Luís Grosso Correia
(organização)

O passado é um país estranho.

Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO BIBLIOTECA DIGITAL

Título
O passado é um país estranho.
Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade

Organizador
Luís Grosso Correia

Editor
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Biblioteca Digital

Capa e tratamento gráfico
Pedro Lima

Infografia dos capítulos
Autores

ISBN:
978-989-8969-94-1
setembro | 2021

DOI:
https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/pass

Suporte:
Eletrónico

Todo o conteúdo desta publicação,
exceto onde esteja identificado,
está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita e conteúdo dos capítulos
é da exclusiva responsabilidade dos autores.

Índice

Luís Grosso Correia, Introdução 02

Miguel Angel Silva, Espacialidade 09

Anabela Costa Gomes, Cidade Educadora 35

Armando Duarte Figueiredo, Ruínas e experiência do lugar 67

Vítor Fontes, Mitos e Lendas 89

Carla Ferreira, Música 122

Maria João Duarte, Dramatização 152

Ana Isabel Dias, Fotografia 173

Pedro Pateira, Mapeamento conceptual 213

Mónica Costeira, Concepções de História 244

Luís Grosso Correia, Temas vivos 264

Notas biográficas do/as autores/as 289

Introdução

Luís Grosso Correia*

No romance *The Go-Between*, o autor, Leslie Poles Hartley (1895-1972), leva o leitor a revisitar a história de vida de um homem de idade avançada, Leo Colston, a partir do exato momento em que ele (re)encontra, relê e revive as experiências que inscreveu no seu diário pessoal, aos doze anos de idade. O prólogo do romance abre com uma frase densa e carregada de sentido, "The past is a foreign country: they do things differently there" (Hartley, 1953).

O historiador David Lowenthal adota como título de um trabalho inovador sobre a reconfiguração do valor, representação e uso social do passado, focado na empiria demonstrada pelos contextos norte-americano e inglês dos séculos XIX e XX, a expressão *The past is a foreign country*. Com esta expressão, Lowenthal dá corpo a duas problemáticas centrais no estudo: a *alteridade*, como uma perspetiva fundamental do labor do historiador; e a *estranheza* provocada pelas soluções fragmentárias e desconetadas ligadas à preservação (que oscila entre o rigor e, se se atentar nalguns exemplos de soluções arquitetónicas e urbanísticas, ditas de intervenção ou reabilitação histórica, a inventiva), à recreação turística (a do tal *outro* país) e, acima de tudo, à tentativa de domesticação do passado pelos contemporâneos do *hoje*. O autor sustenta que, atualmente, temos à disposição um enorme acervo de documentos memoriais nossos e para nós próprios, mas somos tragicamente inaptos para receber as mensagens dos nossos antepassados (cf. Lowenthal, 1985). No presente contexto de crescimento do comércio do turismo ou da navegação mediada pela *worldwide web* na colossal biblioteca que é a *internet*, podemos confirmar a atualidade e pertinência heurística (e também educacional) da perspetiva de que o passado foi "engolido pelo presente sempre em expansão", no sentido em que "alargamos o nosso sentido do contemporâneo à custa de conceber a sua conexão com o passado" (*idem*, xvii), patenteada no estudo de Lowenthal. Assim, a concepção utilitária do passado para caucionar ideias e ações do tempo presente deverá ser matizada pelo relativismo que poderemos ancorar no outro *olho* da história: o espaço.

Para além das intertextualidades acima explicitadas, a expressão *O passado é um país estranho* é assumida na presente obra coletiva como metáfora do conhecimento histórico. Assim, se estamos material e simbolicamente rodeados pelo passado no espaço-tempo das nossas vidas subjetivas e se, como afirmou Raymond Aron, "todos nós pensamos historicamente" (Aron, 1961, 32), importa relevar que, nos atuais processos de globalização (eletrónica, económico-financeiro, cultural e/ou político-ideológico), em que se comprimem as dimensões de espaço (geográfico e cibernético) e tempo, os usos que dele (passado) fazemos são tão diferenciados como diferenciadores. Ou seja, corremos o risco de gerar um processo de segregação e marginalização sociocultural progressivo das atuais gerações (Bauman, 2006) na sua relação com o passado.

Tal como sucede no processo de construção da memória coletiva, a qual assume um papel central na luta das forças sociais pelo poder, o apoderamento da memória e do esquecimento é uma das principais preocupações dos grupos dominantes nas sociedades históricas (Le Goff, 1984, 13). Esta tensão do campo social alerta-nos, no que à educação histórica formal concerne, para os desafios lançados aos sistemas educativos democráticos e aos seus agentes, em particular aos docentes, e para a necessidade de uma adequada gestão de interpretações conflituosas do passado. A educação

* Citar como:
Correia, Luís Grosso (2021). Apresentação. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 2-8. DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passin

histórica deverá, assim, na perspetiva de Peter Seixas, promover uma cognição informada e elaborada de como os diferentes grupos sociais "organizam o passado em histórias e como as suas estratégias retóricas e narrativas servem os seus propósitos atuais" (Seixas, 2000, 20-21).

A metáfora da *estranheza do passado* é ainda aprofundada quando com ela queremos significar a pertinência de alguns descentramentos teórico-metodológicos para a complexificação da análise e intervenção nos campos histórico e educativo, a saber: do tempo para o espaço, dos factos para as interpretações, de posições enraizadas para a (re)leitura de narrativas, da aplicação de proposições para o mapeamento da diferença (cf. Paulston, 1999). Tais descentramentos recolocam-nos em linha com o pensamento de Michel de Certeau quando este afirma que a produção de sentido em História é uma récita indissociável do lugar (da situação que o torna inteligível e possível) e do objeto em estudo: ela narra o próprio trabalho metodológico de investigação desenvolvido e, simultaneamente, o trabalho legível num passado (Certeau, 1975, 67-68).

A legibilidade e transparência do espaço converteu-se num dos objetivos maiores na batalha do Estado moderno para impor a soberania do seu poder. A tentativa de subordinar o espaço social a um só mapa (elaborado e aprovado pelo Estado) era acompanhada pela desautorização de outros mapas ou interpretações do espaço concorrentes. O processo de modernização entranha o monopólio dos direitos cartográficos: é mais fácil impor o monopólio se o mapa precede o território (projeção do mapa sobre o território, tal como sucedeu no caso da edificação da cidade de Brasília) que exercer esse poder/monopólio numa cidade similar a um palimpsesto, erigida sobre as camadas dos sucessivos acidentes da história (cf. Bauman, 2006, 41-56).

Numa conferência proferida diante de uma plateia de arquitetos em 1967, Michel Foucault elegeu *outros espaços* como tema da sua intervenção. Apesar de não ter vivido e pensado numa sociedade profundamente informatizada como a dos nossos dias, Foucault conseguiu, através da sua reflexão em torno da arquitetura e da função na diferenciação dos gestos, comportamentos, atitudes e conhecimento dos sujeitos, identificar *espaços outros* que representam lugares complexos, concorrentes, ubíquos e sobreponíveis no mesmo lapso temporal: "a época atual será talvez mais a época do espaço. Estamos na época do simultâneo, da justaposição, do perto e do longe, do lado a lado, do disperso" (Foucault, 1967/1984). O autor distinguia, nos espaços contemporâneos, duas categorias: os *espaços de fora* ("onde se desenrola precisamente a erosão da nossa vida, do nosso tempo e da nossa história, este espaço, que nos corrói e sulca, é em si mesmo um espaço heterogéneo") e os *espaços de dentro*, os quais, afirma o autor em 1967, ainda não tinham sido "dessacralizados" (como os espaços privado, familiar, cultural e de lazer). Estes espaços, que estão ligados com todos os outros, que contradizem todas as outras localizações são de dois tipos: utopias (irreais, sem localização real) e as heterotopias (espaços outros, reais, lugares tangíveis, contra-lugares, membros de uma cultura; simultaneamente representados, contestados e invertidos; localizáveis). Esta tipificação da alteridade do espaço e a importância atribuída às *passages* (passagens), como elemento de ligações heterotópicas, tornaram-se referências conceptuais e metodológicas pertinentes para permitir, entre outros, a decifração das tensões verificadas entre "os pios descendentes do tempo e os tenazes habitantes do espaço" (Foucault, 1967/1984), quer em matéria de análise histórica, quer de intervenção educativo-histórica.

A revolução do ciberespaço, proporcionada pela internet e da *worldwide web*, vem aprofundar as descontinuidades entre espaço e tempo e o efeito atomizador da vida social e política hodierna. Com a compressão do tempo das comunicações e da redução do instante a magnitude zero, os indicadores de espaço e tempo perderam importância, pelo menos para aqueles cujas ações se deslocam à velocidade do espaço eletrónico (Bauman, 2006, 20-21). Mas a nova velocidade pode trazer

consigo uma nova polarização: a anulação tecnológica do tempo e do espaço sustentada pela eletrónica emancipa alguns indivíduos das restrições territoriais e sociais locais, ainda que os seus corpos permaneçam *in situ*. Este paradoxo, o da extraterritorialidade social, cultural e política dos cibernautas, poderá reforçar os processos de desintegração das formas locais de solidariedade e de vida comunitária (*idem*, 28-31).

Assim, numa atualização da afirmação de Foucault, poderemos perspetivar que alguns conflitos ideológicos, culturais e educacionais, que são o magma de polémicas dos nossos dias, decorrem entre "os pios descendentes do tempo" veloz, fluído e globalizado (uma minoria, em regra, as elites políticas, culturais e económico-financeiras) e os "tenazes habitantes do espaço" físico, cibernético (apesar de neste permanecerem *in situ*), denso, lento e localizado (a maioria da população mundial). Porém, como destaca Tony Judt, a política é uma função do espaço: "votamos onde vivemos e os nossos líderes estão restritos na sua legitimidade e autoridade ao lugar onde foram eleitos" (Judt, 2010, 122). Ou ainda, como referiu Raymond Aron, numa reflexão produzida em finais da década de 1950, no contexto de um dos períodos mais sensíveis da Guerra Fria, "a consciência política é, e só pode ser, uma consciência histórica" (Aron, 1961).

Adolfo Lima escreveu, em 1914, que o ensino de História visava criar consciência social, ou, por outras palavras, o *facto histórico* ensinado só ganharia validade e pertinência educativa quando aprofundasse a interpretação do *facto social* (e vice-versa, aditaríamos nós): "A disciplina apelidada *História*, considerada como mero instrumento de instrução, tem por fim dar a conhecer o que foi a humanidade noutras épocas, o que fazia e fez, como vivia e viveu. Como poderoso elemento educativo, tem por fim criar a ideia de tempo e de evolução; mostra que o viver da humanidade no passado não foi igual ao do presente e que esse viver há de sêr diverso das gerações futuras. Deve criar uma consciência social – primordial condição duma solida e eficaz educação social. Sem consciência social não pode haver educação. Sem consciência do *facto social* não se pode compreender o *facto histórico*. É só depois de criada essa consciência social da vida presente, relativa ao meio em que vivemos, que se poderá criar uma consciência histórica, respeitante á evolução porque tem passado esse ou outros meios sociais" (Lima, 1914, 24-25).

Se consideramos, com Jörn Rüsen, que o processo de construção da consciência histórica assenta na triangulação dinâmica de três operações essenciais que a suportam (ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da integração e mobilização dessas interpretações no quadro de orientação da vida subjetiva prática – cf. Rüsen, III vol., 2010), ganhar consciência em situações contextuais (educativas ou outras) afigura-se como uma das condições necessárias para, na sequência da era de acumulação obsessiva de passado aberta desde o século XIX, se compreender, por exemplo, os temas controversos dos nossos dias, que ainda se mantêm *vivos* em termos sociais, políticos, culturais e, consequentemente, historiográficos na(s) comunidade(s) que os enquadram.

Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade foi o mote para a concepção, desenvolvimento e realização da presente obra.

A História torna-se *viva*, válida, atualizada, significante e pertinente quando exercitada no contexto da formação educacional de diferentes gerações de cidadãos. Considerando as dimensões das finalidades comummente associadas à educação histórica (conhecimento, metodologia e cidadania) e das estratégias de pensamento específico implicadas, as quais, por exemplo, segundo Peter Seixas e Tom Morton, se desenvolvem a partir dos conceitos de significância, evidência, permanência, mudança, causa, consequência, empatia e ética (cf. Seixas e Morton, 2013), o labor dos agentes

educativos, em particular de decisores políticos, técnicos especializados e professores, deverá obrigar à observação de um criterioso e justificado processo de seleção, organização e transposição científica, por um lado, e de realocação, desenvolvimento, gestão, implementação e avaliação curricular, por outro.

Os temas e estratégias que informam os diferentes capítulos deste trabalho procuraram observar os critérios de intervenção referidos no parágrafo anterior, por um lado, e trazer um conjunto de reflexões, a um tempo teóricas e metodológicas, ancoradas na empiria proporcionada por experiências educativas gizadas, operacionalizadas e avaliadas pelos autores. Assim, o modo de ler dos diferentes capítulos é orientado por um idêntico padrão: enquadramento teórico da temática, sugestões metodológicas para o seu desenvolvimento e implementação em contextos de aprendizagem vários e, sempre que pertinente, ilustração dos argumentos apresentados com experiências e resultados empiricamente fundamentados. Neste sentido, esta obra comporta um conjunto de reflexões *ex post facto* sobre experiências de aprendizagem desenvolvidas por estudantes dos ensinos básico, secundário e superior em torno de temáticas/problemáticas de educação histórica bem definidas: espacialidade, cidade-documento e experiência do lugar; mitos e lendas, música, *role-playing*, fotografia e cinema; mapeamento de conceitos e concepções de História; controvérsias historiográficas.

A estranheza volta a emergir se atentarmos no facto de a maioria dos autores poderem ser considerados mediadores ou intermediários (no sentido de *go-between*, que dá título à obra de L. P. Hartley) de educação histórica. Mediadores aqui no sentido de, também, eles virem de um outro *país* ou disciplina do conhecimento diferente da História e terem obtido ou complementado a habilitação para o ensino profissional de História e de Geografia nos ensinos básico e secundário. Sete dos autores são, assim, oriundos de *outros* cursos de licenciatura (Geografia, cinco casos; Relações Internacionais, um; e Sociologia, outro) e com isso trouxeram um outro *olhar* e *expertise* para a sua formação em História e para a *praxis* do ensino de História.

Fazer este livro tornou-se, desta forma, como que uma viagem com diferentes itinerários à partida e um específico ponto de chegada: o curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O livro reúne um conjunto de resultados apurados no quadro de nove trabalhos de investigação desenvolvidos em sede de relatório final da unidade curricular de iniciação à prática profissional e de uma comunicação apresentada em congresso, os quais, depois de triados e discutidos em provas públicas e apresentações em eventos científicos, visam contribuir para o aprofundamento problematizado dos desafios cognitivos, epistemológicos, curriculares e didáticos que hoje em dia são colocados à educação histórica em meio escolar em Portugal.

Os contributos aqui registados resultam de investigações originais (diríamos, ainda, inovadoras e alternativas), desenvolvidas pelos autores em contexto escolar, e visam contribuir para uma *outra* concepção e *praxis* de intervenção curricular em História a partir dos quadros teóricos e metodológicos propostos para a operacionalização de cada um dos temas abordados.

A educação pelo *espaço*, centrado sobre o caso da baixa pombalina da cidade de Lisboa, antes e após o terramoto de 1755, informa o capítulo construído por Miguel Angel Silva. Partindo da preparação e execução de duas visitas de estudo à baixa lisboeta, foi urdida uma metodologia de investigação e intervenção prenhe de significância educativa para os alunos de um estabelecimento escolar considerado território educativo de intervenção prioritária (TEIP), situada no limite norte da cidade de Lisboa.

O conceito de *cidade educadora*, que tomou o núcleo histórico da cidade do Porto como estudo de caso, a um tempo considerada fonte histórica e recurso didático, é problematizado e operacionalizado no contributo de Anabela Costa Gomes. Este capítulo explora os resultados obtidos a propósito,

igualmente, de uma visita de estudo ao referido sítio histórico com alunos de uma instituição escolar TEIP da cidade do Porto. A visita de estudo implicou a montagem de um dispositivo metodológico capaz de recobrir as fases da sua preparação, execução e avaliação e, a partir dos resultados apurados, a autora densificou e operacionalizou o conceito de cidade educadora.

A conexão entre o *cinema documental* de referência (no caso, *Ruínas*, de autoria de Manuel Mozos, estreado em 2009) e a *experiência do lugar* (ou vice-versa) no quadro da educação histórica é a problemática central (e dupla) abordada por Armando Duarte Figueiredo. Partindo da exibição do referido filme documental que revisita vinte e um lugares ou edifícios votados ao esquecimento no território português, num gesto cívico e cultural de o realizador-historiador resgatar a memória desse património edificado (através de *frames* que, cruamente, exibem a sua decrepitude a preto e banco), os resultados apresentados são cruzados com uma saída de campo (visita de estudo) a um dos edifícios retratados no documentário, o Sanatório Marítimo do Norte, situado na freguesia de Valadares, concelho de Vila Nova de Gaia, que, à época, se encontrava em fase de obras de reabilitação e adequação funcional para albergar um centro regional de reabilitação física.

O potencial das *lendas e mitos* para a aprendizagem da História parece, à primeira vista, uma reabilitação de narrativas históricas aprimoradas por abordagens românticas e romanceadas do século XIX, retomadas no ensino primário em tempos de regimes ditatoriais. Vítor Fontes aborda o potencial heurístico das lendas e das narrativas identitárias (a nível local, regional ou nacional) com a finalidade de, através de uma concepção e intervenção educativo-histórica original e fecunda, desconstruir o saber memorial dito histórico, transmitido, glosado e representado socialmente, e consolidar o conhecimento histórico, construído segundo os critérios metodológicos da área disciplinar, discutido e validado pela comunidade científica. Os resultados obtidos chamam a atenção para a urgente necessidade de uma intervenção no sentido de contrariar a arraigada permanência de visões românticas, narradas segundo uma *monumenta* memorial e a-historiográfica, que informam e enformam os conhecimentos prévios dos estudantes do ensino básico sobre diversas temáticas históricas.

A *música*, considerada e trabalhada como fonte documental, meio ativador de outras técnicas de cognição dos alunos e recurso para uma encenação e trabalho escolar (orientado por critérios estéticos e socioculturais diferenciados), é a temática central do trabalho de Carla Ferreira. Neste capítulo é explorada, com densidade teórica, a importância da estimulação cognitiva através de técnicas pouco exploradas de forma sistemática em sala de aula, como a música e, em particular, a canção (música e letra). Os resultados apresentados, apesar da sua limitada circunscrição, põem em evidência a pertinência de ambientes (e estratégias) de trabalho escolar multidimensionais para o desenvolvimento integral e integrado de inteligências múltiplas (cf. Gardner, 2011).

A *dramatização* de episódios da História permitiu aos alunos, que trabalharam com Maria João Duarte, desenvolver um trabalho performativo, de *incorporação* da História, situado numa escala micro-histórica, baseado na construção de diálogos imaginados a partir de fontes históricas e de reconhecimento do campo de forças sociais e políticas. Com ela, que no caso em consideração se focou no processo de restauração da independência de Portugal, em 1640, os alunos tomaram consciência da posição situada e da capacidade de agência de cada ator social/histórico num intrincado xadrez geopolítico.

A *fotografia*, tão utilitária e anonimamente mobilizada como recurso ilustrativo em sala de aula ou manual escolar, foi reabilitada como fonte histórica (e recurso educativo) por Ana Isabel Dias e configurou a base de um trabalho de investigação, com base em catálogos de fotojornalismo e de

fotógrafos profissionais disponíveis em linha, proposto a estudantes de diferentes anos de escolaridade. Os resultados alcançados são surpreendentes e apontam para a instante necessidade de se reconsiderar o potencial heurístico, quer histórico, quer educativo, da fotografia no quadro de *outros* olhares, perspetivas, raciocínios, temáticas e aprendizagens sobre a História contemporânea.

O trabalho de *mapeamento conceptual* desenvolvido por Pedro Pateira aparenta ser um revivalismo de uma metodologia educativa desenvolvida a partir da década de 1970. Apesar da sua longevidade, essa metodologia de trabalho e de técnica didática é parcamente explorada, do ponto de vista da exponenciação das suas potencialidades, nas aulas de História de níveis escolares que lidam com temas mais complexos (como o 9º ano de escolaridade, por exemplo). Os resultados apresentados são particularmente interessantes se se atentar na relação económica desproporcionada entre as incontáveis horas de trabalho de preparação exigidas ao docente-investigador e a rapidez e eficiência das aprendizagens realizadas pelos alunos com recurso ao mapeamento conceptual.

As *concepções de História*, proposta do trabalho de Mónica Costeira, alertam-nos para o papel central desempenhado pelo docente na formação da literacia e construção da consciência histórica, em especial no quadro do ensino básico. Já no ensino secundário, os alunos indagados denotam uma maior capacidade de problematização e discussão dos conteúdos formais de aprendizagem à luz de princípios e recursos teóricos e metodológicos próprios do *fazer* História, matizando a importância do papel dos docentes, por um lado, e salientando a relevância da diversificação e trabalho com fontes e com interpretações históricas estruturadas no processo de formação do conhecimento histórico.

Este trabalho encerra com um ensaio de minha autoria sobre *temas vivos* em termos historiográficos, sociais e educacionais. A aprendizagem específica requerida pela História e os desafios profissionais que são lançados aos professores, no âmbito da relação (por vezes, conflitual) entre o fazer (investigação), comunicar (divulgação científica) e ensinar/aprender (educação), por outro, serão analisados à luz da *empiria* de um caso invulgar. O debate epistemológico sobre a história do Estado Novo, que emergiu e foi alimentado por contributos de vários historiadores nas páginas de um jornal diário de grande circulação, em Portugal, em agosto e setembro de 2012 (debate que não foi aprofundado em toda a sua plenitude por alguns dos intervenientes), revelou pistas importantes para entranhar a nossa reflexão sobre os desafios que são lançados à educação histórica. Os resultados apresentados foram apresentados e debatidos em contextos de trabalho próprios do fazer/comunicar (comunicação a congresso) e do comunicar/ensinar História (aulas de didática de História).

Não obstante as dificuldades com que se deparou, para efeitos da sua edição, este livro ganhou forma, consistência e sentido, entre 2012 e 2014, num ambiente de empenho, crítica, reconhecimento e retribuição próprios dos trabalhos académicos. Nesta linha, cumpre-nos manifestar uma palavra de agradecimento para com a colega que tornou possível uma parte significativa dos resultados aqui apresentados: a Doutora Maria Felisbela Martins. O competente labor, conhecimento, partilha, bondade e escrúpulo metodológico que desenvolveu, na qualidade de especialista em educação geográfica, impregna uma parte significativa de cinco dos trabalhos ora dados a lume, motivo pelo qual aqui (re)afirmo, também em nome dos respetivos autores, o privilégio que foi trabalhar com tão distinta mestre, colega e amiga.

Referências bibliográficas

Aron, Raymond (1961). *Dimensions de la conscience historique*. Paris: Librairie Plon.

Bauman, Zygmun (2006). *La globalización. Consecuencias humanas*, 3ª ed., Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.

Certeau, Michel de (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.

Foucault, Michel (1984). Des espaces autres. Heterotopies. *Architecture, Mouvement, Continuité*, n° 5, 1984, pp. 46-49. (Conferência no Cercle d'Études Architecturales, 14.05.1967).

Gardner, Howard (2011). *Inteligencias múltiples. La teoria en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Hartley, L. P. (1953/2002). *The Go-Between*. Nova Iorque: New York Review Books.

Judt, Tony (2010). *Um tratado sobre os nossos actuais descontentamentos*. Lisboa: Edições 70.

Le Goff, Jacques (1984). Memória. In Le Goff, Jacques, *Enciclopédia Einaudi. Vol. 1: Memória-História*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 11-50.

Lima, Adolfo (1914). *O ensino da História. Comunicação feita perante a Sociedade de Estudos Pedagógicos de Lisboa na sessão de 8 de Abril de 1914*. Lisboa: Guimarães Editores.

Lowenthal, David (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paulston, Rolland (1999). Mapping comparative education after postmodernity. *Comparative Education Review*, Vol. 43, n.º 4, pp. 438-463.

Rüsen, Jörn (2010). *História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB/Fundação Universidade de Brasília.

Seixas, Peter (2000). Schweigen! Die Kinder! or, does postmodern history have place in the schools?. In Stearns, Peter N. et al., *Knowing, teaching and learning History. National and international perspectives*. Nova Iorque York: New York University Press/American Historical Association, pp. 19-37.

Seixas, Peter; Morton, Tom (2013). *The Big Six. Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.

Espacialidade

Miguel Angel Silva*

O espaço em perspetiva histórica apresenta-se como a temática central do presente trabalho de investigação. Assim, o que se pretendeu foi desenvolver, mediante uma linha de pensamento crítico e reflexivo, uma epistemologia do espaço, enquanto vetor do saber histórico e aferir as possibilidades de realização, em termos educativos, no ensino da História, da espacialidade enquanto competência central para a construção do conhecimento histórico.

É neste quadro exploratório e problematizador, de entendimento e interpretação do espaço, na sua significação histórica, a partir dos efeitos da dimensão temporal sobre a espacialidade, que se pretendeu desenvolver um novo prisma de abordagem, assim como a tentativa de definição de uma gramática que proporcione a leitura histórica do espaço.

Do exposto, duas ideias-chave orientam a organização deste estudo: o espaço enquanto vetor de experiência e de consciência histórica.

Com efeito, tais pressupostos circunscrevem dialeticamente os objetivos norteadores do presente estudo nas ideias de aprender História pelo espaço e simultaneamente formar nos alunos uma consciência histórica que lhes permita, no âmbito da sua formação, interpretar e compreender a significação histórica do espaço.

A prossecução dos objetivos enunciados, no desenvolvimento do processo de formação histórica, subentende os seguintes núcleos de aceção do espaço como uma unidade total e totalizante em todo o seu conteúdo, forma e sentido histórico:

– A paisagem como elemento mutável e dinâmico decorrente das realizações humanas que se vão metamorfizando num processo temporal de (des/re)construção das suas formas-conteúdo, levando a uma territorialização da sua historicidade;- O espaço com uma espessura antropológica que se vai sedimentando, arqueologicamente em sucessivos planos de inteligibilidade histórica, que se assumem como categorias discursivas de entendimento e explicação dos quadros políticos, mentais, ideológicos, económicos, sociais, culturais dos sucessivos períodos históricos;

– O espaço produto histórico com uma matriz criadora de base politico-ideológica e mental.

O desenvolvimento operatório e investigativo de tais aceções concretizou-se a partir de uma intervenção educativa na Baixa pombalina em Lisboa, espaço nuclear e central do presente estudo.

A Baixa pombalina configura um espaço de significação histórica, aqui descodificado, nas simbologias e significados dos seus elementos urbanísticos e arquitetónicos; concretiza um espaço de experiência histórica, a partir do desenvolvimento de duas visitas de estudo, e de formação de uma consciência histórica, através do conhecimento do seu movimento no tempo, que circunscreve a perceção e apreensão de uma gramática espacial diferenciada e de leitura contrastante num contexto ante terramoto de 1755 – a cidade orgânica – e pós-terramoto – a cidade racional. Pretendeu-se assim, mediante a mobilização de estratégias e instrumentos didático-metodológicos estruturadores do pensamento espacial e da consciência histórica dos alunos,

* Citar como:
Silva, Miguel Angel (2021). Espacialidade. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 9-34. DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa1.

desenvolver linhas interpretativas e contextualizadoras da sua morfologia e estrutura urbana com o objetivo de se elaborarem eixos de compreensão dos sentidos da sua espacialidade, antes e após o grande terramoto

1. Gramática espacial da Baixa pombalina

A Baixa pombalina apresenta-se como um conteúdo espacial transdisciplinar, expresso na sua unidade histórico-geográfica e na sua dupla condição de realidade física e de construção ideológica, envolto numa espessura antropológica, numa memória reveladora de diversas sedimentações deixadas por sucessivas transformações que se refletem na singularidade da sua materialidade.

O espaço que da Baixa pombalina constitui o eixo nuclear do processo educativo encetado com a realização das duas visitas de estudo a este segmento espacial da urbe lisboeta. O estudo da Baixa pombalina circunscreve uma abordagem educativa que visa um duplo objetivo: ensinar História no espaço e simultaneamente proporcionar aos alunos a tomada de consciência histórico-espacial da nova cidade pensada e edificada por Pombal.

Os dois objetivos, atrás referidos, procuram relevar neste estudo a singularidade e as potencialidades que o pensar e ensinar o espaço poderá constituir no ensino da História, já que, numa primeira análise, o conceito de espaço está intrinsecamente ligado ao objeto de estudo da Geografia e à sua essência enquanto disciplina científica.

Deste modo, procurar-se-á operar através do conceito de espaço o desenvolvimento de linhas de inteligibilidade que irradiam da sua natureza transdisciplinar, numa abordagem histórica. Saliente-se, neste sentido, que o propósito deste debate teórico sobre o espaço e a sua natureza não tem a pretensão de negar e contra-argumentar a noção de espaço geográfico e as suas significações discorridas pelas várias correntes do pensamento geográfico, mas refletir sobre novas possibilidades de entender e interpretar o espaço geográfico, complementando-as, a partir dos efeitos da dimensão temporal sobre a espacialidade. A espacialidade é entendida, assim, no presente estudo, não na sua idealidade geográfica, enquanto processo dinâmico inerente às distribuições/relações espaciais, mas como dinâmica no seu movimento de transformação ao longo do tempo, nos estratos sucessivos das várias temporalidades territorializadas. Por outro lado, pretende-se ampliar as possibilidades de realização de um pensamento crítico na construção do conhecimento histórico, da qual o espaço se assume como uma entidade de interpretação e compreensão relevante.

Procura-se assim, perspetivar o espaço enquanto objeto de estudo histórico mediante uma relação dialética presente-passado, inteligível das dinâmicas territoriais que o espaço expressa. Se o espaço possui uma matriz geográfica materializada nas relações estabelecidas entre o Homem e o meio físico, enquanto entidade dinâmica e mutável, quer por fatores naturais e/ou humanos, e, portanto, reveladora de marcas de temporalidade, pressupõe, igualmente, uma matriz histórica, consubstanciada nas ações e processos dos agentes históricos que o foi (des/re) construindo num tempo contínuo.

