

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

“Narro, logo existo!”: O *Storytelling* e o *Digital Storytelling* como estratégias de desenvolvimento da Literacia Histórica dos alunos

Joana Catarina Ramos Castro

M

2024



Joana Catarina Ramos Castro

“Narro, logo existo!”: O *Storytelling* e o *Digital Storytelling*, como estratégias de desenvolvimento da Literacia Histórica dos alunos

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

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

2

A todos os que me deixam sonhar

Sumário

Agradecimentos	7
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas.....	15
Índice de Gráficos.....	16
Lista de abreviaturas e siglas.....	18
Introdução.....	19
1.Enquadramento teórico	25
1.1. A aula de História como laboratório de historiadores	25
1.1.1. Os trilhos percorridos pela Educação Histórica	26
1.1.2. As abordagens construtivistas na aula de história	29
1.1.2.1. <i>A aula-oficina</i> como estratégia de ensino-aprendizagem.....	30
1.1.2.2.A implementação da metodologia de <i>Aprendizagem Baseada em Projetos</i> (ABP) no ensino da História	34
1.2. Literacia Histórica: Rumo a uma definição?	38
1.2.1. “A história serve para quê?”: A importância da literacia histórica.....	38
1.3. Contar a história a partir da História: A Narrativa Histórica e o Ensino da História.....	54
1.3.1. O conceito de Narrativa Histórica.....	55
1.3.2. A narrativa na aula de História	59
1.4. As literacias emergentes no século XXI: A importância da literacia digital para o Ensino da História	70
1.4.1. A Literacia Digital e a Literacia Histórica.....	70
1.4.2. O <i>Digital Storytelling</i> aplicado ao ensino da História: A produção de narrativas digitais	
78	
2.Enquadramento Prático e Metodológico.....	85
2.1. A oficina	85
2.2. Os “mini- historiadores”	93
2.3. “Colocar as mãos à obra e investigar”: Objetivos e Metodologia do estudo	95
3.A sala de aula como laboratório de produção de narrativas históricas.....	99
3.1. O inquérito de Diagnóstico.....	103

3.2. Missão ser historiador «ver, comparar e analisar»	120
3.3. E se durante a Guerra Fria, existisse o <i>Instagram</i> ?	125
3.4. Rumo a um novo destino	132
3.5. «Adeus, até ao meu regresso »: escrever um aerograma durante a Guerra Colonial.....	135
3.6. Criação de uma narrativa digital: As transformações do Mundo Contemporâneo- A Globalização	140
4. Análise de Resultados	145
4.1. Missão ser historiador “ver, comparar e analisar”	145
4.2. E se durante a Guerra Fria, existisse o <i>Instagram</i> ?	153
4.3. «Rumo a um novo destino»	164
4.4. «Adeus, até ao meu regresso»: Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial.....	176
4.5. Criação de uma narrativa digital: As transformações do Mundo Contemporâneo- A Globalização	188
4.6. O Inquérito Final	201
Considerações Finais	217
Referências Bibliográficas	222
Anexos	233

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) Do relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

02 de agosto, de 2024

Joana Catarina Ramos Castro

Agradecimentos

No final desta etapa, deixo o meu agradecimento a todos aqueles que fizeram parte deste percurso e contribuíram para que este projeto chegasse a bom porto.

Antes de mais, agradecer aos meus pais por acreditarem em mim, por me deixarem sonhar e não me deixam falhar. E mais importante, por me apoiarem em todas as minhas decisões.

À Professora Sara Dias-Trindade, por ser para mim uma “âncora” neste percurso. Pela ajuda, pelas palavras, pela compreensão, pela sua sensibilidade, por estar sempre disponível para me socorrer nas minhas vicissitudes, por ser alguém a quem todos podemos recorrer, mas, sobretudo, por ser para mim um exemplo a seguir.

Ao Professor Marcelo Magalhães, agradeço-lhe a troca de ideias frutífera, a ajuda e todas as sugestões e alternativas que foram cruciais em momentos-chave.

Ao Professor Sérgio Neto, por todas as suas sugestões e críticas construtivas.

À Professora Cláudia Ribeiro, pelas palavras de conforto e pela compreensão.

Ao Professor Luís Alberto Alves, um especial obrigada por todas as suas sugestões que serviram para me elucidar sobre aquilo que queria trabalhar neste relatório. E por ouvir e ajudar os seus estudantes, mesmo após a sua aposentação.

Ao Luís, pelo carinho, companheirismo, compreensão, paciência e pelo apoio constante, mas, sobretudo, por me incentivar a ser melhor e por acreditar em mim sempre.

À Mila e à Mariana por acreditarem em mim, por me compreenderem e por estarem sempre presentes na minha vida, há mais de dez anos.

A todos os amigos que, desde 2015, cresceram comigo e fizeram parte da minha vida académica e pessoal: A Edna, a Angélica, a Joana Freitas, a Inês, o Pedro Pessoa, o Pedro Costa e o Paulo. Um obrigada especial aos amigos Joana Patrícia, João Fidalgo e Pedro Cardoso, que sem saberem num jantar “mudaram a minha vida”, ao me incentivarem a ingressar no mundo da educação.

À Inês Casais, à Inês Silva e à Telma Roque, pelo carinho.

A todos os meus colegas de mestrado, com quem pude aprender, debater e pensar. Um especial obrigada à Cristiana, ao João Paiva, ao Luís Machado e à Mafalda por serem um “porto seguro” nestes dois anos. Por todas as vezes que me escutaram e por partilharem comigo os dilemas do que é viver esta aventura.

À professora Maria de Jesus Melo, minha professora de 4º ano, que me ensinou História pela primeira vez, na disciplina de Estudo do Meio. Por demonstrar entusiasmo aos meus pais pelo meu gosto pela História, e por responder aos meus “porquês?”, quando com 9 anos questionava “o porquê de aquilo ter acontecido na História de Portugal?” ou o “Porquê de D. Afonso Henriques ter sido o 1º rei de Portugal?”.

A todos os meus professores, que cultivaram em mim o gosto pela disciplina e área científica da História e fizeram desta a profissão da minha vida.

Ao meu avô António da Silva Castro, que também cultivou em mim o gosto pela História. Por todos os seus objetos e lembranças que me inspiram, desde as fotografias e documentos da Guerra Colonial, aos documentos e certidões dos nossos antepassados, ao fascínio pelas moedas antigas que passou para o meu pai, mas, sobretudo pelas memórias felizes que tenho da infância.

Um obrigada à minha família e a todos aqueles que creem em mim e ficam felizes pelas minhas conquistas. Um obrigada particular aos meus tios, Andreia e Márcio, que me deram todo o apoio necessário durante o tempo em que estive em Vila Real.

Ao Colégio de Ermesinde e demais comunidade académica.

E não me poderia esquecer, de endereçar um agradecimento especial àquela que foi a minha primeira escola, a Escola Secundária Camilo Castelo Branco, em Vila Real. A todos os que acreditaram em mim, mesmo quando não tinha experiência e apenas vontade de aprender. Um agradecimento especial à Joana Novais e ao Ângelo Ledo que tiveram a paciência de me ensinar, mas também à Soraia, ao Bruno e à Letícia pela ajuda.

Por fim, a todos aqueles que tive a oportunidade de ensinar, mas também aprender.

Resumo

Os paradigmas construtivistas do ensino da História, desenvolvidos a partir de meados dos anos 70, colocavam em destaque o papel do aluno enquanto agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. Desse modo, pesquisar, analisar, selecionar e formular conclusões, são práticas inerentes ao ofício de historiador que pretendemos que os estudantes desempenhem em sala de aula, como se tratassem de “mini-historiadores”. Por sua vez, a escola do século XXI debate-se com os desafios do mundo atual, colocando em ênfase o desenvolvimento de mecanismos que permitam a promoção de competências dos jovens, nomeadamente, aquelas que desenvolvem as suas práticas de literacia histórica.

Num contexto, onde as tecnologias e a literacia digital adquirem relevo estas podem, também, auxiliar ao desenvolvimento de uma literacia histórica, na sala de aula de história.

Assim, através da produção de narrativas analógicas e digitais, nomeadamente, através da utilização do *Storytelling* e o *Digital Storytelling*, procuramos entender *de que modo a estratégia de redação de narrativas históricas analógicas e digitais, pode ser uma ferramenta útil para desenvolver a literacia histórica dos estudantes*. Por consequência, através de um estudo de caso que recorreu a uma metodologia de análise mista, aplicamos e analisamos cinco atividades de produção de narrativas históricas.

Nas conclusões da nossa análise, comprovamos que a aplicação da estratégia de criação de narrativas históricas, pode contribuir para desenvolver as competências inerentes ao século XXI, tais como o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de pesquisa e análise de informação e a literacia digital. E estas são também competências, que impulsionadas por ambientes de aprendizagem inovadores, podem contribuir a formação de cidadãos que pensam criticamente, proporcionando o desenvolvimento da literacia histórica dos alunos.

Palavras-chave: Literacia Histórica, Narrativa Digital, Narrativa Histórica, *Storytelling*

Abstract

Constructivist paradigms of History teaching, developed from the mid-1970s of last century, highlighted the role of the student as an active agent in the construction of their own knowledge. The researching, analyzing, selecting, and formulating conclusions are practices of the historian's workers that we intend for students to perform in the classroom, as if they were "mini-historians." Consequently, the 21st century school faces the challenges of the current world, emphasizing the development of mechanisms that allow for the development of young people's skills, namely, those that enhance students' historical literacy.

In a context where technologies and digital literacy acquire prominence, these can also aid in the development of historical literacy in the history classroom.

As a result, the production of digital narratives, particularly the use of Storytelling and Digital Storytelling, we seek to understand how the strategy of writing analog and digital historical narratives can be a useful tool for developing students' historical literacy. Consequently, through a case study with mixed methodology of analysis, we developed four activities for producing digital historical narratives.

In the conclusions of our analysis, we confirmed that the application of the strategy of creating historical narratives can contribute develops competencies essential to the 21st century, like as critical thinking, creativity, the ability to research and analyze information, and digital literacy. These are also competencies that, when fostered by innovative learning environments, can contribute to the formation of critically thinking citizens, thereby promoting the development of students' historical literacy.

Key-words: Digital Storytelling, Historical Literacy, Historical Narrative, Storytelling

Índice de Figuras

FIGURA 1- REQUISITOS MÍNIMOS DE LITERACIA HISTÓRICA	43
FIGURA 2- MODELO DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS.....	69
FIGURA 3- EXEMPLO DE UM DOS SLIDES DE APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE À TURMA.....	121
FIGURA 4- EXEMPLO DE UM DOS SLIDES DE APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE À TURMA.....	121
FIGURA 5- EXEMPLO DE UM DOS SLIDES DE APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE À TURMA.....	122
FIGURA 6- A PRIMEIRA PÁGINA DA FICHA “A GUERRA FRIA: O ANTAGONISMO ENTRE OS BLOCOS OCIDENTAL E DE LESTE”	123
FIGURA 7- SLIDE 1 DE APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O <i>INSTAGRAM</i> ?	127
FIGURA 8- SLIDE 2 DE APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O <i>INSTAGRAM</i> ?	127
FIGURA 9- SLIDE 4 DE APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O <i>INSTAGRAM</i> ?	128
FIGURA 10- GUIÃO DA ATIVIDADE “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O <i>INSTAGRAM</i> ?”	129
FIGURA 11- EXEMPLO DE UMA DAS PÁGINAS DO GUIÃO DA ATIVIDADE “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O <i>INSTAGRAM</i> ?”	130
FIGURA 12 - SLIDE DA APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE “RUMO A UM NOVO DESTINO”	133
FIGURA 13- GUIÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE NARRATIVA HISTÓRICA “ RUMO A UM NOVO DESTINO”	133
FIGURA 14- SLIDE 1 DA APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE “«ADEUS, ATÉ AO MEU REGRESSO». ESCREVER UM AEROGRAMA DURANTE A GUERRA COLONIAL”	136
FIGURA 15- SLIDE 2 DA APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE “«ADEUS, ATÉ AO MEU REGRESSO». ESCREVER UM AEROGRAMA DURANTE A GUERRA COLONIAL”	137
FIGURA 16 - SLIDE 3 DA APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE “«ADEUS, ATÉ AO MEU REGRESSO». ESCREVER UM AEROGRAMA DURANTE A GUERRA COLONIAL”	138
FIGURA 17 - SLIDE 4 DA APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE “«ADEUS, ATÉ AO MEU REGRESSO». ESCREVER UM AEROGRAMA DURANTE A GUERRA COLONIAL”	139
FIGURA 18- PRIMEIRA PÁGINA DO GUIÃO DO TRABALHO DE GRUPO: AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO/ A GLOBALIZAÇÃO.....	141
FIGURA 19- UMA DAS PÁGINAS DO GUIÃO DO TRABALHO DE GRUPO, ONDE OS ALUNOS PODIAM ACEDER AO GRÁFICO INTERATIVO, ATRAVÉS DE UM <i>QR CODE</i>	142
FIGURA 20 – LEVANTAMENTO DAS IDEIAS TÁCITAS: GUERRA FRIA	145

FIGURA 21— LEVANTAMENTO DAS IDEIAS TÁCITAS: MUNDO BIPOLAR.....	146
FIGURA 22 — LEVANTAMENTO DAS IDEIAS TÁCITAS: CORTINA DE FERRO	147
FIGURA 23 — LEVANTAMENTO DAS IDEIAS TÁCITAS: BLOCOS ANTAGÓNICOS.....	148
FIGURA 24- A PRIMEIRA PÁGINA DA FICHA “A GUERRA FRIA: O ANTAGONISMO ENTRE OS BLOCOS OCIDENTAL E DE LESTE”	149
FIGURA 25- EXEMPLO 2 DE UMA RESPOSTA ELABORADA POR UM ALUNO ÀS QUESTÕES DISPONÍVEIS NA FICHA DE TRABALHO “A GUERRA FRIA: O ANTAGONISMO ENTRE OS BLOCOS OCIDENTAL E DE LESTE”	150
FIGURA 26 — EXEMPLO 3 DE UMA RESPOSTA ELABORADA POR UM ALUNO ÀS QUESTÕES DISPONÍVEIS NA FICHA DE TRABALHO “A GUERRA FRIA: O ANTAGONISMO ENTRE OS BLOCOS OCIDENTAL E DE LESTE”	152
FIGURA 27 — EXEMPLO DE UM <i>POST</i> PRODUZIDO POR UM ALUNO “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O INSTAGRAM?”: GUERRA DA COREIA	154
FIGURA 28— EXEMPLO DE UMA PARTE DO <i>POST</i> PRODUZIDO POR UM ALUNO Y “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O INSTAGRAM?”: CRISE DOS MISSEIS DE CUBA.....	155
FIGURA 29— PÁGINA DA INTERNET DE ONDE O ALUNO Y RETIROU O TEXTO ANTERIOR.....	156
FIGURA 30 — EXEMPLO DE UM <i>POST</i> PRODUZIDO POR UM ALUNO “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O INSTAGRAM?”: CRISE DOS MISSEIS DE CUBA.....	157
FIGURA 31- PRINT DO CHAT GPT DE ONDE A ALUNA RETIROU A INFORMAÇÃO	157
FIGURA 32 — EXEMPLO DE UM <i>POST</i> PRODUZIDO POR UM ALUNO “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O INSTAGRAM?”	158
FIGURA 33 — EXEMPLO DE UM <i>POST</i> CLASSIFICADO COM NÍVEL 5 NA ATIVIDADE “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O INSTAGRAM?”	160
FIGURA 34 — EXEMPLO DE UM <i>POST</i> CLASSIFICADO COM NÍVEL 4 NA ATIVIDADE “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O INSTAGRAM ?”	161
FIGURA 35 — EXEMPLO DE UM <i>POST</i> CLASSIFICADO COM NÍVEL 3 NA ATIVIDADE “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O INSTAGRAM?”	162
FIGURA 36 — EXEMPLO DE UM <i>POST</i> CLASSIFICADO COM NÍVEL 2 NA ATIVIDADE “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTISSE O INSTAGRAM?”	163
FIGURA 37 — EXEMPLO DE UMA NARRATIVA REDIGIDA NO FORMATO DE CARTA, NO ÂMBITO DA ATIVIDADE «RUMO A UM NOVO DESTINO».....	165
FIGURA 38— EXEMPLO DE UMA NARRATIVA REDIGIDA COM RECURSO A UMA ILUSTRAÇÃO, NO ÂMBITO DA ATIVIDADE «RUMO A UM NOVO DESTINO»	167
FIGURA 39 — EXEMPLO DE UMA NARRATIVA REDIGIDA COM RECURSO A UM ELENCAR DE FACTOS, NO ÂMBITO DA ATIVIDADE «RUMO A UM NOVO DESTINO»	169

FIGURA 40 — EXEMPLO DE UMA NARRATIVA REDIGIDA COM RECURSO AO <i>CHATGPT</i> , NO ÂMBITO DA ATIVIDADE «RUMO A UM NOVO DESTINO»	170
FIGURA 41 — EXEMPLO DE UMA NARRATIVA CLASSIFICADA COM O NÍVEL 2, NA ATIVIDADE «RUMO A UM NOVO DESTINO»	172
FIGURA 42 — EXEMPLO DE UMA NARRATIVA CLASSIFICADA COM O NÍVEL 3, NA ATIVIDADE «RUMO A UM NOVO DESTINO»	173
FIGURA 43 — EXEMPLO DE UMA NARRATIVA CLASSIFICADA COM O NÍVEL 4, NA ATIVIDADE «RUMO A UM NOVO DESTINO»	174
FIGURA 44— EXEMPLO DE UMA NARRATIVA CLASSIFICADA COM O NÍVEL 5, NA ATIVIDADE «RUMO A UM NOVO DESTINO»	175
FIGURA 45— EXEMPLO DA PARTE FRONTAL DE UM AEROGRAMA PRODUZIDO POR UM ALUNO.....	177
FIGURA 46— EXEMPLO DA PARTE TRASEIRA DE UM AEROGRAMA PRODUZIDO POR UM ALUNO	177
FIGURA 47 — EXEMPLO DO AEROGRAMA DE UM ALUNO COM A IDENTIFICAÇÃO DA DATA , LUGAR E DESPEDIDA NO AEROGRAMA	178
FIGURA 48 — EXEMPLO DO AEROGRAMA DE UM ALUNO SEM INDICAÇÃO DE ENQUADRAMENTO ESPACIAL OU CRONOLÓGICO	179
FIGURA 49— EXEMPLO DO TEXTO DE UM AEROGRAMA ORIGINAL DE UMA MADRINHA DE GUERRA MOSTRADO AOS ALUNOS	180
FIGURA 50 — EXEMPLO DO TEXTO DE UM AEROGRAMA DE “UMA MADRINHA DE GUERRA” IDÊNTICO AO EXPOSTO NA APRESENTAÇÃO.....	181
FIGURA 51— EXEMPLO DE UMA NARRATIVA CLASSIFICADA COM NÍVEL 5 NA ATIVIDADE “«ADEUS, ATÉ AO MEU REGRESSO»: ESCRIVER UM AEROGRAMA DURANTE A GUERRA COLONIAL”	183
FIGURA 52— EXEMPLO DE UMA NARRATIVA CLASSIFICADA COM NÍVEL 4 NA ATIVIDADE “«ADEUS, ATÉ AO MEU REGRESSO»: ESCRIVER UM AEROGRAMA DURANTE A GUERRA COLONIAL”	184
FIGURA 53— EXEMPLO DE UMA NARRATIVA CLASSIFICADA COM NÍVEL 3 NA ATIVIDADE “«ADEUS, ATÉ AO MEU REGRESSO»: ESCRIVER UM AEROGRAMA DURANTE A GUERRA COLONIAL”	185
FIGURA 54— EXEMPLO DE UMA NARRATIVA CLASSIFICADA COM NÍVEL 2 NA ATIVIDADE “«ADEUS, ATÉ AO MEU REGRESSO»: ESCRIVER UM AEROGRAMA DURANTE A GUERRA COLONIAL”	186
FIGURA 55— EXEMPLO DE UMA NARRATIVA CLASSIFICADA COM NÍVEL 1 NA ATIVIDADE “«ADEUS, ATÉ AO MEU REGRESSO»: ESCRIVER UM AEROGRAMA DURANTE A GUERRA COLONIAL”	187
FIGURA 56— EXEMPLO DE O TEXTO DE SUPORTE À NARRATIVA DIGITAL, REDIGIDO POR UM DOS ESTUDANTES	189
FIGURA 57 — EXEMPLO DE UM <i>TIKTOK</i> PRODUZIDO POR UM GRUPO DE TRABALHO, REFERENTE AO TEMA DAS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS	191

FIGURA 58 – EXEMPLO DE UM VÍDEO PRODUZIDO NO CAPCUT POR UM GRUPO DE TRABALHO, REFERENTE AO TEMA DO TERRORISMO	191
FIGURA 59 – EXEMPLO DA INCLUSÃO DE FONTES DO GUIÃO NOS RECURSOS PRODUZIDOS, REFERENTE AO TEMA DAS MIGRAÇÕES.....	192
FIGURA 60 – EXEMPLO DA INCLUSÃO DE FONTES DO GUIÃO NOS RECURSOS PRODUZIDOS, REFERENTE AO TEMA A ASCENSÃO DA CHINA.....	192
FIGURA 61 – EXEMPLO DA INCLUSÃO DE UMA IMAGEM PRODUZIDA POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, PELO GRUPO DE TRABALHO DAS MIGRAÇÕES	193
FIGURA 62 – EXEMPLO DA INCLUSÃO DE TÍTULO NO VÍDEO REFERENTE AO MUNDO DIGITAL.....	193
FIGURA 63 – EXEMPLO DE UM DOS <i>FRAMES</i> DA NARRATIVA: DIFICULDADES DOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO: CONTRASTE ENTRE NORTE-SUL.....	194
FIGURA 64 – EXEMPLO DE UM DOS <i>FRAMES</i> DA NARRATIVA : A ASCENSÃO DA CHINA	195
FIGURA 65 – EXEMPLO DE UM DOS <i>FRAMES</i> DA NARRATIVA: AS MIGRAÇÕES.....	196
FIGURA 66 – EXEMPLO DE UM DOS <i>FRAMES</i> DA NARRATIVA : O TERRORISMO.....	197
FIGURA 67 – EXEMPLO DE UM DOS <i>FRAMES</i> DA NARRATIVA: ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS	198

Índice de Tabelas

TABELA 1 – CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO DA LITERACIA HISTÓRICA.....	39
TABELA 2– AS ESTRATÉGIAS DE NARRATIVA HISTÓRICA DESENVOLVIDAS.....	100
TABELA 3– MODELO DE ANÁLISE DA LITERACIA HISTÓRICA DAS NARRATIVAS PRODUZIDAS CONJUGAÇÃO DE MODELOS DE TAYLOR E YOUNG (2003) E PARENTE (2004).....	101
TABELA 4 – RESPOSTAS À QUESTÃO “SE A TUA RESPOSTA FOI SIM, ATRAVÉS DE QUE MEIOS”	108
TABELA 5– CATEGORIZAÇÃO DOS EVENTOS POR ÉPOCAS HISTÓRICAS.....	112
TABELA 6–CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES.....	117
TABELA 7– CATEGORIZAÇÃO DAS ÁREAS TEMÁTICAS ABORDADAS PELOS ESTUDANTES NA ATIVIDADE «RUMO A UM NOVO DESTINO»	168
TABELA 8— CATEGORIZAÇÃO DA FREQUÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS ATRAVÉS DAS ATIVIDADES REALIZADAS	212

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA 9º X POR GÉNERO	93
GRÁFICO 2- DISTRIBUIÇÃO POR IDADES DOS ALUNOS DA TURMA 9ºX	94
GRÁFICO 3- RESPOSTAS À QUESTÃO COLOCADA AOS ESTUDANTES: “SABES O QUE É LITERACIA?”	104
GRÁFICO 4- RESPOSTAS À QUESTÃO COLOCADA AOS ESTUDANTES: “GOSTAS DE HISTÓRIA?”	105
GRÁFICO 5- RESPOSTAS À QUESTÃO COLOCADA AOS ESTUDANTES: “COSTUMAS CONSUMIR CONTEÚDO HISTÓRICO NO TEU DIA-A-DIA?”	106
GRÁFICO 6- RESPOSTAS À QUESTÃO COLOCADA AOS ESTUDANTES: “SE A TUA RESPOSTA FOI NÃO, ACHAS QUE A ESCOLA DEVE SER O ÚNICO TRANSMISSOR DE CONHECIMENTO HISTÓRICO? “	107
GRÁFICO 7 – RESPOSTAS À QUESTÃO “INDICA UMA PERSONALIDADE HISTÓRIA, QUE PARA TI TENHA SIDO IMPORTANTE PARA A HISTÓRIA NACIONAL”	109
GRÁFICO 8– RESPOSTAS À QUESTÃO “INDICA UM ACONTECIMENTO HISTÓRICO, QUE PARA TI TENHA SIDO IMPORTANTE PARA A HISTÓRIA NACIONAL”	111
GRÁFICO 9 – RESPOSTAS À QUESTÃO “INDICA UM ACONTECIMENTO IMPORTANTE PARA A HISTÓRIA MUNDIAL. JUSTIFICA A TUA RESPOSTA.”	113
GRÁFICO 10 – RESPOSTAS À QUESTÃO COLOCADA AOS ESTUDANTES: “SABES DISTINGUIR O QUE É A PRODUÇÃO HISTÓRICA DE UMA HISTORIOGRÁFICA?”	114
GRÁFICO 11– RESPOSTAS À QUESTÃO COLOCADA AOS ESTUDANTES: “NA TUA OPINIÃO AS DIFERENTES FONTES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS PODEM-NOS TRANSMITIR IDEIAS DÍSPARES?”	115
GRÁFICO 12 – RESPOSTAS À QUESTÃO COLOCADA AOS ESTUDANTES: “ACHAS QUE DIFERENTES AUTORES HISTORIOGRÁFICOS PODEM PRODUZIR INFORMAÇÃO DISTINTA ACERCA DE UM DADO EVENTO HISTÓRICO?”	116
GRÁFICO 13– DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES PELOS NÍVEIS DA LITERACIA HISTÓRICA PRESENTES NA NARRATIVA “E SE DURANTE A GUERRA FRIA, EXISTIA O <i>INSTAGRAM</i> ?	159
GRÁFICO 14 – DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES PELOS NÍVEIS DA LITERACIA HISTÓRICA PRESENTES NA NARRATIVA «RUMO A UM NOVO DESTINO».....	171
GRÁFICO 15 – DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES PELOS NÍVEIS DA LITERACIA HISTÓRICA PRESENTES NA NARRATIVA “«ADEUS, ATÉ AO MEU REGRESSO» ESCREVER UM AEROGRAMA DURANTE A GUERRA COLONIAL”	182
GRÁFICO 16 – DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES PELOS NÍVEIS DA LITERACIA HISTÓRICA PRESENTES NA NARRATIVA DIGITAL PRODUZIDA PELOS GRUPOS, NO ÂMBITO DO TEMA DA GLOBALIZAÇÃO.	199

GRÁFICO 17 – DISTRIBUIÇÃO DA RESPOSTA “INDICA UM ACONTECIMENTO HISTÓRICO, QUE PARA TI TENHA SIDO IMPORTANTE PARA A HISTÓRIA NACIONAL”	202
GRÁFICO 18 – DISTRIBUIÇÃO DA RESPOSTA “INDICA UM ACONTECIMENTO HISTÓRICO, QUE PARA TI TENHA SIDO IMPORTANTE PARA A HISTÓRIA MUNDIAL”	205
GRÁFICO 19 – CLASSIFICAÇÃO DA ATIVIDADE SER HISTORIADOR « VER, COMPARAR E ANALISAR».....	207
GRÁFICO 20– CLASSIFICAÇÃO DA ATIVIDADE « E SE DURANTE A GUERRA FRIA EXISTISSE O INSTAGRAM?» ...	208
GRÁFICO 21 – CLASSIFICAÇÃO DA ATIVIDADE « ADEUS, ATÉ AO MEU REGRESSO»: ESCRIVER UM AEROGRAMA DURANTE A GUERRA COLONIAL	209
GRÁFICO 22– CLASSIFICAÇÃO DA ATIVIDADE CRIAÇÃO DE UMA NARRATIVA DIGITAL: GLOBALIZAÇÃO.....	210
GRÁFICO 23 – DISTRIBUIÇÃO DA RESPOSTA “SELECIONA A ATIVIDADE QUE MAIS GOSTASTE DE REALIZAR AO LONGO DO PRESENTE ANO LETIVO”	210
GRÁFICO 24 – QUAL FOI O TEU FORMATO FAVORITO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS	211
GRÁFICO 25 – RESPOSTA À QUESTÃO “ CONSIDERAS QUE AS TECNOLOGIAS AUXILIAM O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EM HISTÓRIA?”	214

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
CHATA	CONCEÇÕES DE HISTÓRIA E ABORDAGEM DE ENSINO
DGE	DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO
EH	EDUCAÇÃO HISTÓRICA
ENEC	ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
EUA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
PAA	PLANO ANUAL DE ATIVIDADES
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS Á SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PE	PROJETO EDUCATIVO
ABP	APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS
PPS	PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA
TIC.....	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TDIC	TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
URSS	UNIÃO DAS REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, enquadrando-se na Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional (IPP), do segundo ano do mestrado.

No dia 30 de Julho de 2022 um artigo de opinião, da secção *Megafone* do Jornal Público (Público, 2022, *online*), redigido por Marília Gago e Filipe Oliveira, questionava o “porquê?” e “para quê?” aprender história.

O artigo denunciava a redução da carga horária curricular semanal atribuída à disciplina de História, argumentando que esta era o “inimigo número um” para descredibilizar a disciplina, limitando-a a um simples exercício de memorização de datas, nomes e acontecimentos. Reduzindo, consequentemente, a oportunidade de ensinar os alunos a pensarem historicamente. Neste contexto, o artigo clarifica a necessidade de educar os alunos a desenvolverem sentido crítico sobre as várias narrativas históricas, bem como, sobre a utilidade da formação de uma consciência histórica acerca do passado, como instrumento de reflexão sobre o presente (Público, 2022, *online*)

Foi desta premissa que partiu a construção da nossa investigação. É no âmbito dos desafios de um mundo que cada vez mais precisa de olhar, criticamente, para o passado e refletir acerca da interferência deste no futuro, que urge a vontade de perceber que estudantes estamos a educar historicamente e se as metodologias e estratégias utilizadas em sala de aula, contribuem para o desenvolvimento da sua literacia histórica.

Por conseguinte, esta temática constitui-se um desafio. Com base nestes princípios da Educação Histórica, Peter Lee (2006, p. 4) apoia-se na ideia de que a história não deve apenas ser um exercício de inquirição do passado, devendo a interação com este deve transpor a metodologia mais tradicional, que vê a história como um mero exercício de acúmulo de informações.

Por conseguinte, cada vez mais a desvalorização da história enquanto disciplina é evidente e cabe a cada docente, através da sua prática pedagógica, estimular o desenvolvimento de um pensamento histórico crítico, diversificando as metodologias que emprega e que estas estimulem o envolvimento dos estudantes, enquanto atores ativos na construção do seu conhecimento.

Nas últimas décadas, os modelos educacionais do ensino da história atribuem um papel cada vez mais relevante às teorias construtivistas desenvolvidas no âmbito da história. É neste contexto, que os modelos mais tradicionalistas da educação cedem, progressivamente, lugar aos modelos de ensino-aprendizagem que se focam mais no papel do aluno, enquanto elemento primordial na construção da sua própria aprendizagem.

As diretrizes governamentais, provenientes do Ministério da Educação e da Ciência, seguem também este paradigma, salientando ao seguinte:

Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 22).

É neste contexto que o desenvolvimento de práticas construtivistas, aliadas à produção de narrativas históricas adquirem um papel relevante, nomeadamente, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências como a comunicação em História (AE, 2018, p. 5).

Porém, devemos questionarmos sobre se a prática pedagógica está adaptada àquilo que são hoje as competências que o ensino da História deve, nos dias de hoje desenvolver?

Partindo desta temática, devemos compreender a relevância, que as narrativas históricas podem assumir, em sala de aula, e como podem ser uma ferramenta útil para desenvolver competências e o conhecimento histórico dos alunos. Isto, num ensino que

se quer adaptado ao desenvolvimento de competências, enquadradas com o mundo e experiências que os alunos vivenciam neste século XXI.

Assim, o ponto de partida desta investigação é perceber *de que modo a adoção da estratégia de redação de narrativas históricas analógicas e digitais, pode ser uma ferramenta útil para desenvolver a literacia histórica dos estudantes*. E, como resultado, de que forma se promove o desenvolvimento da literacia histórica no século XXI, adaptada a modelos emergentes de ensino construtivista que fazem uso das tecnologias digitais, como forma de desenvolver as potencialidades de cada estudante.

Por consequência, traçamos alguns objetivos de investigação, que tencionam responder a esta problemática, nomeadamente, identificar as principais ideias que os alunos têm sobre acerca da disciplina de História, portanto, entender quais são as ideias que acompanham os discentes sobre a área disciplinar da História e de que modo, estas contribuem para a literacia história que eles detêm.

Neste contexto, tencionamos avaliar o nível de literacia histórica que os alunos detêm. Para isso, pretendemos realizar uma avaliação da progressão dos conhecimentos e a evolução das competências de “interpretação e compreensão do passado” (Barca, 2006), ao longo do ano letivo.

De seguida, pretendemos analisar o papel da narrativa histórica no desenvolvimento da literacia histórica dos estudantes e, por consequência, quais as novas competências de literacia histórica desenvolvem.

Por fim, no que respeita aos objetivos deste estudo, analisar de que modo a literacia digital, aplicada através da estratégia do *Digital Storytelling*, pode contribuir para o desenvolvimento da literacia histórica dos discentes. Para isso, recorreremos às estratégias de produção de narrativas históricas pelos estudantes, recorrendo ao *Storytelling* e ao *Digital Storytelling*.

É através da operacionalização destes objetivos de trabalho, que pretendemos desenvolver um laboratório de produção de narrativas históricas, onde os “mini-

historiadores” são as personagens principais na produção de inferências históricas e na construção do seu próprio conhecimento.

A nossa oficina executa vários labores e no que concerne às ferramentas mecânicas que constituem este laboratório de produção de narrativas históricas, decidimos dividi-las em quatro partes: enquadramento teórico, enquadramento prático e metodológico, a sala de aula como laboratório de produção de narrativas históricas, onde apresentamos as nossas estratégias pedagógicas e por fim a análise dos resultados obtidos. Seguidamente, apresentamos uma breve caracterização dos conteúdos tratados em cada capítulo e subcapítulo.

No Enquadramento Teórico, primeiramente, contextualizamos aquilo que é o paradigma da Educação Histórica, que procura incorporar no ensino da História práticas construtivistas, nomeadamente, a *aula-oficina* que procura que os estudantes sejam ativos na construção do seu conhecimento e que pesquisem, analisem e reflitam sobre as fontes históricas, como se de verdadeiros “mini-historiadores” se tratassem. Optamos também, incorporar práticas que valorizam a *Aprendizagem Baseada em Projetos*, que estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências na sala da aula.

No subcapítulo seguinte, a partir de vários estudos teóricos, optamos por conceptualizar a noção de literacia histórica, que se revela essencial para entendermos as competências e habilidades que desejamos que os estudantes desenvolvam, para conseguirem pensar historicamente e desenvolver a sua literacia histórica.

De seguida, entendemos que seria ainda importante descrever o que é a narrativa histórica, o que a difere das diferentes formas de narrar histórias, para isso refletimos sobre de que forma se pode trabalhar em sala de aula e revelar-se um excelente recurso, e ainda por que princípios os estudantes devem orientar e como é que estratégias como o *Storytelling* podem fomentar o desenvolvimento de conhecimentos históricos.

Ainda neste capítulo abordaremos a articulação as tecnologias e o ensino da história e como se podem auxiliar mutuamente no desenvolvimento de competências inerentes ao pensamento histórico.

No capítulo do enquadramento metodológico e prático, apresentamos em primeiro lugar o estabelecimento onde decorreu a nossa prática pedagógica, seguindo-se da caracterização da turma onde implementamos as nossas estratégias pedagógicas, os nossos “mini- historiadores”, isto é, a nossa amostra.

Apresentaremos ainda várias experiências realizadas em sala de aula, bem como os seus resultados e reações vivenciadas pelos alunos na sua participação. É nosso objetivo partir de todas as Fontes utilizadas na sala de aula, percebendo qual a forma que mais cativa os alunos na construção do conhecimento histórico, bem como as suas preferências face ao que foram analisando e vivenciando ao longo das aulas. Na parte da metodologia definimos a abordagem metodológica a adotar e quais os instrumentos de recolha de dados a utilizar para recolher os resultados da nossa intervenção pedagógica.

No capítulo seguinte expomos o nosso laboratório de produção de narrativas históricas, que configura as estratégias aplicadas para a nossa recolha de dados. Para isso, apresentamos as atividades por nós desenvolvidas: Ser historiador « ver, comparar e analisar», “E se durante a Guerra Fria, existisse o *Instagram*?”, «Adeus, até ao meu regresso»: escrever um aerograma durante a Guerra Colonial e Criação de uma Narrativa Digital: As transformações do Mundo Contemporâneo- A Globalização. Na nossa prática laboriosa, optamos ainda por aplicar dois inquéritos: um de diagnóstico e um final, com o intuito de entender a evolução das ideias que os estudantes tinham sobre a área científica da História.

Na quarta parte do nosso trabalho, referente à Análise dos Resultados, procuramos responder à questão orientadora e objetivos por nós estabelecidos, debatendo acerca dos resultados obtidos nas intervenções pedagógicas que realizamos.

Por fim, concluímos este relatório tecendo um conjunto de Considerações Finais, que são reflexo do trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica e os resultados adquiridos com a recolha de dados, qualitativos e quantitativos, que realizamos foram interpretados com o intuito de responderem às questões que nortearam este percurso investigativo.

1. Enquadramento teórico

Neste capítulo apresentam-se os vários pressupostos teóricos que sustentam o tema deste relatório. Primeiramente, antes de iniciarmos uma abordagem ao tema, revela-se primordial compreender o caminho traçado pela Educação Histórica desde finais do século XX, assim como as componentes que esta conceção do ensino pretende desenvolver.

Seguidamente, pretendemos apresentar uma conceptualização da noção de literacia histórica, como forma de definir aquilo que os estudantes devem saber e o conjunto de competências que estes devem desenvolver para conseguir pensar historicamente e, consequentemente, promover o conhecimento histórico dos alunos.

Posteriormente, fundamentamos teoricamente a noção de narrativa histórica e a importância que esta adquire em sala de aula e na formação de uma ideia de passado que os estudantes detêm, e ainda de que forma a utilização dessa abordagem auxilia o desenvolvimento de competências em história.

Por fim, destacamos aquilo que na nossa perspetiva deve ser a aula de história no século XXI e, para isso, procuramos articular o ensino da história com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na aula de história. Assim, procuramos entender de que modo a literacia digital pode fomentar o desenvolvimento de um novo tipo de literacia histórica e, como resultado disso, uma nova forma de trabalhar a narrativa histórica em sala de aula.

1.1. A aula de História como laboratório de historiadores

Neste primeiro capítulo optamos por enquadrar o leitor acerca da abordagem de ensino aprendizagem, proposta pela Educação Histórica (EH), que procura articular a teoria e a prática no ensino da história.

Posteriormente, seguindo a linha do construtivismo social, enquadrado na Educação Histórica, objetivamos contextualizar os modelos construtivistas existentes, a

abordagem da *aula-oficina* preconizada por Isabel Barca e ainda a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Estas metodologias, por sua vez, permitem ao aluno a participação no seu próprio processo de aprendizagem, enquadrando-o enquanto agente ativo na construção do seu conhecimento.

1.1.1. Os trilhos percorridos pela Educação Histórica

Nas últimas décadas do século XX, a investigação em torno do ensino da história e da didática conheceram um novo impulso em vários países da Europa, Estados Unidos da América e Canadá e, posteriormente, no Brasil, através dos trabalhos de autores como Peter Lee, Rosalyn Ashby, Denis Shemilt, Peter Seixas e Tom Morton e Isabel Barca.

Nos anos de 1970, surgiu em Inglaterra uma linha de investigação da didática da História, que procurou estabelecer uma rutura no modo tradicional como se fazia História, mas mais do que isso, como se estudava e ensinava o passado (Barca, 2001a, p. 13). Como forma de tentar aproximar o trabalho promovido pelo ofício de historiador, esta metodologia ativa tentava conceder aos professores e aos alunos a possibilidade de pensar criticamente sobre o passado e com isso desenvolver ferramentas mentais que auxiliassem o ato de pensar historicamente.

É neste âmbito que teóricos da Educação Histórica como Peter Lee são apontados como um dos fundadores desta abordagem que procura associar a vertente mais teórica da história com o desenvolvimento de um pensamento histórico dos alunos na sala de aula. Também na Alemanha, com Jorn Rüsen, surgem vozes que apelavam à necessidade de enquadrar o ensino da história numa vertente mais social, nomeadamente à necessidade do desenvolvimento de uma consciência histórica, articulando a componente teórica da História à necessidade de a adaptar à vida quotidiana e às funções que os desafios contemporâneos exigiam (Barca, 2001b, pp. 29-30). A questão social levantada por Jorn Rüsen, atribui à Educação Histórica a utilização deste conhecimento na vida prática, o que pressupõe a formação e o desenvolvimento de uma consciência histórica (Ramos & Cainelli, 2015, p. 13).

Já nos anos 1980, emergiram abordagens do paradigma socio-construtivista e a história não lhes ficou indiferente. É nesse âmbito que surgem projetos como o CHATA (Conceções de História e Abordagem de Ensino), que objetivavam entender de que modo os jovens davam sentido às ideias históricas e de que forma entendiam o passado através das mesmas (Barca, 2001a, p. 15).

A investigação conduzida por Ashby, Lee e Dickinson procurava estudar a progressão das ideias históricas das crianças inglesas, como forma de entender a razão que levava menos alunos a estudar história no Reino Unido (Barca, 2001a, p. 15), iniciando-se assim o trabalho destes teóricos e que, posteriormente, despertou interesse na comunidade científica. Apesar da necessidade da história se adaptar à vida prática, considera-se que esta não se deve cingir a um mero exercício de senso comum, uma vez que são ideias do quotidiano que acabam por impedir o seu progresso. Desta forma, somente quando as crianças entendem o conceito de evidência, extraído dos vestígios e análises históricas é que conseguem alcançar uma verdadeira compreensão histórica (Lee, 2003, pp. 21-25).

No que se refere à questão epistemológica, a Educação Histórica privilegia a epistemologia da cognição histórica e a construção do pensamento histórico, através do domínio de conceitos (Ramos & Cainelli, 2015, p.13). Um dos grandes influenciadores dessa abordagem foi Peter Lee, que se debruçou sobre a discussão epistemológica dos conceitos inerentes à cognição histórica, tais como: a evidência, explicação intencional e multiperspetivada, objetividade e intersubjetividade e narrativa e consciência histórica (Barca, 2012, pp. 39-40). Assim, segundo Ramos e Cainelli (2015, p. 15):

A Educação Histórica, como área do conhecimento, ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado.

Deste modo, a Educação Histórica preocupa-se em estudar as ideias históricas, de professores e alunos, sobretudo no que respeita às ideias de segunda ordem, tais como a compreensão, explicação, empatia, evidência e perspetiva (Hickenbick & Schimdt, 2008 *apud* Pereira, 2015, p. 28).

Nas últimas décadas, também o pensamento histórico de Peter Seixas e Tom Morton, vem sendo utilizado por vários especialistas na didática da história, especialmente no Canadá e EUA. Na sua obra *The Big Six: Historical Thinking concepts* (2013), o pensamento histórico coloca a tónica sobre a aquisição de capacidades cognitivas próprias da história. A obra “constitui uma estrutura desenhada no sentido de ajudar alunos a transformar o passado em História por intermédio do manuseamento de seis conceitos de segunda ordem” (Cunha, 2022, p. 27), entre eles os conceitos de continuidade e mudança, causa e consequência, significância histórica, fontes primárias, perspetiva histórica e dimensão ética (Seixas & Morton, 2013, p. 4).

A Educação Histórica procura então compreender a complexidade da cognição (Ramos & Cainelli, 2015, p. 15). Assim, o professor deve ter um papel de investigador social, que procura analisar e entender as ideias dos alunos, como forma de compreender e promover uma mudança conceptual progressiva e, por consequência instigar nos alunos a aprendizagem da história (Barca, 2009; 2012 *apud* Pereira, 2015, p. 30).

De acordo com Peter Lee (2006, p. 31), a Educação Histórica não deve passar apenas pela memorização de factos e datas do passado. Por oposição, o aluno deve compreender os factos, interpretá-los de acordo com o contexto da época e lugar, compreender as características e limites da explicação e da narrativa histórica.

Por conseguinte, nos anos 90 do século XX, a área de investigação ligada à investigação histórica surge em Portugal com Isabel Barca, não só pela necessidade de interligar a teoria e prática, mas também para “criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos” (Barca, 2012 p. 37). Assim, através de tarefas desafiantes, os alunos deveriam articular o saber e pesquisa históricos com o desenvolvimento da epistemologia histórica, isto é com o desenvolvimento de conceitos

28

substantivos e de segunda ordem, tornando-se agentes ativos na produção do seu próprio conhecimento (Barca, 2012, p. 37).

Para tal ocorrer, Barca (2006 *apud* Pereira, 2015, p. 30) considera que a finalidade da Educação Histórica é a implantação de novas abordagens para ensinar história, interpretando e compreendendo o passado, com a finalidade de promover uma literacia histórica dos estudantes.

Neste sentido, este tipo de aplicação da história deve consignar-se à sala de aula, porque “a Educação Histórica investiga a consciência histórica, o conhecimento, o pensamento ou a cultura relacionados à história, mais especificamente no ambiente escolar” (Ramos & Cainelli, 2015, p. 18). O resultado desse tipo de ensino não deve ser uma preocupação constante com os resultados quantitativos, mas o aprimorar do desenvolvimento do conhecimento histórico de alunos e professores (Barca, 2009, p. 12 *apud* Ramos & Cainelli, 2015, pp. 18-19).

Portanto, concordamos com Alves (2021, p. 137), quando este afirma que na atualidade a Educação História adquiriu uma notável relevância, enquanto espaço investigativo, que se traduz numa cada vez maior credibilidade desta abordagem por via de “um ensino e uma aprendizagem da disciplina mais sustentado, justificado e consistente”.

1.1.2. As abordagens construtivistas na aula de história

A aula de História poderá ser aproveitada, como se uma oficina fosse, para desenvolver o ofício de pensar à maneira do historiador.

Marc Bloch (s. data) citado por Isabel Barca (2002, p. 5).

A escola enquanto instituição enfrentou diversos desafios, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Nos anos de 1970 e 1980, conforme referido anteriormente, emergiram novas formas de olhar a educação que levaram, conseqüentemente, ao surgimento de modelos construtivistas da educação que privilegiavam o aluno enquanto elemento ativo e essencial para a construção da sua

própria aprendizagem, bem como, o papel que as ideias prévias deste desempenhavam (Mortimer, 1995, p. 42 *apud* Machado, 2010, p. 14).

Deste modo, contrariando o paradigma de ensino tradicionalista, Coll e Solé (2001) aludem à ideia de que a aprendizagem deve ser construída com a finalidade de aprender, uma vez que “não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, pois parte-se de experiências, interesses e conhecimentos prévios” (Coll & Solé, 2001, p. 19). Portanto, mais uma vez, retomamos a ideia e diferenciamos aqui as noções de aprender e avaliação de resultados elencadas também no subcapítulo anterior, pois é neste contexto que a Educação Histórica se aproxima do paradigma construtivista, procurando consolidar de forma efetiva uma aprendizagem. A sala de aula deve ser um local que estimula a produção de conhecimento, valorizando as vertentes de ensinar e aprender, mas também o lugar privilegiado para repensar os papéis de professor e aluno (Pereira, 2015, p. 36), dado que o docente deve ser apenas o mediador dos processos e produtos cógicos, motores do conhecimento (Machado, 2010, p. 15).

1.1.2.1. A aula-oficina como estratégia de ensino-aprendizagem

Particularizando o caso do ensino da história, para Machado (2010, p. 12) a história revela-se importante na medida em que atua na formação de alunos ativos, criativos e cientes. Para isso, o professor de história deve implementar na sua aula estratégias de pendor construtivista e metodologias de aprendizagem ativa, que valorizem a pesquisa em história, através da análise de fontes primárias, e que valorizem a interpretação e discussão do saber histórico.

O ensino da história distingue-se do ensino das demais disciplinas, dado que se reveste de características próprias e contém uma finalidade, que visa a compreensão da mudança e evolução das sociedades (Machado, 2010, p. 46). Para Roldão (1987 *apud* Machado, 2010, pp. 46-47) a função da história deve ser formar cidadãos que possuam interesse em aprender a disciplina, como forma de desenvolvimento da sua identidade histórica, o desenvolvimento da capacidade de análise dos indivíduos e posteriormente dotá-los de uma capacidade de reflexão que lhes permita o consciente exercício da cidadania.

É no despoletar das várias ideias que caracterizam o paradigma construtivista, que surge a estratégia de ensino-aprendizagem da *aula-oficina*, desenvolvida por Isabel Barca.

Esta metodologia que analisa, critica e cruza fontes históricas, é a estratégia primordial que permite adotar a abordagem metodológica do ensino socio-construtivista em sala de aula, baseada em períodos de reflexão, discussão e momentos de síntese (Machado, 2010, p. 48).

Segundo Dias (2014, p. 3) a metodologia da *aula-oficina* é um tipo de estratégia, que objetiva construir saberes e troca de experiências, por via da cooperação entre os alunos no contexto de sala de aula. Para a autora, este trabalho deve motivar os alunos, estimulando-os como forma de edificarem valores de valores e respeito pelas diferentes opiniões.

Em função de isso, importa relevar que a noção de *aula-oficina*, pressupõe que o aluno assuma o papel de “mini-historiador” em sala de aula e que ao longo das atividades vá construindo o conhecimento histórico por via dos seus conhecimentos prévios, seguindo-se a interpretação de fontes primárias, como forma de produção dos mais variados recursos. Por fim, a principal finalidade é a produção de conhecimento através de materiais produzidos pelo próprio aluno (Barca, 2004, p. 133). Desse modo, o aluno além de analisar as fontes históricas, deve “selecionar e comparar dados, formular hipóteses e conclusões” (Machado, 2010, p. 48).

O objetivo é explicar e debater o “porquê” dos acontecimentos (Barca, 2021, p. 68) e, como consequência, problematizar o passado, para compreender o presente e o futuro. A questão da compreensão dos conceitos substantivos detém benefícios, através do trabalho de metodologias construtivistas, como o caso da *aula-oficina*, uma vez que esta promove a abordagem destes conceitos, por via da diversificação das estratégias de aprendizagem (Oliveira, 2012 *apud* Pereira, 2015, p. 37).

Estes momentos diversificados de avaliação essencialmente formativa, devem permitir ao aluno ser um “investigador”, portanto aquilo a que nesta investigação

apelidamos de “mini-historiadores”, que através das suas ideias prévias ou tácitas vão formando o seu ponto de vista (Barca, 2021, p. 67). A compreensão do docente deste tipo de ideias que os alunos trazem consigo, apresenta-se como um mecanismo primordial para estabelecer o contacto entre professor- aluno e compreender o *background* dos discentes (Fidalgo, 2020, p.52).

Para concretizar esse modelo de aula segundo Barca (2004, p. 133), o professor deve ser capaz de assumir o papel de mediador das aprendizagens, proporcionando um ambiente de sala de aula desafiante, que permita aos estudantes serem sujeitos ativos na construção do seu conhecimento. Segundo Machado (2010, p. 49):

é essencial o papel do professor neste processo – cuja prática de ensino deve procurar alcançar cada vez mais a progressão da literacia histórica dos seus alunos, complementada com atividades que conduzam a um melhor desempenho nas várias componentes da cidadania.

Atualmente os alunos conhecem a história pelos mais diversos meios, nomeadamente, meios de comunicação, jogos e publicações, onde se revela importante conhecer as suas ideias tácitas e as dinâmicas sociais por estas despoletadas (Xavier, 2010, p. 1002 *apud* Fidalgo, 2020, p. 52). No contexto da evolução das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e a proliferação do fenómeno das *fake news*, devem os docentes, cada vez mais, dotar-se de uma postura de atenta, pois:

Ao desenvolverem as suas identidades sociais e formarem os seus pontos de vista sobre o mundo, os alunos são confrontados com uma multiplicidade de informações, algumas das quais úteis e esclarecedoras e outras falsas, enganosas e manipuladoras.

(Comissão Europeia, 2022, p. 24)

A inovação revela-se também como um fator determinante para o sucesso da aprendizagem (Dias, 2014, p.9). Neste contexto devemos destacar a importância de recorrer a estratégias de ensino-aprendizagem que motivem os alunos e estejam

enquadradas com o mundo e experiências que vivenciam neste século XXI, que se interliga com o uso de tecnologias e redes sociais.

As conclusões que a literatura nos concede acerca da utilização desta metodologia é que os estudantes passam a estar mais interessados e incluídos, e dessa forma participam de modo ativo na concretização de desafios que lhes são propostos, como na redação de narrativas históricas (Oliveira, 2012 *apud* Pereira, 2015, p. 37).

De acordo com Valadares e Moreira (2009) para a implementação de estratégias construtivistas ser bem conseguida, os discentes devem procurar obedecer a alguns princípios, quando inseridos neste tipo de metodologias, tais como: ser ativo, demonstrando interesse nas atividades letivas; ter interesse em investigar, através, por exemplo, da procura e análise de informação das fontes primárias, e por fim, ser reflexivo, isto é, dotar-se de uma atitude crítica, pensar e refletir sobre as suas aprendizagens (Valadares & Moreira, 2009 *apud* Dias, 2014, p. 11). Por isso, a seleção das atividades e materiais a conceder aos alunos neste tipo de estratégia devem ser significativos. Como tal, o docente deve utilizar as mais diversas fontes e ferramentas de informação, para que se obtenha o sucesso de aprendizagem pretendido e se efetive nos estudantes um conhecimento histórico. Assim:

O professor deve promover um ambiente onde “a aprendizagem é focalizada em capacidades de pensamento e não apenas em chegar às respostas «certas», [como é prática] nas atividades tradicionais”.

(Valadares & Moreira, 2009, pp. 88-89 *apud* Dias, 2014, p. 9)

Todavia, no que respeita às fragilidades apresentadas por esta metodologia, devemos destacar a perspetiva de Luciana Pereira no seu trabalho académico *Asas ou Gaiolas? Da reflexão teórica à prática escolar no ensino da História e Geografia* (2015), através do qual a autora indica que o professor deve refletir e estar consciente de que nem sempre a aplicação deste tipo de estratégias corre da melhor forma. A autora relata que na execução de um dos seus “momentos oficina”, os alunos demonstraram desinteresse e desmotivação, porque não se sentiram capazes de executar a tarefa, pela

falta de compreensão de vocabulário e pelo desinteresse em elaboração das tarefas (Pereira, 2015, p. 62).

Dias (2013, p. 3-4) salienta também dificuldades em implementar esta estratégia de aprendizagem, visto que, existem vários desafios que se colocam à prática pedagógica, tais como, os diferentes ritmos de aprendizagem em sala de aula, bem como os desafios inerentes à gestão de um grupo dos alunos ou da turma, sem esquecer a necessidade de integração, caso existam, de crianças com necessidades educativas especiais, que neste trabalho preferimos denominar de crianças neuroatípicas.

Por conseguinte, todo este processo de pesquisa e análise até à formulação de hipóteses e apresentação de conclusões, denominado de *aula- oficina*, transforma a sala de aula num laboratório de pesquisa de história adaptado aos mais jovens, como se de uma verdadeira oficina se tratasse, onde o processo de produção e várias linhas de montagem apresentam um produto verdadeiramente inovador no final.

1.1.2.2. A implementação da metodologia de *Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)* no ensino da História

A génese da escola tem em vista uma progressiva mudança, tal como observamos anteriormente. Logo, os modelos tradicionalistas de ensino-aprendizagem começaram a dar lugar a concepções de aprendizagem ativa, que estimulam a participação do aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

Nos últimos anos, os investigadores dos modelos construtivistas da educação debruçaram-se acerca dos desafios que se colocam à escola nos dias de hoje e, portanto, das várias abordagens que poderíamos incluir neste trabalho, destacamos a metodologia denominada de *Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)* ou *Project Based Learning (PBL)*. A partir deste momento, utilizaremos apenas a designação em português: *Aprendizagem Baseada em Projetos*.

Esta metodologia que emergiu em meados dos anos 90, procurou facilitar a aprendizagem em sala de aula, tornando a execução de projetos útil, com objetivo de

desenvolver habilidades e avaliar as competências desenvolvidas pelos alunos. A estratégia centra-se no desenvolvimento de um trabalho de projeto apresentado e desenvolvido pelos alunos, onde tal como na *aula-oficina*, o professor assume a posição de supervisor ou mediador (Schmidt, 1993 *apud* Nogueira, 2014, p.15). Por consequência, os alunos assumem a dianteira da execução do projeto, e da construção dos seus conhecimentos.

Na *Aprendizagem Baseada em Projetos* (ABP) os alunos debruçam-se sobre o projeto que pretendem elaborar, pesquisando, investigando e selecionando a informação, tornando-se participantes ativos na construção do seu saber, bem como do conhecimento dos seus colegas, por via do trabalho colaborativo (Gaudêncio, 2022, p. 22). Este é um método construtivista, uma vez que os estudantes são envolvidos na aquisição de competências, investigando questões pertinentes ao contexto da sua sala de aula (Silva, 2015, p.22).

Partindo da experiência individual de cada estudante, edificam-se projetos conjuntos de carácter único, que se revestem de autenticidade, motivando os alunos e estimulando a sua criatividade, com o objetivo final de sedimentar a sua compreensão, quando confrontados com projetos reais (Nogueira, 2014, p. 15). Gallagher (2015, p. 225 *apud* Pires, 2018, p. 69) salienta que este tipo de metodologia desenvolve a criatividade, admitindo que esta é uma habilidade importante para a resolução dos desafios modernos do século XXI e encontrar soluções originais.

Os vários teóricos das ciências da educação têm refletido acerca do processo metodológico desta estratégia, assim sendo, partimos de Sosic-Chase (1928) para definir as fases necessárias para executar o método *Aprendizagem Baseada em Projetos*. Primeiramente, revela-se importante selecionar a situação que necessitava de um ajustamento à realidade, seguidamente, traçar um objetivo de investigação, e posteriormente, propor uma solução e elaborar um plano a ser executado. Depois, executar o plano, tendo em vista a possibilidade do mesmo sofrer alterações e por fim, apreciar as consequências do plano e a avaliação do mesmo (Gaudêncio, 2022, p. 23).

Apesar da utilização desta estratégia constituir um desafio para os docentes, comunidade educativa e estudantes, a aplicação desta visa responder à problemática da transformação do papel do professor e aquilo que a escola representa para os estudantes, conduzindo cada um de nós a questionar-nos sobre “Qual deve ser o papel do professor na sala de aula?”.

O professor deve organizar o trabalho colaborativo dos estudantes e conduzir as equipas de trabalho, para que as propostas sejam edificadas e os projetos executados. O docente deve permitir aos estudantes a autonomia e liberdade, para que se sintam agentes ativos no processo. Portanto, o professor deve ser um “facilitador das aprendizagens” (Gaudêncio, 2022, pp. 22-23).

De acordo com Gaudêncio (2022, p. 22), o docente, ao conduzir as equipas de trabalho, assume o papel de protagonista, dado que orienta os discentes na construção de conhecimento e permite adaptações ao projeto inicial. Pois, segundo Gaudêncio (2022, p. 26), “o docente confia que os/as alunos/as cheguem às suas próprias conclusões sendo apenas orientados/as por si” e os estudantes comprometem-se a apresentar e comunicar o projeto à turma ou comunidade educativa (Gaudêncio, 2022, p. 26). Por conseguinte, devemos questionar-nos se esta metodologia não se assemelha com a estratégia de ensino aprendizagem da *aula-oficina*.

Esta abordagem metodológica procura transformar a conceção tradicional da educação, com o objetivo de incutir nos jovens competências que os preparam para o contexto atual, estimulando o trabalho colaborativo e a comunicação (Bell, 2010 *apud* Pires, 2018, p. 68). No nosso entender esta metodologia, aplicada à história, procura trabalhar as competências respetivas, uma vez que durante a produção de narrativas históricas, o aluno está a desenvolver a habilidade intrinsecamente ligada com a comunicação em história, conforme nos é possível constatar nas *Aprendizagens Essenciais* (AE, 2018, p. 4). De acordo com o que nos aponta Gaudêncio (2022, p. 29) a reorganização curricular em *Aprendizagens Essenciais* (AE) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), instituída através do *Despacho n.º 6605-A/2021*,

culminou na necessidade de repensar novas metodologias que procurassem ir ao encontro do desenvolvimento de competências patentes nestes referenciais.

As salas de aula do século XXI querem-se menos tradicionalistas, e concordando com Sarres (1999 *apud* Cardozo *et et al.* 2018, p. 5) as metodologias ativas de ensino aprendizagem, como é o caso da *Aprendizagem Baseada em Projetos*, tencionam trazer significado e autenticidade à prática educativa. O ensino deve mais emotivo e valorizar a descoberta do mundo, como forma de transformar os paradigmas tradicionalistas das salas de aula do século XXI, valorizando as competências e características de cada estudante, que se complementam quando trabalham de forma colaborativa. Deste modo, terminamos este subcapítulo com um excerto de Isabel Pires (2018, p. 70) que complementa a nossa observação e que destaca a importância do professor neste processo:

Também no que se refere às funções que os professores hoje devem assumir nas salas de aula, onde as tecnologias se encontram patentes em todas as fases do desenvolvimento das aprendizagens, a sua maior responsabilidade será no sentido de uma mudança de paradigma de um profissional com um nível de especialidade, para um facilitador, promotor de um ambiente de desenvolvimento para as competências do séc. 21, onde se inclui o questionamento, a criatividade e a literacia digital.

1.2. Literacia Histórica: Rumo a uma definição?

Neste subcapítulo apresentamos as ideias principais que nos permitem fundamentar teoricamente o conceito de literacia histórica. A literatura sobre o tema em estudo não é consensual. Deste modo, a conceptualização da noção de literacia histórica preconiza uma ampla diversidade e complexidade de definições associadas ao termo, objetivando-se neste subcapítulo concretizar a sua desconstrução.

1.2.1. “A história serve para quê?”: A importância da literacia histórica

History is the most sophisticated and rational way so far available of handling our experience of the fourth dimension.

Peter Lee (2011, p. 64)

A educação e os modelos de ensino vigentes sofreram profundas alterações e, por isso, a Educação Histórica não ficou longe da evolução dos tempos modernos.

Antes de mais, devemos clarificar aquilo que entendemos por literacia. Para Fernando Azevedo (2011, p. 1), literacia caracteriza-se como a capacidade de conseguir utilizar a língua, particularmente, através de habilidades como o saber ler e escrever, de modo a conseguir entender o mundo contemporâneo.

Nesta conceptualização, noções como alfabetização e literacia aparecem apresentadas de forma díspar. A primeira diz respeito ao ato de “ensinar e aprender”, já a segunda “à capacidade de usar as competências” (Conselho Nacional de Educação, 1996, p. 4). No que respeita ao espaço escolar, podemos admitir a existência de vários níveis de literacia. A partir de Shanahan *et al.* (2008, p. 44 *apud* Rocha, 2020, p. 281) podemos admitir a existência de três níveis de literacia. Em primeiro lugar uma literacia básica, que diz respeito à descodificação de palavras, que está na fase dos processos de leitura. Seguidamente, uma literacia intermédia que se fundamenta em tarefas de literacia comuns, como a compreensão e a significância de palavras comuns e fluência

básica. Por fim, uma literacia disciplinar, onde se incluem as literacias especializadas, como é o caso da história.

Taylor e Young (2003, pp. 31-32) salientam a existência de várias categorias no âmbito da literacia disciplinar. Partindo das categorias definidas por Taylor e Young, para reconhecer a literacia atentemos à tabela seguinte:

Tabela 1 – Categorias de avaliação da Literacia Histórica

Categorias de avaliação da Literacia Histórica, produzidas, a partir de Taylor e Young (2003)	
Aluno analfabeto	Não consegue contextualizar uma dada temática no seu contexto
Aluno nominal	Encontra-se num nível onde já consegue enquadrar a temática, embora apresente falhas
Aluno funcional	Conhecem uma temática disciplinar, mas apenas a usa associada a um contexto
Aluno conceptual	Compreendem os conceitos disciplinares e a forma como se articulam com a disciplina
Aluno processual	Entende todo o processo e dinâmicas de uma investigação

Autoria Própria (a partir de Taylor & Young, 2003).

