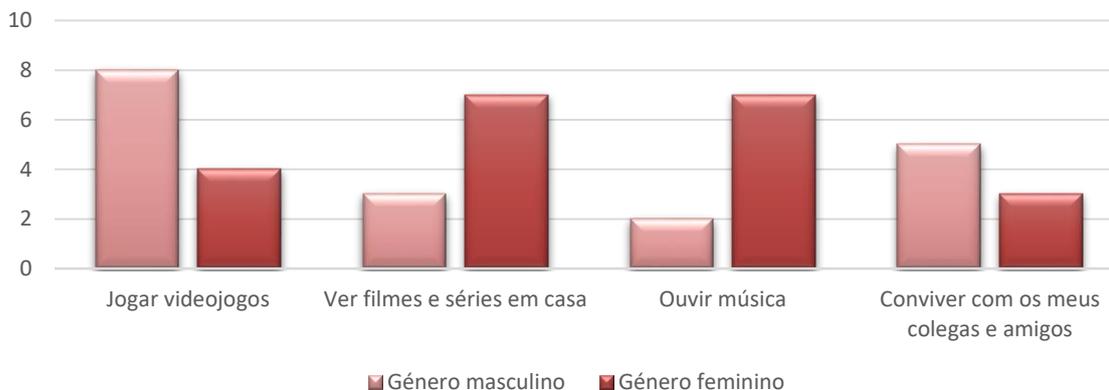


Gráfico n.º 6 – Atividades que os alunos inqueridos preferem fazer nos tempos livres

Atividades que os alunos preferem fazer nos seus tempos livres



No seguimento dos dados obtidos verificámos, então, que jogar videojogos, ver filmes e séries em casa, ouvir música e conviver com os colegas e amigos são as preferências dos alunos. Quanto à análise da segunda parte do questionário, concluiu-se que 13 dos 18 alunos consideram que as aulas e os conteúdos sobre História costumam despertar o seu interesse e 12 desses 18 alunos concordam que ficam mais entusiasmados quando realizam trabalhos nas aulas ou em casa sobre temas que gostam.

No âmbito dos conteúdos programáticos destacaram-se resultados, por vezes, incoerentes, respondendo que concordam com uma afirmação e discordando em seguida sobre o mesmo conteúdo. Analisando os resultados constatámos que os alunos demonstraram maior interesse em estudar alguns divertimentos e formas de entretenimento e alguns desportos praticados pelos antepassados. É importante notar que se verificou uma correlação entre os interesses dos alunos, os seus gostos e as atividades que gostam de praticar com os seus interesses na disciplina de História. Deste modo, é interessante observar que 16 dos 18 alunos demonstraram interesse em estudar divertimentos e formas de entretenimento e desportos praticados pelos antepassados. Neste caso, importa lembrar que a maioria dos alunos praticavam, quer na escola ou fora desta, atividades ligadas ao desporto, por isso, não é de estranhar esse interesse.

Os discentes demonstraram, também, interesse em História Militar, particularmente, nacional, interessando-se em estudar batalhas que permitiram consolidar a independência de Portugal.

Tabela n.º 1 – Interesses dos alunos nos conteúdos programáticos de 7.º ano

Frase	Concordo	Discordo
Fico mais interessado(a) quando estudo conflitos militares.	13 alunos	5 alunos
Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre algumas batalhas que permitiram consolidar a independência de Portugal.	15 alunos	3 alunos

Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre lutas religiosas que ocorreram no período medieval	10 alunos	8 alunos
Nas aulas de História gostaria de conhecer algumas estratégias militares e objetos utilizados nas batalhas.	11 alunos	7 alunos

Paralelamente demonstraram igual interesse na História Local e no Património Histórico. Veja-se que para identificar os seus interesses neste âmbito redigimos oito frases para perceber, neste caso, qual fora a preferência dos alunos, isto é, se existia uma preferência pelo património material ou imaterial e se no âmbito do património material revelam maior interesse em estudar monumentos históricos de Coimbra ou de outros lugares. Os resultados, neste caso, revelaram-se interessantes, pois os alunos manifestaram um maior interesse pelo estudo da História Local, demonstrando curiosidade em estudar como era a cidade de Coimbra no período medieval.

Tabela n.º2 – Interesses dos alunos nos conteúdos programáticos de 7.º ano

Frase	Concordo	Discordo
Nas aulas de História gostaria de conhecer alguns aspetos da vida quotidiana dos nossos antepassados, por exemplo, como era a sua alimentação e o seu vestuário.	11 alunos	7 alunos
Fico mais interessado(a) quando conheço monumentos históricos, construídos pelos nossos antepassados e que chegaram até aos nossos dias, sendo possível visitá-los	11 alunos	7 alunos
Nas aulas de História gostaria de saber como era a cidade em que estudo, Coimbra, no período medieval.	13 alunos	5 alunos

Nas aulas de História gostaria de conhecer mais edifícios históricos que existem na cidade em que estudo, Coimbra.	14 alunos	4 alunos
Nas aulas de História gostaria de conhecer Castelos que existem em Portugal do período medieval.	13 alunos	5 alunos
Nas aulas de História gostaria de estudar a função dos Castelos.	14 alunos	4 alunos
Nas aulas de História gostaria de estudar uma localidade com vestígios Muçulmanos.	11 alunos	7 alunos

Por outro lado, é de notar algum interesse, embora, menos significativo no estudo da História das Religiões politeístas e monoteístas. Neste caso, atente-se que se inseriram questões sobre a religião muçulmana, uma vez que é um dos conteúdos programáticos de 7.º ano, porém os alunos não revelaram interesse neste tema. Todavia, se regressarmos ao interesse no Património Histórico constatamos que os discentes demonstraram interesse em conhecer uma localidade com vestígios históricos muçulmanos.

Tabela n.º 3 – Nível de interesse dos alunos no estudo da História das Religiões

Frase	Concordo	Discordo
Nas aulas de História gostaria de falar mais sobre religião e conhecer a forma como se prestou culto ao longo do tempo.	9 alunos	9 alunos
Nas aulas de História gostaria de estudar mais sobre diferentes espaços religiosos.	8 alunos	10 alunos
Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre uma religião politeísta (em que se acredita em vários deuses) como as religiões grega e romana.	12 alunos	6 alunos

Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre uma religião monoteísta (em que se acredita num único deus) como o Judaísmo, Cristianismo e Islamismo.	13 alunos	4 alunos
Fico mais interessado(a) quando conheço novos costumes de outros povos, por exemplo, dos Muçulmanos.	10 alunos	8 alunos
Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre as práticas religiosas dos Muçulmanos.	6 alunos	12 alunos

Ademais, os alunos revelaram interesse em estudar personalidades históricas, nomeadamente, Reis que governaram Portugal e gostariam de conhecer mais sobre a vida das mulheres. Neste ponto é de mencionar que dos 18 alunos inqueridos, 10 demonstraram interesse neste estudo, dos quais 8 são raparigas e 2 são rapazes, enquanto 8 revelam desinteresse, dos quais 6 são rapazes e 2 são raparigas. Por fim, os discentes revelam um menor interesse em estudar como viviam os indivíduos não privilegiados e menos importantes da sociedade, conhecer como era o dia a dia de um indivíduo num Mosteiro, conhecer como é que se realizavam as feiras e os mercados no período Medieval e conhecer romances escritos no período Medieval.

Tabela n.º 4 – Conteúdos programáticos de 7.º ano que despertam menor interesse aos alunos

Frase	Concordo	Discordo
Nas aulas de História gostaria de conhecer como era o dia a dia de um indivíduo num mosteiro.	5 alunos	13 alunos
Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre como funcionava um mosteiro no período medieval.	9 alunos	9 alunos
Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre como é que se realizavam as feiras e os mercados no período medieval.	5 alunos	13 alunos
Nas aulas de História gostaria de conhecer romances escritos no período medieval.	5 alunos	13 alunos
Nas aulas de História gostaria de saber como viviam os indivíduos não privilegiados e menos importantes da sociedade.	5 alunos	13 alunos

Relativamente aos recursos a utilizar para estudar História, os alunos revelaram um elevado interesse em estudar através de séries e filmes, de analisar e interpretar documentos digitais e de recorrer a jogos e videojogos e de analisar e interpretar fontes históricas, mas não demonstraram interesse em estudar História através da criação de uma biografia de uma personalidade histórica.

Tabela n.º 5 – Recursos que despertam maior interesse aos alunos

Frase	Concordo	Discordo
Gostaria de estudar História através de séries e filmes.	17 alunos	1 aluno
Nas aulas de História gostaria de analisar e interpretar fontes históricas (documentos escritos, imagens, etc.)	11 alunos	7 alunos
Nas aulas de História gostaria de analisar e interpretar documentos digitais e de recorrer a jogos e videojogos.	16 alunos	2 alunos

Estes resultados são consonantes com as respostas inicialmente analisadas quanto às atividades que os alunos gostavam de fazer. Deste modo, verifica-se que nas disciplinas os alunos procuram de igual modo atividades que se relacionam com as suas preferências e interesses.

Em síntese, através deste questionário conseguimos identificar os temas históricos e os recursos didáticos que despertavam um maior interesse aos alunos e concluímos que algumas das suas preferências relacionam-se com os próprios interesses e gostos dos alunos, nomeadamente, com as atividades que realizam nos tempos livres. Na seguinte tabela, sintetizamos os principais interesses dos alunos nos conteúdos programáticos, nos recursos e as atividades realizadas nos tempos livres.

Tabela n.º 6 - Principais interesses dos alunos nos conteúdos programáticos, nos recursos e as atividades extracurriculares que praticam.

Os alunos revelaram maior interesse nos seguintes conteúdos programáticos:	Os alunos revelaram maior interesse nos seguintes recursos:	Atividades que os alunos gostam de fazer nos tempos livres:
<ul style="list-style-type: none"> • Divertimentos e formas de entretenimento • História Militar; • História Local; • Património Histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Séries e filmes; • Analisar e interpretar documentos digitais; • Recorrer a jogos e videojogos; • Analisar e interpretar fontes históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogar videojogos • Ver filmes e séries • Ouvir música • Conviver com os colegas e amigos

O próximo desafio consistiu em enquadrar estes interesses na aula de História mediante o programa de 7.º ano, articulando os temas com diferentes recursos e estratégias pedagógicas de modo a estimular a motivação dos alunos e a fomentar o pensamento histórico.

3.3. Seleção dos temas e recursos didáticos e definição das estratégias pedagógicas

Mediante a análise do primeiro questionário foi possível identificar alguns dos temas e recursos que despertavam maior interesse aos alunos, o que foi fundamental para desenhar aulas que se relacionassem com os seus interesses, procurando atrair a sua atenção e despertar um maior envolvimento nas tarefas. Neste sentido, as atividades pedagógicas foram definidas, criteriosamente, tendo em conta o questionário de interesses, anteriormente analisado, os

conteúdos programáticos mencionados nas Aprendizagens Essenciais, a faixa etária dos alunos e as competências históricas a desenvolver.

Paralelamente, estas atividades foram norteadas pelas seguintes questões: Como é que os temas que despertavam interesse aos alunos podiam ser inseridos nos conteúdos programáticos de 7.º ano? Quais eram os recursos didáticos que se relacionavam com os interesses dos alunos e se enquadravam no conteúdo programático? Quais eram as estratégias pedagógicas e as tarefas adequadas para estimular a motivação dos alunos e o desenvolvimento de competências históricas.

Assim, reconhecendo que as “atividades diversificadas e diferentes são estimulantes para os alunos” (Veríssimo, 2013, p. 88), privilegiou-se a diversidade e objetivou-se utilizar diferentes recursos didáticos, nomeadamente, aqueles que os alunos consideraram mais interessantes, entre eles, filmes, séries, videojogos e documentos históricos. Simultaneamente, tendo em conta a importância de promover a autonomia e a proatividade dos alunos, procurou-se realizar atividades dinâmicas que articulassem a aquisição do conhecimento substantivo e de segunda ordem com o desenvolvimento de competências específicas da disciplina.

No seguimento desta linha de pensamento, foi importante contrariar o modelo de aula tradicional e envolver os alunos nas tarefas através da realização de atividades onde estes desempenhavam um papel central na construção do seu conhecimento, evitando atividades rotineiras sob pena de os alunos se desmotivarem facilmente. Na tabela seguinte sintetizamos a forma como procurámos conciliar os interesses pessoais dos alunos com os conteúdos programáticos de 7.º ano, definindo tarefas dinâmicas e utilizando diferentes recursos.

Tabela n.º 7 – Principais atividades desenvolvidas ao longo do 2.º e 3.º períodos

Interesses dos alunos nos temas e recursos	Conteúdo programático	Tema e Tarefa	Recursos
Recurso - Videojogos	A Herança do Mediterrâneo Antigo <ul style="list-style-type: none"> • Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas 	Grécia Antiga Tour pela Acrópole dirigida pela professora Exercício individual - legenda dos principais monumentos	Videojogo <i>Assassin's Creed Odyssey</i>

Tema - Divertimentos e formas de entretenimento e desportos praticados pelos antepassados Recurso – Filmes	A Herança do Mediterrâneo Antigo <ul style="list-style-type: none"> O mundo romano no apogeu do Império 	A luta entre Gladiadores no Império Romano; Trabalho em grupo Ficha de trabalho individual para aferir a aprendizagem dos alunos	Excertos do filme <i>O Gladiador</i>
Recurso – Filmes	A Herança do Mediterrâneo Antigo <ul style="list-style-type: none"> O mundo romano no apogeu do Império 	A Morte de Júlio César	Excerto da série <i>Rome</i>
Tema - Vikings Recurso – séries	A formação da Cristandade Ocidental e a expansão Islâmica <ul style="list-style-type: none"> A Europa dos séculos VI a IX 	As invasões Vikings entre o século VIII e X Exercício individual em aula	Excertos da série <i>Vikings</i>
Temas – Património histórico; Localidades com vestígios históricos muçulmanos Recursos digitais e visita virtual	A formação da Cristandade Ocidental e a expansão Islâmica <ul style="list-style-type: none"> A Península Ibérica nos séculos IX a XII 	O legado Muçulmano em Mértola do século VIII a XIII Redação de um folheto informativo em pares	Utilização do <i>Padlet</i> Visita virtual https://360.museudemertola.pt/
Temas - Batalhas que permitiram consolidar a independência de Portugal História de Portugal	A formação da Cristandade Ocidental e a expansão Islâmica <ul style="list-style-type: none"> A Península Ibérica nos séculos IX a XII 	O processo de formação de Portugal nos séculos XI-XII Aula-oficina: Trabalho em grupo	Fontes históricas e Historiografia
Recursos digitais	Diversos	Avaliação formativa	<i>Quizizz e Kahoot</i>

3.4. Descrição e análise dos recursos didáticos utilizados e das atividades pedagógicas realizadas

Recursos Didáticos

Ao longo da prática pedagógica pautámo-nos pela diversificação de recursos conciliando os audiovisuais com os digitais. Os recursos didáticos foram selecionados tendo em conta a sua qualidade, funcionalidade e potencialidade mediante o tema.

A primeira experiência com recursos audiovisuais foi antes da realização do questionário de interesses, no conteúdo da Grécia Antiga lecionado no 1.º período, onde pretendemos perceber de que forma os alunos reagiriam a um recurso diferente. Deste modo,

para fomentar a imaginação histórica recorreremos à visualização de um excerto do videojogo *Assassin's Creed Odyssey* que permitia uma viagem virtual pela reconstituição da Acrópole de Atenas. Através deste clip, os alunos visualizaram os principais monumentos religiosos existentes na Acrópole e, em seguida, numa ficha de trabalho legendaram os principais monumentos visualizados, ficando, desta forma a conhecer como seriam nesse período¹⁷. Na verdade, este recurso coincidiu com o interesse dos alunos por videojogos. Neste caso, é importante destacar a utilidade de videojogos históricos no ensino da História. Por jogo histórico entende-se um jogo onde o jogador tem experiências num determinado período histórico, por isso, o jogo constitui uma representação do passado.

Neste ponto, refira-se que as reconstituições virtuais de lugares, essencialmente, correspondentes a períodos da História mais longínquos, possibilita aos alunos observarem um passado já invisível e que, por vezes, se torna difícil de imaginar. Deste modo, estas reconstituições “podem servir para fornecer aos nossos alunos uma janela para o passado” (Ribeiro e Trindade, p. 123), pois permitem ilustrar os acontecimentos ou cenários históricos apresentados pelo docente. Desta forma, o professor pode fomentar a imaginação histórica dos alunos através da utilização didática de videojogos cujos cenários de fundo assentam em reconstituições virtuais de um período histórico. Na nossa prática pedagógica, utilizámos o videojogo *Assassin's Creed*, que constitui um conjunto de jogos de ação e aventura na terceira pessoa ambientados em períodos históricos desde as Primeiras Civilizações até à Época Contemporânea. Neste, o jogador tem várias missões para cumprir num determinado período histórico, o que possibilita que este percorra diferentes lugares reconstituídos historicamente. Por este motivo, o videojogo revela-se vantajoso no ensino da História, uma vez que “the player travels by way of reconstructed streets and rooftops from historical cities and can even converse with certain historical figures” (McCall, 2016, p. 519).

Paralelamente, ao longo do 2.º período recorreremos a outros recursos audiovisuais, nomeadamente séries e filmes com conteúdo histórico, para fomentar a imaginação histórica e atrair a atenção dos alunos. No capítulo anterior já referimos a importância dos audiovisuais, que continuam a ser recursos estimulantes para os alunos, pois permite-lhes estudar um tema

¹⁷ Consultar anexo XVII – Exercício de legenda da Acrópole de Atenas, relativo ao tema da Grécia Antiga, aplicado ao 7.º Y.

de forma prazerosa. Neste caso, utilizámos excertos do filme *O Gladiador* no tema “A luta entre Gladiadores no Império Romano”, excertos da série *Rome* no tema “O Império Romano” e excertos da série *Vikings* no tema “As invasões Vikings entre o século VIII e X”. Como veremos no próximo subcapítulo, introduziram-se estes recursos com uma contextualização.

Por outro lado, em diversas aulas, utilizaram-se documentos escritos, nomeadamente fontes históricas e historiográficas, treinando-se a competência de análise e interpretação de documentos historiográficos e fontes históricas com perspetivas diferentes¹⁸, tendo como objetivo que os alunos compreendam “a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico” (*Aprendizagens Essenciais*, 7.º ano, Ministério da Educação).

Este foi um trabalho central na nossa prática pedagógica onde procurámos trabalhar a multiperspetiva, treinar as competências de análise e interpretação de fontes diversas e incidir em conceitos de segunda ordem, nomeadamente, evidência histórica.

Ademais, almejando proporcionar diferentes ambientes de aprendizagem, realizou-se uma visita de estudo virtual a Mértola, que explicaremos com maior detalhe, posteriormente. Simultaneamente, reconhecendo as potencialidades dos recursos digitais, ao longo da prática pedagógica, utilizámos com frequência o *Kahoot*, o *Google Forms* e o *Quizizz* com a funcionalidade de avaliação formativa, através da realização de exercícios de consolidação e de verificação das aprendizagens, e o *Padlet* para a localização espacial através da exploração de um mapa e para a orientação temporal através da criação de linhas de tempo.

Por fim, acresce referir que utilizámos, também, imagens, nomeadamente, nos temas de arte¹⁹. Nestes casos procurámos colocar os alunos a explorar imagens e a identificar as características artísticas de modo a contribuir para a sua literacia visual. Um destes casos foi no estudo da arte românica e gótica na Idade Média²⁰. Primeiramente apresentámos exemplos arquitetónicos dos dois estilos, contextualizámo-los e apresentámos as suas características. No seguimento desta explicitação, os alunos realizaram como exercício de consolidação uma atividade em pares com o objetivo de identificarem a que estilo artístico pertencia a imagem

¹⁸ Consultar anexo XVIII – Exemplos de exercícios de interpretação de fontes históricas.

¹⁹ Consultar anexo XIX - Ficha de trabalho de sobre a arte romana aplicada ao 7.º ano.

²⁰ Consultara anexo XX – Ficha de trabalho sobre a arte românica e gótica aplicada ao 7.º ano

atribuída. Nesta atividade, distribuiu-se por cada par diferentes imagens de edifícios civis e religiosos, do estilo românico e gótico, existentes na Europa e em Portugal, com o objetivo de os alunos treinarem a competência de análise de arte e de desenvolverem a literacia visual e contribuir para valorização do património histórico português. Neste momento, utilizámos, também, imagens da Sé Velha, em Coimbra, com o objetivo de analisar a arte românica através de exemplos locais, valorizando, assim, a história local. Neste sentido, durante 10 minutos, os alunos tiveram de analisar a imagem entregue pela professora estagiária e escrever um texto a identificar o estilo artístico presente na imagem, justificando, devidamente, a sua escolha. Após a realização do texto, a professora estagiária expôs as imagens e pediu a um dos alunos de cada par para se dirigir ao quadro e explicar aos colegas a que estilo artístico pertencia o edifício representado na imagem, assinalando, devidamente, os elementos arquitetónicos característicos do estilo.

Atividades Pedagógicas

Relativamente às atividades pedagógicas, procurámos utilizar metodologias ativas, diversificar os recursos e definir atividades baseadas na aprendizagem cooperativa. Recorde-se que 44% dos alunos revelaram no questionário de interesses, anteriormente analisado, que gostavam de conviver com os colegas, demonstrando a importância da componente social. Efetivamente, no processo de ensino e aprendizagem, a componente social, também, deve ser tida em conta e o professor pode procurar beneficiar desta para envolver os alunos nas atividades. Assim, a aprendizagem cooperativa através da realização de trabalhos em pares ou grupos pode contribuir para aumentar o envolvimento do aluno na tarefa e a sua perceção quanto à capacidade em realizar as tarefas com sucesso, sendo benéfica para melhorar os resultados escolares e a motivação dos alunos.

Nestas atividades há uma interdependência positiva, uma vez que os alunos precisam de se ajudar mutuamente para concretizar a atividade com sucesso, assim, a realização do trabalho depende da coesão do grupo. Helena Vieira no seu relatório de estágio considera que a interdependência positiva é um dos aspetos mais importantes da aprendizagem cooperativa e explica que esta existe “quando os membros de um grupo desenvolvem a convicção de que necessitam uns dos outros para ter sucesso, ou seja, cada um é bem-sucedido se todos o forem”

(2022, p. 24). Esta ideia é fundamental para o aluno adotar uma atitude de responsabilidade sobre o seu trabalho, uma vez que influencia a aprendizagem de todos, por isso, deve procurar realizar a tarefa proposta e procurar que todos os elementos também o consigam, ajudando, encorajando e elogiando os colegas.

João Pedro Pereira no seu relatório de estágio sobre aprendizagem cooperativa no ensino da História assevera que esta estratégia pedagógica permite aos alunos obterem bons resultados e desenvolverem competências sociais e cognitivas importantes como “aprendem a saber esperar, saber ouvir, colocar-se no papel dos outros, apreciar ideias diferentes, saber gerir conflitos” (2018, p. 21). No entanto, é importante ter em atenção que, por vezes, os alunos com melhores desempenhos académicos assumem o domínio da tarefa enquanto os restantes adotam uma postura mais passiva, limitando-se a seguir a sua orientação. Por este motivo, é fulcral que o professor utilize estratégias para dentro do próprio grupo os alunos estarem igualmente envolvidos, como propõe Vieira o docente pode implementar algumas estratégias para promover a responsabilidade individual como “realizar testes individuais, selecionar um elemento para representar o grupo, pedir a cada membro para explicar o que aprendeu e observar sistematicamente o trabalho dos grupos” (Vieira, 2022, p. 26). Norteando-nos por esta conceção, decidimos implementar diferentes estratégias de aprendizagem cooperativa, realizando ao longo do ano letivo atividades em grupo e em pares.

No que concerne às atividades pedagógicas relacionadas com o tema em estudo neste relatório de estágio, apresentaremos, neste ponto, a sua descrição. A primeira atividade inseriu-se no conteúdo programático “A herança do Mediterrâneo Antigo”, particularmente, no domínio “O mundo Romano no apogeu do Império” e abordou-se o tema “A luta entre gladiadores no Império Romano” enquadrando-se no interesse que os alunos demonstraram em conhecer alguns divertimentos e formas de entretenimento dos nossos antepassados. A segunda incidiu sobre o tema “As invasões vikings entre os séculos VIII e X” enquadrando-se no conteúdo programático “A formação da Cristandade Ocidental e a expansão islâmica”, precisamente, no subtema “Europa dos séculos VI a IX” onde se privilegiou como aprendizagem essencial “Explicar que a passagem da realidade imperial romana para a fragmentada realidade medieval se deveu ao clima de insegurança originado pelas invasões,

pelos conflitos constantes e pela regressão económica” (*Aprendizagens essenciais*, 7.º ano, Ministério da Educação).