Tal conceção conflui numa nova gramática espacial enriquecedora dos discursos científicos, quer geográficos, quer historiográficos, na medida em que proporciona novos dados metodológicos e leituras do espaço e outros prismas de abordagem para a sua interpretação e compreensão:

para a Geografia o território entendido nos estratos e substratos históricos, permitindo-lhe a teorização e a compreensão dos fenómenos geográficos/arranjos espaciais de uma forma mais profunda, clarificadora e sustentada; para a História o espaço surge como um território-palimpsesto, uma categoria discursiva reveladora de aspetos políticos, ideológicos, económicos, culturais, simbólicos, marcado por diversas temporalidades intrínsecas.

A Baixa pombalina poderá ser assim definida, adaptando as palavras de Zygmunt Bauman, como "una ciudad similar a un palimpsesto, erigida sobre las capas de los sucesivos acidentes de la historia; una ciudad que há surgido y sigue surgiendo de una asimilación selectiva de tradiciones divergentes, asi como de la absorción igualmente selectiva de innovaciones culturales, com ambas selecciones sujetas a reglas cambiantes, casi nunca explícitas y, menos aún, presentes en el pensamento de la época en que tiene lugar la acción, y susceptibles a una codificación cuasi lógica sólo com ayuda de la visión retrospectiva" (Bauman, 2001: 56).

1.1. Leitura histórica do espaço

Espaço e tempo apresentam-se simultaneamente como uma marca identitária do lugar e uma expressão da sua singularidade. A singularidade do lugar expressar-se-á na sua materialidade. Materialidade, esta, entendida como um produto decorrente de um processo de construção configurado temporal e espacialmente em função da ação do Homem sobre o território. O território é, assim, usado, reorganizado, configurado, modelado e racionalizado pelo devir humano: "O espaço é construção, é resultante do acontecer humano e ser resultante não é ser 'teatro da história' mas, sim a própria história territorializada" (Vidal Perez, 1996: 28).

A materialidade surge como a expressão de um território construído historicamente, apresentando simultaneamente sentidos históricos e geográficos circunscritos no espaço: "Espaço é o "território usado", natureza socialmente definida pelo movimento do viver-fazer humano: o acontecer humano se reflete no território do espaço geográfico, o que nos possibilita definir metaforicamente a Geografia como uma escrita existencial do ser humano no seu território" (*idem*, 1996, 24-25).

O espaço surge como um organismo circunscrito numa dada realidade territorial. A sua expressão vital decorre da relação retroalimentadora entre ação humana e materialidade a que Milton Santos, geógrafo e pensador do espaço, se refere quando afirma que "a configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima" (Santos, 1996: 51).

O espaço configura assim uma realidade metamorfizada por um homem-agente, interventivo e criativo, que o modela num processo dinâmico de (des)construção circunstanciado numa dimensão temporal, já que o seu modo de produção reflete, ao longo do tempo histórico, caraterísticas sócio-culturais específicas que o dotam de conteúdo e significado. "O espaço, portanto, é um testemunho; ele testemunha um momento de um modo de produção pela memória do espaço construído, das coisas fixadas na paisagem criada" (Godoy, 2004: 34).

Decorrente desta metamorfização, o espaço surge como uma unidade histórico-geográfica. Captar os sentidos de determinado espaço geográfico subentende interpretar e compreender o espaço mediante um prisma de análise inter-temporal pelas relações passado-presente-futuro,

decorrentes desta metamorfização da sua materialidade, expressa na mutabilidade estrutural e funcional em que incorre.

Como refere Paulo Godoy, "o estudo da paisagem pode ser assimilado a uma escavação arqueológica. Em qualquer ponto do tempo, a paisagem consiste em camadas de formas provenientes de seus tempos progressos, embora estes podem ter sofrido mudanças drásticas (...). Assim, se a forma é propriamente um resultado, ela é também fator social" (*idem*, 2004, 35).

Por conseguinte, o espaço configura-se igualmente como uma unidade histórica. O Homem enquanto ser social produz e reproduz materialmente o espaço num processo de continuidades, mudanças e ritmos de desenvolvimento condicionados por uma multiplicidade de fatores – económicos, sociais, políticos, culturais e de mentalidades.

Resultante deste movimento histórico a paisagem vai-se modificando e metamorfizando numa relação dialética entre o Homem e o seu ambiente (re)produzindo-se dinamicamente em novas materialidades com significado histórico.

Reiterando as palavras de Milton Santos, o espaço assume um caráter mutável e circunstancial cujo dinamismo advém das realizações humanas que vão imprimindo na paisagem uma historicidade sempre renovada e portanto de espessura sedimentar e de significado antropológico, reflexo das sucessivas mudanças estruturais e funcionais que o Homem como agente histórico vai produtivamente (des/re)construindo em novas materialidades num movimento permanente e por esse processo infinito a paisagem vai agregando "pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço" (Santos, 1988: 5).

Estes apontamentos de Milton Santos relevam o espaço como entidade histórica e identitária advinda da simbiose da paisagem com a sociedade circunstanciada no devir histórico dos seus valores.

O espaço surge assim como uma criação circunscrita a um território físico e animado pelos homens que o usam e transformam ao longo dos tempos, dotando-o de uma unidade geográfica expressa numa espacialidade presente, mas cuja morfogénese vai incorrendo num processo temporal, como se de um palimpsesto se tratasse. Daí a sua unidade histórica e, por conseguinte, a sua dimensão histórico-geográfica inter-relacional e causal. "As urbes fazem-se e refazem-se no tempo através de ruturas, mais ou menos bruscas, e de continuidades que lentamente vão transformando os espaços. A cidade que temos é o legado material desses processos que cada geração aplica ao que recebe para adaptar às suas condições de produção, à luz dos valores que possui. O território torna-se assim como que um palimpsesto escrito e reescrito em inúmeras camadas" (Salgueiro, 2005: 89).

Segmento espacial da cidade de Lisboa, a Baixa pombalina circunscreve na atualidade um espaço histórico e identitário, animado por novas apropriações e espacialidades que circunscrevem novas geografias e, simultaneamente, por novas significações decorrentes de processos e eventos históricos que traduzem novos quadros valorativos e ideológicos da sociedade que personifica.

Perceber o nascimento e a criação da Baixa pombalina implica balizá-la numa dimensão temporal antes e após o grande terramoto de 1755 para assim se poder descortinar a sua essência enquanto produto histórico e perceber o âmago da sua morfogénese enquanto espaço de construção histórica de significado e simbologia político-ideológica.

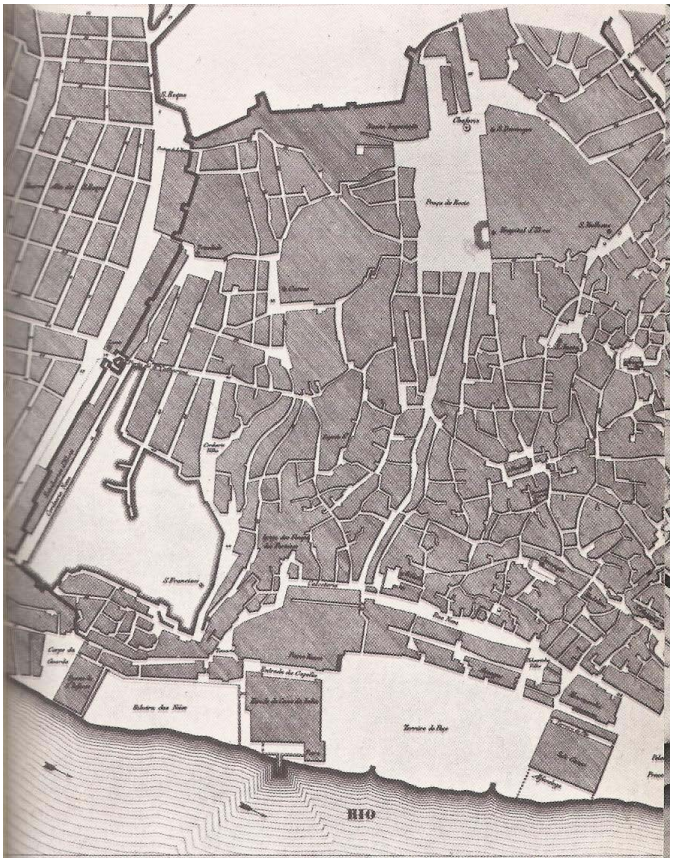
1.2. Lisboa, 1 de novembro de 1755: entre a cidade orgânica e a cidade racional

Cogitar a estrutura física/urbana da baixa de Lisboa nas vésperas do terramoto de 1755 subentende um grande esforço intelectual e mental, dado que a perceção do seu tecido urbano, expressa uma realidade totalmente antagónica ao que os nossos olhos veem na atualidade.

Como território-palimpsesto, Lisboa já apresentava, nas vésperas do grande terramoto, uma materialidade ancestral advinda das sucessivas ocupações humanas a que foi sendo sujeita, num processo de sedimentações e metamorfizações que lhe imprimiam um carácter multiforme marcado por um crescimento urbano marcado pelas circunstâncias políticas, económicas, sociais e culturais das diferentes conjunturas históricas.

Desta forma, a expansão da cidade, privilegiava um sentido que se vinha fazendo ao longo dos tempos: do Castelo para a Ribeira e progredia, ao longo da margem do rio, para oeste, num molde morfogenético orgânico, difuso e desorganizado de ruelas e becos, com arruamentos estreitos e sinuosos (cf. Figura 1).

Figura 1: Planta de Lisboa em 1650, por J. N. Tinoco (parte central) (in França, 1976).



O terramoto despoleta a génese de um novo espaço – a Baixa pombalina, que apresenta uma rutura abissal em termos de estrutura e conteúdo, com a antiga baixa lisboeta das vésperas da grande catástrofe. O seu impulso criador, circunstanciado num contexto catastrófico de exceção, abrange, num espaço totalmente destruído, uma nova assunção de apropriação de um espaço que, enquanto estrutura física passível de reconstrução, começa a ser concebido como um espaço mental.

Com efeito, assiste-se à criação de um novo espaço marcado historicamente uma vez que a sua génese circunscreve um sentido político-ideológico principiado por um agente histórico, de seu nome Marquês de Pombal, que, mediante uma orientação política despótica, circunscrita a um regime monárquico absolutista, enceta um projeto modernizador que, integrado numa ideologia iluminista, se cristaliza dialeticamente, no decorrer do processo-produto de edificação da nova Baixa de Lisboa, dotando-a de sentido e unidade urbanística.

A essência associada ao novo espaço que a baixa configura materialmente circunscreve, na sua génese, uma dimensão processual histórica, dado que o urbanismo pombalino subentende um significado e uma simbologia político ideológica veiculados nos seus elementos urbanísticos e arquitetónicos.

Por conseguinte, a gramática urbanística associada à Baixa pombalina, expressa um discurso pluridimensional – político, económico, social, mental, ideológico, de um tempo histórico circunstanciado numa conjuntura político-ideológica específica e, deste modo, o seu espaço, ao confinar singularmente uma historicidade territorializada apresenta uma possibilidade científico-metodológica renovada, a partir de uma nova conceção epistemológica do espaço, enquanto entidade e vetor de expressão e significado históricos.

Deste modo, rasgando uma nova cidade de inspiração iluminista, sobre uma cidade de ruelas e becos, agora destruída, poder-se-á estabelecer uma analogia dialética entre o terramoto e a ação de Carvalho e Melo e os ideais em que esta conceção filosófica se sustenta.

Mediante um Despotismo esclarecido, Pombal "recebia do iluminismo o apoio doutrinário para que essa autoridade se exercesse sem limitações. (...) Ao mesmo tempo, não podia a coroa aceitar a interferência da Igreja na vida política, nem que a nobreza pusesse em causa as linhas de força que traduziam a vontade do soberano, a única que os súbditos deviam acatar" (Serrão, 1979, vol. VI: 238).

Com efeito, se o terramoto de 1755 estabelece um marco em termos de ordenação do espaço urbano de Lisboa, pelo aparecimento de uma nova cidade de cariz iluminista, também "o grande tremor de terra abriu brechas profundas na sociedade portuguesa" (Couto, 2003: 195). Veja-se, a título de exemplo, que, na reconstrução da nova Lisboa, o traçado das ruas implicou uma nova relocalização espacial das Igrejas da baixa, facto que apresenta valor simbólico, pela ação do poder político sobre os direitos e garantias do clero. Por outro lado, entenda-se que o processo rápido de enterramento das vítimas do terramoto com sacramentos sumários, revela o fato de que "o poder político estava mais preocupado com as epidemias do que com a ira divina; caso contrário a oração teria forçosamente de ser a primeiríssima prioridade" (Tavares, 2005: 101), delineando-se assim o plano do pragmático sobre o religioso/ simbólico.

Face ao exposto, entender todo o processo histórico que o terramoto de 1755 engendra implica estabelecer, dentro do mesmo, pontes explicativas de âmbito social, político, filosófico, urbanístico, que encontram no seu âmago um vetor intrinsecamente explicativo, uma vez que a nova Lisboa pombalina constitui em si mesma um marco e um símbolo de poder régio, de reforço do Estado e submissão dos grupos privilegiados, de promoção de uma burguesia empreendedora e de uma nova luz que recebeu do iluminismo os seus principais alicerces.

Enquanto se discutia e especulava sobre as origens e causas da grande catástrofe, Lisboa, sobranceira ao Tejo, renascia das cinzas, pela ação de Carvalho e Melo, discípulo das Luzes, que se propunha, mediante uma ação despótica, criar uma nova cidade, símbolo do poder do Estado e de modernidade – a Baixa pombalina.

O projeto reveste-se em si mesmo de grandiosidade e ousadia para a época, na medida em que a nova cidade foi construída, mediante um projeto de raiz, sobre a velha Lisboa. A própria rutura no sentido tradicional de expansão da cidade, com o novo plano urbanístico a privilegiar a direção norte-sul, outrora privilegiando a edificação ao longo da margem do rio, para oeste, circunscreve uma nova génese espacial dotada de racionalidade e liberdade de base iluminista, denotando uma intervenção que sobrepõe o plano mental sobre o físico-territorial, expressando uma nova morfogénese que se sobrepõe à morfologia orgânica da Baixa nas vésperas do terramoto. Simultaneamente, a reconstrução da nova Baixa subentende no seu plano filosófico-ideológico uma atuação política, de base iluminista – o despotismo esclarecido que a dotam de significado social e económico. De facto, Carvalho e Melo, perante uma situação de emergência que exigia uma resposta rápida, mandou tombar arruamentos e edifícios e, entretanto, ordenara que o engenheiro-mor do Reino, o já idoso Manuel da Maia, estudasse a reconstrução da cidade. Este engenheiro, experiente em fortificações militares e que já havia dado provas do seu talento na construção do Aqueduto de Lisboa, rodeia-se de um grupo de engenheiros militares que ficam encarregados da realização dos projetos: Eugénio dos Santos, Carlos Mardel e Elias Pope. "A 4 de Dezembro de 1755, Maia rapidamente enviou a Pombal as suas observações" (Maxwell, 2005: 223), presentes num memorial que apresentava uma discussão de hipóteses de urbanismo, uma proposta de modelos arquitetónicos e observações originais sobre pormenores de construção referentes à segurança dos edifícios, assim como à higiene das ruas e habitações.

Manuel da Maia apresenta cinco soluções para a reconstrução da cidade: 1 – reconstruir Lisboa tal como ela existia na véspera do terramoto; 2 – corrigir os planos antigos com alargamento das mesmas ruas; 3 – insistindo neste caso, também com a diminuição da altura dos prédios; 4 – reedificar com planos inteiramente novos a parte central da cidade; 5 – abandonar as ruínas ao seu destino e construir uma nova cidade a poente da antiga, ao longo do rio, cerca de Belém, em zona menos sacrificada pelo terramoto (cf. França, 1989).

"Manuel da Maia preferia esta solução radical, autocriticando as quatro outras; mas, ficar a cidade onde estava ou transportá-la para diante devia ser opção superior e que podia depender da escolha do local para a edificação do novo palácio real, em Belém ou em S. João de Bem-Casados. O rei, e sobretudo Pombal, escolheram este último sítio – e a reconstrução de Lisboa foi decidida no seu antigo terreno, mas conforme a quarta proposta" (*idem*, 43), precedida de uma série de estudos urbanísticos que se confinam ao desenho de seis plantas que se apresentam como propostas de construção da nova Baixa pombalina.

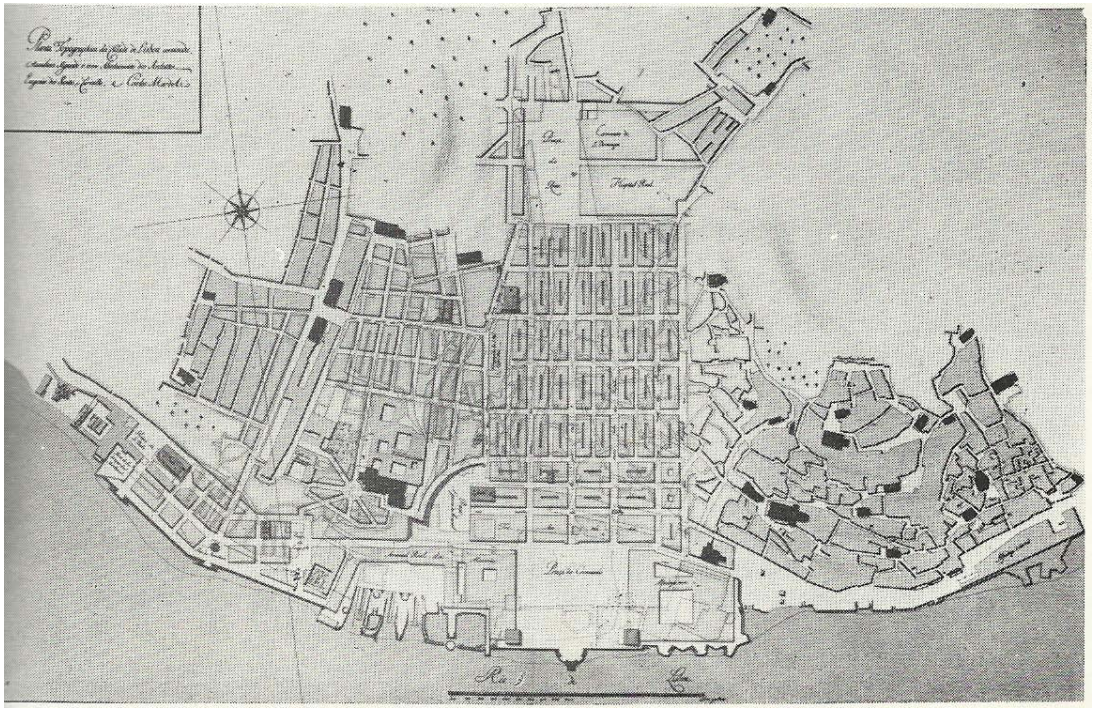
A solução implicava "arrasar as ruínas existentes e preparar o terreno, entulhando-o com o aumento de nível, e sobretudo, ajustar os valores das propriedades entre os seus anteriores donos, de modo a que as demolições radicais da planta da cidade fossem servidas pela equivalência prévia do "parcelar", dos terrenos a construir de novo, obtida mediante escambos, cedências e vendas" (*ibidem*, 43). Tal operação, difícil e delicada, como afirma José-Augusto França, só foi permitida pelo alvará de 12 de maio de 1758 – "documento de extrema importância na definição de uma nova mentalidade urbana, ao nível das regras estabelecidas para assumir o urbanismo que era imposto, no plano finalmente aprovado" – que aprovou a planta de Eugénio dos Santos (*ibidem*, 44). Esse diploma foi precedido por decretos que ordenaram o tombo das casas destruídas, logo em 29 de novembro de 1755, ou que delimitaram a área da cidade (fixada em 670 ha em 3 de Dezembro de 1755) e proibiam construir fora dela, ou de modo diferente do estipulado, com imediata demolição das casas assim edificadas (decreto de 31 de Dezembro de 1755) (cf. *ibidem*).

Esse mesmo plano – planta de Eugénio dos Santos – correspondia à solução preferida, sendo "escolhido entre seis que propunham traçados diferentes, conforme os seus autores individuais (Eugénio dos Santos, Gualter da Fonseca ou E. S. Pope) ou em equipa (os mesmos com colaboradores), e que manifestavam graus evolutivos duma geometrização procurada" (*ibidem*, 1989, 44) – cf. Figura 2.

Se a nova cidade, reticulada a partir de uma série de ruas traçadas a régua e esquadro, reflete uma estrutura urbanística planeada, ordenada e racional, em que o novo traçado da cidade privilegia agora a direção norte-sul, introduzindo uma rutura no sentido tradicional de expansão da cidade este-oeste, importará agora encontrar na imagem de conjunto alguns elementos de constatação e de sentido ideológico e simbólico, que a nova cidade, definida no quadro do Despotismo esclarecido e iluminado, apresenta, tentando-se "definir uma rede de significados, em que valores de estética e política se articulam" (França, 1994: 18), em domínios como os económicos, sociais e culturais.

Os edifícios pombalinos foram construídos mediante uma "imposição de projetos-tipo para as fachadas, verdadeiras variantes de um mesmo modelo e das suas características em termos de simplicidade, princípios de simetria, regras de composição, com recurso à fixação da altura, das cérceas, ritmos dos vãos, uso de cantaria e elementos decorativos praticamente limitados às grades das varandas" (Salgueiro, 2005: 93-94), que no seu conjunto demonstram o estilo pombalino. O prédio pombalino de Eugénio dos Santos sofre variantes no tratamento das fachadas, hierarquizadas conforme as ruas, mais ou menos importantes (e, por isso, mais ou menos largas), a que se destinavam, e, assim, é possível estabelecer uma tipologia de três espécies – fachadas tipo A, B ou C. Estes edifícios foram construídos à prova de tremores de terra através de um pioneiro sistema antiterramoto, que consistia numa estrutura flexível tipo caixa de madeira, ou gaiola, formada por feixes diagonais reforçando uma armação de madeira vertical e horizontal, foram construídos com paredes à prova de fogo, subdividindo-se os telhados a fim de se evitar a sua propagação.

Figura 2: Projeção urbanística de Lisboa – Planta de Eugénio dos Santos (in França, 1976).



Pelo facto de os edifícios passarem a obedecer a dimensões estandardizadas e uniformes, todo o processo de reconstrução levou à criação de uma extensa infraestrutura para a pré-fabricação de peças-tipo. Deste modo, como adianta Kenneth Maxwell, "a reconstrução de Lisboa ficou diretamente associada ao objetivo do governo estimular a classe industrial artesã em Portugal e assim ajudar ao desenvolvimento económico global do país" (Maxwell, 2005: 228). Por outro lado, a existência de edifícios de quatro pisos, faz com que a racionalidade da Baixa comece por conquistar comerciantes que compram ou alugam os pisos do rés-do-chão para lojas, ficando os pisos superiores com pequenas manufaturas. "Depois, essas oficinas vão, pouco a pouco, atraindo alfaiates, retroseiros e chapeleiros, que ajudam a especializar cada uma das artérias e transformam a Baixa numa espécie de centro comercial diversificado" (Serrão, 2005: 199), que em muito fomentou o desenvolvimento de uma nova classe social – a burguesia mercantil. "Discípulo das Luzes, o marquês ambiciona criar um quadro propício ao aparecimento de uma nova classe social, uma burguesia progressista, culta e empreendedora, capaz de criar as bases de uma sociedade nova" (Couto, 2003: 197).

O Terreiro do Paço, materializando a "substituição de uma vida de corte de outrora por uma vida "moderna", quer dizer, por uma vida "útil", comercial, desembaraçada do palácio de um rei tornado inútil" (França, 1977: 123), será rebatizado de Praça do Comércio, funcionando como o fórum da nova urbe, localizando-se aí a Alfândega, a Bolsa dos comerciantes, os tribunais, os serviços públicos, num verdadeiro símbolo de reforço do Estado, "e mais do que a gratidão do reino para com a classe que estava a contribuir de maneira decisiva para a reconstrução da capital, uma valorização social, ou melhor uma revolução na hierarquia estabelecida" (*idem*), símbolo das grandes transformações sociais pombalinas. A única referência ao poder régio surge com a Estátua de D. José I, instalada no centro da ampla praça, de uma praça que "é bem uma Praça Real, conforme os modelos internacionais correntes, e uma estátua régia equestre o confirma, recortando-se sobre um Arco do Triunfo... onde todos os antepassados da pátria são homenageados em suas virtudes, (...) a estratégia está em fazer da Praça Real uma Praça do Comércio – ou vice-versa, com honra para ambas as partes em jogo ideológico, para que o fórum da urbe se modernize" (França, 1994: 20-21).

Face ao exposto, a Baixa pombalina configura assim uma forma-conteúdo cuja criação advém de uma realização humana circunscrita num tempo histórico específico. Tal enquadramento histórico, associado ao despotismo esclarecido de base iluminista, encerra a vontade de um agente histórico – Pombal – em transformar um país atrasado e periférico, no seio dos restantes estados da Europa, num novo símbolo de progresso e modernidade a partir de uma nova realização social, económica, cultural de base iluminista, expressa na nova Baixa pombalina. A génese do seu espaço figura, assim, a vontade de uma sociedade em evolução, que desconstrói o seu espaço e o recria enquanto símbolo e metáfora de uma nova mentalidade e ordem económica e social, dotando-o de conteúdo passível de interpretação e compreensão histórica. "Tal conteúdo - a essência - pode ser comparado a uma sociedade em andamento, em evolução, em movimento... O conteúdo corporificado, o ser já transformado em existência, é a sociedade já embutida nas formas geográficas, a sociedade transformada em espaço. A fenomenologia do espírito de Hegel seria a transformação da sociedade total em espaço total. A sociedade seria o ser, e o espaço seria a existência. O ser é metamorfoseado em existência por intermédio dos processos impostos por suas próprias determinações, as quais fazem aparecer cada forma como uma forma-conteúdo" (Santos, 1988: 43-46), com sentidos históricos, decorrente de uma (re)escrita do espaço ordenada pelos desejos, necessidades, processos e eventos de uma sociedade integrada

numa dimensão temporal contínua. Por conseguinte, decorrente desta metamorfização da sociedade no espaço, este apresenta uma historicidade territorializada que, num processo temporal contínuo, se vai (des)construindo num presente sempre ainda não realizado, advindo-lhe o caráter de território-palimpsesto, com leitura e significado histórico.

2. Pensar a História espacialmente

O espaço assume uma dinâmica e mutabilidades na sua forma-conteúdo consequente das realizações humanas que o vão construindo e desconstruindo num processo contínuo e sempre inacabado, enquanto meio de possibilidades, causais e equifinalistas, de fatores múltiplos, humanos e naturais, (re)configurando-se num novo sentido decorrente deste processo de palimpsesto e das *marcas* a que vai sendo sujeito, como expressão das diversas manifestações da vida das sociedades humanas.

Com efeito, importa analisar, em termos educativos, a apreensão da leitura do espaço no quadro do processo de ensino-aprendizagem, (des)construindo-o enquanto entidade de interpretação e compreensão histórica de modo a que o mesmo configure uma nova aceção epistemológica na construção do saber histórico, eixo estruturante do presente estudo.

2.1 A didática da História no desenvolvimento do pensamento histórico-espacial

A conceção do espaço enquanto sujeito de construção e significados históricos apresenta-se como um vetor interconexo do saber histórico e consequentemente objeto de análise científica no âmbito da educação histórica, ampliando-a no âmbito da sua atividade. Deste modo, ensinar e aprender o espaço na sua unidade histórica pressupõe a definição e a construção de caminhos didático-pedagógicos, por parte do professor, que permitam, no âmbito da formação histórica dos alunos, desenvolver o pensamento histórico-espacial, para que a partir da e na espacialidade se configurarem linhas problematizadoras, descodificação de signos e variáveis multidisciplinares de âmbito espacial, hipóteses, descobertas, dúvidas, eixos interpretativos e explicativos que levem os alunos a construir o conhecimento histórico, enquanto processo intelectual que lhes permita "compreender criticamente a sua realidade, mas também transformá-la através de uma participação consciente na vida da comunidade" (ME/DEB: 2001: 89).

No campo desta problematização didática do espaço e da tentativa de estabelecimento de quadros teóricos norteadores da definição e efetivação de metodologias e instrumentos didáticos no âmbito da compreensão espacial, afigura-se premente, num primeiro momento, a discussão do conceito em termos epistemológicos para que, ao ser desconstruído e entendido enquanto processo e produto histórico, se estabeleçam eixos de inteligibilidade, metodológico-didáticos alicerçados numa teorização histórica do espaço que levem ao desenvolvimento do pensamento/consciência histórico-espacial dos alunos. Como refere Lana Cavalcanti, "toda a discussão sobre o ensino deve ter como base a discussão epistemológica, porque o ato didático é um ato epistemológico. Quando se negligencia essa discussão, corre-se o risco de se trabalhar com o superficial, com os desdobramentos aparentes dos fenômenos, com as decorrências, sem compreender os nexos internos e externos da realidade que se estuda" (Cavalcanti, 2011: 17).

Deste modo, tal descentramento metodológico, a operar no âmbito da investigação histórica, poderá, num primeiro momento, descortinar/explorar dados e elementos de sustentação

didática-metodológica a partir das práticas educativas da Geografia (pela associação instantânea do espaço como o seu objeto de estudo) para que, no diálogo profícuo e complementar a estabelecer entre a Geografia e a História, esta possa arquitetar e reconfigurar linhas inteligíveis de desenvolvimento do pensamento histórico-espacial nos alunos, a partir da construção de vetores coadunáveis e intrínsecos à epistemologia do espaço enquanto sujeito/objeto histórico.

Assim, a História poderá (re)elaborar guias e roteiros didático-pedagógicos interpretativos e compreensíveis do espaço, enquanto categoria discursiva de significado histórico, para a descodificação das gramáticas espaciais intrínsecas ao mesmo.