Para estes autores, existe o nível do aluno analfabeto, que se caracteriza como sendo aquele que não consegue contextualizar uma dada temática no seu contexto; o aluno nominal, que é aquele que se encontra num nível onde já consegue enquadrar a temática, mas apresenta algumas falhas. Seguidamente, encontramos o aluno

funcional, que corresponde ao nível onde os alunos conhecem uma temática disciplinar, mas apenas a consegue usar associada a um dado contexto. No que respeita a um domínio da disciplina, os autores sugerem o nível do aluno conceptual, que são aqueles alunos que compreendem os conceitos disciplinares e a forma como se articulam com a disciplina. Por fim, encontramos o aluno que entende todo o processo e dinâmicas de uma investigação no nível processual. É neste nível que os alunos se encontram no expoente máximo, que permite o desenvolvimento da sua literacia histórica na plenitude.

Para Wray *et al.* (2000, p. 12 *apud* em Mountford, 2011, p. 224) a literacia relaciona-se também com o uso de sentido crítico e de uma linguagem adequada, em diferentes ocasiões. Para isso, Paula Mountford (2011, p. 226) relaciona as noções de literacia e ensino da história, através do seguinte excerto:

Literacy is always important to history teaching and learning and the particular importance of literacy for history education needs to be seen in its broader context.

Definindo as habilidades genéricas de literacia, como indispensáveis para existência de uma literacia histórica, Paula Mountford (2011, pp. 230-232) esclarece que atividades como a escrita ou a leitura fazem parte das habilidades do ofício de historiador, devendo estas ser beneficiadas na sua plenitude, como forma de auxiliar no desenvolvimento de conceitos processuais e substantivos, que se revelam primordiais para o ensino da história.

Este tipo de conceitos só são desenvolvidos por via do pensamento histórico, que auxilia os estudantes a uma interpretação contextualizada das evidências. Por conseguinte, revela-se essencial um entendimento dos conceitos de metacognição em história, que estimulem o desenvolvimento de um pensamento crítico, para que possa existir uma completa compreensão histórica (Cunha, 2022, p. 18) e, consequentemente, uma maior literacia histórica tal como enfatizam Seixas e Morton (2013):

O pensamento histórico envolve competências de alfabetização histórica com o objetivo da compreensão histórica dos acontecimentos.

(Seixas e Morton, 2013 *apud* Graça *et al.*, 2021a, p. 83).

É neste âmbito, que se torna relevante discutir o papel da literacia no ensino da história. Para isso, importa agora compreender um dos conceitos chave desta investigação: o conceito de literacia histórica.

Nas últimas décadas, surgiu um amplo debate acerca do papel do ensino da história nos currículos escolares no Reino Unido, sendo a história entendida como uma disciplina de senso comum, justificando assim a diminuição da sua carga horária letiva (Lee, 2011, p. 63), tal como acontece em Portugal. No mundo globalizado, as agendas políticas vigentes reduzem a história à condição de ciência elementar, procurando minorar a sua importância no currículo escolar, identificando-a com o exercício de cidadania ou um meio de veiculação dos valores patrióticos (Lee, 2016, p. 110).

Todavia, importa entender a história enquanto ferramenta vital para o exercício de cidadania e da democracia, visto que, equipa os estudantes para o futuro, para se perceberem a eles mesmos e à sociedade, às condições humanas ao longo do tempo e as mudanças e continuidades, como nenhuma outra disciplina prepara entender essas mutações (Gagnon, 1989, p. 21).

Partindo da teorização produzida por Peter Lee (2006, p. 152), o conhecimento histórico não pode ser visto de forma isolada, nem como uma sequência de eventos descontínuos, circunscritos a um dado contexto, pois isso pode culminar num preconceito acerca da disciplina. Já Lowenthal (2000 *apud* Gago, 2018, p. 87) atenta na necessidade de priorizar o desenvolvimento de um pensamento histórico, em detrimento de um conhecimento substantivo, não subalternizando a história a um exercício de datas, mas sim a um pensamento crítico e ativo necessário para lidar com os assuntos do presente e futuro.

Segundo Lee (2011, pp. 63-64), a valorização da história enquanto disciplina fundamental do currículo escolar urge após um debate ao longo dos últimos trinta anos, acerca de uma modificação dos atuais modelos escolares, que apelam a uma substituição do conhecimento tradicional, pelo desenvolvimento de competências. Para Lee (2016, p. 113) a polaridade exacerbada entre conteúdo e competências traduz-se num desastre, dado que, “muitos professores do Reino Unido têm estado conscientes há muito tempo que os alunos não estão adquirindo uma visão abrangente do passado a partir da história na escola” (Lee, 2016, p. 124). Desta forma, Peter Lee corrobora a opinião de Sam Wineburg, que considera que as crianças não conhecem, devidamente, a história (Wineburg, 2000 *apud* Lee, 2016, p. 124).

O objetivo passa por entender o lugar do ensino da história enquanto elemento de entendimento do passado para pensar historicamente e de forma crítica, acerca do presente e do futuro (Lee, 2011, p. 64). Porém, para Marília Gago (2018, p. 83) relacionar passado, presente e futuro revela-se um desafio permanente e em constante renovação e, por conseguinte, é necessário colocar os alunos a pensar sobre o passado, como forma de refletirem acerca da atualidade e dos eventos que lhes são contemporâneos.

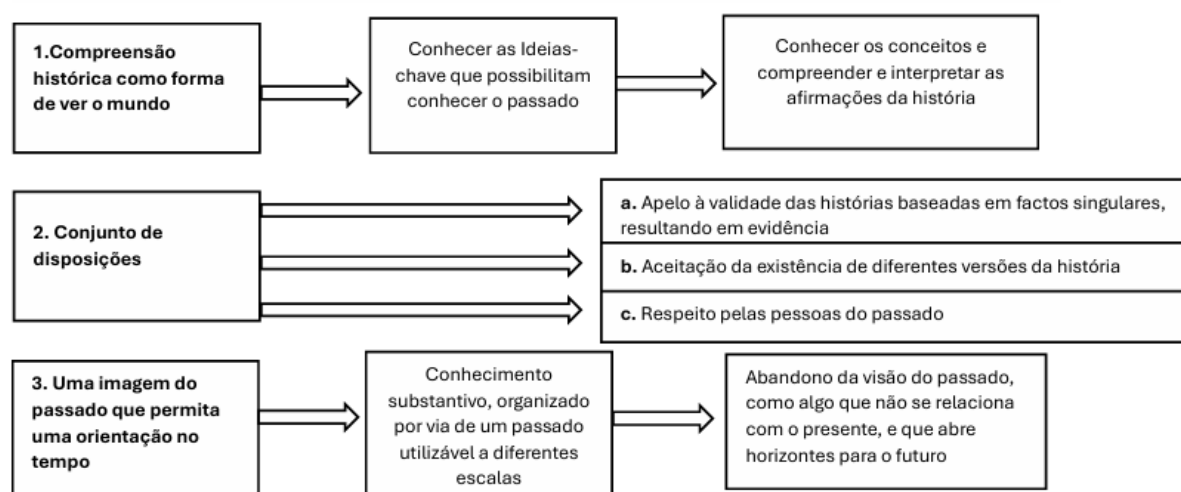
Esse entendimento não deve apenas limitar-se à transformação dos alunos em mini-historiadores, mas deve preocupar-se com a aquisição de conhecimentos substanciais pelos alunos, através de exercícios que fomentem o desenvolvimento de evidência (Lee, 2011, p. 64). Bodo von Borries (2000 *apud* Gago, 2018, p. 87) concorda com Peter Lee, advogando que é preciso repensar os modelos e estratégias de ensino de História, priorizando abordagens “abertas”, “inovadoras” e “modernas” focadas nos alunos, objetivando “equipar os alunos a pensar historicamente de forma responsável e racional” (von Borries 2000 *apud* Gago, 2018, p. 87).

O conhecimento histórico e o conceito de evidência não devem priorizar o acúmulo de informações acerca do passado, devendo sim priorizar atividades estimulantes em sala de aula, e que proporcionem o desenvolvimento de um pensamento histórico. Estas devem ter em consideração os preconceitos dos alunos, ou seja, as suas ideias tácitas, e o próprio conceito de identidade, como elementos

fundamentais para a formação de uma consciência histórica, princípio essencial da literacia histórica (Lee, 2006, p. 136). Segundo Peter Lee (2006, p. 136), os alunos devem compreender a literacia histórica e a aprender a desenvolver esta competência como um “compromisso de indagação”, através do qual alguns pressupostos devem estar presentes e organizados por via de expressões com significado tais como: passado, acontecimento, situação, evento, causa e mudança (Aoskshott, 1983, p. 6 *apud* Lee, 2006, p. 136).

Revela-se mais do que nunca imprescindível e necessário definir um conceito de literacia histórica, para se definir o que é central na Educação Histórica, para tal, Peter Lee apresenta uma proposta que propõe os requisitos mínimos de literacia histórica, como ilustra a seguinte ilustração:

Figura 1- Requisitos mínimos de Literacia Histórica



Fonte: Autoria própria, a partir de Lee (2011, pp. 64-65).

Os requisitos supracitados referem-se às competências mínimas que os estudantes devem possuir para que ocorra uma Educação Histórica formal, que se alicerça na aprendizagem de conhecimento substancial, nomeadamente, conteúdos e conceitos. Só através deste tipo de aprendizagem é possível formar uma consciência histórica, capaz de entender a validade dos argumentos e opiniões dos outros (Lee,

2011, p. 65). Por consequência, sendo a história uma forma pública de conhecimento, a literacia histórica deve tratar o passado como uma ecologia temporal interconectada, com capacidade de suportar uma diversidade de histórias, que não objetivem favorecer uma versão em detrimento de outras (Lee, 2016, p. 108).

A Educação Histórica não deve apenas priorizar a literacia histórica, mas o entendimento do passado por parte dos alunos quando terminam o seu percurso escolar. Uma noção de literacia histórica implica os alunos aprenderem o que é a história, enquanto forma pública de conhecimento, que tenta obedecer de forma padronizada a uma noção de verdade e validade nos seus argumentos (Lee, 2011, pp. 65-66), ou seja, na construção de narrativas históricas.

Concordando com a perspectiva de Lee, Isabel Barca (2006, pp. 93-94) define literacia histórica, como o “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado”, aliando este conceito à noção de consciência histórica. Para a autora, este tipo de literacia não se restringe a competências como leitura ou escrita, mas à necessidade primordial de desenvolvimento de uma consciência histórica para que a literacia histórica ocorra, como nos explica através do seguinte excerto:

A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspetivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências do passado.

(Barca, 2006, p. 94)

É neste contexto que ambos se alicerçam na matriz disciplinar de Jorn Rüsen para a aula de história. Para Rüsen (1993, p. 162 *apud* Lee, 2006, p. 135) a aula de história deve corresponder a uma conexão da vida prática com a história enquanto conhecimento científico, uma vez que os nossos interesses fomentam o desenvolvimento da nossa compreensão histórica e a nossa orientação no tempo. Como

consequência, a forma como o ser humano articula a experiência do passado com o presente e o futuro definem aquilo que podemos denominar de consciência histórica (Mantovani, 2013, p. 150).

Segundo ele, o processo de aquisição de conhecimentos históricos não deve apenas corresponder a um saber cumulativo, mas um saber que faça parte da vida quotidiana do aprendiz. A história de cariz académico “produz um excedente teórico além da necessidade da identidade de sujeitos atuantes”, contudo, pode assumir-se enquanto uma teoria e uma postura crítica face aos interesses da vida prática (Megill, 1994 *apud* Lee, 2006, p. 135).

Esta conceção de Rüsen sobre a função da história enquanto orientação da vida prática, objetiva fornecer “um senso da própria identidade” não alinhando com a conceção de proliferação de diferentes pontos de vista (Rüsen, 1993, p.53 *apud* Lee, 2006, p. 135). Todavia, devemos destacar a sua consideração acerca da importância da formação de uma consciência histórica para a existência de uma vida prática, como um contributo para a construção de um conceito de literacia histórica.

Concordando com a visão de Rüsen, Peter Lee assume que a organização do passado deve refletir fins práticos, porém não deve refletir a realidade do presente. A história é vista como um passado imóvel e não suscetível à mudança, e a desconstrução dessas ideias deve ser realizada através da compreensão dos conceitos e ideias aparentemente similares e da sua desconstrução (Lee, 2011, p. 66). A ideia de um passado fixo, para Peter Lee, tem a ver com a vida quotidiana que se restringe a convenções como a verdade ou a mentira, porém, na história não pode acontecer, dado que existem diferentes pontos de vista. É neste contexto que Lee introduz o conceito de história contraintuitiva: uma orientação dos alunos pelo senso-comum, ao contrário daquilo que é a prática do ofício do historiador. Segundo ele “a ideia de que o passado ocorreu da forma pela qual ocorreu, seja ela qual for, é uma visão senso comum perfeitamente utilizável” (Lee, 2006, p. 137).

A base desses preconceitos é a incompreensão da história enquanto ciência, o que contribuiu para a inexistência de literacia histórica, por parte dos alunos (Lee, 2006; 2011). Por conseguinte, a existência de literacia histórica pressupõe a disposição dos alunos em querer aprender a respetiva disciplina, pois se estes terminarem a escola sem se preocuparem em questionar o passado, podemos afirmar que eles, efetivamente, nunca aprenderam história (Lee, 2011, pp. 66-67).

Concordando com Jorn Rüsen, Peter Lee afirma que a compreensão profunda da história deve procurar transformar a informação factual em conhecimento utilizável e, para isso, é imperativo o domínio de conceitos substantivos, também denominados de conceitos de primeira ordem, portanto, conceitos relacionados com o conteúdo em história.

É neste campo que é passível enquadrar a noção de literacia e a sua diferença em ser letrado ou alfabetizado, pois o domínio da literacia histórica, pressupõe o entendimento dos conceitos de primeira ordem. Visto que este tipo de conceitos podem ser mais difíceis de explicar, do que os conceitos de segunda ordem, além do número de múltiplos conceitos e significados que podem ter, de acordo com o conteúdo selecionado. Além disso, podem oferecer um entendimento mais amplo e uma nova forma de olhar para a disciplina (Lee, 2016, p. 128).

Um conhecimento que valorize apenas a memorização de conceitos, datas ou acontecimentos trata-se de um conhecimento pobre que não auxilia ao uso do passado enquanto ferramenta para pensar acerca do presente (Lee, 2016, p. 125). Segundo Peter Lee (2016, p. 126), torna-se fulcral entender as ideias de segunda ordem e para isso é necessário:

Distinguir generalizações a partir de declarações factuais singulares e reconhecer a importância central da escala na história são dois exemplos de desenvolvimento conceitual que são prováveis de ser subjacentes ao uso efetivo de quadros estruturais.

Existindo conceitos importantes que mudam de acordo com o tempo histórico, tal implica um conhecimento particular do período histórico em apreço. O autor destaca ainda o papel dos conceitos de coligação como relevantes para dar sentido aos acontecimentos, uma vez que, “They encapsulate historians’ ideas about the changes that structure the historical field” (Lee, 2011, p. 67). Assim sendo, significa que estas ideias organizam o pensamento e conhecimento histórico (Lee, 2011, p. 67). O domínio deste tipo de conceitos permite que os alunos admitam e percebam a existência de passados históricos utilizáveis no seu presente e não apenas histórias fixas, circunscritas a um dado tempo e lugar.

É deste modo que o abandono de uma visão estreita acerca do passado e o hábito de pensar no presente e futuro como algo isolado, se reflete naquilo que Peter Lee denomina de *apartheid* temporal (Peter Lee, 2016, p. 108). Por existir uma tendência em considerar que os valores e crenças atuais nada têm a ver com o passado, mas o passado mesmo que estranho, auxilia o ser humano a pensar acerca dos dilemas e valores da atualidade, visto que, não existe uma fronteira entre os tempos. Esta trata-se apenas de uma ilusão (Lee, 2016, pp. 128-129). Desta forma, fomenta o desenvolvimento de literacia histórica e como consequência, transforma o mundo de todos aqueles que passam a visualizar o mundo e a história com outro olhar (Peter Lee, 2016, p. 108).

Todas estas ideias e conceitos têm como principal objetivo permitir a existência de uma orientação no tempo, através do qual a história deve ser interpretada para dar sentido ao tempo passado e presente. Por isso, o objetivo desta construção conceptual, enquadrada no passado como aprendizagem para o futuro, não é nada mais do que educar os estudantes para esta literacia histórica, por isso, “Historically literate students know that the past is not ‘dead and gone’” (Lee, 2011, p. 68).

A noção da existência de uma escala temporal, permite a estes alunos construírem uma *Big Picture* do passado utilizável, podendo assim combinar informações do conhecimento que possuem, de forma cada vez mais complexa, no seu

47

quotidiano. E assim, ter uma noção a larga escala do conhecimento histórico e a sua articulação de passado – presente – futuro (Lee, 2011, p. 68). Portanto, a partir do momento em que se desenvolvem ideias sobre conceitos como escala, generalização, mudança e narrativas conseguem organizar o seu conhecimento substantivo, de forma a produzirem um conhecimento ampliado acerca do passado (Lee, 2016, p. 127). Neste contexto, Peter Lee introduz o conceito de história transformativa, que se caracteriza por um tipo de conhecimento que nega a separação de passado, presente e futuro, e que o passado não tomar esse sentido, apenas se torna numa ciência de acúmulo de informações (Lee, 2016, p. 130).

Também Maria Auxiliadora Schmidt (2005, p. 36) preconiza a ideia de um saber histórico utilizável, onde o “saber usar” e outros conhecimentos de cariz mais prático, se devem articular com as competências relacionadas com os conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais, do atual sistema de ensino. Todavia, para ela, o sistema escolar encontra-se em crise sendo, por isso, possível verificar um fosso entre o conhecimento histórico escolar e a ciência de referência, por razões como o método ultrapassado, que prioriza o professor como agente ativo da aprendizagem e uma metodologia assente na memorização (Schmidt, 2005, p. 37).

Neste sentido, a única forma de ultrapassar aquilo que considera uma crise prende-se com proporcionar uma formação de uma consciência crítica, através da qual crianças, jovens e professores se apropriem “da ciência de referência como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte única de compreensão do presente e de orientação para o futuro” (Schmidt, 2005, p. 47). Neste âmbito, concorda com os anteriores autores na necessidade do desenvolvimento de uma consciência histórica e questionamento das fontes, como forma de aprimorar a ideia de um saber histórico utilizável para a vida prática.

Por esta razão, para Schmidt (2009, p. 14) a literacia história é baseada no entendimento do passado e nas escolhas intencionais que são feitas a respeito deste, os

seus usos para a vida prática e a forma de como a história deve ser aprendida. Por isso, para chegar a alguma ideia daquilo que pode ser a literacia histórica devem ser desenvolvidas as operações mentais que potenciem a consciência histórica e o desenvolvimento da narrativa subsequente, porque apenas através desta o passado se torna consciente daquilo que é o passado histórico (Schmidt, 2009, p.15).

Taylor e Young (2003, p. 29) definem literacia histórica como um processo sistemático com habilidades, atitudes, e compreensões conceptuais que desenvolvem a consciência histórica. Portanto, tal como outros teóricos, relevam o papel da formação de uma consciência histórica, para ser possível o desenvolvimento de literacia histórica. Os autores identificam-na como uma forma de desenvolvimento pessoal, social e político, que deve ter em conta de forma equilibrada conhecimento e as capacidades dos alunos, tendo em vista que nem todos conseguem atingir resultados satisfatórios de literacia histórica (Taylor & Young, 2003, p. 32).

Considerando a indefinição do conceito de literacia histórica, Taylor e Young (2003, p. 33) sugerem aqueles que na sua ótica se traduzem como os doze elementos-chave da literacia histórica.

Por conseguinte, para diferentes teóricos, o conceito de literacia histórica deve ter em conta o significado dos eventos do passado, bem como as ideias tácitas que os alunos possuem, ajudando-os a compreender os factos (Taylor & Young, 2003, p. 34).

As narrativas acerca do passado, têm como intuito empreender nos alunos uma capacidade de análise de diversas fontes e comparação de perspetivas das fontes, importantes para a construção de uma dada narrativa histórica (Taylor & Young, 2003, p. 37).

Seguidamente, as habilidades de pesquisa dizem respeito à capacidade de trabalho dos alunos, particularmente, o trabalho o distinção de fontes primárias e secundárias histórica (Taylor & Young, 2003, pp. 39-42).

A linguagem da história associada aos conceitos utilizados ao longo dos tempos e ao dinamismo associado à terminologia (Taylor & Young, 2003, p. 51). Como consequência, outro dos pontos chave são os conceitos em história, importantes para o sucesso da narrativa e para a compreensão das dimensões de causalidade, motivação e empatia (Taylor & Young, 2003, p.55).

O papel concedido à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino da história é também destacado pelos autores, devido à necessidade de aliar uma literacia digital ao desenvolvimento de uma literacia histórica. Além disso, a internet e as tecnologias permitem uma pesquisa ampla de fontes, particularmente, através do acesso a arquivos virtuais (Taylor & Young, 2003, p. 58).

Estabelecer relações e conexões com o passado é também importante, pois muitos alunos não estabelecem relação com o passado, que se revela importante para perceber algumas ações do presente e o desenvolvimento das comunidades (Taylor & Young, 2003, p. 60). A contestação e o debate revelam-se elementos importantes também, pois através deles os alunos percebem que um ponto de vista pode ser subjetivo e que deve ser sujeito uma argumentação, como forma de se procurar a evidência (Taylor & Young, 2003, p. 62).

Também meios como a expressão e representação tencionam despertar nos estudantes competências como a criatividade, apelando à construção de um ensino que segue o modelo das inteligências múltiplas de Howard Gardner, onde a componente corporal cinestésica é valorizada (Taylor & Young, 2003, p. 63).

Como elemento-chave para os autores, devemos mencionar também os julgamentos morais em história, pois, a aula de história é um local que promove o desenvolvimento de questões e éticas nos alunos, refletindo acerca das realidades cruéis na história (Taylor & Young, 2003, p. 65). As ciências aplicadas à história revelam-se também importantes, favorecidas pela interdisciplinaridade com outras áreas de estudo (Taylor & Young, 2003, p. 66). E, por fim, a explicação histórica, que deve ter em

conta o contexto para explicar os acontecimentos históricos, objetivando o desenvolvimento do raciocínio histórico, através de argumentos e pesquisas (Taylor & Young, 2003, p. 67).

Todavia, ao contrário dos anteriores teóricos, Patrícia de Azevedo Barros (2014, p. 5) tece críticas ao conceito de literacia histórica desenvolvido por Peter Lee. Primeiramente, considera que a produção historiográfica é enquadrada num dado tempo e espaço e, indubitavelmente, assume-se a construção historiográfica, como uma consequência da ideológica do seu produtor. Desta forma, a conceção estabelecida por Lee reveste-se de características evolucionistas e modernas (Barros, 2014, p. 5).

Seguidamente tece críticas à forma de como Peter Lee vislumbra a alfabetização em história. Barros advoga que este apenas vê a alfabetização como uma ação singular e isolada, sem ter em atenção a dimensão socio-histórica e a capacidade de aprendizagem, ao que a autora apelida de “letramento”, dos alunos. Argumentando ainda, que o teórico anglo saxónico não compreender na sua abordagem as questões relacionadas com a cultura escolar e a seleção culturas dos conteúdos escolares. Deste modo, clarifica que as práticas de alfabetização escolar e o ambiente em que o aluno está inserido moldam a sua capacidade de aprender (Barros, 2014, p. 6). Além disso, Barros advoga que Lee apenas se centra na ciência histórica, não privilegiando a relação com outros domínios das ciências sociais, como a sociologia, que diz serem complementares, e que por isso, reduz as potencialidades do conceito (Barros, 2014, pp. 7-8).

Melanie Innes (2020, p. 598) destaca o papel da literacia histórica na promoção de uma cidadania ativa e informada, uma competência essencial para os jovens que frequentam o espaço escolar. Destacando-se pela necessidade em preparar os jovens a tomar decisões no seu futuro, que se espera mais digitalizado e globalizado. Para ela, o conceito de literacia histórica “is an ambiguous term, used in a variety of different ways in literature, often with vague or inconsistent explanations”, pois o mundo em constante mudança a literacia impacta a própria noção de literacia e todos os restantes termos

51

que lhe estão associados. É neste contexto que concorda com Barros, pois afirma também que as constantes mudanças e o contexto social se revelam importantes para avaliar a literacia dos alunos (Innes 2020, p. 599).

Inspirando-se em Wineburg (2001), Lévesque e Clark (2018, p. 131) consolidam a ideia de que a conceptualização da noção de literacia histórica é um dos principais temas de investigação, no âmbito do pensamento histórico. Segundo Lévesque e Clark o principal problema diz respeito às formas distintas como estudantes e historiadores leem (e, acrescentamos nós, interpretam) os diferentes textos históricos, pois na investigação histórica existe aquilo a que o autor apelida de epistemologia do texto, já os estudantes apenas desejam visualizar os factos. Por conseguinte, torna-se primordial terminar com o fosso que existe entre escola e academia. É necessário ter em conta que o pensamento histórico não deve estar dependente do desenvolvimento de um pensamento crítico, ensinado nas várias vertentes do currículo escolar, pois este último não oferece aos alunos ferramentas para ler e pensar historicamente (Lévesque *et al.*, 2018, pp. 131-132).

Helenice Rocha (2020) defende que o processo que denomina por “letramento histórico” se desenvolve em prol da cultura histórica de cada sociedade e inserida no âmbito da finalidade que o ensino adquire em diferentes contextos. Para esta, a literacia implica diferentes visões, uma vez que, para uns esta é restrita ao contexto escolar e a literacia histórica restrita às aulas de história, e para outros a literacia está relacionada com um processo que ultrapassa o contexto escolar. Porém, todas têm em comum a interação da escrita com o meio (Rocha, 2020, p. 276).

Para a autora, o desenvolvimento de práticas relativas ao conhecimento histórico tem como base a escrita e a leitura, que fomentam o desenvolvimento da linguagem específica da disciplina (Rocha, 2020, pp. 300-301). A noção de literacia histórica deve beneficiar duas grandes linhas orientadoras, a linguagem e conhecimento histórico, bem como as dimensões semi-independentes e interrelacionais que lhes estão associadas (Rocha, 2020, p. 301).

A teorização produzida por Jeffrey D. Nokes (2013, p. 515) salienta que a realidade das escolas não privilegia a instrução para a literacia histórica, uma vez que a frequência com que os professores disponibilizam aos alunos múltiplos textos, como forma de debater pontos de vista revela-se diminuta. Jeffrey Nokes coloca em ênfase a decisão dos professores e critica o uso recorrente dos manuais, em detrimento das fontes primárias, que privilegiam o ensino de uma narrativa única. Colocando em relevo a decisão dos docentes na tipologia de fontes e recursos que escolhem serem essenciais para implementar práticas de literacia histórica (Nokes, 2013, p. 518). Os professores devem ser o principal promotor de desenvolvimento desta literacia, valorizando a análise das fontes baseada nos princípios de um ceticismo saudável, uso da perspectiva histórica, pesquisa, recurso a fontes primárias, técnicas como a corroboração, argumentação e refutação, a manutenção de uma humildade académica e empatia histórica e, por fim o privilégio de uma dimensão colaborativa na análise de fontes primárias (Nokes, 2022, pp. 10-11), como forma de ensinar os alunos a trabalhar com a evidência, (Nokes, 2013, pp. 520-521).

Para ele, literacia diz respeito à capacidade de recolher informações sobre o passado, através dos vários recursos existentes, nomeadamente, fontes primárias, não primárias e audiovisuais, destacando o papel revolucionário conseguido através da internet (Nokes, 2022, p. 43). A literacia histórica não deve obedecer ao princípio de um conhecimento enciclopédico baseado em factos, mas na capacidade de se envolverem nos processos históricos, aprendendo a produzi-lo (Nokes, 2022, p. 43).

Assim, Nokes (2013, p. 516) considera que implementação de uma literacia história no contexto escolar é inexistente, levantando, tal como outros autores, um dilema acerca de qual a função do ensino da história, se este deve obedecer a uma narrativa sobre os valores nacionais e sucessão de factos ou a um saber dinâmico, que fomenta o pensamento histórico? Por conseguinte, importa perceber quais são os propósitos do ensino da história e qual o papel que pode ter a literacia, como forma de alcançar o propósito de aprender e ensinar história.

Entender qual é a função do ensino da história, permite perceber que metodologias e recursos se devem favorecer. Pois, se o objetivo é fazer do ensino da história um exercício de compreensão e lembrança das informações históricas, o manual pode ser um excelente auxiliar nessas funções, por proporcionar textos mais simplistas. Mas, se objetivo passa por desenvolver um pensamento histórico é necessário fomentar o ensino de uma história científica com recurso a textos historiográficos, de modo que os alunos consigam produzir as suas próprias informações. O ideal obedece a uma combinação dos dois tipos de abordagem (Nokes, 2013, p. 516). Portanto, as falhas no ensino da história elencadas anteriormente, podem justificar a existência de uma iliteracia histórica por parte dos alunos.

A ênfase no papel das fontes primárias, como a forma mais correta de ensinar história, vai ao encontro daquilo que Marc Bloch (2002, pp. 7-8), afirmava ser o ofício do historiador, praticar o labor historiográfico através da investigação, pois “Documentos são vestígios”, e aplicando esta prática ao ensino da história, é nos possível fazer com que os estudantes ocupem esse ofício na sala de aula.

1.3. Contar a história a partir da História: A Narrativa Histórica e o Ensino da História

No subcapítulo anterior esboçamos uma possível definição para o conceito de literacia histórica. Neste capítulo, decidimos debruçarmo-nos sobre a conceptualização da noção de narrativa histórica e a necessidade de analisar as diferentes fontes, bem como a sua relação coma formação de uma consciência histórica e a sua importância para a formação de uma identidade nacional.

Seguidamente, importa realçar a relevância do desenvolvimento de narrativas históricas, em sala de aula, para o desenvolvimento de competências de pensamento histórico, essenciais à formulação de uma literacia história dos estudantes.

Por fim, procuramos articular a ideia de narrativa histórica com os documentos normativos em vigor e de que forma é valorizada a componente da comunicação em histórica nas diversas vertentes.

1.3.1. O conceito de Narrativa Histórica

Crescemos a entender a história como uma narrativa de conhecimentos estáticos e um conjunto de factos cronologicamente encadeados e compartimentados num dado tempo e espaço, como se de uma narrativa imóvel se tratasse.

Por outro lado, ao longo dos últimos anos os documentos normativos têm vindo a trazer ênfase à questão da narrativa histórica. Efetivamente, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) enfatizam o papel da comunicação em história, expressa através da narrativa histórica, como de um dos domínios da história que mais permite desenvolver o pensamento e raciocínio histórico (AE, 2018, p. 4).

Primeiramente, devemos de definir a narrativa como histórias ou relatos de acontecimentos, que se interligam e que procuram esclarecer acerca de um dado processo, revelando-se estas primordiais para a explicação dos fenómenos em sociedade (Roth, 1988, p. 1). A narrativa diz respeito às experiências que envolvem personagens ou personalidades históricas, que possuem uma estrutura discursiva e concedem sentido à realidade (Gomes, 2020, p. 16).

O próprio conceito de história identifica-se com o conceito de narrativa, que sofreu mutações ao longo dos séculos. O conceito detém um duplo sentido, pois podemos-nos referir à História ou historiografia, enquanto ciência que investiga o passado ou à história como narração dos factos passados (Gevaerd, 2009, p.70). Para Furet (*apud* Gevaerd, 2009, p. 75), a História é “filha da narrativa”, pois esta não é definida por um objeto de estudo, mas sim por um tipo de discurso que se caracteriza por contar uma história, reconstruindo os acontecimentos, enquadrando-os no seu tempo e delimitados por uma orientação temporal e cronológica. Todavia, Veyne (1987 *apud* Gevaerd, 2009, p. 77) distingue história como o conhecimento produzido através

das fontes primárias e secundárias, e a narrativa histórica como aquilo que vai para além dos documentos. As fontes de forma isolada não retratam um dado acontecimento, porém, a história capta a atenção como se de um romance se tratasse, mas distingue-se deste uma vez que relata acontecimentos verdadeiros.

Gallie (1964 *apud* Gago, 2018, p. 15) considera que expressão da História através das narrativas, assume as características da “estória” nos seus sentidos genérico, histórico e literário. Dado que a estrutura da narrativa histórica, é vista como uma teia descritiva- explicativa, e contém tal como na “estória” momentos felizes, de surpresa e uma lista de possibilidades infinita, tal como nas narrativas genéricas ou literárias. Neste tipo de histórias, o leitor emerge no relato do auto e, progressivamente, vai aprofundado o seu nível de compreensão, uma vez que ficam expectantes por seguir a História (Barca & Gago, 2004, pp. 32-33). Por conseguinte, esta perspetiva sugere-nos a história como uma reconstrução do pensamento (Gago, 2018, p. 15)

Já para White (1998) e Duby (1986) as narrativas históricas partilham mais características com a literatura, do que com a história enquanto ciência, pois as narrativas históricas têm como pilar um discurso ficcionado. Contudo, para White (1998) este tipo de ficção é verossímil, pois é o historiador que define o plano ficcionado com base em acontecimentos ou personagens históricas, e isso não lhe deve retirar o estatuto de conhecimento histórico (Gevaerd, 2009, p. 80). Collingwood (1981) concorda com a perspetiva do historiador romancista, não obstante, destaca que a este importa construir um tipo de narrativa ou história com base na evidência, portanto, como os acontecimentos efetivamente aconteceram (Gevaerd, 2009, pp. 80-81).

As produções históricas tencionam sempre recriar uma parcela do passado (Gago, 2018, p. 15). Atkinson (1978) considera a narrativa histórica como um recontar daquilo que aconteceu, uma explicação dos acontecimentos. A linha explicativa do pensamento histórico, é aquela que se revela a privilegiada para o autor, uma vez que nos transmite a ideia de reconstrução do pensamento histórico, através de evidências históricas obtidas por meio de conexões causais, motivacionais e contextuais. Assim, este tipo de narrativa descritiva-explicativa, apresenta uma dada visão do passado,

demonstrando aos leitores conexões com a evidência histórica, explicando a sequência dos eventos as razões para isso, de forma coerente e unificada (Gago, 2018, pp. 15-16).

Isabel Barca (2011, p. 24) concorda que a narrativa histórica deve ser produzida com base na evidência histórica, procurando refletir a visão de vários pontos de vista, ou seja, as várias narrativas disponíveis, em detrimento da visão de uma grande narrativa do passado, sendo, por isso, a base da compreensão histórica (Barca & Cainelli, 2018, p. 4). Para a autora “as versões podem ser mais ou menos válidas no que respeita à adequação de critérios históricos para uma boa – sempre provisória- resposta a uma dada questão do passado” (Barca, 2011, p. 24).

Por isso, alicerçando-nos em Isabel Barca, podemos afirmar que a narrativa histórica pressupõe a multiperspetiva, apoiando-se nas diferentes fundamentações e interpretações dos historiadores, afastando-se de uma visão mais intacta que a sociedade detém da história, portanto, a ideia de uma grande narrativa ou *big picture* do passado (Barca, 2011, p. 24). Desta forma, na sala de aula devemos seguir a lógica do confronto de vários pontos de vista sobre o passado, pois a multiperspetiva deve ser entendida como algo legítimo e inerente ao conhecimento histórico e aos historiadores, que são indivíduos com subjetividade e que conseguem validação ou não de um argumento, a partir das fontes históricas que analisam. Contudo, isto não deve colocar em causa o conceito de verdade, devendo admitir-se a existência de várias versões para explicar a mesma realidade histórica (Gago, 2018, p. 166).

Neste contexto, importa destacar a primazia que a consciência histórica tem para a formação de uma narrativa histórica. A partir da conceptualização formulada por Jorn Rüsen, Barca destaca o papel que a consciência histórica detém, isto é, a orientação no tempo e o uso consistente e interiorizado das construções do passado na vida quotidiana, aliando os conhecimentos históricos à aplicação do saber na vida prática (Barca, 2011, p. 24).

A construção do passado estruturado pelo domínio de conceitos de “segunda ordem” reflete-se na construção de ideias sobre este, em torno de um retrato válido e consistente do passado e uma consciência histórica desse passado (Barca, 2011, p.24),

que no nosso entender são elementos essenciais do conhecimento histórico que contribuem para a construção de uma literacia histórica. Este tipo de conceitos, associados à meta cognição em história constituem uma reflexão acerca do passado, uma vez que a educação em história fomenta o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica (Barca & Cainelli, 2018, p. 4).

Assim, revela-se primordial a compreensão numa perspectiva de continuidade a longo prazo. Concordando com Gago (2016, p. 76) a consciência histórica é formada numa ideia do passado que tem uma projeção no presente, pois esta “coproduz histórias verbais cuja função é de serem alegorias de tempo com significado no campo de referências de orientação cultural da existência humana” (Gago, 2016, pp. 77-78).

Concordando com a perspectiva de Lowenthal (1999 *apud* Gago, 2018, p. 51) Gago afirma que a história vive das lições acerca do passado que aplica no presente ou futuro. A orientação no tempo por via desses acontecimentos enriquece o ser humano, uma vez que dá sentido à sua própria existência (Gago, 2018, p. 51). É também necessário conhecer os segmentos de tempo entre o passado e o presente, pois estes segmentos temporais têm semelhanças e continuidades (Gago, 2018, p. 185), visto que partilham uma herança histórica em comum.

As narrativas históricas, para Marília Gago (2018, p. 70), são uma competência indissociável da consciência histórica e é esta que dá sentido à narrativa, enquanto produto histórico. A noção de orientação temporal encontra-se intrínseca à narração de uma sequência de eventos que o leitor deve entender, como forma de compreender a narrativa produzida, por isso, “a narração deve ser entendida como operação fundamental da consciência histórica” (Gago, 2018, p. 71). Pois, a consciência histórica detém uma sequência entendida como progressiva, lógica e natural, onde o indivíduo através da sua experiência e entendimento da dimensão temporal ou das evidências históricas constrói a sua própria conceptualização de consciência histórica (Rüsen, 2005 *apud* Moreira, 2018, p. 57).

Para Rüsen (2005 *apud* Moreira, 2018, p. 60) as narrativas históricas devem obedecer a três características: a valorização do exercício de memória, crucial para a

58

mobilização do passado em prol das experiências do presente; a valorização do espaço entre passado – presente – e futuro; e a edificação e construção de uma identidade, que permite o entendimento do mundo em constante mudança, através da narrativa histórica.

1.3.2. A narrativa na aula de História

Entendido o conceito de narrativa devemos debruçar-nos sobre qual a melhor forma para o abordar na aula de história. Assim, na sala de aula o professor deve adotar diferentes estratégias para motivar os alunos a aprender história

Chris Husbands salienta que a narrativa escolar é uma das formas privilegiadas de numa sala de aula ensinar e dar sentido ao passado. Portanto, é necessário interpretá-lo, através de meios como a construção de narrativas que na aula de história se revelam um meio onde é possível debater as diversas sociedades que existiram (Husbands, 2003 *apud* Gevaerd, 2021, p. 60). Gevaerd (2009, p. 43) ressalta a necessidade de pedir aos alunos que recontem as histórias ensinadas, como forma de as submeter à crítica e, conseqüentemente, relacionar a história com as ideias de causa, continuidade e mudança, princípios daquilo que é a Educação Histórica. Todavia, devemos considerar que, apesar de a utilização de diferentes narrativas do passado ser uma estratégia útil em sala de aula, as ideias produzidas pelos alunos podem ser mais ou menos completas, tendo em conta a capacidade cognitiva dos estudantes e o nível de escolaridade dos alunos e não o nível de desenvolvimento do seu pensamento histórico (Gago, 2018, p. 185).

Rüsen retomando a ideia da necessidade de construção de uma consciência histórica (2001, p. 55 *apud* Cainelli, 2012, p. 180), enfatiza a importância das narrativas dos eventos passados para os estudantes, que devem, por sua vez, articulá-las com a experiência do presente, inserindo assim o passado nas questões contemporâneas. Porém, a partir da investigação realizada por Cainelli (2012, pp. 181-182), no que diz respeito a deslocamentos temporais, poucos estudantes relacionam de forma efetiva e

segura o passado, o presente e o futuro, apesar de perceberem que estes são díspares, as narrativas que formulam não têm uma continuidade histórica.

É no contexto da consciência histórica que se verifica a construção da identidade dos indivíduos, visto que a consciência histórica atribuiu importância ao ser humano, enquanto agente e atribuiu significado à sua existência individual, inserindo-o num contexto temporal, que se traduz numa “auto compreensão do eu” (Gago, 2018, p.68), porque para Gago (2018, p. 68) “Através da identidade histórica, a pessoa torna-se parte de um todo temporal [...] Simultaneamente, a consciência histórica inscreve o tempo social e cultural em si própria”.

No que respeita à questão da identidade, Ana Isabel Moreira (2018, p. 64) salienta a necessidade de identificação da sociedade a uma identidade ou grupo de pertença, pois é através deste que se expressa o reconhecimento de um significado, expresso através de um passado histórico.

Para isso, a autora dá ênfase às representações sociais, pois estas emergem através de símbolos e significados partilhados, contribuindo para a conceptualização de uma identidade coletiva (Moreira, 2018, p. 43). Nesse âmbito, devemos ressaltar a perspectiva de Barton (1996) que prioriza a estrutura mental assente numa “*gramática da história*” a que os indivíduos se socorrem “que consiste num tempo e espaço, protagonistas e comportamentos direcionados na compreensão e relato de narrativas” (Barton, 1996 *apud* Parente, 2004, p. 43), ou seja, uma estrutura formal, que contém elementos com significado na história, para que os indivíduos se recordem mais facilmente da história.

Assim, essas representações assumem uma dimensão descritiva, no sentido em que definem personalidades ou eventos que tiveram relevância na história e ainda uma dimensão construtiva, a partir do estabelecimento de direitos ou deveres e estatutos políticos e sociais, e por fim uma dimensão prescritiva, através das regras ou normas criadas por esses eventos. Estas representações sociais adquirem ainda uma função de categorização e definem ideologias, modelos de heróis e vilões ou concepções de bem e

de mal (Moreira, 2018, p.43). Deste modo, a identidade, nomeadamente, a identidade nacional é também um produto criado pelas vivências da vida quotidiana, e para isso:

A História pode, se assim for entendido, reforçar identidades nacionais num jogo de identificação, projeção e simbolização, quando dá a conhecer as genealogias e os fundadores justifica pertenças ou domínios, desenha ou retrata as diferenças face aos outros e as semelhanças com aqueles que pertencem ao nós.

(Moreira, 2018, p. 64)

As narrativas nacionais traduzem-se num processo relacionado com a identificação dos indivíduos e influenciam o entendimento dos alunos sobre aquilo que é o passado. Por isso, a narrativa histórica que os estudantes apreendem são ocasionadas por um filtro cultural e de análise do passado previamente existente e que permita legitimar o presente, a que Ana Isabel Moreira (2018, p. 68) denominou de narrativas mestras, que demonstram utilidade à história de um país e auxiliam à construção de uma autoestima social (Gago, 2018 *apud* Moreira, 2018, p. 69).

De acordo com Peter Lee (2006, pp. 133- 134) a história mais académica e o excedente teórico que a caracteriza não corresponde às necessidades da vida prática, ou seja, ao quotidiano, pois os indivíduos detêm uma necessidade de construção de identidade nacional, e por isso a história deve ter a função da construção da nossa própria identidade. Além do mais, a forma como os historiadores organizam o passado, não promove o desenvolvimento de conceitos estruturantes ou conceitos de segunda ordem nos estudantes, essenciais ao desenvolvimento de um pensamento histórico, a não ser que estes estejam providos daquilo a que Lee (2006, p. 146) apelida de *kit de ferramentas intelectuais*. É esta articulação entre a história e o quotidiano que auxilia à construção de uma literacia histórica.

É neste contexto que se desenvolve a história escolar centrada numa perspetiva nacional, que enfatiza episódios e personagens da história de Portugal e que, consequentemente, prefigura uma ideia de pertença expressa através de um discurso mais expositivo, prevalecendo uma história nacionalista e comum e de exaltação do

passado, assente numa identidade “marcada pelo encantamento histórico” (Moreira, 2018, p. 69). Esta formação de identidade coincide com os marcadores históricos, identificados por Isabel Barca no seu artigo *Narrativas e Consciência Histórica dos Jovens* (2011), onde é possível entender que os jovens estudantes portugueses concediam uma maior prioridade às narrativas e personagens históricas da história nacional, especificamente, na história contemporânea, em detrimento da história global, ao contrário dos estudantes brasileiros.

No que concerne aos marcadores identificados pelos jovens portugueses, no que respeita à identificação de personagens históricas, conseguimos entender que existem posições diferentes sobre o assunto e que a literatura existente não é consensual. Na investigação de Barca (2011, pp. 24-25), é nos possível perceber que nas narrativas dos alunos portugueses, apesar de raramente se encontrarem patentes heróis ou personagens individuais, existe um destaque para António de Oliveira Salazar, caracterizado com um vilão, e para o período onde este se insere, o Estado Novo e a Revolução de 25 de abril de 1974. Portanto, atendendo às mensagens nucleares das narrativas dos alunos portugueses, podemos entender qual é a relação que existe entre a história ensinada nas escolas portuguesas e os marcadores identitários, referidos por Isabel Barca.

Não obstante, na investigação de Moreira e Castro (2017, p. 457) verifica-se que os estudantes dos primeiro e segundo ciclo de escolaridade têm alguma tendência em colocar em evidência as causas de um dado acontecimento, associando-o a personagens concretas. Deste modo, discordando com a opinião de Barca, afirmam os autores que os estudantes valorizam mais as motivações das personagens históricas, em detrimento dos motivos ou condicionantes que culminaram na ocorrência de um dado evento. Por isso, é recorrente encontrar patente nas narrativas dos estudantes a valorização de algumas personagens e acontecimentos históricos que moldam a conduta do presente, ou então a representação de heróis, que se identificam com a história nacional, como é exemplo, o primeiro Rei de Portugal, D. Afonso Henriques, numa lógica de identidade nacional atemporal.

A produção de narrativas relaciona-se também com as questões do pensamento histórico, pois para Rüsen (2001, p. 149), este “obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa”. Neste âmbito, Maria Esteves (2020, p. 11) apela à construção de narrativas históricas, como forma de promoção do pensamento crítico, analítico e dedutivo, bem como da compreensão histórica. É neste contexto, que devemos também frisar o desenvolvimento de competências da literacia elementar, como o desenvolvimento da escrita e da leitura, aliada ao desenvolvimento das diversas habilidades de literacia história, como é o caso do “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado” (Barca, 2006, p. 93).

Para isso, Parente (2004, p. 238) salienta a importância do desenvolvimento da escrita, como uma componente essencial ao desenvolvimento e produção de narrativas históricas. Assim, alerta para a necessidade de criar “logo nos primeiros anos de atividade escolar, formas de escrita em extensão, estimuladas a partir de tarefas orientadas que promovam o gradual exercício de competências de interpretação e análise de textos históricos”. No que se refere à produção de textos históricos é necessário utilizar os conhecimentos prévios sobre a história e o domínio de competências como a leitura, a escrita e a narrativa histórica, para que os estudantes consigam aprender história, não como se fossem historiadores, mas inserindo-se “na lógica da racionalidade da escrita histórica escolar” (Rocha, 2010, p. 129).

Por consequência, só através do exercício da escrita, os estudantes conseguem desenvolver de forma gradual as práticas de interpretação e escrita tão importantes para a produção de narrativas históricas e o desenvolvimento de uma consciência histórica dos alunos.

Concordando com Gomes (2020, p. 41), a criatividade e imaginação históricas revelam-se também como competências primordiais para serem desenvolvidas ao longo dos trabalhos de produção de narrativas históricas. Para a autora existe uma conexão indissociável da imaginação com os domínios cognitivo, emocional e corporal, pois tal como fundamenta Hilary Cooper (2018, p. 1 *apud* Gomes, 2020, p.44) o ato de imaginar estimula o desenvolvimento da criatividade. Além demais, a compreensão histórica

pode também ser um processo criativo, na medida em que os historiadores se debruçam na análise e interpretação de fontes e redigem narrativas sobre o passado (Moreira, 2018, p. 50).

Neste âmbito, importa referir uma das mais importantes abordagens que permitem apoiar o desenvolvimento e redação de narrativas históricas em sala de aula, o *Storyline*, *Storytelling* ou Fio da História (tradução proposta por Mário Esteves em 1998), por opção própria, preferimos utilizar o termo *Storytelling*.

O termo *Storytelling* está relacionado com a narrativa e a capacidade de erigir e conduzir uma história ou mensagem. A noção pode ser definida como um conjunto de possibilidades e valores, podendo-se transmitir emoções ou perspetivas e opinião de um interlocutor (Oliveira, 2013 apud ferreira, 2022, p. 10).

Esta abordagem escocesa possibilita alargar as potencialidades da narrativa, com o intuito de fomentar a aprendizagem de conteúdos históricos (Solé, 2009, p. 13). Em conformidade, utiliza a estrutura da História, nomeadamente, o local, as personagens, o acontecimento, o enredo, com vista a organizar conteúdos importantes (Solé, 2009, p. 266). Para McGuire, Stevahn & Bronsther (2019 *apud* Gomes, 2020, p. 34), para a construção da narrativa são determinantes a definição de lugar, as personagens, o contexto, mas também, os incidentes críticos e os eventos finais.

A redação da história é construída pelos alunos na primeira pessoa, interpretando personagens da época ou um determinado acontecimento histórico. Esta assemelha-se a um produto ficcional, todavia, no caso da construção de narrativas históricas pode desempenhar um papel importante, visto que, “a sua redação é baseada na leitura, na compreensão e na interpretação das evidências históricas, que são integradas no enredo da narrativa” (Gomes, 2020, p. 6).

Além disso, a utilização de estruturas típicas da história, como as personagens, os eventos históricos, o tempo cronológico e o espaço podem ser enquadrados nos conteúdos (Cardoso, Rente & Silva, 2018, p. 352 *apud* Gomes, 2020, p. 13),

nomeadamente, naqueles que são propostos pelas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História.

Ahlquist (2015, p. 40) sugere que esta é uma estratégia que prevê o trabalho contínuo da mesma temática, durante semanas, podendo o trabalho colaborativo reforçar os seus resultados da aprendizagem. Porém, segundo Gomes (2020, p. 13), é possível utilizá-la na abordagem a diferentes conteúdos, objetivando testar a capacidade de produção de múltiplos *Storytelling*, através da redação de vários textos narrativos.

Assim, Ahlquist (2015, p. 41) e Solé (2009, p. 226), compreendem que a utilização desta estratégia, possibilita uma aprendizagem que se apoia nos princípios construtivistas. Para Solé (2009, p. 226), os estudantes são atores ativos neste processo de construção de conhecimento, mas o professor é quem lidera e orienta a aprendizagem Ahlquist (2015, p. 41). Estes partilham com os seus professores, papéis complementares no processo de aprendizagem. Portanto, a aplicação deste tipo de *roleplaying* na narrativa potencia a aprendizagens e interiorização de novos conteúdos (McGuire, Stevahn & Bronsther, 2019, p. 3 *apud* Gomes, 2020, p. 36).

Deste modo, consideramos que as abordagens construtivistas, como a *Aprendizagem Baseada em Projetos*, podem rentabilizar a aplicação de uma estratégia como o uso do *Storytelling* na aula de história, uma vez que em ambas o professor é um mediador da produção de conhecimentos e os alunos agentes ativos na construção de aprendizagens. Além de tudo, desenvolve competências nos estudantes, visto que “A *Storyline* oferece uma abordagem de ensino que incorpora recursos que as crianças gostam – arte, usando sua imaginação, dramatização e variedade” (Ahlquist, 2015, p. 51).

Logo, na disciplina de História, a idealização e redação de narrativas históricas auxiliam na mobilização de conhecimentos da disciplina, essenciais para o desenvolvimento de um pensamento histórico, mas também a utilização de outro tipo de habilidades adquiridas no quotidiano e essenciais à construção de uma história utilizável, tal como defendem autores como Jorn Rüsen, Isabel Barca ou Peter Lee. Por

isso, Moreira e Castro (2017, pp. 451-452) consideram que na aula de história, o docente deve proporcionar a compreensão dos significados históricos, que devem ser também manipulados noutros contextos, para a aprendizagem se adaptar à realidade do mundo em que vivemos, e não se cingir apenas a um exercício de memorização.

Nos documentos normativos, como é o caso do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins *et al.*, 2017) é colocado em ênfase como uma das áreas de competência: o pensamento crítico e pensamento criativo. No que se refere ao primeiro, este permite “convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente” (Martins *et al.*, 2017, p. 24), tal como fomenta o pensamento histórico e a inerente utilização na vida prática. Já o pensamento criativo implica o “gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas” (Martins *et al.*, 2017, p. 24) e neste sentido, as narrativas históricas proporcionam o desenvolvimento deste tipo de competências, bem como, a mobilização de outros saberes e habilidades.

O *Decreto-Lei 55/2018* concede também prioridade à comunicação, como um meio que permite o desenvolvimento de competências, nomeadamente, orais, escritas, visuais e multimodais. Estas competências podem ser desenvolvidas através da aplicação da narrativa histórica no ensino, pois coloca o aluno como o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, tal como configura o decreto (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 22).

Na *Aprendizagens Essenciais* (AE, 2018, p. 7) encontramos uma menção à possibilidade de utilização da multiperspetiva no âmbito das sugestões de ações estratégicas de ensino, que tencionam desenvolver a criatividade dos alunos. Mas também à prioridade concedida à comunicação, que se pode expressar através de práticas como as de narrativa histórica (AE, 201, p. 4)

Mas se nos quisermos referir ao exercício da escrita, introduzido pela produção de narrativas históricas, podemos assistir ao desenvolvimento de competências como as da informação e comunicação, pois a narrativa história é, conforme referido

anteriormente, uma expressão daquilo que é a comunicação em história (AE, 2018, p. 4), e onde existe necessidade de colocar em ênfase a primazia da competência do raciocínio e resolução de problemas, para selecionar e analisar os dados recolhidos (Martins *et al.*, 2017, p. 23), e produzir e transformar a recolha de informações em evidências, portanto, “transformar a informação em conhecimento” (Martins *et al.*, 2017, p. 22).

Neste âmbito, torna-se essencial o domínio da competência de linguagem e da produção textual como forma de adaptar a comunicação a diferentes contextos, nomeadamente, o contexto digital (Martins *et al.*, 2017, p. 21). Desse modo, o aluno consegue ter uma perceção sobre o seu desempenho e, por consequência, autorregular as suas aprendizagens adquiridas e auxiliar na aquisição de competências (Parente, 2004, pp. 238-239). Essas competências de indagação e argumentação favorecem uma ampla compreensão do mundo de forma diacrónica e multiperspetivada, permitindo explicar os fenómenos históricos e promover uma participação ativa, democrática e crítica das sociedades no mundo atual (Moreira, 2018, p. 50). Também Glória Solé e Isabel Barca (2004) concordam com a ideia da importância da aquisição de competências, essenciais para a construção de um pensamento histórico através da análise de fontes, que pode ser expresso através da construção de narrativas históricas (Solé, 2016, p. 174). Assim, a redação de narrativas históricas pode auxiliar à aquisição e desenvolvimento de ferramentas que auxiliem os alunos a pensar historicamente, para além da compreensão de conceitos substantivos ou conceitos de segunda ordem.

Por fim, para avaliar esta progressão do conhecimento histórico e desenvolvimento de competências de literacia histórica dos estudantes, por via das narrativas históricas produzidas por estes, consideramos pertinente integrar neste estudo primeiro modelo de narrativa proposto por Parente (2004, p. 98), que preconiza a progressão de ideias patentes nas narrativas históricas, descritas através de 5 níveis de análise.

Um primeiro nível que apresenta uma narrativa com ideias fragmentadas e soltas, portanto, sem qualquer elo que permita a existência de uma narrativa, com

alguma incoerência. Seguidamente, no nível dois, apresentamos uma narrativa alternativa, com coerência, porém apresenta uma “estória dentro da estória” (Parente, 2004, p. 98), mencionando de modo simples pequenos detalhes históricos. Posteriormente, no nível três, encontramos as narrativas com uma descrição simples, pois o texto é composto por ligações e uma argumentação simplistas, com frases soltas e uma ausência de coerência interna. No nível quatro a narrativa apresenta uma descrição com coerência, com um fio condutor e lógica interna, mas a argumentação histórica é ainda simplista, pois não explica completamente as causas dos acontecimentos históricos. No nível cinco, os alunos apresentam uma narrativa que descreve e explica de forma organizada e coerente os acontecimentos, ações e protagonistas da história, o que permite demonstrar a existência de compreensão histórica. Por fim, no sexto nível de análise, a que Parente (2003) apelida de narrativa descritiva, explicativa e contextualizada, configura o nível de análise onde existe uma efetiva compreensão histórica. Neste nível, os discentes apresentam uma estrutura narrativa, coerente e organizada, ligações causais com os eventos, protagonistas e causas das ações históricas (Parente, 2003, p.98). Para entendermos melhor este modelo, atentemos à figura que reflete os níveis de análise que elencamos:

Figura 2- Modelo de Análise das Narrativas produzidas pelos alunos

Modelo 1 - das Narrativas Produzidas Pelos Alunos	
Estrutura Narrativa	
Nível¹³ 1	<u>Fragmentos:</u> <i>Frases soltas sem ligações entre os passos.</i>
Nível 2	<u>Texto Descritivo Simples:</u> <i>Composto por partes de texto apresentando ligações entre os passos e outras partes por frases soltas embora com uma argumentação simples.</i>
Nível 3	<u>Texto Descritivo Com Coerência:</u> <i>Texto que se situa num nível intermédio, apresentando uma estrutura narrativa visível através de um fio condutor.</i>
Nível 4	<u>Texto Descritivo Explicativo:</u> <i>Elaborado com lógica interna apresenta estrutura narrativa através de uma sequência organizativa pertinente.</i>
Nível 5	<u>Texto Descritivo Explicativo Contextualizado:</u> <i>Elaborado com alguma sofisticação e compreensão histórica obedece a uma estrutura narrativa histórica complexa.</i>

Fonte: Parente (2004, p.98)

1.4. As literacias emergentes no século XXI: A importância da literacia digital para o Ensino da História

Neste subcapítulo pretendemos enquadrar a emergência das literacias digitais emergentes para o século XXI e a sua articulação com o Ensino da História.

Primeiramente, pretendemos contextualizar a emergência de um ensino digital e a importância que o desenvolvimento de ferramentas digitais auxilia ao desenvolvimento de competências nos estudantes. Seguidamente, importa referirmos a relevância que a literacia digital adquire, no âmbito do ensino da história, e de que modo se articula com o desenvolvimento de habilidades de literacia histórica verdadeiramente inovadoras.

Por fim, enquadrámos a utilização das tecnologias e outros meios de digitais com o contexto prático deste relatório, a produção de narrativas históricas digitais em sala de aula. Explicando de forma esta estratégia de ensino-aprendizagem pode representar uma vantagem no que concerne ao desenvolvimento de habilidades e competências históricas nos estudantes, com a finalidade de promover a sua literacia histórica.

1.4.1. A Literacia Digital e a Literacia Histórica

É fundamental que os professores saibam apropriar-se das vantagens destas tecnologias, e as usem na criação de novos ambientes de aprendizagem onde coabitam o analógico e o digital, o real e o virtual, o humano e a máquina, o offline e o online.

(Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 69)

As atuais mudanças na sociedade em que vivemos e a construção de um mundo interconectado e em rede transformaram o nosso modo de vida e, consequentemente, o das novas gerações e das escolas onde estas estudam.

Desde o início do século XXI, que a Escola enquanto instituição recebe críticas constantes sobre a manutenção do modelo tradicionalista que prioriza um método expositivo e valoriza a figura do professor, conforme vislumbramos nos capítulos anteriores. Contudo, discute-se também sobre a prioridade do sistema escolar em se adaptar ao atual paradigma da emergência das TIC e a necessidade da digitalização do

ensino, especificamente, na utilização de metodologias mais atuais que vão ao encontro das vivências e dinâmicas sociais dos estudantes (Dias-Trindade & Moreira, 2019, p. 73).

Nos dias de hoje, revela-se imperativo redefinir o lugar da pedagogia e da escola, tendo em conta o atual papel que as tecnologias desempenham (Dias-Trindade & Moreira, 2019, p. 73). Desde a pandemia de Covid-19, as escolas procuraram adaptar-se ao desafio tecnológico emergente, o que culminou numa valorização das ferramentas digitais e numa imprescindível necessidade de adaptar as instituições de ensino ao mundo digital (Sousa, 2023, p. 30).

O acesso à informação é realizado na maioria das vezes, por via dos seus próprios dispositivos, através dos quais os estudantes adquirem a capacidade de acesso à informação que pretendem “com a rapidez de um clique ou do deslizar de um dedo” (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 65), num mundo onde o uso de tecnologias e dispositivos móveis já faz parte do quotidiano. Neste âmbito, surge também o advento de uma diferente realidade, que impulsiona uma maneira diferente de edificar, pensar e encarar a escola. A transformação dos cenários educativos, exige que professores e estudantes adquiram novos papéis, por via da utilização da tecnologia, estimulando o processo de aprendizagem ativa (Graça *et al.*, 2021b, pp. 435-436).

Os meios digitais e tecnológicos permitem o acesso a um maior conhecimento e apresentam potencialidades como a permissão de um trabalho colaborativo e em rede, através do qual a aprendizagem se constrói baseada numa prática construtivista e onde os alunos podem usufruir dos seus conhecimentos do quotidiano e construir o seu próprio conhecimento (Dias-Trindade & Moreira, 2019, p.76). Deste modo, o uso de tecnologias auxilia também a prática docente e a implementação de uma abordagem construtivista, uma vez que o uso deste tipo de ferramentas tecnológicas ajuda a uma melhor organização do trabalho didático (Trindade, 2015, p. 196).

Neste contexto, revela-se essencial a criação de novos ambientes, onde exista a interação dos espaços digitais e analógico, para que comuniquem entre si (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 69). Os ambientes híbridos de aprendizagem devem ser entendidos como uma estratégia dinâmica, envolvendo a interação de diferentes

metodologias, práticas pedagógicas e estratégias, envolvendo recursos tecnológicos e físicos que têm como objetivo gerar conhecimento (Moreira & Horta, 2020, pp. 4-5).

Efetivamente, as gerações mais novas lidam diariamente com o acesso às tecnologias, e outros meios digitais, e é dessa forma que acedem também ao conhecimento sobre a história.

Partindo da abordagem de Prensky (2001, p. 1), os jovens que hoje frequentam as nossas escolas, caracterizam-se como sendo *nativos digitais*, por serem *native speakers* dos meios digitais. Visto que, nasceram já numa cultura, intrinsecamente, ligada ao fenómeno da digitalização e a todas as suas novas possibilidades (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 64).

Para Prensky (2001, pp. 1-2) estes jovens caracterizam-se pela sua onnipresença nos meios de comunicação, interagindo rapidamente e possuindo habilidades digitais e competências que lhes permitem desempenhar múltiplas atividades em simultâneo (Graça *et al.*, 2021b, p. 437), diferenciando-se assim das anteriores gerações, que o autor denomina por *imigrantes digitais*, pois tiveram de se adaptar a uma nova realidade (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 64).

Porém, devemos questionar-nos se esta nova geração é verdadeiramente um produto daquilo que é ser um nativo digital? Portanto, se ser nativo digital significa deter literacia digital?

De acordo com Dias-Trindade e Moreira (2021, p. 96), apesar de se caracterizar os estudantes atuais como nativos digitais, por estes viverem numa cultura repleta de estímulos provenientes dos meios digitais e de comunicação, as competências que os jovens desenvolvem visam o uso social e recreativo de recursos e tecnologias digitais, nomeadamente, para estes navegarem nas redes sociais. Para isso, os autores elucidam sobre a necessidade de os docentes auxiliarem e orientarem os estudantes no processo de aprendizagem.

Os desafios inerentes à escola, resultam na obrigatoriedade do desenvolvimento de um novo tipo de competências, as competências digitais, que se revelam essenciais

para lidar com as problemáticas atuais. Assim, entendemos por competências digitais o conjunto de conhecimentos necessários para entender e utilizar as tecnologias e os recursos digitais, que incluem o domínio de conceitos como a literacia digital e a fluência digital (Dias-Trindade & Moreira, 2019 *apud* Sousa, 2023, p.23).

É nesse contexto que emerge a diferenciação dos conceitos de literacia digital e de fluência digital (Dias-Trindade & Moreira, 2019, p. 76). Por conseguinte, para utilizar a tecnologia digital, isto é, para ser um fluente digital, importa saber qual a melhor forma de a empregar no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de se obterem resultados frutíferos. Por isso é que se revela primordial distinguir os dois conceitos, pois “a questão não é só saber quando usar a tecnologia, mas também saber distinguir quais as ferramentas ou quais as estratégias digitais que podem melhor ajudar a cumprir os objetivos educativos em diferentes momentos” (Dias-Trindade & Moreira, 2019, p. 76).