Neste caso, procurou-se explorar um tema que despertava uma curiosidade natural aos alunos, nomeadamente, pela existência de séries, filmes, livros e videojogos sobre os vikings, entre eles, destaque-se o videojogo *God of War Ragnarök*²¹, lançado em 2022, baseado na mitologia nórdica, os filmes de ficção, *Thor*, produzidos pela Marvel Studios, desde 2011, inspirados na religião nórdica, a diversidade de séries, baseadas na cultura viking, essencialmente, *Vikings: Valhalla*, lançada em 2023, *Vikings*, produzida em 2013, e *Norsemen*, uma comédia norueguesa sobre um grupo de vikings, lançada em 2016, e, ainda, a Banda Desenhada *Asterix e os Normandos* publicada em 1966. Como constatamos, há uma vasta produção, nomeadamente cinematográfica, que influencia as ideias dos alunos sobre os Homens do Norte, designados vikings, deste modo, o professor pode utilizar algumas destas produções como recursos didáticos para estimular a motivação dos alunos, uma vez que se aproxima do seu quotidiano, e deve desconstruir algumas ideias erróneas e mitos existentes sobre esta cultura.

A terceira e última atividade incidiu sobre o tema “A Presença Muçulmana na Península Ibérica nos séculos VIII-XIII: O caso de Mértola”, inserindo-se no conteúdo programático “A formação da Cristandade Ocidental e a expansão islâmica”, precisamente, no subtema “A Península Ibérica nos séculos IX a XII”. Esta relacionava-se com o interesse que os alunos demonstraram em estudar uma localidade com vestígios Muçulmanos e em explorar o património histórico.

Atividade I – A luta entre gladiadores no Império Romano

Mediante os resultados obtidos, decidimos trabalhar a luta entre gladiadores no Império Romano, que foi, portanto, a primeira intervenção pedagógica²². Nesta atividade utilizaram-se

²¹ <https://www.playstation.com/pt-pt/games/god-of-war-ragnarok/>

²² Consultar anexo XXI – Planificação da atividade pedagógica nº1 sobre “A luta entre gladiadores no Império Romano”.

como recursos e estratégias a visualização de excertos do filme *O Gladiador* de Ridley Scott, lançado em 2000, excertos de textos historiográficos e exploração de imagens e realizou-se um trabalho em grupo na aula e, no final, uma ficha de trabalho individual, como exercício de consolidação e para averiguar o que cada aluno aprendera. Por fim, para aferir a perceção dos alunos relativamente à atividade e à sua aprendizagem aplicou-se um questionário de opinião. A atividade foi avaliada através da observação em aula do empenho e envolvimento dos alunos no trabalho, da análise do trabalho apresentado e dos resultados obtidos por cada aluno na ficha de trabalho individual aplicada no final da atividade.

Para esta atividade realizaram-se duas aulas de 50 minutos e participaram 19 alunos²³. Na primeira aula contextualizou-se o tema, apresentaram-se informações sobre a atividade e os alunos visualizaram excertos do filme *O Gladiador* para fomentar a sua imaginação histórica. Primeiramente considerámos importante fazer um enquadramento sobre as lutas entre gladiadores no Império Romano, explicando a sua dimensão político-social, cabendo aos alunos através dos trabalhos em grupo explorar mais sobre o tema, procurando perceber onde se realizavam estes espetáculos, quem eram os gladiadores e como eram os espetáculos.

Posto isto, iniciaram-se os trabalhos em grupo, organizando-se os alunos em quatro grupos definidos pela professora estagiária, onde cada um recebeu diferentes pistas e materiais (imagens e textos) para realizar a atividade definida tendo em conta as suas capacidades²⁴. Atendendo à importância de definir tarefas com o nível de exigência adequado à capacidade real do aluno para lhe permitir ser bem-sucedido (Veríssimo, 2013, p. 82), estipulámos atividades diferentes tendo em conta as competências dos alunos e que fossem concretizáveis. Neste caso, importa destacar que alguns autores, como Lurdes Veríssimo, referem que a desmotivação dos alunos pode estar relacionada com a dificuldade em aprender e, por isso, é fundamental definir tarefas que permitam o sucesso dos alunos, uma vez que este ao ser bem-sucedido “recupera a perceção do controlo da tarefa e sucessivamente aumenta os índices motivacionais, que por sua vez aumentam o empenho e por isso, a probabilidade de sucesso” (Veríssimo, 2013, p. 82). Neste sentido, cada grupo realizou atividades sobre um subtema da

²³ A turma 7.º Y tinha tempos letivos de 100 e 50 minutos.

²⁴ Consultar anexo XXII – Pistas entregues aos alunos na atividade sobre “A luta entre gladiadores no Império Romano”.

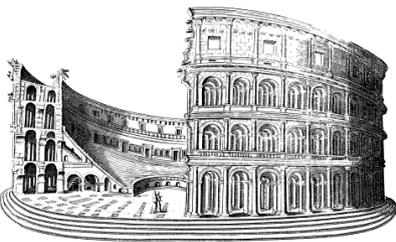
luta entre gladiadores e foram entregues pistas com instruções que orientaram a realização das atividades e materiais (imagens e textos) que os alunos deviam utilizar para procurar informações relevantes para realizarem as tarefas. Atendendo ao conteúdo, selecionámos os subtemas estruturantes para os alunos compreenderem a luta entre gladiadores no Império Romano, por isso, dois grupos (Grupo Ia e Grupo Ib) trabalharam o local onde se realizavam os espetáculos, um grupo (Grupo II) descreveu os gladiadores e, por fim, outro (Grupo III) escreveu sobre o espetáculo.

O Grupo I estava subdividido em dois e tinha como objetivo explorar o espaço onde decorriam os espetáculos, ou seja, os anfiteatros. O Grupo Ia, constituído por cinco alunos, tinha de explorar anfiteatros existente nomeadamente em Roma. Como exercícios tinham de completar os espaços em branco do texto através do que fora lecionado na aula; procurar imagens do anfiteatro de Roma, colocá-lo na folha, legendá-lo e indicar o período de construção. Tiveram, ainda, de procurar outros três anfiteatros existentes em Itália e fazer cartões onde deviam indicar a sua localidade e capacidade.

Imagens n.ºs 1, 2 e 3 – Exercícios aplicados ao grupo Ia

Onde?
Espaço

A luta de _____ foi uma das diversões no Império Romano, que despertava o interesse de todos os romanos, mais ricos ou mais pobres, levando-os a dirigirem-se aos _____ (espaço onde ocorriam estes espetáculos). Por todo o Império se construíram estes espaços, sendo o mais importante e grandioso, o _____, também, designado _____.



Procura imagens deste espaço e coloca aqui, legenda-o e indica o período de construção

Este foi construído _____ até _____

Era um grandioso espaço, constituído por _____ andares (indica o número de andares).
Tinha cerca de 57 metros de altura e capacidade para _____ espetadores (indica o número de espetadores).

Os indivíduos sentavam-se em lugares específicos tendo em conta o seu estatuto social, por isso, os mais importantes, como o Imperador e os magistrados sentavam-se no _____

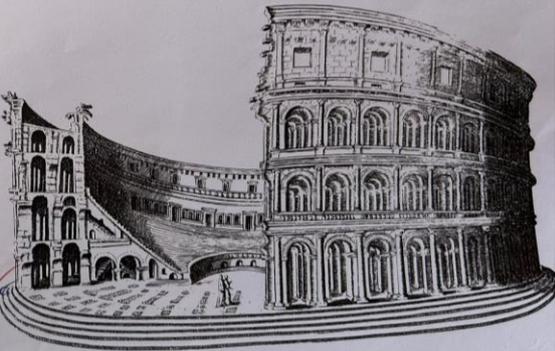
**Em Itália, existiram, também, outros anfiteatros.
Indica três:**



Imagens n.ºs 4 e 5 - Trabalhos desenvolvidos pelo Grupo Ia

Onde?
Espaço

A luta de gladiadores ✓ foi uma das diversões no Império Romano, que despertava o interesse de todos os romanos, mais ricos ou mais pobres, levando-os a dirigirem-se aos anfiteatros ✓ (espaço onde ocorriam estes espetáculos). Por todo o Império se construíram estes espaços, sendo o mais importante e grandioso, o anfiteatro de Roma ✓ também, designado coliseu ✓.



Procura imagens deste espaço e coloca aqui, legenda-o e indica o período de construção



Este foi construído no período do Imperador Vespasiano ✓ até 80 d.C. ✓
Era um grandioso espaço, constituído por quatro ✓ andares (indica o número de andares)
Tinha cerca de 57 metros de altura e capacidade para 50 000 ✓ ~~espetadores~~ de espetadores (indica o número de espetadores).
Os indivíduos sentavam-se em lugares específicos tendo em conta o seu estatuto social, por isso, os mais importantes como o Imperador e os magistrados sentavam-se no podium ✓.

O Grupo Ib, constituído por quatro alunos, tinha de explorar anfiteatros existentes no vasto Império Romano. Assim, através da análise do mapa distribuído, tinham de indicar cinco anfiteatros que existiram no Império Romano (nomeadamente na Península Ibérica). Em seguida, tinham de realizar cartões (já distribuídos) e indicar onde se localizavam os anfiteatros e a sua capacidade na época. Depois, deviam ler o texto e procurar através do telemóvel vestígios do anfiteatro de Pompeia e, assim, escolher das imagens distribuídas a correta, devendo legendá-la. Por fim, deviam completar os espaços em branco do texto através da leitura do texto distribuído. Somente estes dois grupos, Ia e Ib, podiam ainda utilizar o telemóvel para procurar vestígios dos anfiteatros. Com estas atividades procurou-se, também, trabalhar o património histórico uma vez que os alunos tinham de procurar vestígios de anfiteatros existentes nos territórios que pertenceram ao Império Romano e trabalhar a arte romana, considerando que os anfiteatros espalhavam o urbanismo romano.

Imagens n.ºs 6 e 7 – Exercícios aplicados ao grupo Ib

Descobre e explora

“Ao passearem hoje pelas ruas bem preservadas da cidade (de Pompeia), os turistas vêem recordações dos jogos de gladiadores por todo o lado. Na zona oriental da cidade, existe um anfiteatro com capacidade para 22 mil espectadores”. National Geographic <https://nationalgeographic.pt/historia/grandes-reportagens/2751-gladiadores-o-clube-de-combate-da-antiga-roma>

Atualmente, ainda, se encontram vestígios deste espaço. Procura vestígios do anfiteatro mencionado pelo autor e legenda-o. Indica a sua capacidade.



O Grupo II, constituído por cinco alunos, tinha a tarefa de caracterizar os gladiadores. Em primeiro lugar, deviam preencher os espaços em branco através da leitura do texto distribuído. Em segundo, deviam observar as imagens distribuídas e identificar o equipamento utilizado por cada categoria de gladiadores. Num primeiro momento, deviam encontrar das imagens distribuídas os dois gladiadores descritos e colocar na folha. Em seguida, deviam observar as outras imagens e explicar como seria o equipamento de outros dois gladiadores. Com esta atividade pretendia-se que os alunos compreendessem que os gladiadores se inseriam num determinado grupo social e identificassem umas das características da sociedade romana (esclavagista).

Imagens n.ºs 8, 9, 10, 11 e 12 – Exercícios aplicados ao grupo II



Quem participava?

(estatuto social) Eram _____ e _____.

Tinham um treinador e proprietário: _____

Treinavam num espaço próprio: _____

Os gladiadores distinguíam-se pelas suas capacidades em 4 categorias:

- _____
- _____
- _____
- _____

Equipamento dos gladiadores

Em cada categoria utilizavam equipamento próprio. Imagina que és um destes gladiadores e explica a um indivíduo da atualidade como se equipavam para o combate.



Eu sou _____.

Como podem ver, utilizo um elmo para me proteger na zona da cabeça, um *gladius* na mão para atingir os adversários e proteções nos braços e pernas. Podia ainda utilizar um escudo.

Equipamento dos gladiadores

Em cada categoria utilizavam equipamento próprio. Imagina que és um destes gladiadores e explica a um indivíduo da atualidade como se equipavam para o combate.

Eu sou o **Reciário (Retiarius)**.

Como podem ver, não utilizo elmo nem escudo para me proteger pois tenho outros instrumentos de defesa, uma rede, para lançar sobre os adversários e o tridente. Porém, utilizo uma proteção de ombro e braço.

Equipamento dos gladiadores

Em cada categoria utilizavam equipamento próprio. Imagina que és um destes gladiadores e explica a um indivíduo da atualidade como se equipavam para o combate.



Eu sou o _____.

Como podem ver, utilizo

Equipamento dos gladiadores

Em cada categoria utilizavam equipamento próprio. Imagina que és um destes gladiadores e explica a um indivíduo da atualidade como se equipavam para o combate.



Eu sou o _____.

Como podem ver, utilizo

Imagem nº13 – Trabalho desenvolvido pelo Grupo II



Quem participava?

gladiadores

(estatuto social) Eram escravos e prisioneiros de guerra
 Tinham um treinador e proprietário: o lanista

Treinavam num espaço próprio: ludi

Os gladiadores distinguiam-se pelas suas capacidades em 4 categorias:

- Murmillão ✓
- Thurs ✓
- Provocador ✓
- Polciário ✓

O Grupo III, constituído por cinco alunos, tinha a tarefa de escrever uma reportagem a explicar como seria um espetáculo entre gladiadores. Para isso deviam seguir as instruções fornecidas na pista e procurar informação nos textos e nas imagens distribuídas. Com esta atividade pretendia-se desenvolver a competência de escrita.

Atente-se que como enfatizam os autores o sucesso do grupo e de cada integrante depende da composição deste, por isso, é fundamental pensar previamente nos elementos a reunir em grupo.

Na segunda aula de 50 minutos realizou-se a apresentação dos trabalhos e respetiva correção com fornecimento de *feedback* sobre os trabalhos desenvolvidos. Nesta, os alunos tiveram mais 10 minutos para concluir a atividade, seguindo-se a apresentação final dos seus trabalhos. Durante a apresentação dos trabalhos, a professora estagiária projetou um *PowerPoint* orientador, através do qual os alunos de cada grupo apresentaram, oralmente, os seus trabalhos e a professora completou com a correção e proposta de outros exemplos. Nesta parte considerámos fundamental dirigir perguntas a toda a turma sobre os temas apresentados pelos colegas, procurando que todos os alunos, mesmo que não tivessem trabalhado aquele tema, intervissem e estivessem atentos.

De igual modo destacamos que teria sido importante solicitar aos alunos para se dirigirem ao quadro e mostrarem aos colegas os seus trabalhos de modo a treinar a competência oral. Efetivamente, este fora um objetivo não concretizado nesta atividade, mas que conseguimos lograr em outra atividade.

Relativamente aos trabalhos apresentados, os alunos conseguiram realizar os exercícios corretamente, correspondendo aos objetivos propostos, porém, com vista ao seu aperfeiçoamento registaram-se alguns aspetos que os alunos poderiam aprimorar. Segundo a análise destes trabalhos, concluiu-se que os alunos obtiveram um desempenho entre Bom a Muito Bom e não se registaram níveis negativos. Veja-se, em baixo, a tabela correspondente à análise e avaliação dos trabalhos.

Tabela nº 8 - Análise e avaliação dos trabalhos sobre o tema “A luta entre gladiadores no Império Romano”

Grupo	Tema	Tarefa	Aspetos bem conseguidos	Aspetos a aperfeiçoar	Avaliação
Ia	Espaço	Preenchimento de espaços	- Preencheram os espaços - Identificaram corretamente o anfiteatro de Roma - Identificaram outros anfiteatros	- Pesquisar melhor os vestígios dos anfiteatros identificados, não se limitando a indicar os lugares; - Dividir melhor as tarefas entre os membros do grupo	Bom
Ib	Espaço	Preenchimento de espaços	- Preencheram os espaços - Identificaram corretamente o anfiteatro de Pompeia - Identificaram outros anfiteatros - Dividiram as tarefas entre os membros do grupo - Concretizaram todas as tarefas no tempo definido	- Pesquisar melhor os vestígios históricos dos anfiteatros identificados	Muito Bom
II	Gladiadores	Preenchimento de espaços e exercício escrito	- Preencheram os espaços e identificaram o grupo social em que se inseriam os gladiadores - Distinguiram as diversas categorias de gladiadores	- Dividir melhor as tarefas entre os membros do grupo; - Explorar melhor os recursos fornecidos e procurar informação relevante, evitando cortar e colar frases	Bom
III	Luta de gladiadores	Redação de um texto	- Responderam às questões colocadas no texto - Concretizaram todas as tarefas no tempo definido	- Dividir melhor as tarefas entre os membros do grupo - Utilizar uma linguagem mais cuidadosa	Muito Bom

Mediante análise dos trabalhos aferiu-se que, em grupo, os alunos conseguiram corresponder aos objetivos propostos, desenvolvendo um trabalho autónomo de análise de fontes. Neste caso é de destacar o trabalho desenvolvido pelos alunos do grupo III que treinaram a competência de comunicação histórica e redigiram o seguinte texto:

“Os gladiadores iam de procissão de casa até ao anfiteatro. Depois de chegarem, havia combates de animais, e após isso entravam na arena, de mãos vazias, seguidos pelos servos que levavam as suas armas. Voltavam-se para o Imperador e diziam: - Ave Cesar-Muriturite salutant! - (Salve imperador! Os que vão morrer te saúdam). O público grita alto e celebra a entrada do Mirmilão, que era o favorito para este combate. De seguida, fazem a verificação das armas. Tiram-se à sorte os pares de gladiadores: Fica um gladeador Mirmilão contra um trácio. E começa o combate, o publico está muito entusiasmado (*sic*). Mirmilão era muito rápido e esquivava-se dos ataques de trácio. O Imperador, pelo contrário não estava contente, porque o trácio era o seu gladiador favorito. Por isso, mandou um tigre, para tornar o combate mais interessante. Subitamente, trácio tropeçou e foi atacado pelo tigre e assim acabou o combate, retiraram o tigre da arena. O vencedor tinha direito de

decidir o destino do derrotado. Como Mirmilão eram muito humilde (*sic*), mandou matarem trácio. E acabava com o espetadores (*sic*) a gritarem o verdadeiro nome do gladiador – Mamadu, Mamadu. Mirmilão recebeu moedas de prata e de ouro”.

Analisando este texto, percebemos que os alunos exploraram informação e utilizaram categorias de gladiadores aliando o seu saber histórico a alguma criatividade. Consideramos que para o futuro este tipo de exercícios poderá ser importante para estimular a imaginação histórica e contribuir para a empatia histórica.

Por fim, individualmente, cada aluno realizou uma ficha de trabalho com perguntas sobre o tema que investigou, com o objetivo de avaliar a aprendizagem de cada um sobre o tema trabalhado em grupo e de identificar a capacidade de relacionar a luta entre gladiadores com a situação político-social do Império Romano. Nas fichas individuais, a maioria dos alunos obteve níveis de Suficiente a Bom, registando-se dois níveis de Insuficiente, o que pode demonstrar dificuldades na compreensão do tema ou falta de empenho no trabalho.

Tabela nº9 - Resultados obtidos nas fichas de trabalho individual sobre o tema “A luta entre gladiadores no Império Romano”

E1	56 Suficiente	E6	51 Suficiente	E12	51 Suficiente
E3	10 Insuficiente	E8	88 Bom	E13	58 Suficiente
E4	88 Bom	E10	89 Bom	E14	38 Insuficiente
E5	74 Bom	E11	60 Suficiente	E15	66 Suficiente
E16	70 Bom	E20	60 Suficiente		
E17	60 Suficiente	E21	78 Bom		
E18	64 Suficiente	E22	70 Bom		
		E23	75 Bom		

De um modo geral, os resultados revelam que esta atividade permitiu compreender aspetos fundamentais da luta entre gladiadores e os alunos foram capazes de relacionar este entretenimento romano com a situação político-social do Império Romano. Neste caso, importa

destacar as respostas de alguns estudantes que relacionam as características da sociedade estratificada com a distribuição de lugares dos espetadores nos anfiteatros.

À pergunta “Todos os indivíduos de Roma podiam assistir a estes espetáculos. Concordas? Fundamenta”, os alunos n.ºs 5, n.º 10 e n.º 23 não se limitam a concordar, mas fundamentam, escrevendo que:

“os mais pobres podiam assistir ao espetáculo (os escravos também), mas os melhores lugares (os da frente) eram destinados ao Imperador e aos magistrados” (aluno n.º 5).

“todos os habitantes de Roma podiam assistir aos espetáculos. Eles quando entravam no anfiteatro recebiam uma placa de barro com a porta, a fila e o lugar que deviam ocupar, Dependendo da função eram atribuídos piores ou melhores lugares. O Imperador e os magistrados tinham os melhores lugares enquanto que os escravos e a plebe os piores lugares” (aluno n.º 10).

“todos os indivíduos podiam assistir, mas sentariam-se (*sic*) de acordo com o seu estatuto social” (aluno n.º 23).

Em síntese, esta atividade teve como principais objetivos promover as competências históricas como tratamento de informação e interpretação de fontes diversas e atribuir um papel ativo aos alunos na concretização das tarefas. A maioria dos alunos, através da realização dos trabalhos em grupo e da apresentação dos colegas, conseguiu enquadrar a luta entre gladiadores como entretenimento praticado no Império Romano. Destaque-se que através deste tema, recordaram-se aspetos já lecionados como as características da arte, sociedade e política do Império Romano e a extensão do Império Romano, uma vez que existiam anfiteatros em diversos territórios que o integravam.

Atividade II - As invasões vikings entre os séculos VIII e X

Como os alunos revelaram um interesse particular no tema dos vikings, procurámos explorar este tema aquando do estudo da segunda vaga de invasões entre os séculos VIII e X, numa aula de 50 minutos. Para esta atividade pensámos de imediato na série *Vikings*, produzida em 2013, e na importância de desconstruir ideias prévias que os alunos têm sobre os designados

Homens do Norte. Para o efeito, como recursos utilizaram-se excertos da série *Vikings*²⁵ com o objetivo de fomentar a imaginação histórica dos alunos de como seria uma invasão Viking aos mosteiros e às cidades, principais alvos de ataque. Esta série tem 6 temporadas e apresenta as principais conquistas dos vikings do século VIII a X, as suas viagens pela Europa Ocidental, os contactos estabelecidos com os cristãos e aspetos da sua cultura e religião. A série é baseada nas histórias de invasões, comércio e exploração dos nórdicos, da Escandinávia, sendo a principal personagem o líder Viking Ragnar Lodbork e a escudeira Lagertha (guerreira, primeira esposa de Ragnar).

Atente-se que antes da visualização destes excertos, contextualizou-se a série de ficção histórica como fonte de informação, alertando-se os alunos que esta foi produzida com base na realidade histórica, porém, tem elementos fictícios que importam ter em atenção e, por isso, a visualização de uma série ou de um filme histórico exige, sempre, um olhar crítico e um cruzamento com a historiografia sobre estes temas. Realce-se que como referido anteriormente há um objetivo comercial nos filmes históricos.

A atividade realizada foi individual e os alunos tiveram de responder no caderno às seguintes questões:

- Que meios eram utilizados pelos Vikings para se deslocarem para o Ocidente Europeu?
- Quais eram os principais alvos de ataque dos Vikings?
- Que sentimentos causavam estas invasões às populações?

Para responderem a estas questões tiveram de visualizar três clips da série *Vikings*. O primeiro clip foi constituído por excertos do episódio dois, 1ªtemporada (minutos 32.14 – 36.15; 38:44 – 41.26) sobre a pilhagem do Mosteiro de Lindisfarne. No seguimento da sua visualização e análise, explicou-se que no século VIII, os vikings começaram a invadir a Europa Ocidental. Assim, explicou-se que o Mosteiro de Nortúmbria, na ilha de Lindisfarne, foi o primeiro local saqueado em 8 de junho de 793. Este clip foi importante também para explicar alguns aspetos dos Mosteiros.

²⁵ Série *Vikings*, produzida em 2013, disponível na plataforma de streaming, Netflix.

O segundo clip correspondia ao episódio três, 1ª temporada (minutos 39.21 – 43.10) e através deste explicou-se que após o saque a este Mosteiro os vikings procuraram saquear outros em Nortúmbria e explorar outras localidades. Este clip permitiu, ainda, questionar quais eram as diferenças que os alunos encontravam entre os vikings e os outros povos. A esta pergunta, os alunos destacaram a religião e a língua. Por fim, o terceiro clip correspondia ao cerco de Paris, no século IX, onde foi possível os alunos visualizarem como seriam os conflitos, identificando as estratégias bélicas.

Assim, através destas questões exploraram-se aspetos da cultura nórdica, destacando-se a sua capacidade naval e a sua influência na Europa Ocidental, nomeadamente em Inglaterra e em França. Em síntese, o principal objetivo desta aula incidiu na exploração de um tema que atraía naturalmente os alunos através da utilização de uma série atual para abordar a presença dos vikings na Europa Ocidental.