Ressalva-se que a espacialidade, enquanto foco reflexivo-problematizador deste estudo, apesar de ser alvo de uma análise analítica, enquanto subdimensão de compreensão histórica e, por conseguinte, de construção do conhecimento histórico, deverá ser integrada dialeticamente nas outras dimensões que constituem a operacionalização do aluno historicamente competente. Mediante este prisma de abordagem, procurar-se-á de seguida explanar alguns apontamentos de desenvolvimento metodológico-didático, no que à espacialidade se refere no processo de ensino-aprendizagem de História. Neste sentido, apresentam-se algumas propostas, que se afiguram como núcleos estruturantes e estruturadores da abordagem didática ao espaço, no âmbito da educação histórica:

1. A paisagem sentida e vivida como experiência espacial reveladora das suas temporalidades intrínsecas;
2. O espaço como laboratório de investigação no desenvolvimento do pensamento histórico espacial;
3. O mapa como narrativa histórica descodificada;
4. Os museus como espaços de oportunidade e interatividade entre os sujeitos, o passado e o presente através dos seus signos de valor memorístico;
5. Os equipamentos interativos e de base tecnológica como meios de visualização e interpretação espacial;
6. O desenho e a ilustração como mecanismo de formação de uma consciência histórico-espacial:
7. A toponímia como elemento de memória ativador das representações espaciais

Salienta-se que a operacionalização das ideias de abordagem didática de cada um dos núcleos apresentados pressupõe o estabelecimento de relações de complementaridade entre os mesmos, devendo a sua mobilização ser articulada em função das especificidades das temáticas em estudo. De seguida, descortinam-se algumas ideias sobre as conceções de desenvolvimento do raciocínio espacial a partir da didática da História.

Permitir aos alunos o contacto direto com a paisagem possibilita o despertar de todos os seus sentidos e a estruturação e desenvolvimento de um pensamento histórico-reflexivo através das mediações com o real empírico, constituindo-se esse real como um meio de experiência espacial. Assim, essas mediações traduzem-se na compreensão das mutabilidades e dinâmicas espaciais, decorrentes da conceção do espaço como território-palimpsesto, cabendo ao professor estimular e orientar os processos mentais dos alunos na progressiva compreensão da espacialidade, enquanto ângulo do saber histórico e simultaneamente permitir o estabelecimento de referenciais, que lhes permitam a construção de sentidos históricos, para que possam dialeticamente

conhecer e atuar sobre o espaço dimensionando-o nas memórias das suas temporalidades, material e simbolicamente.

Assim, a/o docente, a partir das experiências espaciais, encontra um meio privilegiado para formar os alunos como agentes históricos. Destacando-se que, nesse processo de entendimento e de desenvolvimento do pensamento histórico-espacial, a/o docente terá de lhes fornecer ferramentas intelectuais para que eles possam compreender a realidade espacial nas suas complexidades e contradições, a partir da análise da sua forma-conteúdo e da sua historicidade. Decorrente deste processo, o aluno passa a ter a convicção que, ao aprender a dinâmica histórico espacial e ao conceber o espaço como um elemento de identidade e pertença, estará mais motivado para estabelecer com os conteúdos apresentados uma relação de elevado nível cognitivo, colocando-se como sujeito ativo de conhecimento.

A experiência espacial e o contacto direto com a sua materialidade colocam, no âmbito desta discussão didático-metodológica de compreensão do espaço na sua relação com o saber histórico, uma reflexão crítica sobre como o pensamento concetualiza o imediato e o mediato no processo do conhecimento e na formação do pensamento histórico-espacial. Por um lado, todo o conhecimento tem uma dimensão do imediato, que é o conhecimento obtido no momento direto, a primeira impressão do objeto/espaço/paisagem sentido sensorialmente: "a impressão sensível (a sensação) é conhecimento apenas enquanto é uma ausência de conhecimento; ausência pressentida ou sentida como uma necessidade de ir adiante no conhecimento... A sensação é o imediato, o primeiro imediato, o aqui e agora em estado bruto" (Cavalcanti, 2011: 200). Por outro lado, o conhecimento é um processo que vai além desse imediato, pois envolve também a perceção. "A perceção é uma capacidade que resulta de uma atividade prática e de um trabalho do entendimento, que já supera as sensações, já as unifica racionalmente..." (*idem*). No seguimento desta linha de ideias, a atuação mais relevante do professor será a de propiciar elementos para o desenvolvimento do pensamento histórico-espacial dos alunos no sentido de fazer as relações do imediato com o "conhecimento mediato" (*ibidem*, 201).

Ora, tais relações terão de ser fundadas numa didática que fomente o *olhar pensante* para que assim os nossos alunos consigam decifrar e descodificar a significação histórica de que se revestem as materialidades intrínsecas ao espaço. Conscientes todavia que nesse processo devem ser levados em consideração os princípios de que "a experiência individual é a única mediação válida no mundo real; o mundo real é apenas acessível para cada um de nós pessoalmente (todos nós temos a nossa própria autobiografia)" (Seemann, 2003: 49).

Ainda no âmbito do descentramento de metodologias que operacionalizem, no processo de ensino-aprendizagem, a construção de narrativas históricas da espacialidade, os mapas surgem como uma importante ferramenta intelectual e um instrumento cognitivo de desenvolvimento de uma pensamento e uma consciência histórico-espacial. Assim, não discutindo a sua essência como meios de representação espacial da realidade, os mapas podem ser simultaneamente concebidos como "meios de visualização de processos do pensamento humano e indicadores de uma realidade subjacente que não é diretamente acessível ao olhar" (*idem*, 51). Assim, a realidade espacial cartografada pode apresentar, além da geográfica, uma significação histórica, na medida em que o espaço representado geograficamente pode apresentar uma matriz mental, cultural, político-ideológica, etc. Por outro lado, cartografar determinado espaço nos instantes dos sucessivos presentes permite, em cada um desses tempos, captar uma organização espacial específica e singular, que narra várias dimensões, económicas, sociais,

demográficas, culturais, urbanas, de mobilidade... e, assim, permite, pela sobreposição desses testemunhos de representação espacial, traçar linhas evolutivas de entendimento histórico-espacial.

Por outro lado ainda, no processo de formação de uma consciência histórico-espacial estão subentendidas duas temporalidades, o presente e o passado. Assim, a partir dos mapas mentais podemos avaliar o nível de consciência espacial dos alunos, nomeadamente conhecer os valores previamente desenvolvidos pelos alunos e avaliar a imagem que eles têm do seu lugar, já que estes se constituem como representações do vivido e do saber percebido a partir da experiência com os lugares. "Ao representarem o real, os mapas mentais são elaborados por um processo que relaciona perceções próprias visuais, audiovisuais, olfativas, lembranças, coisas conscientes ou inconscientes, apresentando-se nas evidências da representação mental do lugar, elementos e indicadores interpretativos de como o aluno viveu e compreendeu o lugar resultante da sua experiência espacial proporcionada" (Archela, 2004: 127-128).

Outros elementos possibilitam, no âmbito da intervenção educativa, o estudo da espacialidade, como sejam os museus. Nos seus *objetos-testemunho* de teor e comunicação espacial, através de variadas fontes iconográficas (quadros, telas, artefactos, mapas, fotografias, maquetes...), o museu permite aos alunos "situarem-se nos diferentes tempos e espaços históricos (...), a percecionarem continuidades e mudanças, constituindo um foco estimulante e profícuo para o pensamento, a investigação, a imaginação e a criatividade. (...) Valorizar o *objeto-testemunho* como recurso didático-pedagógico é, antes de mais, aproximar física e sensorialmente os alunos da sua própria memória e identidade cultural" (Brito, 2009: 24). Compete a/o docente criar situações de interação com os *objetos-testemunho*, suscitando nos alunos a curiosidade, o levantamento de hipóteses, a descoberta de dados que lhes permitam resolver a situação-problema (no museu ou noutros locais – escola, em casa, bibliotecas, alargando-se complementarmente, o campo de investigação e aprendizagem), o registo e o tratamento de informação, de modo a configurarem narrativas históricas com sentido. Nesta ótica, poder-se-á, ora, rentabilizar-se os equipamentos interativos de base tecnológica que os serviços educativos dos museus/centros de ciência proporcionam, ora proporcionar situações de interação, através de práticas metodológico-didáticas que desenvolvam nos alunos o pensamento e a consciência histórico espacial, com recurso a propostas de esboços, desenhos, construção de filmes sobre as temáticas em estudo, a construção de percursos e de mapas a partir de relatos históricos e outros documentos escritos.

Do exposto, conclui-se que o espaço da Baixa pombalina da cidade de Lisboa se apresenta como uma categoria discursiva de significado histórico na medida em que a sua gramática espacial subentende leituras várias, de âmbito económico, social, política, ideológica, cultural, as quais apresentam possibilidades de desenvolvimento de um pensamento histórico-espacial nos alunos que, ao interpretarem as significações e simbologias urbanísticas inerentes à mesma, tomam parte de um processo de construção de uma consciência histórico-espacial.

Segundo as palavras de Luís Grosso Correia, "a História como ciência quanto à aprendizagem histórica está fundada nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica" (Correia, 2011: 562). Deste modo, abre-se, no próximo subcapítulo, na esfera desta discussão da espacialidade no processo de ensino/aprendizagem, a importância da consciência histórica no desenvolvimento e construção de um raciocínio histórico-espacial, entendida esta consciência como vetor de aprendizagem histórica. "Se aprender for entendido, fundamentalmente e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são

refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizagem diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência histórica para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico" (Rüsen *apud* Correia, 2011: 562).

2.2 Espaço e consciência histórica

Percecionar a Baixa pombalina num tempo presente significa observar nas suas formas uma historicidade territorializada, um conjunto estrutural de valor histórico e patrimonial, mas dotado de vida por uma nova sociedade que a apropriou e lhe atribui novos significados, que discursam eventos, processos e fenómenos de variada índole (geográfica, política, cultural, económica, estética, entre outros), resultantes de um tempo presente em que está inserida

Enquanto produto do passado, o seu plano de conjunto apresenta um sentido identitário e os seus elementos arquitetónicos e urbanísticos adquirem valor como testemunho de uma época marcada por uma conjuntura histórica específica subjacente à sua criação, constituindo-se como uma fonte de conhecimento de uma sociedade com modos de vida, organização, estruturas político-ideológicas que não presenciamos e vivenciamos.

Dado que a dinâmica histórica configura um processo de continuidades, mudanças e ritmos de desenvolvimento condicionados por uma multiplicidade de fatores, a educação histórica "habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detetar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas" (Mattoso, 1999: 17).

Formar nos alunos uma consciência histórica do espaço que a Baixa pombalina configura, exige um processo intelectual clarificador das suas mutabilidades (de espaço orgânico a espaço racional) a partir de uma materialidade presente, observável e sentida, que este espaço-produto histórico expressa.

A apropriação histórica do próprio presente, neste caso específico, da cidade herdada de Pombal, encerra um desafio para os alunos enquanto meio e processo de formação histórica na constituição de sentidos orientadores da sua vida. Tal desafio justifica-se na medida em que o processo de formação histórica ocorre nas circunstâncias reais da vida dos próprios alunos, que vivem, percecionam a cidade herdada, atribuem-lhe sentidos vários em função das suas especificidades e realizações pessoais e/ou sociais.

Neste sentido, a Baixa pombalina enquanto fonte/recurso de formação histórica encerra uma historicidade expressa e sentida mediante dois planos discursivos. Por um lado, decorrente de um processo temporal contínuo as formas adquiriram novos significados e personificaram outras realizações, culturais, estéticas, lúdicas, económicas, sociais, camuflando-se, por vezes, a sua essência primordial enquanto produto histórico. Por outro lado, não deixa de discursar objetivamente, enquanto espaço identitário, as marcas de um tempo passado, materializadas nas suas formas-monumento.

Seguindo esta linha de ideias considerar-se-á que, "objetivamente, a História está dada de dupla maneira. De uma parte, como sedimento quase-coisificado das mudanças no tempo, nas circunstâncias concretas da vida presente... De outra parte, nos diversos estados de coisas (como documentos, monumentos e semelhantes), que informam sobre o que, quando e porque foi o caso" (Rüsen, 2010: 106).

A historicidade cristalizada na Baixa pombalina exige que a apropriação histórica do presente se desenvolva nos sujeitos aprendentes não como evidências históricas dadas, concretas, mas como evidências históricas, apropriadas e vividas, num processo de formação histórica que ocorre nas circunstâncias reais das suas próprias vidas. "Se for o caso somente de destacar a caráter de "dadas", dessas condições, poder-se-ia simplesmente esquecer sua mudança e transformação no tempo. Estas pré-escritas, para as histórias, significa que elas fazem parte, na forma de memória consciente e de passado interpretado, da vida real presente, na qual se deve aprender a lidar com ela" (*idem*, 107).

Esta condição presencial e ativa de apropriação da história do tempo presente, pelos sujeitos aprendentes significa que a apropriação dessa história objetiva tem como ponto de partida uma historicidade já integrada culturalmente na própria realidade vivencial dos sujeitos. "As histórias cristalizadas na vida humana, como realidade por si (ou seja: "objetivamente", como monumentos, exposições históricas, diretrizes curriculares para o ensino básico da História), lançam uma ponte, dos dados históricos presentes nas circunstâncias da vida concreta, para o dado documentado das experiências históricas. Uma ponte, da história que vale, antes de qualquer memória, como conjunto das condições da vida prática, para a história "escavada" dos arquivos da memória e tornada conteúdo da consciência mediante o aprendizado" (*ibidem*).

Consequentemente, o processo de formação histórica implica uma dialética entre essa história objetiva e o ser aprendente, na sua formação enquanto pessoa/cidadão, de modo a que da apropriação dessa história possa construir a sua subjetividade e torná-la a forma da sua identidade histórica. "Esse duplo movimento de aprendizado, de passagem do dado objetivo à apropriação subjetiva, e da busca subjetiva de afirmação ao entendimento objetivo, alcança o nível ou a qualidade da formação quando consegue efetivar a articulação entre objetividade e subjetividade do pensamento histórico, característica da história como ciência" (*ibidem*, 108).

O processo de formação de uma consciência histórica e da constituição de sentidos históricos daí advindos implica que "a formação histórica é antes de mais, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida" (*ibidem*, 2010: 104), de modo a que as expectativas e os interesses dos sujeitos aprendentes, futuros cidadãos de uma sociedade complexa e plural, ao serem confrontados com o conteúdo experiencial da história objetiva, na relação dialética, presente e história inserida nele, se materializem noutras realizações humanas advindas da consciência compreensiva e interpretativa, pela realização experiencial dessas histórias. Deste modo, eles tomam consciência da própria relatividade histórica e, com isso da dinâmica temporal interna da identidade histórica e por outro lado desenvolvem um pensamento histórico que lhes permitem estabelecer linhas e sentidos orientadores da sua vida em sociedade. "A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática" (*ibidem*, 2010: 110).

Estes pressupostos teórico-metodológicos, vetores do processo de formação histórica a que Jörn Rüsen alude alicerçam-se num conjunto de competências que orientam historicamente a vida prática e que no seu todo se constituem na *competência narrativa da consciência histórica*, que,

segundo o autor, se dão a partir de três operações: *experiência*, *interpretação* e *orientação* e que serão alvo de desenvolvimento no processo de aprendizagem de História a partir de duas visitas de estudo enquanto experiências histórico-espaciais.

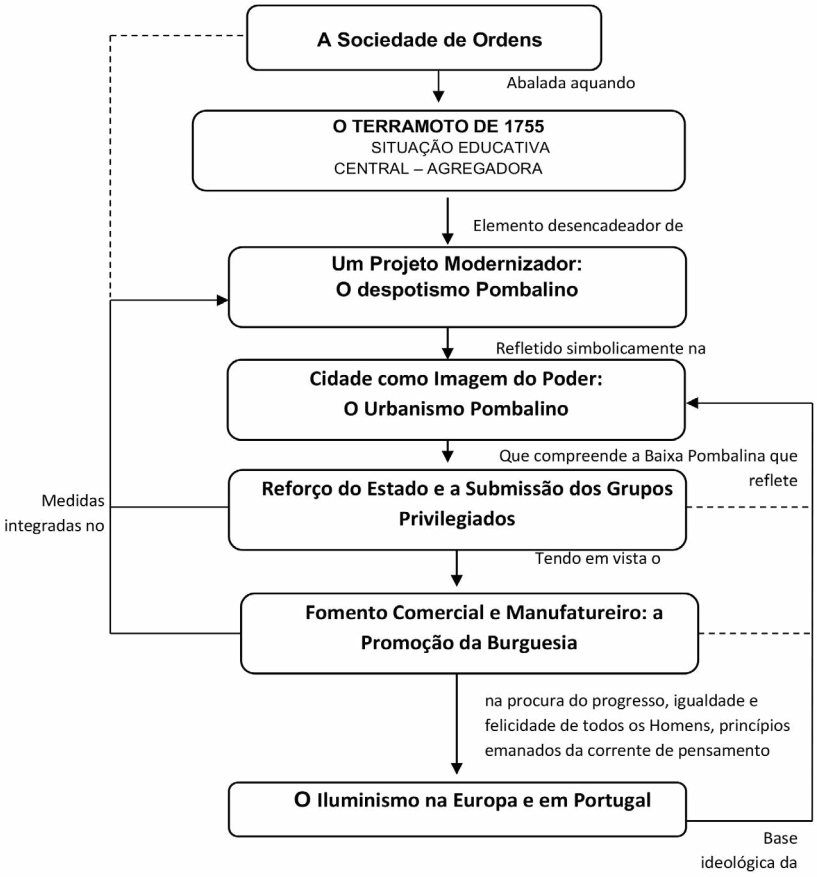
3. A Baixa Pombalina como espaço de experiência histórica

O presente capítulo circunscreve o âmbito metodológico-didático no qual se reporta a intervenção educativa, a partir da operacionalização prática do conceito de espaço como entidade histórica, a partir de uma unidade espacial, a Baixa pombalina, em Lisboa.

3.1. Aprender História na Baixa Pombalina, em Lisboa

Importa refletir sobre o processo de planificação dos conteúdos programáticos que o *urbanismo pombalino* circunscreve, em torno de uma situação educativa agregadora definida a partir do Terramoto de 1755, enquanto vetor de entendimento globalizante da génese e gramática espacial associada à Baixa pombalina. Estabeleceu-se que a operacionalização do roteiro temático apresentado se desenvolveria a partir de duas visitas de estudo à Baixa pombalina, circunscrevendo-se assim, simultaneamente, no processo de ensino-aprendizagem, o estudo de um espaço de significação histórica, no próprio espaço real, sentido e vivido pelos alunos, na sua historicidade territorializada (cf. Figura 3).

Figura 3: Roteiro temático – O Terramoto de 1755 (situação educativa agregadora).



Neste contexto, a visita de estudo adquire uma significação de experiência, simultaneamente espacial e histórica. A experiência espacial configura-se, por um lado, como uma oportunidade de sentir e vivenciar o espaço a partir dos estímulos sensoriais, como impulsores da construção de um raciocínio histórico dos alunos, na medida em que a paisagem envolve os nossos sentidos, desperta-nos sensações, pelo que, através dela, os alunos facilmente ativarão e revelarão suas conceções prévias, as suas representações de uma qualquer realidade espacial. Por outro lado, tal experiência decorre do entendimento da espacialidade como uma subdimensão da compreensão histórica, articulada nas outras subdimensões, temporalidade e contextualização, mas numa esfera de entendimento que ultrapassa o caráter geográfico de localização, e a configure num processo teórico-metodológico advindo do carácter transdisciplinar do espaço como entidade histórica, na simbiose entre tempo e espaço. Neste sentido, "sair com os alunos da aula é dar-lhes a ler um outro texto que não o livro, não para negligenciar o livro, mas para desencadear uma paragem necessária que os tornará mais ricos: eles vão decifrar a "escrita" de uma paisagem, o discurso do profissional, com a ajuda do professor, mediador, tradutor indispensável, porque nem a paisagem nem o discurso do profissional podem ser compreendidos espontaneamente pelo aluno" (Almeida, 1998: 75). Tal *escrita* poderá ser entendida como uma gramática espacial de significado e simbologia histórico-espacial, na medida em que o espaço pode circunscrever na sua génese uma matriz político-ideológica e, portanto, ser passível de uma descodificação de sentido histórico.

Alicerçada na experiência espacial, a visita de estudo constitui-se como uma experiência histórica. Neste sentido, vai exigir ao aluno durante a visita de estudo, mediante a orientação e as ferramentas intelectuais que a/o docente lhe forneceu, a perceção das diferenças qualitativas entre o passado e o presente, levando-o a aprender a olhar, a analisar e a mobilizar saberes num espaço construído e vivido, não como um espaço museológico ao ar livre mas como um espaço histórico-cultural passível de ser traduzido no universo do seu sistema simbólico.

Tal processo subentende a visita de estudo não apenas como um dado realizado, mas realizável, em função das especificidades dos alunos, dos seus interesses, de novas ideias que surjam no decurso da sua formação histórica na escola ou fora dela, conciliando-se, em equilíbrio, a vertente formativa e a emotiva na construção de sentidos espaciais.

Deste modo, no quadro da visita de estudo, como experiência histórico-espacial o aluno poderá formar-se como agente histórico a partir do desenvolvimento do seu pensamento e consciência histórico-espacial.

3.1.1. Primeira visita de estudo à Baixa pombalina

A planificação da primeira visita de estudo terá de ser entendida como uma opção metodológica-didática, enquadrada no seguimento de uma aula de História cujo enfoque central incidiu sobre os principais acontecimentos associados ao terramoto de 1 de Novembro de 1755. Foi apresentado aos alunos uma *planta da cidade de Lisboa nas vésperas do terramoto* (Figura 4), assim como, a *planta da cidade de Lisboa segundo a projeção urbanística de Eugénio dos Santos* (Figura 5).

Figura 4: Planta da cidade de Lisboa nas vésperas do grande terramoto de 1755 (adaptado de Tavares, 2005, 41 e 43)

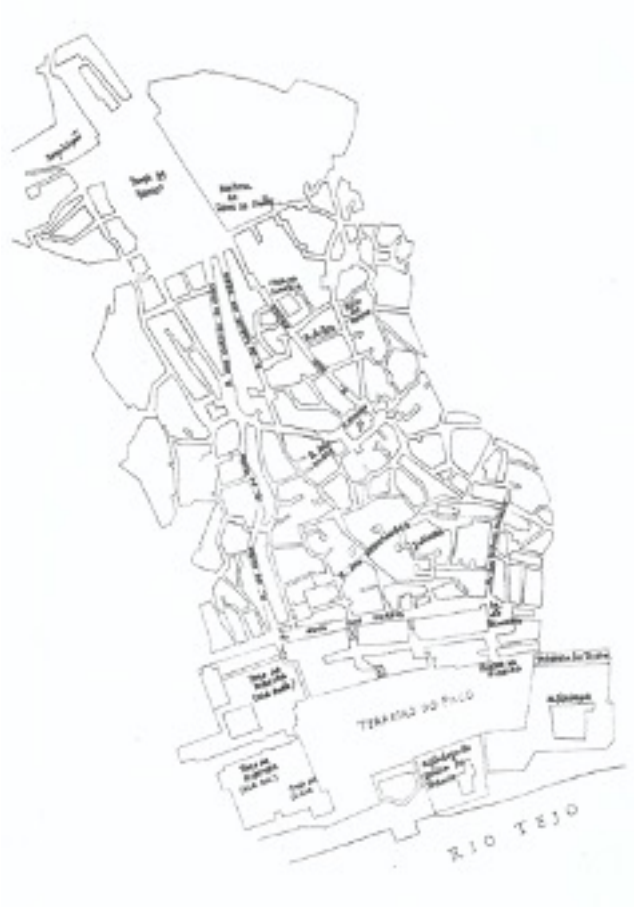
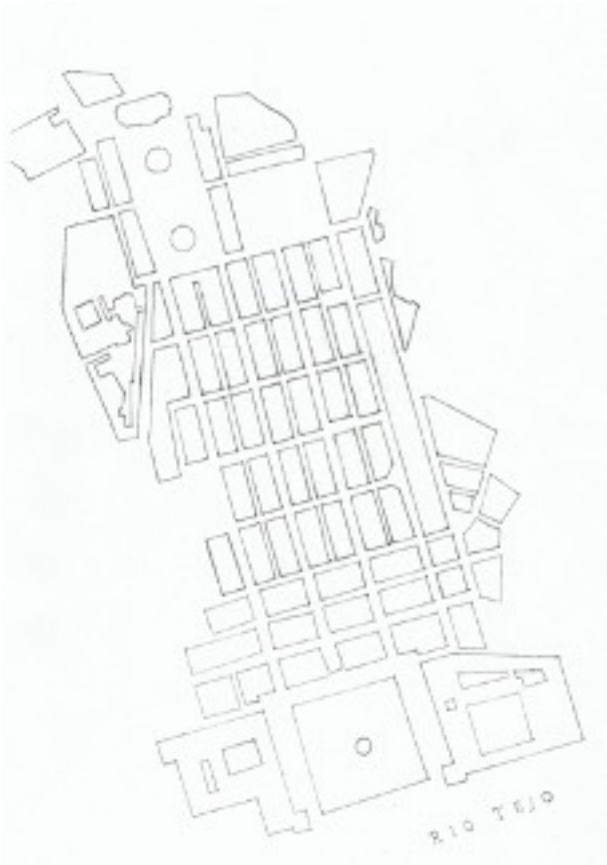


Figura 5: Planta da cidade de Lisboa: Projeção urbanística de Eugénio dos Santos (adaptado de Tavares, 2005, 41 e 43)



Estabeleceu-se uma breve caracterização da morfologia urbana da cidade antes do grande terramoto e posterior decalque, em papel de engenharia, da nova planta da baixa de Lisboa, com régua e esquadro, que permitiu que os alunos se consciencializassem de uma forma realística da transformação radical do novo espaço urbano, induzindo de imediato algumas das suas novas características.

Tais opções metodológico-didáticas subentendiam uma motivação para o estudo da reconstrução urbanística da baixa de Lisboa, associado ao urbanismo pombalino. Conseguida a motivação na sala de aula, pretendia-se que a apropriação histórica deste espaço pelos alunos, no presente, se desenvolvesse primeiramente mediante uma ótica exploratória e simultaneamente motivadora, na relação e construção com o saber histórico.

Ora, tal entendimento e processo de formação histórica, assente numa progressiva tomada de consciência histórico-espacial, subentendia, metodologicamente, despertar sensorialmente os alunos para a espessura antropológica e a memória territorializada, a partir da materialidade visível, para que, depois, a partir dos sucessivos momentos de aprendizagem propostos, eles pudessem progressivamente ir percecionando a gramática espacial da baixa, de modo a que, através das atividades práticas, fossem superando as sensações, unificando-as racionalmente.

Atendendo às especificidades dos alunos em termos de aprendizagem e às suas motivações e interesses, foi concebido um *roteiro de trabalho e estudo*, que desenvolvesse nos alunos,

o gosto pela descoberta, numa linha construtivista do ensino, dos conteúdos delineados. Ao mesmo tempo, na sua conceção procurou-se uma diversificação das metodologias de trabalho permitindo uma contínua envolvência dos alunos no processo de aprendizagem, evitando-se a saturação, assim como a colmatação dos problemas de indisciplina, uma vez que se tratavam de atividades práticas que vão de encontro às suas expectativas escolares.

Tais atividades foram desenvolvidas com o intuito de organizar a informação recolhida pelos alunos, ao mesmo tempo que permitia a sua sistematização, em quadros síntese, *croquis*, esboços, para que esta pudesse ser apreendida de uma forma significativa e gradual. Cada uma das subsecções do roteiro de trabalho funcionava como vetor de conhecimento/evidências, numa primeira fase, permitindo-lhes estruturar, de forma gradual e analítica, o seu pensamento histórico de modo a que, a partir destes núcleos (que incidiam na análise de plantas, toponímia, desenho de um edifício pombalino e sua caraterização, elementos arquitetónicos e seu significado urbanístico/arquitetónico), pudessem posteriormente formar redes de entendimento explicativos da gramática espacial associada à Baixa pombalina. Visava-se, assim, o desenvolvimento da consciência histórico-espacial ao mesmo tempo que se ia lendo e descodificando as simbologias e significações históricas da cidade pensada e edificada por Pombal.

Este primeiro momento exploratório, materializado nesta primeira visita de estudo, constituiu-se como uma experiência histórico-espacial, permitindo aos alunos o estabelecimento de referências na organização e estruturação do seu pensamento histórico a partir da análise segmentada das marcas históricas, significações e simbologias que a Baixa pombalina circunscreve, nos seus elementos arquitetónicos e urbanísticos. Pretende-se que tal experiência lhes permita, a partir da segunda visita de estudo à baixa pombalina, que a seguir se descreve, uma orientação para uma descodificação da gramática espacial, de uma forma mais elaborada, constituindo-se esta como um aumento da experiência e do saber e consequentemente como uma mudança produtiva dos modelos de interpretação a que foram sendo sujeitos. Tal processo permitiu-lhes problematizar e modificar os modelos de interpretação já elaborados, de uma modo reflexivo, permitindo-lhes, de forma sustentada, constituir sentidos históricos.

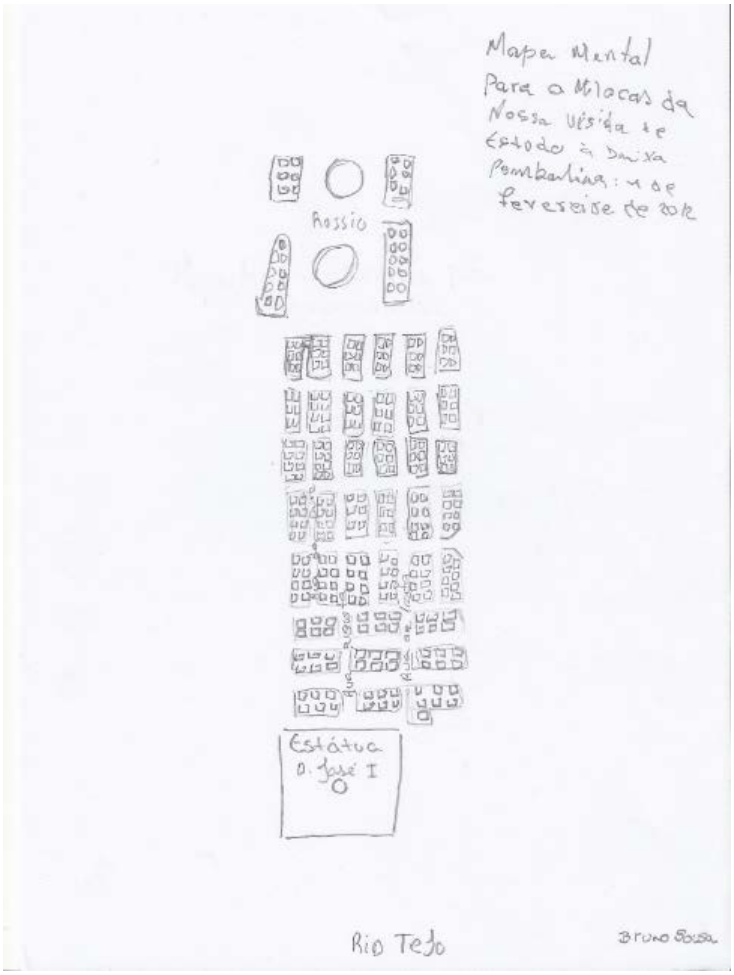
3.1.2. Segunda visita de estudo à Baixa pombalina e ao Museu da Cidade

À luz de um aumento da experiência histórica dos alunos, enquanto um dos núcleos do processo de formação histórica, e, por conseguinte, ligada dialeticamente a uma mudança produtiva dos modelos de interpretação, o outro núcleo processual no desenvolvimento da formação histórica, segundo Jörn Rüsen, foi proporcionado aos alunos através de uma nova experiência histórico-espacial, na continuidade/complementaridade da anterior. Desta vez, o enfoque metodológico não foi tão orientado. Foi orientado para um desenvolvimento mais elaborado e integrado da tomada de consciência histórico-espacial da baixa pombalina a partir de experiências individuais, alicerçadas na autonomia intelectual e criativa específica de cada aluno.