Desse modo, docentes e estudantes devem privilegiar ambientes educativos inovadores, como forma de estimular o desenvolvimento de competências digitais e consequentemente, objetivando o uso correto e rigoroso destes meios, fazendo dos jovens fluentes digitais (Briggs & Makice, 2012 *apud* Dias-Trindade & Moreira 2019, p. 73). Para o desenvolvimento de competências digitais ocorrer, revela-se imperativo o conhecimento de trabalho em ambientes digitais e a mobilização deste tipo de conhecimentos no contexto da prática educativa (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 70).

Além disso para um indivíduo ser capaz de utilizar as tecnologias, tem o dever de compreender e rentabilizar as potencialidades inerentes aos objetivos e interesses que pretende atingir (Dias-Trindade & Moreira, 2019, p. 76). Assim, na nossa ótica, o utilizador deve possuir uma atitude atenta e crítica, como forma de filtrar o volume de informação disponível no meio digital (Dias-Trindade & Moreira, 2019, p. 76).

Para definir literacia digital alicerçamo-nos na conceptualização proposta pela Comissão Europeia, que a define como:

a capacidade para aceder, gerir, compreender, integrar, comunicar, avaliar, criar e divulgar informações de forma segura e adequada através de tecnologias digitais. Inclui competências que são designadas por literacia da informação e literacia mediática, literacia informática e em matéria de TIC. A literacia digital inclui uma dimensão de participação ativa e cívica no mundo digital e promove uma cidadania ativa.

(Comissão Europeia, 2022, p. 11)

É a partir desta conceptualização que consideramos que a literacia digital pode representar um benefício na promoção da literacia histórica dos estudantes. A literacia digital ao estimular o desenvolvimento de competências, como aquelas que se encontram supracitadas, pode despertar “a aquisição de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais que conduzem ao desenvolvimento de capacidades de planear, executar e avaliar ações digitais na resolução de tarefas do quotidiano” (Pereira, 2011 *apud* Graça *et al.*, 2021b, p. 438).

Se consideramos a noção de literacia histórica, já apresentada por Taylor e Young (2003, p. 29) nos subcapítulos anteriores, entendemos que “Historical literacy can be seen as a systematic process with particular sets of skills, attitudes and conceptual understandings that mediate and develop historical consciousness”, portanto, no nosso entender, esta ideia complementa-se com o conceito de literacia digital definido pela Comissão Europeia (2022), uma vez que ambas procuram desenvolver o mesmo tipo de habilidades. Por sua vez, estas habilidades podem ser primordiais na formação da literacia histórica, pois podem ser desenvolvidas, através do “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado” (Barca, 2006, p. 93).

Assim, recuperamos a ideia de Taylor e Young (2003, p. 58) que articula o desenvolvimento de uma literacia digital, com o desenvolvimento de uma literacia histórica. Estes destacam a importância que o ensino da História deve conceder à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, por aliar o desenvolvimento

de uma literacia digital às competências necessárias para o desenvolvimento de uma literacia histórica, essencial à aprendizagem da disciplina.

No caso do ensino da História, a tecnologia pode ser uma mais-valia para simplificar conteúdos complexos, objetivando auxiliar os estudantes a desconstruir conceitos que não compreendam, nomeadamente, para entenderem e conseguirem enquadrá-los, de forma autónoma, na disciplina de História (Trindade & Moreira, 2017, p. 637). Pois, como já discutimos, os conceitos de segunda ordem, essenciais para o desenvolvimento do pensamento histórico, revelam-se de difícil compreensão por parte dos estudantes, devido à sua complexidade.

Desta forma, os alunos conseguem entender que a História não se cinge a um simples exercício de memorização de datas ou acontecimentos fixos, procurando estabelecer uma ligação entre o passado que estudam e o seu presente (Trindade & Moreira, 2017, pp. 637-638). E essa é uma competência da consciência histórica, afigurando-se a ideia de que a literacia histórica surge associada a esta “enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento [da literacia histórica] ocorra” (Lee, 2000 *apud* Barca, 2006, p. 94).

Segundo White (1999, p. 8 *apud* Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 114) a prática de um ensino construtivista está conectada com o ensino da História através da TIC, dado que os docentes devem incentivar os seus estudantes a resolver problemas e a desenvolver um pensamento crítico, capaz de aplicar, analisar, sintetizar e avaliar os mais diversos tipos de conhecimento.

Concordando com White, Matta (2001, pp. 31-32 *apud* Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 115) considera que o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa e construtivista, aliada ao desenvolvimento das tecnologias, pode contribuir para a organização de ambientes mediadores da aprendizagem em História, resultando no desenvolvimento de um pensamento histórico dos estudantes.

Por conseguinte, revela-se verdadeiramente útil e ao serviço da história, uma nova forma de disponibilização da informação e fontes históricas (Dias-Trindade & Carvalho,

2019, p. 115), pois a História encontra-se ligada com a multimédia, uma vez que graças aos meios digitais é nos possível nos dias de hoje comparar informações de múltiplas fontes, pesquisar em diversos arquivos digitais e desse modo “a utilização de ferramentas multimédia nas aulas de História acaba por nos parecer imprescindível” (Wiley & Ash, 2005, p. 376 *apud* Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 115). Além disso, a possibilidade de visualização dos acontecimentos, por meios audiovisuais, permite melhorar a comunicação com os alunos e a transmissão de informações sobre o passado (Staley, 2003 *apud* Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 119).

Essa disponibilização *online* dos recursos e fontes históricas, faz com que o estudante tenha acesso privilegiado às fontes de informação, o que permite que este as selecione, estude e estruture o seu pensamento a partir desta análise, culminando no desenvolvimento do seu espírito crítico e pensamento histórico (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 115).

Além disso, também compete aos docentes disponibilizar múltiplos e diferentes recursos aos seus alunos. O professor deve ser um criador, porque se revela importante que o docente não utilize apenas os recursos disponíveis na internet, mas que se “atreva” a produzir os seus próprios recursos audiovisuais, adquirindo assim competências nas áreas da realização, da pré-produção, produção e pós-produção (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 63). Hoje em dia, a criação de recursos digitais tornou-se mais prática e acessível, por via do desenvolvimento de aplicações como o *Canva*, que auxilia o desenvolvimento de competências como a imaginação de alunos e professores (Ferreira *et al.*, 2022, p. 2). Neste âmbito Dias-Trindade e Moreira (2021, p. 67) alertam para a necessidade de ter em conta a questão dos direitos autorais na criação de recursos audiovisuais pelos docentes.

No ensino da História revela-se fulcral a valorização da disciplina por parte dos alunos, e um sentimento empático para com os conteúdos abordados na aula, entendendo o passado e a utilidade deste para as suas ações no presente (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 117).

Nesse sentido, Haydn (2000) e Hilis (2001) salientam que “A História ensinada com recurso a programas tecnológicos que permitem, de alguma forma, trazer o passado até ao presente, torna--se mais real, mais viva, e, conseqüentemente, mais atrativa para qualquer aluno” (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 117) e o uso das TIC no ensino de uma disciplina como a História “pode contribuir para tornar o passado mais próximo dos alunos” (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 117).

Contudo, quando debatemos a utilização de tecnologias digitais não nos referimos apenas à utilização de computadores. A utilização de meios tecnológicos e digitais que não o computador, resulta como um elemento motivador à aprendizagem (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p.22), possibilitando também a implementação de um ensino mais centrado no estudante e na construção dos seus conhecimentos, que procuram fortalecer o seu pensamento crítico (Jonassen, 2000 *apud* Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 23).

É neste sentido que importa referirmos a utilização do *mobile learning* no ensino da história. Esta é uma abordagem educativa, que visa a implementação de estratégias que pretendem rentabilizar as potencialidades dos dispositivos móveis, “em prol da construção do conhecimento e do desenvolvimento de competências” (Moreira, 2023, p. 47). Esta metodologia de ensino-aprendizagem pretende conjugar o sujeito, a utilização de uma ferramenta, neste caso o telemóvel, e uma atividade, que serve de mediador da ação pedagógica, visando a consolidação dos conhecimentos prévios e a assunção de novas aprendizagens (Moura & Carvalho, 2010, p. 1002 *apud* Moreira, 2023, p. 46).

Além disso, o uso do telemóvel pode passar de vilão a auxiliar da prática pedagógica em História. A utilização desta estratégia tem também a função de colaborar com o docente na preparação e execução da aula de história, transformando-se os dispositivos móveis em auxiliares de pesquisa dos próprios alunos (Ramos & Szlachta Junior, 2022, p. 217).

Assim, os próprios estudantes podem utilizar os dispositivos móveis, para acederem a documentos ou fontes históricas digitais interativas, via *QRCode*, que jamais

conseguiriam utilizar se não fosse através do seu telemóvel pessoal. Por isso, o uso de QRCode além de auxiliar na pesquisa de *websites* ou outros recursos digitais, enriquece as atividades, tornando-as mais dinâmicas e funciona como elemento motivador à aprendizagem, permitindo a troca de ideias e interajuda (Moreira, 2023, pp. 127-129). A utilização desta estratégia digital permite trabalhar fontes encontradas na internet, no contexto de aula, onde o QRCode funciona como “um objeto museal que se liga à sua historicidade e/ou ao vídeo que mostra seu uso no passado” (Ramos & Szlachta Junior, 2022, p. 211).

1.4.2. O *Digital Storytelling* aplicado ao ensino da História: A produção de narrativas digitais

A evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) originaram um impacto significativo na forma como as crianças e estudantes produzem e consomem narrativas (Madej, 2003, p.9 *apud* Amaro, 2012, p. 46).

Neste sentido, parece-nos lógica a utilização de narrativas digitais enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem. Mas, apesar da intensificação da digitalização do ensino nos últimos anos, o conceito de *Digital Storytelling* ou Narrativa Digital não é novo (Robin, 2006, p. 709).

Deste modo, entendemos por Narrativa Digital, a combinação da arte de contar histórias integrada, aprimorada e desenvolvida através da utilização de multimédia digital, recorrendo à utilização de imagens, vídeo, áudio, texto e ainda à narração de áudio ou utilização de música (Robin, 2006, p.709).

Para Carvalho (2008 *apud* Vasconcelos, 2019, p. 119), a utilização de narrativas digitais constitui-se “como um processo de produção textual contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos, modernizando, assim, a forma de contar histórias” (Carvalho, 2008 *apud* Vasconcelos, 2019, p.119), revelando-se uma ferramenta pedagógica que funciona como elemento motivador e a sua aplicação promove uma prática docente mais completa. Para Vasconcelos (2019, p. 119), as narrativas digitais

podem ainda adquirir outros termos tais como, o *Storytelling*, narrativas interativas, narrativas mediáticas (ou multimédia) ou narrativas em ambiente digital.

Assim, tal como nas narrativas mais tradicionais, também nas narrativas digitais é selecionado um tema e muitas vezes é selecionado um determinado tópico ou o ponto de vista de um autor (Robin, 2006, p. 709), portanto, revela-se um excelente recurso para ser utilizado no ensino da história, visto que, permite a utilização da de diferentes perspetivas.

Por conseguinte, a organização da história no mundo digital dá-se por via de um *narrative trail* (Bidarra, 2014, p. 107), que parte da organização que o narrador da história estabelece, utilizando a sua perspetiva pessoal, por isso, “A perspetiva do narrador traz à luz intenções, interpretações e avaliações relacionadas com esses acontecimentos” (Bidarra, 2014, p. 107).

Segundo Bernard Robin (2006, pp. 709-710) existem sete elementos-chave essenciais para o desenvolvimento de narrativas digitais, entre os quais, (1) a possibilidade de utilização de diferentes pontos de vista; (2) a utilização de uma questão “dramática” que se pretende que seja respondida no fim da atividade; (3) o desenvolvimento de conteúdos emocionais e pessoais, por vezes, interligados com a história do próprio aluno; (4) a personalização da histórica, como forma de auxiliar a sua compreensão; (5) a utilização de conteúdos sonoros; (6) a economia *versus* simplificação, portanto, a capacidade de síntese, mas que permita a transmissão da mensagem; e (7) o ritmo concedido à história.

O que a narrativa deve ter é também enfatizado por Robin (2016, p. 18), pois o produtor da narrativa deve procurar o poder se síntese, conforme referido anteriormente, com a duração aproximada de 2 a 10 minutos, e salvas em formato digital para que possa ser visível nos diversos formatos como computador ou outro ficheiro capaz de reproduzir ficheiros vídeo. Pois, assim as narrativas podem ser carregadas na Internet e ser visualizadas por qualquer pessoa, articulando essa partilha de conhecimentos com o ofício de historiador:

Ao se reconhecer os métodos do ofício do historiador se trabalha em perspectivas comunitárias, então os conhecimentos produzidos não devem pertencer somente a um grupo, mas devem ter utilidade pública.

(Loures, 2018, p. 38)

Para Bidarra (2014, p. 106) a narrativa deve ter em conta quatro elementos essenciais, válidos na era digital, tais como a existência de um enredo, um narrador, um cenário e personagem, que concedam movimento à ação e que associem acontecimentos do passado, presente e futuro.

A partir das histórias criadas pelos discentes, Robin (2006, p. 710) categoriza-as em três grandes áreas. Primeiramente, as narrativas pessoais, através das quais os estudantes inspirados na vida de alguém, associando-lhe um carácter emotivo, criam uma história que pode ser debatida e compreendida pelos seus pares. Seguidamente, narrativas digitais que enquadram eventos históricos, que pretendem contextualizar um dado acontecimento histórico, sendo este possível de ser enquadrado por via da utilização de fontes históricas. Por fim, a criação de histórias que permitem instruir e ensinar a sociedade sobre determinados temas como a saúde ou o dinheiro.

No caso da história, na nossa opinião, a produção de narrativas digitais em sala de aula pode revelar-se uma vantagem através da produção de narrativas digitais pessoais, pois implica que os estudantes desenvolvam a competência de empatia história, e por via da produção de narrativas digitais que enquadrem eventos históricos, uma vez que se trata da produção de conhecimento histórico.

As narrativas digitais podem ser uma ferramenta pedagógica essencial para auxiliar a utilização de estratégias diversificadas em sala de aula (Robin, 2006, p. 711), com o intuito de estabelecer uma ligação entre o conhecimento existente e os novos conteúdos que visam ser ensinados pelos docentes, uma vez que permitem uma mais clara compreensão de conteúdos mais abstratos para os estudantes (Robin, 2006, p. 711).

O uso da estratégia de criação de narrativas digitais permite “uma combinação criativa de imagens e sons permitindo a produção de recursos pedagógicos com grande potencial para o ensino e aprendizagem. Permitem também a criação de experiências inovadoras mantendo as crianças motivadas mais facilmente” (Pinho, 2012 *apud* Ferreira, 2022, p. 23), resultando em mudanças na forma de como os materiais didáticos são preparados, desenvolvidos e aplicados (Pinho, 2012 *apud* Ferreira, 2022, p. 23),

De acordo com Ohler (2008 *apud* Hack & Guedes, 2013, pp. 23-24) a construção de histórias, através da estratégia de *Digital Storytelling*, possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências de cariz tecnológico. Assim, considera que o uso de tecnologias possibilita também o desenvolvimento das literacias tradicionais, envolvidas no processo de narração de histórias. Para o autor, o uso desta estratégia permite o desenvolvimento complementar de quatro tipos de literacias: a literacia digital, a literacia artística, a literacia oral e a literacia escrita (Ohler, 2008 *apud* Hack & Guedes, 2013, pp. 24-25).

De facto, a comunidade docente tem reconhecido o potencial da utilização de uma estratégia como o *Digital Storytelling* (Grando; Konrath & Tarouco, 2003 *apud* Ferreira, 2022, p. 20), porque a sua aplicação no ensino das ciências sociais ou formação de professores, possibilita o desenvolvimento de competências essenciais no século XXI, como a criatividade, a literacia visual, o trabalho colaborativo e o domínio das tecnologias, que permite que os estudantes as apliquem na resolução de problemas e na sua iniciativa individual (Figueiredo, 2014, p. 17 *apud* Ferreira, 2022, p. 20).

As competências elencadas, permitem formular a “Literacia do Século XXI” (Robin, 2006, p. 712), que se desenvolve pelo desenvolvimento de diferentes tipos de literacias, tais como a literacia da informação, a literacia tecnológica, a literacia visual e a literacia mediática.

No caso do ensino da história, conhecem-se poucos casos da utilização da estratégia de *Digital Storytelling*, aplicado no desenvolvimento de conhecimento histórico dos estudantes.

Petousi *et al.* (2022, pp. 4-5) refere que a produção de narrativas digitais é potencializada pela utilização de ambientes de aprendizagem colaborativa, uma vez que auxiliam o desenvolvimento de competências do pensamento histórico.

Este tipo de aprendizagens promove uma mais profunda conexão da história e provoca uma reflexão sobre o passado e a sua relação com o presente (Petousi *et al.* 2021 *apud* Petousi *et al.* 2022, p. 5). A partir de uma experiência *in loco*, os estudantes vivenciaram uma experiência interativa, a de visitar um sítio arqueológico, a antiga ágora de Atenas. Assim, tiveram de assumir-se como a personagem principal da história, um escravo ateniense, e decidir os contornos da história, a tomada de decisões que este teria, enquadrando a narração das vivências da personagem no tempo e no espaço da Grécia Antiga (Petousi *et al.* 2022, p. 5). Deste modo, a experiência de imersão serviu como elemento motivador da aprendizagem deste conteúdo, visto que, os estudantes se encontravam cativados pelo diálogo e história da personagem (Petousi *et al.* 2022, p. 14). Por conseguinte, a credibilidade da História pode ter conseguida através do equilíbrio e conexão dos elementos fictícios da produção da narrativa e a informação histórica (Petousi *et al.* 2022, p. 16).

Anita Lanszki (2022, p. 183) enfatiza que a criação de narrativas históricas digitais no ensino da história, pode instigar nos discentes uma forma nova de pesquisar e selecionar fontes nos meios digitais. Ao mesmo tempo desenvolvem uma prática reflexiva, por via da criação de histórias digitais, alicerçada numa perspetiva pessoal e histórica. Segundo a autora, a utilização desta estratégia num contexto *in loco* proporcionou uma aprendizagem, ativa e criativa, fomentando o sentido de interpretação de com vídeo ou áudio dos alunos (Lanski 2022, p. 196).

O trabalho de Anita Lanszki (2022) em *Using of Digital Storytelling in the Teaching of History* consolida a ideia de que a produção de narrativas digitais, potencia a recolha de informação proveniente das fontes, sobretudo digitais, acerca dos factos históricos, ao mesmo tempo que se desenvolve outro tipo de competências, tais como a literacia digital, criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, essenciais para

a existência de uma aprendizagem na sala de aula do século XXI (Lanski, 2022, pp. 196-197).

Özdemir e Tuna (2023, pp. 363-364) relacionam a literacia digital e as tecnologias com as habilidades de literacia histórica. Para os autores, estes meios permitem uma aprendizagem centrada no aluno, proporcionando a criação de um novo tipo de narrativas, as narrativas históricas digitais, que pretendem atingir os objetivos de literacia histórica (Özdemir & Tuna, 2023, pp. 363-364), pela via do desenvolvimento de habilidades.

A partir da criação de narrativas históricas digitais, conseguiram entender uma maior pesquisa de fontes em formato digital, em detrimento do formato físico. Por consequência, no entender dos autores, esta pode ser uma forma de combater o desinteresse e a postura distante em relação aos livros e às bibliotecas físicas (Özdemir & Tuna, 2023, pp. 368).

Neste âmbito, a adoção de estratégias de criação de narrativas, na aula de história, permite o desenvolvimento de competências tecnológicas e históricas em conjunto, uma vez que os estudantes produzem histórias baseadas nas evidências, permitindo desenvolver múltiplas habilidades (Özdemir & Tuna, 2023, pp. 369).

Este tipo de histórias digitais, contribuem para conceder às aulas um elemento motivacional e divertido, que permite fornecer informação de forma sintética, utilizando o pensamento crítico. Além disso, contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos e consolidação daqueles que já existiam (Özdemir & Tuna, 2023, pp. 369). Deste modo, concordamos com a afirmação dos autores, quando dizem “Digital Storytelling is a new method and can be used to develop contemporary skills and increase learning motivation” (Özdemir & Tuna, 2023, pp. 369).

A partir da investigação de Sara Dias-Trindade e José António Moreira (2017) particularizamos um caso adaptado ao ensino da História, em Portugal. No seu artigo *Tecnologias móveis e a recriação digital na construção do conhecimento histórico*, entendemos que uma das principais competências desenvolvidas, através da criação de

histórias digitais é a comunicação. Por meio da redação de uma história, através do aplicativo digital *Book Creator*, sobre o período revolucionário 1974-1976, foi possível vislumbrar o desenvolvimento da comunicação, nomeadamente, no que respeita à produção e análise de diferentes materiais. Os alunos foram ainda capazes de adquirir competências relacionadas com a recriação de situações históricas ou expressão de ideias, essenciais à comunicação em História (Trindade & Moreira, 2017, p. 648).

Por conseguinte, através da atividade desenvolvida pelos autores, foi notória a motivação revelada pelos estudantes, que se refletiu numa melhor compreensão dos conteúdos abordados (Trindade & Moreira, 2017, p. 650).

Robin (2016, p. 19) alude que as tarefas associadas à criação de histórias digitais capacita os alunos com ferramentas que lhes permitem pesquisar histórias, aprendendo a usar a biblioteca e a pesquisar recursos na internet. A criação de narrativas digitais desenvolve também competências interligadas com a comunicação, porque os estudantes aprendem a organizar ideias, questionar, redigir opiniões e a construir uma narrativa. Estas tarefas revelam-se essenciais a uma prática construtivista no ensino da história, sendo possível executá-las, através das metodologias de pendor construtivista referidas nos subcapítulos anteriores: a *aula-oficina* e a *Aprendizagem Baseada em Projetos* (ABP).

Neste âmbito, Barca (2012, p. 37) considera os estudantes devem ser agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento e que “através de tarefas desafiantes, os alunos deveriam articular o saber e pesquisa históricos com o desenvolvimento da epistemologia histórica”. Neste caso a produção de narrativas históricas digitais, constitui uma forma de desenvolvimento de competências essenciais ao conhecimento histórico dos discentes, como é o caso do domínio de conceitos fundamentais, como o de significância ou evidência (Trindade & Moreira, 2017, p. 651).

2. Enquadramento Prático e Metodológico

Neste segundo capítulo procuramos realizar um enquadramento prático e metodológico da prática pedagógica concretizada durante o ano letivo 2023/2024, no Colégio de Ermesinde.

Inicialmente, realizou-se uma contextualização da instituição escolar onde decorreu o estudo, nomeadamente, a história do colégio, a caracterização dos valores que norteiam o estabelecimento de ensino, a sua oferta curricular e os elementos que constituem a sua comunidade educativa.

Em seguida, apresentamos a caracterização do caso prático sobre o qual incide este estudo. Portanto, apresentamos algumas das características da turma onde foi aplicada esta intervenção, que nos permitem perceber mais tarde os resultados obtidos nesta investigação-ação.

Posteriormente, enquadrámos metodologicamente esta investigação, as técnicas desenvolvidas e instrumentos aplicados na recolha de dados para este relatório. Nesta parte, apresentaremos ainda a questão de investigação e os objetivos por nós delimitados, bem como e a metodologia adotada para os conseguir alcançar.

Por fim, pretendemos apresentar a nossa investigação-ação, nomeadamente, a metodologia e as estratégias de ensino-aprendizagem que adotamos para responder aos objetivos delineados.

2.1. A oficina

Antes de contextualizar o atual Projeto Educativo da instituição, importa enquadrar historicamente o Colégio de Ermesinde e o espaço privilegiado que esta ocupa, o antigo Convento da Mão Poderosa e Nossa Senhora do Bom Despacho e Santa Rita.

A primeira pedra, lançada em 1749, traduz a primeira referência à Quinta da “Mão Poderosa”, localizada no lugar de São Lourenço de Asmes (Costa, 2015, p. 63), na propriedade que pertencia a Francisco da Silva Guimarães. O comerciante e a sua mulher decidiram doar a propriedade aos Eremitas Descalços de Santo Agostinho para aí

fundarem um convento, todavia, veem-se impedidos de o fazer e apenas o conseguem pela obtenção de um favor real, concedido por D. Maria Ana da Áustria. (PE, 2020-2024, pp. 10-11)

Nas proximidades deu-se um dos combates mais trágicos da guerra civil entre liberais e absolutistas (1832-1834). Este espaço foi hospital das forças liberais, onde ocorreu um dos mais trágicos confrontos durante a Guerra-Civil (1832-1834).

Em 1834 o convento dos Agostinianos foi extinto no âmbito “da Reforma Geral Eclesiástica”. Após a implantação do Liberalismo em Portugal e durante o período da Regeneração, o local funcionou como um colégio para os apoiantes de D. Miguel (PE, 2020-2024, p. 11), onde funcionariam a partir de então o Colégio da Formiga e, posteriormente, o Colégio do Espírito Santo, até 1910 (Costa, 2015, p. 64).

Assim, com a Implantação da República em 1910 e a consequente prioridade dada à instrução pública, bem como ao combate do poder clerical no país, através de leis como a *Lei da Separação do Estado das Igrejas* (1911), o Colégio do Espírito Santo vê o seu fim. No seu lugar nasce o Colégio de Ermesinde, a 28 de dezembro de 1912, por despacho do Presidente da República, Manuel de Arriaga (PE, 2020-2024, p. 12).

O seu dono, José Joaquim Ribeiro Teles, viria a falecer em 1933, deixando em testamento a Quinta da Formiga ao “Seminário Maior de Nossa Senhora da Conceição do Porto”, que mais tarde, em 1941, passaria para a alçada da Diocese do Porto (PE, 2020-2024, p. 13).

Após o Estado Novo, o colégio deixa de ser exclusivamente masculino e, durante a primeira década do século XXI, sofre significativas alterações e modificações.

Um momento mais marcante foi a celebração do centenário da criação do Colégio, celebrado em 2012. A partir de então o Colégio passa a celebrar o dia litúrgico utilizado para comemorar Santa Rita de Cássia, O dia 22 de maio passa também a ser designado como “Dia do Colégio”. , Nesse ano de comemorações, reabre-se o ensino secundário, o que resulta na integração dos seminaristas do Bom Pastor na frequência do colégio, e

configura uma ainda mais estreita relação com a Diocese do Porto (PE, 2020-2024, pp. 13-14).

Por conseguinte, como podemos observar, foi num espaço repleto de história que se desenvolveu a nossa intervenção e o processo de investigação-ação.

O Colégio de Ermesinde é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, sem fins lucrativos, integrado na Diocese do Porto, que possui autonomia pedagógica conferida pelo Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro, sendo titular do Alvará n.º 712, de 28 de dezembro de 1912 (PE, 2020-2024, p. 6).

Integrando-se na Diocese do Porto, o Colégio assume-se como uma escola católica, procurando desenvolver um espírito de liberdade e responsabilidade nos seus alunos (PE, 2020-2024, p. 1). Assim, tendo consciência da sua missão, consideram que as famílias que escolhem uma instituição de ensino como o colégio, se comprometerem com o ensino “dos valores do Evangelho” (PE, 2020-2024, p.4), essenciais para a formulação da identidade do colégio (PE, 2020-2024, pp. 3-4), fortemente reconhecia na região.

O Colégio insere-se no espaço que integrou, em tempos, a antiga Quinta da Formiga, e nele é-nos possível encontrar uma extensa área ao ar livre e duas piscinas, que fazem as delícias dos estudantes em dias de verão.

O edifício central ocupa a antiga construção do Convento dos Agostinhos, localizado num edifício anexo ao Santuário de Santa Rita de Cássia (PE, 2020-2024, p. 15). Na área edificada, conseguimos encontrar salas de música, uma sala de artes visuais, laboratórios, um espaço museológico de Zoologia e Geologia, anfiteatro, bibliotecas, mas também salas de professores, salão de festas e gabinetes. Na zona exterior, encontramos ainda um court de ténis, um parque infantil, o pavilhão gimnodesportivo e ainda campos de jogos de diversas modalidades (PE, 2020-2024, pp. 15-16). Ademais, a este dinamismo conferido pela confluência de diferentes espaços modernos, alia-se a preservação do tradicional, como é exemplo a preservação e integração dos antigos claustros do Convento dos Agostinhos.

Relativamente à localização, este estabelecimento de ensino situa-se na freguesia de Ermesinde, no Concelho de Valongo. O antigo lugar de S. Lourenço de Asmes, conta com uma população de 39 076 habitantes (Censos, 2021) e assistiu a um estrondoso crescimento da cidade, a partir de meados de 1875, quando se desenvolvem os caminhos de ferro que ligavam o pequeno lugar pouco movimentado ao Minho e ao Douro (Costa, 2015, p. 22).

A instalação da estação em Ermesinde, depressa confere movimento ao pequeno lugar. Em, 1938, o pequeno lugar é elevado a vila, e a partir de então, a freguesia conheceu um período de franco desenvolvimento (Costa, 2015, p. 23). Assim, por se encontrar numa localização privilegiada para as decolações, conta com boas acessibilidades de transportes rodoviários, que por ser um ponto de interceção de vários troços de autoestradas (PE, 2020-2024, p. 8). E por se tornar uma zona de fácil acesso vislumbrou um desenvolvimento zonas residenciais, que resultaram em que seja conhecida por muitos como “cidade-dormitório” (PE, 2020-2024, p. 9).

Dessa forma, a maioria dos alunos que frequentam o colégio são provenientes da freguesia de Ermesinde, do concelho de Valongo e concelhos circundantes (PE, 2020-2024, p. 19).

No que respeita à comunidade educativa, fazem parte os alunos, o corpo docente e o corpo não docente. Os alunos compreendidos entre a educação pré-escolar e o ensino secundário frequentam o colégio. No ensino secundário, inserem-se também, como já referido, os alunos internos do Seminário Menor do Bom Pastor (PE, 2020-2024, p. 18). O corpo docente é constituído por educadoras de infância e professores do ensino básico e do ensino secundário. Por último, o pessoal não docente que desempenha as funções de apoio educativo, como é o caso dos serviços de psicologia e orientação, serviços administrativos, vigilância, cozinha, lavandaria e manutenção das instalações (PE, 2020-2024, p. 18).

A instituição dedica-se à educação pré-escolar, ao 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo do ensino básico geral, integrando no ensino básico o ensino da música, e, o ensino secundário,

com os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades (PE, 2020-2024, p. 19).

No que respeita à organização curricular, as aulas têm a duração de 50 minutos. A matriz curricular é definida anualmente, tendo em conta a legislação em vigor. O Plano Anual de Atividades (PAA) é definido também anualmente, procurando ir ao encontro das linhas orientadoras do Projeto Educativo (PE, 2020-2024, p. 41).

Tratando-se de um colégio católico, a frequência a disciplina de Educação Moral Religiosa e Católica tem um cariz obrigatório (PE, 2020-2024, p. 39). No caso da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, esta assume um carácter de disciplina autónoma em todos os ciclos de estudo, com frequência obrigatória mesmo no ensino secundário, ao abrigo daquilo que se encontra definido pela Estratégia Nacional para a Cidadania (ENEC) (DGE, 2017, p. 9).

Por fim, sendo uma instituição que se dedica ao ensino e à transmissão de valores da igreja católica, o Colégio assume uma missão pela garantia da realização pessoal e pelo desenvolvimento humano, através de um compromisso que dignifique todos os agentes de ação educativa (PE, 2020-2024, p. 35).

Em 1834 o convento dos Agostinianos foi extinto no âmbito “da Reforma Geral Eclesiástica”. Após a implantação do Liberalismo em Portugal e durante o período da Regeneração, o local funcionou como um colégio para os apoiantes de D. Miguel (PE, 2020-2024, p. 11), onde funcionariam a partir de então o Colégio da Formiga e, posteriormente, o Colégio do Espírito Santo, até 1910 (Costa, 2015, p. 64).

Assim, com a Implantação da República em 1910 e a consequente prioridade dada à instrução pública, bem como ao combate do poder clerical no país, através de leis como a *Lei da Separação do Estado das Igrejas* (1911), o Colégio do Espírito Santo vê o seu fim. No seu lugar nasce o Colégio de Ermesinde, a 28 de dezembro de 1912, por despacho do Presidente da República, Manuel de Arriaga (PE, 2020-2024, p. 12).

O seu dono, José Joaquim Ribeiro Teles, viria a falecer em 1933, deixando em testamento a Quinta da Formiga ao “Seminário Maior de Nossa Senhora da Conceição

do Porto”, que mais tarde, em 1941, passaria para a alçada da Diocese do Porto (PE, 2020-2024, p. 13).

Após o Estado Novo, o colégio deixa de ser exclusivamente masculino e, durante a primeira década do século XXI, sofre significativas alterações e modificações.

Um momento mais marcante foi a celebração do centenário da criação do Colégio, celebrado em 2012. A partir de então o Colégio passa a celebrar o dia litúrgico utilizado para comemorar Santa Rita de Cássia, O dia 22 de maio passa também a ser designado como o “Dia do Colégio”. Nesse ano de comemorações, reabre-se o ensino secundário, o que resulta na integração dos seminaristas do Bom Pastor na frequência do colégio, e configura uma ainda mais estreita relação com a Diocese do Porto (PE, 2020-2024, pp. 13-14).

Por conseguinte, como podemos observar, foi num espaço repleto de história que se desenvolveu a nossa intervenção e o processo de investigação-ação.

O Colégio de Ermesinde é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, sem fins lucrativos, integrado na Diocese do Porto, que possui autonomia pedagógica conferida pelo Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro, sendo titular do Alvará n.º 712, de 28 de dezembro de 1912 (PE, 2020-2024, p. 6).

Integrando-se na Diocese do Porto, o Colégio assume-se como uma escola católica, procurando desenvolver um espírito de liberdade e responsabilidade nos seus alunos (PE, 2020-2024, p. 1). Assim, tendo consciência da sua missão, consideram que as famílias que escolhem uma instituição de ensino como o colégio, se comprometerem com o ensino “dos valores do Evangelho” (PE, 2020-2024, p.4), essenciais para a formulação da identidade do colégio (PE, 2020-2024, pp. 3-4), fortemente reconhecia na região.

O Colégio insere-se no espaço que integrou, em tempos, a antiga Quinta da Formiga, e nele é-nos possível encontrar uma extensa área ao ar livre e duas piscinas, que fazem as delícias dos estudantes em dias de verão.

O edifício central ocupa a antiga construção do Convento dos Agostinhos, localizado num edifício anexo ao Santuário de Santa Rita de Cássia (PE, 2020-2024, p. 15). Na área edificada, conseguimos encontrar salas de música, uma sala de artes visuais, laboratórios, um espaço museológico de Zoologia e Geologia, anfiteatro, bibliotecas, mas também salas de professores, salão de festas e gabinetes. Na zona exterior, encontramos ainda um court de ténis, um parque infantil, o pavilhão gimnodesportivo e ainda campos de jogos de diversas modalidades (PE, 2020-2024, pp. 15-16). Ademais, a este dinamismo conferido pela confluência de diferentes espaços modernos, alia-se a preservação do tradicional, como é exemplo a preservação e integração dos antigos claustros do Convento dos Agostinhos.

Relativamente à localização, este estabelecimento de ensino situa-se na freguesia de Ermesinde, no Concelho de Valongo. O antigo lugar de S. Lourenço de Asmes, conta com uma população de 39 076 habitantes (Censos, 2021) e assistiu a um estrondoso crescimento da cidade, a partir de meados de 1875, quando se desenvolvem os caminhos de ferro que ligavam o pequeno lugar pouco movimentado ao Minho e ao Douro (Costa, 2015, p. 22).

A instalação da estação em Ermesinde, depressa confere movimento ao pequeno lugar. Em, 1938, o pequeno lugar é elevado a vila, e a partir de então, a freguesia conheceu um período de franco desenvolvimento (Costa, 2015, p. 23). Assim, por se encontrar numa localização privilegiada para as decolações, conta com boas acessibilidades de transportes rodoviários, que por ser um ponto de interceção de vários troços de autoestradas (PE, 2020-2024, p. 8). E por se tornar uma zona de fácil acesso vislumbrou um desenvolvimento zonas residenciais, que resultaram em que seja conhecida por muitos como “cidade-dormitório” (PE, 2020-2024, p. 9).

Dessa forma, a maioria dos alunos que frequentam o colégio são provenientes da freguesia de Ermesinde, do concelho de Valongo e concelhos circundantes (PE, 2020-2024, p. 19).

No que respeita à comunidade educativa, fazem parte os alunos, o corpo docente e o corpo não docente. Os alunos compreendidos entre a educação pré-escolar e o ensino

secundário frequentam o colégio. No ensino secundário, inserem-se também, como já referido, os alunos internos do Seminário Menor do Bom Pastor (PE, 2020-2024, p. 18). O corpo docente é constituído por educadoras de infância e professores do ensino básico e do ensino secundário. Por último, o pessoal não docente que desempenha as funções de apoio educativo, como é o caso dos serviços de psicologia e orientação, serviços administrativos, vigilância, cozinha, lavandaria e manutenção das instalações (PE, 2020-2024, p. 18).

A instituição dedica-se à educação pré-escolar, ao 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo do ensino básico geral, integrando no ensino básico o ensino da música, e, o ensino secundário, com os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades (PE, 2020-2024, p. 19).

No que respeita à organização curricular, as aulas têm a duração de 50 minutos. A matriz curricular é definida anualmente, tendo em conta a legislação em vigor. O Plano Anual de Atividades (PAA) é definido também anualmente, procurando ir ao encontro das linhas orientadoras do Projeto Educativo (PE, 2020-2024, p. 41).

Tratando-se de um colégio católico, a frequência a disciplina de Educação Moral Religiosa e Católica tem um cariz obrigatório (PE, 2020-2024, p. 39). No caso da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, esta assume um carácter de disciplina autónoma em todos os ciclos de estudo, com frequência obrigatória mesmo no ensino secundário, ao abrigo daquilo que se encontra definido pela Estratégia Nacional para a Cidadania (ENEC) (DGE, 2017, p. 9).

Por fim, sendo uma instituição que se dedica ao ensino e à transmissão de valores da igreja católica, o Colégio assume uma missão pela garantia da realização pessoal e pelo desenvolvimento humano, através de um compromisso que dignifique todos os agentes de ação educativa (PE, 2020-2024, p. 35).

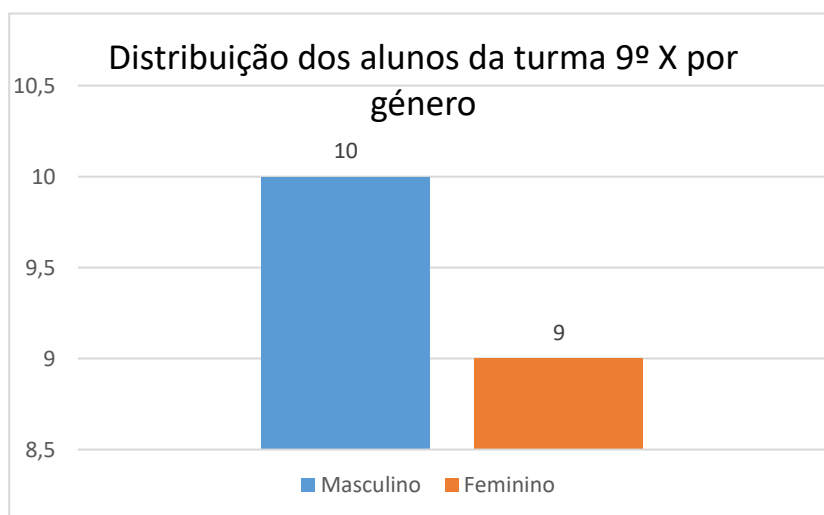
2.2. Os “mini- historiadores”

Durante o ano letivo foi-nos possível lecionar e trabalhar com as três turmas de História e História A. Deste modo, lecionamos a disciplina de História na turma de 9º ano e a disciplina de História A nas turmas de 10º e 11º anos de escolaridade.

Para efeitos desta investigação, o estudo que apresentamos debruça-se sobre o trabalho desenvolvido com a turma do 9º ano do ensino básico. Por questões de anonimato e proteção de dados dos discentes, não estarão disponíveis os nomes dos intervenientes, que serão posteriormente designados por “Y” e doravante a turma será designada como 9º X.

Os dados recolhidos que nos permitem caracterizar a turma sobre a qual incide este estudo, têm como base as informações fornecidas pelos vários professores que constituíam o Conselho de Turma, a observação direta desenvolvida e informações recolhidas durante a prática pedagógica, e através dos dados mais relevantes presentes nas fichas das turmas, fornecidas automaticamente pelo sistema de gestão do Colégio de Ermesinde. A amostra era constituída por um universo de 19 elementos, 9 elementos do sexo feminino e 10 elementos do sexo masculino.

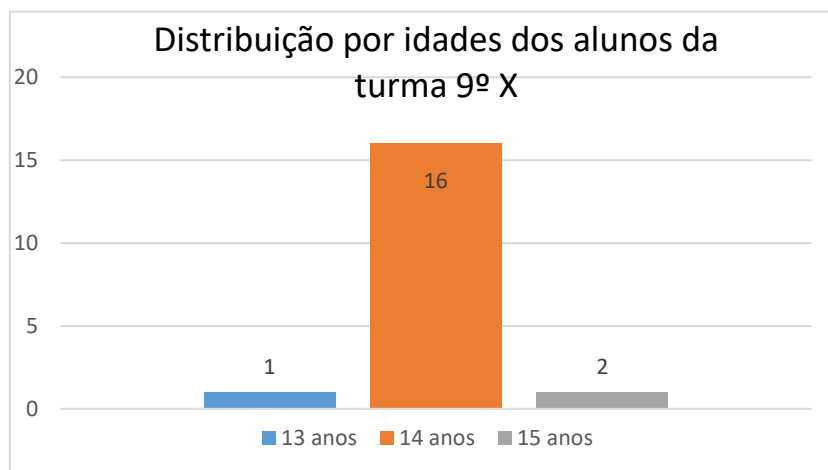
Gráfico 1- Distribuição dos alunos da turma 9º X por género



Fonte: Autoria própria.

A média de idades apresentada pela turma era de 14 anos, todavia, existiam elementos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, conforme é possível observar no seguinte gráfico.

Gráfico 2- Distribuição por idades dos alunos da turma 9ºX



Fonte: Autoria própria.

No início do ano letivo, a amostra apresentada era apenas constituída por 18 alunos, todavia, um novo elemento integrou a turma ainda durante o primeiro período. Da amostra recolhida, 17 elementos eram de nacionalidade portuguesa e 2 de nacionalidade angolana. Nenhum dos elementos apresentava retenções.

No que diz respeito aos Encarregados de Educação, eram em todos os casos os progenitores dos alunos. Quanto às suas habilitações literárias, a maioria dos Encarregados de Educação tinham estudos superiores: dez eram Licenciados, três tinham Mestrado e apenas um o grau de Doutoramento. Existiam também dois com o Ensino Secundário concluído, um com o 3º ciclo do Ensino Básico, um com o 2º ciclo do Ensino Básico, e ainda um Encarregado de Educação cujas habilitações académicas eram desconhecidas. A maioria destes desempenhava profissões liberais, ligadas à saúde, engenharias, comércio, ou administração pública.

A turma era heterogénea, pois tinha alunos curiosos interventivos e outros desinteressados e pouco participativos. Apesar disso, os alunos relevavam interesse na disciplina de História e apresentavam na sua maioria, bons resultados à disciplina.

Com algumas exceções, a turma era empenhada e havia uma boa dinâmica de grupo, o que facilitava a concretização de projetos e trabalhos. Não obstante, e sobretudo após os intervalos (nas aulas de 100 minutos), alguns elementos da turma mostravam-se mais agitados e conversadores, o que dificultava a sua concentração e a retoma da aula.

De forma genérica, a maioria dos elementos não apresentava dificuldades na aprendizagem, nem ao nível da literacia, isto é, não revelavam dificuldades de leitura e escrita, salvo raras exceções.

Por fim, a turma demonstrava-se bastante afetuosa, facilitando assim a criação de uma boa relação entre os docentes e os alunos que constituíam a turma e simplificando a lecionação das aulas e a execução desta investigação.

2.3. “Colocar as mãos à obra e investigar”: Objetivos e

Metodologia do estudo

Neste subcapítulo do relatório tencionamos explicar novamente objetivos delineados para esta investigação e a metodologia adotada para conseguir recolher e tratar os dados obtidos.

Primeiramente, passaremos a elencar os principais objetivos que pretendem responder ao nosso objeto de estudo, que procura compreender *de que modo a adoção da estratégia de redação de narrativas históricas analógicas e digitais pode ser uma ferramenta útil para desenvolver a literacia histórica dos estudantes*. Os objetivos que delineamos para responder a esta questão foram os seguintes:

- Identificar as principais ideias que os alunos têm sobre acerca da disciplina de História
- Analisar o nível de literacia histórica dos alunos

- Analisar o papel da narrativa histórica no desenvolvimento da literacia histórica dos estudantes
- Analisar de que modo a literacia digital, aplicada através da estratégia do *Digital Storytelling*, pode contribuir para o desenvolvimento da literacia histórica dos discentes

De seguida, explicaremos a metodologia e os instrumentos de recolha de dados adotados para responder aos objetivos referidos.

Conforme explicado anteriormente, a nossa investigação debruça-se sobre um estudo de caso de uma turma do 9º ano de escolaridade. Assim, entendemos por estudo de caso, o tipo de abordagem que pretende traçar um plano investigativo acerca de um grupo, um indivíduo ou organização (Coutinho, 2011, p. 293), como é o caso desta investigação.

A amostra contém 19 indivíduos, 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Trata-se de uma amostra de conveniência, pois a escolha dos intervenientes não obedece a um carácter aleatório, tratando-se de “grupos intactos já construídos, como uma ou mais turmas” (Coutinho, 2011, p. 90). Além de mais, neste tipo de casos, o universo amostral já se encontra definido à partida, pois é uma turma onde o próprio docente é interveniente (Coutinho, 2011, p. 90).

Para analisar e validar a nossa informação privilegiamos a utilização de uma metodologia mista, isto é, a investigação recorreu a métodos qualitativos e quantitativos para realizar a análise dos dados recolhidos (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 114).

A análise qualitativa concede importância ao significado, caracterizando-se por ser mais intensiva, pela forma como os elementos textuais patentes no discurso se articulam uns com os outros e pelo modo de como interpretam a realidade (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 115).

Já a análise quantitativa procura estabelecer uma correlação entre os dados suscetíveis a serem expressos por via de variáveis quantitativas (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 224)

Quanto à elaboração dos instrumentos de recolha de dados, optou-se por utilizar, o inquérito por questionário, a observação direta realizada em sala de aula e a análise de conteúdo efetuada aos trabalhos dos alunos.

A recolha de material empírico por questionário tem o intuito de transformar os dados transmitidos pelos sujeitos com o objetivo de medir a informação e conhecimento que estes detêm (Tuckman, 2000, p. 307). Por isso, para perceber e avaliar a progressão das ideias e opiniões dos alunos, utilizamos esta metodologia, como um dos principais instrumentos de recolha de dados no questionário de diagnóstico e no questionário final.

Para a recolha dos dados do inquérito por questionário, optamos pela aplicação de dois questionários *online* utilizando a plataforma *Google Forms*. No primeiro inquérito aplicado, os alunos acederam a este através um *link* que se encontrava disponível na página da disciplina na Plataforma *Microsoft Teams*. Já na segunda e última aplicação desta forma de recolha, acederam ao inquérito por via da leitura de um *QRCode*, através dos seus próprios telemóveis, por considerarmos que facilita o rápido acesso do inquérito por parte do público-alvo.

Os inquéritos apresentavam questões de reposta aberta e fechada, que permitiram a recolha de dados mais completos. Algumas das respostas apresentavam carácter obrigatório, enquanto outras obedeciam a um carácter opcional. Existiram ainda questões de resposta fechada onde se utilizou a escala de *Likert*, que disponibilizavam categorias de resposta classificadas de 1 a 4.

As respostas obtidas através deste instrumento, sobretudo as respostas às questões de resposta aberta, permitiram realizar uma análise qualitativa, por conseguinte, concordando com Amado (2014, p. 271):

Os questionários abertos e outros documentos escritos, posteriormente sujeitos a uma “análise de conteúdo”, são instrumentos de grande valor heurístico.

Em conformidade, optou-se pela realização de uma análise de conteúdo aos dados recolhidos, pois na análise de narrativas, este tipo de metodologia permite a categorização dos dados em grupos de análise para a sua melhor compreensão (Amado, 2014, p. 177).

Por fim, utilizou-se também o método de observação direta, na qual o investigador realiza trabalho de campo e recolhe pelos seus próprios meios e de forma imediata as informações obtidas em trabalho de campo (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 196).

Em seguida, elencaremos as principais estratégias adotadas para recolher os dados da nossa investigação-ação.

3. A sala de aula como laboratório de produção de narrativas históricas

Enumerados os objetivos de investigação a que pretendemos responder e elencadas as técnicas de recolha de dados, passamos a explicar as estratégias aplicadas para proceder à investigação da nossa problemática.

Das várias estratégias de aprendizagem aplicadas e desenvolvidas com os estudantes, foram selecionadas cinco atividades no âmbito da narrativa histórica.

A primeira atividade desenvolvida pretendia perceber o entendimento dos alunos sobre diferentes narrativas históricas; as restantes, tiveram todas como base a produção e de narrativas históricas, com recurso às estratégias do *Storytelling* e *Digital Storytelling*.

Todas as narrativas produzidas inseriram-se no domínio “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo”, e debruçavam-se sobre os três subdomínios que se encontram consignados neste tema: “Da II Guerra à queda do muro de Berlim”, “Portugal: do autoritarismo à democracia” e “As transformações do mundo contemporâneo”.

As atividades pretendiam articular a literacia digital, a inovação pedagógica e as metodologias construtivistas de análise de fontes históricas, que fazem dos estudantes “mini-historiadores”, promovendo o desenvolvimento da sua literacia histórica através, mas não exclusivamente, de meios digitais. Estas são, para nós, componentes essenciais às salas de aula da disciplina de História no século XXI, conforme demonstrámos na componente teórica deste estudo. A seguir, atentemos à tabela seguinte, que ilustra as narrativas que desenvolvemos:

Tabela 2– As estratégias de Narrativa Histórica desenvolvidas

Atividades desenvolvidas: Narrativa Histórica			
Atividade	Tipo de exercício	Conteúdo abordado	Data de aplicação
Missão ser historiador: “ver, comparar e analisar”	Trabalho de Grupo	Guerra Fria: O antagonismo dos Blocos Ocidental e de Leste	14/03/2024
E se durante a Guerra Fria existisse o <i>Instagram</i> ?	Trabalho Individual	Conflitos e clima de tensão durante a Guerra Fria	14/03/2024
«Rumo a um novo destino»	Trabalho para casa	Portugal do autoritarismo à democracia: A emigração dos anos 60	18 e 21/ 03/ 2024
« Adeus, até ao meu regresso »	Trabalho Individual	Portugal do autoritarismo à democracia: A Guerra Colonial	15 e 18/04/2024
Produção de uma narrativa digital: As alterações do mundo contemporâneo	Trabalho de Grupo	As transformações do mundo contemporâneo e a Globalização	23/05/2024

Fonte: Autoria Própria

Para analisar as narrativas dos estudantes e a sua literacia histórica, optamos por conjugar os níveis de Literacia Histórica, propostos por Taylor e Young (2003), procurando enquadrar os modelos de categorização de Narrativa Histórica propostos por Parente (2004) na seguinte tabela:

Tabela 3– Modelo de análise da Literacia Histórica das narrativas produzidas a partir da conjugação de modelos de Taylor e Young (2003) e Parente (2004)

Modelo de análise da Literacia Histórica das narrativas produzidas			
Níveis de Análise	Tipologia da Literacia Histórica (Taylor & Young, 2023)	Modelos de Análise das Narrativas dos alunos (Parente, 2004)	Ideias
1	Aluno analfabeto	Fragmentos	A Narrativa Histórica apresenta ideias sem ligação e sem se inserirem num dado contexto
2	Aluno nominal	Texto descritivo simples	A narrativa histórica apresenta um texto enquadrado no tema histórico, mas não exhibe uma progressão das ideias. Apresenta falhas e algumas ideias sem causalidade
3	Aluno funcional	Texto Descritivo Com Coerência	A narrativa apresenta um fio condutor, todavia, os conceitos aparecem interligadas a um contexto, sem apresentar um grande complexificação
4	Aluno conceptual	Texto Descritivo Explicativo:	A narrativa histórica apresenta uma lógica e sequência permanente, articulando a terminologia da disciplina de História

5	Aluno processual	Texto Descritivo Explicativo Contextualizado:	A narrativa histórica apresenta um texto sofisticado, o uso de conceitos substantivos e de segunda ordem, que denotam a compreensão do conhecimento histórico
---	------------------	---	---

Fonte: Autoria Própria, a partir da conjugação de Taylor e Young (2003) e Parente (2024).

Na nossa opinião, as duas abordagens teóricas, apesar de terem sido criadas para propósitos diferentes, apresentam ideias similares e, por isso, podem ser integradas num único modelo, conforme vemos no quadro. Os cinco níveis de análise definidos permitem enquadrar as narrativas dos estudantes com os cinco níveis de literacia histórica, apresentados anteriormente. Assim, para analisar as narrativas redigidas pelos estudantes utilizaremos esta categorização.

Importa referir que, no âmbito desta investigação, foram ainda aplicados dois inquéritos por questionário, tal como referido no subcapítulo anterior. O primeiro foi um inquérito de diagnóstico, que pretendia compreender numa fase ainda embrionária deste estudo, as ideias que os estudantes tinham acerca da disciplina e que marcos históricos identificavam. No último questionário procuramos compreender a evolução das ideias dos estudantes, as opiniões sobre as atividades de produção de narrativa histórica desenvolvidas e as competências apreendidas ao longo deste processo.

De seguida, contextualizaremos e analisaremos os resultados obtidos em cada uma das estratégias desenvolvidas, seguindo a ordem cronológica da aplicação das atividades.

3.1. O inquérito de Diagnóstico

O inquérito de diagnóstico, aplicado na última aula do primeiro período, no dia 14 de dezembro de 2023, pretendia realizar um parecer acerca da literacia histórica dos estudantes e entender e comprovar as ideias que os discentes tinham sobre a História, bem como a sua relação com a disciplina.

Este primeiro inquérito por questionário, foi cedido aos alunos pela via de um *link*¹ disponibilizado na Plataforma *Microsoft Teams*, e realizado a partir do *Google Forms*.

Na realização deste inquérito, todos os estudantes encontravam-se presentes, por isso, obtivemos 19 respostas (100 % da nossa amostra) a este instrumento de recolha de dados. Este permitiu-nos realizar uma análise qualitativa e quantitativa, dado a tipologia das questões.

O inquérito desenvolvido continha 23 questões, 17 de resposta obrigatória e 6 de resposta opcional. Da totalidade das questões, 11 eram de escolha múltipla, 6 eram de resposta rápida e 6 permitiam uma resposta mais completa.

Inicialmente, realizamos questões de cariz pessoal, que já se encontram descritas na parte referente à caracterização da turma – no ponto 2.2. Os mini-historiadores – deste relatório. Contudo, recuperamos a informação essencial dos dados recolhidos. Esta amostra continha um estudo de caso, uma turma de 9º ano com 19 elementos e apresentava uma média de idades de 14 anos.

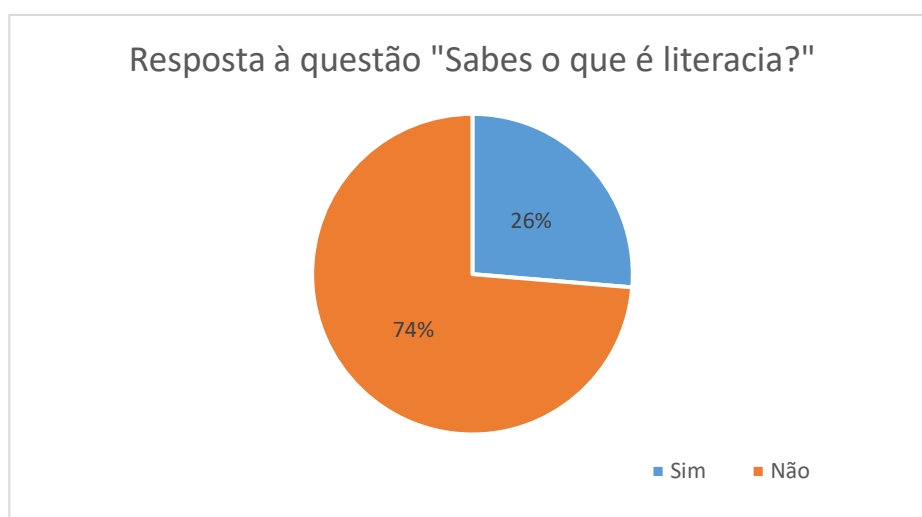
De seguida, questionamos os estudantes sobre aspetos que pretendiam entender as suas ideias sobre a disciplina de história e, consequentemente, o tipo de literacia que os estudantes possuíam.

Interessou-nos, numa primeira instância, perceber se sabiam identificar o conceito de literacia. Conforme já prevíamos, e nos é possível observar no gráfico seguinte, cerca de 70% dos estudantes (14 alunos) não sabiam o que tratava a noção de

¹ Consultar anexo 20.

literacia, em detrimento dos apenas 3 estudantes que sabiam daquilo que o conceito tratava.

Gráfico 3- Respostas à questão colocada aos estudantes: “Sabes o que é literacia?”



Fonte: Elaboração Própria.

Posteriormente, numa questão opcional, pedimos que aqueles que entendiam o que era a noção, que a explicassem, onde nos foi possível obter as seguintes respostas: “é algo relacionado à linguagem, como saber ler e escrever” ou uma opinião mais desenvolvida e integrada naquilo que consideramos como literacia histórica, “É a nossa capacidade de entender e escrever história”.

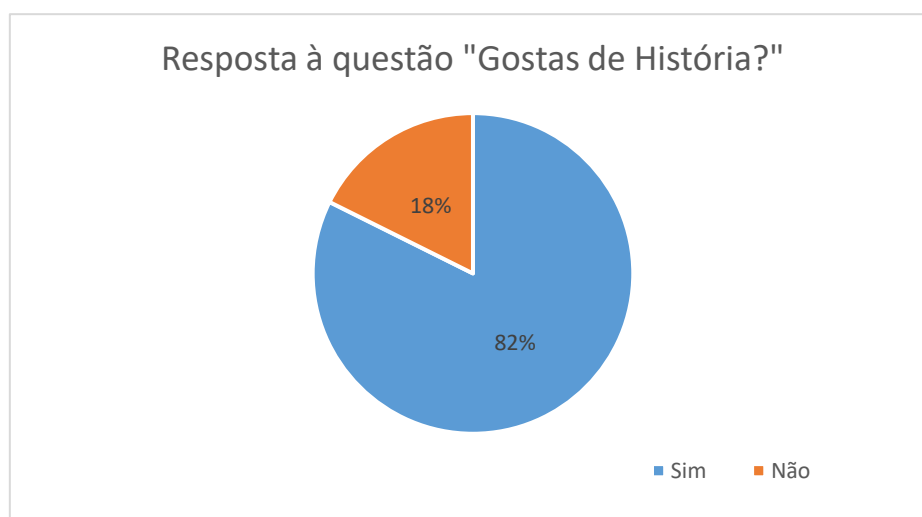
Deste modo, conseguimos compreender que os estudantes que identificaram entender o conceito de literacia, relacionam esta com as habilidades de ler e escrever, relacionando-as com o material físico dos livros e um estudante relaciona já este conceito com o conceito de literacia histórica, que será abordado posteriormente. No caso do estudante um, consideramos a explicação bastante desenvolvida para um aluno de 14 anos, por isso colocamos como hipótese que tenha sido uma definição retirada da internet, sem a devida autorização, tal como nos sugere o seguinte excerto:

Literacia é a capacidade de saber e produzir conteúdos culturalmente apropriados. Nomeadamente ser capaz de interpretar o que está

escrito, de fazer cálculos ou ter a competência para executar uma determinada área de conhecimento.

Seguidamente, quisemos entender a relação dos alunos com a disciplina de história e as ideias que tinham da disciplina. Por isso, questionamos a turma se gostava de história. Na questão não nos referimos à “disciplina de História”, de forma propositada, pois o neste caso objetivo era questionar sobre a História, enquanto forma pública de conhecimento (Lee, 2011, pp. 65-66) com o conhecimento em contexto escolar, porque poderia ser um fator que condicionaria a resposta.

Gráfico 4- Respostas à questão colocada aos estudantes: “Gostas de História?”



Fonte: Autoria Própria.

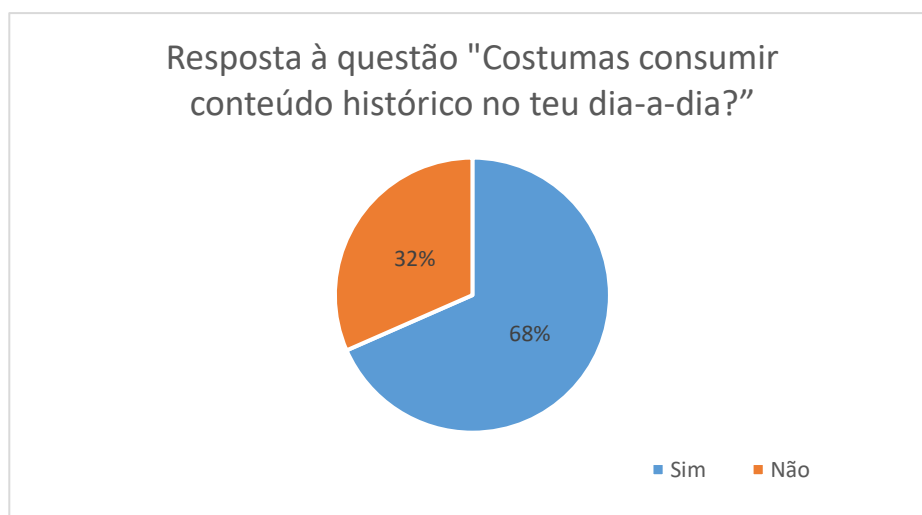
Como seria de esperar pelas características que já descrevemos da turma, a maioria dos alunos gosta de História. De seguida, numa pergunta de carácter obrigatório, pedimos para elencarem as questões que os faziam ou não gostar de História.

Através das respostas dos estudantes conseguimos entender as suas justificações para gostarem da disciplina, nomeadamente pelo seu gosto pelo passado, que neste estudo de caso, não parece ser afetado pela diminuição da carga horária da disciplina no currículo, como nos indica Lee (2016, p. 110). Uma conclusão interessante é a relação que os alunos possuem com a história enquanto disciplina escolar, com a formação de valores patrióticos e da identidade nacional conforme nos indica Lee

(2016), Moreira e Castro (2017) e Moreira (2018). Confirmando também a noção de consciência histórica que os alunos Y11 e Y12 detêm, nomeadamente a articulação do passado com o presente e futuro, conforme preconiza por Rüsen (2005).

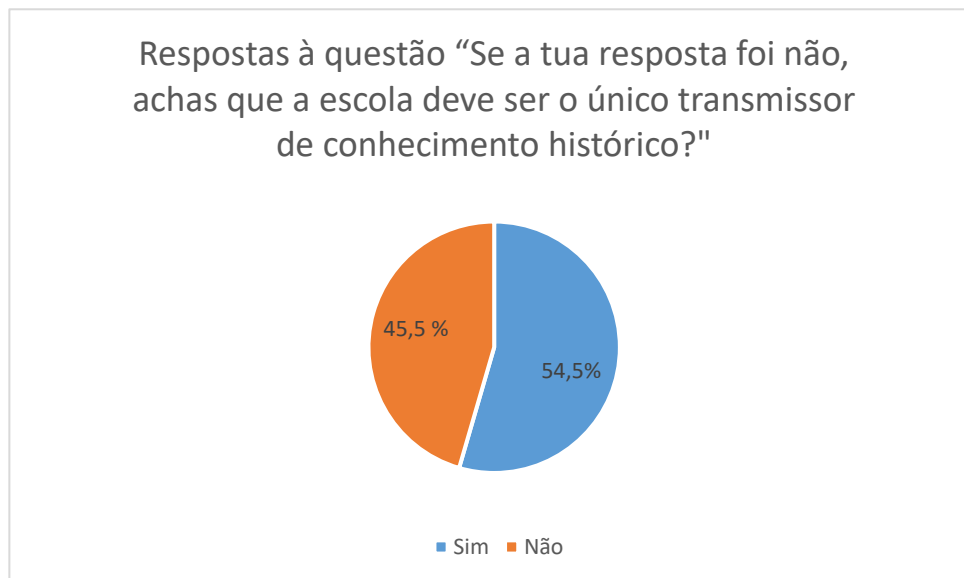
Seguidamente, questionamos os estudantes se consumiam conteúdos históricos no seu dia a dia, e concluímos que 68 % dos alunos consumiam conteúdos históricos, em detrimento de 32 % que assumiram não consumir. Por conseguinte, a aula de história é para 32 % da amostra o único meio de apreensão de conhecimento histórico.