Atividade III - A Presença Muçulmana na Península Ibérica nos séculos VIII-XIII: o caso de Mértola

Esta atividade debruçou-se sobre a presença muçulmana em Mértola dos séculos VIII-XIII em duas aulas de 50 minutos e participaram 18 alunos. Com esta atividade explorou-se a presença muçulmana em Portugal e o património histórico que, segundo os resultados no questionário de interesses, eram temas que despertavam interesse aos alunos. Nesta procurou-se utilizar outros recursos e estratégias, nesse sentido, decidiu-se investir numa visita de estudo virtual a Mértola, que foi dirigida pela professora estagiária²⁶ e na utilização do *Padlet* para a explicação da entrada dos muçulmanos na Península Ibérica através da exploração do espaço²⁷. Recordando-nos que a inovação é fundamental para atrair a atenção do aluno, considerámos importante utilizar recursos que ainda não tinham sido explorados.

Neste âmbito, sublinhe-se que as visitas de estudo são importantes estratégias de aprendizagem, permitindo ao aluno contactar com vestígios do passado. Neste contexto, as

²⁶ <https://360.museudemertola.pt/>

²⁷ https://padlet.com/beatriz_rodrigues29/mu-ulmanos-na-pen-nsula-ib-rica-bgn0ts40g4bixlsd

Nesta atividade definiu-se como tarefa a redação de um folheto informativo, em pares, constituído por três partes. Com a redação deste folheto pretendia-se que os alunos analisassem a presença muçulmana na Península Ibérica, entre os séculos VIII e XIII, sendo capazes de identificar o legado islâmico em Portugal, nomeadamente, em Mértola. Este folheto consistia na redação de diferentes textos em três colunas. Na primeira, os estudantes redigiam um breve contexto histórico sobre a presença muçulmana na Península Ibérica com base nos conhecimentos adquiridos em aula; Na segunda coluna, os alunos deviam indicar um vestígio muçulmano encontrado em Mértola pelas investigações arqueológicas; Na última coluna, os alunos tinham de escrever a sua opinião sobre a importância de valorizar e preservar o património e indicar medidas para esse efeito²⁸.

Esta atividade focou-se na promoção de várias competências específicas da disciplina como a comunicação histórica e outras previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) como pensamento crítico e criativo, raciocínio e resolução de problemas, tendo os alunos um papel ativo na seleção da informação pertinente enquanto a professora despenhava somente um papel de supervisor, auxiliando quando necessário. Deste modo, visava-se treinar a competência de comunicação histórica através da redação de textos e, simultaneamente, promover o raciocínio e a compreensão histórica. Assim, pretendia-se que os alunos mobilizassem o conhecimento histórico e conceitos operatórios como causa e consequência, sendo capazes de relacionar a conquista de vários territórios na Península Ibérica pelos muçulmanos com a formação do Al-Andalus e, conseqüente, domínio muçulmano de grande parte da Península Ibérica. De igual modo pretendia-se que os alunos explorassem os vestígios históricos muçulmanos descobertos nas investigações arqueológicas em Mértola e fossem capazes de avaliar a influência muçulmana em Portugal e atribuir importância ao estudo da história local e valorizar o património histórico. Neste sentido, ao explorar-se os vestígios muçulmanos em Mértola promoveu-se o estudo da história local e o respeito pela defesa e valorização do património histórico.

²⁸ Consultar anexo XXIII – ficha de trabalho aplicada na atividade sobre “A Presença Muçulmana na Península Ibérica nos séculos VIII-XIII: o caso de Mértola”.

No seguimento destes objetivos definiram-se os critérios de avaliação da atividade tendo em conta a estrutura dos textos, a sofisticação e validade do conteúdo histórico e a capacidade de emitir a sua opinião.

Tabela nº10 - Critérios formulados para analisar os trabalhos sobre o tema “ A Presença Muçulmana na Península Ibérica nos séculos VIII-XIII: O caso de Mértola”

Níveis de desempenho	Indicadores			
	Estrutura	Contexto histórico	Património Muçulmano histórico	Opinião sobre o património histórico
Muito Bom (90-100)	Utiliza um discurso cuidado, claro e coeso, com ligação entre segmentos temporais. Utiliza conceitos chave	Neste texto explica entrada dos muçulmanos na Península Ibérica, referindo a batalha de Guadalete; neste contexto, refere o domínio muçulmano na Península Ibérica, explicando o caso de Mértola.	Escreve um texto a explicar devidamente um vestígio histórico muçulmano, articulando com o contexto histórico.	Indica uma ou mais medidas concretas que podem ser implementadas para preservar o património histórico, demonstrando capacidade crítica.
Bom (70-89)	Utiliza um discurso simples mas claro e coeso, com ligação entre segmentos temporais.	Explica a entrada dos muçulmanos na Península Ibérica, referindo dados importantes mas não integra Mértola na sua resposta.	Escreve um texto a explicar devidamente um vestígio histórico muçulmano, de forma genérica.	Indica uma medida que pode ser implementada demonstrando capacidade crítica
Satisfaz (50-69)	Utiliza um discurso simples, com alguma ambiguidade.	Explica a entrada dos muçulmanos na Península Ibérica, não referindo dados importantes	Refere o vestígio, explicando-o de forma simples e vaga.	Indica uma medida mas não demonstra capacidade crítica
Não satisfaz (19-49)	O texto não apresenta uma estrutura clara.	Enumera alguns factos não relevantes	Limita-se a indicar um vestígio, sem o explicar	Limita-se a responder sim ou não e a concordar ou discordar com a pergunta
Fraco (0-19)	O texto compõe-se de frases soltas, sem ligação, construídas por referência a factos e ações, mas sem estrutura narrativa, lógica ou coerência.	Escreve frases soltas referindo factos	Não demonstra entender a tarefa	Não demonstra entender a tarefa

A análise dos trabalhos norteada por estes critérios revelou que, de um modo geral, os alunos conseguiram relacionar o conteúdo histórico com os vestígios muçulmanos encontrados em Mértola e opinar sobre a importância de preservar e valorizar o património histórico. No domínio substantivo vejam-se as seguintes respostas classificadas com nível Muito Bom:

“Vindos do Norte de África comandados por Tariq, passaram pelo estreito de Gibraltar em 711. Depois derrotar os visigodos de Guadalete. Quando tomaram a Península Ibérica formaram o Al-andalus. Os muçulmanos dominaram toda a parte da Península Ibérica, exceto a região das Astúrias”. (Par 2)

Nesta resposta, embora os alunos utilizem um discurso pouco coeso, mas compreensível aquando da leitura das questões, revelam domínio dos conteúdos, nomeadamente, demonstram distinguir a região que estava sob domínio dos muçulmanos e a região onde os cristãos se refugiaram.

“Os muçulmanos entraram na Península Ibérica pelo estreito de Gibraltar e dominaram a Península ibérica. Os muçulmanos entre 711 e 714, ocuparam a Península Ibérica exceto a norte (as asturiás). Os muçulmanos deram vários conhecimentos aos povos conquistados”(sic). (Par 7)

Neste exemplo, reitera-se o referido anteriormente, mas destaque-se a referência ao legado muçulmano e à influência da cultura muçulmana sobre outros povos.

Quanto à importância de preservar e valorizar o património histórico são de destacar respostas que revelam alguma capacidade crítica e apresentam medidas de preservação, embora, se relacionem com o património material.

“É importante valorizar o património histórico, pois assim sabemos como os povos que viviam nestes territórios praticavam as atividades e os seus costumes...Para preservar o património histórico, pode-se proteger o património dos elementos do clima como chuva e sol. Também se pode consciencializar a população sobre como preservar e não destruir o património”. (Par 1)

“Sim, é importante, pois faz parte da cultura de um país. Para património materiais, o mais lógico seria proibir o vandalismo e colocar o património em locais seguros, para não ser destruído por alguém ou naturalmente”. (Par 5)

“Sim, eu acho porque os patrimônios históricos tem que ser valorizados porque muitas das coisas que praticamos e locais que usamos são patrimônios históricos” (sic). (Par 6)

Em síntese, com esta atividade procurou-se conciliar dois recursos com outra estratégia pedagógica, substituindo os filmes ou séries por uma visita virtual e os trabalhos em grupo pelas tarefas em pares. Relativamente às competências, esta atividade centrou-se nomeadamente na comunicação histórica, ou seja, na transmissão do conhecimento histórico, na demonstração da capacidade de relacionar a presença muçulmana na Península Ibérica entre os séculos VIII e XIII com os vestígios históricos encontrados em Mértola e na capacidade de refletir criticamente sobre a importância de preservar e valorizar o património histórico.

De um modo geral, dos 18 alunos que realizaram esta atividade²⁹, 10 revelaram um nível de desempenho Muito Bom e conseguiram corresponder aos objetivos supramencionados, 6 revelaram um nível de desempenho satisfatório, uma vez que se limitaram a responder às questões de forma simples, sem explicar e não demonstraram capacidade crítica e 2 alunos revelaram um nível de desempenho bom. Atente-se na seguinte grelha de análise e avaliação dos trabalhos.

Tabela nº11 - Análise e avaliação sobre o tema “ A Presença Muçulmana na Península Ibérica nos séculos VIII-XIII: O caso de Mértola”

Grupo	Estrutura	Contexto histórico	Património histórico Muçulmano	Opinião sobre o património histórico	Avaliação Qualitativa
PAR 1 (3 estudantes)	Utilizam um discurso cuidado, claro e coeso, com ligação entre segmentos temporais. Bom	Neste texto explicam a entrada muçulmana na Península Ibérica, referindo a batalha de Guadalete; neste contexto, refere o domínio muçulmano na Península Ibérica, explicando o caso de Mértola Bom	Escrevem um texto a explicar devidamente um vestígio histórico muçulmano. Escolheram a casa muçulmana. Muito Bom	Indicam uma ou mais medidas concretas que podem ser implementadas para valorizar o património histórico, demonstrando capacidade crítica. Muito Bom	Muito Bom
PAR 2 (3 estudantes)	Muito Bom Utilizam um discurso cuidado, claro e coeso, com ligação entre segmentos temporais, embora com algumas gralhas que não comprometem a leitura.	Muito Bom Neste texto explicam a entrada muçulmana na Península Ibérica, referindo a batalha de Guadalete, fazem referência ao Al-andalus e à região norte da Península Ibérica onde se refugiaram os cristãos. Referem somente o período de tempo em que Mértola esteve sob domínio muçulmano, sem contextualizarem.	Muito Bom Escrevem um texto a explicar devidamente um vestígio histórico muçulmano. Escolheram a casa muçulmana.	Bom Enumeram medidas que consideram importantes para preservar o património matéria.	Muito Bom
PAR 3 (dois estudantes)	Satisfaz Utilizam um discurso simples, com alguma ambiguidade, revelando algumas gralhas que comprometem a compreensão.	Satisfaz Explica a entrada dos muçulmanos na Península Ibérica, não referindo dados importantes.	Bom Escreve um texto a explicar devidamente um vestígio histórico muçulmano.	Satisfaz Indicam medidas mas não demonstra capacidade crítica	Satisfaz

²⁹ Recorde-se que a turma é constituída por 20 alunos, mas dois alunos faltaram na segunda aula onde se realizou esta atividade, totalizando 18 alunos.

PAR 4 (dois estudantes)	Bom Utiliza um discurso simples mas claro e coeso, com ligação entre segmentos temporais.	Satisfaz Explica a entrada dos muçulmanos na Península Ibérica, não referindo dados importantes.	Satisfaz Fazem referência aos vestígios encontrados no bairro da alcáçova, mas não explicam.	Satisfaz Indicam medidas mas não demonstra capacidade crítica	Satisfaz
PAR 5 (dois estudantes)	Muito Bom Utilizam um discurso cuidado, claro e coeso, com ligação entre segmentos temporais.	Bom Neste texto explicam a entrada muçulmana na Península Ibérica, referindo a batalha de Guadalete.	Muito Bom Escrevem um texto a explicar devidamente um vestígio histórico muçulmano, articulando com o contexto histórico	Muito Bom Indica uma ou mais medidas concretas que podem ser implementadas para preservar o património histórico, demonstrando capacidade crítica.	Muito Bom
PAR 6 (dois estudantes)	Bom Utilizam um discurso simples com alguns erros ortográficos.	Muito Bom Neste texto explicam a entrada muçulmana na Península Ibérica, referindo a batalha de Guadalete, fazem referência à região norte da Península Ibérica onde se refugiaram os cristãos e referem o período em que Mértola esteve sob domínio do muçulmanos.	Satisfaz Refere o vestígio, explicando-o de forma simples e vaga.	Bom Explica a importância de valorizar o património histórico	Bom
PAR 7 (dois estudantes)	Muito Bom Utilizam um discurso cuidado, claro e coeso, com ligação entre segmentos temporais.	Bom Neste texto explicam a entrada dos muçulmanos na Península Ibérica e fazem referência à região norte da Península Ibérica onde se refugiaram os	Muito Bom Escrevem um texto a explicar devidamente um vestígio histórico muçulmano	Bom Explica a importância de valorizar o património histórico e indicam medidas referentes ao património	Muito Bom

Nestas atividades procuraram-se promover diferentes estratégias, desta forma, o resultado fora diferente. No próximo subcapítulo debruçamo-nos sobre a análise dos resultados obtidos.

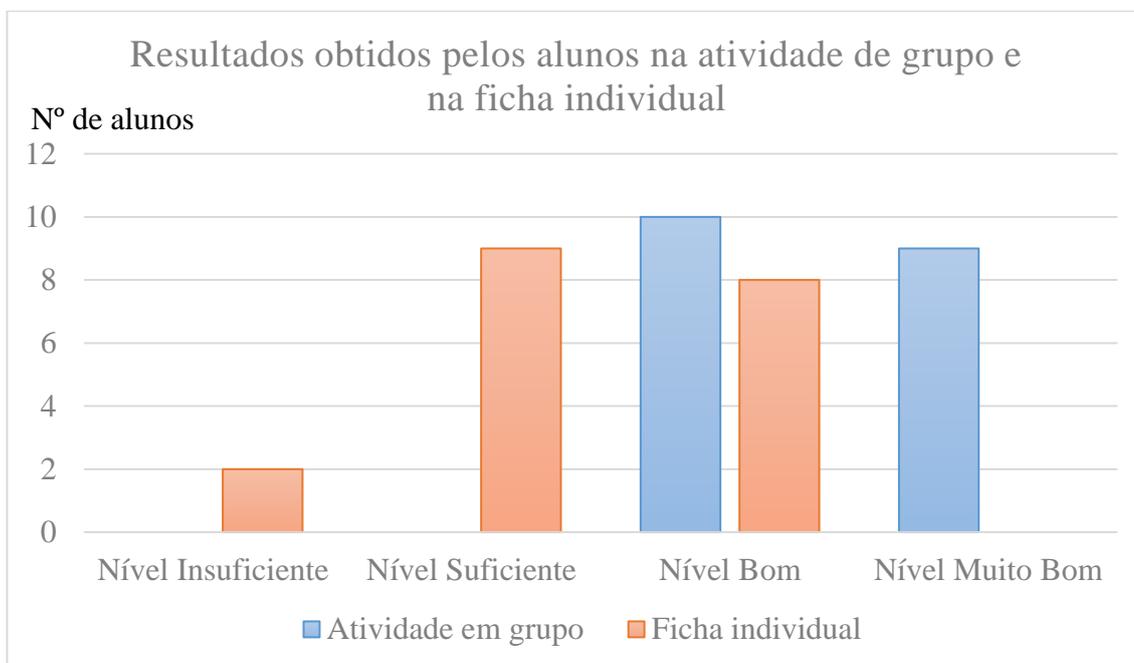
3.5. Discussão dos resultados

Neste subcapítulo pretende-se discutir os resultados obtidos, refletindo criticamente sobre os recursos didáticos utilizados, as estratégias pedagógicas implementadas e as atividades realizadas, anteriormente descritas.

Nas intervenções pedagógicas em que se implementou a diferenciação e adequação pedagógica às reais capacidades dos alunos, como foi o caso da atividade realizada sobre o tema “A luta entre gladiadores no Império Romano”, conclui-se que os alunos organizados em grupos conseguiram realizar as atividades propostas e cumprir os objetivos definidos, o que pode revelar a importância da adequação das tarefas às reais competências dos alunos, sendo crucial para a sua autoeficácia. Estes dados foram corroborados nas fichas individuais, em que a

maioria dos alunos demonstrou níveis de Suficiente a Bom. No gráfico seguinte podemos verificar os níveis obtidos pelos alunos na atividade em grupo e na ficha de trabalho individual.

Gráfico n.º7- Níveis obtidos pelos alunos na atividade em grupo e na ficha de trabalho individual sobre o tema “A luta entre gladiadores no Império Romano”

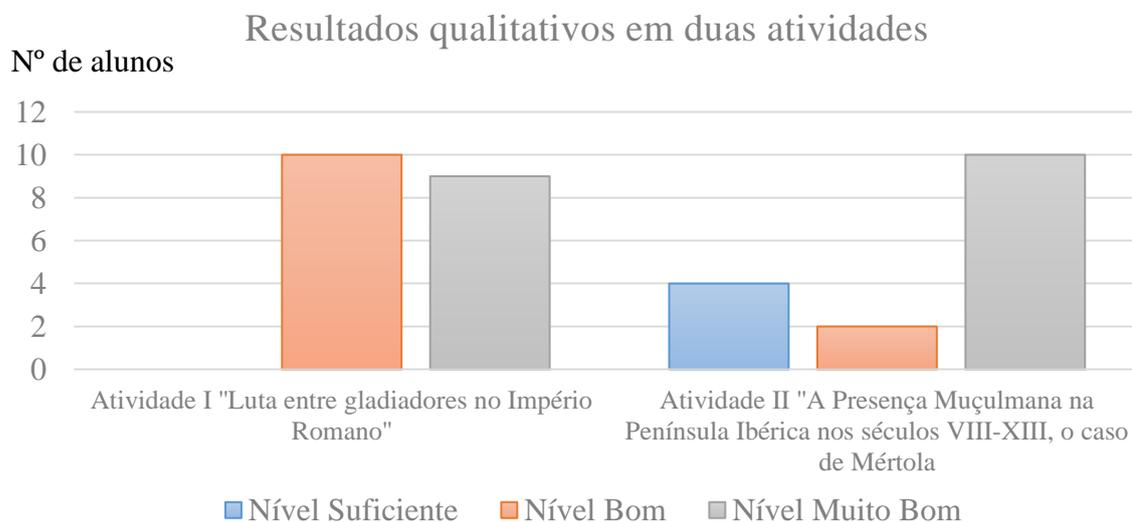


Destaque-se que a realização de exercícios individuais após o trabalho de grupo é essencial para consolidar o tema e para averiguar o que realmente os alunos aprenderam. Deste modo, não se pode ignorar a aplicação de exercícios individuais como uma etapa fulcral na consolidação do tema.

No âmbito das estratégias pedagógicas, refira-se que se privilegiou a diversidade de tarefas e, por isso, estipularam-se diferentes trabalhos nas três atividades pedagógicas. O primeiro sobre o tema “A luta entre gladiadores no Império Romano” foi realizado em grupo e era constituído por diferentes tarefas a desenvolver pelos quatro grupos, o segundo incidu no tema “As invasões vikings entre os séculos VIII e X” e correspondeu a um exercício individual após a visualização de excertos de uma série e o terceiro sobre o tema “A Presença Muçulmana

na Península Ibérica nos séculos IX a XIII: O caso de Mértola” consistiu na redação de um folheto em pares. No seguimento da análise destes, constatou-se que os trabalhos em grupo ou em pares constituem para os alunos momentos de aprendizagem mais descontraídos e oportunidades para obtenção de maior sucesso, pois os alunos entreadjudam-se com o objetivo de alcançarem o mesmo resultado. Porém, importa sublinhar que nem todos os elementos do grupo se empenham de igual forma e enquanto uns assumem uma atitude mais ativa, trabalhando dedicadamente, outros adotam uma postura mais passiva e menos trabalhadora. Deste modo, como referido por vários autores a aprendizagem cooperativa é fundamental para o desempenho escolar dos alunos. Comparando as duas atividades onde se implementou esta estratégia pedagógica constatámos, como representado no gráfico n.º 8, que se verificaram, maioritariamente, níveis de Bom a Muito Bom. Na primeira atividade participaram 19 alunos, organizados em quatro grupos. Destes, 10 alunos obtiveram nível Bom e 9 alunos nível Muito Bom. No que concerne à segunda atividade, realizada por 16 alunos, verificou-se que 10 alunos obtiveram nível Muito Bom, 4 alunos nível suficiente e 2 alunos nível Bom.

Gráfico n.º8 – Resultados qualitativos na atividade “A luta entre gladiadores no Império Romano” e na atividade “A Presença Muçulmana na Península Ibérica nos séculos VIII – XIII: o caso de Mértola”



Para conhecer a percepção dos alunos relativamente às atividades realizadas no 2.º e 3.º período implementaram-se dois questionários de opinião em datas diferentes. O primeiro questionário de opinião foi aplicado no dia 21 de março de 2023 aos 19 alunos. Todos os 19 discentes responderam às perguntas sobre a atividade I “A luta entre gladiadores no Império Romano”, porém, somente 18 alunos responderam à parte da atividade II sobre as “As invasões vikings entre os séculos VIII e X”³⁰. O segundo questionário relativamente à atividade sobre “A Presença Muçulmana na Península Ibérica nos séculos VIII – XIII: o caso de Mértola” foi realizado em junho de 2023 pelos 16 alunos que participaram na atividade. Estes dados foram reunidos na tabela nº12, onde podemos verificar a percepção dos alunos relativamente aos recursos, tipologia da tarefa, nível de experiência e dificuldade da mesma.

Primeiramente, analisando a percepção dos alunos quanto às atividades registou-se que, por um lado, os alunos gostaram dos recursos, das atividades e sentiram-se mais motivados a aprender e, por outro, consideraram que aprenderam em ambas as atividades, demonstrando um maior interesse pela atividade sobre as invasões vikings. Esta preferência pode estar relacionada com o gosto intrínseco pela temática reforçado pela visualização de excertos de uma série, que lhes desperta igualmente interesse.

Na análise destes dados é importante ter em atenção a variação do número de inquiridos. Relativamente aos recursos, podemos concluir que todos agradaram aos alunos, nomeadamente os audiovisuais, que foram mais utilizados, destacando-se a série *Vikings*. Na atividade sobre o tema “A luta entre gladiadores no Império Romano” o gráfico n.º 9 demonstra que 63% (19 alunos) gostaram de visualizar os excertos do filme *O Gladiador* e 37% (7 alunos) gostaram muito, o que contribuiu para 89%, ou seja, 17 estudantes se sentirem mais motivados a aprender enquanto 2 não se sentiram (gráfico n.º 10).

³⁰ Uma aluna não esteve presente na atividade sobre os Vikings, por isso, não realizou esta parte do questionário.

Gráfico n.º9 - Reação ao recurso utilizado (excertos do filme *O Gladiador*) no tema “A luta entre gladiadores no Império Romano”



Gráfico n.º10 – Percepção da motivação através do recurso utilizado no tema “A luta entre gladiadores no Império Romano”

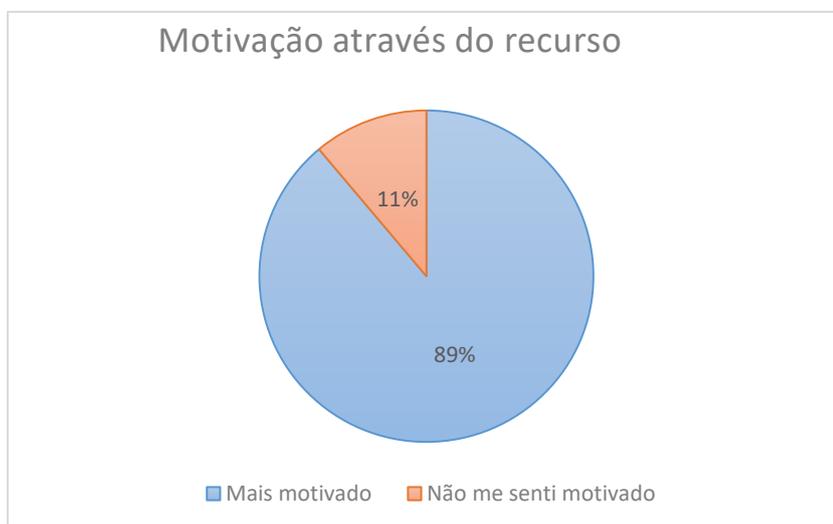


Na atividade sobre as invasões vikings, como revela o gráfico n.º11, todos os alunos inquiridos gostaram de visualizar os excertos da série *vikings*, registando-se que 61% gostou muito, o que contribuiu para 89%, ou seja, 16 alunos se sentirem mais motivados a aprender (gráfico n.º12).