Para o efeito, a visita de estudo constituiu-se em dois núcleos experienciais: uma visita de estudo ao Museu da Cidade e outra à Baixa pombalina, em vertente de expedição fotográfica de modo a que permitisse aos alunos apreender e, simultaneamente, elaborar uma síntese narrativa da gramática espacial por cada um deles produzida, a partir da legendagem dos conteúdos produzidos.

De notar que, dias antes da realização da segunda visita de estudo, a turma acolheu uma aluna, oriunda da Guiné Bissau, pelo que, como forma de a ir integrando na turma, e ao mesmo tempo, dado o seu desconhecimento da cidade de Lisboa, foi solicitado aos restantes alunos da turma a realização de um mapa mental da Baixa pombalina, para oferecer à nova colega, onde deveriam estabelecer as referências espaciais, tendo como alusão o percurso realizado durante a primeira visita de estudo realizada. Tal proposta de trabalho subentendia uma ativação das conceções espaciais da Baixa pombalina, ao mesmo tempo que permitia avaliar o nível de consciência espacial dos alunos, nomeadamente conhecer os conteúdos previamente desenvolvidos pelos alunos e avaliar a imagem que eles têm do seu lugar, já que os mapas mentais se constituíam como representações do vivido e do saber percebido a partir da experiência com os lugares, decorrentes da visita de estudo já realizada. (cf. Figura 6).

Figura 6: Mapa mental da Baixa pombalina (exemplo)



As evidências apresentadas a partir dos mapas mentais denotam uma leitura subjetiva, já que configuram a estrutura mental e cognitiva dos alunos. No entanto, poderemos tecer algumas considerações como sejam: a representação da baixa de uma forma relativamente geométrica, apontando para o carácter racional em que foi edificada; a legendagem do espaço – *Baixa pombalina*; a referência a alguns elementos arquitetónicos, como a Estátua equestre de D. José I e a Praça do Comércio.

No desenvolvimento deste processo de formação histórica, realizou-se a segunda visita de estudo pelo que, por uma questão de análise metodológica e sequencial, faremos primeiramente referência à experiência proporcionada e desenvolvida no Museu da Cidade, e de seguida ao percurso realizado à Baixa pombalina.

Todos os instrumentos didático-pedagógicos foram construídos mediante um prisma de desenvolvimento do pensamento e da consciência histórico-espacial dos alunos, na leitura histórica da Baixa pombalina, subentendendo o estudo da espacialidade como um enfoque do saber histórico.

Assim, a *Maquete da cidade de Lisboa anterior ao terramoto de 1755*, patente no Museu da Cidade, constituiu o elemento e o instrumento a partir do qual os alunos experienciaram visualmente e interactivamente, a morfologia da cidade, com especial enfoque no segmento espacial da Baixa da cidade.

Posteriormente foi proporcionado aos alunos um momento de liberdade para tirarem fotografias à maquete, culminando-se o processo com o desenho e ilustração da baixa da cidade, em suporte de papel. As tarefas foram desenvolvidas em função das apetências e interesses dos alunos, trabalhando, ora individualmente, ora em grupo (cf. Figura 7).

Figura 7: Pormenor da baixa de Lisboa, anterior ao grande terramoto (exemplo de desenho).

As ilustrações de alguns segmentos da baixa, ou de elementos arquitetónicos mais específicos constituem-se como recursos cognitivos no desenvolvimento da consciência histórico-espacial de modo a que os alunos configurem mentalmente o substrato territorial em que foi edificada a nova cidade de Lisboa, após o terramoto, na memória da sua espessura antropológica, para que possam explicar e interpretar a espacialidade da estrutura urbana da cidade antes do

terramoto e a sua essência, enquanto cidade orgânica, numa perspetiva comparativa com a nova matriz espacial da Baixa pombalina.

Pretendeu-se, assim, criar linhas de entendimento estruturadoras do pensamento histórico-espacial da nova gramática urbanística da baixa pombalina a partir da consciência camuflada e sedimentar da sua organicidade, transportando-a para o plano da racionalidade, a partir de uma contextualização temporal, do quadro dos valores ideológicos, mentais e políticos que subsistiram ao projeto urbanístico da nova cidade.

Findo este decurso experiencial, foi entregue aos alunos, já na Praça do Rossio, o relato histórico da fuga de um sobrevivente do terramoto, Mr. Fowke (cf. Tavares, 2005), para que depois de lido, os alunos elaborassem o seu percurso de fuga, a partir da planta da cidade de Lisboa, anterior ao terramoto, já fornecida nas aulas.

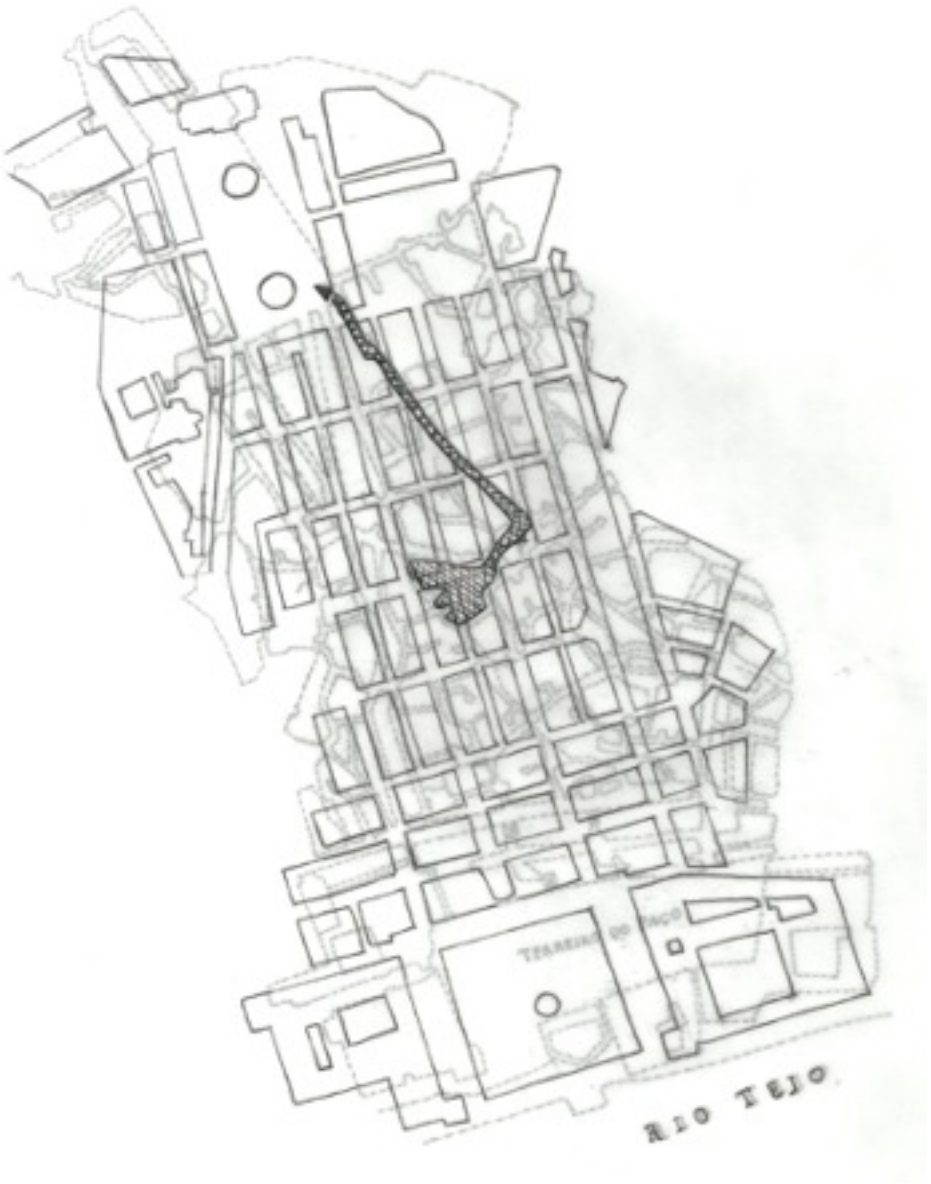
Com efeito, depois de realizado o percurso da fuga, na planta de Lisboa anterior ao terramoto, do Beco das Mudas, contornando a Igreja de S. Nicolau, passando pela Rua das Arcas até à Praça do Rossio, os alunos sobrepuseram a planta de Eugénio dos Santos, decalcada em papel de engenharia, sobre a anterior, e, com o auxílio de uma planta atual da cidade de Lisboa, transcreveram o nome das ruas atuais, para o papel de engenharia de modo a descobrirem, na cidade real de hoje, os locais da fuga de 1755 (cf. Figura 8).

Todo este processo procurou suscitar nos alunos uma motivação para a realização da *Expedição fotográfica à Baixa pombalina*, tentando descobrir, como motivação e desafio, os locais de fuga, de modo a comparativamente estabelecerem uma consciência histórica nos antagonismos urbanísticos, entre a cidade de Mr Fowke e a cidade atual e a captarem a partir de um *olhar pensante* as significações e simbologias associadas ao urbanismo pombalino, na materialidade concreta proporcionada por esta experiência.

Pretendeu-se assim, traduzir a experiência física dos espaços e as imagens em narrativas históricas, na compreensão deste espaço enquanto sujeito histórico, a partir da legendagem, em sala de aula, dos vários elementos arquitetónicos, urbanísticos e paisagísticos que captaram, traduzindo-os, na compreensão histórica dos vários planos, políticos, ideológicos, económicos, sociais, culturais que subentendem.

Após selecionadas as fotografias tiradas pelos alunos, estes procederam à sua legendagem, tendo como auxílio, a informação constante dos roteiros de estudo e trabalho realizados na primeira visita de estudo.

Figura 8: Percurso da fuga de Mr Fowke e contraponto dos locais de fuga em 1/11/1755 com a Baixa pombalina, na atualidade.



Legenda

- - - - - - - Planta de Lisboa nas vésperas do grande terramoto

——— Projeção urbanística de Lisboa após 1755

Percurso da fuga de Mr. Fowke

Sentido da fuga

Considerações Finais

A intervenção educativa à Baixa pombalina de Lisboa proporcionou uma efetivação de uma experiência sobre a inteligibilidade do espaço enquanto objeto de estudo histórico e, portanto, passível de interpretação e compreensão pela ciência histórica e de esta poder ser experienciada espacialmente.

O âmago transdisciplinar que o conceito de espaço apresenta, reportando-o para o plano histórico, intrínseco à problemática aqui desenvolvida, permitiu-nos lançar um novo olhar sobre as paisagens e o território, no entendimento das suas mutabilidades temporais, proporcionando outras leituras e abordagens, no caso específico, históricas, da sua relação dialética com o tempo.

A Baixa pombalina de Lisboa dimensiona esta aceção do espaço como sujeito de significação histórica, na medida em que o processo de descodificação da sua gramática, concretizada nos planos sedimentares deixados por sucessivas transformações, que o foram (des/re)construindo ao longo do tempo, levaram-nos a constatar a sua dimensão de território-palimpsesto.

Com efeito, a leitura histórica deste espaço permitiu-nos o estabelecimento de vetores inteligíveis para a compreensão do espaço enquanto entidade de interpretação e compreensão histórica, ao considerar a génese da sua forma-conteúdo figurada num plano mental, político-ideológico, de base iluminista. Portanto, o espaço também possui uma matriz histórica, que nos permite entender a espacialidade no movimento e nas dinâmicas territoriais, consubstanciadas nas ações e processos dos agentes históricos, no quadro dos seus valores e conjunturas históricas, que o desconstroem num movimento temporal contínuo, permitindo-nos a partir das suas materialidades, conjeturar vários planos, económicos, sociais, políticos, ideológicos, culturais enquanto categorias discursivas espaciais dos seus valores históricos.

A leitura histórica do espaço da Baixa pombalina de Lisboa, permite estabelecer algumas ideias-chave, de âmbito histórico-espacial, que se apresentam de uma forma sequencial e complementar, nomeadamente:

– A sobreposição do plano mental ao espacial, subentendendo este processo, uma génese espacial, na sua forma-conteúdo, de cariz antropológico, clarividente de planos pluridimensionais das sociedades humanas, no seu contexto histórico;

– Este plano mental, enquanto meio de (des/re)construção espacial substancia-se em instrumentos de representação espacial, que subentendem uma significação histórica, na medida em que os mesmos revelam, por um lado, processos de pensamento humano que não são diretamente percetíveis na sua forma-conteúdo e, por outro, esta circunscreve significados e simbologias, que exigem um processo intelectual de descodificação da sua significação histórica;

– A representação cartográfica do espaço constitui-se, no âmbito da educação histórica, além de um meio de representação do espaço (permitindo a análise de quadros evolutivos espaciais), como um meio de localização e representação geográfica, constitui-se também como uma representação percetível dos interesses, desejos, pensamentos, ideias das sociedades humanas;

– A espacialidade no quadro da ciência histórica complementa-se na relação da sua essência geográfica de localização e na dinâmica das sucessivas temporalidades territorializadas;

– Integrando as ideias-chave referidas, o espaço pensado, na sua epistemologia de sujeito histórico e vivenciado/percecionado, na sua historicidade territorializada, enquadra-se como um eixo interconexo do saber histórico e, portanto, passível de se constituir como objeto de estudo no desenvolvimento do processo de formação histórica.

Espera-se que o presente trabalho de investigação, no seu duplo objetivo de ensinar História no/pelo espaço e proporcionar aos alunos a tomada de consciência espacial diacrónica, se constitua como uma proposta para a ampliação de um pensamento crítico, na construção do conhecimento histórico, pela problematização do espaço e da espacialidade na sua dimensão histórica, a partir de outras experiências educativas, noutros contextos educativos e noutros espaços de modo a se afigurarem outros resultados, outras ideias e metodologias que efetivem uma maior e cada vez mais integrada conceção, historiográfica e didática, do espaço enquanto saber histórico.

Referências bibliográficas

Almeida, António (1998). *Visitas de estudo: conceções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte, (Biblioteca do Educador n.º13).

Archela, Rosely Sampaio e outros (2004). O Lugar dos mapas Mentais na Representação do Lugar. *Geografia-Londrina*, Vol. 13, n.º 1, pp. 127-141.

Azevedo, J. Lúcio de (1990). *O Marquês de Pombal e a sua Época*, 2ª Ed., Lisboa: Clássica Editora.

Bauman, Zygmunt (2001). *La globalización, consequências humanas,* 2ª ed. Cidade do México, FCE, pp. 49-62.

Brito, Paulo Filipe Freitas Freire (2009). *Museus e Programas Escolares – um instrumento para a prática docente na disciplina de História*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa (Diss. Mestrado em Museologia).

Braga, Rhalf Magalhães (2007). O Espaço Geográfico: um esforço de definição. *Espaço e Tempo*, n.º 22, pp. 65-72 (São Paulo).

Buescu, Helena Carvalho (2005). *O Grande Terramoto de Lisboa: ficar diferente*. Lisboa: Editora Gradiva, Fundação Cidade de Lisboa.

Cavalcanti, Lana de Souza (2011). Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. *Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós--Graduação em Geografia (ANPEGE)*, vol.7, n.º1, pp.193-203.

Correia, Luís Grosso (2011). O passado é um país estranho: consciência histórica na era da compressão do espaço-tempo. In Isabel Barca (org.), *Consciência histórica na Era da Globalização*: *Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIE/IE, Universidade do Minho, pp.555-567.

Costa, Fernanda Gil (2005). Discurso literário e discurso científico: paradoxos e reflexões a propósito dos relatos sobre o terramoto de Lisboa de 1755. In Helena Carvalho Buescu, *O Grande Terramoto de Lisboa: ficar diferente*. Lisboa, Editora Gradiva, Fundação Cidade de Lisboa, pp. 293-317.

Couto, Dejanirah (2003). *História de Lisboa*. Lisboa: Gótica.

Falcon, Francisco José Calazans (1986). *Iluminismo*, 2ªEd., São Paulo: Editora Ática.

Faria, Miguel Figueira de (2012). *Do Terreiro do Paço à Praça do Comércio – História de um espaço urbano*. Lisboa: INCM, Universidade Autónoma de Lisboa.

França, José-Augusto (1976). *A Reconstrução de Lisboa e a Arquitetura pombalina.* Lisboa: Biblioteca Breve, Vol. 12.

França, José-Augusto (1977). *Lisboa pombalina e o Iluminism.* Lisboa: Livraria Bertrand.

França, José-Augusto (1989). *Lisboa: Urbanismo e Arquitetura*, 2ª Ed., Biblioteca Breve, Vol. 53.

França, José-Augusto (1994). Colóquio – *Lisboa Iluminista e o seu Tempo: Atas.* Lisboa, Universidade Autónoma de Lisboa.

Gaspar, Jorge (2001). O Retorno da Paisagem à Geografia, apontamentos místicos. *Finisterra, XXXVI*, n.º 72, pp. 83-99.

Godoy, Paulo (2004). Uma Reflexão sobre a Produção do Espaço. *Estudos Geográficos,* n.º 2, pp. 29-42.

Gorboz, André (1983). El território como palimpsesto. In Ángel Martin Ramos (org.), *Lo urbano en 20 autorescontemporaneos*. Barcelona: Edicions de la Universitat Politècnica de Catalunya, pp. 25-34.

Hampson, Norman (1973). *O Iluminismo*. Lisboa: Editora Ulisseia.

Mattoso, José (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: Associação Portuguesa de História.

Maxwell, Kenneth (2005). O Terramoto de 1755 e a recuperação urbana sob a influência do Marquês de Pombal. In Helena Carvalho Buescu, *O Grande Terramoto de Lisboa: ficar diferente*, Lisboa: Editora Gradiva, Fundação Cidade de Lisboa, pp. 209-237.

ME/ DEB (1999). *Programa de História, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, 4ª Edição.

ME/ DEB (2001). *Currículo nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais/ Específicas (História), Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Ribeiro, António (2005). O Sismo de 1/11/1755: significado geodinâmico. In Helena Carvalho Buescu, *O Grande Terramoto de Lisboa: ficar diferente,* Lisboa: Editora Gradiva, Fundação Cidade de Lisboa, pp. 77-87.

Rüsen, Jörn, (2010). *História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*: Brasília: Editora UnB, Fundação Universidade de Brasília.

Salgueiro, Teresa Barata (2005). Ruturas e continuidades: a cidade herdada. In Helena Carvalho Buescu, *O Grande Terramoto de Lisboa: ficar diferente*, Lisboa: Editora Gradiva, Fundação Cidade de Lisboa, pp. 89-107.

Santos, Milton (1988). *Metamorfoses do Espaço Habitado*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Santos, Milton (1996). *A Natureza do Espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Seemann, Jörn (2003). Mapas, Mapeamentos e a Cartografia da Realidade, *Revista Geografares*, n.º4, p.p.49-60.

Serrão, Joaquim Veríssimo (1979). *História de Portugal – O Despotismo Iluminado (1750-1807)*, Vol. VI, 2º ed., Lisboa: Editorial Verbo.

Tavares, Rui (2005). *O Pequeno Livro do Grande Terramoto*, 2ª Edição, Lisboa: Tinta-da-China.

Vidal Perez, Carmen Lúcia (2005). Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia, *Revista Tamoios*, Ano II, nº2, pp. 23-30.

Cidade Educadora

Anabela Costa Gomes*

Habitualmente associado à Geografia, o espaço pode afirmar-se igualmente como um importante objeto de estudo histórico, capaz de despoletar nos alunos não só uma consciência espacial, mas também uma consciência histórica. Na verdade, "o espaço contém tudo – desde a ação humana até os usos diferenciados do espaço e do tempo que tal ação provoca", aliás, "o homem está no mundo e com o mundo – produzindo-o e transformando-o, preenchendo com a cultura os espaços geográficos e os tempos históricos" (Vidal Perez, 2005: 24). De facto, baseando-se nas ideias de Milton Santos, Carmen Vidal Perez descreve o espaço como o "território usado", sendo possível a partir dele conhecer a sociedade que ali se desenvolveu, no fundo, "fazer a sociedade falar através do território" (Santos, 1997, *apud* Vidal Perez, 2005: 29). Deste modo, e enquanto lugar fundamental de encontro, convívio e participação dos indivíduos, a cidade pode constituir um espaço capaz de concretizar aprendizagens históricas e neste sentido contribuir para a formação e desenvolvimento de uma consciência histórica por parte dos alunos. De acordo com Jörn Rüsen, o ensino da História mais do que fornecer um conjunto de factos e acontecimentos, deve permitir aos alunos o desenvolvimento de uma consciência histórica, que se refere à capacidade de conhecer a história, interpretá-la e agir de acordo com essa interpretação. Assim, as três componentes essenciais da consciência histórica são a experiência, a interpretação e a orientação. Em primeiro lugar, a aprendizagem da História conduz a um aumento do conhecimento acerca do que aconteceu no passado, percebendo o aluno que se trata de um tempo qualitativamente diferente do presente. De facto, "a experiência histórica é, pois, fundamentalmente, experiência da diferença e da mudança do tempo" (Rüsen, 2011: 112). Por outro lado, a aprendizagem da história permite também melhorar a competência interpretativa, que nos leva a atribuir significado aos saberes históricos e a desenvolver uma competência reflexiva, ao sermos capazes de lidar com diferentes perspetivas. Por fim, a aprendizagem da História possibilita um aumento da competência de orientação, que se refere à utilização dos saberes históricos de forma a organizar a vida prática. Na visão do autor, estas três dimensões da aprendizagem histórica estão relacionadas entre si, "não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência" (*idem*, 118). Um pouco nesta linha de pensamento, Maria Cândida Proença defende que a instrução histórica deve permitir aos alunos adquirir uma "cultura histórica operatória" e desenvolver "atitudes de interrogação e de pesquisa que os incitam a ultrapassar as interpretações mágicas ou teológicas da História" (1990: 56).

Na verdade, ao dispor de elementos tão importantes como museus, bibliotecas, praças e até as próprias ruas, a cidade pode apresentar-se como um recurso fundamental para o ensino da História e, de um modo geral, para a educação e formação integral dos jovens. Afirmam Gómez-Granell & Vila (2001), que "a cidade, é em si mesma, um agente educativo e assim foi entendida por diferentes civilizações. Um lugar onde as pessoas se reúnem para conviver, para aprender, para participar na vida social e política, para exercer os seus direitos de cidadãos. Obviamente que a cidade é também um lugar de crise e conflito" (citado por Lopes, 2009: 51).

* Citar como:
Gomes, Anabela Costa (2021). Cidade educadora. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 35-66.
DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa2.

Este binómio cidade-educação derivou do conceito de educação permanente, que surgiu na década de 70, aquando das críticas que se levantavam ao modelo escolar tradicional, cujo principal objetivo era dotar o aluno apenas de competências técnicas e profissionais. Nesta altura, começava a reconhecer-se o importante papel que a escola deve desempenhar na formação social e cívica do indivíduo, na formação de cidadãos autónomos, responsáveis e conscientes. Foi, pois, neste contexto, que surgiu o Relatório publicado pela Unesco e coordenado por Edgar Faure "Aprender a ser. La educación del futuro" (1973), que nos alerta precisamente para esta necessidade. Apesar das críticas apontadas ao modelo de ensino tradicional, os relatores deste documento não são a favor de soluções demasiado rígidas e radicais, que passem pela abolição da instituição escolar. Pelo contrário, fazem-nos ver que, de facto, "tanto en el presente como en el porvenir, la escuela, es decir, todo organismo concebido para dispensar una enseñanza metódica a la generación que comienza su vida, es y será el factor decisivo para la formación de un hombre apto para contribuir al desarrollo de la sociedad, para tomar una parte activa en la vida, es decir, válidamente preparado para el trabajo" (Faure, 1973: 39). Por outro lado, sustentam a importância de cada indivíduo desempenhar um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, destacando as inúmeras possibilidades a explorar na aprendizagem extraescolar. É assim que ganha corpo a ideia de cidade educativa, uma das noções fundamentais tratadas ao longo deste relatório, onde se atesta que "en efecto, la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan , sino por la escuela de civismo y de solidaridad que ella constituye" (*idem*, 242).

Com base no que tem vindo a ser exposto, conseguimos compreender que o conceito de cidade educadora é bastante recente, tendo surgido na década de 70, a partir do mencionado relatório publicado pela Unesco, que concebe a cidade como um espaço formativo. No entanto, é em novembro de 1990 que esta ideia ganha maior expressão e dinamismo, com a realização do 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona. Deste encontro resulta a Carta das Cidades Educadoras, documento onde estão enunciados os diversos princípios e valores que norteiam e orientam este movimento. É importante referir que esta Carta foi já sujeita a uma revisão em 1994, em Bolonha e outra em 2004, em Génova. Os vinte princípios que integram a atual Carta das Cidades Educadoras estão organizados e subdivididos em três grandes grupos, intitulando-se o primeiro "O Direito a uma Cidade Educadora", o segundo "O Compromisso da Cidade" e o último "Ao Serviço Integral das Pessoas" (Carta das Cidades Educadoras, 2004).

A Associação Internacional das Cidades Educadoras encontra-se sediada em Barcelona, fazendo parte deste movimento, atualmente, 495 cidades, distribuídas por 35 países, pertencentes na sua maioria à Europa (14 países, com 384 cidades associadas[1]) e à América (10 países, com 76 cidades associadas)[2]. De dois em dois anos é organizado um Congresso, para troca de ideias e experiências que visam explorar as potencialidades educativas do território. Até ao momento, foram já realizados quinze congressos, estando o próximo agendado para outubro de 2022, em Andong, República da Coreia, subordinado ao tema "Conceber o futuro da educação na cidade: inovação, tradição e inclusão".

Podemos ler no preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras que "hoje mais do que nunca a cidade, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. De uma forma ou de

1 A cidade do Porto aderiu ao movimento das Cidades Educadoras no ano de 2001.
2 Informação consultada em https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/a 04/08/2021.

outra contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral" (2004: 2). Importa agora deter a nossa atenção especificamente sobre o conceito de Cidade Educadora, procurando reunir informação que nos permita clarificar o seu sentido e, por conseguinte, compreender um pouco melhor toda a complexidade que lhe está inerente. Desde logo, será pertinente refletir acerca dos dois conceitos que compõem esta expressão, a saber, cidade e educação.

Por um lado, conceber a cidade como cidade educadora é pensá-la como um espaço distinto daquele que geralmente imaginamos: além das suas funções económica, social, política e de prestação de serviços, a cidade passa a ser pensada sob o ponto de vista da educação, portanto, como um espaço de construção de saberes, conhecimentos, atitudes e valores. Autores como Jaqueline Moll defendem mesmo a necessidade de se reconceptualizar a noção de cidade, "entendendo-a, no seu emaranhado de ruas, avenidas, praças e prédios, como um território de múltiplas histórias e culturas e, por isso, de incontáveis possibilidades educativas" (2002: 23). Com efeito, a cidade adquire uma intencionalidade pedagógica, quando assume os seus espaços, a sua cultura, a sua memória e história local, intencionalmente, como espaços que podem ser aproveitados do ponto de vista educativo. Neste mesmo sentido, diz-nos Maria Belén Caballo Villar que, "a cidade educadora configura-se na medida em que todos os espaços e atividades da cidade adquiram uma significação educativa" (2001: 39).

Para autores como Bernet (1997) e Brarda e Rios (2004), a cidade pode ser educativa em três dimensões fundamentais: "aprender na cidade", "aprender da cidade" e "aprender a cidade" (apud Silva, s/d.: 6). O *aprender na cidade* refere-se à cidade como contexto ou meio educativo, que através das suas instituições, equipamentos e recursos permite ao indivíduo que aprenda na cidade. Já o *aprender da cidade* diz respeito à possibilidade de se aprender a partir do contacto com a cidade, com os seus elementos de cultura, formas de vida, tradições ou valores. Assim, a cidade assume-se como "uma transmissora, uma agente informal de educação, gerando a aprendizagem a partir do seu uso" (*idem*, 6). Por último, "aprender a cidade é considerar a própria cidade como conteúdo educativo" (*idem*, 6).

Por outro lado, a ideia de cidade educadora conduz a um alargamento do conceito de educação, que na perspetiva de Fernando Pinto deixa de ser exclusivamente função da escola e passa a abarcar a "formação de todos, em todas as oportunidades e espaços do quotidiano, ao longo de toda a vida" (2004: 151). Depreende-se das palavras do autor, uma valorização da educação permanente, da aprendizagem ao longo da vida, que implica uma verdadeira conjugação e complementaridade entre os diferentes tipos de educação: formal, não formal e informal. De facto, a educação não tem de ocorrer exclusivamente em espaços formais como a escola, ela pode resultar das mais diversas experiências vivenciadas pelos indivíduos nos diferentes espaços da cidade. Neste sentido, "a escola passa a ser todo o território; a educação torna-se efetivamente permanente: educação para uma vida cultural e socialmente multiativa em qualquer fase do percurso da vida dos indivíduos" (*idem*, 151). No fundo, podemos considerar que a filosofia das Cidades Educadoras sublinha a ideia de que todos os cidadãos e instituições locais de uma cidade são responsáveis pela educação de todos (Lopes, 2009: 93). Joaquim Machado, investigador do campo educacional, que acompanha as ações desenvolvidas pelo município de Braga, pertencente ao movimento das cidades educadoras, considera que "a ideia de cidade educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal" (2004: 83).