Gráfico 5- Respostas à questão colocada aos estudantes: “Costumas consumir conteúdo histórico no teu dia-a-dia?”



Fonte: Autoria Própria.

Gráfico 6- Respostas à questão colocada aos estudantes: “Se a tua resposta foi não, achas que a escola deve ser o único transmissor de conhecimento histórico? “



Fonte: Autoria Própria.

Assim, inquirimos àqueles que consumiam conteúdos históricos, que meios utilizavam para aceder aos mesmos, podendo os estudantes seleccionar mais do que uma opção, conforme nos apresenta a seguinte tabela.

Tabela 4 – Respostas à questão “Se a tua resposta foi sim, através de que meios”

Meios	Frequência
Filmes e Séries	7
Museus e outras atividades culturais	6
Internet	3
Livros	1
Revistas	1
Outras: Professores	1
Documentários	0

Fonte: Autoria Própria.

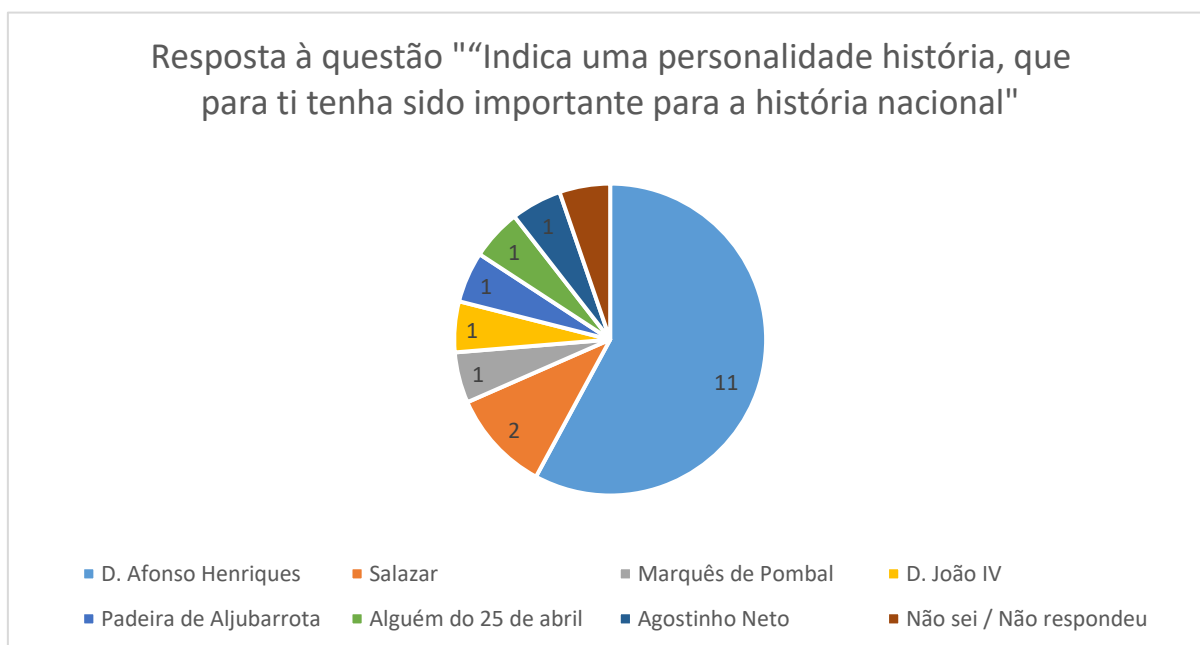
Deste modo, conforme nos indicam Dias-Trindade e Carvalho (2019) e Fidalgo (2020), a história interliga-se com a multimédia, e a população da nossa amostra conhece a história sobretudo por via das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC), devido à diversidade de formas de como disponibilizam os conteúdos históricos, como é o caso das séries e das produções de filmes. Todavia, devemos destacar que um elevado número de estudantes também consome a História, através de experiências *in loco*, como visitas a museus ou outras atividades culturais.

Na questão seguinte, pedimos aos estudantes que indicassem uma personagem da história, que tivesse sido importante para a história nacional e justificassem a sua escolha. Deste modo, o Gráfico seguinte demonstra que todos os alunos envolvidos no inquérito escolheram figuras da História de Portugal como, D. Afonso Henriques, Salazar, Marquês de Pombal, D. João IV e a Padeira de Aljubarrota. Assim, tal como Moreira e Castro (2017, p. 455) nos confirmam na sua investigação, os jovens mais frequentemente reconhecem como figuras portuguesas de relevo, D. Afonso Henriques,

108

com 11 respostas à nossa questão e Salazar, com duas respostas à nossa questão. Todas as outras personagens supracitadas tiveram apenas uma menção.

Gráfico 7 – Respostas à questão “Indica uma personalidade história, que para ti tenha sido importante para a história nacional”



Fonte: Autoria Própria.

Partindo desta premissa, as razões apontadas para a escolha do primeiro rei de Portugal estão muito ligadas à valorização da fundação da nacionalidade e ao sentimento de orgulho patriótico, que os conteúdos da história de Portugal veiculam desde tenra idade, em disciplinas como o Estudo do Meio (disciplina com conteúdos transversais no 1º ciclo) 9, História e Geografia de Portugal (disciplina autónoma) e História (disciplina autónoma) al como nos informa o aluno Y10 “D. Afonso Henrique pois ajudou Portugal a ganhar terras”.

Já Salazar aparece sobretudo interligado com o 25 de abril, portanto, um importante momento de transição e mudança da contemporaneidade. Todavia, apesar de reconhecerem António de Oliveira Salazar como uma figura de destaque, é nos possível perceber que não sabem bem contextualizar a sua ação, no âmbito do Estado Novo, tome-se como exemplo a resposta do aluno Y18: “António de Oliveira Salazar, pois apesar de ter um efeito negativo na altura, as medidas tomadas para resolver o

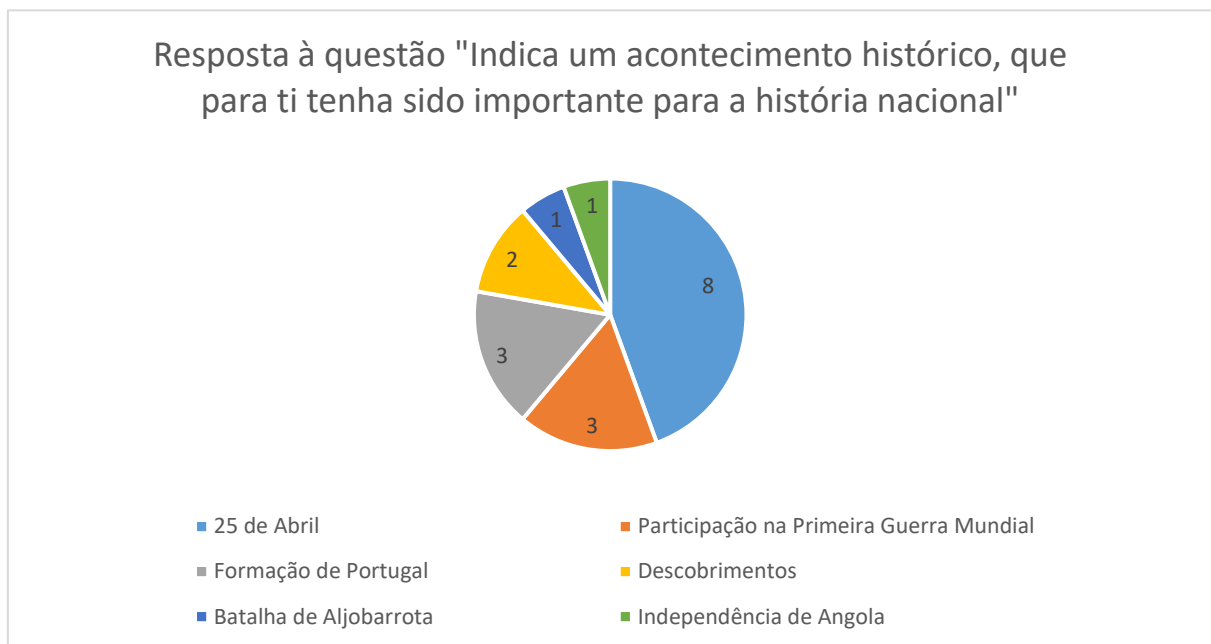
conflito resultaram da liberdade de expressão e a decência dos portugueses”. Deste modo, percebemos que respostas como esta, demonstram que alguns os alunos não têm níveis bem sedimentados de literacia histórica, apesar de saberem identificar personagens importantes da História nacional.

As outras personagens citadas pelos alunos representam momentos de mudança e assumiram-se como personalidades históricas com peso na definição dos caminhos da História Nacional, como é o caso do Marquês de Pombal e D. João IV. Apenas um dos elementos da nossa amostra selecionou uma mulher, a Padeira de Aljubarrota, por ser uma figura do povo e por conseguir definir os destinos do país, “porque ela era uma simples padeira que decidiu ir para a guerra”.

Curiosamente, um dos alunos citou Agostinho Neto, muito provavelmente, pela presença de dois alunos de nacionalidade angolana, conforme referido na nossa amostra. E mesmo este último caso clarifica também uma identificação da História nacional do seu país, e a escolha de um herói nacional para Angola.

Quando questionados sobre um momento determinante na História de Portugal, a maioria das escolhas estava interligada com a questão anterior. O Gráfico 8 que apresentamos de seguida, sintetiza os dados recolhidos.

Gráfico 8– Respostas à questão “Indica um acontecimento histórico, que para ti tenha sido importante para a história nacional”



Fonte: Autoria Própria.

Assim, a maioria dos participantes enunciaram a Revolução do 25 de abril, seguindo-se a participação portuguesa na I Guerra Mundial e a fundação de Portugal, com 3 respostas cada.

Deste modo verificou-se, mais uma vez, a representação e a priorização de momentos de mudança e glória para a história nacional, nomeadamente, da história contemporânea, como exemplifica Barca (2011) Para comprovar isso categorizamos os dados de acordo com as épocas dos eventos ocorridos, como se encontra presente na tabela seguinte:

Tabela 5– Categorização dos eventos por épocas históricas²

Épocas Históricas	Frequência
Idade Média	4
Idade Moderna	2
Idade Contemporânea	12

Fonte: Autoria Própria.

Evidencia-se, também, que os estudantes selecionaram, novamente, elementos ligados à glória da História nacional. Tal verifica-se quando os estudantes selecionam momentos como o período da fundação de Portugal (3 estudantes), a época dos Descobrimentos (2 estudantes) e a Batalha de Aljubarrota (1 estudante). O estudante que escolheu Agostinho Neto na questão anterior, volta a escolher um acontecimento interligado com a personagem identificada: a independência de Angola, evidencie-se a partir da seguinte resposta: “Agostinho Neto, porque foi um dos primeiros presidentes de Angola que tornou Angola independente.”

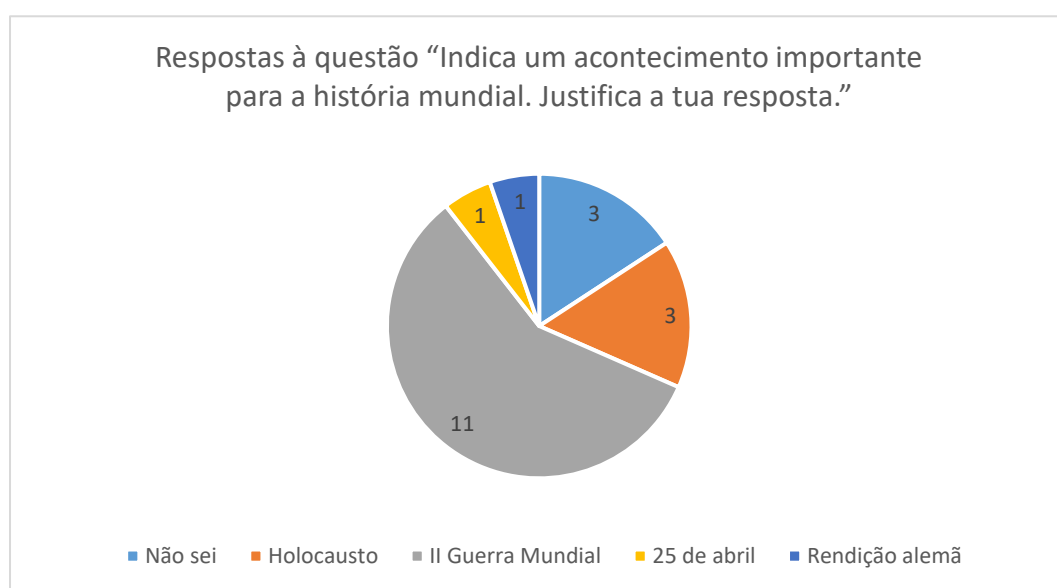
Curiosamente, apesar de Portugal ter participado de forma breve na Primeira Guerra Mundial, o evento foi referido por 3 estudantes. Na nossa ótica, terá sido pelo facto de ser um dos conteúdos, que integram a História de Portugal, abordados durante o Primeiro Período ou por Portugal ter feito parte dos países que saíram vencedores da I Guerra Mundial.

Seguidamente, pedimos aos participantes que nos indicassem um acontecimento que considerassem importante para a história mundial. Tal como nos

² Para efeitos desta categorização, incluímos o período dos Descobrimentos e Expansão portuguesa na Época Moderna, pois iniciou-se em 1415 mas dá-nos conta da abertura europeia ao mundo e início da globalização marítima.

demonstra o gráfico seguinte, os alunos selecionaram momentos decorridos na II Guerra Mundial (1939- 1945), a própria II Guerra Mundial (11 estudantes), o Holocausto (3 estudantes) e a vitória dos Russos contra os Nazis, portanto, a rendição alemã (1 aluno), conforme podemos ver no seguinte gráfico. Apenas um estudante referiu um acontecimento nacional, o que não era o pretendido. Assim, construiu-se, novamente, um gráfico com o objetivo de compilar os dados obtidos.

Gráfico 9 – Respostas à questão “Indica um acontecimento importante para a história mundial. Justifica a tua resposta.”



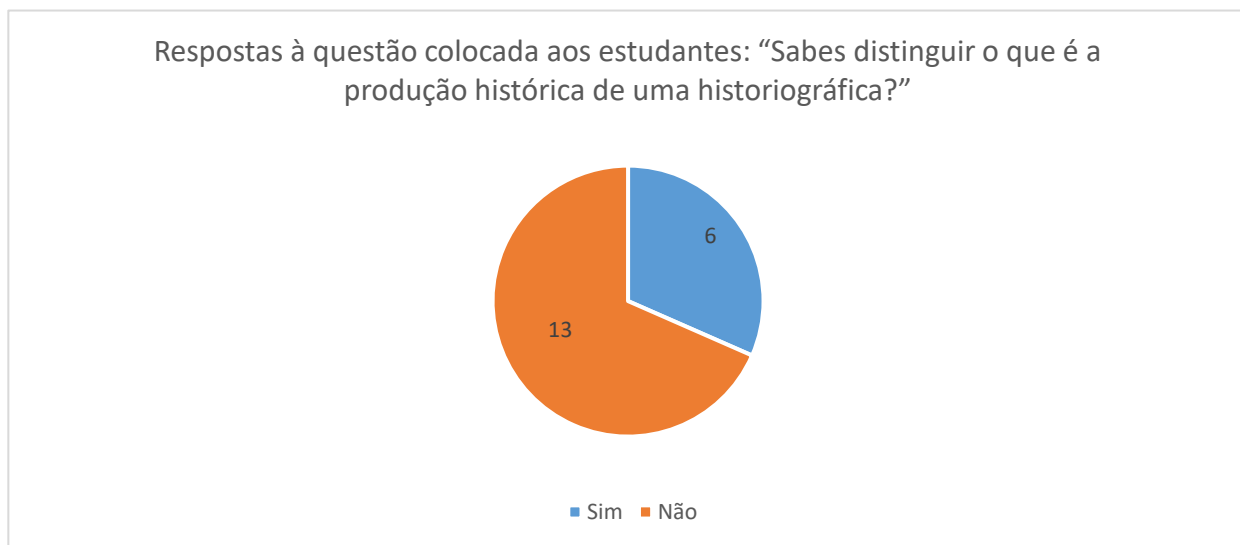
Fonte: Autoria Própria.

Todas as justificações elencadas pelos estudantes para a seleção de acontecimentos relacionados com a II Guerra Mundial, apontam para a calamidade da época histórica referida, como indica um aluno “pois foi um acontecimento muito marcante e trágico”, ou “porque formou uma grande mudança de ponto de vista pela parte da população daí em diante”. Mais uma vez, o momento de mudança mas, sobretudo, de rutura, desencadeado pela catástrofe provocada pela guerra, foi alvo de 14 correspondências.

A questão seguinte pretendia saber se os estudantes sabiam distinguir o que era uma fonte historiográfica e uma fonte histórica. Do universo amostral, 13 discentes

assumiram não saber distinguir o que são fontes primárias e fontes secundárias e apenas 6 discentes afirmaram saber distinguir. Todavia, devemos questionar-nos o que leva os estudantes num ano terminal de ciclo, onde muitos deles nunca mais terão história, a possuir esta lacuna?

Gráfico 10 – Respostas à questão colocada aos estudantes: “Sabes distinguir o que é a produção histórica de uma historiográfica?”



Fonte: Autoria Própria.

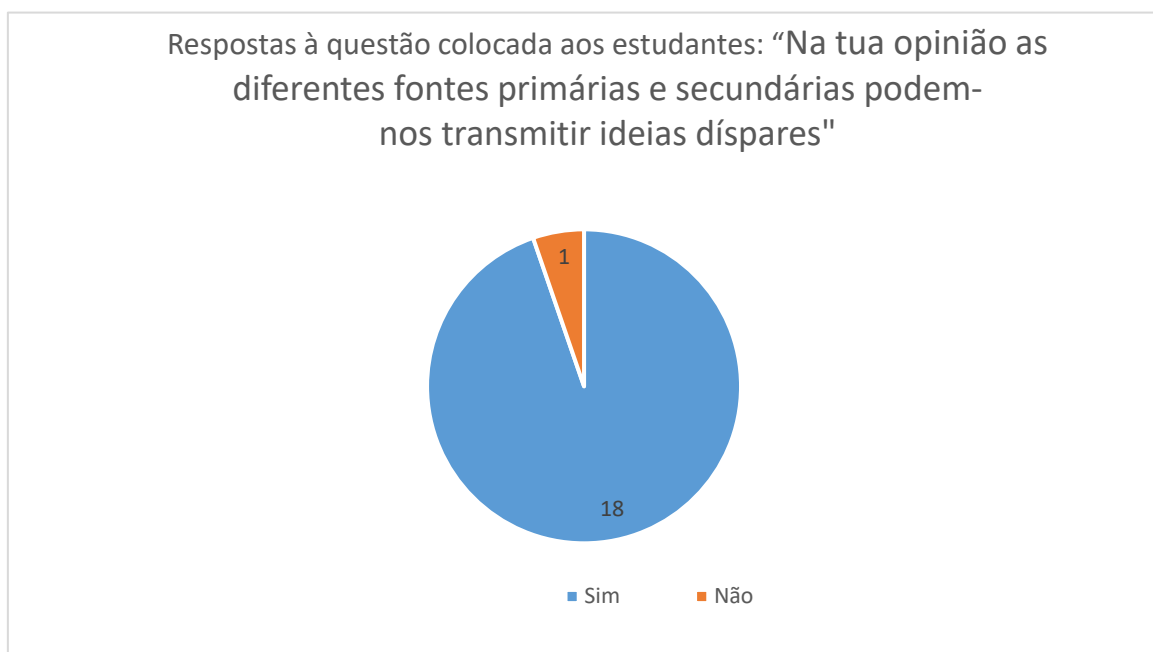
Os seis estudantes indicaram saber efetuar a distinção entre os diferentes tipos de fontes primárias e secundárias, particularmente, identificando igualmente o seu contexto de produção. Portanto, conseguiram identificar que a fonte histórica é redigida na época histórica do acontecimento, e a fonte historiográfica produzida após o acontecimento, como exemplifica o seguinte excerto de uma resposta: “Produção história consiste em algo, como por exemplo, um documento, que foi escrito ou criado na época história referida. Por outro lado, uma produção historiográfica é algo que foi feito sobre uma época histórica, mas não foi realizado nessa época”.

Seguidamente, para complementar esta questão, inquirimos os alunos se consideravam que as diferentes fontes poderiam transmitir perspetivas dispares. Todavia, 17 alunos, o que representa 80 % dos estudantes, não conheciam nenhum autor historiográfico, em detrimento de 2 alunos, apenas 10 %, que conheciam.

Dos apenas 10 % que admitiram conhecer, mencionaram Luís de Camões e Robert Fogel. Ora, o primeiro trata-se de um poeta do século XVI e o segundo foi o principal responsável pela introdução de métodos qualitativos na História, contudo, trata-se de um economista americano já falecido. Nesse âmbito, podemos concluir que nenhum dos estudantes conseguiu identificar o nome de algum historiador.

Numa pergunta posterior, quisemos entender se estes achavam que diferentes fontes históricas poderiam transmitir diferente informação e conhecimento, como no demostra o seguinte gráfico:

Gráfico 11– Respostas à questão colocada aos estudantes: “Na tua opinião as diferentes fontes primárias e secundárias podem-nos transmitir ideias díspares?”

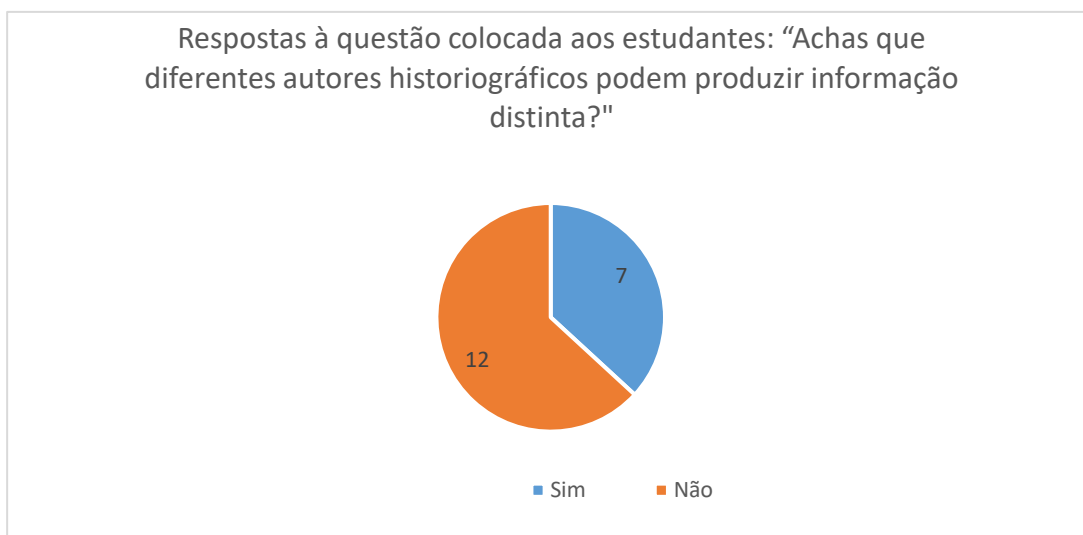


Fonte: Autoria Própria.

Portanto, conseguimos atestar que a maioria dos estudantes, 12 alunos, considera que os diferentes autores historiográficos não produzem informação distinta, isto é, na opinião destes, a história é estanque e vista como um saber enciclopédico. Teóricos como Jeffrey Nokes (2022, p. 43), afirmam que para existir literacia histórica, os estudantes devem contrariar esse princípio e apelar à produção de conhecimento

histórico, como é exemplo o recurso à multiperspetiva. De seguida, quisemos estreitar o tipo de questionamento realizado e inquirimos os estudantes, acerca da perspetiva dos eventos históricos:

Gráfico 12 – Respostas à questão colocada aos estudantes: “Achas que diferentes autores historiográficos podem produzir informação distinta acerca de um dado evento histórico?”



Fonte: Autoria Própria.

Como podemos constatar através da análise do Gráfico 12, no caso dos 7 estudantes que responderam que diferentes autores podem transmitir perspetivas díspares, todos compreenderam e explicaram corretamente aquilo que é a multiperspetiva, como é possível observar neste exemplo: “Porque apesar de a história serem factos, existem várias opiniões e visões sobre cada acontecimento”. Noutro exemplo, um dos estudantes destaca o contexto de produção da narrativa, como aquilo que pode condicionar a opinião do historiador, ora vejamos no seguinte exemplo: “Tudo pode depender do ponto de vista do autor e das condições em que a informação foi transmitida.”. E, por fim, apresentamos o exemplo de um aluno que enfatiza o contexto de produção, com um caso prático: “Posso dar o exemplo da Batalha de Aljubarrota, pois se fosse um português a escrever ia ser diferente do que um castelhano pois cada um tem um ponto de vista diferente”.

No caso, apenas 7 intervenientes demonstram, claramente, que sabem identificar a possibilidade de várias narrativas na História, afastando-se da visão de que a História é grande narrativa do passado, conforme nos indica Isabel Barca (2011, p. 24).

De seguida, quisemos aprofundar o questionamento, por isso, indagamos os estudantes, para saber se estes consideravam que a História fomentava o desenvolvimento de um pensamento crítico. A maioria da nossa amostra, 18 alunos, considerou que a história desenvolvia o pensamento crítico, e apenas 1 estudante considerou que não, como podemos observar na categorização patente na tabela seguinte:

Tabela 6—Categorização das respostas dos estudantes

Opinião dos estudantes sobre o pensamento crítico	Frequência
Desenvolve o pensamento crítico	18
Não Desenvolve o pensamento crítico	1

Fonte: Autoria Própria.

As informações recolhidas permitem-nos afirmar que alguns alunos entendem a história como forma de indagação do passado, como demonstra a resposta do aluno Y17: “Pois faz nos pensar sobre os nossos passados”. Aqui entendemos o passado ou “passados” como as gerações e sociedades anteriores até ao início da História, que se iniciou com a invenção da escrita pelos sumérios.

Além disso, os estudantes associam a aprendizagem da história aos “erros do passado”, isto é, eventos históricos que na sua visão não correram da melhor forma, e que a aprendizagem em história permite perceber o princípio de causa e consequência e possivelmente desenvolver empatia histórica. Esta conclusão encontra-se patente na resposta do estudante Y14, como mostramos, a título de exemplo: “A história ajuda a

aprender com os erros do passado. Podemos evitar a repetição desses erros no presente e no futuro examinando os eventos que levaram a conflitos, guerras e crises”.

Deste modo, devemos questionarmo-nos sobre o porquê de os estudantes associarem eventos como as guerras e conflitos armados, que não tiveram o desfecho esperado, a “erros da história” que precisam de ser corrigidos, numa eventual situação semelhante. Isso não será partir do senso comum? Neste sentido, concordamos com a perspectiva de Peter Lee (2003, pp. 23-25), quando o autor alega que ideias do senso comum impedem a progressão das ideias na disciplina de História.

Outro dos elementos da amostra é da opinião de que a história não fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico, visto que, na sua opinião: “não, porque fala de acontecimentos reais que aconteceram a décadas ou anos”. Portanto, este estudante associa a história a um mero exercício de memorização de factos, uma vez que não entende a necessidade de compreender e interpretar os factos históricos, inseridos no seu contexto, não concebendo “as características e limites da explicação e da narrativa histórica” (Peter Lee, 2006, p. 31).

Isto deve-se a uma visão estreita, de senso comum, que não toma a história como um exercício que desenvolve o pensamento, nem o raciocínio. Não obstante, o estudante Y10 salienta uma opinião totalmente oposta, considerando mesmo que “não teria o mesmo pensamento se não tivesse esta disciplina”.

Neste âmbito, partilhamos também da opinião de Correia (2017, p. 167), que ainda não tivemos a oportunidade de citar neste estudo, que salienta que o currículo em História, favorece a aprendizagem de conteúdos substantivos e reflete uma tradição centralista da História, que privilegia a memorização

Existem elementos da amostra que procuram que a História os eduque e auxilie na compreensão sobre futuro. Tomamos como exemplo a resposta de um aluno: “Sim, porque permito-nos ter uma noção histórica, fundamentando o nosso futuro”.

Por fim, no que respeita ao desenvolvimento do pensamento crítico, existem discentes que consideram que a história os ajuda a desenvolver o próprio

conhecimento, mas também outro tipo de competências como a criatividade, imaginação, ou modos de agir e pensar no mundo atual.

Na última pergunta deste questionário de diagnóstico quisemos inquirir os nossos participantes sobre a sua opinião acerca das aulas de história e de que modo estas auxiliavam o desenvolvimento dos seus conhecimentos sobre a História.

Segundo a opinião dos discentes, as aulas da disciplina de História auxiliam na aquisição de conhecimentos sobre esta área científica, para além de contribuir para um pensamento e entendimento acerca do passado, como já foi referido em outras respostas desta análise.

Assim, partimos da resposta de um participante para ilustrar as competências que as aulas de história desenvolveram neste estudante: “As aulas de história são fundamentais para o nosso desenvolvimento do conhecimento histórico pois abrange o nosso pensamento crítico, aprendendo sobre o passado e comparando-o com o nosso presente/futuro.” Não obstante, os próprios documentos normativos como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória* (2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (2018) propõem o desenvolvimento deste tipo de competências, associando o pensamento criativo e crítico como áreas complementares (AE, 2018, p. 5).

Além disso, para outros estudantes que dificilmente têm contacto com a História através de outros meios, a disciplina revela-se uma forma de conhecer e aprender informações sobre o passado, como nos indica o estudante Y16 “Como eu raramente assisto a documentários históricos, as aulas de história são a minha “base””. Pois em muitos casos, sem a frequência das aulas, o conhecimento sobre a História seria mais limitado, como nos transmite um estudante: “Se não fossem as aulas de história, eu não sabia nada sobre a mesma, por isso as aulas de história ajudam-me a perceber os antepassados”.

Este questionário de diagnóstico teve o intuito de entender as ideias iniciais dos alunos acerca da disciplina de história, mas, sobretudo, sobre as questões que

precisávamos de trabalhar com os estudantes, para que estes desenvolvessem a sua literacia histórica.

De facto, o diagnóstico realizado, concedeu-nos como uma orientação para as atividades que viriam a ser desenvolvidas na nossa intervenção pedagógica. Após o inquérito por questionário aplicado aos alunos, conseguimos identificar dificuldades como o entendimento da multiperspetiva, dificuldades na comunicação em história e a falta de domínio de estruturas básicas da disciplina.

Objetivamos, por isso, no questionário final, entender a evolução das ideias dos estudantes sobre a disciplina de História, e se, efetivamente, a produção de narrativas históricas fomentou, ou não, o desenvolvimento das suas competências de literacia histórica.

Seguidamente, descreveremos e analisaremos cinco estratégias de produção de narrativas históricas, que objetivaram desenvolver a literacia histórica dos alunos.

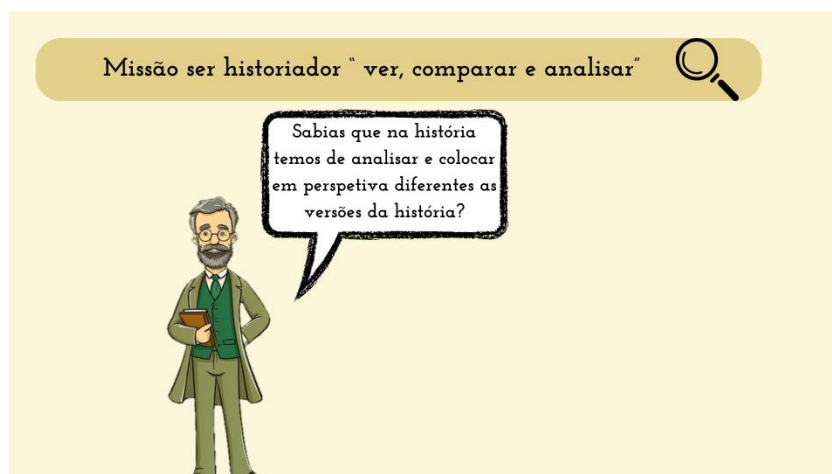
3.2. Missão ser historiador «ver, comparar e analisar»

A primeira atividade que desenvolvemos, que se inseriu no domínio do “Segundo Pós-Guerra aos desafios do nosso tempo” e no Subdomínio “Da II Guerra à queda do muro de Berlim” foi aplicada no dia 14 de março de 2024 e pretendia trabalhar os conhecimentos adquiridos no âmbito do antagonismo dos Blocos Ocidental e de Leste durante a Guerra Fria. Todavia, apesar da duração desta atividade estar prevista apenas para o dia 14 de março, alguns grupos tiveram de utilizar algum tempo da aula seguinte, no dia 18 de março, para concluírem a tarefa.

Esta estratégia tinha como objetivo consolidar os conhecimentos lecionados nas aulas anteriores e na aula da própria atividade, bem como servir de ponto de partida para enquadrar os estudantes quanto às características da produção de narrativas históricas.

A atividade desenvolvida inserida na estratégia *Missão ser Historiador “ver, comparar analisar”* foi exposta à turma através de uma alguns slides, que se encontravam na apresentação da aula³, como podemos ver a seguir:

Figura 3- Exemplo de um dos slides de apresentação da atividade à turma



Fonte: Autoria Própria.

Figura 4- Exemplo de um dos slides de apresentação da atividade à turma



Fonte: Autoria Própria.

³ Consulta a restante apresentação da atividade no anexo 9.

Deste modo, como conseguimos vislumbrar na imagem anterior, permitimos que, a título excepcional, utilizassem os seus telemóveis (pois no espaço do colégio não é permitida a sua utilização), o que logicamente resultou como elemento motivador da aprendizagem. Porém, analisaremos essa questão na análise desta estratégia.

Objetivava-se, assim, o uso dos telemóveis para consultarem informação que visasse apresentarem respostas mais completas. Desse modo, disponibilizamos um QRCode da ferramenta de Inteligência Artificial *ChatGPT* para que consultassem informações, salientando que o objetivo era apenas como uma ferramenta auxiliadora do trabalho e não para fazer “copy & paste” das informações. Para isso, informamos de que forma podiam utilizar o recurso a inteligência artificial, como vemos abaixo:

Figura 5- Exemplo de um dos slides de apresentação da atividade à turma



Fonte: Autoria Própria.

Assim, dividimos os discentes em grupos de trabalho, distribuindo três temas a serem trabalhados pelos mesmos. De seguida, foi atribuída uma ficha de trabalho⁴ a cada aluno onde constavam os documentos a serem trabalhados por cada grupo, de acordo com o tema atribuído, como demonstra a Figura 6.

⁴ Consultar anexo 10.

Figura 6- A primeira página da ficha “A Guerra Fria: O antagonismo entre os Blocos Ocidental e de Leste”

14 de Março de 2024
História | 9º ano



Ficha de Trabalho: Comparação de Perspetivas

A Guerra Fria: O antagonismo entre os Blocos Ocidental e de Leste

Grupos de Trabalho:

Grupo	Elementos	Tema do Trabalho
I		Tema I
II		Tema II
III		Tema I
IV		Tema II
V		Tema III
VI		Tema III
VII		Tema II
VIII		Tema I
IX		Tema III

Indicações Gerais:

1. No âmbito do tema da Guerra Fria, este trabalho tem como principal objetivo analisar as diferentes perspetivas dos dois blocos antagónicos: Bloco Ocidental e Bloco de Leste.
2. Ler atentamente os documentos que devem ser analisados e comparados pelo teu grupo de trabalho.
3. Responder às questões associadas ao tema de trabalho.
4. Devem aceder ao software de Inteligência Artificial: ChatGPT (<https://chat.openai.com/>), como auxílio para elaborarem a resposta às questões colocadas.

Para aceder ao ChatGPT:



Fonte: Autoria Própria.

Inicialmente, pedimos aos estudantes para lerem as instruções do trabalho que constam na figura, que pediam que efetuassem uma leitura e análise aos documentos com o intuito de responderem às questões correspondentes ao seu tema de trabalho.

Os três temas de trabalho, conforme mencionado, estavam relacionados com as duas aulas anteriores, por isso propusemos que se debruçassem sobre as seguintes temáticas: A perspetiva Ocidental e de Leste - A Doutrina Truman e Doutrina Jdanov (Tema 1), O nascimento de alianças político-militares (Tema 2) e O poder da máquina de propaganda (Tema 3).

A metodologia seguiu um trabalho com as fontes, como se a sala de aula de uma oficina se tratasse. Neste caso, foram levantadas as ideias prévias dos estudantes, na

primeira aula, onde foram apresentados os conteúdos e se realizou uma primeira abordagem da temática da Guerra Fria.

As ideias prévias que se pretendiam levantar foram as seguintes: Guerra Fria; Mundo Bipolar; Cortina de ferro e Blocos Antagónicos. Estas foram recolhidas via nuvem de ideias, uma ferramenta utilizada pela Plataforma *Mentimeter*. Para avaliar estas ideias utilizamos o modelo predefinido por Esteves (2020), que categoriza as ideias prévias dos alunos como: ideias vazias, ideias tautológicas, ideias de senso comum e ideias aproximadas⁵.

Com o intuito de executar uma prática de labor construtivista, os estudantes comunicaram as suas ideias tácitas, analisaram as fontes, pesquisaram informação complementar e, orientados pelo questionamento do enunciado do trabalho, elaboraram as suas próprias conclusões.

Os trabalhos decorreram com entusiasmo, pois, os alunos estavam motivados por poderem utilizar os seus telemóveis na aula, que se revelou um dos aspetos que os estudantes mais identificaram oralmente como o que mais tinham gostado. A atividade foi desenvolvida por 18 alunos, uma vez que uma das discentes não se encontrava presente nesse dia na escola, porque estava em Lisboa numa atividade desenvolvida no âmbito do Parlamento dos Jovens.

A ficha cedida aos estudantes não implicava a redação de uma narrativa histórica, mas que entendessem a existência de diferentes narrativas históricas, em simultâneo, veiculadas por diferentes contextos. Note-se que no inquérito de diagnóstico que analisamos anteriormente, percebemos que os estudantes não entendiam que poderia

⁵ Para Esteves (2020, p. 37 inspirada em Barca (2004)) ideias vazias são aquelas a que o aluno não sabe ou não responde, ideias tautológicas é quando os estudantes escrevem algo redundante, ideias de senso comum, quando o aluno sabe alguma coisa sobre o assunto e ideias aproximadas, quando o estudante expressa ideias sobre o assunto, mas ainda não se encontra enquadrado historicamente.

ser produzida informação distinta sobre um dado evento histórico⁶. Por isso, pareceu-nos lógico começar a nossa intervenção com um exercício deste género.

Os estudantes, em grupos de dois e três elementos, analisaram as fontes, numa primeira abordagem, sobretudo, para perceberem se se tratavam de fontes produzidas pelo Bloco Ocidental ou pelo Bloco de Leste.

Posteriormente, debruçaram-se sobre a elaboração das respostas ao questionamento disponibilizado. As questões disponíveis para os três temas de trabalho inquiriam os estudantes sobre o contexto da produção das fontes, nomeadamente, quem as produziu. A narrativa histórica e as diferentes visões político-ideológicas que transmitiam foram também objeto do nosso questionamento.

Por consequência, pretendíamos que os estudantes, com um exemplo claro da rivalidade entre os Blocos Ocidental e de Leste, percebessem a existência de “diferentes visões da história”, articuladas com o contexto e visão de quem redige uma dada narrativa.

3.3. E se durante a Guerra Fria, existisse o *Instagram*?

A segunda estratégia foi aplicada no nosso contexto de investigação-ação nos dias 18 e 21 de março de 2024 e pretendia aferir os conhecimentos dos discentes sobre os focos de tensão durante a Guerra Fria. O tema que se pretendia trabalhar com os estudantes, encontrava-se também inserido no Domínio, Subdomínio e Aprendizagem Essencial da atividade desenvolvida anteriormente.

Tratou-se de um trabalho individual, pois era necessária a avaliação individual dos estudantes através deste tipo de instrumento, uma vez que nos encontrávamos na

⁶ Consultar Gráfico 12 – Respostas à questão colocada aos estudantes: “Achas que diferentes autores historiográficos podem produzir informação distinta acerca de um dado evento histórico?”, na página 95.

última semana do Segundo Período. Desta forma, distribuímos antes da aula, de forma arbitrária, os temas pelos 19 alunos que participaram na atividade.

Assim, no dia 18 de março, lecionamos uma aula no âmbito da temática do clima de tensão entre os blocos. De forma inicial, contextualizamos os estudantes sobre o clima vivido entre os EUA e a URSS e os vários momentos que caracterizaram a Guerra Fria: Guerra Fria, Coexistência Pacífica, Desanuviamiento, e Recrudescimento da tensão “Guerra Fresca”. Por conseguinte, focando-nos no clima de coexistência pacífica para contextualizar, posteriormente, a questão orientadora relacionada com os vários conflitos vividos durante esse período e, obviamente, os temas da nossa atividade.

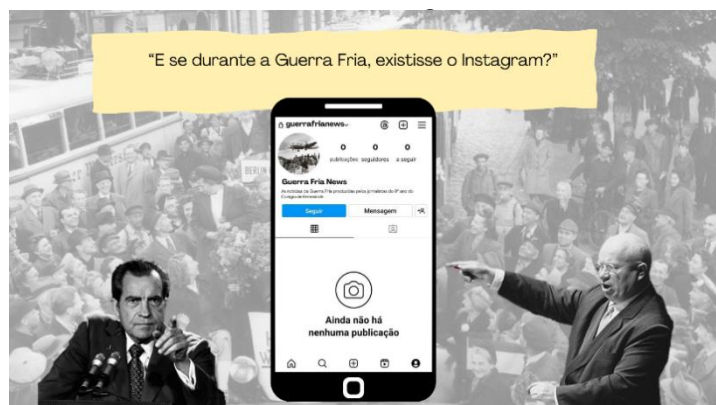
Desta forma, concedemos as diretrizes que pretendiam guiar os estudantes na produção da sua narrativa. A atividade “E se durante a Guerra Fria, existisse o *Instagram?*”, tinha como objetivo que os estudantes construíssem uma narrativa histórica digital, utilizando, portanto, o recurso à estratégia do *Digital Storytelling*, que alia a componente do *Storytelling* à prática digital, e que se encontra devidamente contextualizada no enquadramento teórico deste relatório.

Neste contexto, reservamos a sala de informática e desenvolvemos a atividade durante as duas aulas nesta sala. Porém, antes de nos dirigirmos para a mesma, contextualizamos os alunos sobre a atividade que iriam desenvolver.

Iniciamos a explicação da atividade, esclarecendo que o objetivo era relatar o conflito, como se o *Instagram* existisse naquele tempo, e como se eles trabalhassem para uma agência noticiosa *online*, que denominamos por *Guerra Fria News*⁷.

⁷ Sabemos que o termo em inglês seria “*Cold War News*”, todavia, quisemos evitar o estrangeirismo e trabalhar o conceito de Guerra Fria com os estudantes, porque consideramos que a sua tradução poderia urgir eventuais dúvidas, ao estudantes.

Figura 7- Slide 1 de apresentação da atividade “E se durante a Guerra Fria, existisse o



Fonte: Autoria Própria.

Posto isto, apresentamos a página de *Instagram* fictícia⁸, como conseguimos ver na imagem anterior, o que despertou, imediatamente, reações na sala, não fosse o *Instagram* a rede mais utilizada pelos jovens, em Portugal (Magg, 2024, *online*)⁹.

Seguidamente, explicamos os objetivos do trabalho e referimos aos estudantes que deveriam assumir o papel de um repórter e narrar o acontecimento, como se de uma publicação de *Instagram* se tratasse.

Figura 8- Slide 2 de apresentação da atividade “E se durante a Guerra Fria, existisse o



Fonte: Autoria Própria.

⁸ Dada a difícil de leitura disponibilizamos o texto que se encontra na biografia da página: “As notícias da Guerra Fria produzidas pelos jornalistas do 9º ano do Colégio de Ermesinde”.

Para isso, deveriam seguir alguns pontos por nós delineados: enquadramento cronológico, enquadramento espacial, personagens ou países intervenientes, uma frase chamativa, ou questão dramática (Robin, 2006), e a relação com os conteúdos lecionados. Deste modo, no que concerne à aplicação da estratégia do *Storytelling* nesta atividade, os estudantes não escolheram o tempo, espaço ou personagem histórica, uma vez que esses elementos já se encontravam pré delimitados para cada tema. Contudo, tiveram responsabilidade na criação da narrativa e no fio condutor que concederam à sua história. Para uma melhor compreensão dos elementos que deveriam abordar, observemos a seguinte figura:

Figura 9- Slide 4 de apresentação da atividade “E se durante a Guerra Fria, existisse o Instagram?”



Fonte: Autoria Própria.

Em sequência, pretendíamos que os estudantes noticiassem, digitalmente, um evento histórico, um dos tipos de narrativas considerados por Robin (2006), onde relatassem os principais acontecimentos ou etapas de um dos conflitos da Guerra Fria, previamente selecionados por nós, pois na aplicação da estratégia de *Storytelling*, o docente deve ser um orientador das aprendizagens dos estudantes, como configuram as aprendizagens construtivistas (Ahlquist, 2015).

Assim, após a deslocação para a sala de informática, pedimos aos alunos para acederem a um guião que construímos para a orientação do trabalho, onde constava a

distribuição dos nove temas por aluno, que naturalmente eram repetidos, como se observa no seguinte guião¹⁰:

Figura 10- Guião da Atividade “E se durante a Guerra Fria, existisse o Instagram?”

História 9º ano
18 de março de 2024



Trabalho individual “E se durante a Guerra Fria existisse o Instagram?”

Elementos	Tema do Trabalho
	Bloqueio de Berlim (1948-1949)
	Guerra da Coreia (1950-1953)
	Lançamento do Sputnik 2 (1957)
	Construção do Muro de Berlim (1961)
	Crise dos Mísseis de Cuba (1962)
	Guerra do Vietname (1964-1975)
	Guerra dos 6 dias (1967)
	Chegada do Homem à Lua (1969)
	Guerra do Afeganistão (1979-1989)
	Bloqueio de Berlim (1948)
	Guerra da Coreia (1950-53)
	Lançamento do Sputnik 2 (1957)
	Construção do Muro de Berlim (1961)
	Crise dos Mísseis de Cuba (1962)
	Guerra do Vietname (1964-1975)
	Guerra dos 6 dias (1967)
	Chegada do Homem à Lua (1969)
	Guerra do Afeganistão (1979-1989)
	Bloqueio de Berlim (1948)

Guião de Trabalho

Objetivos:

Imagina que trabalhas numa redação de notícias denominada de “ Guerra Fria News” e tens de documentar os vários acontecimentos da Guerra Fria, como um verdadeiro repórter.

Assim, como um dos teus trabalhos é gerir as publicações do *instagram* do “Guerra Fria News” tens de criar um *post* para divulgares um dos mais recentes conflitos.

O que deve ter o trabalho:

- Uma página inicial do post onde apresentas o acontecimento
- Um título ou uma pequena frase “chamativas”
- Pelo menos uma imagem
- Localização no Tempo e do Espaço
- Principais países ou personagens intervenientes da ação
- Relação do conflito com a Guerra Fria e posição dos Blocos antagónicos: URSS e EUA

Podem usar o ChatGPT, (<https://chat.openai.com/>) em caso de necessidade, para consultar as informações disponibilizadas pelas fontes.

Fonte: Autoria Própria.

No guião de trabalho constavam ainda algumas fontes, para que os estudantes conseguissem enquadrar cada uma das nove temáticas¹¹, contudo, não era o suficiente.

Mais uma vez, permitimos que os estudantes consultassem o software *ChatGPT* para complementarem as informações que iriam disponibilizar e concedemos

¹⁰ Para consultar anexo 11

¹¹ Consultar anexo 11

informações oralmente, como a sugestão de utilização de imagens cativantes, ou recurso à criatividade à multimédia para a elaboração dos seus *posts*.

As fontes cedidas eram, na sua maioria, notícias da época, que informavam sobre a ocorrência de um dado conflito e o seu contexto, para que os estudantes vislumbrassem uma notícia da época e a adaptassem para a Era do *Instagram*. Tomemos como referência o exemplo presente na Figura 10.

Figura 11- Exemplo de uma das páginas do Guião da Atividade “E se durante a Guerra Fria,



Fonte: Autoria Própria.

Com esta atividade individual, esperávamos que os estudantes elaborassem uma narrativa digital com recurso à multimédia, que estimulasse as suas competências, bem como, perceber a destreza digital dos discentes. Pretendíamos ainda perceber se a sua proficiência digital estimularia o desenvolvimento do conhecimento histórico, se estimularia a apreensão de novas aprendizagens e a consolidação dos conteúdos relacionados com a Guerra Fria.

Por conseguinte, para avaliarmos os fatores indicados, tencionamos aplicar na análise de resultados a tabela por nós elaborada¹². Esta conjuga os níveis de literacia histórica desenvolvidos por Taylor e Young (2003) e os níveis de análise das narrativas históricas, preconizados por Parente (2013). A avaliação que pretendemos aplicar às narrativas criadas configurou 5 níveis de análise, compreendendo uma escala do nível 1 ao nível 5, que pressupõe a existência de níveis intercalares.

A avaliação dos estudantes pelos 5 níveis de análise referido foi também realizada com o auxílio da elaboração de uma rubrica de avaliação¹³, que visa enquadrar a narrativa em outros aspetos que visamos avaliar na elaboração dos trabalhos dos estudantes: conteúdos e competências específicas da disciplina (a organização da informação, a cientificidade dos conteúdos apresentados, o uso de termos específicos da disciplina e a pertinência e articulação da informação); desenvolvimento pessoal e interpessoal (a autonomia dos estudantes e o recurso à cooperação); criatividade e proficiência digital (que se revelaram importantes na execução da tarefa, pois atividades como a criação de narrativas recorrem à capacidade de imaginação e desenvolvimento de competências)¹⁴.

Dessa forma, empregaremos uma abordagem quantitativa para avaliar e quantificar os níveis de literacia histórica em que se enquadram as narrativas dos alunos e posteriormente uma análise qualitativa para analisar aspetos relacionados com o conteúdo e desenvolvimento de competências.

¹² Consultar as páginas 85 e 86, para rever a tabela com as categorias da literacia histórica das narrativas produzidas

¹³ Consultar anexo 12.

¹⁴ Consultar anexo 12.

3.4. Rumo a um novo destino

No dia 11 de abril de 2024, lecionamos os conteúdos no âmbito da estagnação e desenvolvimento económico, onde tratamos a desenvoltura da economia portuguesa e a emigração durante o período do Estado Novo. Este tema, inseria-se no domínio “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo” e no subdomínio “Portugal: do autoritarismo à democracia”, exposto na Aprendizagem Essencial *Distinguir períodos de estagnação e de desenvolvimento económico da II Guerra até 1974 (atraso do mundo rural e movimento migratório, medidas de fomento industrial e abertura a capitais estrangeiros).*

Deste modo, optou-se por dedicar a uma primeira parte da aula à exploração e análise da situação económica vivida e posteriormente, à emigração durante o Estado Novo. Assim, optamos por analisar fontes audiovisuais, e, sobretudo, gráficos e tabelas para explorar a questão da emigração em números.

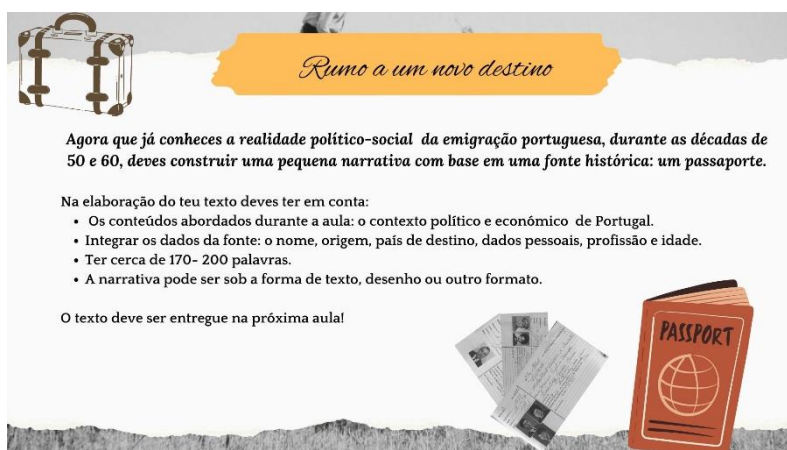
Em sequência, por se tratar de uma aula de apenas 50 minutos e a contingência do tempo ter obrigado ao tratamento de dois temas complexos, enviamos, de forma excecional, trabalho de casa aos nossos alunos.

Este trabalho de casa, de carácter individual, foi comunicado à turma e esta não se mostrou muito agradada. Apesar disso, dos 19 alunos que constituem a nossa amostra apenas 3 não realizaram a narrativa¹⁵.

A atividade de trabalho de casa foi apresentada rapidamente, no momento final da aula e pedia-se aos alunos a redação de uma narrativa histórica, através de um passaporte, proveniente e disponível no site do Arquivo Distrital do Porto. Assim, devido à riqueza de passaportes neste período digitalizados no site do arquivo, concedemos a cada estudante um passaporte diferente para realizar o seu trabalho. Por isso, no final da aula apresentamos o seguinte diapositivo:

¹⁵ Por se tratar de um exercício para trabalho de casa, optou-se por não o incluir nem contabilizar no inquérito final que apresentaremos e analisaremos mais à frente neste trabalho.

Figura 12 - Slide da apresentação da atividade “Rumo a um novo destino”



Rumo a um novo destino

Agora que já conheces a realidade político-social da emigração portuguesa, durante as décadas de 50 e 60, deves construir uma pequena narrativa com base em uma fonte histórica: um passaporte.

Na elaboração do teu texto deves ter em conta:

- Os conteúdos abordados durante a aula: o contexto político e económico de Portugal.
- Integrar os dados da fonte: o nome, origem, país de destino, dados pessoais, profissão e idade.
- Ter cerca de 170- 200 palavras.
- A narrativa pode ser sob a forma de texto, desenho ou outro formato.

O texto deve ser entregue na próxima aula!

Fonte: Autoria Própria.

Nesta atividade, com um cariz mais analógico que a anterior, pretendíamos que os participantes desta amostra redigissem uma narrativa com base na informação disponibilizada por cada fonte. Assim, foi explicada a atividade aos estudantes e, posteriormente, distribuídas as folhas com o enunciado e a fonte a utilizar.

Figura 13- Guião da atividade de produção de narrativa histórica “ Rumo a um novo destino”



Rumo a um novo destino

Passaportes de emigrantes – livro 81, Porto: Arquivo Distrital do Porto, 1964, C/3/714- 3609.

Agora que já conheces a realidade económico-social da emigração portuguesa, durante as décadas de 50 e 60, deves construir uma pequena narrativa com base em uma fonte histórica: um passaporte.

Na elaboração do teu texto deves ter em conta:

- Os conteúdos abordados durante a aula: o contexto político e económico de Portugal.
- Integrar os dados da fonte: o nome, origem, país de destino, dados pessoais, profissão e idade.
- A narrativa pode ser sob a forma de texto, desenho ou outro formato.
- No caso de ser um texto, deves produzir uma narrativa com cerca de 170- 200 palavras.

O texto deve ser entregue na próxima aula!

Fonte: Autoria Própria.

Nesta estratégia de aprendizagem, pediu-se aos estudantes que produzissem uma narrativa com base numa fonte, objetivando-se, por isso, o trabalho direto com uma fonte primária, que pudessem observar a caligrafia e que conseguissem edificar uma interpretação que culminaria na redação de uma narrativa histórica.

Por conseguinte, explicamos aos estudantes que no seu texto deveriam constar elementos que se relacionassem com a temática abordada durante a aula. Neste caso, uma vez que foi atribuído um passaporte a cada estudante, onde constava ou um personagem ou um casal ou uma família, estes não puderam escolher as personagens que queriam representar. Assim, pediu-se que a sua narrativa fosse escrita na primeira pessoa, mas como esse elemento não constava no guião por nós fornecido, este critério não foi cumprido pela maioria dos estudantes e, por isso, não será avaliado para efeitos de categorização da literacia histórica presente nas narrativas.

Os elementos-guia fornecidos aos estudantes e que estes deveriam desenvolver seriam: o contexto político económico de Portugal durante o Estado Novo, que dizia respeito aos conteúdos lecionados nessa aula e nas anteriores. O enquadramento da fonte na sua narrativa, através dos dados pessoais constantes no registo do passaporte (nome, idade, profissão, local de origem e de destino); por fim, uma vez que se tratava de uma primeira experiência analógica, deixamos ao critério do estudante qual o suporte da produção da sua narrativa, concedendo ainda orientações sobre o número de palavras a redigir (170 a 200 palavras).

Com esta atividade, desejávamos entender que indicações nos concediam os estudantes sobre a sua relação com as fontes em trabalho autónomo e em que sentido orientavam o seu texto narrativo. Outro dos objetivos era aferir se os estudantes tinham apreendido os conteúdos lecionados ou se estes ainda eram alvo de dúvidas. Por fim, pretendíamos ainda perceber qual era a relação dos estudantes com as narrativas em formato físico, visto que, tencionávamos realizar uma outra narrativa nesse mesmo formato, na semana seguinte.

Assim, tencionávamos ainda entender as suas habilidades de escrita e interpretação, resultantes da sua literacia. Pois, tal como reforçamos na parte teórica

deste estudo, para nós revela-se imperativo a existência de uma literacia genérica, para existir e poder desenvolver-se uma literacia histórica.

Em sequência, para avaliarmos a literacia histórica presente nas narrativas históricas redigidas pelos estudantes, alicerçamo-nos, mais uma vez, na tabela modelo por nós criada que configura 5 níveis de análise, e que tem por base os modelos preconizados por Taylor e Young (2003) e Parente (2004) e na rubrica já referida.

3.5. «Adeus, até ao meu regresso »: escrever um aerograma durante a Guerra Colonial

A quarta atividade que aplicamos à nossa turma de 9º ano, denominada de “«Adeus, até ao meu regresso»: escrever um aerograma durante a Guerra Colonial”, pretendia que os estudantes redigissem aerogramas durante as aulas realizadas nos dias 15 e 18 de abril.

A temática da Guerra Colonial inseria-se no domínio “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo” e no subdomínio “Portugal, do autoritarismo à democracia”, consignados na Aprendizagem Essencial: *Analisar a guerra colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar.*

Com a elaboração deste aerograma pretendíamos verificar se os estudantes tinham compreendido os conteúdos programáticos que incidiam no tema da Guerra Colonial e na degradação do Estado Novo. Para lecionar a temática da Guerra Colonial e analisar as consequências humanas e económicas do conflito, utilizamos a aula do dia 15 de abril.

A aula, tal como todas aquelas inseridas neste no subdomínio, utilizou como motivação uma música de intervenção sobre a área temática a trabalhar, neste caso, utilizamos a música “Menina dos olhos tristes” de Zeca Afonso (1969). Esta pretendia explorar os desgostos provocados pela guerra e a situação do país. Posteriormente,

disponibilizamos aos alunos as músicas numa playlist- *Viver Abril na aula de história*- por nós criada na plataforma *Spotify*¹⁶.

Neste contexto, na parte final da aula, apresentamos o exercício à turma através de uma apresentação em suporte digital, que mostrava a temática a desenvolver:

Figura 14- Slide 1 da apresentação da atividade “«Adeus, até ao meu regresso». Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial”



Fonte: Autoria Própria

Os estudantes, percebendo que iriam realizar um trabalho, inquiriram de forma entusiasta sobre aquilo que este preconizava. Desta forma, quisemos saber se os estudantes sabiam o que era um aerograma ou aquilo que tratava. A maioria dos discentes não conhecia o conceito, contudo, alguns conseguiram identificar que era “um género de carta”, pelas imagens disponibilizadas no dispositivo da nossa apresentação.

Por conseguinte, achamos pertinente levar para a sala de aula nove aerogramas do nosso arquivo pessoal, pois muitos nunca tinham visto um aerograma, ou “uma carta da guerra”, como um dos elementos apelidou.

Desta forma, explicamos as características de que se revestia este meio de comunicação, a sua utilização no contexto de guerra e comunicação entre Províncias

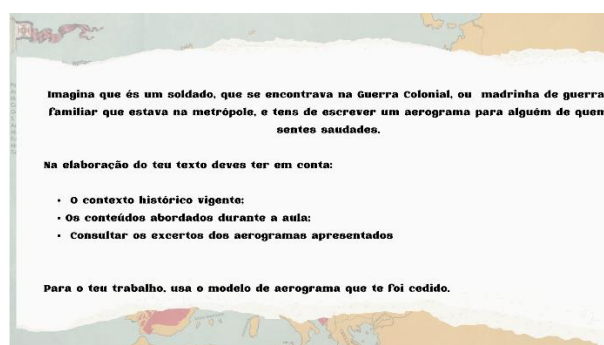
¹⁶ Consultar anexo 13. Com a criação da *Playlist: Viver Abril na Aula de História*, pretendíamos que os estudantes pudessem aceder (e adicionar caso desejassem) às canções de intervenção exploradas no início das aulas do subdomínio: Portugal: do Autoritarismo à Democracia.

Ultramarinas e Metrópole, o que era o número de SPM ou Indicativo Postal Militar, como se dobrava, de se lado se escrevia e aquilo que se redigia na parte frontal e traseira. No que se refere ao número de SPM, demos como exemplo o SPM de Angola (término em 6) e o SPM de Moçambique (término em 4), os mais usuais.

Além das explicações orais transmitimos um excerto de um vídeo¹⁷ (Edições desassossego, 2020, *online*) para que os estudantes entendessem como se realizava a correspondência, o que estava inerente ao discurso transmitido e o que eram as madrinhas de guerra. Posteriormente, distribuímos os aerogramas originais que tínhamos para os alunos conseguirem tocar, cheirar e sentir.

Após a distribuição, os estudantes entenderam que se tratava de um trabalho individual. De seguida, explicamos-lhes que teriam de desenvolver uma narrativa como se de uma personagem se tratasse: madrinha de guerra, militar ou familiar. Neste âmbito, contextualizamos os estudantes sobre as componentes que estariam de estar presentes na sua narrativa e a sua relação com os conteúdos lecionados:

Figura 15- Slide 2 da apresentação da atividade “«Adeus, até ao meu regresso». Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial”



Fonte: Autoria Própria

Para realizamos esta atividade decidimos utilizar um modelo de aerograma já existente, criado por Martins (2009, p. 98), bastante idêntico, na nossa opinião ao “bate

¹⁷Excerto [00:44- 1:58 min] disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Psv6f9scj2s>

estradas” originais. No momento seguinte, apresentamos aos estudantes que emissor teriam de interpretar e para que destinatário teriam de redigir o seu aerograma.

Figura 16 - Slide 3 da apresentação da atividade “«Adeus, até ao meu regresso». Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial”



Alunos	Emissor	Destinatário
Y1	Madrinha de Guerra	Militar
Y2	Familiar	Militar
Y3	Militar	Madrinha de Guerra
Y4	Familiar	Militar
Y5	Familiar	Militar
Y6	Militar	Familiar
Y7	Militar	Familiar
Y8	Familiar	Militar
Y9	Madrinha de Guerra	Militar
Y10	Militar	Militar
Y11	Familiar	Militar
Y12	Madrinha de Guerra	Militar
Y13	Familiar	Militar
Y14	Militar	Militar
Y15	Militar	Madrinha de Guerra
Y16	Militar	Familiar
Y17	Familiar	Militar
Y18	Militar	Familiar
Y19	Madrinha de Guerra	Militar

Fonte: Autoria Própria

Logo de seguida, os discentes revelaram entusiasmo e questionaram-no sobre o local que poderiam adicionar nos cabeçalhos do emissor e do destinatário e desejavam logo escrever no papel que lhes foi cedido. Todavia, alertamos para a necessidade de escreverem primeiro a narrativa numa folha de rascunho e só depois do texto finalizado e sem erros é que poderiam passar para o modelo de aerograma cedido.

Como forma de dissipar algumas dúvidas, sobre o tipo de discurso que deveria estar presente num aerograma, mostramos aos estudantes exemplos de discursos patentes em aerogramas de uma madrinha de guerra, de um militar e de um familiar. Tome-se como modelo um dos discursos apresentados, o discurso de um militar que projetamos a título de exemplo:

Figura 17 - Slide 4 da apresentação da atividade “«Adeus, até ao meu regresso». Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial”



Fonte: Autoria Própria.