Gráfico n.º11 - Reação ao recurso utilizado (excertos da série *Vikings*) no tema “As invasões vikings entre os séculos VIII e X”



Gráfico n.º12 – Percepção da motivação através do recurso no tema “As invasões vikings entre os séculos VIII e X”



Como representado na Tabela n.º 12, no que concerne às atividades realizadas, a maioria dos alunos gostou ou gostou muito e considerou-as divertidas e interessantes. No caso da primeira

atividade, “A luta entre Gladiadores no Império Romano”, 10% (2 alunos) considerou-a aborrecida, 53% (10 alunos) interessante, 32% (6 alunos), divertida e 5% (1 aluno) complicada. Quanto à execução da tarefa, a maioria dos alunos, considerou que as três atividades foram de realização acessível e fácil. Por fim, os alunos consideraram que todas atividades contribuíram para a sua aprendizagem.

Tabela n.º12 - Perceção dos alunos relativamente aos recursos, tipologia da tarefa, nível de experiência e dificuldade da tarefa

Perceção dos alunos		A luta entre Gladiadores no Império Romano Amostra 19 alunos	As invasões Vikings entre os séculos VIII e X Amostra 18 alunos	A Presença Muçulmana na Península Ibérica nos séculos VIII – XIII: o caso de Mértola” Amostra 16 alunos
Reação ao Recurso	Não gostei	0%	0%	0%
	Gostei	63 % (12 alunos)	39% (11 alunos)	81% (13 alunos)
	Gostei muito	37% (7 alunos)	61% (7 alunos)	19% (3 alunos)
Reação à tarefa	Não gostei	16% (3 alunos)	0%	13% (2 alunos)
	Gostei	74% (14 alunos)	44% (8 alunos)	62 % (10 alunos)
	Gostei muito	10 % (2 alunos)	56% (10 alunos)	25% (4 alunos)
Nível de experiência	Aborrecida	10% (2 alunos)	5% (1 aluno)	13% (2 alunos)
	Interessante	53% (10 alunos)	39% (7 alunos)	56 % (9 alunos)
	Divertida	32% (6 alunos)	50 % (9 alunos)	31% (5 alunos)
	Complicada	5% (1 aluno)	6% (1 aluno)	0%
Dificuldade da tarefa	Muito difícil	0%	Não inquerido	0%
	Difícil	11% (2 alunos)	Não inquerido	0%
	Acessível	42% (8 alunos)	Não inquerido	53% (8 alunos)
	Fácil	47% (9 alunos)	Não inquerido	47% (7 alunos) ³¹

³¹ Neste só foram contabilizadas 15 respostas, pois uma delas foi considerada inválida por responder duas vezes

Finalmente, importa analisar os motivos apresentados pelos alunos por terem gostado ou desgostado das atividades. Neste caso, reitera-se o que foi mencionado anteriormente quanto à preferência dos alunos pelos audiovisuais e o interesse intrínseco no tema dos vikings.

Tabela n.º13 - Motivos apresentados pelos alunos

Motivos por ter gostado	Motivos de não ter gostado	Motivos por ter gostado	Motivos de não ter gostado
Atividade – <i>A Luta entre gladiadores no Império Romano</i>	Atividade – <i>A luta entre gladiadores no Império Romano</i>	Atividade - <i>As invasões vikings entre os séculos VIII e X</i>	Atividade - <i>As invasões vikings entre os séculos VIII e X</i>
Recurso (Filme) Eu gostei muito do filme “O Gladiador”, porque achei que demonstrava da melhor forma a o acontecimento real. E acho que foi uma das formas mais fáceis e mais interessante para aprender a matéria”	Atividade em grupo Prefiro fazer trabalhos no word e sozinho; Não gosto de atividades em grupo. Prefiro trabalhar em duplas ou sozinha.	Motivação Gostei porque aprendi muito mais e incentivou-me a estudar mais sobre essa "área". Gostei pq me motiva mais.	Nenhum
Atividade em grupo Gosto de colaborar com os colegas; Gostei, porque em grupo eu consigo perceber melhor.		Interesse no tema Gostei porque acho que a matéria dos Vikings é bastante interessante. Porque gosto de vikings e saber como eles viviam é bom e interessante.	

		Gostei porque gosto da matéria sobre os vikings	
Gostei porque achei divertido e diferente.			

Por outro lado, com o objetivo de identificar a tipologia de trabalhos e os recursos que os alunos mais gostaram ao longo do 2.º e 3.º período, estes foram questionados no 2º questionário, aplicado em junho, sobre todas as atividades realizadas nesses períodos. Neste caso, é de notar outros dados relevantes complementares à primeira análise, pois quando inqueridos sobre o trabalho que mais gostaram de realizar ao longo do 2.º e 3.º período, 67% dos alunos (12 alunos) referem o trabalho de grupo da “luta entre gladiadores no Império Romano”, 44% (8 alunos) o trabalho de grupo sobre a aula oficina e 28% o exercício individual sobre “As invasões vikings entre os séculos VIII e X”. Deste modo, constatou-se uma preferência pela aprendizagem cooperativa, nomeadamente, pelos trabalhos em grupo. Importa referir que embora os alunos tenham revelado gosto na atividade dos Vikings, não revelaram a mesma preferência na tipologia da tarefa, que fora um exercício individual.

No que concerne às atividades realizadas, 61% dos 18 alunos (11 alunos) demonstram uma preferência por realizar trabalhos após a visualização de excertos de filmes e de séries e realizar exercícios no *Kahoot* e no *Quizizz*. Por outro lado, demonstraram um interesse menos significativo em analisar imagens de monumentos históricos e obras de arte, realizar a visita virtual a Mértola e interpretar documentos históricos e historiográficos.

Quanto aos recursos didáticos utilizados, no seguimento da análise dos dados, registou-se uma preferência por recursos audiovisuais em detrimento de outros recursos, nomeadamente documentos históricos e historiográficos. Importa ter em atenção que esta preferência demonstra claramente os interesses assinalados no questionário aplicado inicialmente para aferir os interesses pessoais dos alunos. Embora se tenha trabalhado estes interesses a par com as fontes históricas e historiográficas, os alunos continuaram a preferir os audiovisuais. Todavia, importa ter em atenção o professor não se pode orientar somente por estes interesses,

neste caso, seria desafiante, se continuasse este estudo em aproximar os alunos da historiografia e das fontes históricas.

De facto, importa sublinhar a utilidade e as potencialidades dos audiovisuais para estimular a atenção dos alunos e fomentar a sua imaginação histórica, pois lembre-se que um dos problemas dos alunos para a compreensão histórica é a dificuldade em compreender os acontecimentos à luz do seu tempo por ser influenciado pelas ideias do presente e, por isso, é fundamental criar ambientes onde os alunos consigam entender os acontecimentos no tempo em que ocorreram. De igual modo, como supramencionado, as reconstituições históricas em videojogos e as visitas virtuais constituem recursos importantes para permitir aos alunos contactar com o passado, por vezes, difícil de imaginar. Neste caso, refira-se que a utilização do Videojogo foi vantajosa, porém, não considero que tenha estimulado de tal forma os alunos como expectável. Por fim, quanto à justificação dos recursos seleccionados, os alunos remetem para a diversão associado ao recurso, como por exemplo, uma aluna refere que prefere realizar “trabalho depois da visualização do filmes (*sic*), realizar Kahoots e analisar monumentos históricos, porque acho divertido e prefiro fazer isso do que ler e analisar fontes históricas”.

Avaliar a motivação dos alunos não é materializável, porém, é possível através das atividades realizadas observar o empenho e o esforço dos alunos e avaliar a sua aprendizagem através das fichas de trabalho. Os resultados obtidos nos trabalhos realizados revelam que os alunos se empenharam nas atividades em grupo, alcançando, por vezes, níveis superiores de Bom e Muito Bom. Efetivamente, a aprendizagem cooperativa e a utilização de diversos recursos didáticos revelaram-se estratégias vantajosas para a promoção de sucesso dos alunos e, segundo a sua perceção, estimulou a sua motivação. Pode-se concluir que os alunos revelaram aprender com facilidade os temas através da articulação de estratégias de aprendizagem cooperativa com a utilização de diferentes recursos, nomeadamente audiovisuais.

Porém, importa referir que o planeamento de aulas tendo em conta a motivação dos alunos deve ser rigoroso, não podendo orientar-se somente pelos interesses dos alunos. Por isso, a utilização de videojogos, filmes ou séries, deve ser orientada pela potencialidade destes recursos para a compreensão histórica e para a promoção de competências históricas.

Quanto às competências pretendidas a desenvolver, os alunos revelaram já capacidade em trabalhar as fontes para realizar os exercícios. Note-se que este é um trabalho que deve ser realizado continuamente, investido na complexificação das tarefas.

Conclusão

No ano letivo 2022/2023 realizámos o nosso estágio pedagógico numa Escola de 2.º e 3.º do Ensino Básico, tendo a oportunidade de lecionar a disciplina de História a três turmas de 7.ºano e duas de 8.ºano e de Cidadania e Desenvolvimento a uma turma de 7.ºano. Esta experiência foi particularmente relevante uma vez que nos permitiu aprimorar as competências didático-pedagógicas adquiridas no primeiro ano de Mestrado em Ensino através da lecionação de vários conteúdos programáticos a dois níveis de escolaridade diferentes, da seleção e criação de recursos didáticos, da adoção de estratégias pedagógicas adequadas ao perfil da turma e do planeamento e organização de atividades extraletivas, como visitas de estudo.

Ao iniciar o estágio surgiu de imediato o interesse em realizar aulas descentradas do manual, procurando articular os interesses pessoais dos alunos com os temas do programa da disciplina de História através da utilização de diversificados recursos e diferentes estratégias pedagógicas. Desta forma pretendíamos criar ambientes de aprendizagem motivacionais através da utilização de recursos audiovisuais e literários e da realização de atividades dinâmicas e desafiantes em grupo, pares ou individualmente.

Assim, ao longo da nossa prática pedagógica norteamo-nos pela diversidade, diferenciação e inovação, propondo-nos a criar ambientes de aprendizagem motivacionais através da realização de aulas dinâmicas, e diferentes às propostas do manual, assentes nos interesses pessoais dos alunos quanto aos temas e recursos. Deste modo, selecionámos temas que interessavam aos alunos e desenhamos aulas baseadas no trabalho prático destes e na aprendizagem cooperativa. Com estas estratégias procurámos demonstrar de que modo é que o professor pode utilizar os interesses dos alunos na aula de História.

Ao conhecer os interesses dos alunos e as suas características, capacidades e possíveis dificuldades, o professor tem dados importantes que lhe permitem, por um lado, desenhar aulas adequadas ao perfil da turma, atendendo à sua heterogeneidade e valorizando as características de cada um, por outro, definir tarefas adequadas às capacidades reais dos alunos que promovem o seu sucesso e, por fim, estimular a motivação do aluno através da utilização de diferentes recursos didáticos e da realização de aulas criativas. Relembre-se que no processo de ensino e

aprendizagem é fundamental o professor colocar-se no lugar dos alunos, refletindo sobre a forma como se aprende e como se desenvolvem as competências específicas da disciplina.

Deste modo, é fulcral o docente descentrar-se da exposição exaustiva de conteúdos e focar-se na construção de ambientes de aprendizagens estimulantes cognitivamente, apresentando problemas que constituem desafios moderados para os alunos, incentivando-os a procurar respostas às questões colocadas através da exploração de diversos materiais históricos. Recorrendo a estas estratégias, o docente pode criar um espaço de sala de aula mais atrativo e estimulante para o aluno através da diversificação de recursos e de estratégias pedagógicas, pois a utilização constante dos mesmos recursos, nomeadamente o manual, criam uma rotina de aula, que não surpreende os alunos e pode aumentar o seu desinteresse pela aprendizagem.

Ao concluir este trabalho impera refletir sobre o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos ao longo do ano letivo. Primeiramente, importa apresentar os desafios colocados ao procurar mobilizar os interesses pessoais dos alunos na aula de História. Neste caso, é de destacar que trabalhar os interesses pessoais dos alunos e articulá-los com os conteúdos programáticos revelou-se uma tarefa desafiante uma vez que foi imperativo aplicar um questionário para conhecer os interesses dos alunos e analisar rigorosamente as suas respostas de modo a identificar os recursos e atividades mais adequadas aos alunos, em particular, e à turma, em geral. Esta foi uma parte crucial do nosso trabalho e mais morosa, pois exigiu uma análise rigorosa ao programa de 7.º ano e a seleção de recursos didáticos que contribuíssem para a promoção de competência históricas. A preocupação com o desenvolvimento de competências fundamentais na disciplina como interpretação e comunicação histórica norteou a definição de atividades desafiantes cognitivamente que constituíssem desafios para os alunos. Em simultâneo, ao recorrer a filmes e série procurámos evitar atribuir uma função somente figurativa a estes recursos, procurando, por um lado, beneficiar da sua componente visual para fomentar a imaginação histórica e, por outro, incentivar a capacidade analítica e crítica dos alunos através da colocação de questões.

No que concerne à análise dos dados recorde-se que, ao longo deste estudo, procurou-se demonstrar como é que os recursos e temas que despertam interesse aos alunos podem ser utilizados na aula de História e como é que diferentes estratégias pedagógicas podem contribuir

para a aprendizagem dos alunos. Recuperando a questão de investigação que norteia este trabalho - De que forma é que a utilização de recursos e temas que despertam interesse aos alunos pode contribuir para aprendizagem da história? – exploraremos os resultados obtidos ao longo deste estudo, que nos permitem responder a esta questão e aos objetivos propostos.

Por um lado, os resultados obtidos revelam que abordar os temas que os alunos gostam pode despertar um maior envolvimento e empenho nas tarefas de aula, como foi o caso do tema Vikings abordado no 7.º ano, o que contribuiu para o seu sucesso académico e, por outro, a utilização didática de filmes, séries e videojogos pode aproximar os alunos da disciplina e estimular o seu envolvimento na aula, uma vez que estes recursos se relacionam com os seus interesses. Assim, como pretendemos demonstrar neste trabalho, a motivação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor o papel de a estimular, mobilizando diversos recursos e estratégias pedagógicas, contrariando o modelo de aula tradicional. Na verdade, ao analisar os resultados obtidos, consideramos que a utilização dos recursos audiovisuais despertou um maior interesse dos alunos, verificando, deste modo, que o seu uso pode fomentar um maior empenho destes nas aulas e nas atividades. Esta conclusão está espelhada no desempenho dos alunos nas atividades, que obtiveram níveis positivos, e na sua perceção sobre as mesmas, demonstrando preferência por estes recursos.

Paralelamente, outro objetivo deste estudo incidiu em avaliar de que forma a utilização de diferentes estratégias pedagógicas pode contribuir para a aprendizagem dos alunos. Neste caso, concluiu-se que, por um lado, diferenciar a tipologia das atividades e dos exercícios é importante para contrariar aulas rotineiras e para adequá-las ao real nível de desempenho dos alunos; por outro, os exercícios de aprendizagem cooperativa através da realização de atividades em pares e grupos promove o sucesso dos alunos na concretização das tarefas, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais como trabalho cooperativo.

Por fim, importa refletir sobre as potencialidades deste estudo, lançando ideias para futuros estudos relacionados com este tema. Como supramencionado, trabalhar os interesses dos alunos na aula de História é desafiante, uma vez que exige a aplicação de um questionário prévio para os identificar, mas é, igualmente, importante para desenhar aulas centradas no aluno e que se relacionam com o seu quotidiano. Na verdade, pode-se mobilizar os interesses pessoais

dos alunos de diversas formas, em sala de aula, como nos propusemos a fazer, ou fora desta através da realização de trabalhos de casa. Neste caso, encontramos o estudo realizado por José Urbano no âmbito do seu relatório de estágio, em 2021, que incidiu na atribuição de trabalhos de casa de acordo com os interesses individuais dos estudantes. Ademais, é de referir que existiram muitos interesses dos alunos que não foram abordados neste estudo, nomeadamente, a música, um recurso didático com diversas potencialidades.

Pensando no futuro e no que não concretizámos neste estudo, seria igualmente interessante analisar de que forma a realização de atividades extralectivas no âmbito do Plano Anual de Atividades (PAA) da Escola relacionadas com os interesses pessoais dos alunos nos temas históricos poderia aproximá-los da aprendizagem da História.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Júlia; VEIGA, Feliciano Henriques, Aspectos motivacionais dos alunos e do ambiente da aula: Variáveis do contexto escolar, Comunicação apresentada nas II Jornadas de Psicologia do Instituto Piaget, Almada, Campus Universitário, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, 2004, pp. 535-544.

AURÉLIO, Léandre, *A utilização de fontes iconográficas na aprendizagem em História, um estudo de caso com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*, Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3ºciclo do ensino básico e ensino secundário, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2021.

BARCA, Isabel. e GAGO, Marília (org.), *Questões de epistemologia e investigação em ensino da história*. Actas, Braga: Universidade do Minho, 2006.

BARCA, Isabel “Educação Histórica: Desafios epistemológicos para o ensino e aprendizagem da História”, Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica : um primeiro olhar, Universidade do Porto. Faculdade de Letras, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”, 2021, pp. 59-68.

BARCA, Isabel “Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações práticas de ensino” Revista Portuguesa de História, Vol. 39, 2017, pp. 53-65.

BARROS, José, “Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história”, Ler História, Nº52, 2007, pp. 127-159.

BELL, Judith, *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (2ªed). Lisboa: Gradiva, 2002.

BESSA, N., & Fontaine, A. (2002). Cooperar para Aprender: uma introdução à Aprendizagem Cooperativa. Porto: Edições Asa.

BOEKAERTS, Monique, *Motivation to Learn*. Brussels: International Academy of Education / Geneva: International Bureau of Education (UNESCO), 2002.

BORUCHOVITCH, Evely, A motivação para Aprender de Estudantes em Cursos de Formação de Professores, *Revista Educação*, Porto Alegre, 2008, pp. 30-38.

BZUNECK, José, “Como motivar os alunos: sugestões práticas”, *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, pp. 13-41

CARDOSO, Ana Paula; REGO, Belmiro, “Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso” in *Olhares sobre a educação em torno da formação de professores*, Escola Superior de Educação de Viseu, 2017, pp. 21 -33.

CARNEIRO, Roberta, Reflexões acerca do processo ensino aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica, *Revista Thema*, 2012, pp. 1-18.

CARVALHO, Ana Amélia, “Apps para ensinar e para aprender na era mobile-learning” in *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*, org. de Ana Amélia Carvahó, Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2015, pp. 9-17.

CARVALHO, Manuela, *A competência de interpretação de fontes em História, em países da Europa: um estudo com alunos portugueses, islandeses e italianos no final da escolaridade básica*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2010.

CASTRO, Joana, *O trabalho prático em aula e a motivação dos alunos em História*, Relatório da Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2020.

CHAPMAN, Arthur, “Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico”, *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica : um primeiro olhar*, Universidade do Porto. Faculdade de Letras, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”, 2021, pp. 21-35

CRUZ, Sónia, “Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa” in *Atas do 3.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, org. de Ana Amélia A., Carvalho Sónia Cruz et al., Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, LabTE, 2016, pp. 344-350.

ECCHELI, Simone, A motivação como prevenção da indisciplina, *Educar em Revista*, 2008, pp. 199- 213.

GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana, “História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?” in *Revista Portuguesa de História*, Vol. 53, 2022, pp. 61-78.

GAGO, Marília, “Educação Histórica – Diálogos com diversos meios e agentes educativos”, Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Universidade do Porto, Faculdade de letras, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021, pp. 169-177

GUINAPO, Daniela, *A importância da motivação no Ensino da História - Contributos Práticos*, Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientada, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

JUNIOR, João, “Aplicativo *Kahoot* na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real”, livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação– Challenges, 2017, pp. 1587-1602.

LAZOWSKI, R.A., & Hulleman, C.S., Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86 (2), 2016, 602-640.

MCCALL, Jeremiah, Teaching History With Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices, *Simulation & Gaming*, Vol. 47(4), 2016, pp. 517–542.

MOREIRA, José António; TRINDADE, Sara, Educação digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais, WH!TEBOOKS, 2021.

PAIVA, Maria; LOURENÇO, Afonso, A motivação escolar e o processo de aprendizagem, *ciências e cognição*, 2010, pp. 132 – 141.

PEDROSO, José; CARRILO, José, et al., *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2017

PEREIRA, Teresa, *Clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem: Um estudo exploratório em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de mestrado apresentada na Universidade do Minho.

PINTRICH, P.A., A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 2003, 667-686.

RIBEIRO, Ana; DIAS, TRINDADE, Sara, “Visitas de estudo guiadas por tablets: da teoria à construção de um roteiro digital” in *A formação inicial de professores nas Humanidades – Reflexões didáticas*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 115-139.

REIGADA, Tiago, *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na didática da História*, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2017.

SOLÉ, Glória, “As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica” in *CLIO. History and History teaching*, nº43, 2017, pp. 89 – 119.

SOLÉ, Glória, Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente in *El Futuro del Pasado*, Vol. 12 2021, pp. 21-59 <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>

TRINDADE, Sara, Tendências no ensino da história na educação não superior: o lugar da história no currículo e na formação dos estudantes em Portugal, Espanha, França e Inglaterra, *Cadernos do CEIS 20*, Nº28, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

TRINDADE, Sara; CARVALHO, Joaquim, História, tecnologias digitais e mobile learning: ensinar História na era digital, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

VERÍSSIMO, Lurdes, “Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda” in *Melhorar a Escola* org. de Joaquim Machado, José Matias Alves, Porto, 2013, pp. 73 -90.

URBANO, José, *Trabalhar o que se gosta, Uma aplicação dos estilos de aprendizagem ao ensino da história*, Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3ºciclo do

ensino básico e ensino secundário, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2021.

ANEXOS

ANEXO I – Plano Individual de Formação (PIF)



Plano Individual de Formação

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

ANO LETIVO 2022-2023

Beatriz Margarida Carvalho Rodrigues

Após quatro anos de formação (3 de licenciatura e 1 de mestrado), onde adquiri importantes conhecimentos historiográficos e ferramentas pedagógicas, surge o momento mais aguardado, o início da Prática Pedagógica. Assim, pela primeira vez, na posição de professora estagiária, assegurarei a lecionação das aulas e desenvolverei várias atividades letivas e extralectivas, visando contribuir para a aprendizagem dos alunos e respetivo sucesso escolar.

Neste ano, participarei ativamente com dedicação e empenho na ação pedagógica, procurando, sempre, melhorar com os ensinamentos, conselhos, sugestões e experiência dos docentes orientadores.

Reconhecendo a relevância deste estágio para a minha formação profissional, como primeira experiência na atividade docente, proponho-me a participar o mais ativamente possível nas diversas atividades a realizar na sala de aula e na comunidade escolar. Neste sentido, apresentam-se neste documento, intitulado *Plano Individual de Formação*, as diversas atividades pedagógicas e a nível pessoal e social a que me comprometo.

Porém, reconheço a possibilidade de existirem adversidades, limites e obstáculos que imponham a alteração e adaptação das atividades propostas ou impeçam a sua realização.

Ação Pedagógica

- Produzir elementos de avaliação sumativa (enunciados de teste, matriz e critérios de correção).
- Participar na correção de testes das turmas de 7º e 8º anos.
- Realizar atividades de avaliação formativa.
- Observar as aulas de História dos 7º e 8º anos e de Cidadania e Desenvolvimento lecionadas pela professora orientadora.
- Exercer prática docente nas turmas dos 7º e 8º anos, cumprindo, no mínimo, o número de aulas previstas no Plano Anual de Formação, isto é, 26 a 29 aulas de 50 minutos ou 12 a 14 aulas de 100 minutos, e comprometendo-me a concretizar um número superior, sempre que possível.
- Auxiliar os alunos nos trabalhos de pares e grupos realizados nas aulas.
- Preparar e planificar, com devida antecedência, as aulas a lecionar sob supervisão.
- Cooperar com os colegas do Núcleo de estágio na realização de diversas atividades.
- Participar na organização e realização de atividades extracurriculares, da disciplina, do departamento e da escola.
- Cooperar com a professora orientadora ao longo do estágio e participar nas atividades propostas.
- Auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a superação de dificuldades através de apoios individuais.
- Participar, sempre que possível, na posição de observadora em reuniões intercalares e de conselho de turma.
- Utilizar a História Local de Coimbra para valorizar o Património Histórico.