Além disso, a cidade educadora está intimamente relacionada com a participação ativa e efetiva do indivíduo na sua comunidade, ou seja, com o exercício da cidadania. Ao abrir ao indivíduo espaços de participação e de exercício da cidadania, a cidade contribui significativamente para a democratização da sociedade. Deste modo, "por cidade educadora entende-se o lugar onde se exerce a cidadania. Onde se aprende a cidadania, exercendo-a" (Pinto, 2004: 152). Assim, a abertura da escola à cidade será uma mais-valia no que toca à educação dos nossos jovens para a cidadania e à sua preparação para intervir de forma responsável e consciente numa sociedade em constante evolução.

Em suma, temos vindo a realçar até aqui a estreita relação que une educação e território, desempenhando estas duas instâncias funções complementares na formação do indivíduo. Caballo Villar propõe a noção de sistema formativo integrado, para evidenciar precisamente esta relação entre escola e território na formação dos jovens. Ora, ao pôr à disposição do indivíduo diversos serviços socioculturais, como museus, arquivos ou bibliotecas, o território ocupa um lugar central no estabelecimento de uma relação direta do jovem com os factos e acontecimentos do mundo, da realidade. Por seu turno, a escola destaca-se "trabalhando sobre as ideias espontâneas que o sujeito vai gerando a respeito dos factos e das experiências" (Caballo Villar, 2001: 35). A partir daqui, o jovem vai consolidando as suas ideias, com a ajuda tanto da cidade/território, como da escola, uma vez que "a cultura se contrasta e se valida na vida real" (*idem*, 35). Conclui, então, a autora que, "portanto, a lógica do projeto requer que o território promova uma série de ocasiões educativas articuladas com os recursos disponíveis, e que a escola clarifique o seu papel sobre a transformação desta experiência de vida em experiência de cultura" (*idem*, 33).

Embora conscientes de toda a complexidade e abrangência da noção de cidade educadora, interessa-nos neste trabalho aplicá-la ao ensino da História, refletindo acerca das potencialidades educativas da cidade do Porto para o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Sendo o espaço uma construção, que na aceção de Santos (1996) é "a própria história territorializada" (*apud* Vidal Perez, 2005: 28), a cidade pode revelar-se um terreno profícuo para o desenvolvimento de aprendizagens na área de História, explorando-se particularmente a história local da cidade do Porto. Assim, no trabalho desenvolvido perspetivou-se a cidade do Porto enquanto recurso pedagógico para o ensino da História, ao mesmo tempo que através da visita de estudo realizada se pretendiam trabalhar conteúdos e competências do domínio atitudinal, com vista à formação integral dos alunos.

1. História Local

Menosprezada por uns e exaltada por outros, a História Local enquanto ramo ou especialidade do conhecimento histórico, que se dedica ao estudo do particular, do individual, tem reunido pareceres e opiniões divergentes por parte dos diferentes historiadores. Por uns, é encarada como uma forma menor de História, que apresenta enormes dificuldades de afirmação no campo da historiografia, sendo escrita maioritariamente "por curiosos, sem escola, sem formação universitária ou com formação universitária não específica" (Silva, 1998: 384). Outros há, contudo, que reconhecem a importância e o contributo da História Local para o desenvolvimento, progressão e fiabilidade do conhecimento histórico, apostando-se cada vez mais na criação de instituições estatais ou particulares que desenvolvam estudos e investigações nesta área.

Autores como Francisco Ribeiro da Silva consideram que a valorização e o gosto pela História Local têm vindo a desenvolver-se por diversos motivos, dos quais destacamos a tomada de

consciência de que "o conhecimento da história local é indispensável para a construção da história nacional" (1998: 383). Além disso, na perspetiva do autor, quem se interessa pela História em geral acabará naturalmente por interessar-se também pela História Local, uma vez que "a História Geral de um país não pode descer às particularizações e aos pormenores que são próprios da História Local" (*idem*, 385).

No âmbito do ensino da História, a escala local tem também um importante papel a desempenhar, na medida em que ao explorar acontecimentos e lugares que fazem parte da realidade dos alunos, promove uma maior aproximação destes para com a disciplina de História. Defende Circe Bittencourt que "o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa - para professores e alunos - e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos" (2004: 121).

Uma das funções e objetivos do ensino da História é justamente levar os alunos a compreender a estreita relação e interação que se estabelece entre passado e presente, o que pode ser potenciado através da História Local. Nada melhor do que servir-se da localidade a que os alunos pertencem e de toda a história que lhe está associada, para lhes despertar a curiosidade e interesse em saber mais acerca do passado, de forma a compreenderem determinados aspetos que fazem parte do seu presente. Portanto, quando o professor tenta ensinar, simultaneamente, a uma escala local, nacional e global, consegue transmitir novos dados aos alunos e fomentar análises e comparações mais significativas. Desta forma, os alunos veem inter-relações que de outro modo não podiam observar, desenvolvendo a capacidade de relacionar particularidades, acontecimentos, fenómenos e factos em enquadramentos mais abrangentes, não se limitando a uma listagem de tópicos e ideias soltas.

Além de poder despertar o interesse dos alunos para os conteúdos e saberes históricos, a História Local pode ser também uma ótima estratégia para favorecer a articulação entre a escola e o meio, um dos objetivos centrais da ideia de cidade educadora, já anteriormente apresentada. Dar a conhecer aos alunos a história, a cultura e o património local, colocando-os em contacto direto com essa realidade através da realização de visitas de estudo, por exemplo, contribuirá certamente para uma formação mais completa dos nossos alunos, tanto a nível cognitivo como atitudinal. Compreender o património como expressão da identidade, da cultura e da história da sua localidade tornará os alunos mais conscientes e sensíveis para a preservação desse património. Se o ensino da História visa em última instância formar cidadãos esclarecidos, críticos e responsáveis, contar com o contributo da História local poderá ser neste sentido uma mais-valia. Em suma, podemos concordar realmente que "a utilização de forma apropriada da Localidade pode constituir um fator essencial à motivação para os conteúdos e ao exercício da cidadania" (Alves, 2006: 68).

Neste trabalho, a cidade do Porto, enquanto cidade educadora e exemplo privilegiado de história local, foi o espaço por nós escolhido para operacionalizar estas questões, com o objetivo de levar os alunos a desenvolver a sua consciência histórica.

1.1 A cidade do Porto

Situada na margem direita do Rio Douro, a cidade do Porto é delimitada a Oeste e a Sul pelo Oceano Atlântico e pelo Rio Douro e a Este e Norte pelos concelhos de Gondomar, Maia e Matosinhos. "Com um perímetro de 33.2 Km, a cidade do Porto ocupa uma área de 40.6 Km^2" (Oliveira, 1973: 17).

O povoamento do Porto é muito antigo, sendo que a ocupação do Morro da Sé se deve ao facto de ser um local estratégico, no que toca a questões relacionadas com a defesa da população. Embora já desde há muito tempo abrigo de diversos povos, "o Porto emergiu definitivamente para a história nas vésperas de haver Portugal" (Sousa, 2000: 120). Foi, então, nos tempos medievais que "o Porto arrancou para o futuro até hoje" (*idem*, 120).

Durante a Idade Média, o Porto era caracterizado, essencialmente, com recurso a adjetivos depreciativos, a saber cidade "sobre pedra", "estéril", "seco sítio", entre outros (Sousa, 2000). Note-se que os burgueses portuenses caracterizavam, habilmente, a sua cidade desta forma como um meio de obterem privilégios e de preservaram aqueles que já possuíam. Assim, "desmerece-se a terra para enaltecer o esforço dos homens e nele fundar a razão de privilégios havidos e a haver" (*idem*, 123). Em termos de área ocupada, no século XII, a cidade restringia-se ao Morro da Sé, apresentando-se como uma cidade muito pequena, sem grandes motivos de interesse, descrita por Magalhães Basto (1934) como um "acanhadíssimo recinto" (*apud* Sousa, 2000: 125). Nesta altura, havia sido já construída a Cerca Velha ou Cerca Românica, cujo perímetro rondava os 750 metros e a partir da qual se abriam para o exterior quatro portas: Porta de Sant'Ana, Porta de S. Sebastião, Porta de Vandoma e Porta das Verdades.

Com o passar do tempo e à medida que o Porto foi crescendo e se expandindo, o recinto no interior da cerca deixou de se chamar cidade e passou a designar-se por *Castelo*. Explica Armindo de Sousa que, "de certeza certa sabe-se que nos começos do século XII havia dentro dos muros uma ermida-catedral, um cemitério e, obviamente, casas" (2000: 128). Relativamente ao urbanismo, existiam "vias e vielas, praças e pracetas, à toa, acotoveladas e imundas" (*idem*, 128). O autor caracteriza este Porto como "Porto infante", cercado por muros, onde existia uma Sé, um bispo e uma história. "Ora, este Porto infante rapidamente cresceu" (*idem,* 129).

Com efeito, a instabilidade política e militar que caracterizava os períodos das invasões bárbaras, do domínio muçulmano e da reconquista cristã não favoreceu o crescimento urbano. Só com o afastamento da reconquista para Sul é que se foram criando as condições favoráveis para a expansão da cidade, que se inicia a partir de finais do século XII. O ambiente de maior tranquilidade que se fazia sentir favoreceu as trocas comerciais, impulsionando o rápido crescimento da cidade. Deste modo, "facto foi que volvidos 200 anos sobre a data do foral de D. Hugo, o Porto tinha virado outra urbe. Extravasava da cerca velha para todas as direções" (*idem*, 132). Em 1339, o Porto era já uma cidade importante, sobretudo a nível comercial e marítimo, tendo-se expandido até ao rio. Passamos, então, a ter um núcleo urbano bipolar, constituído pelo burgo episcopal e pela zona ribeirinha, resultante da expansão do povoamento extramuros. Neste mesmo sentido vai a opinião de José Alberto Rio Fernandes ao afirmar que "o núcleo de fixação e crescimento é dual: à cota alta, qual acrópole, onde é melhor a defesa, estabelece-se o poder (marcado pela Sé Catedral e a Casa do Cabido) e o essencial do casario; junto do rio (Douro), efetua-se o essencial das trocas e estabelece-se um centro de comércio e alguma residência" (2005: 2).

Com este crescimento da cidade, em termos de população e de superfície, começa a evidenciar-se a necessidade de uma nova cerca, que protegesse as pessoas do inimigo, da guerra e da peste. Os primeiros a sentir esta necessidade foram os burgueses, que tinham a sua casa e o seu negócio fora da muralha. Em 1355, D. Afonso IV manda construir a Cerca Nova, que só fora concluída no reinado de D. Fernando, em 1370. De facto, "foi D. Afonso IV o verdadeiro autor do amuralhamento trecentista do Porto; e não tanto D. Fernando, de quem a obra séculos fora traz o nome, por "muralha fernandina" sendo conhecida" (Sousa, 2000: 138). Com um perímetro de cerca de 2600 metros, nesta muralha foram abertas um total de 18 portas e postigos, "a maioria posicionados de acordo com o pré-traçado das principais vias divergentes da cerca velha, que iam reforçando assim a sua posição hierárquica, consubstanciando a formalização de um plano urbano de tipo semi-radioconcêntrico" (Oliveira e Marques 1992: 40). No fundo, estas várias portas da muralha permitem posteriormente estruturar o crescimento da malha urbana (Fernandes, 2005). Comparando a área circundada pela Cerca Velha e pela Nova, pode afirmar-se que "em 15 anos o Porto fortificado multiplicou-se por doze", tornando-se uma cidade muito poderosa, do ponto de vista militar (Sousa, 2000: 140). Com efeito, o amuralhamento da cidade seguiu, essencialmente, objetivos militares de forma a que se pudesse vigiar o mais longe possível a terra e mar circundantes. Porém, "obra militar para fins militares, a muralha do Porto desejou-se funcional" (*idem*, 141). Quer isto dizer que, além dos imperativos estratégicos e militares, que visavam a proteção contra o inimigo, a muralha teria de servir também os interesses civis, do cidadão comum, morador ou visitante, que todos os dias necessitava de entrar e sair. Para dar resposta a estas necessidades foram abertas várias portas e postigos, mesmo não agradando muito às mentes militares que projetaram a muralha. Na verdade, estas aberturas "do ponto de vista estratégico eram inoportunas e do ponto de vista financeiro também" (*ibidem*, 144), porque exigiam mais artifícios defensivos. Contudo, era inevitável respeitar a vontade do povo e dar resposta às suas necessidades.

No interior da muralha, a cidade ia crescendo sem obedecer a qualquer plano de organização, à imagem de um verdadeiro labirinto caótico, repleto de ruas estreitas e tortuosas. Estas características do urbanismo medieval são passíveis de ser observadas ainda hoje no centro histórico do Porto, que como afirmam Oliveira e Marques "corresponde à área de mais longa, intensa e continuada ocupação humana do atual território da cidade e, apesar de apresentar uma morfologia urbana que ficou de diferentes épocas, são ainda as ressonâncias medievais que lhe dão especificidade e o diferencial do resto da cidade" (1992: 35). De realçar, contudo, neste período medieval, a construção da chamada Rua Nova ou Rua Formosa, que pelas suas características (rua muito larga e retilínea) se apresentou como uma novidade para a época, comparável apenas a outras ruas de períodos históricos posteriores, por exemplo, a Rua das Flores construída no século XVI. Mandada construir por D. João I, a Rua Nova, hoje conhecida como Rua do Infante D. Henrique, torna-se emblemática, concentrando em torno de si a vida do Porto mercantil e atestando a importância conquistada pela zona baixa da cidade (Sousa, 2000).

Em suma e de acordo com Sousa (2000), durante o século XV, o Porto podia dividir-se em três zonas distintas: a Zona Alta, a Baixa Portuense e o Monte do Olival.

A Zona Alta era constituída pelo espaço que se encontrava circundado pela cerca velha, ou seja, o Morro da Sé ou o espaço inicial da cidade. Neste espaço, onde se encontrava a Sé Catedral, concentrava-se o poder do clero, sendo aí "o espaço real e simbólico da sua autoridade e da sua altivez" (Sousa, 2000: 148). Ora, os eclesiásticos eram assim os principais agentes dominadores, cujo poder foi sendo contestado à medida que a cidade cresceu e que a burguesia se foi

afirmando. Facilmente compreendemos que, "Porto-cidade-marítima e Porto-senhorio-da-Igreja não se revelaram concordes" (*idem*, 149).

Por sua vez, a Baixa Portuense começa a afirmar-se na segunda metade do século XIV, devido à forte atração exercida pelo rio e pelo mar. A Rua Nova, a que aludimos anteriormente, tornou-se o centro desta zona, dominada pela burguesia, cuja atividade principal era o comércio. Transparece daqui uma diferença significativa entre a Alta e a Baixa do Porto, que encarnam "dois espaços, duas conceções políticas, dois tipos de mentalidade, dois modos de estar na história" (*idem*, 152).

Por último, o Monte do Olival, que até ao século XIV praticamente não possuía construções. Porém, em 1386, D. João I mandou instituir aí a Judiaria do Olival, para onde foram enviados todos os judeus, que constituíam uma "comunidade rica e possuidora de um nível de cultura muito superior ao do tripeiro comum" (*idem*, 152). No século XVII, foi construído neste monte o Mosteiro de São Bento da Vitória, adquirindo a designação que possui atualmente, Monte da Vitória. O reinado de D. Manuel I (1495-1521) marca também um período importante no urbanismo portuense, com a construção do Convento de São Bento da Avé Maria (1516) e a abertura de uma série de novas ruas, entre as quais se destaca a Rua da Santa Catarina das Flores (1521). Como afirma Pereira de Oliveira, "até ao final do século XVI continuou o enriquecimento arquitetónico e urbanístico da cidade" (1973: 251).

Relativamente ao território que se encontrava no exterior da muralha, só a partir do século XVIII há informação disponível que denota a sua verdadeira expansão e urbanização. Neste processo foi crucial a ação dos Almadas: João de Almada e Melo e seu filho Francisco de Almada e Mendonça. Com o objetivo de dar resposta ao crescimento económico da cidade e ao aumento da sua população procede-se à abertura de novas ruas e acentuam-se as preocupações com a higiene, a limpeza, o abastecimento de águas, a pavimentação e a criação de passeios. Subjacente a estas preocupações está, como é óbvio, uma nova conceção da cidade, que privilegia "a abertura, a luz, a higiene, a racionalização do espaço físico e social da cidade" (Serén, Pereira, 2000: 379). Face ao rápido e desordenado crescimento da área extramuros que se verificava nesta altura, emerge este esforço de retificação, organização e racionalidade, que contrastam fortemente com as características do urbanismo medieval que predominam na zona amuralhada.

Na perspetiva de Pereira de Oliveira, "o período dos Almadas corresponde no século XVIII e nas devidas proporções, ao que foram os períodos de D. João I e D. Manuel I, para a urbanização do Porto nas respetivas épocas" (1973: 265). Com efeito, em todas elas se notou uma preocupação em abrir arruamentos que respondessem às necessidades da cidade: D. João I impulsiona a abertura da Rua Nova para dar resposta ao aumento da vida mercantil; com D. Manuel I a Rua das Flores, que permitiu uma nova ligação entre a "cidade alta" e a "cidade baixa" (Fernandes, 2005: 2); por fim, com os Almadas dá-se a abertura de várias ruas (Rua de São João Novo, Rua do Almada, Rua de Santo António...), para melhorar os problemas de circulação urbana, levantados pela intensificação das atividades económicas da cidade.

Acerca da evolução da cidade até aos nossos dias haveria ainda, com certeza, muitos aspetos a abordar, dada a riqueza e complexidade deste assunto. Porém, num trabalho desta natureza, ficamo-nos por estas breves notas, com as quais pretendemos apenas fazer alusão à evolução da cidade do Porto, no tempo e no espaço, concretamente nas áreas contempladas pela visita de estudo levada a cabo.

2. As visitas de estudo: conceito, potencialidades e limites

Ao longo do seu percurso profissional, os professores trabalham com uma grande quantidade de alunos que muito diferem entre si aos mais diversos níveis, desde as características pessoais que os definem, aos contextos sociais, económicos e culturais que os envolvem. Assim, é necessário que o professor tenha o cuidado de diversificar as estratégias e experiências de aprendizagem que implementa nas suas aulas, de forma a dar resposta aos interesses da maior parte possível de alunos e a proporcionar-lhes idênticas oportunidades de sucesso escolar. Com efeito, esta preocupação é sublinhada precisamente pela Lei de Bases do Sistema Educativo, que apresenta a escola como uma instituição democrática, cujo objetivo primordial é garantir aos alunos "o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (Lei nº 46/86, de 16 de Outubro, Artigo nº 2). Neste sentido, a visita de estudo aparece-nos como uma das experiências educativas que o professor pode promover durante o processo de ensino-aprendizagem, com vista ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais e relacionais dos seus alunos e que se reveste, ao mesmo tempo, de um carácter bastante motivador e estimulante para eles. Considera António Almeida (1998), que qualquer que seja o modelo curricular em vigor, mais centrado no aluno ou nos conteúdos, a visita de estudo contribui sempre para o desenvolvimento integral do aluno. Não podemos, pois, esquecer que "o processo ensino-aprendizagem não pode ser limitado nem pelas paredes da sala, nem pelos muros da escola. É na realidade exterior que reside o suporte de aprendizagens ativas, significativas e socializadoras" (Monteiro, 1995: 173).

Embora, à primeira vista, o termo visita de estudo nos pareça de fácil entendimento, convém clarificar e justificar a utilização do mesmo ao longo deste trabalho, em detrimento de vários outros, que muitas vezes se empregam para designar este tipo de atividade pedagógica, que implica a saída do espaço escolar.

Comecemos, então, por estabelecer algumas distinções: enquanto a visita de estudo pode decorrer em locais abertos ou fechados, "os termos saída de campo e visita de campo são mais restritos por se referirem fundamentalmente a deslocações em ambientes abertos" (Almeida, 1998: 51). O trabalho de campo, por sua vez, está associado normalmente à realização concreta de determinadas tarefas, "nomeadamente a recolha de seres vivos ou amostras de rochas, o manuseamento de instrumentos vários para recolha de dados ou cartografia de áreas delimitadas" (*idem,* 51). À imagem do que defende António Almeida, consideramos que esta noção é bastante mais restrita do que a de visita de estudo, podendo inclusive fazer parte desta última. Posto isto, e seguindo aqui a perspetiva do autor, entendemos a visita de estudo como "qualquer deslocação efetuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objetivos educacionais mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos" (*ibidem*, 51)[3].

Tal como qualquer experiência que se encontra integrada no processo de ensino-aprendizagem, também a visita de estudo tem de obedecer a uma rigorosa preparação e planificação, etapas cruciais para o sucesso da atividade. Deste modo, é fundamental definir, em primeiro lugar, os objetivos que com esta se pretendem atingir e que podem ser de diversa ordem. Na ótica de Manuela Monteiro (1995), tais objetivos podem passar pela aquisição e/ou aplicação de conhecimentos, pela sensibilização dos alunos para a introdução de um novo tema, pela recolha de dados para a realização de um trabalho, assim como pelo desenvolvimento de variadas competências,

3 Por caonseguinte, ao longo do presente trabalho será frequente a utilização do termo visita de estudo, não só por ser um termo mais abrangente, onde se enquadra perfeitamente a experiência concretizada nesta investigação, mas também por ser o termo que nos aparece na regulamentação proveniente do Ministério da Educação e que se aplica com mais frequência em meio escolar.

como é o caso da capacidade de observação, recolha e tratamento de informação ou ainda a capacidade de trabalho em equipa e a comunicação. Claro que, tal como previne a autora, "ao organizar a visita, os professores devem prever períodos de divertimento e de convívio. Uma visita sobrecarregada acaba por ter efeitos negativos. Além disso, um objetivo importante deste tipo de atividades é favorecer a comunicação entre os participantes, bem como aliar o aspeto lúdico ao trabalho" (Monteiro, 1995: 193).

Em função dos objetivos definidos, seleciona-se o local e a data, devendo sempre o professor realizar uma visita prévia ao local para recolher informação pertinente, que pode auxiliar na elaboração do guião que deve acompanhar os alunos durante a visita. De facto, e tal como nos alerta Orlando Ribeiro, "não basta apenas sair para o campo: é necessário saber ver" (2012: 68) e neste sentido, o papel do professor é determinante, tanto na preparação da atividade, como na forma de orientar e conduzir os seus alunos, ajudando-os a trabalhar e desenvolver as suas competências de observação.

De acordo com Manuela Monteiro, podemos distinguir dois tipos de visita. Por um lado, a visita guiada ou dirigida, que "valoriza, sobretudo, a transmissão de conhecimentos" (1995: 192) adotando um carácter mais expositivo. Uma vez que a participação dos alunos não é solicitada, o período de exposição deve ser o mais curto possível, de modo a manter a atenção e interesse do aluno. Por outro lado, na visita de descoberta "os alunos têm um papel ativo: orientados por um guião, por fichas com informação, os alunos progridem no local a visitar" (*idem*, 192). Embora a autora faça esta distinção, pensamos ser possível e até mesmo pertinente combinar e articular os dois tipos de visita, numa mesma experiência, proporcionando aos alunos, quer períodos de alguma exposição e explicação dos aspetos mais importantes, quer atividades e momentos em que se incentiva a descoberta por si próprios da realidade envolvente.

Durante a realização da visita de estudo, o professor deve fomentar o envolvimento e participação ativa dos seus alunos, pois "o aspeto mais importante de uma visita é a adesão dos alunos: é mesmo a condição do seu sucesso" (Monteiro, 1995: 194). Na verdade, alunos motivados ficam mais disponíveis para aprender e mais recetivos a novas experiências.

Com base nas leituras efetuadas, foi possível constatar que as visitas de estudo apresentam diversas vantagens, não totalmente consensuais, mas também algumas limitações a que devemos estar atentos, para as podermos contornar da melhor forma possível.

Na perspetiva de Manuela Monteiro, as visitas de estudo apresentam "múltiplas potencialidades pedagógicas" (1995: 189), permitindo aos alunos construir um conhecimento mais alargado do meio e desenvolver uma relação de maior proximidade com colegas e professores. A autora destaca na visita de estudo três vantagens principais, ao descrevê-la como "uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade" (*idem*, 188).

Com efeito, a visita de estudo pode ser uma ótima estratégia para fomentar a interligação entre a teoria e a prática, isto é, entre a escola e a realidade com que os alunos contactam, dando-lhes a entender a utilidade dos conhecimentos científicos que adquirem na escola. Para os verdadeiros defensores deste tipo de atividade, o contacto direto com o meio é indispensável para a aquisição de aprendizagens cognitivas mais duradouras, possibilitando aos alunos compreender e apreender mais facilmente determinados conceitos.

Outra das potencialidades das visitas de estudo, que reúne um consenso mais alargado entre os vários autores que se dedicam ao assunto, está relacionada com a relação professor--aluno. A proximidade que se estabelece num ambiente menos formal, comparativamente com a habitual sala de aula, proporciona melhorias significativas no relacionamento interpessoal. De destacar ainda, o papel determinante da visita de estudo para o despertar de valores e atitudes nos alunos, ao nível da responsabilidade, solidariedade ou criatividade.

Por outro lado, existem também algumas limitações e condicionantes que por vezes exercem bastante influência sobre a decisão de se levar ou não a cabo uma atividade deste género. De facto, apesar de todas as vantagens apontadas, a realização de visitas de estudo continua a ser diminuta, havendo com certeza razões que expliquem esta situação. Almeida (1998) agrupa em três categorias os obstáculos que se podem levantar à concretização de visitas de estudo, apontando especificamente motivos institucionais, pessoais e motivos relacionados com as características dos alunos.

Podemos começar por referenciar o crescente número de exigências e imposições que se colocam ao professor, entre as quais se conta o cumprimento dos extensos programas, associados muitas vezes à realização de exames nacionais. Assim, os professores nem sempre dispõem do tempo necessário para implementar este tipo de atividade, que exige uma cuidada preparação, com a deslocação prévia do professor ao local e a elaboração de instrumentos que permitam maximizar o valor pedagógico da visita.

Outro dos constrangimentos com bastante peso são as dificuldades económicas que não permitem à escola, nem às famílias suportar os custos exigidos por algumas visitas de estudo. Porém, não podemos deixar de salientar que uma visita de estudo não tem de ser realizada necessariamente para locais muito distantes da escola, tornando a atividade mais dispendiosa. Muitas vezes, a área que envolve a escola pode ser um terreno fértil para aprendizagens.

Há ainda autores que apontam como obstáculo a existência de uma certa resistência por parte dos professores a experiências de aprendizagem que decorram no exterior da sala de aula, quer porque se sentem menos à vontade, cientificamente, para organizar uma experiência deste género, quer porque se sentem menos seguros para controlar um número muitas vezes excessivo de alunos agitados e indisciplinados fora do espaço da sala de aula.

Para terminar, não podemos ainda esquecer todos os outros fatores condicionantes que o professor não pode controlar, como os estados de tempo, que podem inviabilizar a concretização de uma visita de estudo ao ar livre ou as distrações que podem surgir na rua e que de imediato prendem a atenção dos alunos.

3. Estudo de caso

Procuramos, de seguida, explicitar as escolhas de natureza metodológica subjacentes à realização do estudo de caso, começando por definir a problemática e os objetivos delineados para a investigação, seguindo-se a apresentação dos instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como dos procedimentos implementados no tratamento da informação.

3.1 A Problemática em estudo

Para a realização do estudo de caso foi selecionada uma amostra constituída por 20 alunos, 14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos.

Através da visita de estudo à cidade do Porto, pretendíamos estudar a evolução do pensamento dos alunos e o desenvolvimento das suas competências em termos históricos, afigurando-se, portanto, como principal objetivo da investigação compreender o contributo das visitas de estudo para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos, nos domínios cognitivo (leitura histórica da cidade) e atitudinal.

Neste sentido, a problemática central do presente trabalho consiste em tomar conhecimento em que medida a visita de estudo contribui para a melhoria e/ou maior significado das aprendizagens na área disciplinar de História. Em nosso entender, enquanto experiência de aprendizagem que proporciona o contacto direto do aluno com a realidade local, a visita de estudo promove o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, tanto a nível cognitivo como atitudinal. De salientar que, perspetivamos aqui a visita de estudo enquanto experiência de aprendizagem que permite explorar a história da cidade do Porto (história local) e o seu potencial educativo (cidade educadora). De facto, através desta é possível promover o contacto direto dos alunos com o património histórico-cultural, sensibilizando-os para a sua preservação e melhorando o seu conhecimento acerca de factos marcantes da história nacional e do lugar onde vivem, ou seja, da história local da sua cidade, com todos os benefícios que daí possam advir.

A observação e exploração de sítios e monumentos de diferentes épocas históricas assume-se como um meio mais estimulante e apelativo de acesso ao conhecimento. Desta feita, ao promover o contacto do aluno com objetos, edifícios e locais/sítios considerados históricos, as visitas de estudo permitem constituir, de alguma forma, pontes que ligam os alunos ao passado, fazendo-os compreender que a História está presente também no seu dia-a-dia. Com efeito e tal como afirma Dunn "the challenge in history education is to reduce to some extent the weirdness of the past and to build at least rickety bridges of empathy and comprehension between our students the departed" (*apud* Stearns, Seixas, Wineburg, 2001: 133). Além disso, o ensino da História deve favorecer a educação integral dos estudantes, apelando ao desenvolvimento da inteligência, da personalidade e da formação cívica dos alunos e aí mais uma vez as visitas de estudo podem desempenhar um papel importante, ao contribuir para a formação de indivíduos conscientes do valor e da necessidade de respeitar e preservar o património social e cultural.

3.2 À descoberta da cidade do Porto: a visita de estudo

Para a concretização do nosso estudo, foi planeada e implementada uma visita de estudo ao espaço urbano do Porto, cujo principal objetivo seria levar os alunos a olhar para a cidade, espaço tão familiar onde habitam, estudam e convivem, de um ponto de vista mais histórico. Pretendia-se que os alunos fossem capazes de construir e desenvolver um pensamento histórico contextualizado, a partir do contacto direto com a realidade, no caso concreto, o espaço urbano do Porto, mobilizando um conjunto de competências que lhes permitissem apreender e compreender a evolução da cidade no tempo e no espaço.

Estando já definido o espaço onde iria decorrer a visita de estudo, procedeu-se de seguida à delimitação do percurso a realizar, em função dos objetivos que norteavam a investigação. Para isso, foi necessário, em primeiro lugar, aprofundar conhecimentos acerca da cidade do Porto e da

forma como esta foi crescendo ao longo do tempo, através de pesquisa bibliográfica que retratasse tal desenvolvimento.