Nesta atividade, como um dos objetivos era inspirarem-se nos discursos já produzidos, constatamos que os estudantes recorriam frequentemente às fontes primárias originais, as projetadas e as que se encontravam redigidas nos nove aerogramas que continuamente, circulavam pela sala.

Para avaliar os elementos textuais que produziram, decidiu-se utilizar a mesma metodologia das atividades anteriores. Por consequência, pretendíamos analisar a literacia histórica dos discentes, por via das narrativas por eles redigidas. Para isso, utilizamos a mesma tabela de análise, que combina os modelos de Taylor e Young (2003) e Parente (2004), tal como referido nas atividades anteriores.

Integramos assim as produções narrativas numa análise que compreendia 5 níveis de avaliação da sua literacia histórica, com recurso de uma rubrica de avaliação¹⁸ produzida para avaliar a atividade.

¹⁸ Consultar anexo 12.

3.6. Criação de uma narrativa digital: As transformações do Mundo Contemporâneo- A Globalização

A última estratégia de ensino aplicada foi executada durante a aula de 100 minutos do dia 23 de maio e teve como objetivo a criação de um projeto de desenvolvimento de uma narrativa digital em formato *TikTok*, que incidia sobre o conceito de Globalização. Neste trabalho, foram atribuídos aos estudantes, de modo aleatório, várias temáticas em torno da Globalização, pretendendo-se que este fosse um trabalho que privilegiasse a prática colaborativa, através da aplicação na sala de aula da abordagem metodológica da *Aprendizagem Baseada em Projetos*.

Neste contexto, uma vez que se tratava de um projeto que objetivava a criação de uma narrativa digital, pretendíamos que os estudantes seguissem as orientações propostas pela estratégia do *Digital Storytelling*, que preconiza a conjugação dos elementos e encadeamento típicos do *Storytelling* com o recurso a suporte digital e multimédia, e narração de um evento histórico.

Os conteúdos referentes à temática das transformações do mundo contemporâneo inserem-se no domínio “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo” e no subdomínio “As transformações do mundo contemporâneo”. No que respeita às Aprendizagens Essenciais a trabalhar neste projeto salientamos aquelas que correspondem aos temas de trabalho: *Analisar a dependência económica dos países em vias de desenvolvimento; Indicar as principais potências emergentes e Analisar as dimensões da globalização (ex.: tecnologias de informação, comunicação e transportes, migrações)*.

Por conseguinte, como este era um projeto que desejávamos desenvolver em apenas 100 minutos, não elaboramos nenhuma apresentação multimédia para expor a temática. No final da aula anterior, no dia 20 de maio, comunicou-se aos discentes que na aula seguinte desenvolveriam um trabalho no âmbito da Globalização, explicando-se o propósito e o recurso a elaborar, comunicando-se também os grupos de trabalho.

Desse modo, no dia 23 de maio distribuiu-se o guião de trabalho pelos grupos, constituídos de forma aleatória. Observemos a primeira página do guião de trabalho distribuído à turma, onde constam os temas de trabalho:

Figura 18- Primeira página do Guião do Trabalho de Grupo: As transformações do Mundo Contemporâneo/ A Globalização



Guião de Trabalho de Grupo
As transformações do Mundo Contemporâneo: A Globalização

Grupo	Elementos	Tema do Trabalho
I	Y1, Y2, Y3 e Y4	Terrorismo
II	Y5, Y6 e Y7	Alterações Climáticas
III	Y8, Y9 e Y10	O mundo digital
IV	Y11, Y12 e Y13	Dificuldades dos países em Desenvolvimento: Contraste entre Norte-Sul
V	Y14, Y15 e Y16	A ascensão da China
VI	Y17, Y18 e Y19	Migrações

Indicações Gerais:

1. Ler atentamente os documentos que devem ser analisados pelo grupo de trabalho.
2. Realização de um vídeo narrado, na aplicação *TikTok*:
 - a. Contextualização do tema em análise em 1 min – 1:30 min.
 - b. Utilizar no vídeo pelo menos 3 fontes iconográficas

Sugestão (não obrigatório) pelo menos 1 imagem criada num software de inteligência artificial (no canva (multimédia mágica), por exemplo).

3. Na apresentação: Justificar as escolhas realizadas para a execução do vídeo: informação e conceitos utilizados.

Fonte: Autoria Própria

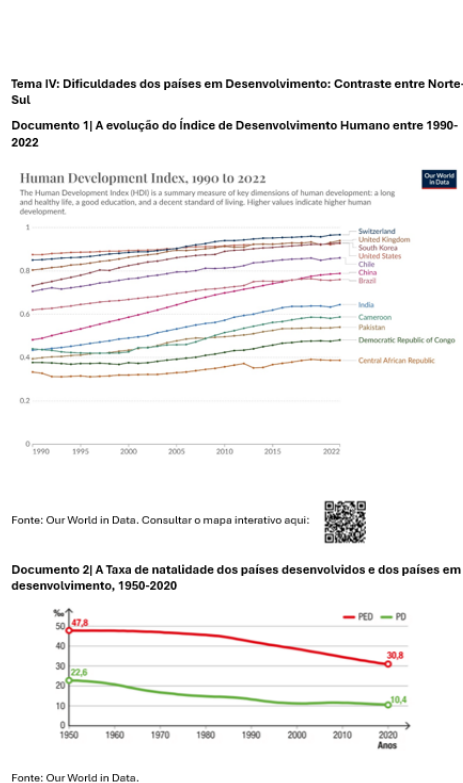
Após a entrega do guião da atividade de projeto a desenvolver, contextualizamos os estudantes de que forma iria correr o trabalho. Para isso, aconselhamos que o desenvolvimento da narrativa pelo grupo idealmente deveria ocorrer nos primeiros 50 minutos de aula e nos 50 minutos seguintes o gravação e narração do seu projeto *TikTok*.

Assim, enquadrámos os pontos a desenvolver na produção do seu recurso original, portanto, que a partir dos documentos disponíveis em cada temática, os estudantes deveriam formular a sua narrativa, podendo, para isso. consultar outras fontes web gráficas. Seguidamente, explicamos que teriam de construir um discurso narrativo como nas anteriores atividades, mas desta vez adaptado a uma rede social como o *TikTok*, por isso, deveria ser sintético, com a duração de 1:00- 1:30 minutos, e

que fosse esteticamente apelativo, devendo para isso utilizar imagens e fontes iconográficas. Relembramos os estudantes que a integração dos documentos no seu recurso também valorizava e concedia credibilidade à informação por eles produzida. Por fim, sugerimos a criação de imagens em inteligência artificial, para integrar os seus trabalhos.

Em alguns dos documentos disponibilizados, nomeadamente em alguns gráficos, os discentes podiam ainda através do seu telemóvel aceder aos gráficos interativos, como nos é possível visualizar:

Figura 19- Uma das páginas do Guião do Trabalho de Grupo, onde os alunos podiam aceder ao gráfico interativo, através de um QRCode



Fonte: Autoria Própria.

A execução da atividade de produção de narrativas digitais pretendia sobretudo entender, mais uma vez, a articulação da literacia digital dos estudantes, a sua capacidade de pesquisa da informação, a capacidade destes em utilizar recursos como

a imagem, voz e texto em simultâneo e a sua capacidade de produzir uma síntese da informação, para na aula seguinte apresentar à turma.

Deste modo, não avaliaremos as apresentações das narrativas multimédia e apenas os conteúdos criados pelos discentes. Apesar da comunicação do projeto à turma ser a etapa final da metodologia de *Aprendizagem Baseada em Projetos*, esta foi realizada por todos os grupos, mas não será alvo de análise no nosso estudo. Pois, este visa apenas avaliar a tipologia das narrativas e a sua literacia histórica.

Para a produção deste recurso inovador, apelamos aos discentes que utilizassem as suas habilidades, relacionadas com a desenvoltura de vídeos *TikTok* e outros formatos, que permitissem a criação deste tipo de recursos multimédia. Ora, por ser uma atividade que os jovens executam no seu dia-a-dia em redes sociais como o *TikTok* e o *Instagram*, demonstraram-se desde logo motivados para executar toda a atividade.

Por conseguinte, tencionávamos compreender com esta última a atividade a articulação de competências digitais e desenvolvimento de habilidades históricas, através do desenvolvimento e aplicação de uma atividade mais complexa, neste caso, adotando a estratégia do *Digital Storytelling*. E desta forma, dissipar as nossas dúvidas, acerca da proficiência tecnológica dos estudantes, através do deste projeto.

Ambicionávamos também perceber de forma se desenvolvia na prática a aplicação da *ABP* no ensino da história, visto que existem poucos estudos em Portugal, referentes à sua aplicação; entender de que forma desenvolviam um projeto em torno de uma problemática e que tipologia de competências os estudantes conseguiam desenvolver com a sua execução; E, ainda, se esta auxiliava no desenvolvimento e consolidação dos conhecimentos históricos.

Para a elaboração da narrativa, pedimos aos estudantes que redigissem numa folha de rascunho aquilo que o grupo desejava narrar durante o vídeo e que procurassem imagens para integrar o vídeo, ainda antes de iniciarem a narração.

Por isso, organizados em grupos de trabalho, de forma pronta e dinâmica distribuíram tarefas que iriam permitir a agilidade e o desenvolvimento do texto e posterior narração do recurso.

Por fim, para avaliar a produção dos nossos *criadores de conteúdos digitais*, decidimos novamente utilizar o modelo de avaliação da literacia histórica das narrativas produzidas, integrando-as nos níveis de 1 a 5, conforme estabelecido, recorrendo à rubrica¹⁹ produzida para avaliar os parâmetros desenvolvidos pelos estudantes.

¹⁹ Consultar anexo 12.

4. Análise de Resultados

4.1. Missão ser historiador “ver, comparar e analisar”

Antes de mais, analisaremos as ideias prévias levantadas na primeira aula que lecionamos sobre a Guerra Fria. As ideias foram recolhidas no primeiro momento da aula, logo após a exploração da situação-problema. Assim, tentamos compreender as ideias dos estudantes sobre: Guerra Fria; Mundo Bipolar; Cortina de ferro e Blocos Antagónicos.

No que se refere à ideia de Guerra Fria²⁰, apresentamos a seguinte nuvem de palavras:

Figura 20 – Levantamento das ideias tácitas: Guerra Fria

Escreve uma palavra que tu consigas associar à Guerra Fria
20 responses



Fonte: Autoria Própria.

Se partirmos das categorias propostas por Esteves (2020), consideramos que nenhuma das ideias referida pelos estudantes se identifica com uma ideia aproximada ou com o real conceito de Guerra Fria. Na nossa ótica, apenas a ideia “fim da 2ª Guerra

²⁰ Os estudantes podiam apontar mais de uma palavra.

Mundial” pode incorporar a categoria de ideia aproximada, mas todas as outras inserem-se na noção de ideia de senso comum.

Se nos debruçarmos na análise do conceito de “mundo bipolar”, podemos observar as seguintes respostas dos estudantes:

Figura 21– Levantamento das ideias tácitas: Mundo Bipolar

Escreve o que para ti significa "mundo bipolar"
20 responses



Fonte: Autoria Própria.

Portanto, neste âmbito constatamos que mais uma vez as ideias dos estudantes se encontram entre as ideias vazias (18), as ideias tautológicas (3) e as ideias de senso comum (1). Para nós, ideias como “difícil” ou “enganador” são vazias pois nada apontam em prol de uma definição. Porém, consideramos que ideias como “duas facetas”, “dois lados ou “duas frentes” está enquadrado são ideias tautológica, pois nada nos transmitem sobre o conceito “mundo bipolar”, e por fim, consideramos a ideia “comunismo” como uma ideia de sendo comum, pois aponta já um caminho rumo à definição.

De seguida, atentemos naquilo que os nossos estudantes pensam sobre a noção “cortina de ferro”:

Figura 22 – Levantamento das ideias tácitas: Cortina de Ferro



Fonte: Autoria Própria.

Quanto ao conceito de “cortina de ferro”, curiosamente, quase todas as ideias o identificavam daquilo que o conceito tratava. Deste modo, consideramos que apenas um estudante expressava uma ideia tautológica com o conceito de “diferentes”, outro estudante detinha uma ideia de senso comum com a noção de “indestrutível”, associado ao ferro enquanto metal, e os restantes estudantes possuíam, para nós, ideias que se inserem no campo das ideias aproximadas (19).

Por fim, a última ideia prévia levantada foi a de “Blocos antagónicos” e esta foi a que mais dúvidas deixou nos estudantes, visto que apenas 17 alunos responderam.

Figura 23 – Levantamento das ideias tácitas: Blocos antagónicos

Diz o que significa "blocos antagónicos"

17 responses



Fonte: Autoria Própria.

Assim, esta é para nós a única ideia que se insere nas quatro categorias propostas por Esteves (2020). Consideramos obviamente, respostas como “não sei”, como respostas vazias (4 estudantes), de seguida temos as ideias como “inimigos” ou “opostos” como aquelas que integram a categoria das ideias tautológicas (6 estudantes), pois são ideias redundantes sobre o conceito, posteriormente, as ideias de senso comum, que para associamos quando os alunos falam, por exemplo, em “espaços distintos” e, por fim, temos as ideias aproximadas, pois os alunos identificam o conceito de blocos antagónicos a ideias como “divisão do mundo em duas áreas”, “duas divisões do mundo” ou “com “princípios diferentes” e “duas forças distintas”.

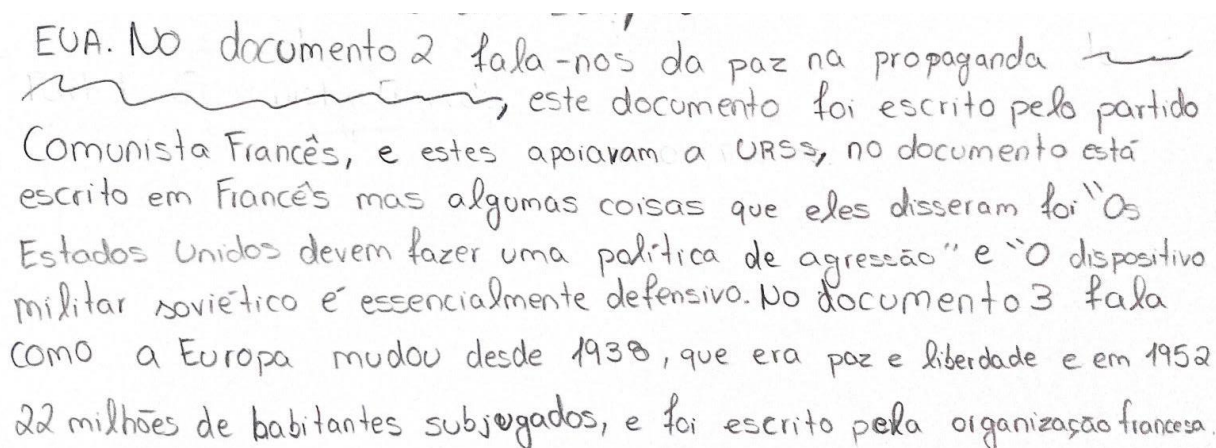
Elencadas as ideias prévias que os nossos estudantes têm e que serviram de mote para a execução desta atividade, passaremos a entender de que forma estes conceitos forma aplicados no trabalho de análise de diferentes perspetivas históricas, onde encararam o papel de um verdadeiro “mini-historiador”.

Após a execução da atividade, pretendemos perceber se efetivamente, tinham aprendido a existência de diferentes perspetivas da história ou se continuavam a entender esta como um *Big Picture* do passado. A dinâmica da turma contribuiu em muito para o sucesso da atividade. A maioria dos alunos elaborou as respostas ao

questionamento de forma articulada, e apenas um grupo de dois elementos produziu um texto uno, que se encontrava redigido de forma clara e contextualizada.

Por conseguinte, podemos constatar que os estudantes conseguiram abordar a totalidade ou a maioria das informações pertinentes nos documentos escritos. Particularmente, a identificação dos diferentes contextos de produção e de que forma a guerra e o ambiente de antagonismo que se vivia, denotava uma mensagem transmitida não isenta, acerca do outro. Passemos a observar uma das respostas dos estudantes que ilustra a situação descrita:

Figura 24- A primeira página da ficha “A Guerra Fria: O antagonismo entre os Blocos Ocidental e de Leste”

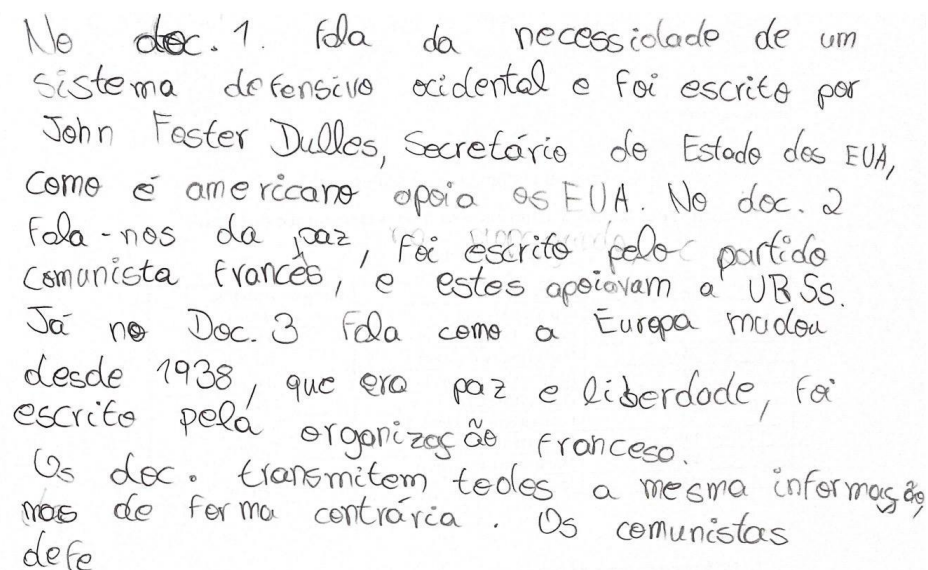


EUA. No documento 2 fala-nos da paz na propaganda este documento foi escrito pelo partido Comunista Francês, e estes apoiavam a URSS, no documento está escrito em Francês mas algumas coisas que eles disseram foi "Os Estados Unidos devem fazer uma política de agressão" e "O dispositivo militar soviético é essencialmente defensivo. No documento 3 fala como a Europa mudou desde 1938, que era paz e liberdade e em 1952 22 milhões de habitantes subjugados, e foi escrito pela organização francesa.

Fonte: Autoria Própria.

Porém, apesar das diferenças ideológicas e da transmissão de diferentes visões políticas, os estudantes conseguiram entender que, apesar de distintas no conteúdo, os dois blocos tinham a mesma intencionalidade com a transmissão da mensagem, como nos ilustra a seguinte resposta de um aluno:

Figura 25- Exemplo 2 de uma resposta elaborada por um aluno às questões disponíveis na ficha de trabalho “A Guerra Fria: O antagonismo entre os Blocos Ocidental e de Leste”



No doc. 1. fala da necessidade de um sistema defensivo ocidental e foi escrito por John Foster Dulles, Secretário de Estado dos EUA, como é americano apoia os EUA. No doc. 2 fala-nos da paz, foi escrito pelo partido comunista francês, e estes apoiavam a URSS. Já no Doc. 3 fala como a Europa mudou desde 1938, que era paz e liberdade, foi escrito pela organização francesa. Os doc. transmitem todos a mesma informação, mas de forma contrária. Os comunistas defe

Fonte: Autoria Própria.

Assim, como sugere a resposta deste aluno, os dois blocos assemelhavam-se na forma como representavam o outro, denegrindo a imagem do bloco oposto. Contudo, o seu texto deveria estar mais desenvolvido e redigido de forma mais coesa, pois é difícil perceber as comparações que estabelece posteriormente. No documento 2 referido por este estudante, não fala de “paz”, mas sim das ameaças à paz erigidas pelos EUA contra a URSS e Estados Satélite, provenientes de uma fonte de propaganda do Partido Comunista Francês. Aqui percebemos no que se refere à cognição histórica, que apesar de o conceito de multiperspetiva ter ficado sedimentado, no que se refere a outros conceitos como o de evidência ou o de análise histórica não lhe permitem atingir, o que é para Lee (2003, pp. 21-25), uma verdadeira compreensão histórica. Por isso, se tivermos em conta a proposta de Taylor e Young (2003) consideramos que este é um aluno de tipo funcional, pois apresenta já um nível de conhecimento que lhe permite conhecer a temática, mas utilizá-la num dado contexto.

Debrucemo-nos agora sobre o exemplo da única resposta produzida em texto. Antes de mais, os estudantes procuraram enquadrar aquilo que foi a Doutrina Djanov e a Doutrina Truman. Para isso, através da observação direta em aula, percebemos que estes participantes recorreram ao *ChatGPT*, para contextualizar a temática. Assim, tal como demonstramos na parte teórica desta investigação, o uso de *QRCode* pode auxiliar na pesquisa e enriquecimento da informação produzida pelos estudantes, além de ter servido como elemento motivador à aprendizagem (Moreira, 2023).

De facto, este é, na nossa opinião, o texto mais completo. O texto encontra-se bem articulado e sem erros. A informação histórica encontra-se explicada de forma clara e correta e responde aos nossos objetivos. Os elementos deste grupo de trabalho partiram de um enquadramento da temática, contextualizaram a Doutrina *Truman* e a Doutrina *Jdanov*, e a sua inserção no contexto da Guerra Fria e a questão da perspectiva de cada um dos Blocos. Neste sentido, podemos considerar que este caso se insere no nível do aluno processual (Taylor & Young, 2023), uma vez que os elementos do grupo procuraram analisar os textos, pesquisar informação complementar, redigir o texto de forma clara, enquadrar a temática, utilizar os conceitos da disciplina de história e produzir evidências, que é a sua interpretação dos documentos disponíveis.

Figura 26 – Exemplo 3 de uma resposta elaborada por um aluno às questões disponíveis na ficha de trabalho “A Guerra Fria: O antagonismo entre os Blocos Ocidental e de Leste”

1. As duas fontes apresentadas foram produzidas por Harry Truman (norte-americano) e Andrei Ildanov (soviético).

A Doutrina Truman foi proclamada pelo presidente dos ~~Est~~ EUA, Harry Truman, em 1947, como uma política de contenção do comunismo, prometendo apoio económico e militar a países ameaçados por regimes totalitários.

A Doutrina Ildanov foi uma resposta soviética à Doutrina Truman, apresentada pelo político soviético Andrei Ildanov ~~foi~~ em 1947, enfatizando a rivalidade entre o bloco comunista e o bloco capitalista. Ambas as doutrinas surgiram durante a Guerra Fria e moldaram as relações internacionais da época.

Analisar apenas uma das visões político-ideológicas pode fornecer uma compreensão parcial da Guerra Fria. Ambos os lados, quer os EUA com os seus aliados capitalistas, ou a URSS com os seus aliados comunistas, desempenharam um papel fundamental no conflito. A Guerra Fria foi caracterizada por uma competição geopolítica, ideológica e económica entre estes dois blocos, com confrontos indirectos, corrida armamentista, espionagem e propaganda intensiva. Para entender completamente a Guerra Fria, é necessário examinar ambas as perspectivas e o contexto histórico mais amplo em que o conflito se desenrolou.

Fonte: Autoria Própria.

A utilização desta estratégia demonstrou que os alunos conseguem perceber, efetivamente, existência de diferentes perspetivas da História, e que esta não reproduz apenas uma grande narrativa. Na maioria dos casos, consideramos que as respostas foram pouco desenvolvidas e que os estudantes apenas se limitaram a responder às questões sem uma verdadeira análise e interpretação das fontes primárias disponibilizadas. Contudo, e conforme referido, consideramos que no caso do último

exemplo analisado os alunos assumiram a papel de “mini- historiadores” e tentaram analisar da melhor forma os documentos. Neste sentido, não nos podemos esquecer de que se trata de uma turma de 9º ano, com uma idade média de 14 anos, o que se reflete, obviamente, no trabalho produzido.

No que se refere à utilização do telemóvel, temos uma opinião que apresenta alguma ambiguidade. Na nossa opinião, o uso de telemóvel originou uma situação de distração em muitos grupos de trabalho, o que, conseqüentemente, se refletiu num trabalho mais demorado do que o planeado, menos bem conseguido e numa produção escrita mais escassa em alguns grupos. Já outros grupos aproveitaram a utilização do telemóvel para complementar as informações dos documentos.

Desta forma, salientamos que na nossa opinião a estratégia foi bem conseguida e que os alunos conseguiram entender de forma genérica o objetivo da atividade e a informação patente nas fontes históricas. Por isso, no nosso entender, no decorrer desta atividade a turma enquadrou-se no nível do aluno funcional, pois os estudantes entenderam a temática referente às distintas perspetivas dos diferentes blocos antagónicos, mas apenas associada à questão dos EUA versus URSS.

4.2. E se durante a Guerra Fria, existisse o *Instagram*?

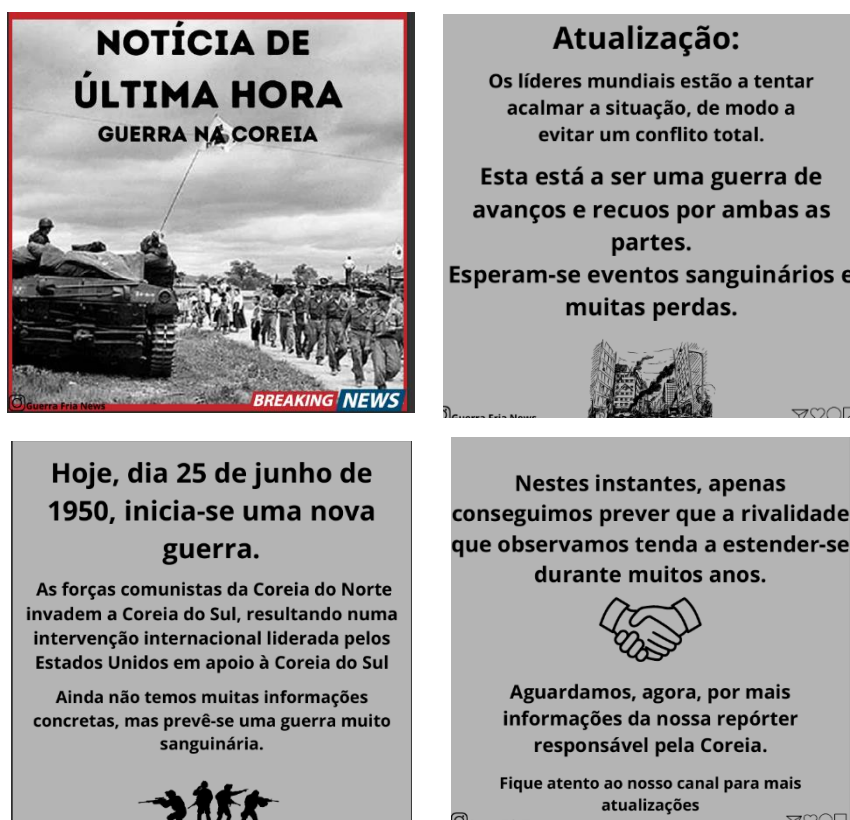
A execução desta atividade pretendia entender o nível de literacia histórica que os estudantes que constituem a nossa amostra expressavam através da produção de uma narrativa digital. Assim, a análise que realizaremos partirá do modelo de níveis de análise que conjuga as propostas de Taylor & Young (2003) e a proposta de Parente (2004).

Deste modo, os 19 estudantes da nossa amostra realizaram a atividade e desenvolveram narrativas digitais sobre o tema que lhes foi atribuído aleatoriamente, utilizando a Plataforma *Canva*. No decorrer da atividade, os alunos demonstraram mais motivação e empenho do que na anterior atividade desenvolvida. De facto, tal como nos

enuncia Pinho (2012 *apud* Ferreira, 2022,) a utilização das tecnologias funciona como elemento motivador da aprendizagem e criam novas formas de os alunos aprenderem.

De modo genérico, todos os alunos produziram as páginas pedidas para o nosso *post* sobre o acontecimento, inserindo os elementos textuais pedidos, como o uso de imagens, a menção ao acontecimento, o enquadramento espacial e temporal e a sua relação com a Guerra Fria. Todavia, em cerca de metade dos casos os estudantes não utilizaram nenhuma “frase chamativa”, conforme pedido. Atentemos a um dos exemplos que no nosso entender desenvolveu um trabalho mais completo:

Figura 27 – Exemplo de um *post* produzido por um aluno “E se durante a Guerra Fria, existisse o Instagram?”: Guerra da Coreia



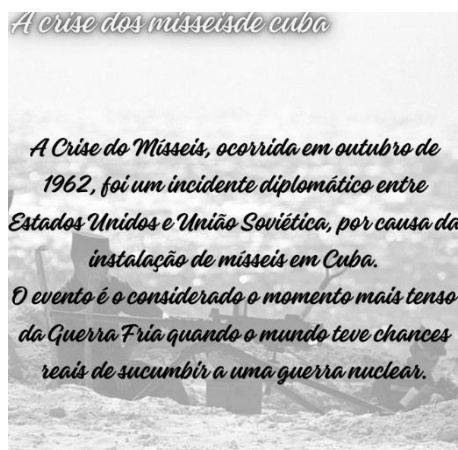
Fonte: Autoria Própria.

Neste âmbito, conseguimos entender que o aluno contextualiza o evento histórico na primeira pessoa, como se de um verdadeiro repórter se tratasse, portanto, tal como se existisse *Instagram* no tempo a Guerra Fria. Notamos criatividade na

formulação do conteúdo. O aluno apresenta os elementos textuais de forma simples e clara, demonstrando criatividade como articula os símbolos, imagens e o texto.

A utilização de uma estratégia como o *Digital Storytelling* prefigura o desenvolvimento de competências ligadas à tecnologia. Todavia, denotamos, através da nossa prática de observação direta, que os estudantes, apesar de serem considerados nativos digitais, não detêm proficiência digital na área das competências, tal como nos indicaram Dias-Trindade e Moreira (2021). Na execução da atividade revelaram falta de literacia digital, uma vez que alguns estudantes transmitiram dificuldade em cruzar os recursos históricos (disponíveis na ficha de trabalho) com a atividade digital. O uso de plataformas de inteligência artificial ou outros *Websites*, resultavam na prática do “copy & paste”, copiando integralmente o texto que se encontrava nestas plataformas ou *Websites*, como nos ilustra o seguinte exemplo. Além de se tratar de uma prática de plágio, demonstra que os estudantes não têm a capacidade de filtrar e avaliar a informação que encontram na internet. Deste modo, desde já informamos que decidimos atribuir o nível 1 a esta narrativa. Atentemos aos exemplos presentes nas Figuras 28 e 29.

Figura 28– Exemplo de uma parte do post produzido por um aluno Y “E se durante a Guerra Fria, existisse o Instagram?”: Crise dos Mísseis de Cuba



Fonte: Autoria Própria.

Figura 29– Página da internet de onde o aluno Y retirou o texto anterior

Crise dos Mísseis



Juliana Bezerra
Professora de História

A **Crise dos Mísseis**, ocorrida em outubro de 1962, foi um incidente diplomático entre Estados Unidos e União Soviética, por causa da instalação de mísseis em Cuba.

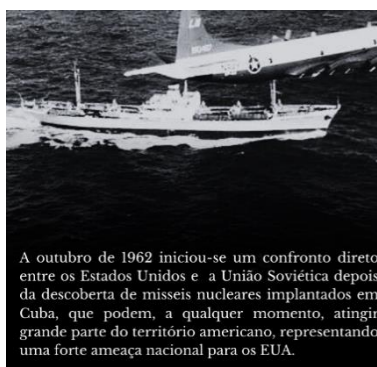
O evento é o considerado o momento mais tenso da Guerra Fria quando o mundo teve chances reais de sucumbir a uma guerra nuclear.

Fonte: Autoria Própria.

Por outro lado, estes resultados demonstram a falta de conhecimento histórico basilar para realizar o trabalho, que no nosso entender, não se revelava complexo. A falta de literacia histórica e digital revela-se pelas ideias vazias que o conteúdo produzido transmite, demonstrando que este aluno não sabe pensar historicamente, nem trabalhar com recursos digitais. Neste caso, notamos também a ausência de competências como a criatividade, pois as páginas de texto revelam-se pouco apelativas ao leitor, com muito texto e o uso de cores escuras.

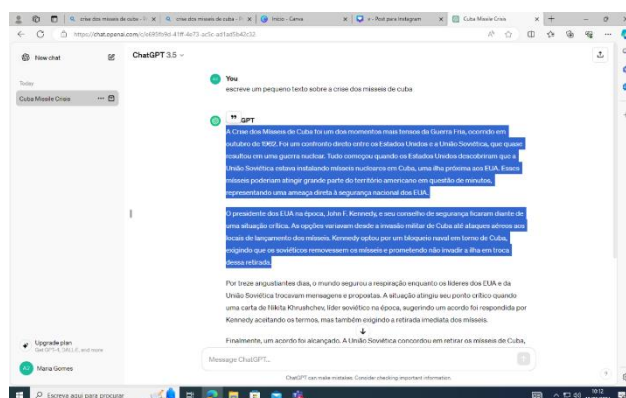
Em oposição, temos o exemplo de um estudante que trabalhou o mesmo tema que o anterior, que apesar de aceder a um recurso de Inteligência Artificial para aceder a informações sobre o evento, conseguiu filtrar a informação e produzir um *post* de *Instagram* que respeitava as indicações (Figuras 30 e 31).

Figura 30 – Exemplo de um post produzido por um aluno “E se durante a Guerra Fria, existisse o Instagram?”: Crise dos Mísseis de Cuba



Fonte: Autoria Própria.

Figura 31- Print do Chat GPT de onde a aluna retirou a informação



Fonte: Autoria Própria.

Através do print da consulta deste estudante ao *ChatGPT* (Figura 31), conseguimos entender que esta não apresenta uma copia literal dos conteúdos, mas que consegue filtrar a informação e aplicar na atividade elementos substantivos, como datas, ou nomes de personagens históricas.

Por conseguinte, a maioria dos trabalhos produzidos pelos estudantes transportavam-nos para a sua criatividade e imaginação. Além disso, a produção de recursos digitais, através de plataformas como o *Canva*, auxiliaram o desenvolvimento

deste tipo de competências, conforme já citado por Ferreira *et al.* (2022, p. 2), e como podemos visualizar no seguinte *post*:

Figura 32 – Exemplo de um *post* produzido por um aluno “E se durante a Guerra Fria, existisse o Instagram?”



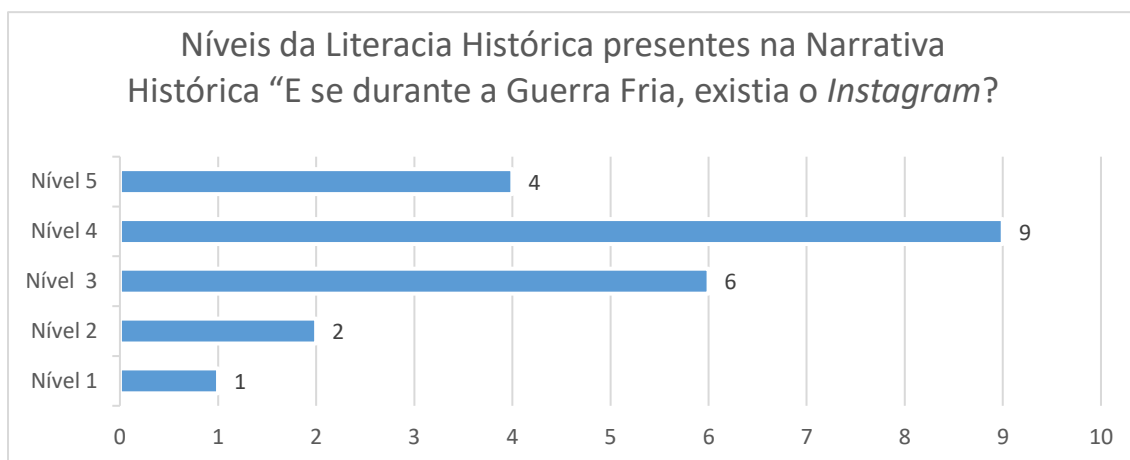
Fonte: Autoria Própria.

Este trabalho, além de primar pelos elementos criativos que o constituem, usa uma frase chamativa associada ao acontecimento “Um pequeno passo para o homem, um grande passo para a Humanidade”.

Após a execução da atividade, pretendemos entender qual o nível de literacia histórica patente no desenvolvimento desta narrativa. Partindo do modelo por nós criado categorizamos as narrativas do nível 1, aquele em que a narrativa uma literacia histórica menos sedimentada o 5, onde a literacia histórica se encontra mais desenvolvida. Para enquadrar as ideias, conceitos e condução da narrativa concebida pelos estudantes, utilizamos a rubrica²¹ já referida anteriormente.

²¹ Consultar anexo 12.

Gráfico 13– Distribuição da frequência dos estudantes pelos níveis da Literacia Histórica presentes na Narrativa “E se durante a Guerra Fria, existia o *Instagram*?”

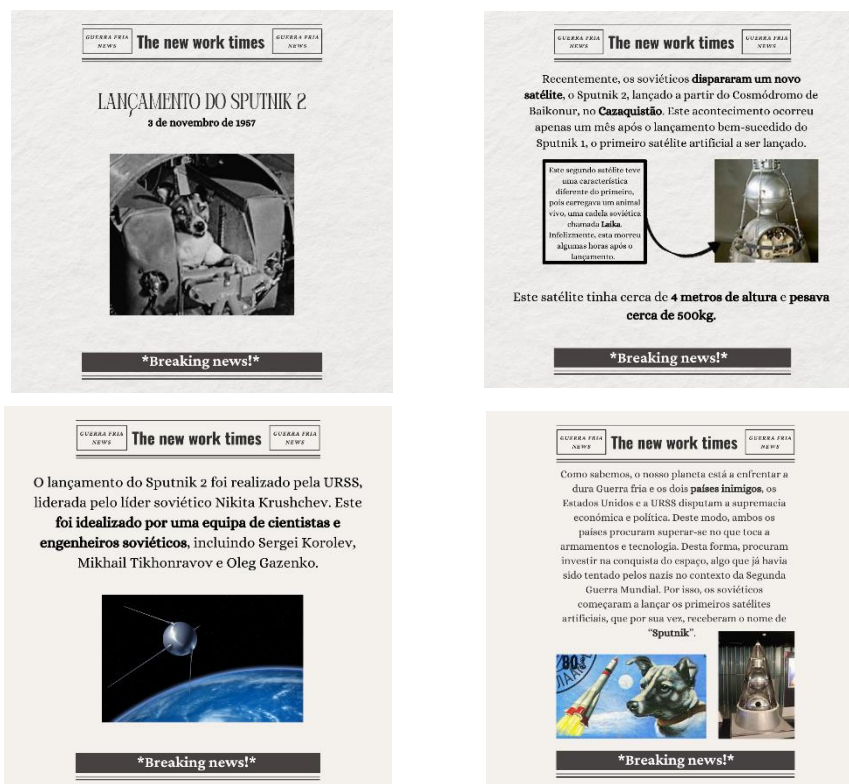


Fonte: Autoria Própria.

Após observarmos a tabela anterior, entendemos que as narrativas dos estudantes no nosso entender compreender níveis que integram os níveis 2 a 5, passando de seguida a descrever as nossas análises.

No caso das narrativas classificadas com um nível 5 (4), consideramos que estas desenvolvem as suas narrativas tendo em conta as orientações seguidas. Portanto, apresentam a notícia na primeira pessoa, contextualizam devidamente o evento histórico e a sua articulação com a explicação dos conteúdos da Guerra Fria, apresentando, por isso, a narrativa com uma sequência e fio condutor. Atentemos ao exemplo de uma narrativa classificada com o nível 5:

Figura 33 – Exemplo de um *post* classificado com nível 5 na atividade “E se durante a Guerra Fria, existisse o Instagram?”



Fonte: Autoria Própria.

Os trabalhos neste nível denotam o desenvolvimento de competências como a criatividade, a sintetização de conhecimentos e a sua clara transmissão, o domínio das tecnologias, através da utilização de diversos recursos presentes no *Canva* e por fim, a seleção de informação credível. Desta forma, desenvolvem as quatro competências que Robin (2006) aponta serem as que permitem formular a Literacia no século XXI. É por isso, um tipo de narrativa produzida por um estudante que entende as dinâmicas e conceitos históricos.

Seguidamente, as narrativas da maioria dos estudantes da turma inserem-se no nível 4 de Literacia Histórica. Tomemos atenção ao exemplo seguinte:

Figura 34 – Exemplo de um *post* classificado com nível 4 na atividade “E se durante a Guerra Fria, existisse o Instagram ?”



Fonte: Autoria Própria.

Ao produzirem as suas narrativas, os estudantes apresentam um texto com um fio condutor, o que nos permite entender a mensagem transmitida, o contexto em que o evento histórico se insere, logo a compreensão de conceitos históricos e a sua articulação disciplinar. Contudo, consideramos que a argumentação histórica dos acontecimentos não se encontra suficientemente sedimentada, apesar da existência de conexões causais. Neste caso, o estudante não se enquadra como um repórter da época

Não obstante, seis narrativas produzidas localizam-se no nível 3 de Literacia Histórica. Em consequência, os textos produzidos são funcionais, isto é, compreendem os critérios de descrição basilares. A narrativa histórica que os estudantes efetuaram descreve de forma simples e funcional o conflito atribuído, todavia, existem lacunas a identificar o contexto e as causas do evento histórico.

Figura 35 – Exemplo de um *post* classificado com nível 3 na atividade “E se durante a Guerra Fria, existisse o Instagram?”



Fonte: Autoria Própria.

Ao produzirem as suas narrativas, os estudantes apresentam um texto com um fio condutor, o que nos permite entender a mensagem transmitida, o contexto em que o evento histórico se insere, logo a compreensão de conceitos históricos e a sua articulação disciplinar. Contudo, consideramos que a argumentação histórica dos acontecimentos não se encontra suficientemente sedimentada, apesar da existência de conexões causais. Neste caso, o estudante não se enquadra como um repórter da época

Não obstante, seis narrativas produzidas localizam-se no nível 3 de Literacia Histórica. Em consequência, os textos produzidos são funcionais, isto é, compreendem os critérios de descrição basilares. A narrativa histórica que os estudantes efetuaram descreve de forma simples e funcional o conflito atribuído, todavia, existem lacunas a identificar o contexto e as causas do evento histórico.

Figura 36 – Exemplo de um *post* classificado com nível 2 na atividade “E se durante a Guerra Fria, existisse o Instagram?”



Fonte: Autoria Própria.

Por fim, decidimos atribuir o nível 1 à narrativa que elabora uma cópia integral do texto disponível na internet, já referida anteriormente. Esta não apresenta qualquer filtragem da informação, nem a elaboração de uma narrativa original que demonstre literacia histórica.

Por conseguinte, entendemos que as narrativas produzidas pelos estudantes conseguiram em média atingir os níveis 3 e 4 de Literacia Histórica. De facto, tratando-se de uma narrativa digital, tivemos em conta outros factos como a questão associada às características típicas de qualquer *post* que encontramos numa rede social, mas sem perder a cientificidade que a atividade e a disciplina exigiam, porque a mensagem de qualidade transmitida ao público do *Guerra Fria News* era o mais importante.

Além disso, tendo em conta que *Digital Storytelling* valoriza fatores como as componentes de multimédia e imagem, tivemos em conta fatores como a criatividade ou as cores utilizadas para tornar, ou não, as publicações mais atrativas ou elementos gráficos ou cuidado com a edição. Curiosamente, a cor predominante nos *posts* de forma genérica e naqueles escolhidos para integrar este trabalho, foi o cinzento.

No inquérito final tentaremos perceber a aplicação desta estratégia, comparando-a com as demais.

4.3. «Rumo a um novo destino»

A atividade «Rumo a um novo destino» tinha sido realizada para entender e avaliar os conhecimentos apreendidos pelos alunos, na aula que lecionamos no âmbito das questões económicas e a problemática da emigração, durante as décadas 50 e 60 do século XX.

Por conseguinte, esta atividade foi realizada como exercício de trabalho de casa, onde os alunos através, da análise de uma fonte primária, deveriam construir a sua própria narrativa.

Partindo desta questão, desde logo os estudantes revelaram dificuldade na análise da fonte primária, o que resultou com que muitos estudantes entregassem o exercício mais tarde do que o pretendido. Logo, segundo Peter Lee (2003) revela-se primordial a análise de fontes e o entendimento do conceito de evidência para existir compreensão histórica, pois tal como afirma Bloch (2007, p. 7-8) só através de um ensino centrado na análise de fontes primárias se permite ao estudante ir ao encontro do ofício de historiador.

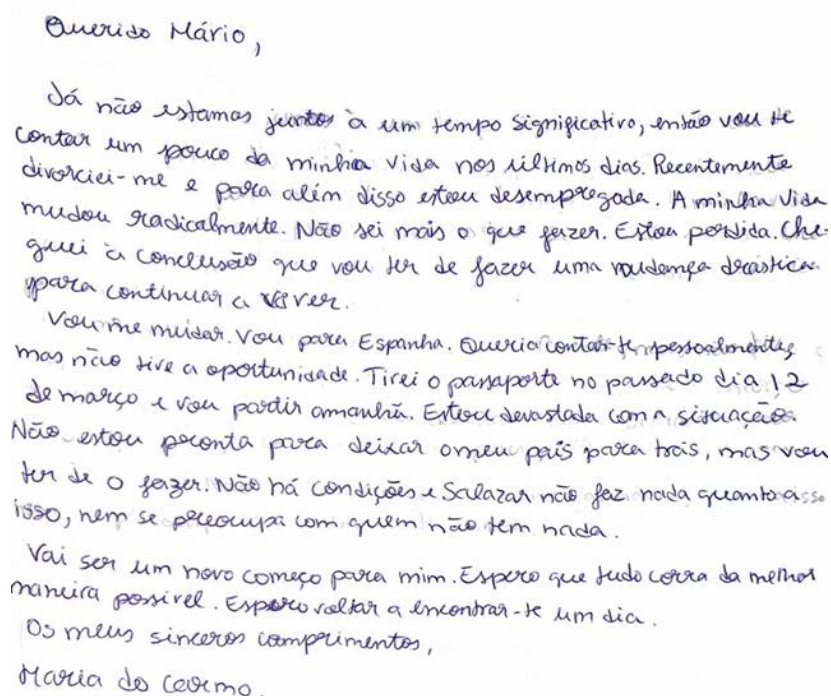
No nosso entendimento, os jovens têm um contacto maior com as fontes primárias e secundárias, provenientes no manual escolar onde nesse tipo de recursos já se encontram devidamente tratadas e adaptadas, com o objetivo de facilitar e otimizar a gestão do tempo de análise. Ora esta informação confirma a investigação de Nokes (2013) e os dados divulgados pelo *Relatório Geral do Estado do Ensino da História na*

Europa, que afirma que 48 % dos docentes na Europa utilizam o manual como uma “matéria prima” privilegiada e o questionamento das fontes disponíveis nestes recursos (Conselho da Europa, 2024, p.56).

Deste modo, uma grande maioria dos estudantes revelou empenho na atividade e entregou a narrativa construída, logo na aula seguinte. Outros, por se esquecerem desta em casa ou por não entenderem a caligrafia da época, devolveram apenas a narrativa na aula posterior ou semana seguinte. Assim, 16 estudantes que constituem a nossa amostra realizaram a atividade e apenas 3 estudantes não produziram a narrativa.

Das narrativas entregues pelos discentes e, posteriormente, por nós analisadas constatamos que apenas 2 estudantes escrevem na primeira pessoa e os restantes 15 alunos optaram por redigir a narrativa na 3ª pessoa, procurando retratar de modo fictício, a história da vida da pessoa ou família patente no passaporte que lhes foi atribuído. Atentemos agora, ao exemplar produzido em forma de carta:

Figura 37 – Exemplo de uma narrativa redigida no formato de carta, no âmbito da atividade «Rumo a um novo destino»



Querido Mário,

Já não estamos juntos há um tempo significativo, então vou te contar um pouco da minha vida nos últimos dias. Recentemente divorciei-me e para além disso estou desempregada. A minha vida mudou radicalmente. Não sei mais o que fazer. Estou perdida. Cheguei à conclusão que vou ter de fazer uma mudança drástica para continuar a viver.

Vou-me mudar. Vou para Espanha. Queria contar-te pessoalmente, mas não tive a oportunidade. Tirei o passaporte no passado dia 12 de março e vou partir amanhã. Estou devastada com a situação. Não estou pronta para deixar o meu país por três, mas vou ter de o fazer. Não há condições e Salazar não fez nada quanto a isso, nem se preocupa com quem não tem nada.

Vai ser um novo começo para mim. Espero que tudo corra da melhor maneira possível. Espero voltar a encontrar-te um dia.

Os meus sinceros cumprimentos,

Maria do Carmo.

Fonte: Autoria Própria.

No que diz respeito ao formato, todos os estudantes tinham liberdade para redigirem e criarem a narrativa histórica da forma que entenderam. Todos os estudantes reproduziram as vivências, da fuga, da família ou das personagens, enquadradas no contexto histórico vigente e produziram uma “estória”. Por esse motivo, concordamos com Gallie (1964) quando este considera que a História pode ser expressa por narrativas por deter características em comum com a “estória”.

No que se refere ao suporte utilizado, somente dois estudantes utilizaram o formato *Microsoft Word* para redigir as suas narrativas, enquanto os restantes realizaram a atividade redigindo o texto à mão. Neste contexto, uma das estudantes optou também por desenhar de forma idealizada e recorrendo à sua imaginação, uma ilustração referente à família que descreveu na sua narrativa, tal como observamos na seguinte figura:

Figura 38– Exemplo de uma narrativa redigida com recurso a uma ilustração, no âmbito da atividade «Rumo a um novo destino»

Família Moreira Barbosa:

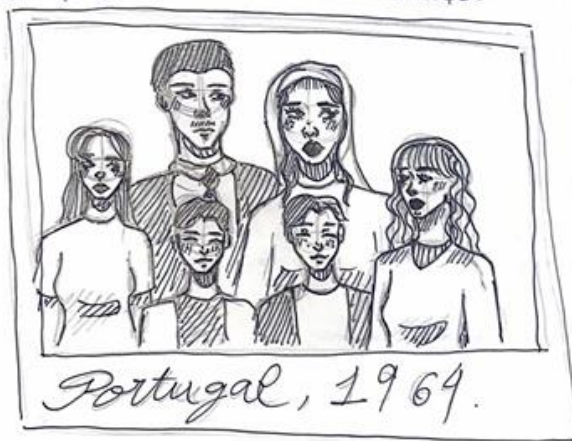
António acordou de madrugada, numa quinta-feira do fim do mês de Maio. Chamou a sua esposa e os seus filhos, para iniciarem a sua viagem rumo a Espanha.

Em Portugal, as condições eram cada vez piores. Para uma família numerosa, os rendimentos do trabalho agrícola que António e o resto dos familiares recebiam não eram o suficiente para se sustentarem.

Todos sonhavam com uma vida melhor, e quando a oportunidade de mudança apareceu, agarraram-se imediatamente a ela.

Espanha parecia, sem dúvida, uma melhor hipótese. Portugal vivia períodos de crise, mesmo depois da entrada na EFTA. A economia de Autarquia não permitia o desenvolvimento do país nem do povo.

Mesmo com melhorias significativas, esta família não conseguia mais aguentar a pobreza e a censura em que viviam. Então seguiram a cozeira enquanto saíam em direção à velha carrinha, onde, depois de uma grande viagem, chegariam ao destino perseguido para um novo recomeço.



Fonte: Autoria Própria.

Em todos os casos, a produção textual dos estudantes refere o contexto predominantemente agrícola, com más condições de vida para a população, a fome e carência e a necessidade de emigrar para obtenção de melhores condições e como fuga à ditadura. Desta forma, optou-se por categorizar a frequência dos temas mais descritos pelos estudantes, como nos ilustra a tabela:

**Tabela 7– Categorização das áreas temáticas abordadas pelos estudantes na atividade
«Rumo a um novo destino»**

Áreas Temáticas	Frequência
Economia	16
Emigração	14
Ditadura	9

Fonte: Autoria Própria.

As narrativas produzidas, na nossa opinião, evidenciam de forma recorrente, um fio condutor pouco conexo, pois na maioria dos casos nos parágrafos iniciais os discentes elencam os fatores que resultam na pobreza e carência económica das personagens, que os desperta a emigrar. No nosso entender, essa nomeação de fatores poderia ter sido aplicada e desenvolvida de outro modo. Apesar disso, todos realizaram um enquadramento do contexto histórico vigente em Portugal. Para comprovar a nossa análise, observemos a narrativa produzida por um dos discentes:

Figura 39 – Exemplo de uma narrativa redigida com recurso a um elencar de factos, no âmbito da atividade «Rumo a um novo destino»

O meu nome é Manuel Rodrigues, sou natural de Loulé, no Algarve tenho olhos castanhos, tenho 1,58 de altura, sou casado, o número do meu passaporte é 944 e emigrei para África.

Durante as décadas de 1950 e 1960, a emigração portuguesa foi influenciada por uma série de fatores económicos e sociais. Num período marcado pela instabilidade política e económica em Portugal, muitos portugueses aperceberam-se que a emigração era uma oportunidade de escapar à pobreza e à falta de oportunidades. A economia portuguesa, predominantemente agrícola e com um mercado de trabalho limitado, não conseguia absorver a mão de obra excedente, levando a que muitos procurassem oportunidades além-fronteiras.

A emigração para países como França, Suíça, Alemanha e Estados Unidos tornou-se uma realidade para milhares de portugueses, que procuravam melhores condições de vida e emprego.

Este fluxo migratório teve um impacto significativo na sociedade portuguesa, com muitas famílias a serem separadas e comunidades inteiras a serem deslocadas. No entanto, a emigração também teve consequências positivas para Portugal. As remessas enviadas pelos emigrantes contribuíram para a estabilização económica de muitas famílias e para o desenvolvimento de diversas regiões do país. Além disso, a experiência adquirida pelos emigrantes no estrangeiro muitas vezes levou à modernização e à introdução de novas práticas no regresso ao país de origem.

No entanto, a emigração também teve um custo humano, com muitos emigrantes a enfrentarem discriminação, condições de trabalho precárias e dificuldades de integração nos países de acolhimento. A saudade da terra natal e a nostalgia pela vida deixada para trás foram sentimentos comuns entre os emigrantes portugueses.

Fonte: Autoria Propria.

A título de curiosidade, um dos discentes elaborou o seu texto, inspirando-se na atividade anterior, partilhando, no fim da narrativa produzida, a informação que utilizou com recurso ao software de inteligência artificial *ChatGPT*. Atentemos no exemplar:

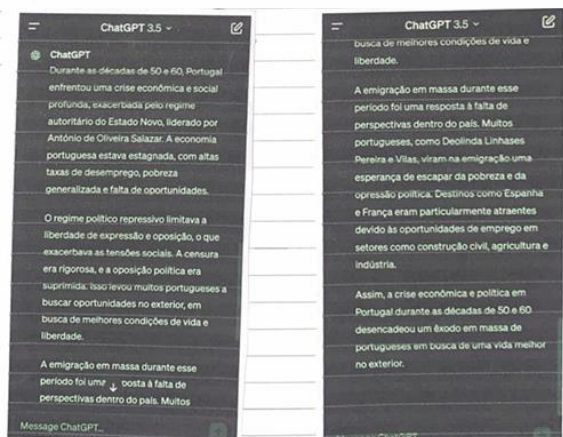
Figura 40 – Exemplo de uma narrativa redigida com recurso ao ChatGPT, no âmbito da atividade «Rumo a um novo destino»

Deolinda Linhares Pereira evitou uma jovem portuguesa nascida a 19 de maio de 1940, recebeu o seu passaporte a meio de uma época de desafios e oportunidades para os emigrantes. Portugal, durante o regime autoritário do Estado Novo, enfrentava dificuldades económicas e sociais. A emigração era uma grande saída para muitos portugueses que procuravam melhores condições de vida.

Com destino à Espanha e França, Deolinda tinha acesso a oportunidades de emprego e estabilidade financeira que não encontrava na sua terra de origem.

A sua jornada representa a emigração em massa de portugueses durante as décadas de 50 e 60, impulsionada pela pobreza e pela falta de oportunidades. Espanha e França representavam destinos atraentes devido ao crescimento económico e à procura por mão de obra.

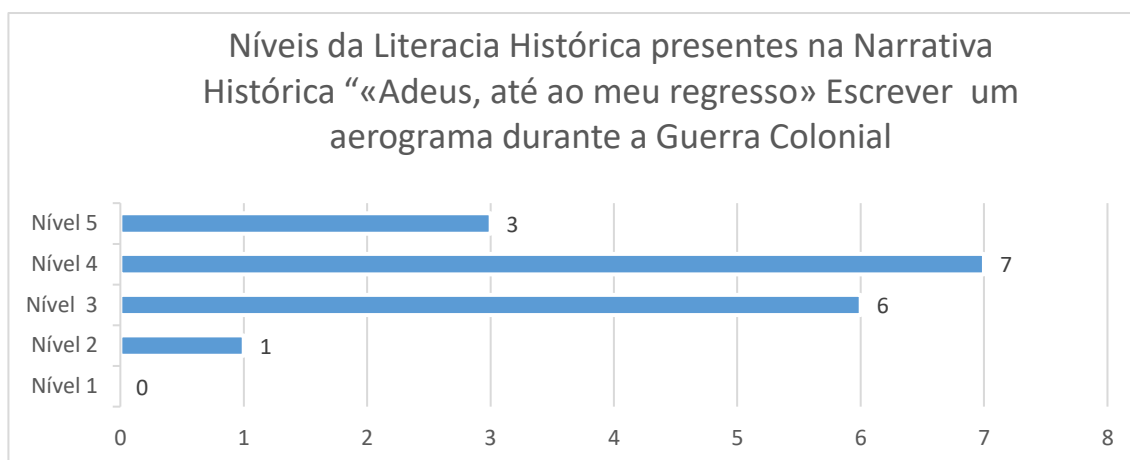
Para Deolinda e para muitos outros como ela, deixar Portugal era uma decisão difícil, mas necessária para garantir um futuro melhor para si e para a sua família. A taxa de desemprego, a pobreza e o regime em questão eram fatores cruciais que influenciavam a população a emigrar nestas décadas.



Fonte: Autoria Própria.

No que respeita a avaliação das dos textos narrativos produzidos, optamos, novamente, por empregar a mesma metodologia anteriormente utilizada, portanto, realizamos a categorização das narrativas através do modelo de níveis 1 a 5, que objetiva analisar a literacia histórica presente nas narrativas históricas. Prestemos atenção à distribuição dos níveis de literacia histórica da atividade:

Gráfico 14 – Distribuição da frequência dos estudantes pelos níveis da Literacia Histórica presentes na Narrativa «Rumo a um novo destino»



Fonte: Autoria Própria.

Neste caso, quantificamos as narrativas produzidas com a classificação compreendida nos níveis 2 a 5, com uma média de classificação de 3,70, ou seja, nível 4. Não atribuímos o nível 1 a nenhum estudante, visto que, no nosso entender todos entenderam o objetivo da atividade e realizaram um enquadramento do contexto histórico vivido.

No que concerne à única narrativa atribuída com o nível 2 de literacia histórica, na nossa ótica, esta não apresenta antes de mais a estrutura de uma narrativa, isto é, uma “estória” com acontecimentos razoavelmente elencado, nem qualquer fio condutor, nem respeitando o limite de palavras mínimo (120 palavras). No que respeita à comunicação verificamos também que o texto produzido não é claro, provocando algumas dificuldades na sua interpretação. Todavia, decidiu-se integrar a narrativa no nível 2, porque esta apesar de não apresentar rigor histórico, compreende-se a contextualização do tema, através de pequenos detalhes dispersos, como nos é possível verificar:

Figura 41 — Exemplo de uma narrativa classificada com o nível 2, na atividade «Rumo a um novo destino»

Antigamente, para mim a política era muito má mesmo assim, com algumas ajudas, Portugal conseguia-se manter vivos, os povos de antigamente não eram nada bons entre eles integravam-se em todo o lado para conseguir ganhar umas mais valias, e não era também nada bom, ~~nome: João Silva~~

Nome: João Silva

Idade: 19 anos

País: Inglaterra

- O passaporte dos emigrantes, era muito importante antigamente também para viajar, em todo o lado, os imigrantes também deram muitas mais valias a Portugal, principalmente, com a emigração.

Fonte: Autoria Própria.

De seguida, as narrativas que às quais decidimos atribuir o nível 3 (6 textos), são aquelas que a estrutura da narrativa se encontra presente, mas as referências históricas obedecem a uma argumentação simples, necessitando de algum de complexidade. No caso das narrativas que elencam, meramente, os fatores económicos, sociais ou políticos, como se de uma lista se tratasse, portanto, que obedecer à estrutura de um texto narrativo com princípio meio e fim, atribuímos também esta classificação, porque no nosso entender não demonstra uma aplicação nos conteúdos históricos aprendidos no exercício narrativo, nem uma clara compreensão do que é o conceito de evidência histórica.

Figura 42 – Exemplo de uma narrativa classificada com o nível 3, na atividade «Rumo a um novo destino»

Emigração Portuguesa - década 50 e 60

Durante as décadas de 50 e 60, Portugal atravessava um período de grande instabilidade económica e social. A ditadura do Estado Novo, liderada por António de Oliveira Salazar, governava o país com mão de ferro, reprimindo qualquer forma de oposição e mantendo o país isolado do resto do mundo.

Neste cenário de pobreza e repressão, muitos portugueses viram na emigração a única forma de melhorar as suas condições de vida. Milhares de homens e mulheres deixaram as suas famílias e as suas terras à procura de oportunidades nos países do Norte da Europa, como França, Alemanha e Suíça.

É exemplo o oficial do exército António Avelino de Abreu Parente, com 36 anos, natural de França. Conforme se vê pelo passaporte emitido no Porto (Portugal), o seu destino é Europa (talvez o seu país natal). O António foi dos poucos portugueses emigrantes que conseguiu legalmente o seu passaporte, talvez pelo seu cargo de oficial do exército. Grande parte dos portugueses que emigraram viajou clandestinamente.

Apesar das dificuldades, a emigração portuguesa foi fundamental para a sobrevivência de muitas famílias e para o desenvolvimento económico do país. Os emigrantes enviavam dinheiro para Portugal, que contribuía significativamente para a economia nacional.

Contudo, a emigração deixou marcas profundas na sociedade portuguesa. Muitas famílias foram desestruturadas com a partida de entes queridos.



Fonte: Autoria Própria.

Nas narrativas classificadas com o nível 4 (7 textos), no nosso entender apresentam uma estrutura com um fio condutor e sequência, onde percebemos a relevância dos conteúdos históricos, que obedecem a uma lógica interna e denotam conhecimento dos estudantes acerca dos conhecimentos históricos aprendidos. Porém, apesar do texto e eventos históricos descritos, a argumentação histórica presente nas narrativas é simples e pouco desenvolvida.

Figura 43 – Exemplo de uma narrativa classificada com o nível 4, na atividade «Rumo a um novo destino»

Mudar de vida aos 40 anos

A história de Eduardo Moreira de Sá é uma entre muitas das histórias portuguesas, que viu na emigração uma porta para a esperança e renovação, num período de grandes desafios e transformações em Portugal.

Eduardo, filho de João Moreira da Silva e Cândida da Silva Sá, natural de Santo Tirso e residente em Gondomar nunca imaginou que um dia deixaria Portugal. Era um industrial de confeitaria, que se dedicava a produzir doces e bolos com habilidade e paixão.

Um homem de origem modesta, enfrentava uma realidade económica difícil nas décadas de 60 em Portugal, com salários baixos e oportunidades limitadas para crescimento profissional e pessoal.

Para além disso, o regime político ditatorial e a guerra colonial levaram a tomar uma decisão drástica: emigrar para Espanha com a sua esposa.

No dia 14 de Abril de 1964, quando recebeu o seu passaporte sentiu uma mistura de ansiedade e esperança. A emigração era vista como uma procura por melhores condições de vida e trabalho, mas havia sempre o receio de não correr bem.

A Espanha, com sua proximidade geográfica e promessas de melhores oportunidades, tornou-se o destino de muitos emigrantes portugueses nessa época.

Eduardo com seu passaporte em mãos, partiu para a Espanha. Esperava encontrar uma vida mais estável, com salários melhores, mas também ansiava por um lugar onde pudesse viver sem medo da repressão política.

Fonte: Autoria Própria.