-
- Dinamizar diversas atividades na Turma Y do 7º ano¹ tendo em conta o tema do relatório - Mobilizar os interesses dos alunos nos conteúdos programáticos como fonte de motivação.
 - Desenvolver atividades sobre temas que os alunos pretendem aprofundar tendo em conta os seus interesses.
 - Utilizar alguns dos trabalhos dos alunos para introduzir os conteúdos programáticos a lecionar.
 - Realizar atividades de aprendizagem cooperativa.
 - Diversificar os recursos e as atividades de modo a contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Ação pessoal e social:

- Colaborar com a professora orientadora e envolver-me em todas as atividades letivas e extralectivas solicitadas.
- Auxiliar os alunos.
- Cooperar e auxiliar os colegas do núcleo de estágio.
- Contribuir para o reforço de valores de cidadania e de respeito.
- Empenhar-me em contribuir para suprimir as dificuldades dos alunos e estimular o gosto pela aprendizagem de História.

ANEXO II – Ficha de trabalho aplicada ao 7.º ano sobre a Civilização Fenícia**Ficha de Trabalho 7º ano****Tema: Contributos das primeiras civilizações: Civilização Fenícia**

Nome do Aluno: _____ N.º _____

Vamos descobrir a Civilização Fenícia!**1. Quem foram os Fenícios?****Preenche cada espaço do texto com as palavras adequadas às características e contributo civilizacional dos fenícios.**

Onde e quando surgiram?

Os fenícios foram um povo de _____ e comerciantes que praticaram a pesca, o _____ e o artesanato. Estes organizaram-se junto à costa marítima, em _____, que se tornaram importantes centros económicos tais como _____.

Esta civilização inventou um novo sistema de escrita, _____, mais simples de aprender e de comunicar com os outros povos, o que facilitou o contacto com os intermediários, o registo dos negócios e as _____. A escrita alfabética distinguiu-se da _____, utilizada pelos _____ e sumérios, onde se utilizavam sinais, símbolos e figuras. No alfabeto fenício existiam _____, correspondendo cada um a um determinado som. Este alfabeto influenciou outros alfabetos, tais como o _____.

A civilização fenícia demonstra como a escrita facilitava o _____ e contribuiu para o desenvolvimento do _____.

2. Pensa sobre o importante acontecimento que iniciou a era da História.**2.1. Qual foi?****2.2. Apresenta duas vantagens da escrita na vida humana.****2.3. Refere dois suportes de escrita que conheces.**

3. Descobre o alfabeto fenício e as suas semelhanças com o latino.

3.1. Assinala na coluna B as letras do alfabeto latino que correspondem aos sinais fenícios da coluna A.

Coluna A	Coluna B
Alfabeto fenício	Alfabeto Latino
Ⲁ	
ⲁ	
Ⲃ	
ⲃ	
Ⲅ	
ⲅ	
Ⲇ	
ⲇ	
Ⲉ	
ⲉ	
Ⲋ	
ⲋ	
Ⲍ	
ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	
ⲑ	
Ⲓ	
ⲓ	
Ⲕ	
ⲕ	
Ⲍ	
Ⲏ	
ⲏ	
Ⲑ	

III. Atenas

Organização do território



Reconstituição idealizada da cidade-estado grega no pódio

Legenda as zonas de Atenas

- 1.
- 2.
- 3.

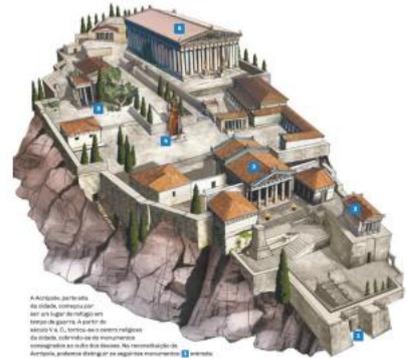
Atenas na atualidade



IV. Acrópole de Atenas

Como era a Acrópole de Atenas?

Reconstituição idealizada da Acrópole de Atenas



A Acrópole, parte alta da cidade, construiu-se em um lugar privilegiado em termos de guerra. A partir de 460 a.C., dentro dos muros religiosos da cidade, construído-se os monumentos monumentais a todos os deuses. Na reconstituição de Acropolis, podemos distinguir os seguintes monumentos: 1. entrada

Legenda os restantes espaços da Acrópole:

- | | |
|-------------|------------|
| 1. Entrada | 4. |
| 2. Propileu | 5. Erecteu |
| | 6. |

V. Sociedade ateniense

Livres: Cidadãos e Metecos

Não Livres: Escravos

Qual era a condição das mulheres na sociedade ateniense?



Cerâmica grega

Vamos pensar!

A partir dos elementos que conheces, como podemos classificar esta sociedade? Fundamenta

Glossário

Conceitos que domino

Cidade – estado (Pólis)

Economia monetária e comercial

Cidadão

Meteco

Escravo

ANEXO IV – Ficha de trabalho de interpretação de fontes iconográficas aplicada ao 8.º Y

IV. A Sociedade do Antigo Regime



Interpretação de uma caricatura

Analisa atentamente a fonte.

1. Consegues estabelecer relação entre esta imagem e a sociedade da época?
2. Que significado social poderemos atribuir à posição que cada figura apresenta na imagem?
3. Caracteriza a sociedade do Antigo Regime, tendo em conta os elementos fornecidos pela fonte.

“Esperemos que o jogo termine em breve”
Caricatura Francesa do final do século XVIII (1789)

<https://profediegoestin.files.wordpress.com/2015/05/484px-troisordres.jpg>

ANEXO V – Exemplo do esquema aplicado ao 8.º ano sobre a Revolução Americana

Tema: O processo de independência e o nascimento dos EUA

Procurando responder à questão “Como é que treze colónias inglesas se tornaram nos Estados Unidos da América?”, deves ler atentamente as páginas 136 e 137 do manual e procurar a informação necessária para preencheres os quadros em branco.

1. Localização no tempo e no espaço:

Tempo: Século XVIII – Idade Moderna

Espaço: América do Norte - Treze colónias do Império Colonial

3. Primeira revolta das colónias inglesas

A 16 de Dezembro de 1773 ocorreu a primeira revolta das colónias inglesas, no porto de Boston, quando alguns colonos, disfarçados de índios, lançaram ao mar um carregamento de chá de navios ingleses. Esta revolta ficou conhecida como *Boston Tea Party* e a Inglaterra reagiu com repressão.

5. Surgimento dos EUA

Em 1787 foi aprovada a Constituição dos EUA que instituiu a República Federal dos Estados Unidos da América.

Uma **Constituição** é o documento mais importante de um Estado, que regula a relação entre os cidadãos e os seus governantes, estabelecendo um conjunto de leis que devem ser respeitadas

Estado Federal - cada um dos territórios tem autonomia e governo próprio mas respeita o governo central e obedece à mesma Constituição.



2. Os motivos que levaram as treze colónias inglesas a se revoltarem contra a Metrópole:

- Contestação dos colonos americanos ao **exclusivo comercial** e aos impostos estabelecidos pela **Inglaterra**

- Os problemas entre as treze colónias inglesas e a Metrópole aumentaram o desejo de as colónias se tornarem **independentes**

4. Guerra pela independência

Em 1775, os representantes das treze colónias reunidos em Filadélfia decidiram criar um exército liderado por **George Washington** e entraram em guerra contra a Inglaterra. Mais tarde, em 1776, os colonos aprovaram a **Declaração de Independência dos EUA**, iniciando-se, assim, a luta pela Independência. O conflito duraria até a Inglaterra reconhecer a independência dos Estados Unidos da América, em 1783.

ANEXO VI – Materiais produzidos em Cidadania e Desenvolvimento sobre A Condição das Mulheres

Ficha de interpretação do filme *As Sufragistas*

Temas: A condição da mulher no início do século XX

Nome do Aluno _____ N.º _____

Sinopse



Baseado em factos reais, o filme **As Sufragistas**, originalmente conhecido como *Suffragette*, retrata a história da **luta das mulheres** pelos mesmos direitos que eram reconhecidos aos homens, no início do século XX.

Título

As Sufragistas

Realizadora

Sarah Gavron

Produtores

Alison Owen e Faye Ward

Principais atores

Género

A história do filme

1. **Identifica** as principais personagens do filme.
2. **Identifica** os problemas vividos pelas mulheres no início do séc. XX, que são retratados no filme.
3. **Parece-te** que algum desses problemas ainda não foi resolvido? **Qual/Quais?**
4. **Do teu ponto de vista**, que medida(s) poderiam contribuir para resolver esse(s) problemas? Fundamenta.

Principais questões a debater sobre a condição das mulheres no século XIX e na atualidade

Analisando a realidade portuguesa, consideram que as mulheres têm a mesma representatividade política que os homens, isto é, desempenham as mesmas funções políticas?

Analisando a realidade portuguesa, consideram que as mulheres exercem determinadas funções profissionais e ganham menos que os homens?

Analisando a realidade portuguesa, consideram que há uma igual participação dos homens e das mulheres nas tarefas domésticas?



ANEXO VII – Exemplo de um exercício de revisão aplicado ao 7.º ano

Tema: Origem e difusão do Cristianismo

Pergunta de interpretação de fontes:

“Queremos que todas as gentes que estão submetidas à nossa clemência sigam a religião que o divino Apóstolo pregou aos Romanos. [...] Os loucos e insensatos que sustentarem a heresia [...] hão-de ser castigados primeiro pela justiça divina e depois pela pena inerente ao desrespeito do nosso mandato que provém da vontade de Deus”.

Édito de Salónica, 380, Imperador Teodósio (Porto Editora, 20/02/2023)

1. O que ordena o imperador aos habitantes do Império na primeira frase?

O Imperador ordena que todos os habitantes do Império, submetidos à sua autoridade, adotem a religião cristã.

2. Quem seriam os “loucos e insensatos que sustenta[vam]a heresia”?

Os “loucos e insensatos que susteta(vam) a heresia” eram os indivíduos que não praticavam a religião cristã e rejeitavam os seus princípios, sendo, por isso, hereges.

Herege – indivíduo que contraria os princípios religiosos, neste caso, do Cristianismo.

3. Indica, agora, a mudança geral que o Imperador impõe a todos os habitantes do Império, através deste Édito de Salónica. *Desenvolve as ideias, usado o teu conhecimento do tema e um excerto significativo da fonte.*

Em 380, o Imperador Teodósio através do Édito de Salónica impôs o Cristianismo como religião oficial do Império Romano, devendo ser praticada por todos os habitantes do Império. Assim, o Cristianismo, anteriormente, perseguido, tornou-se a religião do Império e quem não a praticasse seria punido, como referido no texto “Os loucos e insensatos que sustentarem a heresia [...] hão de ser castigados”.

ANEXO VIII – Exemplo de um exercício de revisão aplicado ao 8.º ano

Exercício de Revisão 8ºano

Revolução Liberal Americana

Consideramos [...] [que] todos os homens nascem iguais; todos são dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis; entre esses direitos contam-se a vida, a liberdade e a felicidade. [...] Todas as vezes que um governo se torne contrário a esses objetivos, o povo tem o direito de o mudar ou de abolir e de estabelecer um novo governo. [...] Por consequência, nós, os representantes dos Estados Unidos da América, reunidos em Congresso Geral, declaramos que estas colónias unidas são, e têm o direito de ser, Estados livres e independentes [...].

*Declaração do Congresso de Filadélfia,
4 de julho de 1776*

Fonte A

MAIA, Cristina; MAIA, Ana; ARAÚJO, Jorge; CARAMÉZ, Ana, Vamos à História, Manual de História, 8º ano, Porto, Porto Editora, p. 136

Lê atentamente a Fonte A e responde às seguintes questões

1. Qual o significado deste documento para o processo de independência política dos EUA?
2. Identifica os princípios iluministas presentes no documento (Fonte A).
Na tua resposta deves incluir elementos significativos do documento.

ANEXO IX – Planificação a curto prazo da aula oficina e fichas de trabalho aplicadas

Aula oficina I

Data: 05/05/2023 | 3º Período | Turma: 7ºY | Duração (100 minutos)

Professora estagiária: Beatriz Rodrigues

Tema: Do Condado Portucalense à formação do reino de Portugal

Ideias chaves

Nesta aula de matriz construtivista, pretende-se que os alunos construam o seu próprio conhecimento através da análise e interpretação de diferentes materiais históricos, enquanto o professor desempenha um papel mediador entre os alunos e as fontes, orientando-os na análise da Historiografia e das fontes históricas e na extração de informações relevantes para conseguirem responder às questões colocadas. Para isso, os alunos organizar-se-ão em grupos e explorarão os materiais com o objetivo de construir o seu conhecimento sobre um subtema do conteúdo “A Formação de Portugal” mediante a construção de uma síntese histórica.

Deste modo, com a realização de um trabalho mais autónomo, compete aos alunos investigarem e extraírem as informações relevantes para compreenderem o processo de formação de Portugal e a afirmação da independência política. Esta atividade contribuirá para desenvolvimento das competências de interpretação de fontes e de comunicação histórica, fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio histórico.

Assim, ao longo desta aula, ao estudar-se as etapas da afirmação da independência política de Portugal pretende-se que os alunos identifiquem, de modo contextualizado, as alterações sociopolíticas que marcaram a formação do reino de Portugal e contribuíram para a sua independência, compreendendo a transformação do Condado Portucalense no Reino de Portugal. Por fim, ao estudarem este processo histórico e ao construir e saber comunicar

conceitos relevantes como o de Independência Política, os alunos desenvolvem a literacia social e política.

A) Conhecimento substantivo

- Explicar a formação do Condado Portucalense no contexto de Reconquista Cristã
- Identificar a importância da Batalha de São Mamede para a afirmação de Afonso Henriques como governador do Condado Portucalense
- Explicar a importância da Batalha de Ourique para a afirmação de Afonso Henriques como rei dos portugueses
- Explicar a importância do tratado de Zamora e da *Bula Manifesti Probatum* para o reconhecimento da independência política de Portugal
- Relacionar o condado portucalense com as relações feudo-vassálicas

B) Competências de 2ª Ordem

Competências privilegiadas nesta aula

- Interpretação de fontes históricas
- Compreensão contextualizada da informação extraída
- Comunicação

1. Orientação no tempo e no espaço (localizar, datar e sequenciar acontecimentos relevantes relacionados com a formação do reino de Portugal, estabelecendo relações entre vários contextos espaciais e temporais)

2. Construir uma síntese explicativa sobre os principais acontecimentos que contribuíram para a formação do reino de Portugal e para o reconhecimento da sua independência política

4. Desenvolver a competência de interpretação de fontes históricas e historiográficas

- Interpretar, de forma contextualizada a fonte, enquanto evidência histórica, recorrendo ao cruzamento do texto (conteúdo), do subtexto (autoria, data e perspetiva) e contexto.

- Extrair informação relevante através da análise rigorosa das fontes.
 - Comunicar de forma personalizada e contextualizada a informação extraída de diversas fontes históricas (escritas e iconográficas).
5. Desenvolver a literacia política e social dos alunos.

Momentos da aula

1º Início – 5 minutos

A docente começará a aula oficina com um ponto de situação referindo que até ao momento estudou-se a situação da Península Ibérica nos séculos VIII a XV, destacando-se a presença muçulmana e o início da Reconquista Cristã e consequente formação dos Reinos Cristãos. Nesse sentido, a docente explicará que nesta aula os alunos vão procurar perceber o processo de formação de Portugal.

2º Momento – Problematização das ideias tácitas dos alunos (5 minutos)

Na aula anterior averiguou-se as ideias tácitas dos alunos sobre o conceito de independência política. Após esse levantamento e a sua análise, a docente apresentará algumas definições dos alunos sobre esse conceito e problematizará as suas ideias, questionando os alunos sobre as que lhes parecem ser ideias historicamente válidas.

3º Momento – Contextualização da temática (5 minutos)

Em seguida, a docente explicará que ao estudar-se a formação de Portugal pretende-se que os alunos sejam capazes de compreender e saber comunicar o conceito de independência política, fundamental para a compreensão do nascimento de Portugal enquanto território independente. Neste momento, a docente explicará a atividade e as tarefas a realizar na aula.

4º Momento – Realização dos Trabalho dos alunos (50 minutos)

Os alunos organizados em grupo receberão uma ficha de trabalho com orientações e trabalharão um tema através da exploração de diversos materiais. Estes devem extrair informações

relevantes das fontes de modo a responder à questão-problema, sendo capazes de, no final, preencherem uma parte do esquema-síntese. Esta atividade foi definida em torno de duas questões orientadoras: O que pensam os alunos acerca do conceito de independência política; Qual a relação que estabelecem entre o conceito de independência política e a formação de Portugal enquanto reino.

Neste sentido, os alunos serão divididos em 4 grupos e trabalharão as diferentes etapas do processo de formação de Portugal. Em grupo, os alunos deverão analisar e interpretar fontes (históricas e historiográficas) e extrair informações relevantes para serem capazes de corresponder ao desafio lançado, isto é, responderem a uma questão-problema dirigida a cada um dos temas. Mediante a informação extraída das fontes, os alunos devem sintetizar os aspetos fundamentais para depois preencherem o espaço referente ao seu tema num esquema-síntese. No final da atividade, será, então, projetado no quadro um esquema-síntese vazio e cada grupo terá de completar as respetivas caixas com as informações essenciais extraídas a partir das fontes.

Formulação de uma questão problematizante – Como poderá um Reino nascer de um Condado e afirmar-se como território independente?

Grupo I – A doação do Condado Portucalense ao Conde D. Henrique

Fonte A

Fonte histórica: Fernão Lopes, Crónica dos Cinco Reis

Manual adotado, p. 134, fig. 1

Fonte B

Historiografia

Afonso VI concedeu a Henrique de Borgonha o Condado Portucalense, agrupando os antigos condados de Portucale e de Coimbra, assim destacados da Galiza. (...) Ficavam estipulados os deveres de D. Henrique, que devia governar o condado mantendo sempre o dever de

fidelidade para com o rei de Leão e Castela, bem como um conjunto de outras obrigações vassálicas, entre as quais se destacava o auxílio militar.

RAMOS, Rui (coordenação), *História de Portugal*, esfera dos livros, 2009, p 25. (adaptado)

Questão-problema: Quem era o Conde D. Henrique e em que condições governou o Condado Portucalense?

Elementos a esperar na resposta:

- Nobre franco que se distinguiu pelo apoio aos cristãos no processo de Reconquista, sendo recompensado pelo rei de Leão, Afonso VI, com a concessão do governo do Condado Portucalense e o casamento com a filha, D Teresa (Fonte A)
- O Condado reunia territórios dos anteriores condados de Portucalense e de Coimbra, destacando-se da Galiza (Fonte B- Historiografia)
- O Condado seria um feudo que o rei concedeu ao nobre, estabelecendo-se entre ambos relações feudovassálicas, assim, o conde D. Henrique tinha de prestar fidelidade e apoio militar ao rei de Leão e Castela (Fonte B- Historiografia)

Objetivos:

1. Indicar D. Henrique como o governador do Condado Portucalense
2. Explicar o surgimento do Condado Portucalense no âmbito da Reconquista Cristã como concessão feita por D. Afonso VI (rei de Leão e Castela) a D. Henrique aquando o casamento com D. Teresa
3. Identificar as relações feudovassálicas estabelecidas entre o conde D. Henrique e o rei de Leão e Castela com a concessão do condado portucalense

Grupo II - Do governo de D. Teresa ao de D. Afonso Henriques

- Historiografia

Fonte A

À morte de D. Henrique (1112), seu filho Afonso Henriques não teria ainda três anos. D. Teresa assumiu o governo do condado.

OLIVEIRA, António Resende, Do Reino da Galiza ao Reino de Portugal in *Revista de História das Ideias*, Vol. 28, 2007, p. 25.

Fonte B

A partir de 1117, D. Teresa começou a usar o título de “rainha”, sinal que reivindicava, assim, os direitos que lhe cabiam como filha de Afonso VI (Rei de Leão e Castela), entre eles, possivelmente, o de governar como soberana uma parte dos Estados por ele deixados.

MATTOSO, José (direção), História de Portugal, A Monarquia Feudal, Editorial estampa, 1997, p. 47 (adaptado).

Fonte C

A 24 de junho de 1128 travou-se uma violenta batalha, no campo de São Mamede, nas proximidades de Guimarães, opondo os partidários de D. Teresa e dos Trava, comandados por Fernão Peres, e os seguidores de Afonso Henriques. Saíram vencedores estes últimos, com grande destaque para a ação dos nobres portucalenses. Consumada a vitória, Afonso Henriques adotou o título de príncipe (princeps) e impôs-se como governante do condado.

RAMOS, Rui (coordenação), *História de Portugal*, esfera dos livros, 2009, p. 29

Questão-problema: Em que condições D. Afonso Henriques começou a governar o Condado Portucalense?

Elementos a esperar na resposta:

- Perante a menoridade de Afonso Henriques, D. Teresa, viúva de D. Henrique, assumiu a regência do condado portugalense (Fonte A – Historiografia)
- D. Teresa começou a designar-se rainha, apresentando-se como legítima para governar o condado, uma vez que este tinha sido concedido pelo seu pai ao conde D. Henrique (Fonte B – Historiografia)
- D. Teresa apoiada pela família galega dos Trava continuava a governar o condado portugalense enquanto Afonso Henriques e os nobres portugalenses se opuseram. D. Afonso Henriques, como filho herdeiro de D. Henrique, reivindicou a governação do condado e defrontou D. Teresa e os Trava na Batalha de São Mamede (Fonte C – Historiografia).
- Após a vitória, D. Afonso Henriques assumiu a governação do condado portugalense, adotando o título de prínceps (Fonte C – Historiografia).

Objetivos:

1. Referir a apropriação do poder por D. Teresa após a morte do Conde D. Henrique
2. Explicar o conflito entre D. Afonso Henriques apoiado pelos nobres portugalenses e D. Teresa apoiada pelos Trava. (será de complementar que foi também uma luta de interesses entre nobres de 2 regiões, Portucale e Galiza)
3. Referir a importância da vitória de Afonso Henriques na Batalha de São Mamede para a sua afirmação como governador do Condado Portugalense

Grupo III - Afonso Henriques, Rei dos portugueses

- Historiografia

Fonte A

Em 1139, (Afonso Henriques) organizou uma forte expedição que entrou por terras islâmicas e resultou na que ficaria conhecida como Batalha de Ourique, travada, segundo a tradição, a 25 de julho, e que se saldou por uma vitória. De resto, pouco mais se sabe, ao certo, sobre este

conflito: desconhece-se o local preciso, desconhece-se a magnitude da batalha e desconhece-se mesmo quem foram exatamente os inimigos muçulmanos derrotados pelos portugalenses (...). No seguimento da batalha e do triunfo nela alcançado, Afonso Henriques passou a intitular-se rei dos portugueses (portugalensium rex). Este título, que surge nos diplomas então elaborados na corte de Afonso Henriques, remete para uma soberania sobre os indivíduos que se identificavam como sendo portugueses (...) e não tanto sobre um território perfeitamente delimitado ou já estabilizado (...).

Mas a aclamação de Afonso Henriques não encerrou o processo do seu reconhecimento como monarca. Desde logo, colocava-se o problema da relação com Afonso VII, rei de Leão e Castela. Afonso Henriques era seu vassalo e pretendeu libertar-se de tal dependência. Em 1143, em Zamora, na presença de um delegado do papa, o cardeal Guido de Vico, Afonso VII reconheceu o seu primo como rei.

RAMOS, Rui (coordenação), *História de Portugal*, esfera dos livros, 2009, pp. 31-32 (adaptado).

Questão-problema: Que acontecimento(s) levaram D. Afonso Henriques a considerar-se rei daquele território?

Elementos a esperar na resposta:

- Após o triunfo na batalha de 1139 contra os muçulmanos, Afonso Henriques designou-se rei dos portugueses, começando a utilizar esse título nos seus documentos, o que demonstra que este se considerava soberano dos indivíduos que pertenciam ao território do condado portugalense.
- Afonso Henriques era vassalo do rei de Leão e Castela e pretendia ser reconhecido como monarca e libertar-se dessa dependência.
- Apesar de se designar como rei, só em 1143 é que o rei de Leão e Castela, Afonso VII, reconheceu Afonso Henriques como monarca.

Objetivos:

1. Explicar a importância da Batalha de Ourique para a afirmação de Afonso Henriques como rei dos portugueses
2. Identificar o tratado de Zamora como o documento oficial para o reconhecimento de Portugal como reino independente
3. Avaliar a dificuldade de Portugal ser reconhecido como reino independente pelos reinos cristãos e pela Santa Sé

Grupo IV – Reconhecimento do Reino de Portugal pela Santa Sé

- Fonte histórica

Fonte A

Manual adotado, p. 134, fig. 4

Fonte B

- Historiografia

A bula Manifestis Probatum (1179) reconhecia, aliás, a dignidade régia a Afonso Henriques, mas igualmente à sua legítima descendência, vindo a ser confirmada pelo papado em 1190.

RAMOS, Rui (coordenação), *História de Portugal*, esfera dos livros, 2009, p. 45.

Questão: Porque é que era indispensável o Papa reconhecer aquele território como Reino?