Relativamente ao percurso pelo qual se optou, após o levantamento e verificação *in loco* de várias possibilidades, é importante referir que houve a preocupação de mostrar aos alunos locais que lhes permitissem ter consciência da evolução espácio-temporal da cidade. Deste modo, o percurso iniciou-se pelo local relacionado com a origem da cidade, o Morro da Sé, percorrendo-se de seguida algumas ruas que integravam o espaço abrangido pela cinta de muralhas que envolveu o Porto a partir do século XIV. Para que os alunos compreendessem a expansão da cidade para lá da muralha e tivessem a oportunidade de observar espaços de construção mais recente, que refletem outros períodos da história e consequentemente novas maneiras de pensar e conceber a cidade, optamos por passar também por locais como a Avenida dos Aliados e a Praça da Liberdade. Haveria, certamente, inúmeros outros locais de interesse para visitar, no entanto, as limitações de tempo e o facto de se tratar de um percurso exclusivamente pedonal obrigaram-nos a fazer escolhas.

3.3 Instrumentos de recolha da informação

De forma a obter informação pertinente e adequada à concretização dos objetivos traçados para o estudo, procedeu-se à construção de um conjunto de instrumentos de recolha de dados, que possibilitaram a constituição do corpus documental que sustenta o estudo de caso.

3.3.1 O questionário inicial

Sendo um dos objetivos deste trabalho perceber se houve uma evolução no pensamento dos alunos, a nível histórico, na sequência da participação na visita de estudo, consideramos necessário e pertinente tomar consciência, na fase de preparação da visita, do que os alunos sabiam acerca da cidade do Porto. Desta feita, o primeiro instrumento de recolha de dados foi um pequeno questionário, que colocava os alunos perante a seguinte situação: *Imagina que vais receber, no próximo fim-de-semana, um amigo teu que nunca esteve no Porto. Como bom anfitrião que és, decides mostrar-lhe a tua cidade! Onde o levarias? Porquê?*

Ora, o principal objetivo deste questionário inicial era precisamente fazer um levantamento das ideias que os alunos tinham da sua cidade, procurando perceber o que eles conheciam e destacavam como relevante na mesma. No fundo, ambicionávamos de alguma forma captar o tipo de olhar que os alunos tinham da sua cidade, para numa fase posterior, verificar se se registou algum tipo de transformação ou evolução.

3.3.2 O Roteiro (cf. Apêndice 1) e o desenrolar da visita

Com a realização da visita de estudo e com o roteiro elaborado para acompanhar os alunos durante a mesma, pretendia-se que estes aprendessem a observar e a pensar o espaço que os rodeia, guiados por um conjunto de tarefas e desafios a que teriam de dar resposta em contacto direto com a realidade. Deste modo, os alunos estariam a desempenhar um papel bastante ativo na construção da sua própria aprendizagem. Através da visita de estudo, os alunos poderiam conhecer a parte medieval da sua cidade, percebendo de forma mais realista e direta algumas das características deste período da história. A passagem pela Estação de São Bento ou pela Praça da Liberdade seria uma forma interessante de recuperar conteúdos tratados no 8º ano de escolaridade, no âmbito do expansionismo europeu e das revoluções liberais.

Além disso, as visitas de estudo são também um meio privilegiado para fomentar o desenvolvimento de aprendizagens, que vão além dos conteúdos temáticos previstos nos programas das disciplinas, abarcando portanto, um conjunto de capacidades e atitudes. Formar cidadãos implica contribuir de forma decisiva para a promoção de valores e atitudes relacionadas com o respeito, a cooperação ou a responsabilidade.

Procurou-se, então, construir um roteiro, ou seja, uma espécie de guia orientador da visita, que abarcasse conhecimentos na área disciplinar de História e apelasse ainda a competências transversais, como a capacidade de observação da realidade, e às sensações que a experiência de aprendizagem despertava nos alunos.

De forma breve, procuramos explicitar os objetivos de cada uma das tarefas que constavam do roteiro, agrupando claro aquelas cuja finalidade se afigura idêntica.

Com a primeira, segunda e sétima tarefas, pretendia-se que os alunos completassem a legenda de um mapa (1ª tarefa) e de uma planta (2ª e 7ª tarefas), trabalhando desta forma competências ao nível da espacialidade, além de adquirirem conhecimento histórico, relacionado com as muralhas que circundavam a cidade do Porto, em momentos específicos da história.

Sendo um dos objetivos gerais da visita de estudo desenvolver a capacidade de observação e reflexão dos alunos, procurou-se nas tarefas 3, 4 e 5 incitá-los a estar atentos à realidade envolvente, recolhendo e posteriormente registando informação sobre o espaço percorrido (identificar monumentos, indicar o nome das ruas, descrever a cidade medieval, direcionando o seu olhar para aspetos como o traçado das ruas, o tipo de habitação, os monumentos...). Assim, mais do que ouvir explicações do professor ou do arqueólogo que nos acompanhou em parte do percurso, seriam eles a descobrir a informação solicitada, o que lhes exigia capacidade de observação e atenção a determinados aspetos que normalmente passariam despercebidos. Consideramos ser esta uma boa forma de treinar o olhar dos alunos, fazendo-os encarar a sua cidade numa outra perspetiva.

Na questão 6, o nível de exigência era um pouco maior, visando a reflexão acerca da realidade observada e o desenvolvimento da compreensão do papel desempenhado por determinados grupos sociais em diferentes momentos da história.

As tarefas 8, 9, 10 e 11 fazem apelo mais uma vez à capacidade de observação dos alunos, despertando-lhes o olhar para determinados pontos fundamentais da paisagem, como o Rio Douro, a Ponte D. Luís, ou a Ribeira.

Os desafios 12 e 13 eram de resposta livre, apelando-se no 12 às sensações que o percurso e a paisagem despertavam em cada um dos alunos, enquanto no 13 se pretendia uma descrição da cidade do Porto, a partir do Jardim do Morro, em Vila Nova de Gaia, recorrendo a palavras ou desenhos. Mais do que conhecimentos do foro cognitivo, estas duas questões permitiam avaliar emoções e atitudes, além de nos darem a conhecer as conceções e representações dos alunos acerca da cidade. Através do desenho que esboçaram, os alunos transmitiram a sua visão pessoal da cidade do Porto, o seu mapa mental da cidade, uma vez que alguns deles não se limitaram a desenhar o que visualizaram, mas o que para eles representa a cidade do Porto. Estas tarefas foram realizadas durante a pausa efetuada para almoço, no Jardim do Morro, em Vila Nova de Gaia, que consideramos ser o momento e o local mais indicados para apelar à sensibilidade dos alunos. Por um lado, encontravam-se perante uma nova perspetiva da cidade do Porto, observando-a agora a partir de um ponto exterior, que lhes oferecia uma vista privilegiada. Por outro lado, os alunos foram organizados em pequenos grupos de três e quatro elementos, sendo conduzidos para o local selecionado apenas um grupo de cada vez, para que pudessem usufruir da calma e concentração necessárias ao desempenho das tarefas propostas e à apreciação da paisagem envolvente.

Na tarefa 14, mais uma vez se procurou estimular a capacidade de observação e pesquisa dos alunos, num local já seu conhecido, a Estação de S. Bento, chamando-lhes a atenção para aspetos que no dia-a-dia não valorizam: os painéis de azulejos que a maioria dos alunos confessou nunca ter notado. Ao observarem os azulejos e lerem as respetivas placas informativas, para perceberem o que aí se encontrava retratado, os alunos estavam a trabalhar competências transversais e fundamentais para a sua formação e concomitantemente a recuperar conhecimentos adquiridos no âmbito da disciplina de História, como a conquista de Ceuta ou o casamento de D. João I com D. Filipa de Lencastre.

Nos desafios 15, 16 e 17 era solicitado aos alunos recolher e sistematizar informação sobre os locais visitados: Avenida dos Aliados, Praça da Liberdade, Torre dos Clérigos e Centro Português de Fotografia. Em cada um destes locais houve pequenas paragens, que lhes permitiram observar o espaço e a sua organização (traçado das ruas, tipo de construção...), de forma a poderem refletir e estabelecer uma comparação com os espaços visitados durante a manhã. No fundo, pretendia-se que eles começassem a desenvolver uma consciência da evolução da cidade no tempo e no espaço, ao constatarem as diferenças que separam a cidade intra e extra-muralhas. O Centro Português de Fotografia foi um local escolhido para esclarecer os alunos acerca da função social dos edifícios e da forma como esta se vai alterando ao longo do tempo, mesmo que o edifício, isto é a sua estrutura física, se mantenha.

Por fim, a tarefa 18 vinha na sequência da anterior, servindo para sintetizar de alguma forma os conhecimentos adquiridos ao longo do dia e levar os alunos a ter consciência da evolução da cidade. Para isso, tinham de selecionar o tipo de planta que melhor se adequava à cidade do Porto, justificando a sua escolha. Assim, estariam a refletir sobre a evolução da cidade, percebendo a estreita interligação que se pode estabelecer entre espaço e tempo.

3.3.3 A grelha de avaliação atitudinal (cf. Apêndice 2)

Perspetivando aqui o currículo como o conjunto de "tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como possibilidade de aprender" (Botía, 1992: 20), não poderíamos deixar de contemplar numa atividade deste género a avaliação de um conjunto de atitudes que os alunos foram manifestando ao longo do dia. Se pensarmos nas transformações que se têm vindo a verificar nas funções da escola, rapidamente nos apercebemos que, enquanto agente fundamental de socialização, esta não se pode limitar a ensinar, tem também de educar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis, ativos e participativos na sociedade em que se inserem. Portanto, uma visita de estudo pode apresentar-se como uma excelente oportunidade para trabalhar com os nossos alunos todo um conjunto de atitudes e valores que subjazem a qualquer saber-saber.

Neste sentido, foi concebida uma grelha de avaliação atitudinal, que visava avaliar a manifestação de quatro atitudes, por parte dos alunos, durante a visita de estudo:

– Empenho: o aluno empenhou-se na realização das tarefas propostas;

– Curiosidade: o aluno demonstrou curiosidade durante a visita de estudo, colocando questões pertinentes e esclarecendo possíveis dúvidas;

– Responsabilidade: o aluno entregou, no final, o roteiro fornecido para a visita de estudo;

– Cooperação: o aluno cooperou com os colegas e professores, acatando possíveis indicações e chamadas de atenção.

3.3.4 O balanço da visita de estudo

No dia seguinte à realização da visita de estudo, pediu-se aos alunos para refletirem e fazerem, por escrito, um balanço acerca da experiência de aprendizagem em que haviam participado.

O objetivo deste instrumento era recolher a opinião dos alunos sobre a visita de estudo à cidade do Porto, de modo a entender a forma como estes percecionaram a experiência.

Desta feita, foi-lhes pedido que descrevessem os aspetos que mais e menos gostaram durante a atividade, que apresentassem possíveis sugestões, que referissem o que aprenderam, bem como o que mais lhes chamou a atenção nos espaços percorridos e paisagens observadas, entre outros aspetos que considerassem importantes.

3.3.5 O relatório da visita de estudo

Na sequência da visita de estudo, foi lançado aos alunos o desafio de realizar um pequeno trabalho, ou seja, uma espécie de relatório da visita, com base na informação recolhida (conhecimentos e fotografias tiradas ao longo do percurso).

A turma foi dividida em vários grupos de dois e três elementos, tendo cada grupo elaborado o seu relatório, cujo principal objetivo era levar os alunos a pensar sobre a experiência de aprendizagem vivenciada e verificar, pelos comentários tecidos, se houve aquisição de conhecimentos.

3.3.6 O Questionário Final

Neste instrumento, pedia-se novamente aos alunos que indicassem os locais onde levariam um amigo que nunca tivesse estado na cidade do Porto, justificando as suas opções. O objetivo era comparar as respostas dos alunos com as que haviam dado no questionário inicial, de modo a tentar perceber se houve evolução ao nível do pensamento e da forma como encaram, descrevem e percecionam a sua cidade. Com efeito, pretendia-se avaliar o impacto de uma experiência de aprendizagem concreta, a visita de estudo, através das diferenças encontradas nas respostas construídas pelos alunos, que em nosso entender, refletem precisamente a sua conceção e perceção da cidade, no fundo, o seu olhar sobre a cidade do Porto.

3.4 Tratamento da informação e procedimentos de análise

Toda a informação recolhida a partir dos instrumentos anteriormente apresentados foi alvo de um tratamento adequado, recorrendo-se para tal a diferentes procedimentos de análise, consoante o tipo de dados suscitados pelo investigador. A análise quantitativa foi usada essencialmente para atribuir uma classificação final ao roteiro preenchido pelos alunos, de modo a perceber as tarefas em que estes revelaram melhores e piores desempenhos. Além disso, a informação recolhida a partir da grelha de avaliação atitudinal foi, também, submetida a uma análise quantitativa, onde se pretendia verificar quais as atitudes mais/menos evidenciadas pelos alunos. Nos restantes instrumentos, optou-se por uma análise de cariz qualitativo, como forma de apreender os olhares e as vozes dos alunos que participaram na visita de estudo.

Os questionários inicial e final, cuja estrutura é idêntica, foram construídos com o objetivo de fazer um levantamento inicial das ideias que os alunos tinham acerca da sua cidade (questionário inicial), para posteriormente perceber se houve algum tipo de transformação ou evolução

(questionário final). Desta feita, estávamos interessados em conhecer e analisar as opiniões e comentários tecidos pelos alunos, antes e depois da realização da visita de estudo. Como tal, a análise qualitativa e especificamente a análise de conteúdo, enquanto "conjunto de técnicas de análise das comunicações" (Bardin, 1977: 31), que permite a "inferência de conhecimentos" (*idem*, 38), revelou-se o procedimento mais adequado à concretização dos objetivos visados. Assim, para tratar estes dados suscitados pelo investigador (Esteves, 2006), foi necessário, em primeiro lugar, fazer uma leitura flutuante do material recolhido, de modo a ter uma ideia geral dos discursos e dos sentidos produzidos pelos alunos, para poder esboçar as categorias a usar no tratamento da informação. Para a criação das categorias, optou-se por um procedimento aberto, uma vez que estas foram definidas à medida que o material recolhido ia sendo analisado, caminhando-se assim, segundo Esteves "dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adeque" (2006: 110).

Com o objetivo de não revelar a identidade dos indivíduos que participaram neste estudo de caso, procedeu-se, aleatoriamente, à atribuição de um número a cada aluno e à codificação dos diversos instrumentos de recolha de dados, por estes preenchidos.

Quando questionamos os alunos acerca dos locais onde levariam um amigo que não conhecesse a cidade do Porto, optamos por contabilizar todos os locais identificados, recorrendo à quantificação da informação.

No que respeita aos motivos apontados para a seleção desses locais, foram definidas três categorias, com os respetivos indicadores, que ajudam a clarificar e especificar cada uma delas (Quadro 1).

Através do processo de categorização foi possível simplificar a informação recolhida e perceber que os alunos selecionaram os locais a visitar em função de três motivos fundamentais: pela sua importância histórica, pelo impacto estético que suscitam e pela função espacial que desempenham.

Os dados recolhidos através do balanço da visita de estudo foram alvo de uma avaliação qualitativa, tendo-se para isso recorrido à análise de conteúdo das opiniões emitidas pelos alunos acerca da experiência em que participaram.

Neste caso, além da análise categorial ou temática, optou-se ainda por uma análise de avaliação, que "tem por finalidade medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de que fala" (Esteves, 2006: 111). De facto, procurávamos conhecer a opinião dos alunos acerca da visita de estudo, nomeadamente no que se refere aos aspetos que mais e menos gostaram, criando-se assim categorias que permitissem acolher "unidades de registo com carga avaliativa, no sentido de vir a estabelecer a direção e a intensidade das atitudes do (s) sujeito (s) em relação a determinados objetos" (*idem*, 111).

Com base na análise dos dados recolhidos, foram definidas cinco categorias, que constam do Quadro 2, para agrupar todos os aspetos focados pelos alunos relativamente à visita de estudo.

Quadro 1: Categorias e indicadores dos motivos apontados para selecionar os locais a visitar na cidade do Porto

Categorias	Indicadores
Importância Histórica	Tempo
	Monumento
	Sítio / local
Impacto Estético	Objetivo / Descritivo
	Subjetivo (sensações proporcionadas)
Função Espacial	Comercial
	Serviços
	Turística

Quadro 2: Categorias e indicadores criados a partir da opinião dos alunos acerca da visita de estudo

Categorias	Indicadores
Opinião sobre a visita de estudo	Características gerais da visita e apreciação
Aspetos que os alunos gostaram na visita e que mais despertaram a sua atenção	Fuga à rotina / contacto com a realidade e com os seus problemas
	Carácter lúdico
	Beleza da paisagem
	Conhecimentos adquiridos / interesse
	Percurso e locais visitados
Aspetos que os alunos menos gostaram na visita	Estado do tempo
	Cansaço
	Outros aspetos
Sugestões para uma próxima visita	Locais a visitar
	Estratégias
O que aprendeu durante a visita de estudo	Conhecimentos
	Comportamento

3.5 Interpretando resultados...

Era nosso propósito, com esta intervenção, perceber se a visita de estudo, enquanto experiência de aprendizagem mais estimulante e motivadora para os alunos, possibilitaria o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas, na área disciplinar de História. Para tal, decidimos centrar a nossa atenção na cidade do Porto, enquanto cidade educadora e palco privilegiado de história local. Assim, começamos por tentar captar o tipo de olhar que os alunos tinham da sua cidade, para na sequência da realização da visita de estudo, verificarmos se ocorreu algum tipo de transformação ou evolução nesse mesmo olhar e, consequentemente, no pensamento dos alunos.

Podemos, então, começar por confrontar as conceções dos alunos acerca da cidade do Porto, presentes em dois instrumentos utilizados: o questionário inicial (QI), aplicado muito antes da realização da visita de estudo e o questionário final (QF), aplicado em data posterior à visita. Verificamos que houve diferenças significativas nos locais selecionados pelos alunos para dar a

conhecer o Porto a um amigo. Decidimos aqui agrupar esses locais em categorias, de modo a tentar perceber a conceção de cidade que subjaz às respostas dadas pelos alunos, nestes diferentes momentos (Quadro 3).

Quadro 3: Locais identificados pelos alunos para dar a conhecer o Porto a um amigo, no QI e no QF

Local		QI		QF	
		N	**%**	**N**	**%**
Centro Histórico		27	37	76	72
Porto Concelho	Cultura	12	16	7	7
	Desporto e lazer	30	41	15	14
	Outros	1	2	-	-
Fora do Porto		3	4	7	7
Total		**73**	**100**	**105**	**100**

Pela análise do Quadro 3, facilmente saltam à vista alguns aspetos importantes. Em primeiro lugar, o número de referências a locais ou monumentos do Porto aumentou, passando de 73, distribuídas por 26 categorias diferentes no QI, para 105, repartidas por 33 categorias no QF. Além disso, quando olhamos para essas categorias também conseguimos ver uma maior diversidade, o que significa que os alunos alargaram os seus conhecimentos acerca dos locais que poderiam ter interesse para se mostrar a um amigo que não conhecesse o Porto.

Fazendo uma comparação entre o número de referências presente em cada categoria, verificamos que deixam de ser os locais associados ao desporto e ao lazer que mais peso têm na perspetiva dos alunos, para sobressaírem os espaços que integram o Centro Histórico do Porto (72%). De salientar que, o QF foi passado no final do mês de maio, data muito próxima do início das férias letivas e ainda assim a referência a praias desceu de sete para apenas uma, ao contrário do que seria de esperar. Esta significativa diferença é indicativa de uma transformação no olhar dos alunos sobre a sua cidade, denotando-se uma maior valorização da cidade enquanto espaço de interesse, de conhecimento e cultura, onde é possível aprender, em detrimento de uma visão da cidade espaço de diversão e lazer, onde se destacam as praias e os estádios de futebol. Esta evolução dá-se no sentido do reconhecimento de uma *cidade educadora*, ou seja, de um espaço que "dispõe de inúmeras possibilidades educadoras", tal como é afirmado na Carta das Cidades Educadoras (2004), oferecendo aos indivíduos locais e equipamentos que contribuem para o seu desenvolvimento cultural e social. Embora possam não ter clara consciência disso, os alunos evidenciam pelos seus comentários serem capazes do *aprender da cidade,* tal como o entende Bernet (1997): "Las ciudades enseñan directamente: elementos de cultura; formas de vida, normas y actitudes sociales; valores y contravalores; tradiciones, costumbres, expectativas..." (*apud* Silva, s/d.: 6).

Relativamente aos motivos apresentados pelos alunos para justificar a escolha dos locais a visitar, também aqui podemos considerar ter havido uma evolução. Desde logo, é percetível, a existência de comentários mais extensos e desenvolvidos, o que pode estar em parte relacionado com a estrutura do questionário. Embora as questões fossem as mesmas (onde levaria o amigo e porquê), no questionário final os alunos dispunham de mais espaço para responder. No entanto, o facto de haver mais linhas e mais espaço não será certamente o único motivo justificativo desta situação, o que nos indica que os alunos também tinham que dispor de mais conhecimentos, que lhes permitissem desenvolver os seus argumentos.

No primeiro questionário respondido, os alunos justificam os locais selecionados essencialmente pelo seu impacto estético, na sua vertente mais subjetiva, ou seja, relacionada com as sensações proporcionadas. Verifica-se um peso bastante significativo das sensações relacionadas com a diversão, o passeio ou o descanso. Embora com menor frequência, a importância histórica é também um motivo apontado, mas tal como já anteriormente se ressalvou a maioria dos alunos apenas a enuncia, não conseguindo justificá-la. Por outro lado, no questionário final, este argumento passa a ser o mais utilizado, ultrapassando largamente o impacto estético. O mais importante, contudo, é que os alunos demonstram ser capazes de associar os espaços e as suas características em termos urbanísticos a determinados períodos históricos.

Além destes dois instrumentos que temos vindo a analisar, temos outros cujos resultados convergem também nesta direção. Desde logo, o roteiro preenchido durante a visita de estudo e cujas classificações obtidas foram bastante positivas, revelando que os alunos estiveram atentos e foram capazes de observar e recolher informação para responder aos diversos desafios. Claro que este dado, por si só, não seria sinónimo de uma aquisição de conhecimentos, os alunos podiam ter-se limitado a copiar uns pelos outros, ou simplesmente registar informação que não consideraram significativa e portanto, na ótica de David Ausubel, não integraram nas suas estruturas cognitivas. Todavia, cruzando esta informação com o balanço feito pelos alunos acerca da visita, com o relatório que elaboraram ou até com as respostas do questionário final, como já vimos, não parece deveras ter sido essa a situação.

No balanço que fazem da visita de estudo, os alunos demonstram ter consciência de que houve um alargamento dos seus conhecimentos acerca da cidade do Porto e dos espaços que a integram. Refere um aluno que *"nunca tinha ido para os locais, no centro histórico do Porto, que fomos, como por exemplo a Sé, a rua de D. Hugo, etc."* . Pensamos que este conhecimento de outros espaços, que normalmente não pertencem ao trajeto percorrido pelos alunos na sua cidade, é fulcral para o despoletar de um novo olhar sobre a cidade, onde os conhecimentos de História começam a fazer sentido e a ter, acima de tudo, uma aplicabilidade prática. Como afirma Falk (1983), "providenciar a criança com novas experiências é algo inerente à filosofia das visitas" (*apud* Almeida, 1998: 66). Levar os alunos a lugares que não conheciam ou chamar-lhes a atenção para perspetivas e aspetos que no dia-a-dia lhes passam despercebidos foi precisamente o que procuramos fazer ao longo desta atividade. A título de exemplo, referira-se a passagem pela Rua de D. Hugo, a travessia da Ponte D. Luís a pé ou a observação dos painéis de azulejos na Estação de São Bento.

Nos relatórios elaborados acerca da visita à cidade do Porto, os alunos reconhecem que é possível, aliar o caráter lúdico da visita de estudo com a sua vertente pedagógica e didática, admitindo que "*com esta visita alargamos os nossos conhecimentos sobre a cidade onde vivemos e pudemos divertir-nos com os nossos colegas, ao mesmo tempo que aprendíamos*".

Quando os alunos refletem acerca do que aprenderam, conseguimos encontrar comentários que destacam a necessidade de se conhecer o passado para compreender o presente. Desta forma, não encaram o passado como algo distante e desligado da sua realidade, mas compreendem a importância da educação histórica. Desenha-se a partir daqui a construção de uma consciência histórica, assente num primeiro momento no conhecimento e compreensão de factos históricos abordados ao longo da visita de estudo. Na verdade, esta atividade permitiu aos alunos viver e experienciar um local/sítio considerado histórico, o Porto antigo, trabalhando-se assim as duas primeiras dimensões da consciência histórica propostas por Jörn Rüsen: a experiência e a

interpretação. No que respeita à terceira dimensão proposta pelo autor, a orientação, só seria possível avaliá-la convenientemente com um acompanhamento mais prolongado deste grupo de alunos, tentando aferir os impactos que a visita de estudo teve no seu dia-a-dia, nas suas ações.

Além disso, denotam também sensibilidade para a necessidade de recuperação e preservação do património local, tema central na disciplina de História. Ao manifestarem esta atitude, os alunos poderão mais facilmente comprometer-se com o espaço onde vivem, caminhando no sentido da formação e desenvolvimento de atitudes de respeito, responsabilidade e cidadania. Afirmava uma aluna que: *"acho que todas as fotografias mostram o quão bela é a nossa cidade apesar de achar também que devia ser reparada"*. Ao emitir este parecer, a aluna revela capacidade de pensar o espaço e consciência dos problemas de degradação que o afetam.

Passando agora do domínio cognitivo para o atitudinal, também aqui esta experiência de aprendizagem se revelou bastante profícua. Através da grelha de avaliação atitudinal, construída para avaliar a manifestação de quatro atitudes por parte dos alunos, durante o dia em que decorreu a visita, foi possível tirar algumas ilações. Em primeiro lugar, uma turma que em sala de aula é muito agitada, com alguns elementos bastante perturbadores, conseguiu ao longo do dia surpreender positivamente todos os professores que a acompanharam. A responsabilidade de todos os alunos em preservar o seu roteiro ao longo de um dia completo foi, para nós, motivo de surpresa e acima de tudo, de grande satisfação. As constantes faltas de material que se verificavam no decorrer das aulas faziam-nos antever a perda de vários roteiros, o que não aconteceu. Pelo contrário, os alunos assumiram a responsabilidade pelo seu material, fazendo uso dele em todas as paragens que efetuávamos. Além disso, foram também muito cooperantes, quer com os professores, quer com os próprios colegas. Eles próprios revelaram ter consciência do papel desempenhado pelas visitas de estudo no favorecimento de uma maior proximidade entre professores e alunos, que como vimos no quadro teórico é a vantagem das visitas de estudo que maior consenso reúne entre os diversos autores.

Considerações Finais

Os resultados do nosso trabalho indicam que as visitas de estudo podem proporcionar um importante contributo para o desenvolvimento de aprendizagens, tanto no domínio cognitivo, como sócio afetivo. Explorando a história local e as potencialidades educativas da cidade do Porto, procuramos conhecer a apropriação das aprendizagens feita por estes alunos, a partir, essencialmente, do (s) olhar (es) e voz (es) que agora têm sobre a sua cidade.

Neste sentido e tendo em conta os dados recolhidos, consideramos que se verificou uma transformação na forma como os alunos concebem e encaram a cidade do Porto, reflexo, em nosso entender, de uma evolução de pensamento e, consequentemente, de uma aquisição de novos significados, na aceção de David Ausubel, uma aprendizagem significativa. Com efeito, comparando as conceções dos alunos acerca da cidade do Porto em diferentes momentos, ou seja, antes e depois da realização da visita de estudo, denota-se uma evolução qualitativa na forma como estes descrevem a cidade, nos pontos de interesse que nela conseguem identificar e destacar e nos argumentos de que fazem uso para justificar as suas opções. De salientar que, deixam de ser os locais associados ao desporto e ao lazer, nomeadamente os estádios de futebol e as praias, que mais peso têm na perspetiva dos alunos, para sobressaírem os espaços que integram o Centro Histórico do Porto. Com base na experiência vivenciada, os alunos parecem revelar uma maior consciência da cidade enquanto espaço de interesse, conhecimento e cultura, ou

seja, das potencialidades educativas que esta lhes pode oferecer, constituindo-se assim como uma *cidade educadora*.

Além disso, da análise dos comentários tecidos pelos alunos, nos diversos instrumentos de recolha de informação, conseguimos perceber indícios, em alguns alunos, do desenvolvimento de uma consciência histórica. Ao experienciarem um local considerado histórico, o Porto antigo, os alunos parecem não só ter adquirido conhecimento de factos históricos, como também ter compreendido a importância desses conhecimentos, dada a estreita interligação que se estabelece entre o passado e o presente. Dizia uma aluna que "*é interessante saber que a nossa cidade tem um lado antigo pois leva-nos ao passado, que nos faz compreender o presente*". Os alunos revelaram ainda sensibilidade para a necessidade de se preservar o património local. Com efeito, a exploração da história local, daquilo que é mais familiar aos alunos, aproxima-os da disciplina de História, potenciando a compreensão da sua utilidade e aplicabilidade no seu quotidiano.

Tratando-se, contudo, de uma experiência pontual, levada a cabo no âmbito do estágio pedagógico, não conseguimos aferir a transposição destes conhecimentos para o dia-a-dia dos alunos, o que permitiria chegar à dimensão da orientação proposta por Jörn Rüsen, no processo de desenvolvimento de uma consciência histórica. Na verdade, seria necessário um acompanhamento continuado deste grupo de alunos e a aplicação de outros instrumentos para perceber se houve mudanças nas suas práticas, ou seja, até que ponto a experiência e os conhecimentos adquiridos influenciaram o seu modo de agir.

No domínio atitudinal, os resultados obtidos foram muito positivos, sendo que a responsabilidade, uma das graves lacunas desta turma, em contexto normal de sala de aula, foi aqui atingida com 100% de sucesso, tendo em conta a definição desta atitude por nós previamente estabelecida. Desta feita, além de um espaço de construção de saberes e conhecimentos no âmbito da História, a cidade assume-se também como lugar privilegiado para trabalhar com os alunos atitudes e valores.