Por fim, no que se refere às três narrativas às quais decidimos atribuir a classificação de nível 5, consideramos que estas se tratam de textos bem desenvolvidos e que apresentam coerência e fio condutor, que denotam uma originalidade da história, contextualizada com o contexto político vigente de forma completa. As ligações causais encontram-se bem construídas, representando assim uma inferência clara das conexões entre a causas e consequências dos eventos históricos, tal como é visível na seguinte narrativa:

Figura 44– Exemplo de uma narrativa classificada com o nível 5, na atividade «Rumo a um novo destino»

O meu nome é Maurício, nasci a 9 de Janeiro de 1994, tenho 1,68 de altura, nacionalidade portuguesa e sou casado. Trabalho como comerciante e decidi seguir rumo a Espanha à procura de melhores condições de vida. Atualmente, estamos na década de 60, um período marcado pela ditadura e por uma economia instável, em determinados países. Desde criança, testemunhei as dificuldades enfrentadas pela minha família para sobreviver a um meio escasso de recursos e à repressão política. Em 1945, ano em que terminou a II Guerra Mundial, a agricultura continuava a ser a principal atividade económica sobretudo em Portugal. Esta atividade contribuía muito pouco para o produto interno bruto, o que revelava uma baixa produtividade essencialmente causada pela fraca mecanização, a escassez de fertilizantes, a falta de mão de obra qualificada e de investimento e a orientação para uma economia de subsistência. Infelizmente, esta situação da agricultura perdura até aos dias de hoje. Muitos camponeses, no limiar da sobrevivência, migraram para cidades do litoral, vários emigraram para o Brasil na década de 50 e para outros países europeus, como a França, a partir da década de 60. Apesar da estagnação da agricultura, as décadas de 50 e 60 foram anos relevantes a nível de crescimento industrial em Portugal, devido à aceitação do auxílio financeiro do Plano Marshall, tendo sido um dos países fundadores da Organização Europeia de Cooperação económica (OECE); à implementação de planos quinquenais de Fomento Nacional; ao abandono do nacionalismo económico, Portugal adquiriu ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e à Associação Europeia de Comércio Livre (EFTA). Contudo, para mim, assim como para muitos outros membros do povo, o desejo por uma vida melhor persegue-me há algum tempo. Decidi ^{então} optar por emigrar para Espanha, pois é um país com uma economia mais estável. Tenho que admitir que tomar a decisão de abandonar o ^{meu} país e seguir rumo ao desconhecido, não foi nada fácil. Ao início, tive bastante receio, mas ao fim de alguns anos, encontro-me ^{agora} com um bom emprego e a construir uma vida melhor, que foi o que eu sempre desejei.

Fonte: Autoria Própria.

Conforme descrito, este exercício, por se tratar de um trabalho de casa, não será alvo da nossa análise no último subcapítulo, referente aos resultados do inquérito final que aplicamos. Mas serviu-nos de indicador para a aplicação da atividade seguinte.

4.4. «Adeus, até ao meu regresso»: Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial

A estratégia aplicada para avaliar o entendimento dos alunos acerca das temáticas relacionada com a Guerra Colonial, decorreu, conforme atrás descrito, nos dias 15 e 18 de abril.

Este exercício foi realizado por todos os elementos que constituem a turma e, durante o decorrer da atividade, todos eles demonstraram sempre entusiasmo na redação do aerograma, no nosso entendimento, por estarem a realizar uma atividade diferente.

Durante o exercício da prática de observação direta, por nós realizada, percebemos que alguns alunos demonstravam dúvidas sobre o que escrever. Na sua maioria, por não possuírem o hábito de redigirem e dirigirem textos tão longos a alguém e estarem apenas habituados às trocas de textos curtos, onde obtêm uma resposta de forma quase instantânea.

Após a realização da atividade conseguimos realizar algumas inferências. De forma geral, os alunos realizaram a narrativa de acordo com aquilo que tínhamos estimulado. Em todos os casos, escreveram a narrativa na primeira pessoa, identificando o remetente e o destinatário de forma criativa, na frente e no verso do aerograma. Apenas um dos estudantes identificou o seu próprio nome no remetente ou destinatário, que não era o objetivo.

Desta forma, os discentes tinham de escrever um aerograma de um militar, ou para um militar e todos identificaram o número de SPM²² corretamente. Contudo, à exceção de três alunos que utilizaram o SPM de Moçambique (4), todos os outros estudantes utilizaram o SPM de Angola, muito provavelmente, porque nos exemplares físicos que circularam na sala durante a atividade, tinham todos a identificação do 6 como SPM. Os

²² Entende-se por número de SMP ou número do Indicativo Postal Militar, o código de 4 números que permite identificar o militar. Os 4 primeiros dígitos identificavam a unidade militar e o último número de SPM, era essencial para identificar a Província onde o militar se encontrava.

3 dígitos anteriores correspondentes à unidade militar foram todos elaborados de modo fictício pelos discentes. Os aerogramas que se destinavam ou que eram redigidos por militares continham todos um número de Soldado fictício, desse modo, observemos os seguintes exemplos:

Figura 45– Exemplo da parte frontal de um aerograma produzido por um aluno

Fonte: Autoria Própria.

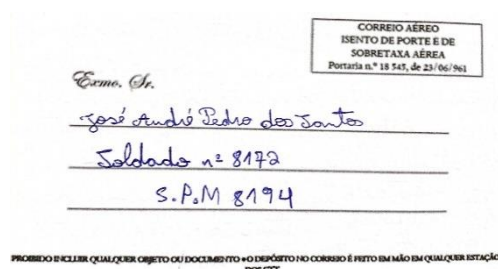
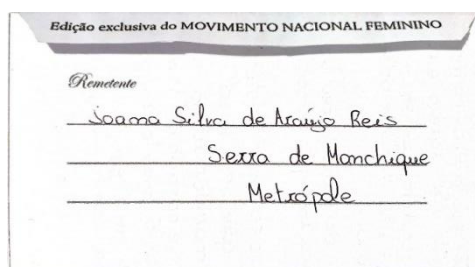


Figura 46– Exemplo da parte traseira de um aerograma produzido por um aluno

Fonte: Autoria Própria.



No caso dos aerogramas de ou para madrinhas de guerra e familiares em Portugal, todos referem a Metrópole, conforme indicado, e alguns dos estudantes ainda enquadram a metrópole com algum lugar, como por exemplo “ Foz do Douro” utilizado por um participante.

Quanto à redação do aerograma, constatamos que os estudantes cumpriram com o proposto: escrever um aerograma que se enquadrasse no espaço temporal da Guerra Colonial (1961- 1974). Todavia, na redação do aerograma, constatamos que alguns estudantes não enquadraram espacialmente ou temporalmente a sua correspondência, existindo estudantes que redigiam logo o conteúdo da mensagem, sem identificarem o local e a data de onde escreviam. Notamos também, que a maioria assinou os aerogramas.

Figura 47 – Exemplo do aerograma de um aluno com a identificação da data , lugar e despedida no aerograma

Luanda, 25 de abril 1968

Estimado Filho,

Espero que te encontres de boa saúde, tanto tu como a tua Mãe. Mando-te este bilhete com o objetivo de te contar, que apesar de tudo, encontro-me bem e com saúde. No entanto, tenho de te contar a infeliz notícia de que a guerra vai-se prolongar por mais alguns anos.

Mudando de assunto, quero-te perguntar se a tua tia se decidiu com a data do casamento, está sempre a dizer que é este ano, mas nunca é, com muita sorte ainda vou a tempo de a ver casar com o Justino, nunca gastei dele nem do nome.

Como vai a escola, Álvaro? Já aprendeste as tabuadas todas? Como vão os testes. Tenho tantas perguntas mas nem sei como as perguntar, só sei que sinto um aperto no peito cada vez que penso em ti e na tua mãe, tenho medo do que possa vir a acontecer, por isso peço-te que tu e a tua mãe rezem por mim e por todos aqueles que estão na guerra.

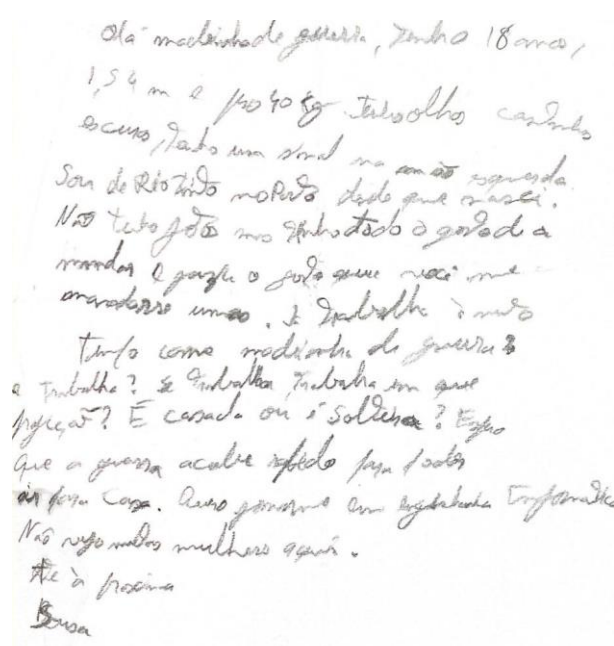
E por hoje termino, desejando a todos que zelam pelo meu bem, o melhor

Vitório Almeida

de sempre, continuam optimistas, porque vai tudo correr bem.

Fonte: Autoria Própria

Figura 48 – Exemplo do aerograma de um aluno sem indicação de enquadramento espacial ou cronológico



Ola! me lembro de guerra, tinha 18 anos,
1,54 m e peso 40 kg. Tinha olhos castanhos
escuros, cabelo um pouco mais escuro.
Sou de Rio de Janeiro desde que nasci.
Não tenho foto mas lembro o gosto da
mandarina e gosto o gosto que nasci com
o nome de uma. E trabalho é muito
tempo como modista de guerra?
e trabalho? e trabalho, trabalho em que
profissão? E casado ou é solteiro? Espero
que a guerra acabe rápido para todos
os lados. Quero trabalhar com engenharia.
Trabalho. Não vejo muitas mulheres aqui.
Até à próxima.
Bona'

Fonte: Autoria Própria.

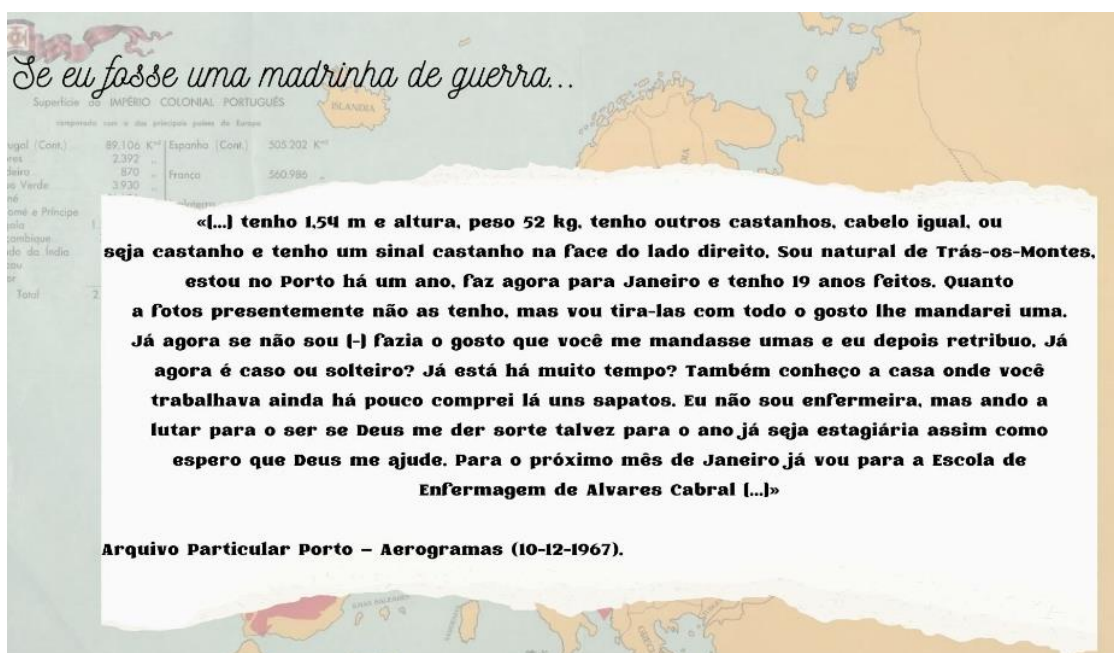
Na nossa ótica, a falta das menções referidas, tem a ver com uma lacuna que também apresentam na disciplina de português, visto que, é nessa área curricular que aprendem os conteúdos relacionados com a redação de cartas, aprendendo que estas devem ter uma saudação inicial, uma narrativa e uma saudação final.

No que diz respeito à comunicação, detetamos na nossa análise alguns erros relacionados com a língua portuguesa, como são exemplo as seguintes palavras: “hambiente”; “ansiozamente”, “à 3 dias”; e a troca do “à” pelo “há” e o “há” pelo “à”, e a troca de “esta” por “está” ou o uso de corriqueirismos como é o caso de “tavam”. Desta forma para desenvolver competências ligadas à informação e comunicação, a redação de narrativas históricas (AE, 2018, p.5), auxilia na correção gradual destas lacunas, erros escritos ou erros de estrutura frásica. Neste contexto, tal como nos alerta Rocha (2010) devemos ter em atenção a necessidade do domínio de habilidades de literacia genérica pelos estudantes, pois estas relacionam-se com competências que permitem os estudantes pensar, interpretar e analisar historicamente.

Um estudante apresentava uma caligrafia de difícil leitura o que, por consequência, culminou na nossa falta de entendimento de algumas palavras por ele redigidas. Para isso, a redação de narrativas em suporte digital, poderá ser uma excelente alternativa.

De forma genérica, no que respeita à aplicação do *Storytelling*, a maioria dos alunos conseguiu desenvolver a imaginação e criar histórias originais, que apresentavam com alguma sequência. Não obstante, uma pequena minoria limitou-se a copiar os modelos apresentados nos exemplos transmitidos na nossa apresentação, sobretudo, no que respeita aos aerogramas produzidos pelas “madrinhas de guerra”. Na nossa ótica deveu-se, provavelmente, à falta de conhecimento ou imaginação para idealizar o que escreveriam duas pessoas que, à partida, não se conheciam, mas também pela falta de capacidade de contextualizar historicamente o contexto de guerra vigente.

Figura 49– Exemplo do texto de um aerograma original de uma madrinha de guerra mostrado aos alunos



Fonte: Autoria Própria.

Figura 50 – Exemplo do texto de um aerograma de “uma madrinha de guerra” idêntico ao exposto na apresentação

Querido José, sou a madrinha de guerra,
peso 108 Kg, tenho 1,84 de altura. Tenho cabelos
loiros e um sinal de nascença na face. Sou natural
de Coimbra e estou cá no Porto há 3 anos, tenho
24 anos feitos. Quanto as fotos presentemente
fá as tenho e brevemente ~~as~~ mandarei lhe
uma. Costaria também que me mandasse
fotos e depois o retribuiria. Já agora, está
há muito tempo? Está saudável? Está
comprometido? Sei onde voce trabalhava,
comprei lá um sapato.

Eu não sou engenheira, mas luto todos os
~~sab~~ santos dias para o ser se assim
Deus o quiser. Já estou numa escola de
engenharia de Castelo Branco. ~~o~~
Aguardo ansiosamente a sua resposta.

Porto, 10 de Agosto de 1973

Fonte: Autoria Própria.

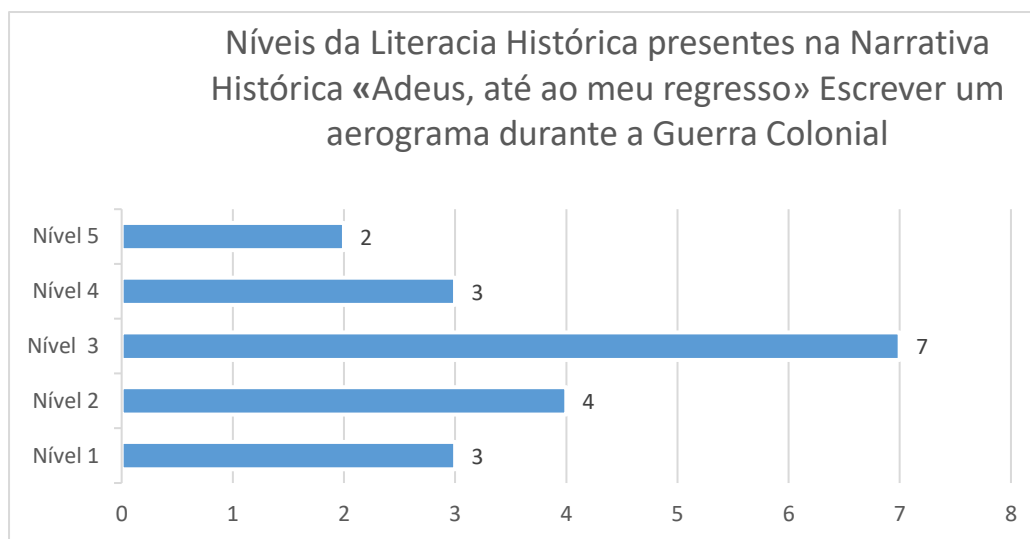
Alguns dos estudantes, durante a atividade, mencionaram que avós ou familiares próximos tinham combatido na Guerra Colonial ou vivido nas colónias. E, nesse contexto, consideramos que incorporaram na sua narrativa alguns dos relatos que obtiveram em algum momento a partir destas fontes orais.

Deste modo, passamos a avaliar a literacia histórica das narrativas produzidas pelos estudantes nos seus aerogramas, que se revela importante para entender também o pensamento histórico dos alunos, tal nos afirma Rüsen (2001).

Primeiramente, nesta atividade decidimos considera o grau de profundidade na informação contida e a sua relação com os conteúdos históricos lecionados, para atribuir as classificações de nível 1 a nível 5. Apesar de todas as narrativas serem originais no

seu enredo, priorizamos a inclusão e alusão aos conteúdos históricos. Observemos o gráfico seguinte, onde conseguimos observar as classificações das narrativas:

Gráfico 15 – Distribuição da frequência dos estudantes pelos níveis da Literacia Histórica presentes na Narrativa “«Adeus, até ao meu regresso» Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial”



Fonte: Autoria Própria.

Em primeiro lugar, as narrativas às quais atribuímos o nível 5, na nossa opinião, encontram-se completas, com um enredo original e cativante que demonstra bem a situação vivida pela personagem, contando com um texto original, com uma clareza no que respeita ao domínio da língua e com um conteúdo histórico que permite reconhecer um fio condutor, como nos demonstra o seguinte exemplo:

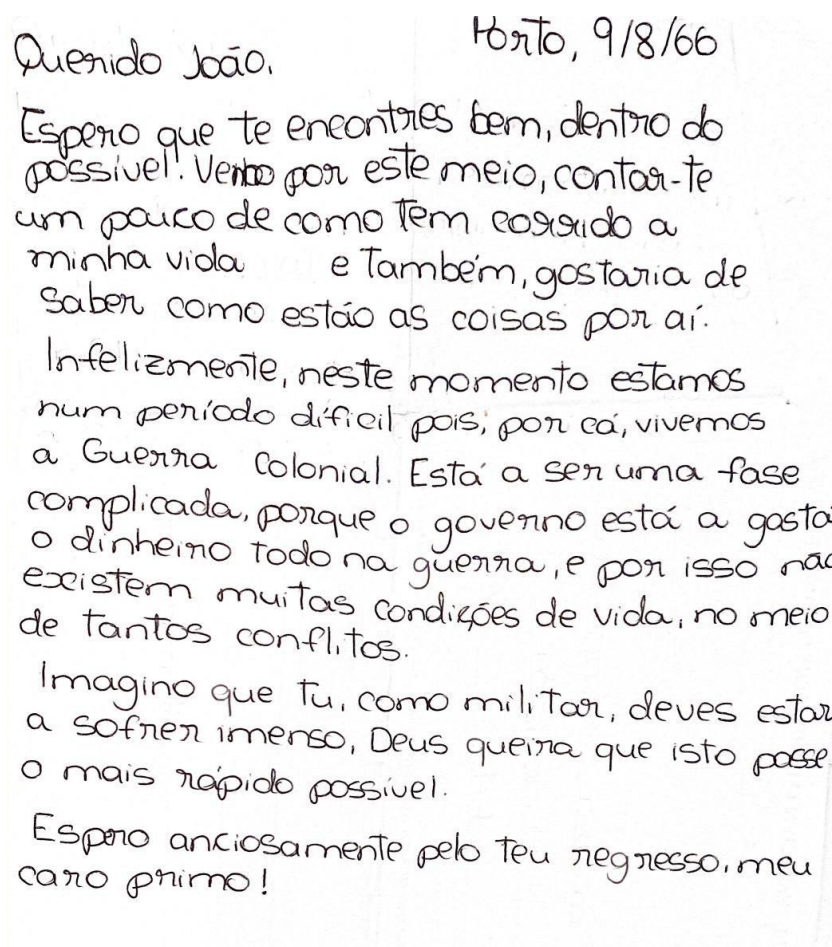
Figura 51– Exemplo de uma narrativa classificada com nível 5 na atividade “«Adeus, até ao meu regresso»: Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial”

Olá caro amigo. Angola, 02/06/72
Espero do fundo do meu coração que te encontres bem ...
Aqui a situação está difícil. A comida destinada para nós, militares, está a terminar. Deus queira que mais chegue, ou que a guerra termine em Angola o mais rápido possível.
Como vão as coisas desse lado?
Há previsões de terminar?
Aqui estamos muito descontentes ...
E principalmente eu sinto-me a desamimar dia após dia ... Os remorsos começam a afetar-me cada vez mais.
Tantas almas inocentes levei, tantas vidas tivei. Quantas delas teriam pais como eu? Quantas delas teriam famílias e esposas em casa, a aguardar ansiosamente o seu regresso, que nunca chegará? Para não falar do terror que sinto, quando todos os dias procuro o nome dos meus amigos em listas de óbitos ou desaparecidos ... Não temo por mim, mas pelos que amo.
Neste momento, o fim da guerra é uma necessidade ... Rezo por ti deste lado amigo.
Boa sorte, encontramo-nos quando tudo isto terminar.

Fonte: Autoria Própria.

Posteriormente, nas narrativas que decidimos atribuir o nível 4 de literacia histórica, consideramos que estas possuem uma narrativa coesa e clara e com um fio condutor, onde a relação com os conteúdos históricos existe, apesar de, na nossa opinião, se poder encontrar mais bem desenvolvida. O tipo de discurso produzido também se enquadra com o da época, sendo-nos possível ver através de pequenas referências, como a evocação de elementos religiosos e da vida quotidiana.

Figura 52– Exemplo de uma narrativa classificada com nível 4 na atividade “«Adeus, até ao meu regresso»: Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial”



Querido João. Porto, 9/8/66

Espero que te encontres bem, dentro do possível. Vento por este meio, contar-te um pouco de como tem corrido a minha vida e Também, gostaria de Saber como estão as coisas por aí.

Infelizmente, neste momento estamos num período difícil pois, por cá, vivemos a Guerra Colonial. Está a ser uma fase complicada, porque o governo está a gastar o dinheiro todo na guerra, e por isso não existem muitas condições de vida, no meio de tantos conflitos.

Imagino que tu, como militar, deves estar a sofrer imenso, Deus queira que isto passe o mais rápido possível.

Espero ansiosamente pelo teu regresso, meu caro primo!

Fonte: Autoria Própria.

Nas narrativas que decidimos classificar com o nível 3 de literacia histórica, consideramos que existe a presença a pequenas referências relacionadas com a Guerra Colonial, porém, muitas vezes estas não apresentam continuidade. O discurso narrativo encontra-se descrito de forma fluída, porém, encontramos nestes casos uma ou outra referência à temática, sem apresentar uma continuidade ao longo da narrativa. A menção ao evento histórico aparece no meio da narrativa, seguindo-se a narração de outros factos simplistas e do quotidiano.

Figura 53– Exemplo de uma narrativa classificada com nível 3 na atividade “«Adeus, até ao meu regresso»: Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial”

Olá Mãe, Está tudo bem? 3 abril 1969

Por aqui está tudo bem, há 3 dias conquistamos uma província de Luanda, aqui em Angola. Tudo correu bem, apenas o Xavier, o vizinho de fundo da rua faleceu. A minha tia enviou-me um aere a dizer que mal acabe a guerra, o meu primo vai casar. Já sabias? Ele encontra uma mega aqui e vai levá-la. Agora, o mais importante, o pai. O pai onde bem? Fica descansada, crei fazer turno de enfermeiro e por isso enviarei mais aeres. Arranjei aqui uma mega que me faz mais completo. Como anda o mano? Vai ser mobilizados. Se sim, para onde? Espero que venha para a minha beira.

Assim terrei companhia e ajudarei-o a integrar-se.
Per heje, Vou ter minando enviando os melhores cumprimentos, Saúde e muitas Saudades para toda a família.

Fonte: Autoria Própria.

Nas narrativas onde a categorização de literacia histórica atingiu o nível 2, considerou-se a existência a poucas referências ao contexto histórico vigente. Neste tipo de redações encontramos ocasionalmente a referência ao contexto do país na época através de palavras como “guerra” ou frases como “como vai a guerra” ou “espero que volte depressa para casa”, perdidas num discurso narrativo que relata situações vividas no quotidiano pelas personagens.

Figura 54– Exemplo de uma narrativa classificada com nível 2 na atividade “«Adeus, até ao meu regresso»: Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial”

Olá Pedro, tudo bem? Também 1,70m,
olhos azuis, sou natural de Bragança,
peso 74kg, cabelo preto.

Vivi em Bragança até aos meus 17 anos
mas à 6 anos atrás, mudei-me para
o Algarve.

Quanto a gatas provavelmente não as
tinha, mas vou tirar-las e mais tarde
poderei-lhe mandar.

Há quanto tempo é que estás na Guiné?
Muito, pouco?

Precuro um pouco sobre o teu passado e por-
bi que trabalhava numa casa de sapatos.

Hoje em dia, estou a gerir-me em
medicina, pois era um sonho que eu
tinha desde criança, e acho que vou
realizar.

Estou a tirar o meu curso de medicina na
Faculdade de Medicina do Fato.

Espero mesmo que este aerograma tenha
resposta.

Cumprimentos,
Paul.

24/9/1972

Fonte: Autoria Própria.

Por fim, no que se refere às narrativas atribuídas com a classificação de nível 1, nenhuma destas apresenta qualquer referência a elementos históricos. Assim, estas três narrativas poderiam enquadrar-se em qualquer outro tema, porque não fazem referência ao contexto histórico vigente ou a algum dos elementos do Estado Novo. Estes textos apresentam uma narrativa em que podemos observar a inquirição de uma personagem à outra sobre situações do quotidiano. Por não relacionarem conteúdos históricos atribuímos o nível 1 do nosso modelo de classificação:

Figura 55– Exemplo de uma narrativa classificada com nível 1 na atividade “«Adeus, até ao meu regresso»: Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial”

Emerinde 8 abril de 1973

Ula' meu querido filho os meus vizinhos
do direito que tinham 2 filhos 2 filhas eles
fugiram ou ~~seu~~ morreram dentro casa foram
morrer dentro a lio, os meus vizinhos
de cima a vintura quida vai a casa
do que 3 semanas com um manuel com no
um olho, a vintura mais vinda de que
morte no seu a frente abeira de retida
ela a morreu de velhice ela adorava-a
ela ate se deu doces quando elas
crimanga a dona joana o funeral foi
ser daqui a uma semana no domingo
de tarde mas colado ele tinha 3 filhos
1 filho mas pelo visto só a filha e o
filho mais velho govan dela pois são só
eles que estão a preparar o funeral
da vintura joana

Fonte: Autoria Própria.

Desta forma, a média destas narrativas enquadra-se no nível 3 da nossa análise de literacia histórica das narrativas produzidas pelos estudantes. Tal como descrevermos nesta avaliação, neste caso, a nossa maior valorização para classificar os textos produzidos teve como base a análise dos conteúdos, nomeadamente a referência aos eventos históricos e o seu grau de cientificidade.

Foram também valorizados elementos textuais relacionados com o tipo de história produzida e se esta se enquadrava às personagens atribuídas, que segundo a nossa análise foi executado com sucesso por parte dos discentes.

4.5. Criação de uma narrativa digital: As transformações do Mundo Contemporâneo- A Globalização

Por fim, passemos a analisar a última estratégia de ensino-aprendizagem desenvolvida, aplicada e desenvolvida no dia 23 de maio e, posteriormente, apresentada à turma no dia 27 de maio de 2024.

Esta atividade, tal como já foi descrito anteriormente, tinha como principal objetivo desenvolver as competências interligadas com a literacia digital e o desenvolvimento de competências em história. Assim, relacionando-se com um dos objetivos por nós elencados no início desta investigação, pretendíamos compreender se *o Digital Storytelling* poderia contribuir para o desenvolvimento de uma literacia história nos estudantes.

Na atividade apenas participaram 18 estudantes, pois uma das alunas encontrava-se doente e, por isso, não esteve presente na aula nesse dia.

Após a organização dos grupos de trabalho, os estudantes começaram a executar leituras dos documentos associados a cada área temática e a definir a linha narrativa que orientaria a execução do seu projeto. Para isso, através da nossa observação direta entendemos que os discentes dividiram tarefas, particularmente, no que se refere à análise de documentos, pesquisa de imagens e informação complementar.

De seguida, iniciaram o seu trabalho de pesquisa e análise, acedendo através dos seus telemóveis aos mais variados recursos de informação, disponibilizados pela internet, de acordo com a área temática que tratava cada um dos trabalhos pois, tal como nos confirmam Dias-Trindade e Carvalho (2019), o uso de dispositivos móveis pode favorecer a capacidade e rapidez de acesso à informação.

Desse modo, de forma colaborativa começaram a responder às questões-guia e a redigir os seus textos, integrando o texto narrativo na edificação da sua narrativa. Observemos um dos textos produzidos pelos discentes, que serviram de base à narração do *Storytelling*:

Figura 56– Exemplo de o texto de suporte à narrativa digital, redigido por um dos estudantes

1. Apesar de existir dificuldade na denominação do conceito de "terrorismo", podemos considerar o terrorismo como o poder político que detém uma capacidade autónoma de decisão e intervenção, que se baseia numa ideia ou ética de um indivíduo ou grupo, que a considera legítima. É considerado um poder errático, ou seja, não tem lugar determinado e apresenta irregularidade.

Para as Nações Unidas, o conceito de terrorismo é: "Qualquer ação que intenciona causar morte ou ferimentos sérios para os civis, com a intenção de intimidar..."

3. Na Europa, a ocorrência de ataques terroristas têm diferentes tipologias de acordo com a motivação destes. Podem ser de inspiração religiosa, política (associada ao extremismo de direita ou esquerda), ideias nacionalistas, entre outros.

Existem alguns exemplos recentes de ataques terroristas, como o Atentado de Lockerbie ^(a 1988), onde um avião ~~de uma~~ da companhia americana explodiu no ar sobre a cidade de Lockerbie, na Escócia (onde morreram 240 pessoas); ^{outro exemplo é} o Atentado de Madrid (a 11 de março de 2004, 3 dias antes das eleições espanholas), onde 13 bombas explodiram em 4 comboios, matando 191 pessoas e ferindo 2050; ^{por último,} o Atentado ao metro de Londres (a 7 de julho de 2005), onde 4 explosões atingiram os transportes de Londres, tendo morrido 52 pessoas e ferido 700.

Estes são apenas exemplos, não sendo possível determinar a motivação dos ataques. No entanto, mesmo até 2021, os ataques terroristas têm vindo a ocorrer na Europa, sendo a sua maioria de inspiração religiosa e de natureza não especificada. Podemos ainda constatar um aumento no terrorismo de Esquerda e anarquista, de Direita e também uma diminuição do terrorismo etnonacionalista e separatista.

Fonte: Autoria Própria.

A aplicação da metodologia da *Aprendizagem Baseada em Projetos* estimula os estudantes a procurar, investigar e serem produtores de informação, o que fomenta a cooperação e trabalho colaborativo, tal como verificamos na execução prática deste trabalho e Gaudêncio (2022) e Graça *et al.* (2021) colocam em ênfase.

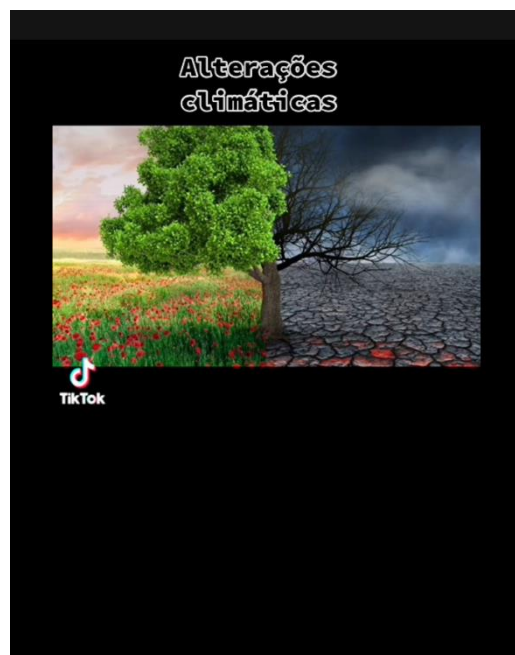
Efetivamente, os estudantes desenvolviam o projeto de forma motivadora, colocando questões quando tinham dúvidas, revelando-se ativos na execução das tarefas e procurando enquadrar as suas temáticas da melhor forma. Deste modo, concordamos com Lee (2006) quando afirma que um dos princípios da literacia histórica deva ser a implementação e priorização de atividades estimulantes em sala de aula, porque uma prática construtivista auxilia o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, tal como configura Dias-Trindade e Moreira (2019). No nosso entendimento, esta atividade configura uma excelente forma de motivar os estudantes e estimular a produção de conhecimento histórico na sala de aula.

De seguida, após os estudantes realizarem os textos²³ que serviram de apoio à narração do recurso *TikTok*, ocuparam diversas salas do colégio que, naquele horário, se encontravam vazias. Esta gravação do conteúdo noutra local isolado, permitiu a concentração dos estudantes na narração do recurso, bem como a ausência de ruídos de fundo no vídeo por eles criado. Todos os grupos, à exceção de um com dois elementos que se encontrava mais atrasado, começaram a narrar oralmente o seu texto logo após o intervalo, utilizando as imagens, as aplicações e microfones dos seus próprios dispositivos móveis.

No que concerne à produção de recursos, 4 dos grupos de trabalho desenvolveram o seu recurso e carregaram o mesmo na sua conta *TikTok*, contudo, por uma questão de anonimato deste estudo não divulgaremos as contas pessoais dos estudantes. Assim, atentemos ao seguinte exemplo:

²³ Por uma questão de contextualização das narrativas digitais produzidas, optamos por deixar em anexo os textos de rascunho produzidos pelos alunos, que serviram para narrar a narrativa digital.

Figura 57 – Exemplo de um *TikTok* produzido por um grupo de trabalho, referente ao tema das Alterações Climáticas



Fonte: Autoria Própria.

Todavia, os outros dois grupos não utilizaram a aplicação *TikTok*, editando apenas os vídeos no *software CapCut*, uma aplicação que é utilizada de forma recorrente pelos criadores de conteúdo e utilizadores da aplicação, para esse fim, como podemos visualizar na figura abaixo:

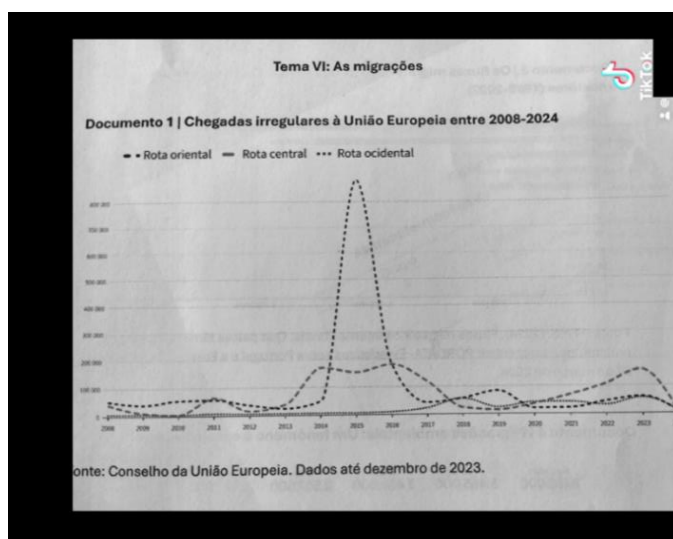
Figura 58 – Exemplo de um vídeo produzido no *CapCut* por um grupo de trabalho, referente ao tema do Terrorismo



Fonte: Autoria Própria.

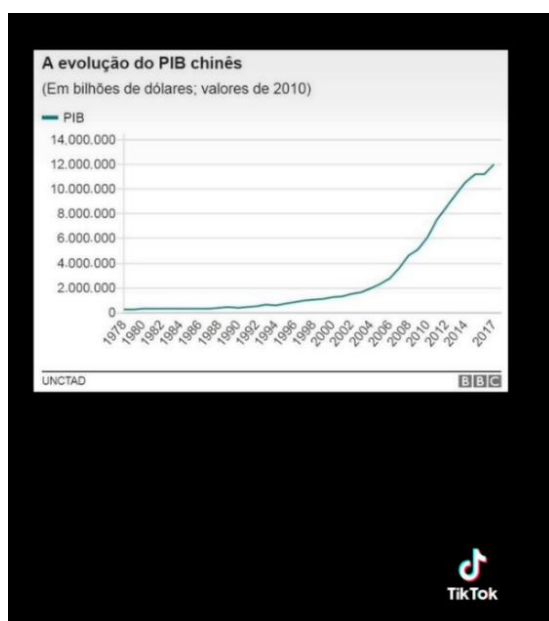
No que respeita à inclusão de fontes disponíveis do guião de trabalho nos vídeos produzidos, 4 grupos optaram por as incluir, o que valorizou os seus trabalhos, como ilustram os próximos exemplos:

Figura 59 – Exemplo da inclusão de fontes do guião nos recursos produzidos, referente ao tema das Migrações



Fonte: Autoria Própria.

Figura 60 – Exemplo da inclusão de fontes do guião nos recursos produzidos, referente ao tema a Ascensão da China



Fonte: Autoria Própria.

Quanto à sugestão de utilização e de produção de uma imagem, através de inteligência artificial, apenas um grupo optou por o realizar, para recriar uma imagem referente às migrações, especificamente, de pessoas a salvarem-se, como podemos observar:

Figura 61 – Exemplo da inclusão de uma imagem produzida por Inteligência Artificial, pelo grupo de trabalho das Migrações



Fonte: Autoria Própria.

Relativamente ao uso de texto no formato vídeo, nenhum grupo o fez, na nossa opinião, provavelmente, por as indicações específicas serem a narração de um áudio para incluir no recurso multimédia. E, nesse âmbito, apenas 3 grupos referem o tema do trabalho no vídeo, enquanto os restantes 3 só o referem oralmente, como podemos ver na seguinte figura:

Figura 62 – Exemplo da inclusão de título no vídeo referente ao mundo digital



Fonte: Autoria Própria.

Neste sentido, passaremos agora a avaliar as narrativas produzidas pelos discentes. A avaliação realizada, tal como em todas as atividades teve como base os 5 níveis de análise da literacia histórica presentes nas narrativas dos discentes. Devemos salientar que, como esta atividade despertou o interesse e empenho de todos os grupos, optamos por não classificar nenhuma narrativa com os níveis 1 a 3 de avaliação.

Desta forma, por apenas se tratar de 6 trabalhos, analisaremos cada um deles, de forma individual, integrando-os nos níveis de categorização da literacia histórica das narrativas por nós produzidas.

No nível 4 de literacia história incluímos a narrativa referente ao tema *Dificuldades dos países em Desenvolvimento: contraste entre Norte-Sul*, visto que, no nosso entender, apresenta um discurso com algum fio condutor e uma contextualização, com a inclusão e explicação de conceitos importantes para a compreensão do tema, como foi o caso das noções de: *Produto Interno Bruto, Índice Per Capita, Índice de Liberdade e económica ou Expectativa de Vida*. O grupo refere ainda as diferentes contrastantes entre o Norte e o Sul global, explicando através de um exemplo prático, como a ocorrência de terrorismo. Todavia, entendemos que a narrativa não foi planeada de forma clara e linear, uma vez que apresenta informação repetida.

Figura 63 – Exemplo de um dos *frames* da narrativa: Dificuldades dos países em Desenvolvimento: Contraste entre Norte-Sul



Fonte: Autoria Própria.

A segunda narrativa classificada por nós com nível 4 de literacia histórica apresentou uma consistente apresentação dos conteúdos históricos, partindo da China da Revolução Cultural, passando aos anos 70 e 80, as políticas de Deng Xioping e à atualidade. Contudo, consideramos que a narrativa não faz referência a conceitos da disciplina relacionados com o tema em apreço. Por vezes, também se torna difícil perceber o encadeamento e o fio condutor da narrativa, devido a uma narração inconstante. Mais uma vez, devemos salientar a necessidade de desenvolvimento de competências básicas de literacia, como a leitura e a escrita, para um maior desenvolvimento das competências de literacia histórica.

Figura 64 – Exemplo de um dos *frames* da narrativa : A ascensão da China



Fonte: Autoria Própria.

Seguidamente, abordamos outra das narrativas que no nosso entender ocupa o nível 4 de literacia histórica, inserindo-se no tema das Migrações. Este grupo procurou na sua narrativa enquadrar a problemática, definindo o conceito de migrações, nas suas diversas vertentes, procurando contextualizar o tema desde as questões europeias, como a intensificação do fluxo migratório na Europa, a partir de 2015, devido às rebeliões insurgidas pela Primavera árabe. Porém, no nosso entender a narrativa poderia ter sido desenvolvida de um modo que culminasse na formulação de evidências históricas.

Figura 65 – Exemplo de um dos *frames* da narrativa: As migrações



Fonte: Autoria Própria.

De seguida, no que concerne às narrativas classificadas com o nível 5, na nossa opinião, desenvolvem de forma completa a narrativa histórica, relacionando-a com o seu tema, contextualizando e enquadrando espacialmente e cronologicamente a temática em apreço. Além disso, nestas 3 narrativas os estudantes conseguiram trabalhar de forma exaustiva os conceitos e a sua articulação com os fatores de causa e consequência.

Neste âmbito, iniciamos a nossa explicação com o tema referente ao terrorismo. Neste os estudantes procuraram trabalhar a noção de terrorismo de forma ampla, descortinando a conceptualizando de terrorismo, identificando-a com os tipos de ações terroristas que podem ser praticadas, sobretudo em solo europeu, procurando integrar de forma oral as fontes fornecidas. De seguida, procuraram enquadrar a questão espacial e temporal, partindo dos ataques do 11 de setembro, até aos ataques que decorreram em solo europeu. Contudo, o *TikTok* apresentado tem cerca de 3 minutos o que já não se encontra em consonância com o limite mínimo e máximo estabelecido. No que diz respeito à criatividade, consideramos que o grupo poderia ter arriscado mais nesse sentido, todavia, por uma questão de tempo não se revelou possível.

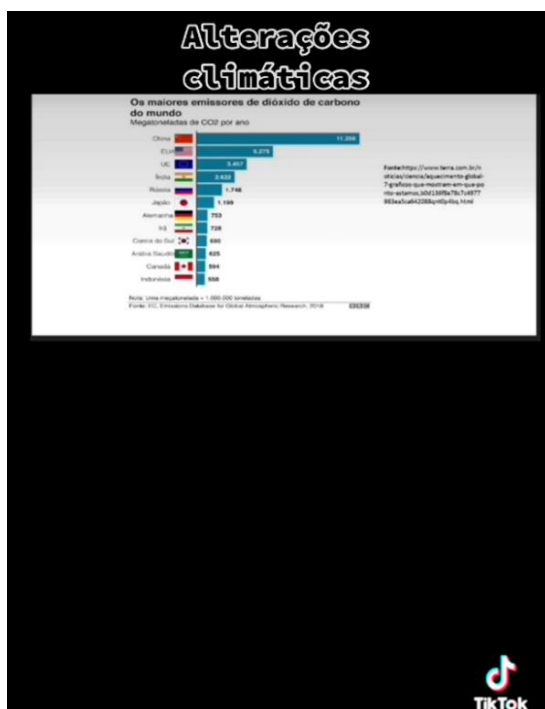
Figura 66 – Exemplo de um dos *frames* da narrativa : O terrorismo



Fonte: Autoria Própria.

O segundo grupo que classificamos com nível 5 de literacia histórica é o grupo de trabalho referente às Alterações Climáticas. Este, trabalho, na nossa opinião, encontra-se bem estruturado e possui um fio condutor, que permite estabelecer ligações causais entre os acontecimentos. Além disso, clarifica a noção de alterações climáticas e traça ainda uma linha evolutiva da problemática. Neste âmbito, também inserem na sua apresentação fontes disponibilizadas no guião, como ilustra o seguinte exemplo:

Figura 67 – Exemplo de um dos *frames* da narrativa: Alterações climáticas

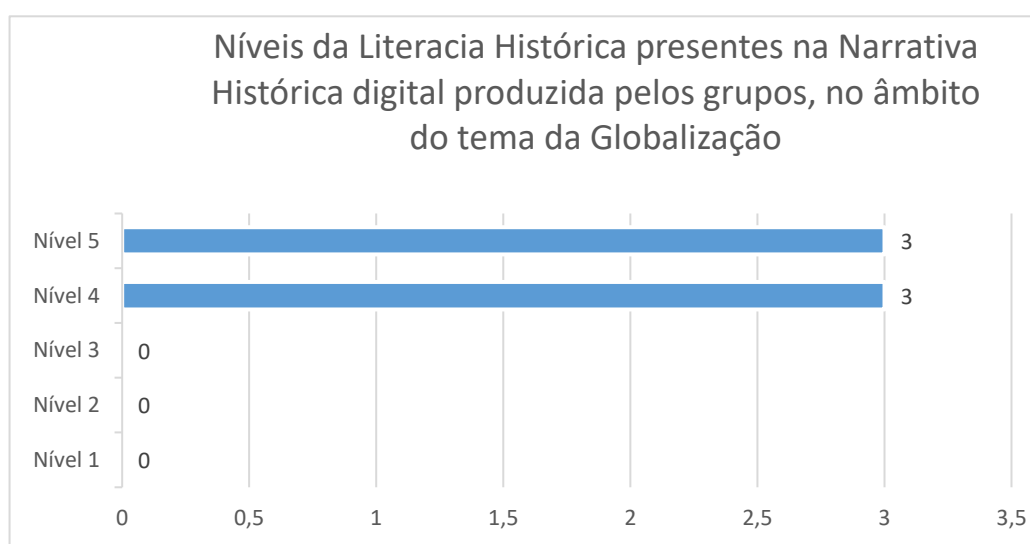


Fonte: Autoria Própria.

Por fim, a última narrativa que atribuímos uma classificação de nível 5 de literacia histórica, é a narrativa sobre o mundo digital. Esta é, para nós, a melhor narrativa produzida, uma vez que prima pela criatividade e contextualização dos vários temas que podem ser desenvolvidos no âmbito do mundo digital e tecnológico. Inicialmente, os autores fazem uma contextualização do conceito de aldeia global e que progressivamente, origina o termo globalização e de seguida procura explicar a emergência de uma sociedade em rede, que vive das ligações estabelecidas pelo mundo digital. Posteriormente, indicam quais são os desafios emergentes com a emergência de um mundo globalizado e transformado pela ação das TIC. No final, alertam para os desafios despoletados pelo desenvolvimento tecnológico, tais como o *cyberbullying* e a inteligência artificial. Esta narrativa é a mais bem executada por elencar os factos relacionados com a globalização de forma sequencial, partindo do geral para o particular, e por aprimorar as explicações no âmbito das causas e consequências dos acontecimentos. Todavia, este trabalho não respeita o formato pretendido, optando os discentes por apresentar um vídeo normal, por eles narrado, portanto, não obedece à indicação do formato *TikTok*.

No que respeita à apresentação dos conteúdos desenvolvidos, todos os alunos apresentaram recursos criados com os restantes colegas da turma e partilharam a informação produzida, através da execução dos seus projetos. Não obstante, tal como explicamos antes, o parâmetro da comunicação do projeto na aula seguinte, não foi alvo da nossa apreciação para fins de avaliação da literacia histórica das narrativas produzidas. Para sintetizarmos a informação descrita, compactamos os dados numa tabela:

Gráfico 16 – Distribuição da frequência dos estudantes pelos níveis da Literacia Histórica presentes na Narrativa digital produzida pelos grupos, no âmbito do tema da Globalização.



Fonte: Autoria Própria.

Por conseguinte, infelizmente, ainda não conseguimos converter recursos digitais num formato analógico, para neste relatório ser possível de visualizar a qualidade das narrativas produzidas, no âmbito dos temas do mundo contemporâneo.

Através da execução da atividade, conseguimos demonstrar que os discentes revelaram empenho na produção do recurso digital, tentando complementar a informação, por via da pesquisa de outros recursos, que incluíram na formulação da sua narrativa.

A manipulação e uso em sala de aula de uma Plataforma como o *TikTok*, que os discentes conhecem e que utilizam de forma lúdica no seu cotidiano, funciona como elemento de inovação pedagógica, que segundo Dias (2014) é aquilo que resulta na concretização de uma estratégia ser bem sucedida.

Com a aplicação desta estratégia de ensino-aprendizagem, recorrendo ao trabalho colaborativo, cooperativo e ativo os estudantes empenharam-se na produção do seu projeto narrativo, relacionado com o tema da Globalização. Tal permitiu o desenvolvimento de competências variadas, através da atribuição de tarefas complexas.

Este conceito foi assim analisado e conceptualizado pelos estudantes, através dos diversos temas em que foi aplicado. O seu projeto, a criação de um recurso multimédia na aplicação *TikTok*, revelou-se uma estratégia bem conseguida, uma vez que, pela aplicação da metodologia da *Aprendizagem Baseada em Projetos*, conseguiram pesquisar, elaborar e criar um recurso que produz informação histórica relevante e reproduz, consequentemente, o seu nível de literacia histórica.

Pretendíamos, por consequência, compreender de forma clara e completa a sua proficiência digital, constando-se que o uso de tecnologias digitais, estimulou o desenvolvimento da literacia histórica dos estudantes, portanto, concordamos com a ideia de Taylor e Young (2003) ou de Dias-Trindade e Moreira (2019) de que as tecnologias auxiliam o desenvolvimento e consolidação de conhecimentos históricos.

Tais afirmações são comprovadas pela avaliação dos estudantes e dos níveis de literacia histórica aferidos nesta atividade que compreendem os níveis 4 e 5 do nosso modelo de literacia histórica dos estudantes e o recurso à cooperação.

Por fim, a criatividade e a proficiência digital, que se revelaram importantes na execução da tarefa, pois atividades como a criação de narrativas recorrem à capacidade de imaginação e desenvolvimento de competências.²⁴ Além disso, por ser uma estratégia que motivou os discentes, permitiu que todos desenvolvessem

²⁴ Consultar anexo 12.

competências, que resultou no empenho e na elevada classificação atribuída às narrativas históricas produzidas em torno desta atividade.

Em síntese, a combinação da abordagem da *Aprendizagem Baseada em Projetos* e o trabalho colaborativo que esta desenvolve, a aplicação de práticas inovadoras, introduzidas pelo recurso às tecnologias em sala de aula e a utilização de novas formas, suportes e tipologias de fontes e recursos pedagógicos podem desenvolver na sala de aula de história, o desenvolvimento de novas competências.

Estas podem e devem interligar-se com a vida prática dos discentes, função essa que Jorn Rüsen (2001) atribui à Educação Histórica. A ligação do pensamento histórico com a vida prática é um dos grandes sentidos que teóricos como Rüsen (2001) concedem à história, podendo resultar numa aula de história adaptada à realidade dos nossos jovens, no século XXI, onde a literacia digital e a literacia histórica se podem auxiliar mutuamente no desenvolvimento de competências que se empregam na formação de cidadãos bem informados e que sabem pensar criticamente.

4.6. O Inquérito Final

No final deste relatório, importa compreender a evolução das ideias dos estudantes sobre a disciplina de história e qual a perceção destes sobre as atividades aplicadas no âmbito da nossa intervenção pedagógica.

O inquérito final²⁵, aplicado no dia 27 de maio de 2024, foi cedido aos alunos pela via de *QRCode* disponibilizado a cada um estudantes, a título individual, onde através da câmara dos seus dispositivos móveis acediam ao inquérito por questionário. Desta forma, nesta aula nem todos os estudantes se encontravam presentes, por isso, obtivemos 17 respostas e tal como no inquérito anterior, objetivávamos realizar uma análise qualitativa e quantitativa das ideias dos estudantes.

Em sequência, passaremos a analisar os resultados obtidos no inquérito final realizado aos participantes do nosso estudo. Mais uma vez, neste instrumento de

²⁵ Consultar anexo 21.

recolha de dados, apenas constam as atividades que desenvolvemos em contexto de sala de aula com os discentes.

Primeiramente, questionamos os alunos, qual na sua opinião tinha sido o evento nacional mais importante para a história de Portugal e obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 17 – Distribuição da resposta “Indica um acontecimento histórico, que para ti tenha sido importante para a história nacional”



Fonte: Autoria Própria.

Novamente, o evento histórico nacional mais relevante para os estudantes foi o 25 de abril, que obteve 13 menções. Este, tal como citado no inquérito anterior, confirma a relação que o ensino da história nacional, baseada em valores patriotistas, com o desenvolvimento de uma identidade nacional coletiva, que concede à sociedade a identificação a um grupo de pertença (Moreira, 2018).

Depois, em apenas uma menção encontramos participação na I Guerra Mundial, já referida no inquérito anterior, a crise de 2008, a questão dos retornados e a II Guerra Mundial. Antes de mais, este último revela a falta de uma compreensão e interpretação

da questão colocada, bem como, a carência de conhecimento histórico em torno desta temática, uma vez que, Portugal não participou na II Guerra Mundial.

Mais uma vez, um evento relacionado com a história da independência de Angola encontra-se mencionado, provavelmente, também pelo sentimento de pertença e identidade que os alunos angolanos que constituem a turma têm face ao seu país de origem.

De seguida inquirimos os discentes sobre as razões que apresentavam para aquele ser um acontecimento nacional importante para si. Começando pelo caso do aluno que, anteriormente, referiu a questão dos retornados, este justifica-se afirmando “Este acontecimento foi o que mais marcou a história nacional devido à libertação que este trouxe em vários aspetos.”, por isso, confirma as nossas suspeitas já referidas.

Posteriormente, os alunos que selecionaram a Revolução do 25 de abril, afirmaram o seguinte:

Considero o 25 de abril o acontecimento mais relevante pois foi um marco importante para Portugal, devido à mudança do regime, e à aquisição da ideia fundamental de liberdade.

Um dos outros estudantes relacionou a Revolução dos Cravos com a ideia de democracia, como podemos observar:

Revolucionou a liberdade, a sociedade e a democracia. Acabou com a ditadura, acabou com as colónias de Portugal, ocorreram mudanças sociais e económicas e penso que estes fatores influenciaram bastante a vida e o dia a dia da população, assim penso que é o acontecimento nacional mais importante.

Os restantes estudantes partilhavam da opinião dos seus colegas, à exceção de um que respondeu o seguinte: “Foi a mudança do estado novo para a monarquia e acho que como este ano celebramos os 50 anos, é ainda mais importante para a história

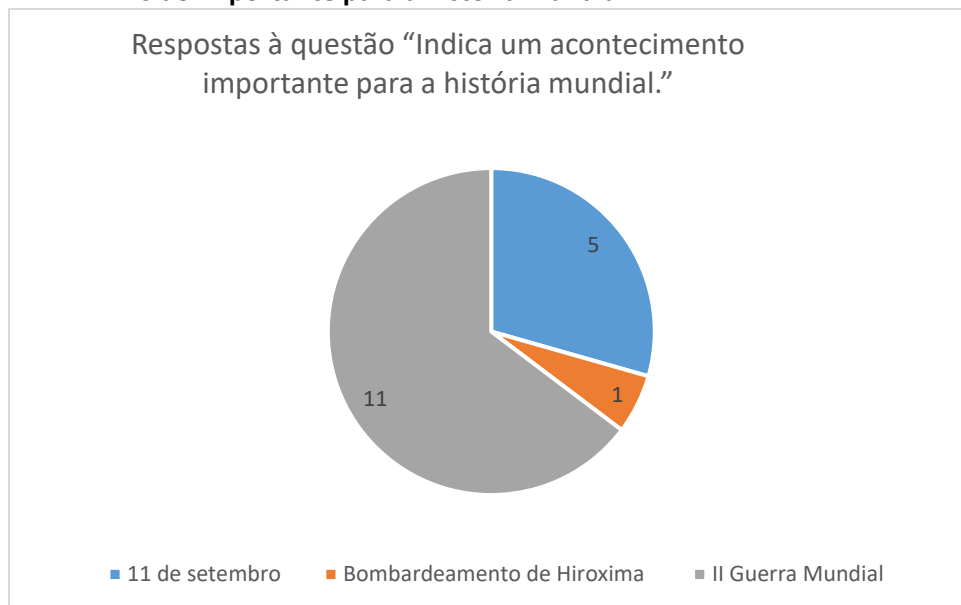
nacional”, ora, através da análise a esta resposta percebemos que o estudante não sabe que, atualmente, vivemos numa República e que o regime monárquico terminou em 1910, o que indiscutivelmente, o caracteriza como alguém que não detém conhecimento histórico sobre o acontecimento. Outro dos participantes também revelou o seguinte:

Porque é um acontecimento que eu ouvi muito falar antes de chegar aqui em Portugal e queria aprofundar mais esta história”, respondido, muito provavelmente, por um dos estudantes estrangeiros da turma, que revela conhecer a história de outro país, aquele onde vive.

Por fim, o participante que respondeu II Guerra Mundial na anterior questão, respondeu o seguinte: “pois é uma guerra muito marcante na historia e onde morrerão milhões de pessoas”.

Portanto, conseguimos entender que o estudante não conseguiu interpretar a questão que se referia à história nacional, muito provavelmente, por não deter conhecimentos da história de Portugal bem sedimentados. De seguida inquirimos os estudantes acerca de um evento importante para a história mundial e obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 18 – Distribuição da resposta “Indica um acontecimento histórico, que para ti tenha sido importante para a história mundial”



Fonte: Autoria Própria.

Mais uma vez, as respostas voltam a ser as mesmas, que aquelas apresentadas no inquérito de diagnóstico. Os estudantes voltam na sua maioria a selecionar a II Guerra Mundial e um acontecimento relacionado com a guerra, o Bombardeamento de Hiroxima, como o evento histórico mundial com mais relevância, certamente, pelos motivos referidos antes, provavelmente com as mudanças desencadeadas por este conflito na Europa e no mundo.

Quando questionados sobre a justificação da sua resposta, os estudantes confirmam as nossas suspeitas, indicando a mudança política e social que a guerra provocou, por isso, atentemos ao seguinte excerto da resposta de uma estudante:

A 2 guerra mundial foi o acontecimento mais “sangrento” de sempre e penso que antes e depois tem vários aspetos que mudaram. Com a 2 guerra mundial foi criada a ONU (para tentaram que isso se repita, assegurando a paz mundial), ocorreu o holocausto que revolucionou os direitos humanos, mudou as áreas de cada país geograficamente e originou grandes problemas financeiros. Visto estes aspetos da guerra

penso que cada pessoa individualmente mudou o seu pensamento e as suas atitudes.

Portanto, por via das ideias deste participante, conseguimos já identificar uma progressão das suas ideias sobre a história. Os factos elencados pelo estudante, denotam já um acontecimento mais aprofundado sobre um tema aprendido neste ano escolar.

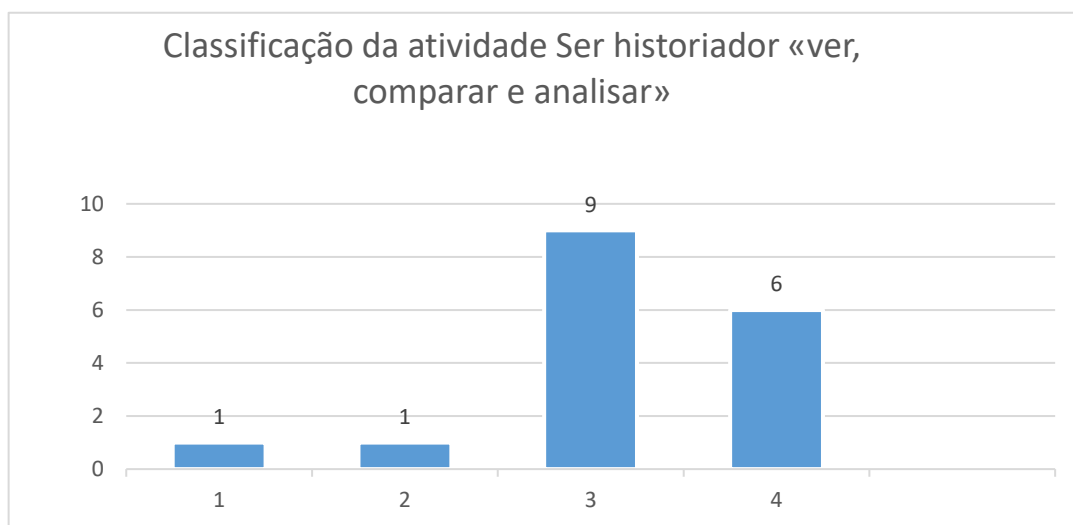
Já os alunos que mencionam os ataques do 11 de setembro, referem-se a ele como:

Escolhi-o porque fez uma mudança drástica no nosso mundo” ou “Este acontecimento trouxe uma grande mudança para o mundo, desde os itens proibidos a transportar nos aeroportos, os vários ataques terroristas que podiam vir a existir consequentemente.

Logo, os estudantes têm ideias históricas bem sedimentadas sobre estes dois acontecimentos globais e de que forma ambos provocaram uma rutura com o paradigma de político e securitário vigente no seu tempo histórico.

Seguidamente, procurámos saber, através de escala de 1-4, sendo o 1 o menos relevante, e o 4 o mais relevante, quais foram as atividades realizadas em sala de aula que melhor contribuíram para a construção da literacia histórica dos alunos. Para isso, criamos ainda dois níveis complementares, categorizando as respostas como: muito relevante, frequentemente relevante, relevante ou pouco relevante. Atentemos à análise da primeira estratégia pedagógica aplicada, tal como nos é possível constatar no gráfico seguinte:

Gráfico 19 – Classificação da atividade Ser historiador « ver, comparar e analisar»



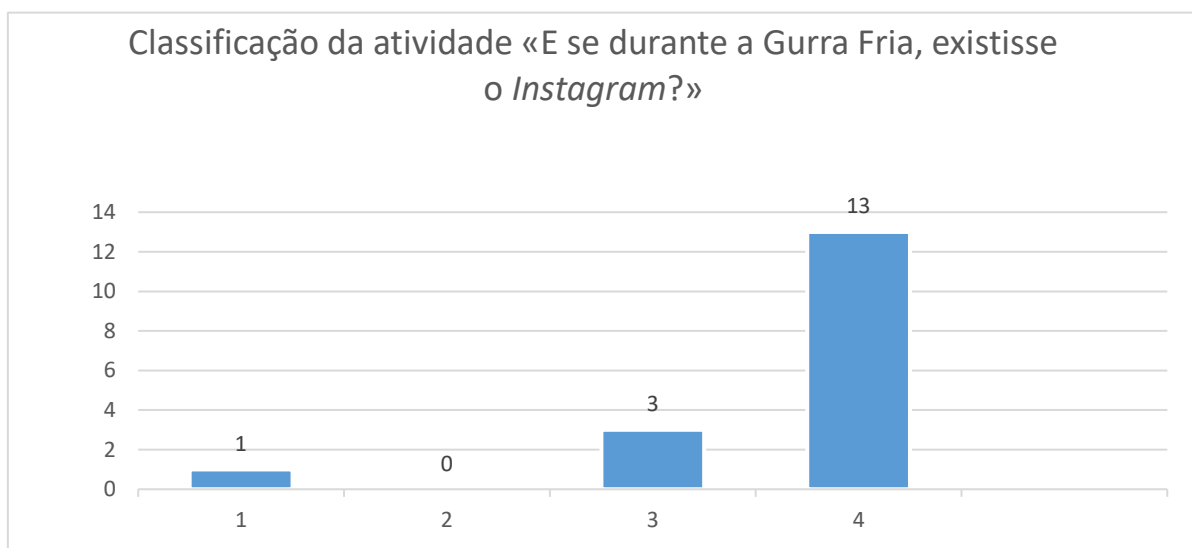
Fonte: Autoria Própria.

A classificação atribuída pelos estudantes é indicativa de que gostaram de realizar a atividade de comparação de perspectivas históricas. Assim, 6 alunos decidiram atribuir um 4, portanto, uma atividade muito relevante e de seguida, 9 alunos decidem que a atividade é frequentemente relevante. Apenas dois alunos, um em cada nível, selecionaram os itens 1 e 2 desta classificação.