Elementos a esperar na resposta:

- O papa era a autoridade mais importante na Europa cristã e, por isso, era fundamental conhecer Portugal como território independente.
- Em 1179 o papa Alexandre III através da Bula Manifestis Probatum reconheceu Afonso Henriques como legítimo rei (Fonte B – Historiografia).

- Através desta bula reconheceu-se o território de Portugal como reino e o seu governante como rei e, ainda, se reconheceu que os territórios conquistados pelos portugueses aos muçulmanos pertenceriam ao reino de Portugal (Fonte A - Fonte histórica)

Objetivos:

1. Avaliar a dificuldade de Portugal ser reconhecido como reino independente pela Santa Sé (será de mobilizar o dado do poder unificador, político e religioso, no Ocidente, do Papa)
2. Identificar a *Bula Manifestis Probatum* como o documento oficial para o reconhecimento de Portugal como reino independente pela Igreja Católica

5º momento – preenchimento do esquema-síntese (20 minutos)

Os alunos escreverão uma síntese numa folha A3 a distribuir a resposta à questão-problema em síntese, referindo as informações mais relevantes que extraíram das fontes sobre uma das etapas da formação de Portugal. Por fim, pretende-se que o esquema-síntese fique preenchido e os alunos sejam capazes de compreender as etapas que marcaram o processo de independência política de Portugal.

6º Momento – conclusão

Por fim, realizar-se-á um novo levantamento das ideias dos alunos sobre o conceito de independência política e um exercício de metacognição.

Manual e bibliografia didática

AMARAL, Cláudia; ALVES, Bárbara; TADEU, Tiago; VILAÇA, Olanda, *História sob Investigação*, Manual de História, 7º ano, Porto, Porto Editora.

BARCA, Isabel, “Aula oficina; Do projeto à avaliação” in *Para uma educação histórica de qualidade*, org. de Isabel Barca, Universidade do Minho, 2004, pp. 131 -144.

Historiografia

MARQUES, António Oliveira, *Brevíssima História de Portugal*, Tinta da China, Lisboa, 2018.

MATTOSO, José (direção), *História de Portugal, A Monarquia Feudal*, Editorial estampa, 1997.

OLIVEIRA, António Resende, Do Reino da Galiza ao Reino de Portugal in *Revista de História das Ideias*, Vol. 28, 2007, pp. 17-37.

RAMOS, Rui (coordenação), *História de Portugal*, esfera dos livros, 2009.

Fichas de trabalho aplicadas na aula-oficina sobre o tema “o processo de formação de Portugal nos séculos XI e XII”

Ficha de trabalho de História | 7ºY

Tema: Do Condado Portucalense à formação do Reino de Portugal

Nome: _____ Nº _____

Como poderá um Reino nascer de um Condado e afirmar-se como território independente?

Orientações

1. Para conseguires responder à questão-problema atribuída ao teu grupo e preencheres a caixa sobre o teu tema no esquema-síntese, deves:

Analisar e interpretar a fonte A tendo em atenção os seguintes aspetos:

- O **contexto** em que a fonte foi produzida
- O **subtexto** (a informação sobre o autor e a data da produção da fonte, procurando perceber se é uma fonte histórica ou historiográfica)
- O **texto** (ideias mais relevantes)

2. No final, devem elaborar um texto síntese que responda à questão-problema do vosso grupo.

Em primeiro, para compreenderes melhor a formação de Portugal como território politicamente independente e conseguires definir o conceito de independência política, lê as seguintes definições:

INDEPENDÊNCIA – Situação de um Estado que não depende de qualquer outro e dispõe, assim, de inteira soberania (...) tanto interna (exclusiva competência sobre todo o território nacional) como externa (plenitude de todas as competências reconhecidas em direito internacional nas suas relações com os outros Estados).

Gustavo de Freitas, Vocabulário de História, Plátano Editora, SD

POLÍTICA – (de polis = cidade: nação) – 1. Tudo que respeita ao governo das nações. – 2. O poder organizado, as instituições de comando e de obrigatoriedade, numa nação (...) 3. Arte de governar as nações. – 4. Estratégia ou arte de dispor os meios para obtenção de certos resultados (política económica, social, cultural, educativa...) – 5. Ciência política, ou Sociologia política ou ainda Politologia: a ciência do poder ou do Estado e das suas instituições.

Gustavo de Freitas, Vocabulário de História, Plátano Editora, SD

Grupo I – A doação do Condado Portucalense ao Conde D. Henrique

Questão-problema: *Quem era o Conde D. Henrique e em que condições governou o Condado Portucalense?*

- Fonte A

Manual adotado, p. 134, fig. 1

- Fonte B

Historiografia

Afonso VI concedeu a Henrique de Borgonha o Condado Portucalense, agrupando os antigos condados de Portucale e de Coimbra, assim destacados da Galiza. (...) Ficavam estipulados os deveres de D. Henrique, que devia governar o condado mantendo sempre o dever de fidelidade para com o rei de Leão e Castela, bem como um conjunto de outras obrigações vassálicas, entre as quais se destacava o auxílio militar.

RAMOS, Rui (coordenação), História de Portugal, esfera dos livros, 2009, p 25. (adaptado)

Grupo II - Do governo de D. Teresa ao de D. Afonso Henriques

Questão-problema: *Em que condições D. Afonso Henriques começou a governar o Condado Portucalense?*

Historiografia

- Fonte A

À morte de D. Henrique (1112), seu filho Afonso Henriques não teria ainda três anos. D. Teresa assumiu o governo do condado.

OLIVEIRA, António Resende, Do Reino da Galiza ao Reino de Portugal in Revista de História das Ideias, Vol. 28, 2007, p. 25.

- Fonte B

A partir de 1117, D. Teresa começou a usar o título de “rainha”, sinal que reivindicava, assim, os direitos que lhe cabiam como filha de Afonso VI (Rei de Leão e Castela), entre eles, possivelmente, o de governar como soberana uma parte dos Estados por ele deixados.

MATTOSO, José (direção), História de Portugal, A Monarquia Feudal, Editorial estampa, 1997, p. 47 (adaptado).

- Fonte C

A 24 de junho de 1128 travou-se uma violenta batalha, no campo de São Mamede, nas proximidades de Guimarães, opondo os partidários de D. Teresa e dos Trava, comandados por Fernão Peres, e os seguidores de Afonso Henriques. Saíram vencedores estes últimos, com grande destaque para a ação dos nobres portugalenses. Consumada a vitória, Afonso Henriques adotou o título de príncipe (princeps) e impôs-se como governante do condado.

RAMOS, Rui (coordenação), História de Portugal, esfera dos livros, 2009, p. 29

Grupo III - Afonso Henriques, Rei dos portugueses

Questão-problema: *Que acontecimento(s) levaram D. Afonso Henriques a considerar-se rei daquele território?*

Historiografia

Fonte A

Em 1139, (Afonso Henriques) organizou uma forte expedição que entrou por terras islâmicas e resultou na que ficaria conhecida como Batalha de Ourique, travada, segundo a tradição, a 25 de julho, e que se saldou por uma vitória. De resto, pouco mais se sabe, ao certo, sobre este conflito: desconhece-se o local preciso, desconhece-se a magnitude da batalha e desconhece-se mesmo quem foram exatamente os inimigos muçulmanos derrotados pelos portugalenses (...). No seguimento da batalha e do triunfo nela alcançado, Afonso Henriques passou a intitular-se rei dos portugueses (portugalensium rex). Este título, que surge nos diplomas então elaborados na corte de Afonso Henriques, remete para uma soberania sobre os indivíduos que se identificavam como sendo portugueses (...) e não tanto sobre um território perfeitamente delimitado ou já estabilizado (...). Mas a aclamação de Afonso Henriques não encerrou o processo do seu reconhecimento como monarca. Desde logo, colocava-se o problema da relação com Afonso VII, rei de Leão e Castela. Afonso Henriques era seu vassalo e pretendeu libertar-

se de tal dependência. Em 1143, em Zamora, na presença de um delegado do papa, o cardeal Guido de Vico, Afonso VII reconheceu o seu primo como rei.

RAMOS, Rui (coordenação), História de Portugal, esfera dos livros, 2009, pp. 31-32 (adaptado).

Grupo IV – Reconhecimento do Reino de Portugal pela Santa Sé

Questão-Problema: Porque é que era indispensável o Papa reconhecer aquele território como Reino?

- Fonte A

Fonte histórica

Manual adotado, p. 134, fig. 4

- Fonte B

Historiografia

A bula Manifestis Probatum (1179) reconhecia, aliás, a dignidade régia a Afonso Henriques, mas igualmente à sua legítima descendência, vindo a ser confirmada pelo papado em 1190.

RAMOS, Rui (coordenação), História de Portugal, esfera dos livros, 2009, p. 45.

ANEXO X – Enunciado do 1º teste de avaliação aplicado ao 7.º ano

Tema: Das sociedades recoletoras às sociedades produtoras

Nome do Aluno: _____ N.º _____

Classificação: _____

Prof.: _____ Enc. de Educação: _____

[Atenção!]**As tuas respostas devem mostrar que:**

Conheces aspetos essenciais do tema
 Sabes observar atentamente e interpretar fontes
 Escreves com rigor, clareza e usas conceitos específicos
 Localizas e ordenas no tempo e no espaço os factos apresentados

I – As Sociedades Recoletoras**Fonte A****Fonte B**1. **Identifica** os tipos de fontes representadas nas Fontes A e B. [7 pontos]

Fonte A _____

Fonte B _____

2. **Associa** cada etapa de hominização (Coluna A) à respetiva conquista (coluna B). Regista cada correspondência (n.º e alínea) na linha abaixo. [12,5 pontos]**Coluna A**

1. Homo habilis
2. Homos sapiens
3. Homo sapiens sapiens
4. Homo erectus
5. Astrolopiteco

Coluna B

- a) Fabrico de instrumentos
- b) Arte móvel.
- c) Enterramento dos mortos.
- d) Invenção da roda.
- e) Início da locomoção bípede.
- f) Produção do fogo.

3. **Apresenta** duas vantagens do domínio do fogo. [8 pontos]

4. **Completa** este texto sobre aspectos importantes do Paleolítico. [20 pontos]

Neste período da História, incluído na era da _____, o Homem vivia da _____, isto é, daquilo que recolhia da Natureza, como _____, raízes, ovos ou mel. Também se dedicava a outras actividades económicas, nomeadamente a pesca e a _____. Quando os alimentos faltavam num certo local, era obrigado a deslocar-se para outro. Por isso, tinha um modo de vida _____.

Neste período da História, também designado por _____, os primeiros homens utilizavam a técnica da _____ da pedra, de modo a produzirem instrumentos, como, por exemplo, os _____.

Fonte C



Fonte D



5. **Indica** os tipos de arte representados nas Fontes C e D. [8 pontos]

Fonte C _____

Fonte D _____

II – Compreendes aspetos essenciais do Neolítico

Fonte E

Aí [no Crescente Fértil] as pessoas começaram a abandonar a sua vida de caçadores nómadas (...). Com o tempo descobriram que, se guardassem algumas dessas sementes e as espalhassem, obteriam novas plantas (...). Tinham começado a cultivar.

David Attenborough. *O Primeiro Éden. O Mundo Mediterrânico e o Homem*. Lisboa: Gradiva (adaptado)

1. **Identifica** na Fonte E:

a) a actividade económica a que se refere. [5 pontos]

b) o novo modo de vida destas comunidades. [5 pontos]

2. **Relaciona** esse novo modo de vida a que a primeira frase se refere. [10 pontos]

Fonte F



In Somos História 7. Areal Editores, p.21

3. **Indica** três inovações técnicas do Neolítico representadas na Fonte F. [7,5 pontos]

4. **Coloca** um V ou um F à frente de cada frase consoante a consideres verdadeira ou falsa, respetivamente. [5 pontos]

- a) Os megálitos mostram elevado grau de organização destas comunidades. ____
- b) Os menires são construções em pedra, em altura, que teriam funções funerárias. ____
- c) As antas ou cromeleques são monumentos megalíticos, onde as comunidades se reuniam para prestar culto à Natureza. ____
- d) No Neolítico, os homens prestavam culto à Natureza e aos mortos através de esculturas da deusa-mãe e de monumentos megalíticos. ____
- e) A estátuas da deusa-mãe seriam amuletos que enterravam com os mortos. ____

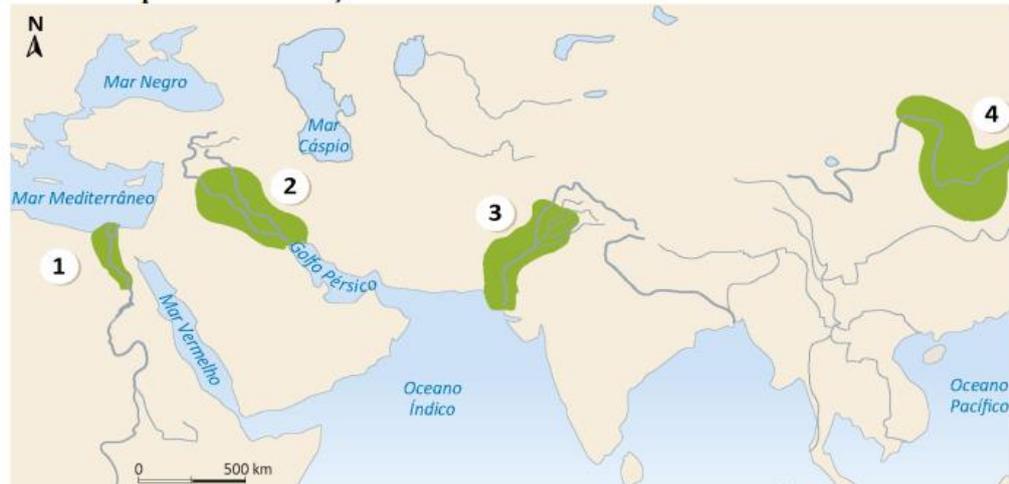
5. **Corrige** as afirmações falsas, nas linhas abaixo, indicando as respetivas alíneas. [5 pontos]

Fonte G



Mapa Mundi

6. **Assinala no mapa** (Fonte G), com um círculo, o local onde surgiram as primeiras comunidades produtoras. [7 pontos]

Anexo XI – Critérios de correção do 2º teste de avaliação aplicado ao 7.º ano**I – Compreendes aspetos essenciais do tema****Fonte A – As primeiras civilizações**

Observa atentamente o mapa antes de responderes às perguntas.

1. **Indica**, nas linhas abaixo, as civilizações e rios representados no mapa (Fonte A) com os números 1, 2, 3 e 4. [16 pontos]
 1. A civilização **Egípcia** desenvolve-se nas margens do rio **Nilo**.
 2. A civilização **Suméria** desenvolve-se nas margens dos rios **Eufrates** e Tigre.
 3. A civilização **do Vale do Indo** desenvolve-se nas margens do rio **Indo**.
 4. A civilização **do Vale do Rio Amarelo/ China Antiga** desenvolve-se nas margens do rio **Amarelo**.

1

Cada identificação correta - 2 pontos

(Poderá considerar-se a identificação da civilização do Vale do Rio Amarelo, atual China.)

2. **Assinala** com um X, na lista abaixo, 4 elementos que correspondem a progressos característicos da Revolução Urbana. [8 pontos]

- a) Bipedia ____
- b) Linguagem articulada ____
- c) Escrita **X**
- d) Aldeia ____
- e) Cidade **X**
- f) Polimento da pedra ____
- g) Metalurgia **X**
- h) Economia de mercado **X**
- i) Economia de produção ____

Cada sinalização correta - 2 pontos

3. As perguntas que se seguem referem-se a diversos aspetos da Civilização Egípcia.

Coloca um X atrás da alínea mais correta (só uma) em cada uma delas (da 3.1 à 3.10). [4x10 pontos]

3.1. O Antigo Egito desenvolveu-se neste período da História:

- a) Antiguidade Clássica
- b) **Antiguidade Oriental**
- c) Pré-História
- d) Neolítico

3.2. O rio Nilo desagua:

- a) em delta no Mar Vermelho
- b) **em delta no Mar Mediterrâneo**
- c) em foz no Mar Mediterrâneo
- d) em foz no Mar Negro

3.3. Com as suas cheias sazonais, o rio Nilo permitiu

- a) o desenvolvimento do comércio externo
- b) **a acumulação de excedentes agrícolas**
- c) a produção de papel

- d) a comunicação com outros povos

3.4. A atividade económica a que se dedicava a maioria dos Antigos Egípcios era:

- a) pesca
- b) **agricultura**
- c) pecuária
- d) comércio

3.5. A forma de governo existente no Antigo Egito era a:

- a) Monarquia Constitucional
- b) República
- c) **Monarquia Teocrática**
- d) Democracia

3.6. Esta é uma característica geral da sociedade egípcia:

- a) igualitária
- b) **estratificada**
- c) teocrática
- d) politeísta

3.7. Estes grupos da sociedade egípcia eram privilegiados:

- a) **sacerdotes e altos funcionários**
- b) camponeses e artesãos
- c) nobres e mercadores
- d) escravos e escribas

3.8. A escrita usada pelos Egípcios tinha, aproximadamente, este n.º de caracteres:

- a) 22
- b) 26
- c) 3000
- d) **6000**

3.9. Este era o principal deus dos Egípcios:

- a) **Osiris**
- b) Zeus
- c) Alá
- d) Aquenáton

3.10. Os Egípcios praticavam a mumificação para:

- a) continuarem a adorar as pessoas mais importantes
- b) agradar aos deuses
- c) **garantir o acesso à imortalidade**
- d) desenvolver conhecimentos de Anatomia

Cada opção correta - 4 pontos

II- Sabes interpretar fontes e comunicar em História

Observa atentamente a Fonte B.

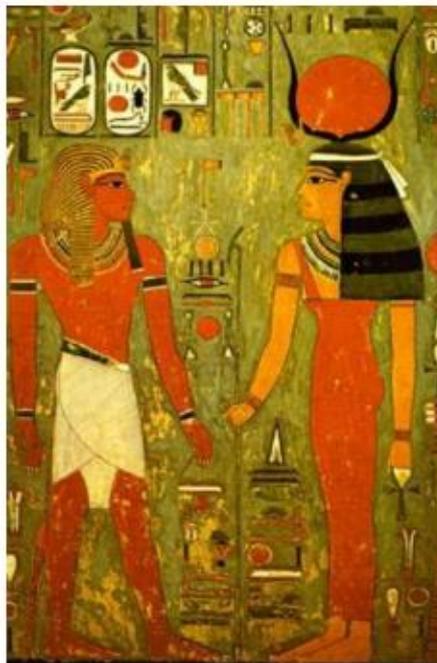
Fonte B – Túmulo de Nefertari

1. **Identifica** na Fonte B dois elementos que te permitam afirmar tratar-se de uma obra criada pelos Antigos Egípcios. **Fundamenta**, usando o teu conhecimento do tema. [10 pontos]

É possível afirmar que a obra representada na Fonte B foi criada pelos Antigos Egípcios pois pertence ao túmulo de Nefertari, que foi uma das mulheres do Faraó Ramsés II, como nos indica a legenda.

Por outro lado, as figuras do faraó e da deusa Hathor (deusa do céu) obedecem à lei da frontalidade, isto é, estão representadas com o tronco de frente a cabeça, pernas e pés de perfil (de lado), como era norma nesta civilização.

Além disso, é possível identificar alguns símbolos do poder do faraó - como a serpente, a barba postiça e a touca (Nemés) – e símbolos hieroglíficos.



Conteúdos (5,5):	Pontos
Apresenta dois elementos especificados (os referidos na resposta ou outros válidos)	5,5-4,5
Apresenta elementos de modo genérico ou superficial	4-3
Apresenta elementos solicitados de modo vago ou impreciso	2-1
Uso da fonte (2,5):	
Integra elementos da fonte na resposta de modo explícito e pertinente	2,5
Integra algum elemento da fonte, ainda que de modo implícito	1
Não integra a fonte ou fá-lo de modo não pertinente	0
Comunicação (2):	
O discurso é globalmente claro, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza	2
O discurso apresenta falhas que comprometem globalmente a sua clareza	0

2. Identifica o tipo de manifestação artística representado na Fonte B. [4 pontos]

O tipo de manifestação artística representado na Fonte B é a pintura (a fresco).

O aluno identifica o tipo de manifestação artística (pintura) de modo preciso – 4 pontos

Apresenta algum elemento válido – 3-1 pontos

3. Escreve uma notícia, de cerca de 5 linhas, sobre o Antigo Egito. Deves especificar, organizar as ideias e aplicar os conceitos de Monarquia Teocrática e de Politeísmo. [12 pontos]

No Antigo Egito, o faraó tinha um poder absoluto sobre o território e as pessoas. Todas as terras eram suas, era o comandante máximo do exército, da religião, da justiça. Consideravam-no um deus vivo, sendo, por isso, o seu poder divinizado ou sacralizado; logo, ninguém lhe poderia desobedecer. A esta forma de governo dá-se o nome de Monarquia Teocrática.

Num tempo em que as pessoas eram muito religiosas, para além de prestarem culto ao faraó, adoravam também outros deuses, como Osíris (deus da morte e da ressurreição), Ísis (protetora da família) e Hórus (deus do céu). Por esta razão, podemos dizer que a religião egípcia era politeísta.

Conteúdos (8):	Pontos
Apresenta, de modo especificado, características relevantes da organização política e religiosa do Antigo Egito associadas aos 2 conceitos	8-6
Apresenta-as de modo genérico ou especifica os elementos referentes a apenas um dos conceitos	5-4
Apresenta elementos solicitados de modo vago ou impreciso	3-1
Comunicação (4):	
O texto está estruturado, interligando as ideias de modo sequencial e claro, mostrando domínio dos 2 conceitos	4-2
O discurso apresenta falhas, denotando imprecisões e insuficiente domínio dos conceitos específicos em questão	1

5

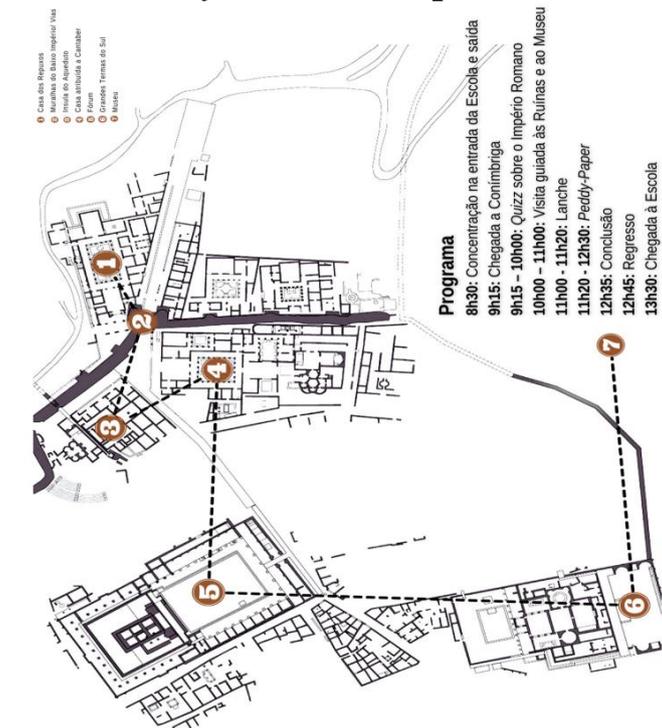
4. **Relaciona** cada conceito (Coluna A) com a sua definição (Coluna B), colocando o n.º e respetiva alínea na linha abaixo. [10 pontos]

A	B
<ol style="list-style-type: none">1. Monarquia teocrática2. Sociedade estratificada3. Politeísmo4. Civilização	<ol style="list-style-type: none">a) Forma de organização de uma sociedade que recorre a meios mais elaborados, como a escrita e o cálculo.b) Conjunto de mudanças profundas que se verificaram no Crescente Fértil.c) Crença na existência de um só deus.d) Crença na existência de vários deuses.e) Sociedade dividida em grupos na qual as pessoas têm mais ou menos importância consoante a riqueza que têm e a função que desempenham.f) Forma de governo na qual o rei tem um poder absoluto e é visto como um deus.

1- f; 2- e; 3- d; 4- a.

Cada correspondência correta é cotada com 2,5 pontos.

Anexo XII – Flyer elaborado para Visita de Estudo às ruínas de Conímbriga



VISITA DE ESTUDO AO MUSEU MONOGRÁFICO DE CONÍMBRIGA

14/02/2023

As origens da povoação remontam ao II Milénio a.C. Delimitada pelas escarpas do Rio dos Mouros, a Sul, e instalada sobre o "canhão de origem flúvio-cárstica de formação milenar", a povoação forma quarteirões irregulares, que se mantêm no período romano. Nesta época, seria uma cidade de média dimensão, com cerca de 6 000 habitantes, que atingiu o seu apogeu na 2ª metade do séc. I, quando foram construídos o fórum, as termas públicas e o aqueduto.