Não podemos, contudo, deixar de alertar para o facto de que as conclusões a que chegamos com este trabalho não pretendem ser alvo de qualquer generalização, que se poderia revelar abusiva e imprópria, uma vez que se tratou de uma experiência pontual levada a cabo no âmbito de um estágio pedagógico, com todas as limitações que daí possam advir. Além do mais, temos de ter também em consideração a reduzida dimensão da amostra, constituída por 20 alunos, sendo que apenas 18 participaram na visita de estudo. Poderia, de facto, ter sido interessante fazer uma comparação entre duas turmas, para melhor avaliarmos a importância e eficácia da estratégia utilizada junto dos alunos. Porém, dado o contexto em que decorreu esta investigação, muitos foram os constrangimentos temporais que se levantaram. Fica, no entanto, a sugestão para futuras investigações que se possam desenvolver à luz desta temática. Aliás, tendo em conta o que defendem alguns autores relativamente à possibilidade de aspetos aprendidos pelos alunos durante as visitas de estudo se manifestarem mais tarde e até mesmo na compreensão de outros temas, faria todo o sentido a realização de um estudo mais prolongado no tempo, que permitisse avaliar o verdadeiro contributo destas experiências de aprendizagem para a formação do aluno.

Para terminar, gostaríamos apenas de realçar que, apesar de todas as limitações, este estudo procura fornecer um pequeno contributo para a implementação de práticas pedagógicas como as visitas de estudo, que incentivem a exploração da história local e das potencialidades educativas da cidade, com o objetivo de fomentar a motivação dos alunos e consequentemente a sua predisposição para aprender.

Referências bibliográficas

Almeida, António (1998). *Visitas de estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Alves, Luís Alberto Marques (2006). A História local como estratégia para o ensino da História. In Departamento de Ciências e Técnicas do Património e Departamento de História (org.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 65-72.

Associação Internacional de Cidades Educadoras (2004). *Carta das Cidades Educadoras.* Disponível em http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf (Acedido a 16 de setembro de 2013).

Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bittencourt, Circe Maria Fernandes (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez Editora.

Botía, Antonio Bolívar (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y Propuestas*, Madrid: Editorial Escuela Española.

Caballo Villar, Maria Belén (2001). *A cidade educadora: nova perspetiva de organização e intervenção municipal.* Lisboa: Instituto Piaget.

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Lima e José Pacheco (org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-125.

Faure, Edgar (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro.* Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Fernandes, José Rio (2005). *Porto: um percurso urbano.* Disponível em http://www.campoaberto.pt/wp-content/uploads/2010/03/Porto-percurso-urbano.pdf. (Acedido a 6 de março de 2013).

Lopes, Ana Paula (2009). *O associativismo na cidade educadora: o caso do Porto.* Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Machado, Joaquim (2004). *Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga.* Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1. (Acedido a 15 de setembro de 2013).

Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Lisboa: Ministério da Educação.

Moll, Jaqueline (2002). A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In Leslie Toledo, Maria Flores e Marli Conzatti (org.), *Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, pp. 22-24.

Monteiro, Manuela (1995). Intercâmbios e visitas de estudo. In Adalberto Dias de Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação.* Porto: Porto Editora, pp. 173-196.

Oliveira, José Manuel Pereira de (1973). *O espaço urbano do Porto. Condições naturais e desenvolvimento.* Coimbra: Instituto de Alta Cultura.

Oliveira, José Manuel Pereira de e Marques, Hélder (1992). A evolução urbanística do núcleo histórico do Porto. In *VI Colóquio Ibérico de Geografia: visitas de estudo – curta duração.* Porto: Instituto de Geografia da FLUP.

Pinto, Fernando Cabral (2004). *Cidadania, sistema educativo e cidade educadora.* Lisboa: Instituto Piaget.

Proença, Maria Cândida (1990). *Ensinar e Aprender História. Questões de didática aplicada.* Lisboa: Livros Horizonte.

Ribeiro, Orlando (2012). *O ensino da Geografia.* Porto: Porto Editora.

Rüsen, Jörn (2011). *História viva.* Brasília: Editora UNB.

Serén, Maria do Carmo & Pereira, Gaspar Martins (2000). O Porto oitocentista. In Luís de Oliveira Ramos (dir.), *História do Porto.* Porto: Porto Editora, pp. 378-521.

Silva, Francisco Ribeiro da (1998). *História Local: objetivos, métodos e fontes.* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Silva, Sandra Gallo da (s/d.). *Cidade e ensino de Geografia: contribuição a uma educação geográfica da e para a cidade.* Disponível em http://egal2009.easyplanners.info/area03/3338_Gallo_Sandra.pdf. (Acedido a 13 de setembro de 2013).

Sousa, A. de (2000). Tempos medievais. In Luís de Oliveira Ramos (dir.), *História do Porto.* Porto: Porto Editora, pp. 120-253.

Stearns, Peter, Seixas, Peter e Wineburg, Sam (2001). *knowing, teaching and learning history.* New York: New York University Press.

Vidal Perez, Carmen Lúcia (2005). Ler o espaço para compreender o mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. *Revista Tamoios*, Ano II (2), pp. 23-30. Disponível em http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/646. (Acedido a 13 de setembro de 2013).

Apêndice 1

Roteiro da visita de estudo à cidade do Porto

[Em formato de brochura de 16 páginas em formato A5]

[página 1]

[Identificação do aluno/a pelo nome, turma e número]

[página 2]

10:00h – saída da Escola

10:30h – chegada ao Terreiro da Sé.

[página 3]

Vais iniciar uma visita à cidade do Porto!
Não esqueças de fotografar os locais por onde passas!

1. À medida que efetuas o percurso, completa a legenda do mapa anterior (Atividade 1):

[página 4]

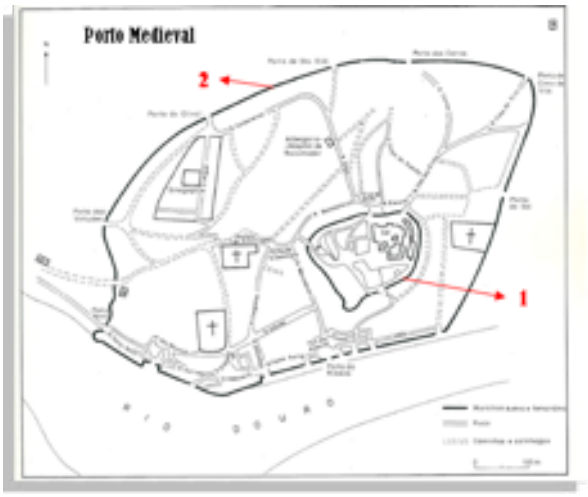
Neste momento, encontras-te no Terreiro da Sé, espaço que vais explorar para ficar a conhecer um pouco melhor a história da cidade do Porto.

Antes do início dessa exploração, lê o seguinte texto:

A origem do Porto está relacionada com o Morro da Sé, sobranceiro ao Douro. A romanização trouxe grande impulso à cidade que, durante o período visigodo, foi elevada a sede de bispado. No entanto, sofreu um forte retrocesso após as invasões árabes, no século VIII, tendo o seu território sido reocupado por Vímara Peres, em finais do século IX (no ano de 868).
D. Teresa, mãe do primeiro rei de Portugal, fez doação do couto do Porto ao Bispo D. Hugo, em 1120. Assim, o Porto era no século XII uma cidade episcopal, em torno duma catedral que então se começava a construir. Em seu redor, um conjunto de ruas, vielas, pequenos largos e becos ocupavam a plataforma superior da Pena Ventosa e daí partiam novas artérias para ligar novas zonas habitadas. O desenvolvimento urbano da cidade dá-se a partir do séc. XI, traçando-se as ruas e os espaços construídos cuja estrutura permanece até ao presente. É a Sé o centro desse dinamismo urbano.
No Século XIII, a cidade desenvolve-se em torno de dois núcleos fundamentais: a zona alta, o Morro da Sé, marcada pela Sé Catedral, a cidade do Bispo e a zona baixa, a Ribeira, cidade dos mercadores e dos burgueses ligados por uma malha urbana medieval.
Na segunda metade do século XIV, o burgo é envolvido por uma segunda cinta de muralhas.

[página 5]

2. Completa a legenda da seguinte planta.



Fonte: A. H. Oliveira Marques et al. (1990), *Atlas das cidades medievais portuguesas (séc. XII- XV)*, p.25

Completa a legenda da planta.

– Identifica a muralha assinalada com o número 1: _____

– Refere o perímetro da muralha 1: _____

– Indica o número de portas da muralha 1: _____

– Identifica a muralha assinalada com o número 2: _____

– Refere o perímetro da muralha 2: _____

– Indica o número de portas da muralha 2: _____

[página 6]

3. Identifica três monumentos que já tiveste a oportunidade de observar durante o percurso realizado:

_____

Depois de desfrutares da bela vista que o Morro da Sé oferece, segue pelas traseiras do Paço Episcopal.

4. Indica o nome da rua que estás neste momento a percorrer:

_____

Identifica a personagem que dá nome à Rua:

_____

[página 7]

5. A partir da informação que foste recolhendo até ao momento e do que vais observando ao longo do percurso, caracteriza a cidade medieval, referindo aspetos como o traçado das ruas, o tipo de habitação, os edifícios e monumentos que se destacam...

_____

6. A forma como o espaço se organiza reflete o poder e o papel desempenhado pelos indivíduos e grupos sociais em determinados momentos da história. Assim sendo, identifica o grupo social dominante no Porto da Idade Média, no espaço que percorreste: _____
Justifica a tua resposta.

_____

[página 8]

Com o crescimento da cidade, começou a ser construída, por volta de 1336, uma segunda cinta de muralhas, que abarcava espaços muito mais amplos do que os contidos na cerca primitiva. Esta muralha abarca a área ocupada pelo Morro da Sé, o monte da Vitória e a zona ribeirinha.

7. Para registares informação sobre a muralha que estás agora a observar, **volta à página 5 de teu roteiro** e identifica a muralha assinalada com o número 2.

Vamos descer em direção à Ribeira.

8. Indica a principal atividade económica associada a este espaço.

_____

9. Identifica o elemento da paisagem que terá contribuído significativamente para o dinamismo desta área.

_____

[página 9]

Agora vamos até Vila Nova de Gaia, passando sobre o Rio Douro.

10. Identifica a ponte que estás a atravessar: _____

Mais uma vez, terás a oportunidade de desfrutar de uma paisagem magnífica.

11. Observa com atenção a paisagem que te rodeia e regista os pontos de destaque.

_____

12. Descreve as sensações que o percurso e a paisagem que estás a observar te desertam neste momento.

[página 10]

13. De forma livre, recorrendo a palavras ou desenhos, faz uma descrição da cidade do Porto, a partir do local onde te encontras.

Pausa para almoço.

[página 11]

Agora, vamos apanhar o metro e sair na Estação de S. Bento.

Sabias que...
... a Estação de S. Bento foi edificada no princípio do séc. XX, no preciso local onde existiu o Convento de S. Bento de Avé-Maria. Da autoria do arquiteto Marques da Silva, a estação foi inaugurada a 1 de maio de 1915. O átrio está revestido com vinte mil azulejos historiados, do pintor Jorge Colaço, que ilustram a evolução dos transportes, assim como acontecimentos célebres da história de Portugal.

14. Observa com atenção os painéis de azulejos existentes no interior da estação e regista no teu roteiro a informação a seguir pedida:
– Dois acontecimentos da história nacional aí representados: _____
– Os meios de transporte usados pelo Homem até ao aparecimento do comboio: _____

[página 12]

Até ao momento, percorremos essencialmente espaços da cidade que integravam o interior da muralha construída no século XIV, ficando a conhecer um pouco melhor a cidade intramuros. No entanto, com o passar do tempo e com o crescimento e desenvolvimento económico da cidade, esta começa a abrir-se ao exterior através das portas da sua muralha. Deste modo, vamos tentar compreender como se deu a expansão da cidade do Porto.

Observa a seguinte figura:

15. Por palavras tuas, resume a informação relativa à Avenida dos Aliados e Praça da Liberdade.

[página 13]

16. Por palavras tuas resume a informação relativa à Torre dos Clérigos.

Entra no Café Porta do Olival e observa mais um pequeno trecho da muralha que circundava o Porto.

O fragmento do arco que foi conservado pertence a uma das portas da muralha. Diz qual?

[página 14]

15:30h – visita guiada ao Centro Português de Fotografia.

17. Regista, no espaço seguinte, a informação recolhida durante a visita.

[página 15]

Tendo em conta os seguintes diferentes tipos de plantas, identifica com uma cruz a que melhor se adequa à cidade do Porto:

– Planta irregular

Fonte: Planta parcial de Túnis

– Planta radioconcêntrica

Fonte: Planta parcial de Milão

– Planta ortogonal

Fonte: Planta parcial de Vila real de Santos António

Justifica a tua escolha.

[página 16]

(Página em branco destinada a apontamentos ou esquissos livres)

Apêndice 2

Avaliação Atitudinal

Atitudes / Alunos	Empenho	Curiosidade	Responsabilidade	Cooperação	Média
	Empenhou-se na realização das tarefas propostas	Demonstrou curiosidade durante a visita de estudo	Entregou no final, o roteiro fornecido para a visita de estudo	Cooperou com os colegas e professores	
Aluno 1					
(...)					
Média					

Escala: Manifestação da atitude, 1; Não manifestação da atitude, 0; Atitude não experienciada, X.

Ruínas e experiência do lugar

Armando Duarte Figueiredo*

E deixa sobre as ruínas crescer heras...
(Florbela Espanca, *Sonetos*, s/d, 94)

Iniciemos esta viagem através de pequenos factos - em diferentes épocas - da História universal, reduzidos a expressões simples e compreendidas fora do contexto, mais vasto, onde se inserem. Nesta linha de pensamento, podemos iniciar este capítulo mencionando que os primórdios da arte cinematográfica poderão ter inicio com os efeitos da luz nos desenhos das pinturas rupestres, produzindo uma notável ilusão de movimento, ou no teatro de sombras surgido na China por volta do século II a.C., no qual as silhuetas procuram habitar espaços concretos e imaginários, ou ainda, no campo filosófico, com a ilusão da realidade na *Alegoria da Caverna* de Platão, passando pelos (preambulares) postulados físicos de Leonardo da Vinci sobre a imagem e as suas propriedades quando refletidas num espaço obscurecido através de uma pequena abertura.

Foquemos, de seguida, o ângulo de observação nas imagens e no *continuum* das representações espaciais, históricas, temporais e humanas no breve facto, inserido na História Ocidental contemporânea, da projeção da película com as primeiras imagens em movimento, intitulada *A Saída da Fábrica Lumière em Lyon*, apresentadas pelos irmãos Lumière ao público parisiense, no ano de 1895.

Nesta continuidade mais restrita e contextualizada, invoquemos a génese do cinema nacional e a personagem de Aurélio da Paz dos Reis (1863-1931), no Portugal com cerca de cinco milhões de habitantes, no agitado século que findava, onde se acentuou a decadência social e económica, assim como o desfasamento face às potências europeias, onde se evidenciava o atraso e a miséria profunda no território português, apesar das políticas regenerativas do fontismo. Em 1896, Portugal tinha setenta e cinco por cento de analfabetos e a dívida externa consolidada rondava os 700 mil contos (Costa, 1991: 8). Com assumidos ideais republicanos, Aurélio da Paz dos Reis passa a ser o suposto fundador do cinema português. Nas projeções de 1896, encontrámos cópias das seguintes películas na Cinemateca Portuguesa: *Saída do Pessoal Operário da Camisaria Confiança*, *O Vira*, *Feira de Gado na Corujeira* e *O Jardim*.

Passado mais de um século, eis-nos numa película sequenciada, servindo como fonte primária e real, desenvolvendo uma projeção na qual assistimos - estranhamente curiosos - ao desenrolar do género na representação histórica, na memória, no património, no esquecimento, no abandono de um certo país. A sua exibição fornece-nos planos abertos, sons, lugares, ambientes, história.

A sua visualização assenta no enquadramento onde se insere todo este trabalho, apontando algumas ideias-chave para situar e referenciar o uso do filme documentário no desenvolvimento das aprendizagens em História. Assim, numa primeira abordagem, surge-nos a imagem como forma de transmitir, comunicar e refletir sobre os diversos objetivos do conhecimento histórico no processo ensino-aprendizagem. A História utiliza imagens com a função principal de representar o espaço, o tempo, os processos históricos ou a memória histórica dos diferentes lugares.

* Citar como:
Figueiredo, Armando Duarte (2021). Ruínas e experiência do lugar. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 67-88. DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa3.

Portanto, a imagem pode comunicar e fazer refletir sobre uma determinada realidade e desempenhar, ao mesmo tempo, uma função educativa.

A imagem impera no quotidiano, mas a nossa função - como docentes - poderá ser o desenvolvimento de capacidades nos alunos para estes entenderem todos os seus significados. A imagem é um meio para compreender melhor os diferentes fenómenos espaciais, sociais e ambientais, assim como difunde o saber histórico, fomentando a cidadania. O seu uso serve também para democratizar as paisagens, como fonte, memória ou doutrinação.

A arte do cinema direciona-nos rumo ao ensino e à sua importância ao olhar a imagem numa conceção mais profunda e mais crítica, para que os alunos desenvolvam culturalmente o que lhes é mostrado, numa forma simples: que pensem a imagem. Na atualidade assiste-se ao triunfo da imagem, mas, na verdade, ela entrou igualmente na era da suspeita onde, segundo Marc Ferro (Ferro, 1993: 12), ela tem procurado impor o seu princípio de ouro, ou seja: *a imagem não mente*. Verdade ou verosimilhança?[1]

Contudo, segundo Doc Comparato (Comparato, 1993), para além de servir de recreio para as multidões, a imagem cinematográfica tem sido utilizada, desde a sua invenção, com fins educativos e didáticos.

O filme documentário, como género cinematográfico, tem um importante papel no desempenho educativo, sendo encarado como superior a outros géneros cinematográficos (a ficção, por exemplo) e porquê? Porque é mais objetivo e fiel nas representações que faz da realidade, estabelecendo um apelo à objetividade que o habita, podendo inserir-se em várias tipologias (cf. Manuela Penafria, 1999), enquadrado nas suas formas expositivas, de observação, interativas ou reflexivas - podendo direcionar o processo ensino-aprendizagem para caminhos mais ricos e diversificados. O Instituto do Cinema e do Audiovisual considera os documentários como objetos que abarquem *uma análise original de qualquer aspecto da realidade e não possuam carácter predominantemente noticioso, didáctico ou publicitário nem se destinem a servir de simples complemento a um trabalho em que a imagem não constitua elemento essencial*[2]. Paulo Viveiros escreve que *Bazin*[3] *viu no cinema um meio para captar a realidade sem o mínimo de intervenção. O uso de planos longos suportava a pretensão de que o que estava a ser visto não era mediado e, por isso, mais realista. Bazin citava um número de processos que podiam dar a realidade de uma cena, como a profundidade de campo, grande-angulares, plano-sequência e uma grande mobilidade da câmara, e tudo isto podia ser utilizado pelo realizador sem alterar a realidade do espaço e do tempo inerentes a uma cena* (Viveiros, 2003: 135).

Algumas (das muitas) noções de documentário podem ser retiradas da obra *O Filme Documentário - História, Identidade, Tecnologia* (1999), na qual a autora, Manuela Penafria, descreve algumas das suas principais características, ao mencionar que: são filmes de não-ficção (alertando que nem todos os filmes de não-ficção são documentários); não são uma reportagem, tendo como ponto de partida imagens recolhidas *in loco*, sendo a sua abordagem produzida

1 António Faria descreve, na sua obra, o seguinte episódio: o realizador Sergei Eisenstein cita, num texto de 1945, que lhe foi movido um processo judicial por plagiato na Ucrânia aquando da apresentação pública do filme O Couraçado Potemkine. Um "camarada que se apresentava como ex-revoltoso", reclamou direitos de autor na qualidade de membro da tripulação do navio que "haviam colocado sob o toldo para fuzilar". De facto, a situação criada no tombadilho do couraçado com o toldo a cobrir os marinheiros revoltados foi da iniciativa do realizador. Uma "mortalha colossal que os envolve em vida, oferecia uma imagem bastante convincente do ponto de vista afectivo para eliminar a inexactidão técnica". Eisenstein utiliza aqui em defesa da criação um aforismo que atribui a Goethe: "o contrário da verdade em nome da verosimilhança" (Faria, 2001: 61).
2 Terminologia adotada no seu sistema de apoio ao documentário e patente na Portaria n.º 1167/2001, de 4 de outubro, ponto 2 do artigo 1º.
3 André Bazin (1918-1958). Crítico e teórico do cinema, co-fundador da revista *Cahiers du Cinéma*, mentor da *Nouvelle Vague* francesa.

mediante determinada perspetiva; oferecem-nos acesso *ao mundo* e não *a um mundo,* o panorama é a realidade que nos rodeia.

No início do século XX, na tentativa de exibir a realidade dos inúmeros acontecimentos, *surgem as "actualidades cinematográficas" que se exibiam lado a lado com as histórias ficcionais* (Martins, 2011: 108), despertando cada vez mais interesse por parte do público. Em 1922, Robert Flaherty, cineasta norte-americano, exibe o filme-documentário *Nanook,* retratando uma família de esquimós e, perante o seu êxito comercial, o género e as suas características consolidaram-se. John Grierson, de origem escocesa, foi o grande impulsionador do documentário nos anos 20, afirmando que este consistia no tratamento criativo da realidade, pretendendo que estivesse ao serviço de ideais, tendo como funções levantar questões e propor soluções, assim como o dever público de educar, formar e reformar a sociedade (*idem*).

Outros espaços, outras abordagens. O filme-documentário desenvolve-se por vários caminhos: o holandês Joris Ivens filma *Rain* em 1929, mostrando a cidade de Amesterdão num dia de chuva; na União Soviética, Dziga Vertov cria um olhar mais reflexivo, o "cinema-verité" com *O Homem da Câmara de Filmar* (1929); na Alemanha, Leni Riefensthal expõe técnica, arte e propaganda (nazi) com *O Triunfo da Vontade*, no ano de 1935; Frederick Wiseman filma, em Filadélfia, no ano de 1968, o documentário *High School*, retratando o dia-a-dia de uma escola nos Estados Unidos.

A memória e a passagem do tempo levam-nos à sucinta história do filme documentário produzido em Portugal. Assim, depois de um primeiro fôlego nos anos 20 e 30 do século passado com películas como *Nazaré, Praia de Pescadores* de Leitão de Barros em 1928, retratando o quotidiano dos pescadores na terra e no mar ou *Douro, Faina Fluvial* no ano de 1931, de Manoel de Oliveira, mostrando o ambiente laboral nos barcos e no cais, tendo como pano de fundo o Homem e o rio Douro, a sua inércia também se verifica devido ao regime vigente que encarcera também politica e socialmente o país, *A inexistência de "organismos financiadores" e os mecanismos da censura na "difusão de filmes politicamente independentes"* (Soares, 2010: 331), assim como a lei dos 100 metros, datada de 6 de maio de 1927 que, apesar de protetora (obrigando à exibição de documentários realizados por portugueses), encerra-se em si mesma, aliando fraca qualidade e subordinação aos interesses do Estado nas películas exibidas, conduziu o documentarismo nacional a um panorama sombrio. Nos anos 50 desenvolvem-se, neste género, as películas de índole artística como *Arte Portuguesa em Londres*, em 1956, de António Lopes Ribeiro para, nos anos 60 e inícios de 70, enveredarem por uma perspetiva mais realista, menos propagandística, mais antropológica, servindo como exemplo o filme-documentário *Vilarinho das Furnas* de António Campos, realizado em 1970. No período pós-25 de abril, assistiu-se a uma viragem significativa, onde a democratização do regime permitiu maior facilidade no acesso a instrumentos para a produção e realização de filmes, assim como o surgimento de apoios estatais e, essencialmente, à liberdade de expressão que imporá uma nova geração de realizadores. É importante referir o peso e a importância da televisão como importante fonte difusora de filmes documentários e, paralelamente, de reportagens televisivas. A partir da segunda metade dos anos 90, muitos realizadores tomam o documentário como primeira opção, cujo seu contacto com novas abordagens, conceções e práticas internas e externas, dá um maior fôlego ao filme documental e, por sua vez, a outras perspetivas temporais e espaciais do território nacional. Importa referir que diferentes *nuances* deste género cinematográfico já tinham surgido em produções realizadas nos anos 60, enquadradas no setor industrial quer público quer privado, ora para *consumo interno das próprias empresas*, ora para *promover um produto*, ora *como modo de vida* (Martins, 2011: 120).

Atualmente, através da internet, é possível encontrar documentação interessante para a divulgação deste género cinematográfico, como exemplo, *O Lugar do Real* administrado pela Ao Norte - Associação de Produção e Animação Audiovisual (http://lugardoreal.com/) como *um espaço de visionamento de documentários, filmes e vídeos e ainda de fotografia documental. O site é no panorama português, um dos únicos sítios na internet, onde se pode aceder a filmes do género documentário, sendo um sítio de visionamento do documentário, de filmes e vídeos escolares assim como de fotografia documental. Estes registos estão à disposição para fins pedagógicos, de investigação ou culturais e o site incorpora, três áreas, pelas quais se debate - Lugar do Real, as Escolas e a Fotomemória* (Tavares, 2011: 43). Outro exemplo, mais abrangente e de acordo com a temática abordada, refere-se ao projeto *Ruin'Arte,* concebido por Gastão de Brito e Silva, fotógrafo de arquitetura e publicidade que, em 2012, ganhou o prémio de Blogue do Ano, atribuído pelo blogue *Aventar,* tem no acervo internáutico documentação fotográfica (tratada) de edifícios em ruínas. Gastão Silva afirma que dá às ruínas cores mais saturadas que contrastam com o preto e branco, para evidenciar e dramatizar a ruína, apresentando os monumentos de "forma mais crua", provocando uma "sensação de angústia", como refere Isabel Veiga Cabral, presidente das aldeias históricas de Portugal, da área do património (Freitas, 2013: 32-33). Gastão de Brito afirma que, quando se encontra num edifício em ruínas procura ver, *além do vazio instalado, um ambiente cheio de memórias*.

O conhecimento histórico tem como uma das suas fontes o filme documentário, registando aquilo que se conhece do passado, assim como a possibilidade de *saber quais os fatores e as motivações de quem produziu e realizou o filme, revelando o sentir do seu tempo e da respetiva época* (Martins, 2011: 20), ou seja, um documento sonoro e visual cuja função englobe a perceção da memória histórica, a memória coletiva dos diferentes lugares. Valorizar o passado emerge assim numa relação *identitária entre os homens e as mulheres do final do século XX e os conjuntos espaciais que lhe dão ancoragem no planeta, sejam eles os estados-nações, as regiões ou os lugares* (Abreu, 1998: 77).

O registo da memória viva dos grupos sociais que lhe estão subjacentes, do património, desaparece no tempo e, com eles, a sua história, podendo esta ser perpetuada por transmissão através da imagética cinematográfica. O filme, como imagens organizadas na totalidade, permite que se vá elaborando uma memória coletiva pois, como refere Connerton (1993), possibilitam o estudo dos atos de transferência, ou seja, dos atos cuja repetição traz ao presente o passado. Maurice Halbwachs refere que a memória coletiva não se desenvolve sem um quadro espacial, onde se acrescentaria também o quadro social. Se o espaço vai sendo modificado, transformando-se naquilo que foi a sua memória, poderá encobrir ou alterar profundamente o seu contexto temporal histórico e as funções dentro desse mesmo espaço (Halbwachs, 1990: 80-81). O conhecimento que temos do passado depende das imagens que possuímos, a que temos acesso ou que nos vão sendo facultadas (Martins, 2011: 27) onde o cinema ocupa uma importância especial. Ao abordarmos o cinema como um recurso didático para o ensino de História, estamos a *reencontrar a cultura ao mesmo tempo quotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte* (Napolitano, 2003: 11).

Um dos objetivos do ensino da História é refletir sobre os processos e as relações entre os grupos sociais nas diferentes temporalidades, compreender a ação e dinâmica dos agentes históricos. Daí decorre a necessidade de se recorrer a diversas metodologias no seu ensino, entre as quais se inclui o cinema como fonte ou recurso didático, de memória e/ou doutrinação. As abordagens de um documento histórico, quer seja um filme, um mapa ou um texto, tem sempre um objetivo,

podendo abranger amplos significados: do ilustrar ao referenciar, do intervir ao chamar a atenção ou à denúncia (Martins, 2011: 34). A evidência de aspetos e mensagens políticas, sociais, ambientais ou económicas na linguagem cinematográfica e a reflexão sobre elas, concede ao cinema o lugar de agente histórico. O poder do cinema atinge assim um outro nível: de ser ele mesmo um interveniente "na" e "da" própria História (*idem*), veiculando para o saber histórico diferentes perspetivas. Aliar este recurso ao conhecimento dos alunos sobre o passado e a capacidade de examinar criticamente as fontes desse conhecimento torna-se, então, premente (cf. Melo, 2008: 107).

Um filme pode ser utilizado sob dois prismas: como fonte primária e secundária ou, na perspetiva de Marc Ferro, a leitura histórica do filme e a leitura cinematográfica da história, respetivamente. No primeiro, são analisados aspetos referentes à época em que o filme foi produzido, no segundo o seu foco incide sobre a representação que faz do passado.

O estudo de uma película como documento engloba, segundo Cristiane Nova (1996: 5), a crítica externa e interna, ou seja, não se isola naquilo que mostra. Através da crítica externa dos filmes é possível entender que determinadas ações são incorporadas no tempo, têm um significado à luz do seu tempo podendo incluir várias versões, sendo possível saber qual o grau de conhecimento do autor em relação à temática abordada ou se é (ou não) influenciado pelo conhecimento da mesma, partindo para o estudo biográfico dos realizadores e produtores do filme. Relativamente ao domínio da crítica interna, procura-se saber o que está explícito e implícito nas suas representações, qual a ideologia ou filosofia presente no sentido de, por fim, desembocar no conhecimento e compreensão histórica do mesmo.

O uso de filmes na prática pedagógica requer alguns cuidados. Alguns historiadores consideram o filme como um documento *vulgarizador* da História, facto que pode limitar a sua ação no processo ensino-aprendizagem. Contudo, Robert Rosenstone (1995) afirma que uma imagem pode transmitir num instante, de um modo mais compreensível, muitos dados que ocupariam páginas e páginas de um livro. Refere ainda que, tanto a narrativa escrita como visual, são semelhantes como fontes históricas, ou seja, o próprio tipo de narrativa escolhida pelo realizador pode ser mais simbólica, descritiva ou interventiva mediante as finalidades que ele pretende apresentar. Um filme não é um livro, mas, por outro lado, um livro não pode fazer o que um filme faz.