Nesta aula de análise de fontes, revelamos que o objetivo era que os discentes entendessem o uso de diferentes narrativas perspectivadas no ensino da história, que no inquérito inicial julgavam não ser possível. Desse modo, consideramos que conseguimos cumprir o nosso objetivo, pois os alunos consideram um exercício de análise de fontes históricas, como um elemento importante para a construção do conhecimento histórico.

Posteriormente, quisemos inquirir os estudantes sobre a classificação que atribuíam à atividade “E se durante a Guerra Fria, existisse o *Instagram*?”. Para isso prestemos atenção ao seguinte gráfico:

Gráfico 20– Classificação da atividade « E se durante a Guerra Fria existisse o Instagram?»



Fonte: Autoria Própria.

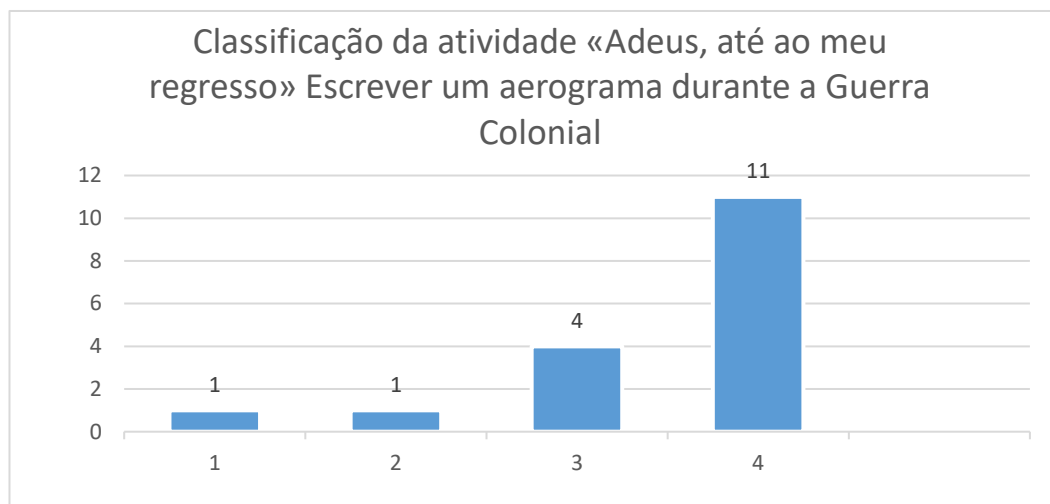
Assim, conseguirmos depreender que os participantes, consideraram esta estratégia pedagógica um sucesso, visto que 13 estudantes lhe atribuíram o nível 4, correspondente à categoria de muito relevante e 3 estudantes selecionaram o nível 3 de frequentemente relevante. Apenas um estudante considerou que a atividade não foi relevante para a sua construção de literacia histórica.

Efetivamente, consolidamos as conclusões elencadas na análise da atividade, os discentes sentiram-se motivados em utilizar as TIC, como forma de aprenderem e desenvolverem da sua literacia histórica e conhecimento histórico, a demais por estarem a sentir-se ativos na construção de conhecimentos, através de prática construtivista na sala de aula, com auxílio da tecnologia.

No que se refere à atividade de redação de um aerograma durante a Guerra Colonial, conseguimos observar no gráfico abaixo que a atividade é classificada como sendo muito relevante, por 11 alunos, e frequentemente relevante, por 4 alunos, para a construção de literacia histórica. Neste âmbito, importa referir o desenvolvimento de outro tipo de competências associadas à atividade, como o desenvolvimento de uma escrita clara, a capacidade de desenvolvimento de habilidades inerentes ao texto

criativo, bem como, a criatividade e imaginação, que se refletem numa narrativa com um cariz imaginativo, lógico e com a presença de um fio condutor.

Gráfico 21 – Classificação da atividade « Adeus, até ao meu regresso»: Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial

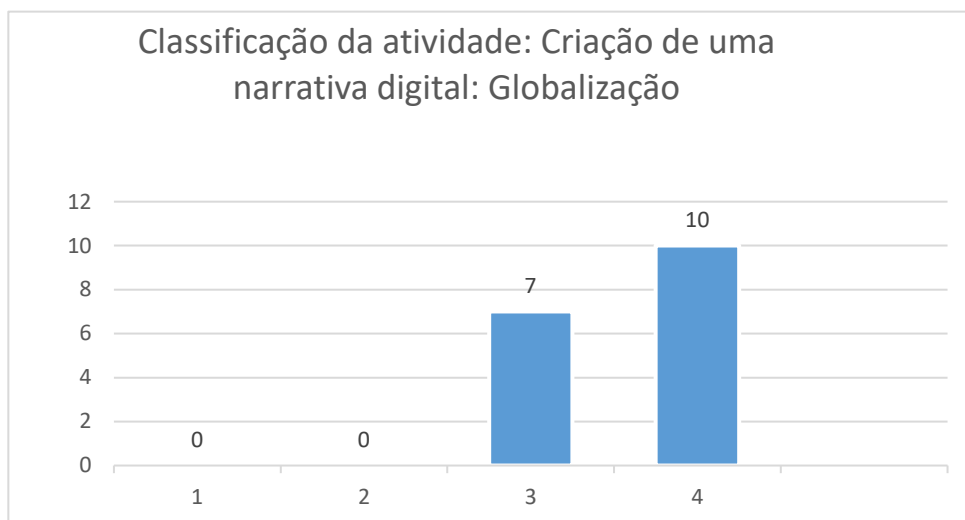


Fonte: Autoria Própria.

Por fim, quanto a esta categorização, analisamos a opinião dos estudantes sobre a atividade de redação de uma narrativa digital, em torno do tema da globalização. Como conseguimos observar no gráfico abaixo, esta é a única atividade classificada com apenas dois níveis, o nível muito relevante, correspondente à categoria 4, e o nível muito frequentemente, com o nível 3.

Na nossa ótica, os discentes gostam de trabalhar com tecnologias, uma vez que a utilização desta proporciona uma experiência de aprendizagem diferente das aplicadas normalmente, numa sala de aula. Por isso, olhemos para a distribuição das classificações no seguinte gráfico:

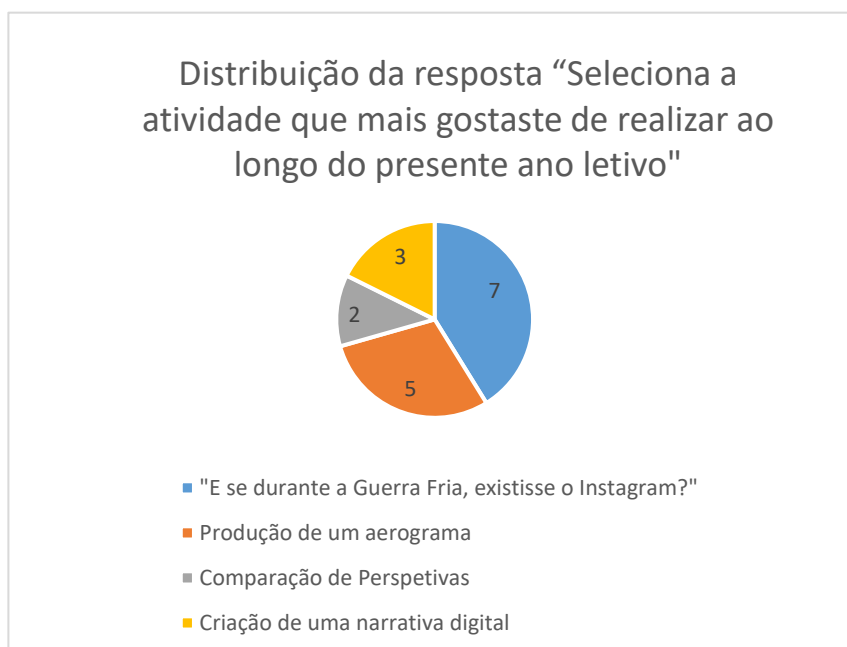
Gráfico 22– Classificação da atividade Criação de uma narrativa digital: Globalização



Fonte: Autoria Própria.

Posteriormente, quisemos perceber qual das atividades os estudantes tinham gostado mais de desenvolver e, por isso, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 23 – Distribuição da resposta “Seleciona a atividade que mais gostaste de realizar ao longo do presente ano letivo”

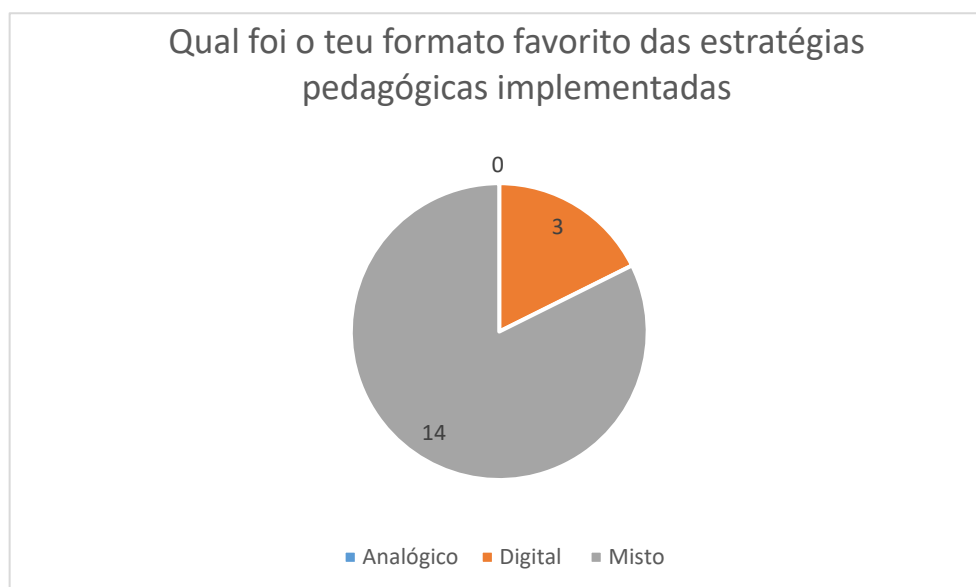


Fonte: Autoria Própria.

Desta forma, uma das atividades que os discentes gostaram mais de executar foi a “ E se durante a Guerra Fria, existisse o Instagram?”, com 7 votações, seguindo-se a atividade de redação de um aerograma durante a Guerra Colonial, com 5 votações, a atividade de produção de uma narrativa digital com apenas 3 escolhas e, por último, a atividade de comparação de perspetivas, com 2 escolhas.

Quisemos também saber se os estudantes tinham preferido as atividades em formato digital, analógico ou misto e, obtivemos a conclusão disponibilizada pelo gráfico:

Gráfico 24 – Qual foi o teu formato favorito das estratégias pedagógicas implementadas



Fonte: Autoria Própria.

Assim, percebemos que os participantes preferem as atividades que privilegiam ambientes híbridos, onde os meios tecnológicos se complementam com os meios físicos ou analógicos, existindo, por isso, uma simbiose que permite práticas pedagógicas mais inovadoras e construtivistas, conforme argumentam Dias-Trindade e Moreira (2021).

Em sequência, inquirimos se as atividades desenvolvidas ao longo do ano tinham contribuído para o desenvolvimento da literacia histórica dos estudantes, respondendo todos que sim, à exceção de um estudante.

Desse modo, quisemos perceber que competências tinham sido desenvolvidas pelos estudantes durante o ano letivo através destas estratégias de aprendizagem, considerando que podiam escolher mais do que uma opção, elaboramos uma tabela de frequência que procura categorizar as respostas dos discentes:

Tabela 8— Categorização da frequência das competências desenvolvidas através das atividades realizadas

Competência	Frequência
Interpretação do passado	14
Criatividade	14
Pensamento crítico	12
Relação do Passado-Presente	12
Argumentação	8
Multiperspetiva	8
Escrita	7
Articulação da história nacional e global	6
Cultura geral	1

Fonte: Autoria Própria.

Neste sentido, as competências desenvolvidas pelas atividades aplicadas mais referidas foram a interpretação do passado e o desenvolvimento da competência de criatividade, pois uma estratégia como a narrativa recorre à imaginação para formular e idealizar a sequência e encadeamento da história ou das personagens. De seguida, 12 vezes foram indicadas as competências de pensamento crítico e o estabelecimento de relações entre o passado e o presente como as competências mais desenvolvidas. Depois consideram que desenvolvem competências relacionadas com a argumentação

e a multiperspetiva e só, posteriormente, consideram as relações nacional e global e cultura geral como elementos desenvolvidos pelas atividades.

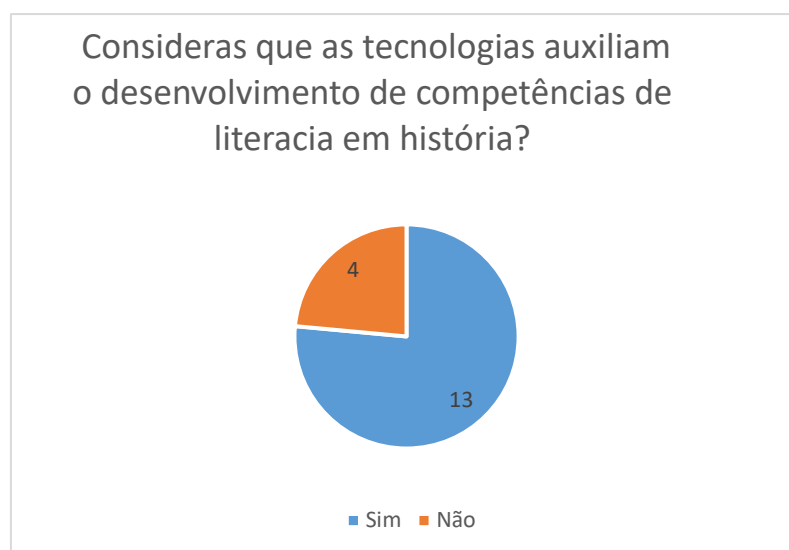
Em resultado disso, quisemos saber se estudantes consideravam que a utilização de tecnologia era uma vantagem e todos os estudantes responderam que sim. De seguida, quisemos que partilhassem connosco a sua opinião sobre as vantagens de advêm da utilização da tecnologia e eis algumas das respostas que obtivemos:

O uso das tecnologias em sala de aula pode ser uma vantagem uma vez que estas providenciam várias ferramentas de construção de trabalhos, de inteligência artificial e de várias fontes de informação fiável, sendo apenas preciso distingui-las.

Portanto, este estudante diz que o acesso às tecnologias na aula de história permite a pesquisa e verificação das fontes de informação. Outros discentes relacionam as tecnologias com uma prática educativa mais completa e integrativa, que serve como elemento motivacional dos discentes.

Em consequência, perguntamos se o uso de tecnologias auxiliava o desenvolvimento de competências de literacia histórica e os resultados foram os seguintes:

Gráfico 25 – Resposta à questão “ Consideras que as tecnologias auxiliam o desenvolvimento de competências de literacia em história?”



Fonte: Autoria Própria.

Assim, a maioria da nossa amostra, com 13 respostas afirmativas, salienta que as tecnologias auxiliam o desenvolvimento de competências e literacia em história. Posteriormente, pedimos para justificarem as suas respostas. Um dos inquiridos afirmou que:

Acredito que as tecnologias ajudam ao desenvolvimento de certas competências relacionadas a história, uma vez que, as tecnologias permitem nos saber mais e querer descobrir mais, dando nos um enorme poder de argumentação face ao nosso passado.

Portanto, este estudante considera que as tecnologias auxiliam o desenvolvimento de novas práticas de pesquisar e analisar a história, o que se reflete num maior poder de argumentação e conhecimento histórico.

Seguidamente, outro aluno enfatiza a possibilidade de as tecnologias e a multimédia alargarem o leque de recursos disponíveis para aprender história, através da seguinte afirmação:

Sim, pois podemos ter acesso a recursos históricos, como documentos, imagens, vídeos, etc. Estes são alvos positivos que auxiliam o desenvolvimento de literacia e competências em história.

Um outro aluno concede relevo à possibilidade que as TIC concedem em tornar a aprendizagem integrativa, onde todos colaboram e participam, revelando-se agente ativos na construção do seu conhecimento. Atentemos à seguinte afirmação:

Em resumo, as tecnologias enriquecem o ensino da história ao tornar o aprendizado mais acessível, interativo, colaborativo e visual. Mas também, por conseguirmos observar fontes de forma mais interativa, etc.

Ora, se atentarmos nesta resposta o aluno menciona alguns dos preceitos e literacias que consideramos que devem estar incluídos na aula de história no século XXI, por via de conceitos como “acessível”, “interativo”, “colaborativo”, “visual”, ou seja, a criatividade e a observação e análise de fontes “*de forma interativa*”. Em conclusão, consideramos que as tecnologias potenciam a formulação de salas de aula mais inovadoras e auxiliam no desenvolvimento de competências essenciais para uma prática pedagógica que se quer arrojada.

Por fim, quisemos saber se no fim do ano letivo os discentes sabiam já o que caracterizava a literacia histórica. Das informações recolhidas, apenas dois estudantes revelaram, não saber o que se tratava, em detrimento, de 15 estudantes que sabiam explicar o conceito.

Por conseguinte, de forma genérica, os alunos apresentaram respostas corretas, que vão ao encontro daquilo que pretendemos implementar por via da nossa prática pedagógica. Deste modo atentemos à seguinte afirmação de um estudante: “No meu ver a literacia histórica é a capacidade de compreender, analisar e interpretar eventos, fontes e narrativas históricas”, portanto, este discente relaciona a nossa intervenção pedagógica com a noção de literacia histórica, ou então a opinião de outro alunos que considera: “Literacia histórica é o contexto histórico, utilizando o pensamento crítico e

as bases da história, tendo uma noção da mesma.”, onde conseguimos visualizar a conexão de literacia histórica essencial para o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Neste âmbito, apresentamos a conceptualização de um estudante que na nossa ótica, se apresenta como a mais completa:

Acredito que literacia histórica, é saber interpretar e estabelecer relações entre o passado e o futuro, sabendo o seu significado e dando nos uma mensagem clara do que devemos ou não fazer, para garantirmos um futuro melhor e mais aproveitado.

Deste modo, o aluno consegue relacionar conceitos importantes como a interpretação e a evidência, a noção da consciência histórica, patente na interligação das ideias de passado e futuro e a importância e ensinamentos que essa consciência histórica nos transmite.

Em síntese, consideramos que as ideias dos estudantes ao longo do ano letivo consolidaram a progressão da sua literacia histórica. Conseguimos vislumbrar uma argumentação mais robusta em alguns casos e opiniões claras e bem fundamentadas sobre os assuntos históricos, que contribuem para a literacia histórica dos estudantes, essencial ao desenvolvimento de competências primordiais às salas de aula do século XXI.

Considerações Finais

No final da produção em série desta “oficina”, devemos refletir e analisar acerca do nosso objeto de estudo e verificar se os resultados da nossa intervenção pedagógica permitem responder às questões orientados por nós elencadas, no início deste relatório.

Na nossa opinião, este trabalho reflete de forma clara e convicta aquilo que é a nossa visão prática sobre o ensino da história. Um ensino que privilegia o trabalho ativo dos estudantes, que assumindo a função de “mini- historiadores” analisam e trabalham as fontes de forma inovadora, com recurso às tecnologias, numa prática pedagógica onde eles são as personagens principais.

Para aplicar esta nossa visão de um ensino construtivista, privilegamos um laboratório de produção de narrativas históricas, que utilizaram estratégias como o *Storytelling* e o *Digital Storytelling*, que favorecem um trabalho ativo dos discentes na formulação do seu conhecimento histórico, privilegiando por abordagens como a *aula-oficina* ou a *Aprendizagem Baseada em Projetos*. Todavia, também realizamos atividades individuais, com o intuito de entender a literacia histórica dos discentes, em particular.

Nas estratégias pedagógicas desenvolvidas, ou seja, referindo-nos, obviamente, às cinco atividades aplicadas e executas pelos nossos estudantes, tentamos instigar à inovação. Procuramos reinventar a análise das fontes, que articuladas com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), possibilitam novos caminhos e abordagens ao ensino da História.

É neste contexto, que abordagens como a *aula-oficina* ou a *Aprendizagem Baseada em Projetos* podem caminhar rumo à inovação, adquirindo novas formas de aceder, procurar e investigar fontes históricas, com o intuito de construir conhecimento a partir das “obras de arte” criadas pelos estudantes. Por isso, na nossa opinião, as duas abordagens construtivistas apresentam características similares e de complementaridade. Por consequência, estas abordagens podem receber um contributo das TIC na sua prática metodológica, uma vez que configuram novas formas

de implementar a estratégia da *aula-oficina* e da *Aprendizagem Baseada em Projetos*, que adapta os estudantes aos “novos tempos”.

Desse modo, as estratégias de pendor construtivista renovam-se, por via da utilização de fontes ou recursos em suporte digital, que despertam a curiosidade e motivação de quem realmente importa no ensino: os alunos. Contudo, o professor continua a ser um mediador privilegiado das aprendizagens dos estudantes, que serve para guiar o “peregrino” a trilhar o seu caminho, mas não para caminhar por ele.

Mais uma vez, temos a necessidade de combater o descrédito que muitos associam à História, por a caracterizarem como uma área de conhecimento comum, demonstrando as possibilidades que a história tem, tal como as disciplinas das ciências exatas, em formar um pensamento crítico, e que incorpora novas possibilidades e competências, que se revelam essenciais para os estudantes conseguirem formar a sua consciência histórica e responder aos desafios deste século. Para entender esta nossa conceção, atentemos ao seguinte excerto de Martins *et al.* (2017, p. 7):

É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

Ao longo deste caminho investigativo que trilhamos, estabelecemos alguns objetivos a que pretendíamos dar resposta ao longo deste estudo. Dessa forma, consideramos que a prática pedagógica implementada, orientada pelos princípios de Educação Histórica em que acreditamos, privilegiou a construção de aprendizagens históricas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da literacia histórica dos alunos.

Assim, num momento inicial quisemos entender quais as ideias dos discentes sobre a disciplina de História e que marcos históricos identificavam, com o intuito de entender as narrativas identificadas e priorizadas pelos participantes da nossa amostra. Dessa forma, percebemos a sua linha evolutiva, através da aplicação dos inquéritos

inicial e final, onde entendemos que os marcos identificados não sofrem praticamente alterações, desde o início do ano letivo. As suas escolhas refletem questões interligadas com a identidade tal como no tinha já comprovado o estudo de Moreira (2018), mas também Rüsen (1993, p.53 *apud* Lee, 2006) que enfatiza a identidade como uma orientação para a vida prática, que nos permite entender a mudança.

As atividades desenvolvidas revelaram-se frutíferas para o desenvolvimento e progressão de algumas ideias dos alunos sobre o trabalho com as fontes na disciplina de História, de facto passaram a entender a multiperspetiva como algo inerente à existências de várias visões da história, logo passaram a admitir múltiplas narrativas dos eventos históricos, que têm em conta o ponto de vista dos autores e ao seu contexto.

Para categorizar a literacia histórica das narrativas históricas, revelou-se bastante útil a combinação do modelo de categorização das narrativas históricas dos alunos, de Regina Parente (2004) e o modelo de categorização de literacia história de Taylor & Young (2003), uma vez que ambos propõe 5 níveis de progressão e se complementam de forma clara e coesa.

Esta conexão destes dois modelos de categorização, permitiram compreender a evolução do seu nível de literacia histórica dos estudantes ao longo do ano letivo, que no nosso entender se enquadrou, segundo a categorização proposta por Taylor e Young (2003), no nível de 3, de um aluno funcional e o nível 4, de um aluno conceptual. No que se refere à categorização proposta por Parente (2004) as narrativas históricas produzidas situam-se num nível 4, pois de modo genérico, a sua estrutura obedece à tipologia de um texto descritivo-explicativo com lógica e coerência, ligações entre personagens e acontecimentos, que evidenciam a compreensão histórica.

A utilização das narrativas históricas como estratégia pedagógica de aprendizagem constituem um excelente recurso para desenvolver a literacia histórica dos estudantes. Os estudantes têm de saber aplicar as questões inerentes ao desenvolvimento de uma narrativa histórica, construindo uma narrativa, com base na evidência, obtida pela interpretação de um conjunto de factos e documentos históricos. Seguindo esta linha, a narrativa pode desenvolver o pensamento e competências de

literacia histórica, através de um exercício de reconstrução do passado que o discente precisa de realizar.

Nas narrativas criadas pelos estudantes, estes conseguiram demonstrar a existência de um fio condutor e conceitos conectados entre si, mas ao mesmo tempo a compreensão e interpretação das datas históricas. Efetivamente, os alunos ao enquadrarem personagens fictícias ou um dado evento histórico, criarem uma narração ou texto ficcionado que declare o seu conhecimento histórico, demonstram terem interiorizadas competências de questionamento do passado, próprias da literacia histórica. Além disso, comprovaram que as narrativas históricas são um meio privilegiado de comunicação em história.

Neste âmbito, Peter Lee (2006) enfatiza a necessidade de implementar na aula de história estratégias estimulantes, que desenvolvam o pensamento histórico. Para isso a aplicação das estratégias de *Storytelling* e *Digital Storytelling* prefiguram uma excelente forma de desenvolver competências inerentes à literacia histórica e relacionadas com as competências definidas por Robin (2006) como aquelas que são essências ao século XII.

Nesta proposta e aplicação investigativa, procuramos responder a esta problemática da adaptação do ensino da histórica às novas competências e literacias que emergem no século XXI, que são importantes para definir o que é a literacia histórica nos dias de hoje. Assim, a narrativa histórica configura uma excelente forma de desenvolver estas competências, tal como propõem as orientações curriculares, através do *PASEO*, as *Aprendizagens Essenciais* ou o *Decreto-Lei n.º 55/2018*.

As atividades desenvolvidas, em particular, a aplicação de narrativas digitais, permitiu o desenvolvimento das literacias supracitadas, inerentes à criatividade, domínio das tecnologias e o trabalho colaborativo como essenciais para formarem cidadãos capazes de enfrentar os desafios deste novo século. Os dados recolhidos confirmaram as nossas suspeitas, as atividades desenvolvidas, sobretudo as que utilizam meios digitais foram as mais bem categorizadas pelos estudantes e segundo as informações constantes no inquérito final, confirmou-se que desenvolveram

competências de literacia histórica, particularmente a interpretação do passado e a criatividade, tal como já nos tinha confirmado Taylor & Young (2003) que alia a existência de uma literacia digital, para se efetivar o desenvolvimento de uma literacia histórica.

Mesmo assim, os estudantes preferiram a combinação de meios analógicos e digitais, para a consolidação da sua aprendizagem em História. De facto, importa implementar um novo paradigma e novos modelos para lidar com o passado e aceder a ele, que se revelem estimulantes para os discentes e que elevem a aula de história. Implementando a produção de conhecimento histórico, que permita que os “mini historiadores” sejam participativos na construção do conhecimento histórico, a partir da fusão de meios e técnicas com práticas pedagógicas inovadoras e construtivistas.

Deixamos algumas recomendações para trabalhos futuros. A aplicação do Storytelling, mas, sobretudo, do *Digital Storytelling* no ensino-aprendizagem não é uma novidade, contudo, percebemos que no ensino da história não configura uma prática recorrente, sobretudo em Portugal. Para isso, sugerimos a sua aplicação através de outras estratégias, na aula de história, que concedam robustez e consolidação à *Digital Storytelling*, no ensino da história. Nesta sequência, entendemos que seria também uma excelente estratégia para aplicar em outros níveis de ensino, uma vez que estimula o desenvolvimento de competências, inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, gostaríamos de explorar no futuro uma das principais ideias que desenvolvemos a partir deste estudo, portanto, “o que é a aula de história no século XXI?”, “que tipo de ferramentas e habilidades e competências deve desenvolver?”. Estas são questões que deixamos em aberto para futuras possíveis investigações.

Referências Bibliográficas

- Alves, L. (2021). Educação Histórica e a formação inicial de professores. *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, pp. 127-140.
- Ahlquist, S. (2015). The Storyline approach: promoting learning through cooperation in the second language classroom. *Education*, 43 (1), pp. 40–54.
- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaro, A. (2012). Quando as crianças contam histórias: estudo para o desenvolvimento de uma aplicação multimédia interativa de suporte ao conto de histórias por crianças do 1º CEB. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: Perspetivas e desafios. VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Azevedo, P. (2014). Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee. XVI Simpósio Regional de História. Rio de Janeiro: Ed. ANPHU-Rio, 1, pp. 1-10.
- Barca, I (2012). Ideias chave para a Educação Histórica: a busca de (inter) identidades. *Hist R*, pp. 37-51.
- Barca, I. (2001a). Investigação Histórica: Uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras - História*, III, (2), pp. 13-21.
- Barca, I. (2001b). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: Barca, I. (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 29-41.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 131 – 144.

Barca, I. (2006). Literacia e Consciência Histórica. *Educar Especial*. Curitiba: Editora UFPR, pp. 93-112.

Barca, I. (2010). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp.1-6.

Barca, I. (2021). Educação Histórica: Desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In Alves, L. & Gago, M. *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*. Porto: CITCEM: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Barca, I. & Cainelli, M. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação E Pesquisa*, 44, pp. 1-16.

Barca, I., & Gago, M. (2004). Usos da narrativa em História. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A. & Avila, P. (1996). A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Conselho Nacional da Educação/Fundação Calouste Gulbenkian.

Bidarra, J. (2014). Narrativas digitais. In Buttaroni, S. *A experiência da diversidade na aprendizagem no ensino superior*. Linz : Johannes Kepler Universität Linz, pp. 106-110.

Bloch, M. (2002). A Apologia da História ou o Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Cainelli, M. (2012). A Escrita da História e os Conteúdos Ensinados na Disciplina de História no Ensino Fundamental. *Educação e Filosofia*, 26 (51), pp. 163-184.

Cardozo, M.; Freitas, E. & Serpa, I. (2018). Escolas do século 21: Aprendizagem de História baseada em Projetos no IFC- Câmpus Camboriú. Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar, Instituto Federal Catarinense.
<https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/micti/article/view/1090/923>

Coll, C. & Solé, I. (2001). A concepção construtivista. In Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. *O construtivismo na sala de Aula- Novas perspetivas para a ação pedagógica*. Edições Asa, Porto.

Comissão Europeia. (2022). Orientações para professores e educadores sobre o combate à desinformação. Serviço das Publicações da União Europeia. https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/tacklingdisinformation-and-promoting-digital-literacy_pt

Conselho da Europa. (2024). *Relatório Geral sobre o Estado do Ensino da História na Europa: Análise Comparativa*. (1). Estrasburgo: Publicação do Conselho da Europa/ Edições do Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/2024-05-ohte-general-report-vol-1-provisional/1680afaa22>

Correia, L. G. (2017). Aprender história em democracia. In Justino, D. (Ed.), *Lei de bases do sistema educativo: Balanço e prospetiva: Vol.I*. Conselho Nacional de Educação.

Costa, E. (2015). O futuro no passado de Ermesinde - o património na construção de uma identidade. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cunha, R. (2022). O pensamento histórico na sala de aula de História do Ensino Secundário. (Relatório de Estágio). Universidade do Porto, Porto.

Dias, L. (2014). *A Metodologia da Aula-Oficina no Ensino da História e da Geografia*. (Relatório de Estágio). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Dias-Trindade, S. & Moreira J. A. (2019). Da literacia à fluência: como avaliar o nível de proficiência digital dos professores?. In S. Dias-Trindade & D. Mill (orgs.), *Educação e Humanidades Digitais. Aprendizagens, Tecnologias e Cibercultura* (pp. 71-85). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Dias-Trindade, S., & Carvalho, J. (2019). *História, tecnologias digitais e mobile learning: ensinar História na era digital*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Dias-Trindade, S., & Moreira J.A. (2021). Educação Digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais. Santo Tirso: Whitebooks.

Esteves, M. (2020). Aprender e Apreender História no Ensino Básico: a construção de narrativas históricas em aula. (Relatório de Estágio). Universidade do Minho, Braga.

Ferreira, F. A. ., Rebelo, K. C. ., & Oliveira, F. L. (2022). O uso do aplicativo *Canva* na didática do professor e a aprendizagem do aluno na pandemia. *Anais Educação Em Foco: IFSULDEMINAS*, 2(1).

Ferreira, L. (2022). As vantagens do Digital Storytelling sobre a forma tradicional de contar histórias em contexto de ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto.

Fidalgo, J. (2020). As Fontes na aula de História. (Relatório de Estágio). Universidade do Porto, Porto.

Figueiredo, J. C. T. (2014) Digital Storytelling no eLearning: estudo de caso da sua aplicação a um módulo no ensino superior. (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta.

Gagnon. P. (1989). Historical Literacy: The case for history in American education. Boston: Houghton Mifflin Company.

Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, (5) 9, pp. 76-93.

Gago, M. (2018). Consciência histórica e narrativa na aula de História: Conceções de professores. CITCEM; Edições Afrontamento.

Gaudêncio, A. (2022). Trabalho por Projetos: Uma estratégia pedagógica no ensino e na aprendizagem de História e Geografia de Portugal. (Relatório Final de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.

Gevaerd, R. (2009) A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Gevaerd, R. (2021). Narrativa histórica: uma maneira de ensinar e aprender história sob a perspectiva da Educação Histórica. *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, pp. 57-68.

Gomes, P. (2020). O Fio da História: a criação de narrativas históricas (Relatório de Estágio). Universidade do Porto, Porto.

Graça, V., Solé, G., & Ramos, A. (2021a). Desenvolver a consciência histórica em ambientes digitais e ativos: uma proposta didática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Histórica / REDUH - LAPEDUH*, (21), pp. 82-94.

Graça, V., Solé, G., & Ramos, A. (2021b). O Desenvolvimento da Literacia Digital e da Literacia Histórica em ambientes de aprendizagem ativa. V ENJIE: Encontro Nacional de Jovens investigadores em educação, pp. 435-450.

Hack, J. R., & Guedes, O. (2013). Digital Storytelling, Educação Superior e Literacia Digital. *Roteiro*, 38(1), pp. 9-31.

Innes, M. (2020). Dynamic Literacies and Democracy: A Framework for Historical Literacy. In: Berg, C., Christou, T. *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_23

Lanszki, A. (2023). Using of digital storytelling in the teaching of history. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), pp. 160-200.

Lee, P. (2003). “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In I. Barca (Org.), Educação Histórica e Museus. *Actas das segundas jornadas internacionais de Educação Histórica*, pp. 19–36.

Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, 22, pp. 131–150.

Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*. London and New York: Routledge, pp. 63-72.

Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 32(60), pp. 107–146.

Lévesque S., Clark , P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In Metzger, S. & Harris L. (2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell.

Loures, J. (2018). Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história. (Dissertação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Machado, R. (2010). O Construtivismo no Ensino da História e da Geografia – O professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Magg .(2023). Instagram é a rede social mais usada pelos jovens portugueses. Mas não são os que passam lá mais tempo. Disponível em: <https://magg.sapo.pt/atualidade/atualidade-nacional/artigos/instagram-e-a-rede-social-mais-usada-pelos-jovens-portugueses>

Mantovani, F. (2013) . “Literacia histórica” e gênero: o corpo na revista *Capricho*. Florianópolis: *PerCursos* (14), 26, 144–157. <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724614262013144>

Moreira, A. I. & Castro. X. A. (2017). A História de Portugal pelas narrativas dos alunos de 2º ciclo. In Ribeiro, C. P., Vieira, H., Barca, I., Alves, L. M., Pinto, M. H., & Gago, M. (2017). *Epistemologias e Ensino da História: XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Porto: CITCEM.

Moreira, A. I. (2018). A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas. (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Moreira, A. I. & Duarte, P. (2023). Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974). *História. Revista da FLUP*. Porto. (13) 2, pp. 5-23.

Moreira, J. (2023). Por favor, desliguem os telemóveis”: O mobile learning na construção do conhecimento histórico. (Relatório de Estágio), Universidade do Porto, Porto.

Moreira, J.A., & Horta, M.J. (2020). Educação e Ambientes Híbridos de Aprendizagem. Um Processo de Inovação Sustentada. *Revista UFG*, 20, pp. 1-29.

Mountford, P. (2011). Literacies and the teaching and learning of history. In Davies I. (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 224-235). London and New York: Routledge.

narrativas na sala de aula. (Relatório de Estágio). Universidade do Minho, Braga.

Nogueira, S. (2014). Estratégia de Ensino Project Based Learning no desenvolvimento de aplicações Web no Curso Profissional Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Nokes, J. D. (2013). *Building Students’ Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. New York: Routledge.

Nokes, J. D. (2022). Why Teach Historical Literacies: Evaluating the Source and Context of this Book (p.36-58). In Nokes, J. D. (2022). *Building Students’ Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. New York: Routledge.

Özdemir, K., & Er Tuna, Y. (2023). A history lesson designed with the digital storytelling method: Kara Fatma example. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), pp. 362- 371.

Parente, R. (2004). A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade do Minho: Braga.

Pereira, L. (2015). Asas ou Gaiolas? Da reflexão teórica à prática escolar no ensino da História e Geografia. (Relatório de Estágio). Universidade do Porto, Porto.

Petousi, D., Katifori, A., Servi, K., Roussou, M., & Ioannidis, Y. (2022). History education done different: a collaborative interactive digital storytelling approach for remote learners. *Front. Educ.* 12, PP. 1-19.

Pires, I. (2018). A implementação do “Project- Based Learning”, uma perspetiva dos professores na Europa: Apresentação de um MOOC. *Internet Latent Corpus Journal* (8), 1, pp. 67-86.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6.

Público. (2022). Monólogos à parte, “porquê” e “para quê” aprender História?. Disponível em <https://www.publico.pt/2022/07/30/p3/cronica/monologosparte-aprender-historia-2014932>

Quivy, R., & Campenhaut, L. (2005). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

Ramos, M. E. T., & Szlachta Junior, A. M. (2022). Mobile learning: aprender sobre o passado na convergência entre literacia digital e literacia histórica. *Revista Territórios E Fronteiras*, 15(1), pp. 191–217.

Ramos, M. E. T., & Cainelli, M. R. (2016). A Educação Histórica como campo investigativo. *Diálogos*, 19(1), pp. 11-27.

Robin, B (2016). The power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Monographic: Digital Storytelling & Children Education*, 30 (I), pp. 17-29.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In Crawford C. *et al.* (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*, pp. 709-716.

Rocha, H. (2010). A Escrita como Condição para o Ensino e a Aprendizagem de História. *Revista Brasileira de História* (30)60, pp. 121-142.

- Rocha, H. (2021). Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. *Revista Territórios E Fronteiras*, 13(2), pp. 275–301. <https://doi.org/10.22228/rtf.v13i2.1061>
- Roth, P. (1988). Narrative explanations: The case of history. *History and Theory* (27)1, pp. 1-13.
- Rüsen, J. (2001). Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB.
- Schmidt, M. A. (2005). Saber escolar e conhecimento histórico?. *História & Ensino*, 11, pp. 35–49. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2005v11n0p35>
- Schmidt, M. A. (2009). Literacia histórica: um desafio para a Educação Histórica no século XXI. *História & Ensino*, 15, pp. 9–21. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2009v15n0p9>
- Silva, H. (2022). A Aprendizagem Baseada em Projetos como metodologia alternativa de ensino aprendizagem. (Relatório Final). Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, Penafiel.
- Solé, M. G. (2009). A história no 1º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Solé, G. (2016). O Ensino de História para Crianças: Perspectivas de Formação e Investigação em Educação Histórica na Universidade do Minho (Portugal). In Schmidt, M. A. & Fronza, M. (org.), *Consciência Histórica e Interculturalidade: investigações em Educação Histórica*, Curitiba: W.A. Editores, pp. 169-189.
- Sousa, D. (2023). @Histogram. As redes sociais e o Ensino/Aprendizagem da História. (Relatório de Estágio), Universidade do Porto, Porto.
- Taylor, T. & Young, C. (2003). Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools. Australia: Curriculum Corporation.

Trindade, S. (2015). O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.

Trindade, S., & Moreira, J.A. (2017). Tecnologias móveis e a recriação digital na construção do conhecimento histórico. *Revista Eletrônica de Educação*, 11 (2), pp. 637–652.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, S. (2018). As narrativas digitais na aprendizagem dos alunos do 1.o ciclo do ensino básico, *Internet Latent Corpus Journal*, 8 (1), pp. 115-127.

Legislação e outros documentos institucionais

Aprendizagens Essenciais História 9º ano.
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/3 ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf)

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Diário da República* n.º 129/2018, 1.ª Série de 06-07-2018.

Direção Geral da Educação. (2017). *Documentos de Referência: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.*
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos Curriculares/Aprendizagens Essenciais/estrategia cidadania original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Martins, G. *et al.* (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação e Ciência. Governo de Portugal. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2018).

Projeto Educativo (2020-2024) Colégio de Ermesinde. (2020).
<https://colegiodeermesinde.edu.pt/documentos/ProjetoEducativoSi.pdf>

Anexos

Anexo 1-Respostas à questão “Caso a tua resposta tenha sido afirmativa, indica o que é, para ti, literacia”

Aluno	Resposta
Y1	tem haver com livros
Y2	é algo relacionado à linguagem, como saber ler e escrever
Y3	É a nossa capacidade de entender e escrever história
Y4	É leitura
Y5	Literacia é a capacidade de saber e produzir conteúdos culturalmente apropriados. Nomeadamente ser capaz de interpretar o que está escrito, de fazer cálculos ou ter a competência para executar uma determinada área de conhecimento.

Fonte: Autoria Própria.

Anexo 2- Respostas à questão “Gostas de História?~Justifica a tua resposta anterior”

Alunos	Justificação
Y1	Não gosto
Y2	Para mim, história é muito interessante e cativante pois capta a nossa atenção
Y3	gosto de perceber os antepassados e a história do mundo e do nosso país
Y4	sim gosto , porque fala do passado de outras pessoas e é sempre bom aprender sobre o passado de outras pessoas.
Y5	Gosto de saber o que aconteceu no passado
Y6	tenho curiosidade e interesse pelo passado e pela história de Portugal
Y7	Eu gosto de história, porque acho interessante o nosso passado.
Y8	Gosto de história porque gosto de saber mais dos nossos antepassados e da história do planeta
Y9	Gosto de História pois aprendo mais um pouco sobre os nossos antepassados.
Y10	Gosto de saber o que já aconteceu
Y11	Porque gosto de abordar temas sobre os meus antepassados e o que aconteceu para o nosso está da maneira que está

Y12	Gosto de história por transmitir conhecimentos do passado que nos ajudam a compreender a atualidade
Y13	Relata os antepassados das nossas gerações
Y14	Gosto de história, pois tenho interesse em saber sobre a vida do passado
Y15	Matéria cansativa
Y16	Porque eu gosto de saber o que aconteceu no passado, o porque de várias coisas existirem e a histórias dos países
Y17	Pois gosto de conhecer o passado do meu país e dos meus antepassados
Y18	Pois aborda alguns temas que me interessam
Y19	Não gosto

Fonte: Autoria Própria.

Anexo 3- Indica uma personalidade história, que para ti tenha sido importante para a história nacional Justificações à resposta da questão anterior

Alunos	Personagens históricas e justificações
Y1	D Afonso Henriques pois foi o primeiro rei de Portugal
Y2	Não conheço
Y3	Agostinho Neto , porque foi um dos primeiros presidentes de Angola que tornou Angola independente.
Y4	D. Afonso Henriques, por ter sido o primeiro rei de Portugal.
Y5	D Afonso Henriques
Y6	Padeira de Aljubarrota, porque ela era uma simples padeira que decidiu ir para a guerra.
Y7	D.João IV, pois trouxe a independência a Portugal contra, após os 60 anos que castelhanos no poder de Portugal.
Y8	D. Afonso Henrique pois ajudou Portugal a ganhar terras.
Y9	D Afonso Henrique começou a criar Portugal
Y10	D. Afonso Henriques.
Y11	D.Afonso Henriques.
Y12	Alguém do 25 de abril
Y13	D. Afonso Henriques.

Y14	Marquês de Pombal, pois reconstruiu a cidade de Lisboa e graças a ele temos a cidade que temos hoje
Y15	Salazar pois mudou o regime e implementou tempos em que a população não tinha liberdade
Y16	D. Afonso Henriques pois marcou bastante a história de Portugal.
Y17	Salazar pois mudou o regime e implementou tempos em que a população não tinha liberdade
Y18	António Salazar, pois apesar de ter um efeito negativo na altura, as medidas tomadas para resolver o conflito resultaram da liberdade de expressão e a decência dos portugueses.
Y19	D. Afonso Henriques

Fonte: Autoria Própria.

Anexo 4- Resposta à questão “Indica um acontecimento relevante para a história nacional. Justifica a tua resposta”

Alunos	Acontecimento relevante da história nacional e justificação
Y1	25 de abril pois foi um dia muito importante para Portugal
Y2	No dia que ele [Agostinho Neto] proclamou a independência , porque foi um dos dias que Angola se encontrava independente.
Y3	25 de Abril pois libertou a nação.
Y4	25 de abril
Y5	25 de Abril
Y6	Acho que no geral foi os descobrimentos, que permitiram a Portugal a conquista marítima de terras além mar, permitindo a Portugal ser um dos maiores impérios na altura.
Y7	1.ª Guerra Mundial pois Portugal fez parte
Y8	Começou a criar Portugal
Y9	1 guerra mundial.
Y10	25 de abril
Y11	25 de abril , porque foi importante para a liberdade do país
Y12	25 de Abril, pois este acontecimento teve muito impacto no nosso país e mudou a vida das pessoas.

Y13	O tempo do primeiro Rei
Y14	Descobrimientos. São a razão pela qual temos os conhecimentos que temos hoje
Y15	Batalha de Aljubarrota, onde se utilizou a tática do quadrado contra Espanha e se construiu o mosteiro da batalha
Y16	Descobrimientos, pois foi fundamental para as origens de Portugal.
Y17	1 Guerra Mundial
Y18	O primeiro rei em Portugal
Y19	25 de abril

Anexo 5- Resposta à questão “Indica um acontecimento relevante para a história nacional. Justifica a tua resposta”

Alunos	Acontecimento relevante da história nacional e justificação
Y1	25 de abril pois foi um dia muito importante para Portugal
Y2	No dia que ele [Agostinho Neto] proclamou a independência , porque foi um dos dias que Angola se encontrava independente.
Y3	25 de Abril pois libertou a nação.
Y4	25 de abril
Y5	25 de Abril
Y6	Acho que no geral foi os descobrimentos, que permitiram a Portugal a conquista marítima de terras além mar, permitindo a Portugal ser um dos maiores impérios na altura.
Y7	1.ª Guerra Mundial pois Portugal fez parte
Y8	Começou a criar Portugal
Y9	1 guerra mundial.
Y10	25 de abril
Y11	25 de abril , porque foi importante para a liberdade do país
Y12	25 de Abril, pois este acontecimento teve muito impacto no nosso país e mudou a vida das pessoas.

Y13	O tempo do primeiro Rei
Y14	Descobrimientos. São a razão pela qual temos os conhecimentos que temos hoje
Y15	Batalha de Aljubarrota, onde se utilizou a tática do quadrado contra Espanha e se construiu o mosteiro da batalha
Y16	Descobrimientos, pois foi fundamental para as origens de Portugal.
Y17	1 Guerra Mundial
Y18	O primeiro rei em Portugal
Y19	25 de abril

Fonte: Autoria Própria.

Anexo 6- Respostas à questão “O que entendes por fonte histórica e fonte historiográfica cada uma delas?”

Respostas dos estudantes sobre a distinção de fonte histórica e historiográfica:
produção histórica é uma produção que é da época e que é “original” e uma produção historiográfica é uma produção que fala sobre um determinado tema mas não é necessariamente “original” de quem o escreveu
Histórica é quando foi escrito antigamente, na altura em que está a acontecer o assunto. Historiográfico é quando um escritor escreve sobre um assunto passado agora no presente.
Produção histórica- produzida na época em que um certo acontecimento aconteceu Produção historiográfica- produzida após décadas de um acontecimento.
Produção histórica é escrita quando o acontecimento está a decorrer, uma produção historiográfica é escrita depois do acontecimento ocorrer.
uma produção historiográfica é um acontecimento do passado que foi descrito no presente.
Produção história consiste em algo, como por exemplo, um documento, que foi escrito ou criado na época história referida. Por outro lado, uma produção historiográfica é algo que foi feito sobre uma época histórica, mas não foi realizado nessa época.

Fonte: Autoria Própria.

Anexo 7- Respostas à questão “De que modo consideras que as aulas de história te auxiliam no desenvolvimento do teu conhecimento sobre a História?”

Alunos	Resposta à questão se as aulas de História auxiliam o desenvolvimento do conhecimento sobre a História
Y1	Não, porque o livro explicita e sim porque as aulas explicam
Y2	As aulas de história são fundamentais para o nosso desenvolvimento do conhecimento histórico pois abrange o nosso pensamento crítico, aprendendo sobre o passado e comparando-o com o nosso presente/futuro.
Y3	pois as aulas de história fazem me aprender e adquirir mais conhecimentos sobre esta disciplina.
Y4	Ajudam-me a conhecer a história do meus país dos meus familiares e dos meu antepassados
Y5	As aulas de história auxiliam no meu conhecimento pois é sobre história e fico a ter mais informações do que aconteceu no passado.
Y6	Depende, há vezes sim, há vezes não
Y7	As aulas de história fomentam o desenvolvimento do meu pensamento crítico e ajudam-me a perceber melhor o mundo da história, através do vídeos, dos esquemas, etc.
Y8	Sim pois nos podemos pensar no que aconteceu no passado
Y9	As aulas de história são o primeiro contacto com o tema e algumas vezes são o único, por isso serem tão importantes.

Y10	Pois de certo modo, é para isso que servem as aulas de história.
Y11	Pois é onde pessoa consomem história pois a pessoa que só dá história na escola
Y12	Ajudam me a saber os meus antepassados e a história do meu país e do meu mundo
Y13	As aulas ajudam no conhecimento de grande parte de tudo que sabemos sobre o passado.
Y14	É nas aulas de história onde principalmente aprendo sobre história o que as torna essenciais.
Y15	explicando as guerras mundiais
Y16	Como eu raramente assisto a documentários históricos, as aulas de história são a minha "base".
Y17	se eu for para o curso económicas e jurídicas , pode me ajudar muito de um certo modo
Y18	Se não fossem as aulas de história, eu não sabia nada sobre a mesma, por isso as aulas de história ajudam me a perceber os antepassados
Y19	Saber do passado

Fonte: Autoria Própria.

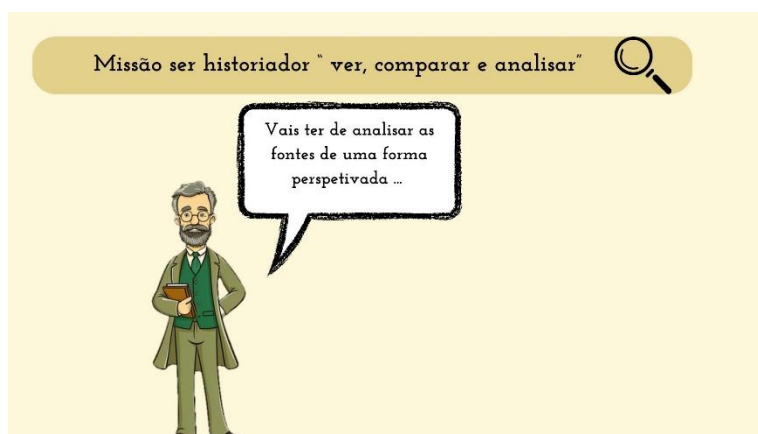
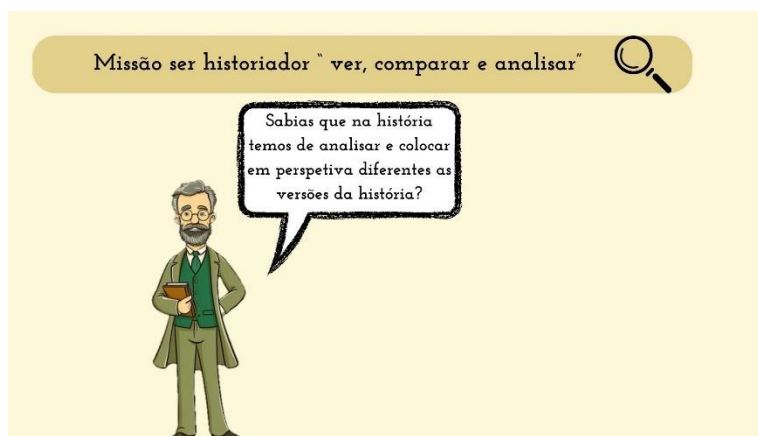
Anexo 8- Respostas à questão “Consideras que a história fomenta o desenvolvimento de um pensamento crítico? Justifica a tua resposta”

Alunos	Resposta à questão sobre se a história fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico
Y1	Faz nós pensar às vezes
Y2	Sim, para que possamos ser melhores
Y3	Sim, porque permito-nos ter uma noção histórica, fundamentando o nosso futuro.
Y4	A história faz desenvolver imenso a nossa imaginação e criatividade na forma de viver, de agir, de pensar, etc.
Y5	Sim pois a história ajuda-nos a desenvolver a nossa consciência
Y6	não, porque fala de acontecimentos reais que aconteceram a décadas ou anos
Y7	Pois a história ajuda-nos a desenvolver um consciente mas eficiente e com mais consciência.
Y8	Pois para a entendermos temos de ser criteriosos.
Y9	Depende há vezes sim, há vezes não
Y10	sim pois não teria o mesmo pensamento se não tivesse esta disciplina
Y11	A história deixa nós a pensar sobre o que aprendemos.
Y12	Pois faz nos pensar e ajuda a criar pensamento critico

Y13	A história ajuda a aprender com os erros do passado.
Y14	A história ajuda a aprender com os erros do passado. Podemos evitar a repetição desses erros no presente e no futuro examinando os eventos que levaram a conflitos, guerras e crises
Y15	Sim, pois a história ajuda nos a desenvolver a forma como pensamos nas coisas e porque ficamos com mais conhecimentos a cerca de um assunto.
Y16	A história apresenta-nos problemas e acontecimentos do passado e faz nos refletir sobre eles.
Y17	Pois faz nos pensar sobre os nossos passados
Y18	Pois não voltamos a fazer
Y19	Sim com os erros do passado aprendemos a fazer um melhor futuro.

Fonte: Autoria Própria.

Anexo 9- Ficha de trabalho da atividade “Ser historiador “ver, comparar e analisar



Missão ser historiador "ver, comparar e analisar"



... mas vais ter uma ajudinha especial



Missão ser historiador "ver, comparar e analisar"



OU

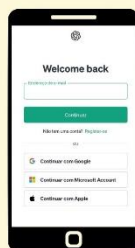
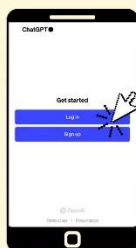


Para iniciarmos esta atividade deves:

1. Aceder ao link ou QRCode disponível ou pesquisar por ChatGPT

<https://chat.openai.com/>

Missão ser historiador "ver, comparar e analisar"



Para iniciarmos esta atividade deves:

2. Entrar no Software ChatGPT, através da tua conta Microsoft

Missão ser historiador "ver, comparar e analisar"



Segue este exemplo

De seguida vamos utilizar o

ChatGPT para:

1. Responder às questões que me são colocadas
2. Procurar desenvolver e contextualizar a temática do meu trabalho de exploração de fontes

Missão ser historiador "ver, comparar e analisar"



Bom trabalho pequeno historiador!

Anexo 10- Ficha de trabalho da atividade “Ser historiador “ver, comparar e analisar”

14 de Março de 2024
História | 9º ano



Ficha de Trabalho: Comparação de Perspetivas

A Guerra Fria: O antagonismo entre os Blocos Ocidental e de Leste

Grupos de Trabalho:

Grupo	Elementos	Tema do Trabalho
I		Tema I
II		Tema II
III		Tema I
IV		Tema II
V		Tema III
VI		Tema III
VII		Tema II
VIII		Tema I
IX		Tema III

Indicações Gerais:

1. No âmbito do tema da Guerra Fria, este trabalho tem como principal objetivo analisar as diferentes perspetivas dos dois blocos antagónicos: Bloco Ocidental e Bloco de Leste.
2. Ler atentamente os documentos que devem ser analisados e comparados pelo teu grupo de trabalho.
3. Responder às questões associadas ao tema de trabalho.
4. Devem aceder ao software de Inteligência Artificial: ChatGPT (<https://chat.openai.com/>), como auxílio para elaborarem a resposta às questões colocadas.

Para aceder ao ChatGPT:





Tema I:

A perspetiva Ocidental e de Leste- A Doutrina Truman e Doutrina Jdanov

Documento 1

A perspetiva de um norte-americano:

No atual momento da história do mundo, quase todas as nações têm de escolher entre dois modos de vida alternativos. [...] E essa escolha não é normalmente livre.

Um dos modos de vida baseia-se na vontade da maioria e distingue-se pelas instituições livres, por um governo representativo, por eleições livres, pelas garantias da liberdade individual, liberdade de expressão e religião e pela ausência de opressão política. O segundo modo de vida baseia-se na vontade da minoria imposta pela força à maioria. Assenta no terror e na opressão, numa imprensa e rádio controladas, em eleições viciadas e na supressão das liberdades individuais. [...]

Os povos livres do mundo esperam de nós ajuda para manterem a sua liberdade.

Harry Truman, Discurso perante o Congresso, 12 de março de 1947.

Documento 2

A perspetiva de um soviético:

As potências que atuam no teatro mundial agrupam-se em dois campos distintos: o campo imperialista e antidemocrático de um lado; e anti-imperialista e democrático de outro.

Os EUA são a principal força dirigente do campo imperialista. [...] O seu objetivo consiste [...] na luta contra o socialismo e a democracia, apoio a todos os regimes [...] antidemocráticos e pró-fascistas.

O outro campo é constituído pelas forças anti-imperialistas e democráticas. A sua força reside na URSS e nas novas democracias. [...]

É à União Soviética e à sua política externa que pertence o papel dirigente na concretização desta tarefa primordial do pós-guerra.

Andrei Jdanov, Relatório à Conferência dos Partidos Comunistas Europeus, 22 de setembro de 1947.



Devem analisar cada uma das fontes e, de seguida produzir um texto que procure responder às seguintes questões:

- 1. Contextualização da produção das fontes:**
 - a.** Quem produziu cada uma das fontes?
 - b.** Em que contexto foram produzidas as duas doutrinas?
 - c.** Se apenas analisássemos uma das visões político-ideológicas conseguiríamos compreender aquilo que foi a Guerra Fria? Justifica a tua resposta.

- 2. A narrativa histórica:**
 - a.** Que diferenças e semelhanças estão presentes nas duas visões políticas apresentadas?
 - b.** De que forma é que cada uma delas contribui para justificar as posições divergentes dos dois blocos da Guerra Fria?



Tema II: O nascimento de alianças político-militares

Documento 1:

A necessidade de um sistema defensivo ocidental (1954):

A ameaça que enfrentamos não é passageira. [...] A nossa política deve ter isso em conta. O grupo de nações submetidas ao domínio soviético [...] constitui um vasto e compacto território e com uma população que se eleva aos 800 milhões de habitantes [...].

A sua posição estratégica [...] dá a possibilidade ao Bloco Soviético de utilizar com fins ofensivos as rotas do ártico, o que coloca as nossas regiões industriais ao alcance de um ataque súbito. A ameaça que evocamos não é só de ordem militar. A Internacional Comunista põe à disposição uma rede política que se estende no mundo inteiro.

A nossa esperança está na combinação de dois princípios: a criação de uma força que seja obra de todos os membros da comunidade e a utilização desta força para desencorajar qualquer agressão, por esta se revelar tão gravosa quanto possível para o próprio agressor.

John Foster Dulles, Secretário de Estado dos EUA, durante a presidência de Eisenhower, Discurso, abril de 1954.

Documento 2:

As ameaças à paz na propaganda do Partido Comunista Francês (1951)





Tradução:

Título: "Eis as bases americanas no mundo"

Legenda: "Os Estados Unidos devem fazer uma política de agressão" (Declaração Truman em 19 de maio de 1950)

"O dispositivo militar soviético é essencialmente defensivo" (Declaração de MacArthur [general americano] no Senado americano)

Quem é o agressor?

Quem ameaça?

Documento 3:

As ameaças à paz na propaganda da organização francesa "Paz e Liberdade" (1952)



Tradução: Onde estão os imperialistas?

Título: Onde estão os imperialistas? (em cima)

Povos livres, defendei-vos! (em baixo)

Legenda: Europa 1938- paz e liberdade

Europa 1955 – 483 000 km² anexados - 22 milhões de habitantes subjugados



Territórios anexados



Países subjugados



Devem analisar cada uma das fontes e, de seguida produzir um texto que procure responder às seguintes questões:

- 1.** Contextualização da produção das fontes:
 - a.** Quem produziu cada uma das fontes?
 - b.** Em que contexto foram produzidas as três fontes primárias?

- 2.** A narrativa histórica:
 - a.** As fontes transmitem todas a mesma informação? Justifica a tua resposta.
 - b.** Consideras que algum dos dois cartazes de propaganda transmite de forma clara aquilo que foram as ameaças à paz, durante a Guerra Fria?
Justifica a tua resposta.



Tema III: O poder da máquina de propaganda

Documento 1:

Os soviéticos vistos pelos Americanos



Cartaz do documentário "We'll bury you!" Produzido pelo Columbia Pictures, 1962.

Título: Vermelho Ou mortos

Legenda: O plano de mestre do terror comunista que colocou metade do mundo de joelhos

Ao centro : "Nós vamos enterrar-te"

Ao centro no quadrado: Cenas chocantes sem censura de arquivos secretos dos filmes

Do lado direito: Ver: O mais infame elenco jamais reunido para um filme



Kruschev: "inimigo número 1 do mundo"

Castro: "traidor do mundo"

Estaline: "assassino em massa"

Mao Tsé-Thung: "tirano da China"

Lenine: "génio da revolução"

Trotsky: "vitima da vigança"

Malenkov: "terrorista do exílio"

Mikoyan: "vigarista do Kremlin"

Documento 2:

A América, vista pelos Soviéticos



Título: Liberdade à americana

Legenda: No arranha-céus: Wall Street

No retângulo de cima do lado esquerda: "liberdade de imprensa"

No retângulo em baixo à esquerda: "liberdade de opinião"

No retângulo de cima à direita: "liberdade individual"

No retângulo em baixo à direita: "liberdade de reunião e manifestação"



Devem analisar cada uma das fontes e, de seguida produzir um texto que procure responder às seguintes questões:

1. Contextualização da produção das fontes:
 - a. Quem produziu cada uma das fontes?
 - b. Em que contexto foram produzidas os dois cartazes de propaganda?
2. A narrativa histórica:
 - a. Que visão cada bloco pretende transmitir acerca do outro?
 - b. É possível encontrarmos semelhanças e diferenças em cada uma das propagandas? Justifica a tua resposta

Anexo 11- Ficha Guião da Atividade “E se no tempo da Guerra Fria, existisse o *Instagram*?”

História 9º ano
18 de março de 2024



Trabalho individual “E se durante a Guerra Fria existisse o *Instagram*?”

Elementos	Tema do Trabalho
	Bloqueio de Berlim (1948-1949)
	Guerra da Coreia (1950-1953)
	Lançamento do Sputnik 2 (1957)
	Construção do Muro de Berlim (1961)
	Crise dos Mísseis de Cuba (1962)
	Guerra do Vietname (1964-1975)
	Guerra dos 6 dias (1967)
	Chegada do Homem à Lua (1969)
	Guerra do Afeganistão (1979-1989)
	Bloqueio de Berlim (1948)
	Guerra da Coreia (1950-53)
	Lançamento do Sputnik 2 (1957)
	Construção do Muro de Berlim (1961)
	Crise dos Mísseis de Cuba (1962)
	Guerra do Vietname (1964-1975)
	Guerra dos 6 dias (1967)
	Chegada do Homem à Lua (1969)
	Guerra do Afeganistão (1979-1989)
	Bloqueio de Berlim (1948)

Guião de Trabalho

Objetivos:

Imagina que trabalhas numa redação de notícias denominada de “Guerra Fria News” e tens de documentar os vários acontecimentos da Guerra Fria, como um verdadeiro repórter.

Assim, como um dos teus trabalhos é gerir as publicações do *instagram* do “Guerra Fria News” tens de criar um *post* para divulgares um dos mais recentes conflitos.

O que deve ter o trabalho:

- Uma página inicial do post onde apresentas o acontecimento
- Um título ou uma pequena frase “chamativas”
- Pelo menos uma imagem
- Localização no Tempo e do Espaço
- Principais países ou personagens intervenientes da ação
- Relação do conflito com a Guerra Fria e posição dos Blocos antagónicos: URSS e EUA

Podem usar o ChatGPT, (<https://chat.openai.com/>) em caso de necessidade, para consultar as informações disponibilizadas pelas fontes.