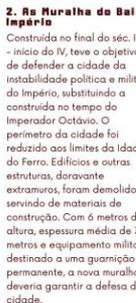
Arrasada pelas pilhagens e hábitos rústicos do invasor, que se seguiu à conquista dos suevos, em 468, a cidade perde a sede de bispado para Coimbra, cerca de 530, e muita população. Em 986, durante a Reconquista, os exércitos de Almançor incendiaram a cidade, forçando a restante população a deslocar-se para a atual Condeixa-a-Velha.

Os primeiros trabalhos arqueológicos iniciaram-se em 1899, prosseguindo ainda hoje, tendo sido escavada cerca de 17% da extensão da antiga cidade.

Ajusta-te ao calendário juliano e prepara-te para a visita a alguns dos locais a seguir indicados. Lembra-te: "Em Roma [ou noutra cidade do Império], sê...".



1. A Casa dos Repuxos
Exemplo de "domus" do séc. II, de grande peristilo ajardinado, a sua estrutura assemelha-se a algumas do Palatino, em Roma, com os jogos de água ajardinados, no centro dos peristilos (galerias de colunas), destacando-se os conjuntos de mosaicos, que retratam cenas do quotidiano e da mitologia.



2. As Muralha do Baixo Império
Construída no final do séc. III - início do IV, teve o objetivo de defender a cidade da instabilidade política e militar do Império, substituindo a construída no tempo do Imperador Octávio. O perímetro da cidade foi reduzido aos limites da Idade do Ferro. Edifícios e outras estruturas, daravante, extramuros, foram demolidos, servindo de materiais de construção. Com 6 metros de altura, espessura média de 3 metros e equipamento militar destinado a uma guarnição permanente, a nova muralha deveria garantir a defesa da cidade.



3. As Vias
As portas da cidade estabeleciam ligação com a principal via do território correspondente hoje a Portugal, que ligava "Olisippo" (Lisboa) a "Bracara Augusta" (Braga), a qual passava por "Aeminum" (Coimbra). Ao longo desta ampla rede de vias foram edificados marcos miliares, grandes colunas de pedra indicando a distância entre locais (mil passos correspondiam a c. 1480 metros). Os romanos construíram na Península 8 500 km de estradas dos 90 000 que percorriam o Império.

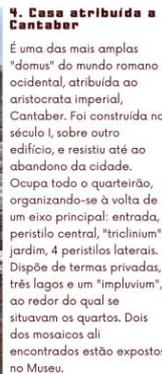
3. A Insula do Aqueduto

Construída nos finais do século I a.C., compunha-se de várias residências, ocupadas por pessoas de condição social mais modesta, e por lojas de comércio e artesanato, no rés-do-chão. Era um edifício de grandes dimensões, de 3 pisos. No seu centro, podemos observar um pátio, que servia de zona de circulação e de armazenamento, dando acesso a umas latrinas.



4. Casa atribuída a Cantaber

É uma das mais amplas "domus" do mundo romano ocidental, atribuída ao aristocrata imperial, Cantaber. Foi construída no século I, sobre outro edifício, e resistiu até ao abandono da cidade. Ocupa todo o quarteirão, organizando-se à volta de um eixo principal: entrada, peristilo central, "triclínium", Jardim, 4 peristilos laterais. Dispõe de termas privadas, três lagos e um "impluvium", ao redor do qual se situavam os quartos. Dois dos mosaicos ali encontrados estão expostos no Museu.



5. O Fórum

Era o centro de qualquer cidade romana e nele se encontrava o grande santuário dedicado ao culto do Imperador, rodeado por um pórtico assente num criptoportico (fundações semienterradas para nivelar o terreno). Monumentos honoríficos aos magistrados e notáveis da cidade, lojas e tribunal preenchiam o restante espaço.



6. Grandes Termas do Sul

Espaço dedicado ao lazer e aos banhos públicos, do tempo do Imperador Trajano (final séc. I - início do II). Estava dividido em três blocos principais: a palestra/ginásio, na entrada; ao centro, o "tepidarium" e o "caldarium"; no final, numa grande piscina de água fria e zona de passeio, aberta à paisagem.



7. Museu

É constituído, maioritariamente, por utensílios da vida quotidiana dos romanos, ligados às atividades agrícolas, artesanais, piscatórias e comerciais. Neste, destaca-se a sala dedicada à arquitetura pública da cidade e a maquete, que reconstitui o monumento central - o fórum - na sua melhor fase, em finais do século I (época flaviana).



Pe/Equipa Organizadora,

ANEXO XIII – Enunciado do *Peddy-paper* aplicado na Visita de Estudo às ruínas de Conímbriga

Ano Letivo 2022-2023

VISITA DE ESTUDO A CONÍMBRIGA - 14.02.2023

Peddy-paper

Esta atividade orienta a tua descoberta de outras marcas importantes do passado desta cidade.

Os teus professores estarão por perto para fornecerem algum esclarecimento adicional. No entanto, lembra-te que deves descobrir as respostas por ti próprio, a partir das pistas fornecidas neste guia. Dialoga com o teu grupo, com as pessoas dos locais e recorda aprendizagens e informações obtidas anteriormente. Marchando e descobrindo, todos têm de estar na praca do Museu às 12H30

Desejamos-te um trabalho de pesquisa alegre e produtivo. Um detetive do passado (historiador) nunca desiste de encontrar a resposta adequada para uma pergunta, questionando as fontes (vestígios), sendo persistente e usando o seu raciocínio crítico.

O coordenador de cada grupo deve **entregar este guia preenchido à/ao respectiva/o professor/a de História no final da visita**, para que possa ser classificado e apurado o grupo vencedor.

Bom trabalho!



Prepara-te, então, para seguir atenta e criticamente o guia dos locais da visita. Acerta o calendário juliano, prepara os materiais de registo escrito e fotográfico e viaja até à Antiguidade Clássica!



1. Antes de mais, **caracteriza** o estado do tempo hoje (lembra-te do que tens aprendido em Geografia).

2. **Indica** em que tipo de paisagem geológica se inserem as Ruínas de Conímbriga (usando os teus conhecimentos de Ciências Naturais).

3. Ainda fora das muralhas, caminhando à esquerda, encontrarás vestígios do que, em tempos romanos, foi um **edifício longo**, construído no início do século

I. Era ocupado, quase exclusivamente, por _____, com um possível piso superior destinado à habitação.



4. Seguindo em frente, continuando extramuros, encontrarás importantes vestígios de **casas romanas** destinadas aos habitantes mais importantes, as quais se designavam _____. Essas casas têm detalhes particularmente interessantes ...

5. Na primeira **casa**, destacam-se os elementos decorativos do pavimento (chão). Olha bem. Detetas algum **elemento decorativo** familiar? Qual? _____ O que terá a ver com os romanos?

6. Mais adiante, na mesma direcção, encontrarás outra **casa**, à qual se deu um nome fúnebre. **Indica-o**: _____ . **Explica** porque lhe terá sido dado este nome:



7. Voltas para trás e diriges-te ao lado direito da entrada das muralhas. Estás agora em frente à casa representada na imagem ao lado. Aqui existe um importante **mosaico**, que evoca a mitologia grega. Procura-o e identifica a lenda que lhe está associada: _____

Sem entrares no labirinto, faz um registo fotográfico desse mosaico.

8. Agora, entra no **espaço muralhado** da cidade de Conimbriga. Estás a caminhar em cima de uma _____



romana, que

estabelecia ligação com a principal via construída pelos romanos no território que vem a ser português. Como se chamava esta estrada?

9. Ao longo da visita, observaste vários tipos de **rochas sedimentares**. Lembrando-te, outra vez, do que aprendeste em Ciências Naturais, refere três tipos destas rochas.



Verifica as horas. em ponto!



A missão termina na entrada do Museu, às 12H30

Mas, já chegaste ao Museu. Observa atentamente alguns dos vestígios reveladores dos costumes e atividades quotidianas dos habitantes desta cidade (nas duas salas do Museu), para corresponderes também aos desafios finais.



10. Indica três **províncias do Império Romano**, para além da Hispânia. _____

11. Percorre as vitrinas. Entre muitos outros vestígios ou fontes históricas, podes observar mais de uma centena de **moedas**, descobertas na cidade. Indica o nome de uma moeda de prata _____ e outra de bronze _____. O seu uso nesta cidade,

permite concluir que a economia dos romanos era _____, _____ e _____.

12. Também as atividades artesanais eram importantes na cidade, especialmente a **olaria**. Indica uma peça de olaria usada na iluminação: _____.

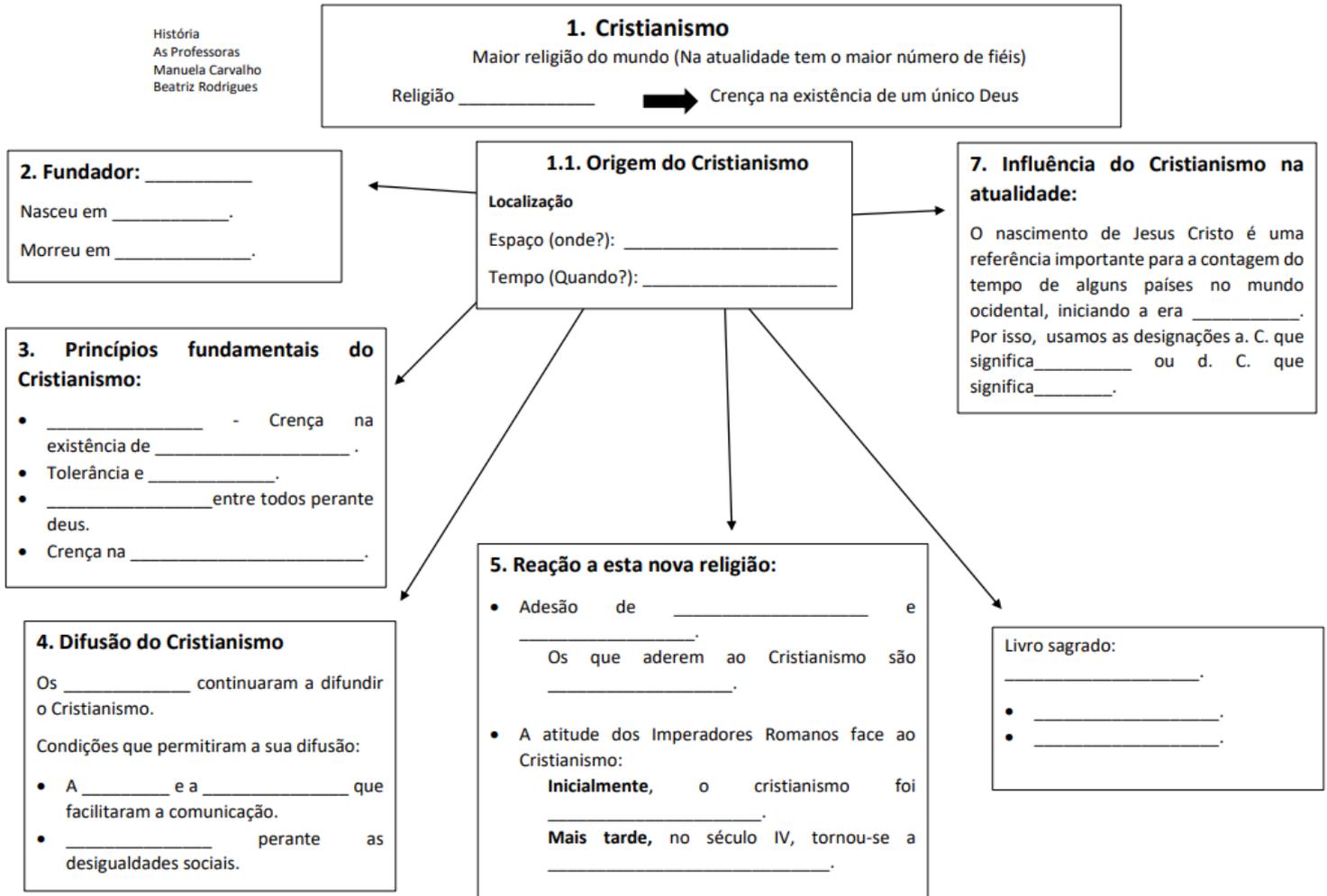
13. Como sabes, a História inicia-se com a invenção da escrita, que permitiu, entre outros factores, a criação das primeiras civilizações. Indica dois **materiais de escrita** utilizados pelos romanos: _____ e _____.

14. Por último, podes **registar outro(s) elemento(s)** que tenha(m) parecido importante(s) ou intrigante(s):

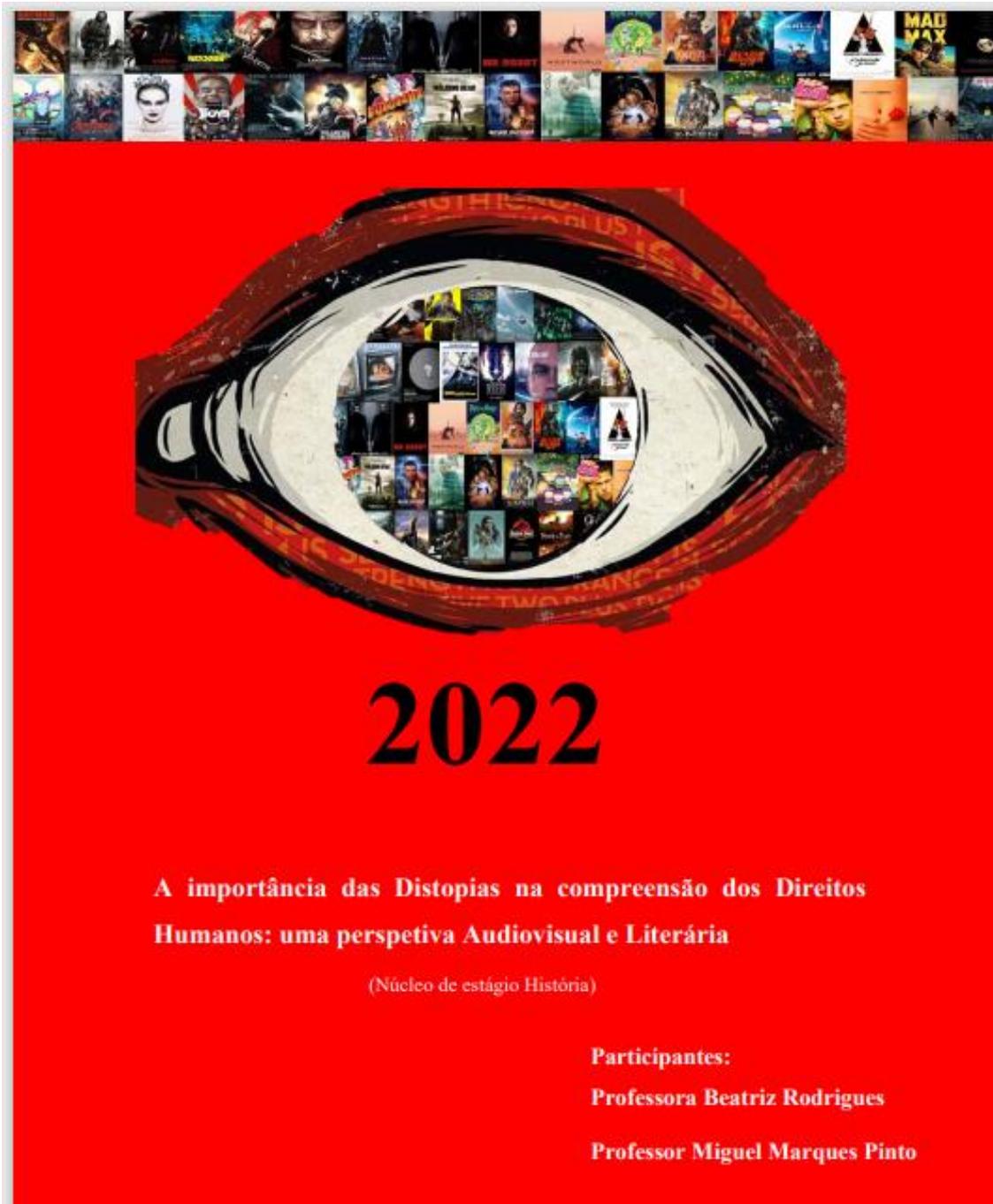
Turma _____
 Nomes dos membros do grupo _____
 Classificação _____

Acerta o calendário gregoriano e regressa ao presente!

ANEXO XIV - Exemplo de um esquema aplicado à turma de 7ºano



Anexo XV - Cartaz da atividade extralectiva “A importância das Distopias na compreensão dos Direitos Humanos: uma perspectiva Audiovisual e Literária”



ANEXO XVI- Questionário de Interesses aplicado à Turma 7.º Y

A partir do 2.º período e, ao longo do restante ano letivo, trabalharemos os teus interesses nas aulas de História através da realização de tarefas sobre temas que te interessam nos conteúdos programáticos do 7.º ano. Para compreender melhor esses interesses deves preencher este questionário com sinceridade.

O questionário divide-se em duas partes: Parte I – Interesses pessoais; Parte II – Interesses da disciplina de História.

Parte I

Interesses pessoais

Nesta primeira parte (Interesses pessoais) deves ler as frases e assinalar, devidamente, as tuas atividades e os teus interesses pessoais. Lê com atenção as frases de modo a não te enganares. Caso não pratiques as atividades referidas deves responder nenhuma na alínea *Outras*.

1. Selecciona as **atividades extracurriculares** que praticas **na escola**.

- Teatro
- Desporto
- Clube de leitura
- Música
- Outras: Quais? _____

2. Selecciona as **atividades extracurriculares** que praticas **após a escola**.

- Teatro
- Desporto
- Dança
- Música
-

Outras: Quais? _____

3. Selecciona **as atividades** que gostas de fazer **nos teus tempos livres**. Escolhe as **tuas preferidas**, no máximo **3**.

- Ouvir música
- Ler
- Pintar
- Dançar
- Escrever textos sobre o meu dia a dia ou criar histórias
- Ver filmes e séries em casa
- Jogar videojogos
- Conviver com os meus colegas e amigos
- Ir ao cinema
- Passear pela natureza
- Viajar
- Outras: Quais? _____

Parte II

Interesses na disciplina de História

Este questionário é aplicado para identificar os teus interesses na disciplina de História com o objetivo de realizares tarefas sobre temas do programa do 7.º ano. Quando falamos dos nossos interesses, não deve haver preocupação com o que está certo ou errado, devemos é ser sinceros.

Para isso deves **ler com atenção** as frases e **assinalar concordo/ discordo** de acordo com os teus interesses.

Lê com atenção as frases. Se tiveres alguma dúvida pede ajuda às professoras na sala de aula.

	Concordo	Discordo
1. As aulas e os conteúdos sobre História costumam despertar o meu interesse.		
2. Quando realizo trabalhos nas aulas ou em casa sobre temas que gosto fico mais entusiasmado.		
3. Nas aulas de História gostaria de saber como é que as pessoas se organizaram em sociedade ao longo do tempo.		
4. Nas aulas de História gostaria de saber como viviam os indivíduos privilegiados e mais importantes da sociedade.		
5. Nas aulas de História gostaria de conhecer personalidades históricas (pessoas que viveram naquela época).		
6. Nas aulas de História gostaria de estudar um Imperador Romano.		
7. Nas aulas de História gostaria de estudar um Rei que governou Portugal.		
8. Nas aulas de História gostaria de saber como viviam os indivíduos não privilegiados e menos importantes da sociedade.		
9. Nas aulas de História gostaria de conhecer mais sobre a vida das mulheres.		
10. Nas aulas de História gostaria de conhecer alguns aspetos da vida quotidiana dos nossos antepassados, por exemplo, como era a sua alimentação e o seu vestuário.		
11. Nas aulas de História gostaria de conhecer como era o dia a dia de um indivíduo em Roma.		
12. Nas aulas de História gostaria de estudar como é que as pessoas se organizavam politicamente, isto é, como governavam e eram governadas.		

13.Fico mais interessado(a) quando conheço monumentos históricos, construídos pelos nossos antepassados e que chegaram até aos nossos dias, sendo possível visitá-los		
14.Nas aulas de História gostaria de saber como se organizavam as localidades no período Medieval.		
15.Nas aulas de História gostaria de saber como era a cidade em que estudo, Coimbra, no período medieval.		
16.Nas aulas de História gostaria de conhecer mais edifícios históricos que existem na cidade em que estudo, Coimbra.		
17.Nas aulas de História gostaria de conhecer Castelos que existem em Portugal do período medieval.		
18.Nas aulas de História gostaria de saber como funcionavam os Castelos.		
19.Nas aulas de História gostaria de estudar a função dos Castelos.		
20.Nas aulas de História gostaria de estudar as manifestações artísticas criadas pelos antepassados como a escultura, a pintura e a arquitetura.		
21.Nas aulas de História gostaria de falar mais sobre religião e conhecer a forma como se prestou culto ao longo do tempo.		
22.Nas aulas de História gostaria de estudar mais sobre diferentes espaços religiosos.		
23.Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre uma religião politeísta (em que se acredita em vários deuses) como as religiões grega e romana.		
24.Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre uma religião monoteísta (em que se acredita num único deus) como o Judaísmo, Cristianismo e Islamismo.		
25.Fico mais interessado(a) quando conheço novos costumes de outros povos, por exemplo, dos Muçulmanos.		

26.Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre as práticas religiosas dos Muçulmanos.		
27.Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre como se organizaram e viveram os Muçulmanos na Península Ibérica.		
28.Nas aulas de História gostaria de estudar uma localidade com vestígios Muçulmanos.		
29.Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre como funcionava um mosteiro no período medieval.		
30.Nas aulas de História gostaria de conhecer como era o dia a dia de um indivíduo num mosteiro.		
31.Fico mais interessado(a) quando estudo conflitos militares.		
32.Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre algumas batalhas que permitiram consolidar a independência de Portugal.		
33.Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre lutas religiosas que ocorreram no período medieval		
34.Nas aulas de História gostaria de conhecer algumas estratégias militares e objetos utilizados nas batalhas.		
35.Nas aulas de História gostaria de conhecer alguns divertimentos e formas de entretenimento dos nossos antepassados.		
36.Nas aulas de História gostaria de conhecer alguns desportos praticados pelos antepassados.		
37.Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre como é que os grupos privilegiados se divertiam no período medieval.		
38.Nas aulas de História gostaria de saber mais sobre como é que se realizavam as feiras e os mercados no período medieval.		
39.Nas aulas de História gostaria de conhecer romances escritos no período medieval.		
40.Nas aulas de História gostaria de estudar as festividades religiosas realizadas na cidade de Coimbra.		

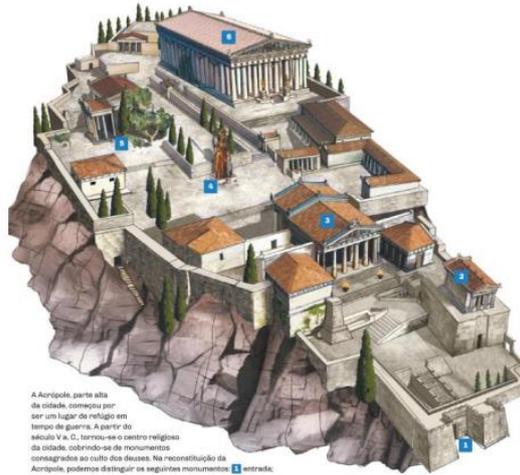
41.Gostaria de estudar História através de séries e filmes.		
42.Gostaria de estudar História através da criação de uma biografia (escrever sobre a vida pessoal) de uma personalidade histórica.		
43.Nas aulas de História gostaria de analisar e interpretar fontes históricas (documentos escritos, imagens, etc.)		
44.Nas aulas de História gostaria de analisar e interpretar documentos digitais e de recorrer a jogos e videojogos.		

ANEXO XVII – Exercício relativo ao tema da Grécia Antiga aplicado ao 7.º para legendarem os monumentos da Acrópole após a visualização de um excerto do videogame *Assassin's Creed*

IV. Acrópole de Atenas

Como era a Acrópole de Atenas?

Reconstituição idealizada da Acrópole de Atenas



Legenda os restantes espaços da Acrópole:

- | | |
|-------------|------------|
| 1. Entrada | 4. |
| 2. | 5. Erecteu |
| 3. Propileu | 6. |

ANEXO XVIII – Exercício de análise e interpretação de fontes históricas aplicado à turma 7º Y

O império romano sob o olhar de personalidades históricas

Fonte A

Esta é Roma, a cidade que nasceu simples e humilde e [...] estende hoje o seu poder a todos os lugares que o Sol ilumina. [...] Lutando em cem batalhas, conquistou a Hispânia, pôs cerco às cidades da Sicília, submeteu a Gália por terra e Cartago por mar, nunca [...] mostrou qualquer receio diante de qualquer ataque. [...] Foi a única, de entre todos os Estados, que recebeu no seu seio os povos conquistados, como uma mãe e não como uma dominadora [...].