Bloqueio de Berlim (1948-1949)

Documento 1



Capa do jornal "The Springfield Union", de 12 de maio de 1949.

Tradução: A União Soviética ordena novas restrições quando o tráfego na rota de Berlim começar.

Do lado direito: Ao russos manterão o controle da carga

Documento 2



História 9º ano
18 de março de 2024



Capa do jornal “The Sunday Star”, de 27 de junho de 1948.

Disponível em: <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83045462/1948-06-27/ed-1/seq-1/?loc=twcha>

Tradução: Aviãos americanos transportam rações do exército para civis situados em Berlim Ocidental;

Uma nova marca anima as zonas aliadas

Guerra da Coreia (1950-1953)

Documento 1



Capa do Diário de Notícias de 26 de junho de 1950.

Documento 2



Capa do “The Daily Oklahoman” de 25 de junho de 1950

História 9º ano
18 de março de 2024



Tradução: Tropas comunistas da Coreia do Norte invadem a área do sul patrocinada pelos Estados Unidos.

Documento 3



Capa do “The New York Times” de 27 de junho de 1950.

Tradução: Truman ordena que as unidades da marinha aérea lutem em auxílio da Coreia.

O Conselho da ONU apoia-o, lançando aviadores em ação; guardas da frota da ilha Formosa.

Lançamento do Sputnik 2 (1957)

Documento 1



Capa do Jornal “The New York Times” de 4 de novembro de 1957

Tradução: Soviéticos disparam novo satélite; carregando um cão; esfera de meia tonelada é relatada 900 milhas acima.



Crise dos Mísseis de Cuba (1962)

Documento 1



Capa do Jornal “O Estado de S. Paulo”, de 30 de outubro de 1962.

Guerra do Vietname (1964-1975)

Documento 1



Capa do Jornal “La Vanguardia” de 9 de fevereiro de 1965.



Tradução: A aviação norte americana bombardeia Vietname do norte.

Os ataques contra diversos terão sido ordenados pelo presidente Johnson como repressão pelas recentes agressões de "Vietcong" às bases militares dos EUA no Vietname Sul.

Guerra dos 6 dias (1967)

Documento 1

O ESTADO DE S. PAULO
JULIO MESQUITA (1881-1967)
Fundador - Assessor de Imprensa, 1910-1920; Presidente Honorário, 1920-1930; Editor, 1930-1967; Rua do Estado, 100, Tel. 10-1000, São Paulo, SP. 010-000. - Fone: 10-1000 e 10-1001.

Quarta-feira, 28 de maio de 1967. 57º ANO. Nº 10.100. Preço: R\$ 0,50. Distribuição: R\$ 0,30. Assinatura: R\$ 1,00. Anúncios: R\$ 1,00. Circulação: 100.000.

Israel considera a guerra inevitável

Jerusalém, 27 de maio. — O primeiro-ministro israelense, Golda Meir, declarou hoje que a guerra com o Egito é inevitável. Ela afirmou que Israel não tem escolha senão lutar para se defender.

Johnson aconselha moderação a Israel

Washington, 27 de maio. — O presidente dos Estados Unidos, Lyndon B. Johnson, aconselhou hoje Israel a manter a calma e a evitar qualquer ação precipitada. Ele afirmou que os Estados Unidos estão preparados para apoiar Israel, mas que a moderação é essencial para a resolução pacífica do conflito.

Em revista — O primeiro-ministro israelense, Golda Meir, em um momento de sua vida. — O primeiro-ministro israelense, Golda Meir, em um momento de sua vida. — O primeiro-ministro israelense, Golda Meir, em um momento de sua vida.

Capa do Jornal "O Estado de S. Paulo", de 28 de maio de 1967.

Documento 2

Guerra no Oriente Médio

SETE PAÍSES ÁRABES LUTAM NAS FRONTEIRAS DE ISRAEL

Morto o Adido Naval da Inglaterra

Aprisionados no Cairo Oito Pilotos de Israel

O GLOBO

Israel Ataca Por Engano Navio Dos EUA: 10 Mortos

EGITO DESISTE DA GUERRA E ACEITA A PAZ DA ONU

O GLOBO

Cairo Bombardeada

CONSTERNADO O PAPA

Sudão Declara Guerra

Chetumal Confirmado

João Calmon Pediu Financiamento a Lincoln Gordon

Tradição Milenar



Duas notícias do Jornal “O Globo” de 5 de junho de 1967.

Chegada do Homem à Lua (1969)

Documento 1



Capa do Jornal “Diário Popular” de 20 de julho de 1969.

Documento 2





Capa do Jornal “O Século” de 21 de julho de 1969.

Chegada do Homem à Lua: <https://www.youtube.com/watch?v=6xIIA6E3EU0>

Guerra no Afeganistão (1979-1989)

Documento 1



Capa do Jornal “The New York Times”, de 28 de dezembro de 1979.

Tradução: Presidente afegão é deposto e executado em golpe, em Cabul, supostamente com ajuda soviética.

Anexo 12- Rubrica de avaliação das narrativas históricas dos estudantes

Níveis de Desempenho							Ponderação 100 pontos (100%)
Níveis (valores)		Nível 5 100- 80 pontos	Nível intercalar	Nível 3 50 – 70 pontos	Nível intercalar	Nível 1 0-20 pontos	
Conteúdos	Organização e Qualidade da informação	O aluno foi capaz de apresentar as ideias fundamentais articuladas, e bem organizadas, sem erros técnicos e científicos, adicionando informações complementares pertinentes.		O aluno foi capaz de apresentar ideias fundamentais, mas desarticuladas e pouco organizadas, com alguns erros técnicos e científicos que não comprometem o rigor do conteúdo histórico.		O aluno não foi capaz apresentar ideias organizadas e claras sobre o tema histórico	
	Cientificidade	O texto que apresentado representa sólidos conhecimentos científicos.		O aluno apresenta conhecimentos científicos, porém com algumas falhas ou erros pontuais.		O aluno não apresenta conteúdos científicos de qualidade, ou, apresenta lacunas que compromete o entendimento da temática histórica.	
Comunicação	Uso da terminologia específica da disciplina	Utiliza sempre e com qualidade linguagem adequada à terminologia da disciplina.		Utiliza linguagem adequada à terminologia da disciplina, apresentando por vezes algumas omissões ou imprecisões.		Não utiliza linguagem adequada à terminologia da disciplina.	
Resolução de problemas	Pertinência da informação	O aluno foi capaz de apresentar as ideias fundamentais articuladas, e bem organizadas, sem erros técnicos e científicos, adicionando informações complementares e pertinentes.		O aluno foi capaz de apresentar ideias fundamentais, mas desarticuladas e pouco organizadas, com alguns erros técnicos e científicos que não comprometem o rigor do conteúdo.		O aluno não foi capaz apresentar ideias organizadas e claras sobre o tema.	

Desenvolvimento pessoa e interpessoal	Desenvolvimento Pessoal	O aluno revela muita autonomia muito empenho nas tarefas, cumprindo os prazos estabelecidos e assumindo sempre uma postura adequada.	Nível intercalar	O aluno revela alguma autonomia e algum empenho nas tarefas, cumprindo os prazos estabelecidos e assumindo, por vezes, uma postura adequada.	Nível Intercalar	O aluno revela pouca autonomia e empenho nas tarefas, cumprindo os prazos estabelecidos e assumindo sempre uma postura adequada.	
	Desenvolvimento interpessoal	O aluno procura estabelecer um bom relacionamento com os colegas do grupo, auxiliando -os quando necessário.		Nem sempre o aluno procura estabelecer um bom relacionamento com os colegas do grupo, ou auxiliar estes quando necessário.		O aluno não procura estabelecer um bom relacionamento com os colegas do grupo, nem procura auxiliar estes quando necessário.	
Criatividade e Proeficiênciiaa digital		O aluno foi capaz de revelar muita criatividade e um bom desempenho na utilização recursos digitais durante a elaboração do trabalho.		O aluno revelou pouca criatividade e um domínio básico dos recursos digitais e literacia digital na elaboração do trabalho.		O aluno não foi capaz de revelar criatividade, nem literacia digital na elaboração do trabalho.	

Anexo 13- Guião do trabalho de Grupo de criação de uma Narrativa Digital em torno do conceito de Globalização



Guião de Trabalho de Grupo

As transformações do Mundo Contemporâneo: A Globalização

Grupo	Elementos	Tema do Trabalho
I	Y1, Y2, Y3 e Y4	Terrorismo
II	Y5, Y6 e Y7	Alterações Climáticas
III	Y8, Y9 e Y10	O mundo digital
IV	Y11, Y12 e Y13	Dificuldades dos países em Desenvolvimento: Contraste entre Norte-Sul
V	Y14, Y15 e Y16	A ascensão da China
VI	Y17, Y18 e Y19	Migrações

Indicações Gerais:

1. Ler atentamente os documentos que devem ser analisados pelo grupo de trabalho.
2. Realização de um vídeo narrado, na aplicação *Tiktok*:
 - a. Contextualização do tema em análise em 1 min – 1:30 min.
 - b. Utilizar no vídeo pelo menos 3 fontes iconográficas

Sugestão (não obrigatório) pelo menos 1 imagem criada num software de inteligência artificial (no canva (multimédia mágica), por exemplo).

3. Na apresentação: Justificar as escolhas realizadas para a execução do vídeo: informação e conceitos utilizados.



Tema I: Terrorismo

Documento 1| O terrorismo: contextualização

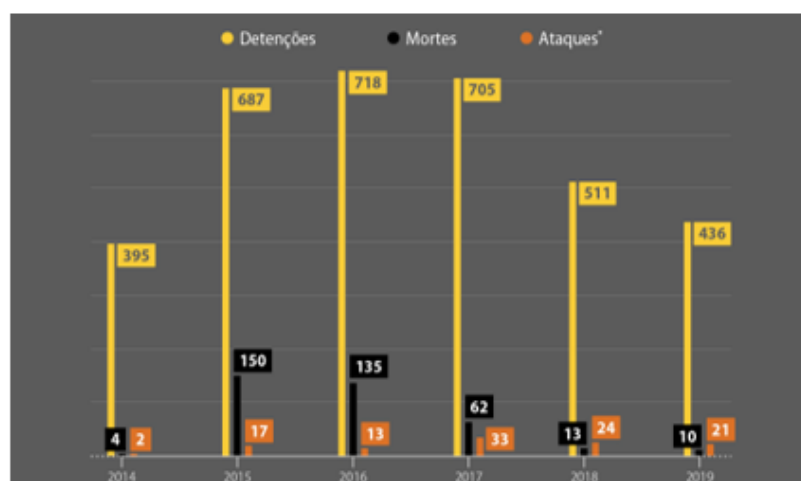
O 11 de setembro marcou o fim de uma era e despertou a consciência política internacional para a necessidade de redesenhar uma nova ordem mundial, com o terrorismo e a segurança a assumirem uma centralidade incontestável nas agências políticas e na sociedade [...].

O fenómeno da globalização não aumentou apenas a intensidade das trocas e transações transfronteiriças [...], mas permitiu também a transação de ameaças e riscos [...]. Como resultado [...] o inimigo identificado e localizado foi substituído por numerosos inimigos não identificados e não localizáveis [...].

Na longa história da evolução do fenómeno terrorista, a utilização da violência na promoção das convicções religiosas de determinados grupos também não é nova, [...] no caso do Médio Oriente, terrorismo e religião partilham uma história comum.

Brandão, A. P. (2011). *A luta contra o terrorismo transnacional: Contributos para uma reflexão*. Coimbra: Almedina.

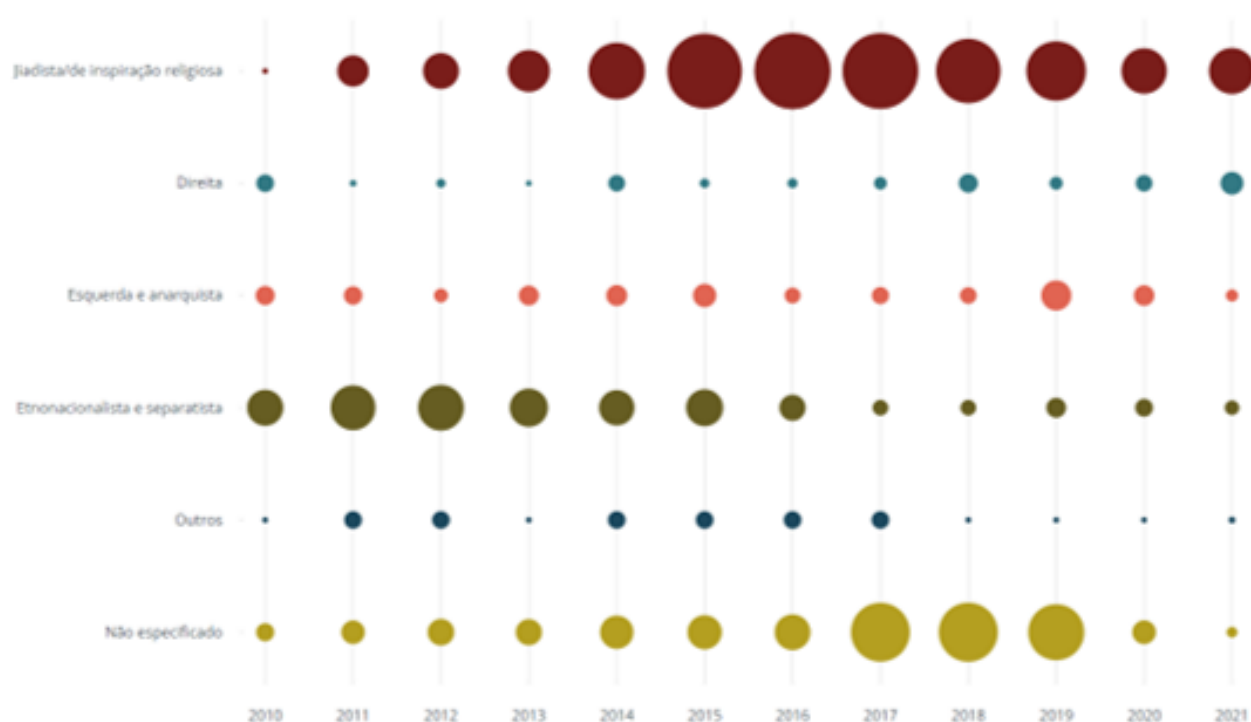
Documento 2 | Terrorismo de inspiração religiosa / Jihadista na União Europeia entre 2014-2019



Fonte: Europol, disponível em europol.eu.



Documento 3 | A tipologia do terrorismo na União Europeia entre 2010-2021



Fonte: Relatórios anuais da Europol sobre a situação e as tendências do terrorismo na União Europeia (2011-2023).

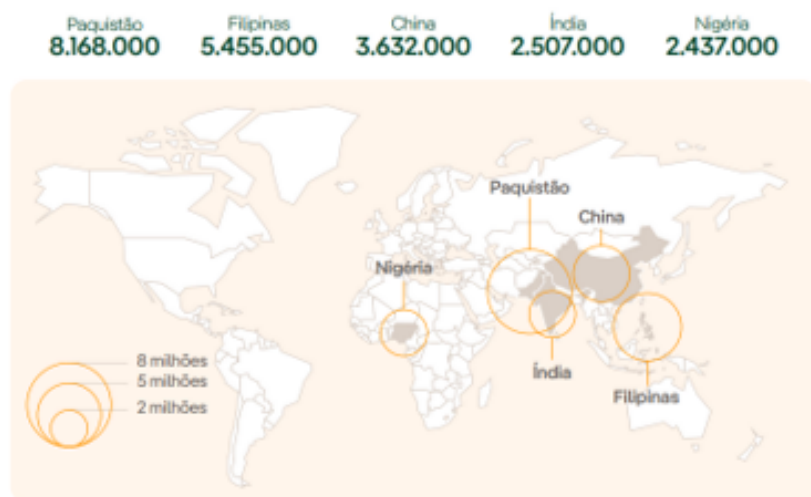
Indicações Específicas:

1. Explicar o que é o terrorismo.
2. Contextualizar a emergência do fenómeno do terrorismo internacional / transnacional.
3. Refletir acerca do terrorismo em solo europeu: principais ataques, tipologia do terrorismo.



Tema II: Alterações Climáticas

Documento 1 | Migrações ambientais: Um fenómeno à escala mundial



Fonte: Relatório Mundial sobre Deslocações Internas de 2023. Disponível em: <https://www.iberdrola.com/sustentabilidade/migracoes-climaticas>

Clima 31.845.000

Enchentes	19.219.000
Tempestades	9.980.000
Ciclones	7.592.000
Outras tempestades	2.388.000
Seca	2.215.000
Incêndios florestais	366.000
Deslizamento de terra	53.000
Temperaturas extremas	12.000

Geofísicos 716.000

Terremotos	699.000
Erupções vulcânicas	13.000
Deslizamento de terra	3.700

Documento 2 | O Pacto Ecológico Europeu

O Pacto Ecológico Europeu não se limita às emissões. Trata-se de impulsionar a inovação. Trata-se de alimentos de qualidade. Tem a ver com a mobilidade moderna. [...] O Pacto Ecológico Europeu é a nossa estratégia de crescimento. [...]

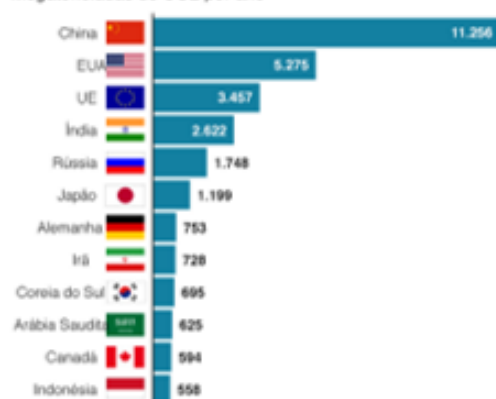
Empresas de todo o nosso continente já estão a transformar a transição verde em oportunidades verdes e oportunidades de negócio. [...] Hoje estamos a investir em energias renováveis e algoritmos. E o Acordo Verde Europeu é sobre a reconciliação da nossa economia com o nosso planeta [...]. Ativistas climáticos, um pouco por todo o mundo, pressionam os governos para a urgência de políticas de desenvolvimento sustentável.

Fonte: Ursula Von der Layen, Presidente da Comissão Europeia. Excerto do discurso de apresentação do Pacto Ecológico europeu no Parlamento Europeu, Bruxelas, 11 de dezembro de 2020.



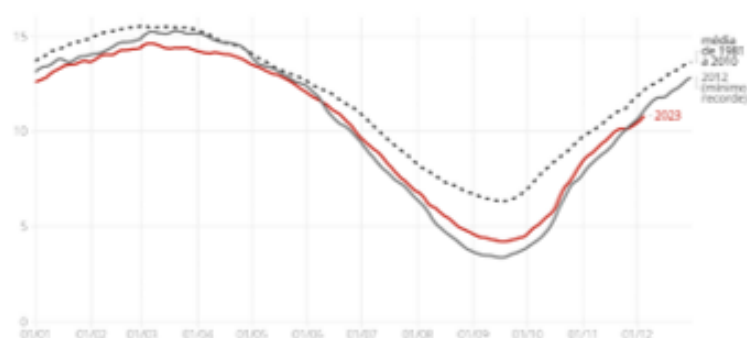
Documento 3 | Os maiores emissores de dióxido de carbono do mundo

Megatoneladas de CO₂ por ano



Fonte: Site BBB news.

Documento 4 | Extensão diária da camada de gelo do Ártico



Fonte: Centro Nacional de Dados de Neve e Gelo dos EUA, Universidade do Colorado Boulder.

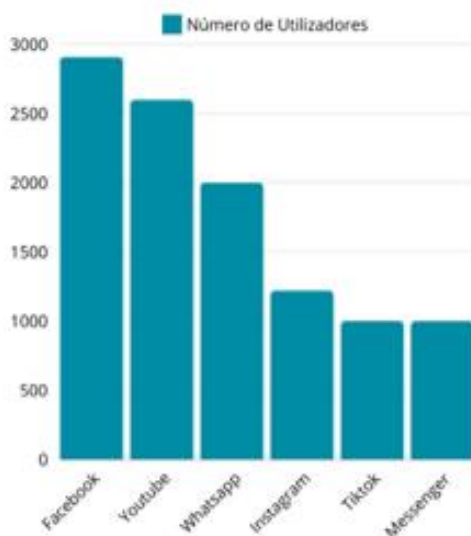
Indicações Específicas:

1. Explicar o que são as Alterações climáticas.
2. Contextualizar a importância da temática das Alterações climáticas.
3. Refletir acerca da evolução do problema climático: Principais países que contribuem para o problema e o papel da União Europeia.
4. Explicar quais são as principais consequências.



Tema III: O mundo digital

Documento 1| As redes sociais mais utilizadas em janeiro de 2023



Fonte: Realizado a partir de Statista.com

Documento 2 | O Facebook: o jogo de dinheiro



Legenda: ódio, guerra, discórdia, comentário político.

Fonte: Facebook Money game, caricatura de Mehedi Haque, 2021.

Documento 3| A utilização da tecnologia: entre a utilização democrática e os seus perigos

A cidadania digital pode ser definida [através] de dois tipos de abordagens, uma focada na utilização das tecnologias digitais e na ação pública nesta área, a outra orientada para a participação política online na democracia. A [...] definição reflete também a evolução [...] das tecnologias digitais em relação à sociedade e ao “desencanto com a internet” [...].

A cidadania digital, inicialmente coroada com virtudes democráticas, desde que seja acompanhada pela educação dos cidadãos [...] é agora entendida como um direito de preservação face ao “capitalismo de vigilância” [promovido pelas empresas e por Estados] e à omnipresença dos dados.

Fonte: Greffet Fabienne, “Ciberyenneté numérique” in Dictionnaire encyclopédique et critique des politics.



Documento 4| A Inteligência Artificial: A revolução introduzida pelo ChatGPT



Assine já



TECNOLOGIA REDES SOCIAIS PRIVACIDADE INTELIGÊNCIA

INOVAÇÃO

Programa de inteligência artificial ChatGPT vai ter capacidade de ver e falar

Interface que popularizou a IA generativa - capaz de produzir texto, imagem e outros conteúdos a pedido - vai poder tratar pedidos com imagens e também discutir oralmente com os seus utilizadores.

Fonte : Site do Jornal *Público*, notícia de 26 de setembro de 2023.

Indicações Específicas:

1. Contextualizar a emergência de uma “aldeia global”.
2. Explicar os contributos da internet para a criação de um único espaço em rede.
3. Refletir acerca da utilização das TIC e a dependência destas no mundo atual
4. Explicar os perigos e consequências da utilização das tecnologias, nomeadamente, a utilização e dependência das redes sociais.



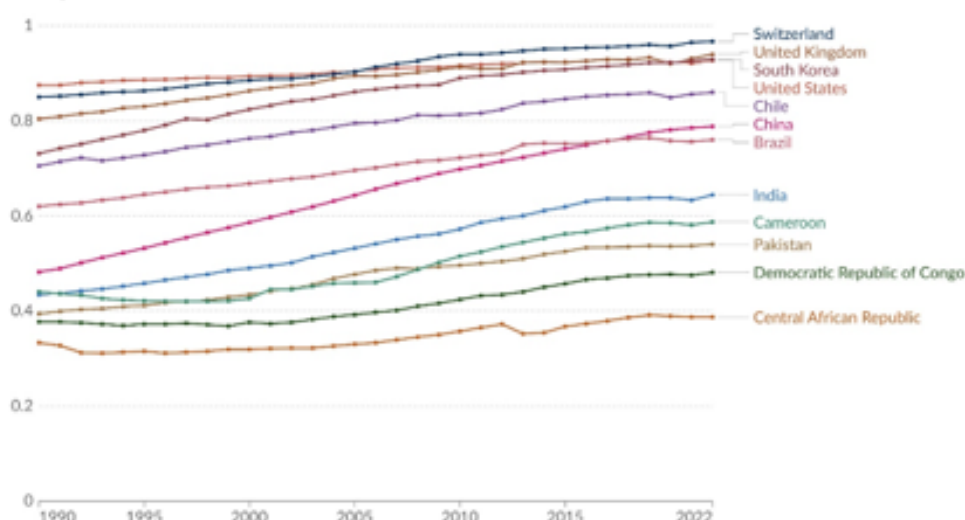
Tema IV: Dificuldades dos países em Desenvolvimento: Contraste entre Norte-Sul

Documento 1| A evolução do Índice de Desenvolvimento Humano entre 1990-2022

Human Development Index, 1990 to 2022

The Human Development Index (HDI) is a summary measure of key dimensions of human development: a long and healthy life, a good education, and a decent standard of living. Higher values indicate higher human development.

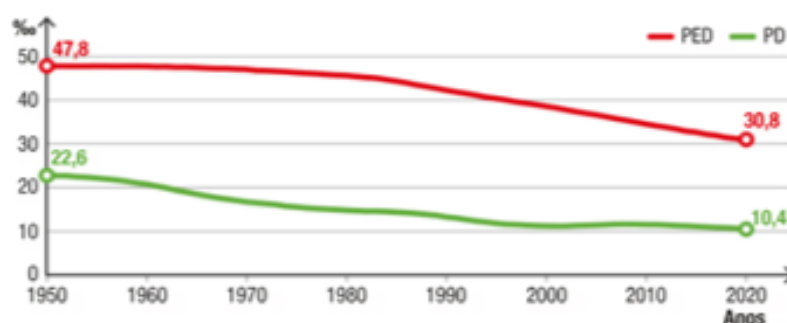
Our World
in Data



Fonte: Our World in Data. Consultar o mapa interativo aqui:



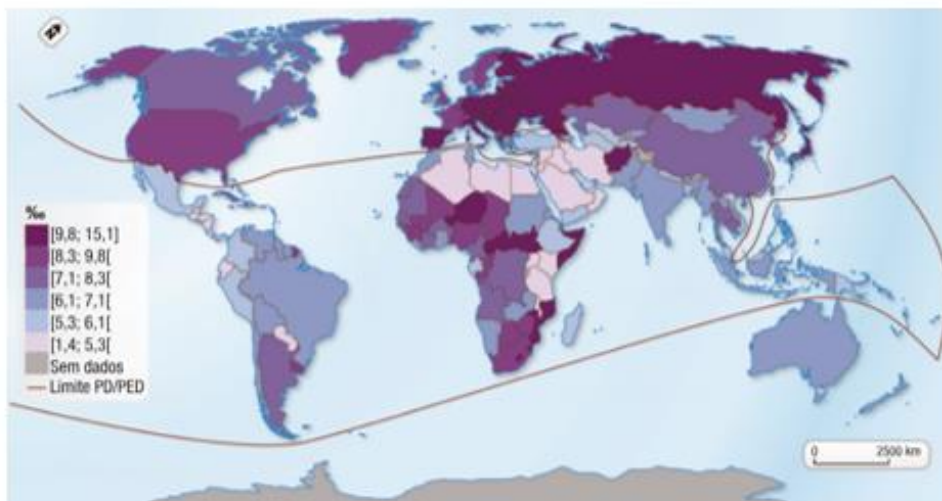
Documento 2| A Taxa de natalidade dos países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento, 1950-2020



Fonte: Our World in Data.



Documento 3| A Taxa de mortalidade no mundo, em 2021.



Fonte: US Census Bureau. International Data Base.

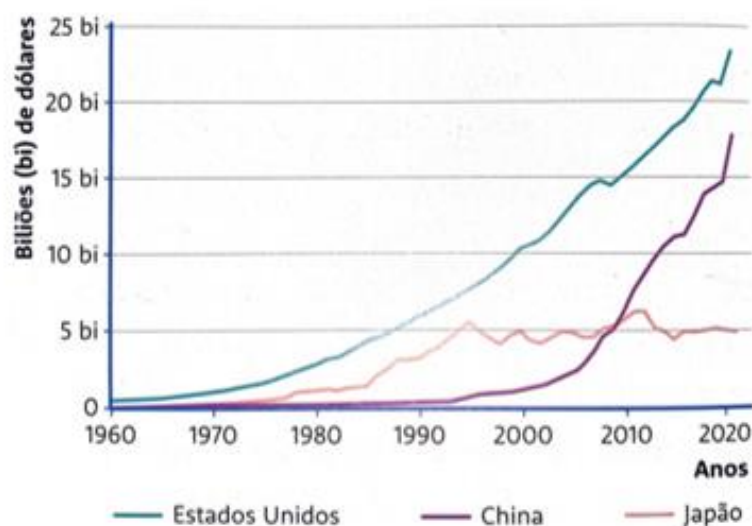
Indicações Específicas:

1. Enquadrar os conceitos de Países Desenvolvidos (PD) e Países em Desenvolvimento (PED)
2. Contextualizar espacialmente os contrastes existentes entre Norte-Sul.
3. Explicar os principais indicadores que fazem a distinção entre PD e PED.



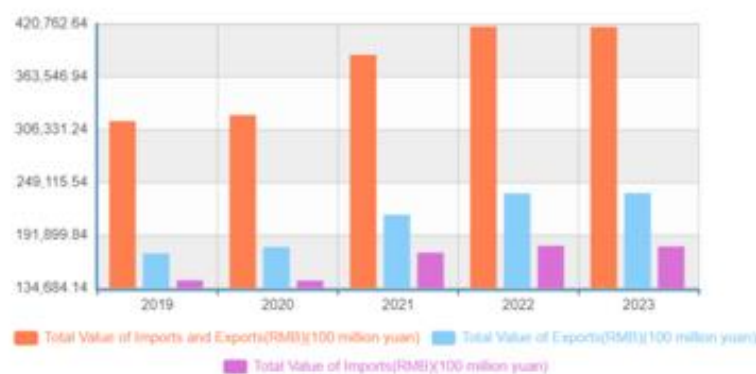
Tema V: A ascensão da China

Documento 1 | Evolução do Produto Interno Bruto (PIB) da China entre 1960-2020 (em bilhões de dólares)



Fonte: Com base no Banco Mundial.

Documento 2 | A diferença entre Importações e Exportações da China



Legenda: A laranja: Valor total de Importações e Exportações (100 milhões de yuan)

A azul: Valor total de Exportações (100 milhões de yuan)

A cor de rosa: Valor total de Importações (100 milhões de yuan)

Fonte: National Bureau of Statistics of China. Para consultar o gráfico interativo:





Documento 3 | A ascensão da China

Desde a política de reformas e abertura ao exterior adotada por Deng Xiaoping em 1978, a China iniciou um processo de rápido crescimento económico, tal como se pode verificar nos números sobre o crescimento do Produto Interno Bruto [...].

O Governo chinês está a promover a industrialização da China para se tornar numa base manufatureira, montando bens importados principalmente da região asiática e vendendo-os aos países desenvolvidos. Ao mesmo tempo que produz bens relativamente baratos de mão-de-obra intensiva, possui também uma razoável produção de bens tecnologicamente avançados. Contudo, a China ainda continua a ser um país em vias de desenvolvimento.

Para responder às necessidades de industrialização, a China está a tornar-se num grande consumidor de matérias-primas, especialmente de recursos energéticos. [...]

Por outro lado, a China depara-se com graves desequilíbrios regionais, na medida em que o crescimento económico se concentra nas zonas costeiras e nas cidades [...].

A entrada da China na Organização Mundial do Comércio, em 2001, foi um passo significativo para a economia chinesa e representou não só a criação de uma multiplicidade de oportunidades para o seu mercado, mas também a necessidade de uma crescente adequação às regras do comércio internacional.

Martins, D. A. (2015). China: Uma emergência pacífica?. *Revista de Relações Internacionais* (10), pp.39-52.

Indicações Específicas:

1. Contextualizar a ascensão da China nas últimas décadas do século XX
2. Explicar a evolução da China, enquanto potência económica.
3. Explicar a primazia chinesa enquanto ator económico global, nomeadamente, a rivalidade com os EUA.



Tema VI: As migrações

Documento 1 | Chegadas irregulares à União Europeia entre 2008-2024



Fonte: Conselho da União Europeia. Dados até dezembro de 2023.

Documento 2 | O reflexo dos fluxos migratórios na Europa

A União Europeia [...] foi confrontada, desde 2015, com uma pressão sem precedentes nas suas fronteiras externas, exigindo uma abordagem tripartida – países de origem, trânsito e destino [...] – causas profundas dos movimentos migratórios, busca e salvamento e integração dos migrantes e requerentes de asilo [...].

No entanto, o [fluxo] migratório que Grécia e Itália assumiram nos últimos anos gerou uma enorme tensão entre os membros da União Europeia, já que mais de um milhão de migrantes e refugiados cruzaram a fronteira para a Europa apenas em 2015. Não obstante os números atuais serem mais modestos, a realidade em 2021 não é de todo [desprezível], já que só em agosto deste ano, a Frontex registou 17.788 passagens fronteiriças ilegais, mais 53% do que no mesmo mês do ano passado.

Fonte: Xavier, A. I. (2021). Da Segurança Humana: os Nexos e a Securitização da Gestão de Crises Europeias no Mediterrâneo. *Nação e Defesa* 160 (4), pp.57-77.



Documento 3 | Os fluxos migratórios internacionais: Os principais países recetores (1998-2022)



Fonte: FFMS. (2024). Fluxos migratórios internacionais: Que países têm mais e menos emigrantes e imigrantes: PORDATA- Estatísticas sobre Portugal e a Europa. Dados até em 27 de março de 2024.

Documento 4 | Migrações ambientais: Um fenómeno à escala mundial



Fonte: Relatório Mundial sobre Deslocações Internas de 2023. Disponível em <https://www.iberdrola.com/sustentabilidade/migracoes-climaticas>

Indicações Específicas:

1. Contextualizar a questão migratória, explicando o conceito de migrações.
2. Explicar o tipo de migrações que mais subsistem atualmente.
3. Refletir acerca do fenómeno migratório no contexto europeu: a sua evolução, o tipo de migrações que existem, quais os países mais atingidos.

Anexo 14- Textos elaborados pelos alunos que serviram de base à produção do recurso *TikTok*

Trabalho sobre "O mundo Digital"

Apreciação: _____

1) Uma "aldeia global" pode caracterizar-se como uma ideia em que o mundo se tornou uma comunidade interconectada e interdependente devido aos avanços nas tecnologias de comunicação e transporte.

Este conceito sugere que as distâncias físicas e culturais entre os indivíduos são reduzidas, permitindo uma comunicação instantânea e facilitando a troca de informações, ideias e culturas.

Apreciação:

2.

É um facto que a internet é fundamental para a criação de um espaço em rede, oferecendo diversas ~~mas~~ contribuições:

- **Conectividade global:** faz com que pessoas, empresas e instituições em todo o mundo se conectem de forma rápida, eliminando as barreiras geográficas.
- **Acesso à informação:** Permite o acesso rápido a informação de qualidade, como recursos educativos, notícias, etc.
- **Inovação e Empreendedorismo:** A internet facilita a inovação e o desenvolvimento de novos negócios.

b.

~~É bastante comum nos~~

4.

É bastante comum ~~que nos dias de hoje~~ o vício em redes sociais nos dias de hoje, o que pode prejudicar a saúde mental do indivíduo.

O uso excessivo de tecnologias, pode levar ao vício, prejudicando os relacionamentos pessoais, atividades e a produtividade do dia a dia. A falta de saúde mental pode causar ansiedade, depressão e baixa autoestima.

Um dos perigos mais comuns na internet é o Cyberbullying, onde as pessoas usam as plataformas sociais para intimidar ou humilhar algum indivíduo no mundo digital.

Apreciação:

3. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) transformou profundamente a sociedade dos dias atuais, trazendo inúmeras vantagens e desafios. Por um lado, as TIC facilitam a comunicação global, democratizam o acesso à informação e aumentam a eficiência em diversos setores, como a educação, a saúde e os negócios. Por outro lado, a dependência das TIC levanta questões importantes. A segurança e a privacidade de dados são as principais preocupações, uma vez que algumas informações pessoais podem ser vulneráveis a ataques cibernéticos. Além disso, a sobrecarga de informação e a constante conectividade podem afetar a saúde mental, ~~causando ansiedade~~.

O impacto da inteligência artificial

A inteligência artificial (IA) tem sido um dos avanços tecnológicos mais recentes das últimas décadas. Este ramo da informática registou um rápido desenvolvimento e tem vindo a ajudar cada vez mais a sociedade em vários domínios. No entanto, a IA pode levar ao desemprego, substituindo diversos ~~empregos~~ tarefas.

Contrastes dos países em Desenvolvimento: Contrastes entre Norte-Sul

Apreciação:

- 1. Países desenvolvidos são nações que possuem altos níveis de desenvolvimento econômico, ~~infra~~ infraestruturas avançadas, altos padrões de vida, bem-estar social, e sistemas de saúde e educação bem estabelecidos.
- Países em desenvolvimento são nações que ainda estão em processo de alcançar altos níveis de ~~des~~ desenvolvimento econômico e social. Eles apresentam características que diferem significativamente dos países desenvolvidos incluindo: renda per capita; crescimento econômico; qualidade de vida; educação e saúde; infraestruturas; estabilidade política e social e dependência econômica.

apreciação:

3.

Os principais indicadores que fazem a distinção entre PD e PED são: a renda per capita

- a renda per capita, ~~em que~~ os países desenvolvidos geralmente têm uma renda mais alta em comparação com países em desenvolvimento

- índice de desenvolvimento humano, ~~este~~ é ~~um~~ um indicador composto, onde é considerado fatores como expectativa de vida e renda per capita. PD tendem a ter um IDH mais alto do que em PED.

- PIB per capita: o produto interno bruto, os PD geralmente têm um PIB per capita mais alto em comparação com PED.

- índice de liberdade econômica, este indicador mede o grau de liberdade econômica num país, levando em consideração fatores como o ambiente regulatório, a abertura ao comércio externo e a eficiência do sistema judicial. Os PD tendem a ter um ILE mais alto.

- expectativa de vida é um indicador importante de desenvolvimento humano. Os PD geralmente têm uma expectativa de vida mais alta.

Trabalho sobre a Ascensão da China

Apreciação:

7. A ascensão da China, deve-se, graças à abertura ao exterior e a política de reformas, adotada por Deng Xiaoping. O governo Chinês, quer e está a promover a industrialização deste grande país. Para além destas medidas, o governo Chinês, desde 1978, aumentou em números gigantescos o valor relativamente às exportações e às importações deste país, a fim de se tornar uma base manufacturadora.

O líder supremo da China, Deng Xiaoping, levou a China a um país que

Após a II Guerra Mundial, a China dividiu-se a China em disputada, entre as forças comunistas e nacionalistas. O conflito terminou com a vitória dos comunistas e com a chegada de Mao Tsé-Tung.

Mao no comando da China, trouxe diversos benefícios ao país, uma kg que está cheio ideias inovadoras e revoluções. Este pretendia que a China se libertasse à influência dos EUA, e à Europa.

Mao foi o principal responsável pela grande industrialização da China, num curto período de tempo, esta revolução política da "Grande Salto para Frente".

Entre os anos de 1966 a 1976, a política "Grande Salto para a Frente", ^{como} a "Revolução Cultural", afastou o China do restante globo e acabou por levar diversos chineses à morte. Após a morte do antigo governante, a China defor-se com uma

- grande mudança. Com a era de Deng Xiaoping, a China passou então a cooperar entre o restante do globo, ~~passando então a ter uma boa relação com o restante do globo~~ a formar boas relações com as outras nações.
- Deng Xiaoping, estabeleceu uma boa relação com os restantes países, por meio de participações chinesas em instituições internacionais, criação de alianças com países ocidentais, entre outros. No fim de Deng Xiaoping, teria a ambição de integrar a ^{China na} economia global.
- De longo dos anos, a China tem apresentado uma queda no ritmo de crescimento, relativamente aos outros anos.
- O PIB Chinês cresceu de 150 bilhões para 12,2 trilhões de dólares entre o ano de 1978 e 2018. O país é agora a segunda maior economia do mundo, ficando apenas para os EUA.
- De longo dos anos, a China consolidou uma forte urbanização e passou a apostar em diversos setores da economia.
- A China passou a ser um país crucial para a economia mundial, produzindo muitos dos bens que ~~servem~~ ^{são} para o mundo todo, sendo apelidada de "Fábrica do mundo".
- Após a II Guerra Mundial, os EUA viviam um momento primordial na sua história, marcada pelo domínio ~~do~~ ^{do} globo, sendo considerada a maior potência global. Sem tudo muda de 1978 para cá, uma vez que a China passou então a entrar para a corrida da disputa de maior economia mundial.
- Os EUA continuam na frente porém ~~está~~ ^{está} a China vem se como uma grande ameaça.

Trabalho sobre o Terrorismo

Apreciação: _____

No contexto do terrorismo transnacional transnacional os contrastes entre o Norte Global e o Sul Global podem ser observado em vários aspectos. No Norte Global, geralmente encontram-se mais capacidades técnicas Recursos financeiros e as instituições de segurança para combater o terrorismo.

No Sul Global, tem muita pobreza, instabilidade política e governança frágil. Além disso, as motivações por trás do terrorismo podem variar significativamente entre o Norte e o Sul com fatores socioeconômicos políticos e culturais desempenhando papéis distintos em cada contexto.

Apreciação: _____

3. Na Europa, a ocorrência de ataques terroristas têm diferentes tipologias de acordo com a motivação destes. Podem ser de inspiração religiosa, política (associada ao extremismo de direita ou esquerda), ideias nacionalistas, entre outros.

Existem alguns exemplos recentes de ataques terroristas, como o Atentado de Lockerbie ^(a 1988), onde um avião ~~Boeing 747~~ da companhia americana explodiu no ar sobre a cidade de Lockerbie, na Escócia (onde morreram 240 pessoas); ^{outro exemplo é} o Atentado de Madrid (a 11 de março de 2004, 3 dias antes das eleições espanholas), onde 13 bombas explodiram em 4 comboios, matando 191 pessoas e ferindo 2050; ^{por último,} o Atentado ao metro de Londres (a 7 de julho de 2005), onde 4 explosões atingiram os transportes de Londres, tendo morrido 52 pessoas e ferido 700.

Estes são apenas exemplos, não sendo possível determinar a motivação dos ataques. No entanto, mesmo até 2021, os ataques terroristas têm vindo a ocorrer na Europa, sendo a sua maioria de inspiração religiosa e de natureza não especificada. Podemos ainda constatar um aumento no terrorismo de esquerda e anarquista, de Direita e também uma diminuição do terrorismo Etnonacionalista e separatista.

1. Apesar de existir dificuldade na denominação do conceito de "terrorismo", podemos considerar o terrorismo como o poder político que desenvolve uma capacidade autónoma de decisão e intervenção, que se baseia numa ideia ou ética de um indivíduo ou grupo, que a considera legítima. É considerado um poder errático, ou seja, não tem lugar determinado e apresenta irregularidade.

Para as Nações Unidas, o conceito de terrorismo é:

" Qualquer ação que intenciona causar morte ou ferimentos sérios para os civis, com a intenção de intimidar a população ou obrigar o Governo ou organização a fazer ou abster-se de um certo ato.

2. Ao longo da história e da evolução do terrorismo, este tem estado lado a lado com a religião, uma vez que, na União Europeia, entre 2010 e 2021, a tipologia do terrorismo que prevaleceu foi, precisamente, a religiosa. Mas, outras fatores estão presentes, como problemas de direita, de esquerda e anarquista, etnonacionalistas e separa hist, entre outros.

É por este mesmo motivo, que se tornou bastante emergente a reatuação destes atos terroristas. No fundo, a ideia central é promover a paz, sendo o terrorismo uma grande barreira.

Apreciação:

1. O que é o terrorismo, o terrorismo é o uso deliberado de violência contra civis ou alvos não-combatentes, geralmente com o objetivo de causar medo, coagir governos ou sociedades, ou promover uma agenda política, religiosa ou ideológica. Grupos terroristas podem empregar uma variedade de métodos, incluindo atentados suicidas, sequestros, assassinatos, bombardeiros e ciberataques. O terrorismo pode ser cometido por indivíduos, grupos ou estados, e suas motivações podem variar amplamente, incluindo nacionalismo, tradições religiosas, desacordo política, entre outros...

Dou como exemplo de terrorismo o 11 de Setembro

① Apesar da dificuldade em definir o conceito de "terrorismo", podemos considerá-lo como um poder político que desenvolve uma capacidade autônoma de decisão e intervenção.

Para as Nações Unidas, o terrorismo é considerado, qualquer ação que intenciona causar morte ou ferimentos sérios para os civis.

De forma geral, o terrorismo é o uso deliberado de violência contra os civis ou alvos não-combatentes, geralmente com objetivo de causar medo, ^{intimidar} ~~ameaçar~~ governos ou sociedades, ou promover uma agenda política, religiosa ou ideológica.

O terrorismo pode ser cometido por indivíduos, grupo ou estados e suas motivações podem variar amplamente, incluindo nacionalismo, tradições religiosas, desacordo político, entre outros.

Um exemplo significativo de terrorismo é o ataque de 11 de Setembro

Trabalho sobre as Migrações

Apreciação: _____

Tipos de Migrações

- Migração interna:
 - Movimentos de pessoas dentro do mesmo país, como migração rural-urbana, onde indivíduos se deslocam do campo para as cidades.
- Migração internacional:
 - Movimentos de pessoas entre países. Pode ser legal, através de vistos e permissões, ou ilegal, sem a devida documentação.
- Migração voluntária:
 - Quando as pessoas escolhem mudar-se para melhorar as suas condições de vida.
- Migração forçada
 - Quando as pessoas são obrigadas a se deslocar devido a conflitos armados, perseguições políticas, violações de direitos humanos, entre outros.

Atualmente, o tipo de migração que mais subsiste é a migração internacional, especialmente motivada por razões econômicas. Este movimento é predominantemente de países em desenvolvimento para países desenvolvidos.

Apreciação:

1. A migração refere-se ao movimento de pessoas de um lugar para o outro, geralmente envolvendo a mudança de residência de uma região, país ou continente para outro. Esse fenômeno pode ser voluntário ou forçado e ocorre por diversos motivos, incluindo econômicos, sociais, políticos e ambientais.

3. Refletir sobre o fenômeno migratório no contexto Europeu envolve analisar a complexidade e a evolução das migrações ao longo do tempo. A migração para Europa tem sido influenciada por uma série de fatores, que juntos moldaram o fluxo de pessoas em busca de melhores condições de vida.

*

Países mais atingidos:

- Alemanha: destino principal devido à sua forte economia e políticas de acolhimento.
- França: recebe muitos migrantes das suas ex-colônias.
- Espanha: atraente para ~~os~~ migrantes da América Latina.

* A crise de refugiados de 2015 foi um ponto crítico. Conflitos na Síria, Iraque e Afeganistão, entre outros, levaram milhões de pessoas a procurar asilo e a necessidade de uma resposta coordenada e humanitária.

Trabalho sobre as Alterações Climática

Apreciação:

1. Causadas pelo aquecimento global, as alterações climáticas referem-se às variações dos padrões meteorológicos de longo prazo na Terra, como a temperatura, os níveis do mar e a precipitação. ~~O clima da Terra~~

2. As alterações climáticas são um assunto importante a debater e a ~~ser~~ reconhecer as suas consequências pois é algo muito presente nos dias de hoje, que se vai agravando.

3. A evolução do problema climático tem-se intensificado desde a Revolução Industrial, com o aumento exponencial das emissões de gases com efeito de estufa. Os principais países que contribuem para este problema são, historicamente, as nações ~~industrial~~ industrializadas. Atualmente, a China, os Estados Unidos e a Índia são os maiores emissores de dióxido de carbono, devido ao seu elevado consumo de combustíveis fósseis e à rápida industrialização.

4. As alterações climáticas constituem uma ameaça muito grave e as suas consequências afetam numerosos aspetos da nossa vida, tais como: consequências para a natureza (temperaturas elevadas, inundações, incêndios florestais); ameaças sociais (ensino, emprego e saúde); ameaças para as empresas (agricultura, energia); ameaças ~~de~~ territoriais

Anexo 15- Respostas ao Inquérito Final: Justifica o porquê de considerares esse o acontecimento nacional mais relevante.

Alunos	Justificações dos alunos relativas à importância do acontecimento nacional relevante
Y1	Porque é um acontecimento que eu ouvi muito falar antes de chegar aqui em Portugal e queria aprofundar mais esta história
Y2	Pois permitiu que a população se pudesse expressar e libertar se dos ideais nacionalistas e fascistas da época, iniciando um novo período na historia de Portugal.
Y3	Este acontecimento foi o que mais marcou a história nacional devido à libertação que este trouxe em vários aspetos.
Y4	porque marcou a ditadura
Y5	Pois é uma guerra muito marcante n historia e onde morrerão milhões de pessoas
Y6	Foi a mudança do estado novo para a monarquia e acho que como este ano celebramos os 50 anos, é ainda mais importante para a história nacional
Y7	acredito que a primeira guerra mundial teve um grande impacto na história do nosso país, causando diversas mudanças.
Y8	Considero o 25 de abril o acontecimento mais relevante pois foi um marco importante para Portugal, devido à mudança do regime, e à aquisição da ideia fundamental de liberdade.

Y9	Foi muito marcante para vida de todos os cidadãos portugueses
Y10	Porque foi a única coisa que marcou Portugal a 200%
Y11	Pois foi o direito à liberdade de expressão e também porque os meus avós estavam presentes nesse acontecimento.
Y12	Revolução e implantação de uma república
Y13	Revolucionou a liberdade, a sociedade e a democracia. Acabou com a ditadura, acabou com as colónias de Portugal, ocorreram mudanças sociais e económicas e penso que estes fatores influenciaram bastante a vida e o dia a dia da população, assim penso que é o acontecimento nacional mais importante.
Y14	Foi o acontecimento que permitiu trazer liberdade ao país e a sua população. Sem este dia, não poderíamos fazer metade das coisas que fazemos hoje em dia!
Y15	Pois ditou o fim da ditadura, implementando a democracia que temos até hoje, descolonizou os povos coloniais e o povo obteve a sua liberdade e os seus direitos
Y16	Penso que é o acontecimento mais relevante para a história nacional, pois foi esse grande acontecimento que mudou as nossas vidas e que nos permitiu ter acesso a todo o tipo de liberdade, influenciando os dias da atualidade.
Y17	É sim muito relevante, visto que diversos jovens recém formados, alguns ainda nem formados, tiveram de ir defender a sua pátria num continente que diz tanto sobre a

	nossa história. Salazar conseguiu também fazer diversas coisas boas para a Pátria, como o restauro da economia, o investimento na educação, o patriotismo entre outros. O ponto menos positivo do “reinado “ de Salazar foi a falta de expressão que se deve ao facto de ser uma ditadura rígida.
--	--

Anexo 16- Respostas ao Inquérito Final: Justifica o porquê de considerares esse o acontecimento internacional mais importante.

Alunos	Justificações dos alunos relativas à importância do acontecimento internacional mais relevante
Y1	Porque foi uma expulsão grande que levou a China a render se
Y2	Pois afetou o Mundo todo, tanto a nível de perdas de vida, como de destruição, traumas e politicamente. Penso que seja um acontecimento para recordar, visto a sua importância, de modo a que nunca nos esqueçamos do que se passou e dos erros cometidos.
Y3	Uma vez que foram mobilizadas forças por todo o mundo, e foi uma época de conflito e eliminação extrema, que nunca será esquecida.
Y4	para ficarmos a saber as diferenças de como era o mundo e de como ficou percebermos os avanços tecnológicos e o impacto global
Y5	Pois foi um ataque terrorista as torres gémeas nos EUA
Y6	Este acontecimento trouxe uma grande mudança para o mundo, desde os itens proibidos a transportar nos aeroportos, os vários ataques terroristas que podiam vir a existir consequentemente.
Y7	Acredito que a segunda guerra mundial providenciou a todo o mundo, uma série de consequências e mudanças o que levou ao molde do que cada país é nos dias de hoje.

Y8	Considero a 2ª Guerra Mundial o acontecimento mais relevante pois foi algo muito impactante no mundo de forma negativa, com as suas diversas consequências, não só nos países de guerra, como no mundo todo.
Y9	Independência de Angola
Y10	Porque foi o mais marcante na história internacional
Y11	Pois foi um acontecimento que marcou muito a história dado ao elevado número de pessoas mortas e destruição de muitas cidades.
Y12	Pelos desastres que aconteceram
Y13	A 2 guerra mundial foi o acontecimento mais “sangrento” de sempre e penso que antes e depois tem vários aspetos que mudaram. Com a 2 guerra mundial foi criada a ONU (para tentaram que isso se repita, assegurando a paz mundial), ocorreu o holocausto que revolucionou os direitos humanos, mudou as áreas de cada país geograficamente e originou grandes problemas financeiros. Visto estes aspetos da guerra penso que cada pessoa individualmente mudou o seu pensamento e as suas atitudes.
Y14	Pode não ser o mais importante e não o escolhi por ser apenas o mais “conhecido”. Escolhi-o porque fez uma mudança drástica no nosso mundo.
Y15	Pois este redesenhou o mapa político europeu, criou instituições de “paz”, reconstruiu a economia global, etc...

Y16	Creio que seja o acontecimento mais importante a nível global, pois foi o maior ataque terrorista alguma vez visto nos Estados Unidos, a maior potência económica.
Y17	Penso que este acontecimento é também muito importante, pois leva muitas famílias e empresas a miséria, uma vez que diversas pessoas que apostaram nas ações da bolsa viram por vezes todo o seu dinheiro ir por água a baixo. Foi um momento de tristeza e de grande depressão, num momento em que os EUA viviam um momento primordial da sua história. Diversas pessoas ficaram desempregadas e consequentemente com a desvalorização das ações ficaram sem nada.

Anexo 17- Respostas ao Inquérito Final: Explica de que forma o uso de tecnologia em sala de aula pode ser, ou não, uma vantagem

Alunos	Justificações dos alunos relativas ao uso de tecnologias em sala de aula
Y1	Porque é mais fácil agora, porque literalmente elas sabem de tudo
Y2	Pode ser uma vantagem visto que temos mais acesso a recursos vantajosos para o trabalho. Deste modo, o trabalho ficará mais completo a nível visual e de conteúdo.
Y3	O uso das tecnologias em sala de aula pode ser uma vantagem uma vez que estas providenciam várias ferramentas de construção de trabalhos, de inteligência artificial e de várias fontes de informação fiável, sendo apenas preciso distingui-las.
Y4	para termos acesso a mais pesquisas e também para termos mais forma de trabalhar ou fazer trabalhos
Y5	Trabalhos de grupo usando as tecnologias em forma de pesquisa
Y6	Primeiro, ajudamos o ambiente a poupar matérias primas, a internet é uma fonte de pesquisa, logo ajuda nos a perceber e a aprofundar cada tema abordado em sala de aula e também acho que ajuda nos a desenvolver a criatividade pessoal.
Y7	Sim, a meu ver as tecnologias dão nos uma grande vantagem, já que cada vez mais as mesmas têm um peso positivo na educação.

Y8	O uso da tecnologia pode ser vantajoso em sala de aula, pois permite-nos realizar atividades e consolidar aprendizagens de forma didática e interativa.
Y9	É mais interativo e mais fácil de pesquisar as coisas
Y10	Depois
Y11	Na pesquisa de informação e de imagens.
Y12	Ajuda a aprender
Y13	O uso das tecnologias em sala de aula pode nos proporcionar uma maior rede de informação e é uma maneira mais “divertida” de aprender.
Y14	As tecnologias têm como vantagens ajudar-nos com os trabalhos em sala de aula e com as pesquisas para o mesmo.
Y15	As tecnologias enriquecem o ambiente educativo, tornando-o mais dinâmico, acessível, personalizado e eficaz.
Y16	O uso de tecnologia em aula pode ser uma grande vantagem, pois contribui para uma melhor aprendizagem e desperta o interesse dos alunos.
Y17	A tecnologia, pode ser benéfica para aprender de forma mais fácil e interativa, temos acessos a muita informação presente na internet, permite também fazer trabalhos mais elaborados e interessantes.

Anexo 18- Respostas ao Inquérito Final: Explica de que modo as tecnologias auxiliam o desenvolvimento de literacia e competências em história?

Alunos	Justificações dos alunos relativas ao uso de tecnologias em sala de aula
Y1	Não sei
Y2	Não
Y3	Podendo auxiliar na pesquisa, desenvolvimento de tópicos, visualização de diferentes pontos de vista e acesso a conteúdos relevantes.
Y4	Penso que as tecnológicas auxiliam um pouco todas as disciplinas, incluindo a história, pelas mesmas razões da pergunta anterior.
Y5	sim para termos mais informação
Y6	Pois é uma fonte onde temos tudo o que procuramos e ajudar-nos a completar o nosso pensamento
Y7	Ajudam nos a desenvolver textos, com palavras e frases bem estruturadas.
Y8	Acredito que as tecnologias ajudam ao desenvolvimento de certas competências relacionadas a história, uma vez que, as tecnologias permitem nos saber mais e querer descobrir mais, dando nos um enorme poder de argumentação face ao nosso passado.
Y9	Sim, pois podemos ter acesso a recursos históricos, como documentos, imagens, vídeos, etc. Estes são alvos positivos

	que auxiliam o desenvolvimento de literacia e competências em história.
Y10	Não sei
Y11	Não sei
Y12	Pois podemos encontrar na internet muitos tratados e fotos dos nosso antepassados assim sabendo mais um bocado da história.
Y13	Sim pois fornece mais informação além do livro.
Y14	Em resumo, as tecnologias enriquecem o ensino da história ao tornar o aprendizado mais acessível, interativo, colaborativo e visual. Mas também, por conseguirmos observar fontes de forma mais interativa, etc...
Y15	As tecnologias auxiliam o desenvolvimento de literacia e competências em história, visto que facilitam a compreensão de certas matérias.
Y16	Sim, as tecnologias tem muitos aspetos positivos
Y17	Não sei

Anexo 19- Respostas ao Inquérito Final: Explica aquilo que entendes por literacia histórica

Alunos	Justificações dos alunos relativas aquilo que entendes por literacia histórica
Y1	Eu entendi que é uma área da história que estuda ou associa alguns acontecimentos com o presente e também coisas do passado que vem a evoluir até os dias de hoje
Y2	Penso q a literacia histórica é a capacidade de interpretação dos acontecimentos do passado.
Y3	Literacia histórica penso que seja o conhecimento da história que cada pessoa apresenta. Os conteúdos que abordamos nas aulas contribuem para a nossa literacia histórica.
Y4	a capacidade de aprender e compreender o passado, envolver habilidades para avaliar fontes e reconhecer as consequências históricas
Y5	Literacia histórica é a "historia da historia" ou seja é o passado da história do mundo onde fala de acontecimentos do passado importantes
Y6	Na minha perspetiva, literacia histórica são expressões utilizadas no passado
Y7	Acredito que literacia histórica, é saber interpretar e estabelecer relações entre o passado e o futuro, sabendo o seu significado e dando nos uma mensagem clara do que devemos ou não fazer, para garantirmos um futuro melhor e mais aproveitado.

Y8	Literacia histórica é o contexto histórico, utilizando o pensamento crítico e as bases da história, tendo uma noção da mesma.
Y9	Não sei
Y10	Claro que sim, porque isso também importa muito para a história
Y11	No meu ver a literacia histórica é a capacidade de compreender, analisar e interpretar eventos, fontes e narrativas históricas.
Y12	Saber os que acontecem no passado
Y13	Penso que é a capacidade de entender, interpretar e analisar a história.
Y14	Ficar com o conhecimento da história, dos acontecimentos passados e de tudo aquilo que aconteceu até à data.
Y15	A literacia histórica é, uma combinação de habilidades analíticas, interpretativas e comunicativas que permitem uma compreensão profunda e crítica do passado.
Y16	A literacia história está relacionada com a escrita e a compreensão da história.
Y17	não sei

Anexo 20 - Inquérito Diagnóstico aplicado à turma

A literacia histórica dos alunos e a utilização de metodologias construtivistas em sala de aula

B I U ↺ ↻

O presente questionário, realiza-se no âmbito do Relatório Final do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e pretende conhecer o nível de literacia histórica dos alunos e a sua relação com a disciplina de História.

1. Ano de escolaridade *

Texto de resposta curta

2. Idade *

Texto de resposta curta

3. Género *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

4. Sabes o que é literacia? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

4.1. Caso a tua resposta tenha sido afirmativa, indica o que é, para ti, literacia.

Texto de resposta longa

5. Gostas de História? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Costumas consumir conteúdo histórico no teu dia-a-dia? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

6.1. Se a tua resposta foi não, achas que a escola deve ser o único transmissor de conhecimento histórico?

- ☐ Sim
- ☐ Não

6.2. Se a tua resposta foi sim, através de que meios:

- ☐ Documentários
- ☐ Livros
- ☐ Revistas
- ☐ Séries
- ☐ Internet
- ☐ Museus ou atividades culturais
- ☐ Outra opção...

7. 1. Indica uma personalidade história, que para ti tenha sido importante para a história nacional. *

Justifica a tua resposta.

Texto de resposta longa

7.2. Indica um acontecimento relevante para a história nacional. *

Justifica a tua resposta.

Texto de resposta longa

7.3. Indica um acontecimento importante para a história mundial. *

Justifica a tua resposta.

Texto de resposta longa

8. Sabes distinguir o que é a produção histórica de uma historiográfica? *

☐ Sim

☐ Não

8.1. Se sim, o que entendes por cada uma delas?

Texto de resposta longa

8.2. Na tua opinião as diferentes fontes primárias e secundárias podem- nos transmitir ideias díspares? *

☐ Sim

☐ Não

9. Conheces algum autor historiográfico? *

☐ Sim

☐ Não

9.1. Se sim, indica nome de um autor.

Texto de resposta curta

10. Achas que diferentes autores historiográficos podem produzir informação distinta acerca de um dado evento histórico? *

☐ Sim

☐ Não

10. Achas que diferentes autores historiográficos podem produzir informação distinta acerca de um dado evento histórico? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

10.1. Se sim, justifica porquê:

Texto de resposta longa

11. Consideras que a história fomenta o desenvolvimento de um pensamento crítico? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

11.1. Justifica a tua resposta à alínea anterior. *

Texto de resposta longa

12. De que modo consideras que as aulas de história te auxiliam no desenvolvimento do teu conhecimento sobre a história? *

Texto de resposta longa

Anexo 21- Inquérito Final aplicado aos participantes

Questionário Final: 9º ano

B *I* U  

O presente questionário realiza-se no âmbito do Relatório Final do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e pretende compreender a evolução da literacia histórica dos estudantes ao longo do ano letivo 2023-2024.

1. Dos vários acontecimentos históricos abordados neste ano letivo, indica aquele que consideras o acontecimento mais relevante para a história nacional. *

Texto de resposta curta

2. Justifica o porquê de considerares esse o acontecimento nacional mais relevante. *

Texto de resposta longa

3. Indica aquele que consideras o acontecimento mais relevante para a história global e internacional. *

Texto de resposta curta

4. Justifica o porquê de considerares esse o acontecimento global e internacional mais importante. *

Texto de resposta longa

5. Ordena, numa escala de 1-4, as atividades realizadas em sala de aula que melhor contribuíram para a construção da literacia histórica dos estudantes. *

	1	2	3	4
Comparação de P...	☐	☐	☐	☐
E se durante a Gue...	☐	☐	☐	☐
«Adeus, até ao me...	☐	☐	☐	☐
Criação de uma na...	☐	☐	☐	☐

6. Selecciona a atividade que mais gostaste de realizar ao longo do presente ano letivo. *

- ☐ Comparação de Perspetivas: Guerra Fria- o antagonismo do Bloco Ocidental e do Bloco de Leste
- ☐ E se durante a Guerra Fria existisse o Instagram?
- ☐ «Adeus, até ao meu regresso»: Escrever um aerograma durante a Guerra Colonial
- ☐ Criação de uma narrativa digital: As transformações do Mundo Contemporâneo - A Globalização

7. Consideras que as atividades realizadas ao longo do ano letivo, contribuíram para o desenvolvimento da tua literacia histórica? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Que tipo de competências, consideras as atividades realizadas ao longo do ano letivo te permitiram desenvolver? *

- ☐ escrita
- ☐ pensamento crítico
- ☐ criatividade
- ☐ interpretação do passado
- ☐ estabelecer relações entre o passado e o presente
- ☐ Articulação da história nacional e internacional
- ☐ argumentação
- ☐ identificação de diferentes pontos de vista
- ☐ Outra opção...



9. De todas as atividades, preferiste aquelas realizadas: *

- ☐ Em papel
- ☐ Em formato tecnológico
- ☐ Em formato misto (em papel e com recurso ao uso de tecnologias)

10. Consideras que o uso de tecnologia em sala de aula é uma vantagem? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

10.1. Explica de que forma o uso de tecnologia em sala de aula pode ser uma vantagem

Texto de resposta longa

11. Consideras que as tecnologias auxiliam o desenvolvimento de literacia e competências em história? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

11.1. Explica de que modo as tecnologias auxiliam o desenvolvimento de literacia e competências em história? *

Texto de resposta longa

12. Explica aquilo que entendes por literacia histórica *

Texto de resposta longa