Claudius Claudianus (séc. IV d. C.), *Oeuvres complètes*, Paris, Garnier Frères, 1933, p. 129.

Fonte B

Os Romanos são bandidos que cobiçam o mundo inteiro. Depois de conquistarem as terras, vão pilhar os próprios mares. [...] Roubar, massacrar, pilhar, eis o que os Romanos chamam, na sua falsa linguagem, civilizar. [...] Os nossos bens e rendimentos são consumidos pelos impostos. [...] Os nossos braços são usados a derrubar florestas, sob o jugo do chicote.

Tácito (55-120 d. C.), *Vida de Júlio Agrícola*, in 'Obras Completas', Madrid, M. Aguilar Editor, 1946, p. 37.

1. Quem é o autor da Fonte A?
2. Na perspectiva deste autor como é que Roma construiu o seu Império?
3. Quem é o autor da Fonte B?
4. Na perspectiva deste autor como é que Roma construiu o seu Império?
5. Os autores da Fonte A e B têm pontos de vista semelhantes ou diferentes sobre a construção do Império Romano? Fundamenta.

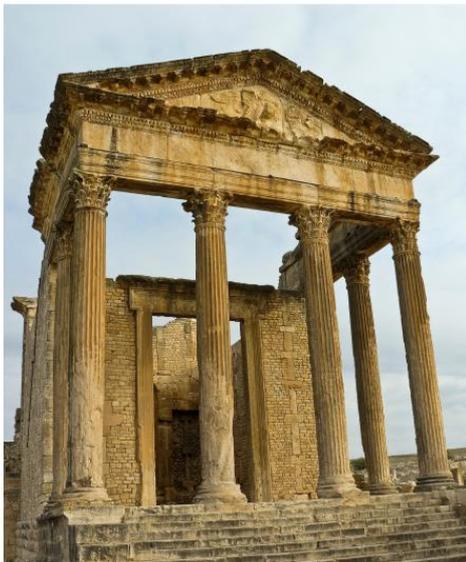
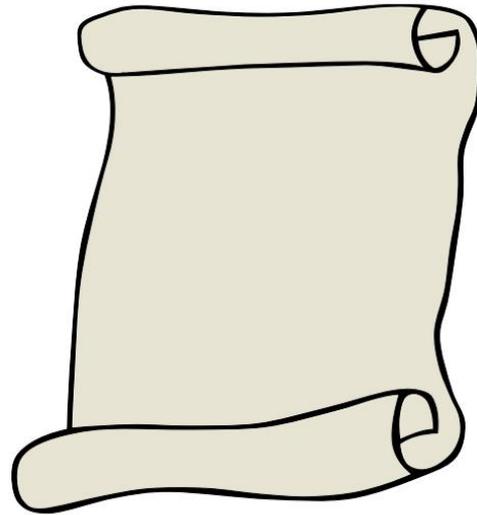
ANEXO XIX – Ficha de trabalho de sobre a arte romana aplicada ao 7.º ano

Arte Romana

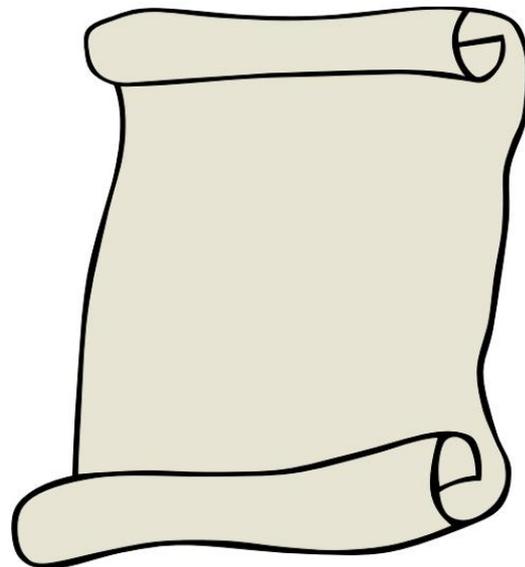
1. Identifica o tipo de manifestação artística representado em cada imagem
2. Identifica duas características da manifestação artística presente na imagem



1. Busto do Imperador Vespasiano, Século I d. C.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Vespasiano#/media:Ficheiro:Vespasiano01_pashkin_edit.png



2. Templo do Capitólio, Tunísia
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Capitoleo_de_Dougga.JPG





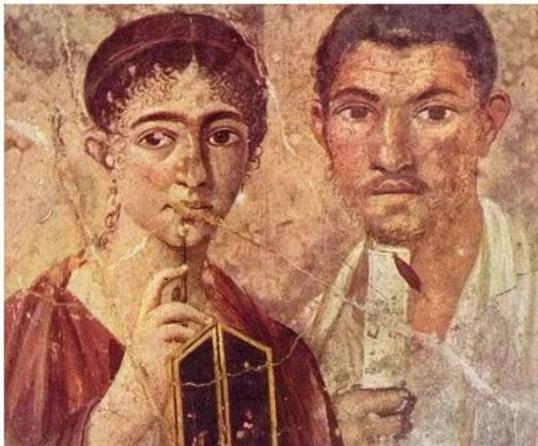
3. Arco de Tito, Roma

[https://pt.studipedia.org/wiki/Arco_de_Tito#:~:media=Ficheiro:Arco_of_Titus_\(Roma\).jpg](https://pt.studipedia.org/wiki/Arco_de_Tito#:~:media=Ficheiro:Arco_of_Titus_(Roma).jpg)



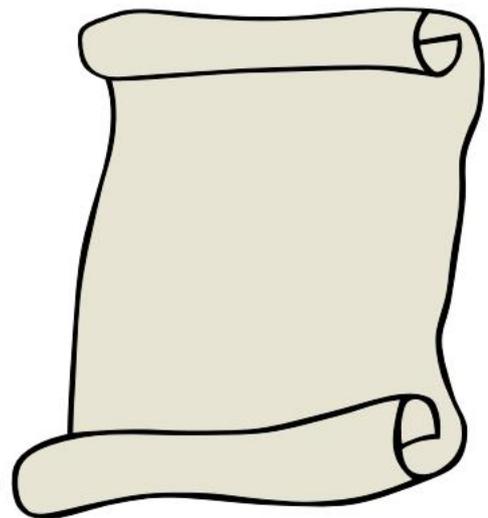
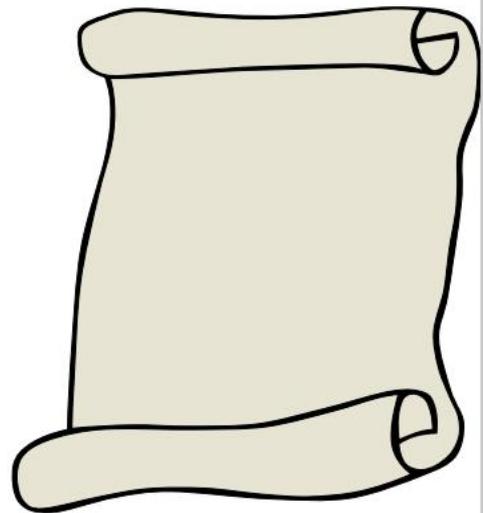
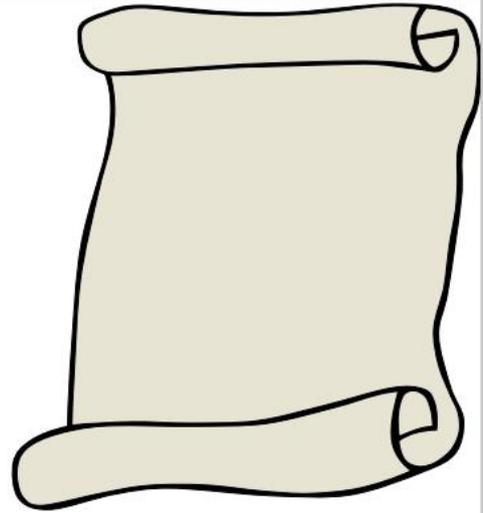
4. Teatro, Mérida (Espanha)

https://pt.studipedia.org/wiki/Teatro,_Mérida



5. Fresco, século I a.C., Museu Arqueológico Nacional de Nápoles, Itália

<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores-terentius-mulher/>



Slides do PowerPoint utilizado para corrigir a ficha de trabalho sobre arte romana



Arte Romana

Vamos fazer uma viagem pela arte do Império Romano através dos vestígios que os Romanos nos deixaram

Estátua de Octávio César Augusto

https://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A1tua_de_Oct%C3%A1vio_C%C3%A9sar_Augusto#/media:Est%C3%A1tua_de_Oct%C3%A1vio_C%C3%A9sar_Augusto.png



Reconstituição da estátua de Octávio César Augusto, em Braga (Portugal)

<https://omnino.pt/braga-ina-ugurou-estatuca-cesar-augusto-fundador-bracara-augustar>



Escultura

Nesta imagem, a manifestação artística presente é a escultura.

As características presentes são o realismo e o individualismo, visíveis no retrato dos traços reais do indivíduo.

- Realismo (retrato dos traços reais do indivíduo)
- Individualismo

Busto do Imperador Vespasiano, Século I d. C

https://pt.wikipedia.org/wiki/Vespasiano#/media:Arquivo:Vespasiano01_puehlin_001.png



Arquitetura

Nesta imagem, a manifestação artística presente é a arquitetura.

Características:

- Influência grega (ordem arquitetónica coríntia; frontão triangular)
- Monumentalidade – os edifícios eram grandiosos
- Solidez – monumentos resistentes, dificilmente destruídos
- Durabilidade – os edifícios duraram vários séculos

Templo do Capitólio, Tunísia

https://commons.wikimedia.org/wiki/Ficheiro:Capitolo_de_Duqaa

Anexo XIX – Ficha de trabalho sobre a arte românica e gótica aplicada ao 7.º ano

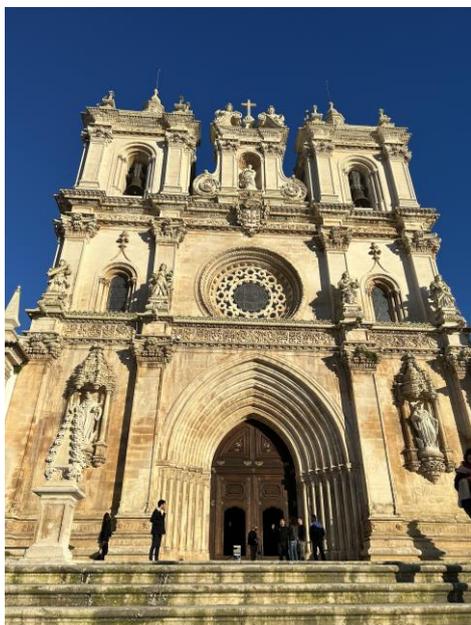
Viagem pelo património histórico

Em Portugal existem muitos monumentos, nomeadamente, igrejas e mosteiros, do estilo românico e gótico, que nos permitem viajar ao período da Idade Média, compreendendo melhor o quotidiano e cultura dos homens desta época. Agora, pretende-se que sejas tu a explorar o nosso património histórico, usando o teu conhecimento histórico, sobre estes dois estilos artísticos, para identificares a qual destes pertence o monumento que irás analisar.

Tarefa

- Com o teu par, lê atentamente as características de cada estilo, sintetizadas no esquema anterior, e **analisa** criticamente a construção representada na imagem entregue pela professora.
- **Identifica** o estilo artístico a que pertence essa construção, indicando as características em que te baseaste.
- Por fim, **escreve um texto**, que identifique, pelo menos, duas características do estilo artístico a que a construção pertence e a integre na sua época.

Imagens dos monumentos analisados pelos alunos



Mosteiro de Alcobaça, Portugal

Autoria própria



Fachada da catedral de Notre-Dame de Amiens, França

https://pt.wikipedia.org/wiki/Catedral_de_Notre-Dame_de_Amiens#/media/Ficheiro:Cath%C3%A9drale_Notre-Dame_d'Amiens-3420.jpg



Mosteiro da Batalha, Leiria, Portugal
https://pt.wikipedia.org/wiki/Mosteiro_da_Batalha



Igreja de São Vicente de Sousa, Felgueiras (Século XII e XIII)
<https://www.rotadoromanico.com/pt/monumentos/igreja-de-sao-vice-de-sousa/>



Mosteiro de São Martinho de Mancelos, Amarante
<https://www.rotadoromanico.com/pt/monumentos/mosteiro-de-sao-martinho-de-mancelos/>



Torre dos alcoforados, Paredes
<https://www.rotadoromanico.com/pt/monumentos/torre-dos-alcoforados/>



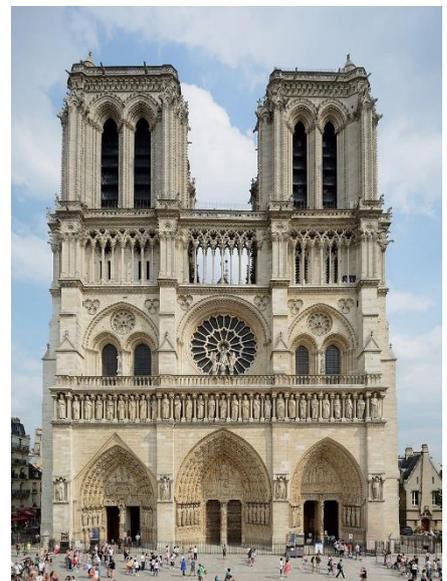
Fachada da catedral de Notre-Dame de Reims, França

https://en.wikipedia.org/wiki/Reims_Cathedral#/media/File:Reims_Kathedrale.jpg



Sé Velha, Coimbra (século XII)

https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9_Velha_de_Coimbra#/media/Ficheiro:S%C3%A9_Velha_de_Coimbra.jpg



Fachada da catedral de Notre-Dame de Paris

https://pt.wikipedia.org/wiki/Catedral_de_Notre-Dame_de_Paris

ANEXO XXI – Planificação a curto prazo da atividade pedagógica nº1 sobre a luta entre gladiadores no Império Romano

Tempo: 50 minutos

Sumário
A luta de gladiadores no Império Romano – Conclusão da atividade em grupo. Apresentação dos resultados e correção dos exercícios.

História 7º ano Turma Y
Rodrigues

Professora estagiária: Beatriz

Tema
2. A herança do Mediterrâneo Antigo A luta entre gladiadores no Império Romano

Ideias chaves
<p>Nesta aula continuar-se-á a atividade em grupo sobre a luta entre gladiadores e corrigir-se-á em grande grupo os exercícios, devendo os alunos perceber onde e como se realizavam estes espetáculos e quem participava.</p> <p>Nesta aula, os alunos divididos em quatro grupos realizarão atividades sobre um subtema da luta de gladiadores, devendo desenvolver competências de autonomia e análise de fontes. Em seguida, os alunos devem apresentar o resultado dos seus trabalhos, que se corrigirão em grande grupo. Assim, os alunos devem compreender que os romanos se dedicaram a vários divertimentos, sendo um deles a luta entre gladiadores, que permitia manter a população distraída.</p> <p>Os alunos devem, também, identificar os anfiteatros como o espaço onde decorriam estes espetáculos, destacando o de Roma (Coliseu) como o mais importante e grandioso e reconhecendo a existência de vários anfiteatros pelo Império Romano, nomeadamente, na Península Ibérica (em Espanha o de Mérida e em Portugal o de Conímbriga e o de Bobadela). Estes devem compreender que os gladiadores inseriam-se num grupo social específico e distribuía-se por várias categorias tendo em conta o seu peso, as suas capacidades e técnicas, sendo que em cada categoria utilizavam um equipamento próprio.</p> <p>Por fim, os alunos devem compreender como se realiza o espetáculo.</p>

Esta atividade será avaliada através da observação na aula do empenho e envolvimento dos alunos, da análise dos resultados finais apresentados por cada aluno e da realização de uma ficha final aplicada, individualmente, a cada grupo com questões sobre o tema que explorou em grupo.

Aprendizagens Essenciais / Objetivos

A. Conhecimento substantivo

1. Identificar os anfiteatros como espaço onde se realizaram os espetáculos entre gladiadores.
2. Caracterizar o anfiteatro de Roma.
3. Indicar anfiteatros que existiram no Império Romano, nomeadamente em Itália e na Península Ibérica.
4. Caracterizar os gladiadores.
5. Identificar o equipamento de quatro categorias de gladiadores.
6. Distinguir as categorias de gladiadores.
7. Descrever os espetáculos entre gladiadores.

B. Competências de 2ª ordem

1. Comunicar informação, utilizando conhecimento histórico e revelando capacidade de mobilizar os conceitos, os substantivos e os infraestruturais.
2. Analisar e interpretar excertos bibliográficos.

Procurar nestes excertos informações úteis para realizar as atividades solicitadas.

3. Desenvolver autonomia através de atividades em grupo.

Estrutura da Aula

Início

Iniciar-se-á a aula com uma recapitulação das informações sobre a atividade a realizar.

1º momento – conclusão da atividade em grupo

Os alunos organizados em grupo continuarão a realizar as atividades sobre um subtema da luta entre gladiadores, durante 10 minutos. A cada grupo serão entregues pistas, com instruções que orientarão a realização das atividades, imagens e textos que os alunos devem utilizar para procurar informação e realizar as atividades. O Grupo Ia e o Grupo Ib podem ainda utilizar o telemóvel para procurar ruínas dos anfiteatros escolhidos. O Grupo I está subdividido em dois e tem como objetivo explorar o espaço onde decorriam os espetáculos (anfiteatro).

- O Grupo Ia constituído por 5 alunos deve, em primeiro lugar, completar os espaços em branco do texto através do que fora lecionado na aula, em segundo, deve procurar

imagens do anfiteatro de Roma e colocar na folha, legenda-o e indicando o seu período de construção. Em terceiro devem procurar outros três anfiteatros existentes em Itália e fazer cartões (já distribuídos) onde devem indicar a sua localidade e capacidade. Por fim, devem descrever num texto de três linhas o anfiteatro de Roma.

- O Grupo Ib constituído por 4 alunos deve, em primeiro lugar, através da análise do mapa distribuído indicar cinco anfiteatros que existiram no Império Romano (nomeadamente na Península Ibérica). Em seguida devem realizar cartões e indicar onde se localiza esse anfiteatro e a sua capacidade na época. Em segundo, devem ler o texto e procurar através do telemóvel vestígios do anfiteatro de Pompeia e, assim, escolher das imagens distribuídas. Em seguida, devem legendá-lo, indicando a sua capacidade. Em terceiro, devem completar os espaços em branco do texto através da leitura do texto distribuído.
- O Grupo II constituído por 5 alunos deve caracterizar os gladiadores. Em primeiro lugar, devem preencher os espaços em branco através da leitura do texto distribuído. Em segundo devem observar as imagens distribuídas e identificar o equipamento utilizado por cada categoria de gladiadores. Num primeiro momento, devem encontrar das imagens distribuídas os dois gladiadores descritos e colocar na folha. Em seguida, devem observar as outras imagens e explicar como seria o equipamento de outros dois gladiadores. Por fim, devem indicar um dos gladiadores mais formosos através da análise de um excerto.
- O Grupo III constituído por cinco alunos escreverá uma reportagem a explicar como seria um espetáculo entre gladiadores. Para isso devem seguir as instruções fornecidas na pista e procurar informação nos textos e imagens distribuídas.

2º momento – apresentação dos trabalhos e correção

Após a conclusão das atividades, os alunos devem apresentar os seus resultados oralmente e realizar-se-á a correção de todas as atividades. Assim pedir-se-á a cada grupo para responder e completar os exercícios que a docente através de um PowerPoint complementar com outras informações.

Em seguida, os alunos devem entregar os seus trabalhos à docente.

Conclusão

Por fim, individualmente, cada aluno realizará uma ficha de trabalho através do *Google forms* com perguntas sobre o tema que investigou.

Bibliografia e Recursos

GUARINELLO, Norberto Luiz, “Violência como espetáculo: o pão, o sangue e o circo” in *História*, v. 26, 2007.

GARRAFFONI, Renata Senna, “Os jogos de gladiadores” in *História de Roma Antiga. Império Romano do Ocidente e Romanidade Hispânica*, Volume II, coord. de José Luís Brandão e Francisco de Oliveira, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020, pp. 217-232.

FEITOSA, Lourdes, “Gladiadores na Roma Antiga: dos Combates às paixões cotidianas” in *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 45, 2006, pp. 213-216.

LEIS, Anne, *A vida quotidiana em Roma*, Verbo, 1987.

Gladiadores, A vida Real dos ídolos de Roma, *National Geographic*, Agosto de 2021.

Roma Imperial reconstituída em 3D, *National Geographic*, 2019.

<https://nationalgeographic.pt/historia/grandes-reportagens/2751-gladiadores-o-clube-de-combate-da-antiga-roma>

Anexo XXII - Pistas entregues aos alunos sobre a luta entre gladiadores no Império Romano

Grupo Ia

Pista A

A partir do que estudaste nas aulas e dos excertos visualizados identifica o espaço onde se realizavam as lutas de gladiadores. Completa os espaços em branco.

Pista B

Procura imagens deste espaço e legenda-o, completando os espaços em branco.

Pista C

Em Itália, existiram, também, outros anfiteatros.

Observa o mapa e indica três anfiteatros:

Em cada cartão indica a sua localidade e capacidade; Coloca o cartão na folha

Grupo Ib

Pista A

Como sabes, existiram anfiteatros em todos os territórios do Império Romano.

Observa o mapa e indica dez anfiteatros. Em cada cartão indica a sua localidade e capacidade. Coloca o Cartão na folha

Pista B

Descobre e explora

“Ao passearem hoje pelas ruas bem preservadas da cidade (de Pompeia), os turistas veem recordações dos jogos de gladiadores por todo o lado. Na zona oriental da cidade, existe um anfiteatro com capacidade para 22 mil espectadores”.

Atualmente, ainda, se encontram vestígios deste espaço. Procura nas imagens distribuídas vestígios do anfiteatro mencionado pelo autor e legenda-o, indicando a sua capacidade.

Grupo II

Pista A

Lê o excerto distribuído para conheceres os gladiadores. Completa os espaços com informações sobre estes.

Pista B

Encontra os dois gladiadores descritos e coloca na folha.

Deves observar as imagens dos gladiadores (Gladiador 1, Gladiador 2, Gladiador 3 e Gladiador 4) e escolher a imagem do gladiador descrito na folha.

Pista C

Explica a um indivíduo da atualidade como seria o equipamento dos outros dois gladiadores.

Observa as imagens distribuídas (imagem B/C). Indica a categoria do gladiador e identifica o equipamento utilizado por cada categoria de gladiadores.

Grupo III

Pista

Lembra-te do que visualizaste no filme e faz uma reportagem de uma luta entre gladiadores no Anfiteatro de Roma. Descreve a um indivíduo da atualidade como seria o espetáculo de gladiadores, recriando uma luta e referindo os seguintes aspetos:

- Como os gladiadores se dirigiam à arena;
- Quando entravam, o que diziam
- Qual era a atitude dos espetadores (os seus sentimentos e reações)
- Qual era a atitude do Imperador
- Como se finalizava o espetáculo.

Não te esqueças de mobilizar o conhecimento histórico, utilizar uma linguagem adequada e desenvolver as tuas ideias.

Anexo XXIII – Ficha de trabalho aplicada na atividade sobre “A Presença Muçulmana na Península Ibérica nos séculos VIII-XIII: o caso de Mértola”

Tarefa

Com o teu par deves realizar este folheto informativo sobre a presença muçulmana em Mértola nos séculos VIII - XIII.

Lê atentamente as instruções e realiza os seguintes três exercícios.

Para realizar esta tarefa deves consultar os teus apontamentos, o manual e os recursos fornecidos pela professora.

1

PRESENÇA MUÇULMANA NA PENÍNSULA IBÉRICA

Contexto histórico:
A presença muçulmana na Península Ibérica

Escreve um pequeno texto onde:

- Explicas a invasão muçulmana na Península Ibérica;
- Referes o período em que Mértola esteve sob domínio muçulmano.

2

PATRIMÓNIO HISTÓRICO DE MÉRTOLA

Indica o património histórico muçulmano em Mértola

Escolhe um vestígio muçulmano de Mértola e escreve um pequeno texto a descrevê-lo

3

VALORIZA O TEU PATRIMÓNIO HISTÓRICO

Escreve a tua opinião sobre a importância de valorizar, defender e preservar o património histórico.

- Achas que é importante valorizar o património histórico?
- Que medidas podem ser implementadas para defender e preservar o património histórico?

1

PRESENÇA MUÇULMANA NA PENÍNSULA IBÉRICA

2

PATRIMÓNIO HISTÓRICO DE MÉRTOLA

3

VALORIZA O TEU PATRIMÓNIO HISTÓRICO



Será que conheces a história de Mértola durante o período muçulmano? vem descobrir!"

163