O documentário Ruínas: fragmentos da identidade dos lugares

Perante o filme-documento de Manuel Mozos, intitulado *Ruínas*[4], a sua sinopse descreve-o como "fragmentos de espaços e tempos, restos de épocas e locais onde apenas habitam memórias e fantasmas. Vestígios de coisas sobre as quais o tempo, os elementos, a natureza, e a própria ação humana modificaram e modificam. Com o tempo tudo deixa de ser, transformando-se eventualmente numa outra coisa. Lugares que deixaram de fazer sentido, de serem necessários, de estar na moda. Lugares esquecidos, obsoletos, inóspitos, vazios"[5].

4 O *Ruínas* integra-se no designado cinema independente português, tendo sido apresentado no *IndieLisboa* (Festival de Cinema Independente) em 2009, no qual recebeu o prémio de melhor longa-metragem e, posteriormente, vários prémios em competições internacionais.

5 A ficha técnica do filme comporta igualmente a seguinte informação: Argumento e Realização: Manuel Mozos; Imagem: Luís Miguel Correia, João Nicolau, Sandro Aguilar; Som: António Pedro Figueiredo, Armanda Carvalho; Montagem: Telmo Churro; Montagem, Som e Mistura: Elsa Ferreira; Música: Anakedlucnh; Pesquisa: Dulce Mendes, Ana Gomes; Produção: João Gusmão, Ana Gomes, Cristina Almeida; Produtores: Luís Urbano, Sandro Aguilar; Betacam Digital, 16:9; Duração: 60'; Distribuição: Alambique; © O Som e a Fúria, 2009.

Sendo um filme documentário contemplativo, reflexivo e expositivo, não deixa de resultar numa estranheza, contrariando a cultura de massas que tenta incutir a fé na uniformização progressiva do público, assim como a estandardização de programas e a simplificação de temas (Wolton, 1994). O que nos mostra esta película?

No seu desenrolar, observam-se imagens de fragmentos de espaços e tempos, assim como a funcionalidade dos lugares no tempo e no espaço e, de forma constante, as ruínas do património de um país condenado ao abandono da memória.

A visualização dos destroços da estalagem Gado Bravo em Porto Alto, Benavente onde, outrora, os veraneantes a escolhiam como pausa na sua viagem para o Algarve; o silêncio do bairro de habitação económica do Alvito, em Alcântara, Lisboa; o estado de abandono a que os edifícios da aldeia de Barrocal do Douro em Miranda do Douro, pertencente à Hidroelétrica, se expõem; a ruína do sanatório dos ferroviários, nas Penhas da Saúde, Covilhã ou a deterioração arquitetural do edifício do Parque Mayer, inaugurado como edifício teatral no ano de 1922, em Lisboa, são alguns exemplos dos destroços materiais que o documentário exibe.

As imagens decorrem quase sem a presença de corpos humanos, contudo, na perceção de quem vê, deambulam pedaços de vidas: vidas de homens e mulheres que, outrora, a doença enviou rumo aos sanatórios, a dureza da vida mineira ou a pobreza material e caos urbanístico da população piscatória da Fonte da Telha, em Almada; elementos que, conjugados com pedaços de arquitetura, obras de arte industrial, conduzem ao definhamento na memória coletiva da identidade dos lugares. Edward Relph (1979) afirma que *o lugar significa muito mais que o sentido geográfico da localização.*

A necessidade de vivenciar os lugares, compreender o sentido do que foram (apesar da sua atual fragmentação), poderá ser o princípio da sua valorização a partir do qual se pode direcionar os discentes no sentido de mostrar a importância identitária dos lugares visionados na película. Edward Relph, professor na Universidade de Toronto, refere que os lugares transitórios (constantemente destruídos, remodelados ou transformados mediante o impulso económico do momento) não podem ter uma relação basilar de historicidade porque estão ausentes de qualquer processo de identificação com o ser, tornando-os inautênticos. Refere ainda que *ser humano é viver num mundo pleno de lugares significativos: ser humano é viver e conhecer o seu lugar* (Relph, 1976: 143).

Harner (2001: 660) considera que a *identidade do lugar é um valor cultural compartilhado com a comunidade, um entendimento coletivo sobre identidade social entrelaçada com o significado do lugar*.

O caminho a seguir seria direcionar os alunos para a apreensão e compreensão da representatividade dos espaços, da temporalidade, da memória, do património, tentando desenvolver os conhecimentos e capacidades cognitivas dos alunos numa visão cultural e educativa por ele representado, ou seja, aprofundar a consciência histórica e interiorizar a defesa do património e da memória como ato de cidadania.

As potencialidades do documentário *Ruínas no ensino da História*

Sendo um documento que nos reporta para um tempo passado, uma herança outrora relevante, quais seriam algumas das potencialidades que este filme documentário nos permitiria concretizar no ensino da História? Poderá ter um papel importante na análise e crítica da realidade contemporânea, valorizando a defesa do património cultural; as paisagens de minas, ferrovias, sanatórios, clusters teatrais, estalagens, barragens, bairros habitacionais entre outras, constituem laços ao tempo, ao

espaço, à memória que revelam possibilidades de interdisciplinaridade, facilitadora da aprendizagem; os espaços apresentados no *Ruínas* possuem um valor a preservar e a melhorar e, consoante a visualização do seu estado de abandono e decadência, potencia nos alunos a sensibilização no sentido de pensar o território de forma a valorizar os recursos existentes e, por fim, a apresentação de uma película inserida num estilo documental de utilização pouco habitual na sala de aula, daria a conhecer algo de novo que possa suscitar atenção e alguma curiosidade nos discentes.

Partindo do objeto de estudo que foi a obra *Ruínas* de Manuel Mozos[6] e que, a partir dele, nos foi possível abordar as imagens, o filme documentário produzido em Portugal e determinados lugares (ou espaços) no território português, enquadrou-se as intervenções educativas e curriculares a ele inerentes. Consciencializar e capacitar os alunos para o olhar crítico, desenvolvendo o pensamento histórico e a reflexão sobre o vasto património que, por todo o país, atribui a identidade nacional e a cultura portuguesa foi a estratégia seguida, no sentido de tentar alcançar resultados no *tratamento pedagógico-didático que motive os jovens para o estudo das realidades patrimoniais e que desenvolva neles capacidades de investigação e de "leitura" histórica do património, bem como atitudes de cidadania que se traduzam na defesa e preservação do que constitui parte integrante e significativa do percurso temporal da sociedade em que se inserem* (Manique; Proença, 1994: 54).

No sentido de aprofundar e desenvolver a temática da importância das funções estruturais no tempo (inícios do século XX) e no espaço (no litoral e interior do território) relacionadas ora com a reabilitação física e psicológica, ora com os costumes de alguns grupos sociais da população, os alunos tomam consciência da valorização dos edifícios ligados à saúde (sanatório Marítimo do Norte, sanatório dos Ferroviários e sanatório Albergaria), ao turismo gastronómico ou de repouso (estalagem S. José, restaurante de Monsanto, estalagem Gado Bravo), assim como a apreensão das características morfológicas de algumas regiões de Portugal (Minas de São Domingos, em Mértola ou as Antigas Pedreiras do Rio Seco, em Lisboa).

Relativamente ao património edificado, este filme documentário permite analisar estes espaços equacionando a qualidade de vida no seu interior, focalizando a necessidade da requalificação de áreas degradadas (casos da aldeia da Cova do Vapor, na Costa da Caparica ou o bairro de pescadores da Fonte da Telha, em Almada), assim como os espaços industriais abandonados onde se podem salientar os impactos do aumento urbano desordenado sobre as áreas envolventes ou, pelo contrário, da desertificação humana, como mostram as imagens do abandono da estação ferroviária de Barca D'Alva, na Guarda, uma importante infraestrutura que servia como estação fronteiriça entre Portugal e Espanha nos finais do século XIX. Algumas imagens visualizadas na película podem ser objeto de análise no caso de patrimónios construídos que foram valorizados enquanto testemunhos de antigas funções e de antigas localizações urbanas.

6 Manuel Mozos (Lisboa, 1959) é diplomado pela Escola Superior de Teatro e Cinema, especialização em Montagem, área principal em que desenvolveu a sua atividade enquanto técnico. Trabalha no ANIM - Cinemateca Portuguesa. Da sua filmografia destacamos as seguintes obras: Ruínas (2009), 4 Copas (2008), Aldina Duarte: Princesa Prometida (2008), Xavier (1991-2002), ...Quando Troveja (1998), Cinema Português...? Diálogos com João Bénard da Costa (1996), Lisboa no Cinema - Um Ponto de Vista (1994), Um Passo, Outro Passo e Depois... (1990). Destacamos ainda os prémios obtidos pela obra Ruínas e respetivos festivais: INDIELISBOA'09 – Competição Nacional (Portugal, 2009); Prémio TOBIS para Melhor Longa-metragem Portuguesa; FIDMARSEILLE – Competição Internacional (France, 2009); Prémio Internacional Georges de Beauregard; FILMINHO – Festa do Cinema Galego e Português (Portugal, Espanha, 2009).

A saída de campo e a experiência do lugar

Se, por um lado, o filme *Ruínas* é o ponto de partida para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, por outro lado, a saída de campo realizada a um dos lugares visualizados nesta película foi o culminar de todo um processo educativo no qual os alunos se incluíram na premissa de que é a escola que vai ao encontro do património e, ainda, que *defender o património é, antes de mais, conhecê-lo. E conhecer o património implica conhecer o percurso histórico em que ele se enquadra e fora do qual perde todo o significado* (*idem*, 55).

A realização de uma saída de campo e a consequente observação direta do meio, de um objeto na história local, potencializaria a aprendizagem, assim como constituiria uma oportunidade de educar e sensibilizar os alunos para a conservação do património edificado, associando relações espaciais no sentido de promover a interdisciplinaridade a partir da História[7].

Aliar a saída de campo como metodologia de trabalho onde os alunos experienciam a paisagem, torna-se motivadora para as aprendizagens sobre espacialidade, correspondendo a uma experiência educativa significativa.

Edward Relph (1976) considera que existem dois tipos de identidade no envolvimento com o lugar: interior e exterior. Tomando como referência a primeira, o autor afirma que esta envolve um sentimento de apego ao lugar (denominada como existencial), um envolvimento funcional com o lugar (comportamental) e, por fim, a interioridade empática que significa a abertura para com o lugar, a partir de um interesse sincero, de empatia.

A saída de campo experiencia a paisagem - o lugar - podendo significar um caminho relevante, cativando os alunos na proteção do património edificado ou não.

Para Conceição Ferreira (1991) as saídas de campo consistem na *observação, registo e interpretação dos factos observados,* no qual o papel relevante desta metodologia passa, segundo Bailey, pela importância na *transformación de las palavras muertas en experiencias vivas, haciendo ver a los alumnos las realidades que describen las palavras* (Bailey, 1981: 162).

A utilização e o conhecimento de várias estratégias na organização de uma visita a um determinado monumento e respetiva envolvente são importantes para que a experiência educativa seja bem-sucedida, quer ao nível artístico e cultural (aspetos materiais, descrição do edifício, elementos decorativos, temáticos, funcionais, entre outros), quer nas potencialidades da observação direta (o conhecimento da realidade, a compreensão dos fenómenos naturais e humanos) permitindo estabelecer relações histórico-geográficas no sentido de promover a motivação e maior facilidade na aquisição de conhecimentos nos alunos.

Mediante estas premissas, surgem várias questões subjacentes ao estudo: O filme documentário *Ruínas* é potenciador do processo ensino-aprendizagem? Será que os alunos apreendem de uma forma mais profunda a importância das relações espaço-tempo-memória? Como foram percecionados a película *Ruínas* e a saída de campo pelos alunos? As questões apresentadas foram equacionadas no intuito de saber quais e como utilizar estratégias educativas para o desenvolvimento deste recurso à luz da nossa pretensão.

---

7 No ensino da História é mais frequente a utilização do conceito de visita de estudo, atividade com características próprias formadas por arquivos, bibliotecas, museus ou património edificado como repositórios de vestígios históricos.

Enquadramento curricular

O contexto institucional onde se desenrolou toda a operacionalização das experiências educativas teve por alvo os alunos de duas turmas do curso técnico de turismo (ensino secundário), de uma escola da freguesia de Valadares, concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. Como questão central dessas experiências formulou-se a seguinte: quais as potencialidades do filme documentário *Ruínas* no ensino da História, em geral e, no curso profissional de técnico de turismo, em particular?

Perante o enquadramento curricular e as orientações programáticas do curso, procurou-se ir de encontro às potencialidades na utilização deste recurso, senão vejamos: interiorizar a defesa do património não terá uma conexão direta com as imagens apresentadas no *Ruínas* como formadoras da cidadania mostrando a riqueza - em ruínas - desse mesmo património? Ou a necessidade de ver e compreender o objeto artístico como testemunho do seu tempo histórico com a intenção de dignificar os lugares na sua importância?

Assim como as orientações programáticas, também os objetivos elaborados pelo Ministério da Educação destinado aos cursos profissionais, mencionam a necessidade de valorizar o património natural e cultural, assim como o ensinar a ver, ouvir, interpretar e contextualizar onde o *Ruínas* se encontra como um meio audiovisual para a concretização das diversas atividades, ou seja, um objeto para alertar consciências na receção das imagens, assim como *uma maior oportunidade de exercitar o pensamento crítico* (Felgueiras, 1988: 114) ou ainda no reconhecimento de situações relativas ao uso do espaço, valorizando também a dimensão local.

Neste contexto invoca-se a saída de campo, o Sanatório, nos seus objetivos e potencialidades. Os alunos tiveram a possibilidade de contactar com a autenticidade do lugar, com as reais dimensões do edifício, recebendo impressões ao nível estético e funcional, assim como se motivou a compreensão das *inter-relações dos fenómenos físicos e humanos com o espaço onde estes ocorrem*, induzindo um *entendimento dinâmico da construção da história (*ME/DGFV, 2007: *3*).[8]

As orientações programáticas constituíram as bases de apoio à realização das experiências educativas desenvolvidas nos diferentes momentos, aprofundando o processo ensino-aprendizagem, orientando o trabalho realizado, no qual se tentou desenvolver os objetivos centrais na disciplina de História da Cultura e das Artes: *ensinar a ver, ouvir, interpretar e contextualizar*. Tendo como pretensão mostrar um património português decadente, esquecido no tempo, no espaço e na memória, deixado ao abandono quando, outrora, fora vivo e rico, este recurso audiovisual quis aprofundar nos alunos a sensibilidade para a preservação e valorização desse património artístico e cultural, levando-os a interiorizar a sua defesa como ato de cidadania, representadas nas suas imagens. Tivemos como propósito consciencializar, realçar uma atitude crítica e dignificar a importância dos lugares no sentido de alertar a consciência histórica e geográfica dos alunos no processo ensino-aprendizagem, ambicionando *alertar no sentido de que a comunicação não seja somente uma troca de informações, mas uma procura no sentido de formar pessoas e levá-las a transformar a sociedade* (Kaplún, 1985: 60).

Quer a visualização do *Ruínas*, quer a realização da saída de campo a um dos locais filmados por Manuel Mozos, procuraram promover e expressar a vontade de conciliar várias experiências educativas, levando os alunos a refletir sobre um espaço e um tempo passados.

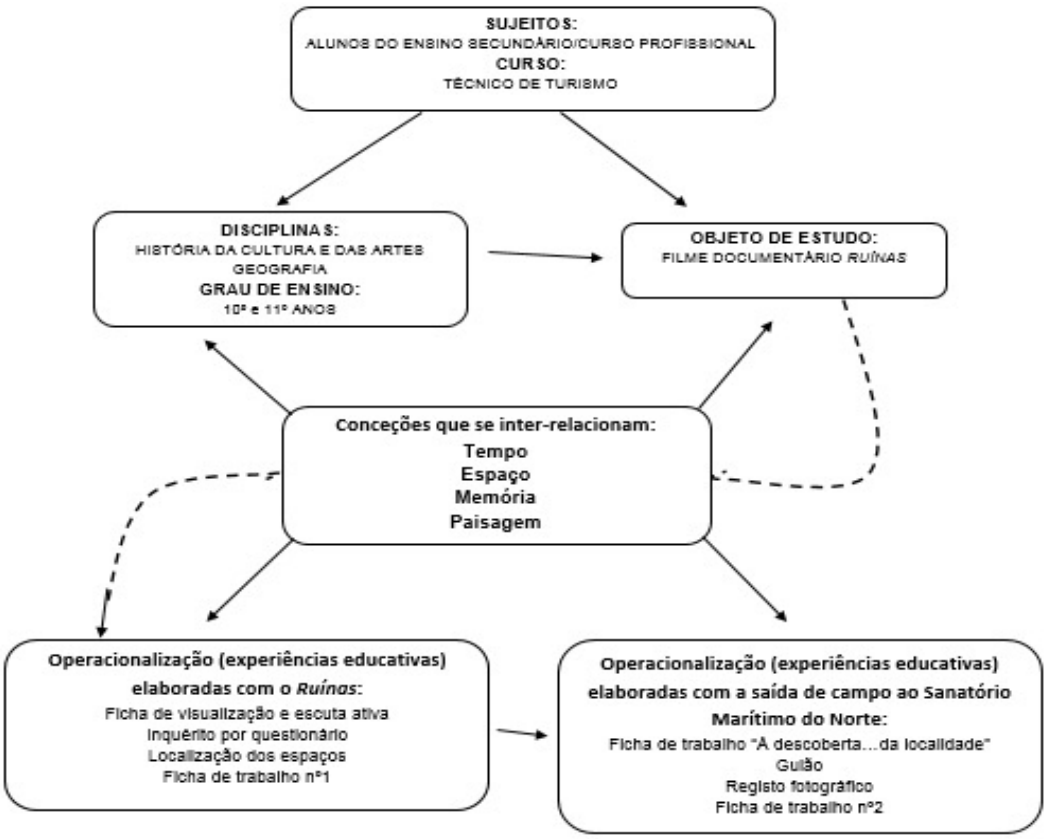
---

8 O Curso Profissional de Técnico de Turismo tem como perfil de desempenho a prestação de informações sobre o património histórico, cultural, etnográfico e gastronómico do território português e das regiões que o constituem, assim como a realização de programas de viagens e conferências. O plano de estudos é constituído por uma componente de formação sociocultural, técnica e científica, sendo nesta última onde se integram as disciplinas de História da Cultura e das Artes e Geografia.

Intervenções educativas

As intervenções educativas propuseram direcionar os alunos para a reflexão sobre o uso deste género cinematográfico no âmbito de um maior aprofundamento das relações espaço (do lugar), tempo, memória, património e, concretamente, da importância do património edificado e natural no sentido de promover uma visão cultural e educativa histórica nos alunos, sensibilizando-os e desenvolvendo capacidades e conhecimentos intelectuais através das experiências educativas realizadas, sendo também alicerçadas numa operacionalização mais prática e situada. Segundo Carrasco e Baignol (1993: 222) *a escola em que o quadro e o mapa são as únicas ajudas do professor, para além do manual, tenderá a desaparecer a favor de uma aula rica em mensagens, códigos e formas distintas de representar e expressar a realidade e a experiência.*

Figura 1: Esquema estrutural das experiências educativas



Adaptado: FIGUEIREDO, Armando (2012: 50)

Se observarmos o esquema estrutural representado, este mostra-nos o percurso efetuado para a realização deste projeto: os alunos, as áreas disciplinares, o grau de ensino e o curso profissional que frequentam. O objeto de estudo baseia-se nas características do filme documentário em geral e do *Ruínas* em concreto, assim como as características da Saída de campo serviram como metodologia utilizada numa das experiências educativas, focalizando e explanando o Sanatório Marítimo do Norte como o lugar "escolhido" de entre todos os outros lugares visualizados na película. Na parte inferior do esquema observa-se a nomenclatura de toda a operacionalização, com a indicação dos instrumentos de recolha de dados utilizados nas diversas experiências

educativas: a ficha de visualização e escuta ativa, a inquérito por questionário, a localização dos espaços elaborada pelos alunos numa base cartográfica, as fichas de trabalho, o registo fotográfico ao longo de todo o percurso pedonal durante a saída de campo, assim como um guião, servindo como documentação de apoio. O retângulo central do esquema, procura assinalar e demarcar as conceções mais significativas que se inter-relacionam no desenvolvimento de todo este trabalho (tempo, espaço, memória e paisagem).

As intervenções educativas elaboradas, assim como os instrumentos de recolha de dados utilizados, procuraram desenvolver um caminho estrutural desde a visualização do *Ruínas* até à realização da Saída de campo. Procurou-se estabelecer uma relação imagética de todos os lugares visualizados no *Ruínas* e uma relação mais prática que possibilitou um conjunto de atividades com os alunos no processo ensino-aprendizagem estimulando a cooperação entre os alunos, uma atitude ativa, motivando a sensibilidade para o património edificado e natural dos diferentes espaços numa relação homem-meio e vice-versa, assim como uma relação situada no espaço e no tempo: locais com um passado, transformados no seu significado e importância. Um destes locais teve também um cunho pertinente, visto que a instituição escolar tem como patrono a mesma personalidade que fundou o Sanatório Marítimo do Norte, localizado na mesma freguesia onde se realizou a Saída de campo; portanto também a relevância da ligação entre a instituição escolar, o património local (distam escassos quilómetros entre si), as disciplinas e a experiência educativa como fator potenciador da aprendizagem.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados constituíram, numa primeira etapa, na projeção do filme documentário que foi acompanhada por uma ficha de visualização e escuta ativa. Nessa ficha era pedido aos alunos para registarem a toponímia dos lugares filmados, assim como a identificação das funções urbanas de cada um desses lugares.

Esta atividade educativa teve como principais atributos cativar o interesse dos alunos no processo ensino-aprendizagem, mencionando Carrasco e Baignol (1993), na observação de *objetos* entendidos como processos para o conhecimento do passado, procurou-se também que os alunos revelassem *curiosidade, despertada pelo audiovisual no aluno, facilitando o desenvolvimento de muitos pontos de interesse,* promovendo a educação para a cidadania, tentando contextualizar os diversos *objetos* no tempo e na importância social em que se inscrevem, assim como a *concentração da atenção, por parte dos alunos, solicitando a mobilização dos diferentes órgãos dos sentidos*, sensibilizando para a reflexão do espaço funcional e ativo, materializado e vivenciado num passado, cujo futuro é necessário traçar e, por fim, *a novidade*, contribuindo para que o filme documentário fosse *uma alternativa válida e atrativa às atividades baseadas na escrita e na oralidade*.

Numa segunda etapa (Apêndice 1), procedeu-se à entrega de um inquérito por questionário aos alunos, onde mediante as questões apresentadas, estes elaboravam respostas do tipo fechado, sendo uma delas de elaboração livre (resposta aberta). Esta técnica de recolha de dados, consiste numa entrevista *auto-administrada, permitindo-nos uma recolha de dados mais extensa num curto espaço de tempo* (Adams, 1985), inserindo-se *numa utilização pedagógica com carácter muito preciso e formal* (Quivy; Campenhoudt, 1992: 187), possibilitando a recolha e quantificação de vários dados, permitindo extrair algumas conclusões. As questões apresentadas dividiram-se em diferentes graus: o grau do conhecimento da película, da satisfação perante a mesma, do interesse e do relacionamento entre o *Ruínas*, as áreas disciplinares, os conteúdos programáticos e o tipo de curso. A questão de resposta aberta pretendeu uma opinião pessoal sobre a referida película.

O instrumento de recolha de dados para a experiência educativa seguinte foi desenvolvido através da localização em Portugal continental dos espaços visualizados no filme documentário *Ruínas*, na qual os alunos foram distribuídos em vários grupos. Esta experiência educativa teve como finalidade os alunos localizarem, cartografarem e numerarem os lugares que a película mostrou, inserindo-os numa base cartográfica que lhes foi entregue, sendo acompanhada por uma ficha informativa.

Através desta atividade, procurou-se desenvolver técnicas de expressão cartográfica para representar e interpretar informação e melhorar as capacidades dos alunos na localização dos lugares no território português, assim como conhecer a distribuição geográfica de diversos fenómenos culturais, sociais e económicos representados nas imagens da película.

No quarto momento, foi distribuída uma ficha de trabalho (Apêndice 2) com questões de resposta aberta para que os discentes elaborassem a análise das localizações e principais incidências das funções dos lugares mediante os resultados da experiência educativa anterior, assim como identificarem alguns pontos turísticos e idealizar possíveis projetos a implementar nas escolhas que fizeram tendo, no final da ficha, uma questão mais reflexiva procurando extrair nas suas respostas quais as intenções do realizador em filmar o cemitério do prado do repouso. Pretendeu-se compreender o desenvolvimento do pensamento analítico na localização dos espaços que efetuaram, assim como exercitar o *ver mais longe* naquilo que lhes foi transmitido pelo recurso audiovisual, ou seja, potenciar outras significações, *pensá-las*.

A última etapa e, por assim dizer, o fechar de um ciclo, consistiu na realização da saída de campo ao Sanatório onde se experienciou, acompanhada de diversas tarefas, um dos lugares do *Ruínas*. Foi-lhes entregue uma ficha denominada "À descoberta...da localidade" (Apêndice 3), procurando desenvolver nos alunos uma metodologia baseada na observação direta e utilizando um estilo misto, ou seja, de descoberta e guiado, onde se direcionou o aluno para uma atitude ativa, uma atitude de investigador e não unicamente de simples recetor de conhecimentos.

Todas as tarefas incrementadas nesta ficha de trabalho pretenderam desenvolver vários aspetos, quer através de competências ao nível procedimental, assim como o incentivo à observação e curiosidade histórica e geográfica durante o percurso estabelecido, a interpretação dos textos distribuídos, relacionando-os com as várias exposições verbais durante a saída de campo, o enquadramento desta atividade com a visualização do filme documentário, fomentando a memorização e, por último, a opinião pessoal dos alunos relativamente à atividade realizada, procurando também compreender o grau de interesse destes.

Nesta etapa, também lhes foi entregue um guião com prévios esclarecimentos formais sobre o lugar a visitar, incluindo um pequeno historial sobre o Sanatório Marítimo do Norte e o respetivo itinerário, focalizando alguns pontos importantes no percurso que iriam efetuar, sendo este reforçado com algumas fotos.

Posteriormente, em contexto de sala de aula, foi distribuída uma ficha de trabalho, procurando encontrar respostas às seguintes perguntas: *Qual a importância do Sanatório Marítimo do Norte do ponto de vista histórico? Qual a importância da implementação do Sanatório no espaço em que está localizado?*

Esta ficha teve como objetivo compreender os diversos significados que os alunos absorveram, retiveram com a saída de campo ao nível da História e da Geografia, no sentido de entender até que ponto os alunos assimilaram a importância da saída de campo no espaço e do objeto histórico nele inserido.

Análise dos resultados

Relativamente à análise dos resultados, perante as várias experiências educativas realizadas, devido à sua multiplicidade, limitar-nos-emos aos resultados mais relevantes no geral, dando particular enfoque na área curricular de História da Cultura e das Artes. Assim, perante a identificação dos lugares do *Ruínas* e das respetivas funções urbanas, verificou-se que durante a projeção da película os alunos registaram a toponímia dos lugares onde, nos dois níveis de ensino, os resultados ultrapassaram os 93% de respostas corretas. É importante referir que se utilizou a estratégia do intervalo após os 45 minutos servindo como, digamos, intervalar o filme documentário no sentido de captar maior atenção dos alunos durante toda a sua visualização.

Com a realização do inquérito por questionário procurámos obter os resultados percentuais mediante diferentes graus: o grau de conhecimento em relação à película, o grau de satisfação, de duração, de desenvolvimento e, por fim, de interesse (Quadro 2). Estes resultados mostram-nos que a totalidade dos alunos não conhecia o *Ruínas*, onde também é possível observar dois campos interessantes: por um lado, os alunos consideraram efetivamente o documentário longo e parado (importa referir que tem a duração de 60 minutos, quase metade da duração dos filmes de ficção...), assim como o grau de satisfação foi ligeiramente positivo (com uma percentagem de 43%), no entanto, por outro lado, se nos detivermos no grau de interesse este mostra-nos que consideraram o *Ruínas*, no mínimo, interessante, o que nos leva a pensar que por um lado, é um filme documentário longo e parado mas que, ao mesmo tempo, cativou o seu interesse.

Quadro 2: Respostas ao inquérito por questionário relativo ao filme *Ruínas*.

Indicadores	Alunos	
	Nº	**%**
Grau de conhecimento		
Com conhecimento	0	0
Sem conhecimento	35	100
Grau de satisfação		
Quanto ao gosto / agrado		
Gostou	15	42,9
Não gostou	14	40
Não sabe	6	17,1
Quanto à duração do documentário		
Muito longo	12	34,3
Longo	9	25,7
Suficiente	14	40
Insuficiente	0	0
Quanto ao desenvolvimento do documentário		
Muito parado	13	37,1
Parado	16	45,7
Necessário	5	14,3
Não responde	1	2,9
Grau de interesse		
Quanto ao conteúdo		
Desinteressante	4	11,4
Pouco interessante	9	25,7
Interessante	18	51,4
Muito interessante	3	8,6
Pleno de interesse	1	2,9

Relativamente às relações entre o *Ruínas* e a disciplina de História da Cultura e das Artes (Quadro 3), observa-se que cerca de 75% dos alunos consideram existir uma relação forte quanto à disciplina se juntarmos os indicadores de relação suficiente e relação plena, assim como consideram de uma forma ainda mais vincada existir uma relação entre o Ruínas e os conteúdos programáticos, com cerca de 81% de respostas neste sentido. Quanto à relação entre o *Ruínas* e o Curso de técnico de turismo, acentuam-se as relações existentes entre este recurso didático e o curso que frequentam, onde se observa que metade dos inquiridos considerou a existência de uma plena e forte relação (com 40% e 8,6% de respostas obtidas), apontando uns residuais 2,9% na não existência de relação *Ruínas*-Curso de técnico de turismo.

Quadro 3: Respostas ao inquérito por questionário relativo ao Ruínas (grau de relacionamento).

Indicadores	Alunos					
	Total		**10º ano**		**11º ano**	
	Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
Grau de relacionamento entre o *Ruínas* e a disciplina de História da Cultura e das Artes						
Sem relação	1	6,3	1	6,3	0	0
Pouca relação	3	18,8	3	18,8	0	0
Relação suficiente	11	68,8	11	68,8	0	0
Muita relação	0	0	0	0	0	0
Relação plena	1	6,3	1	6,3	0	0
Grau de relacionamento entre o *Ruínas* e os conteúdos programáticos da disciplina de História da Cultura e das Artes						
Sem relação	1	6,3	1	6,3	0	0
Pouca relação	2	12,5	2	12,5	0	0
Relação suficiente	10	62,5	10	62,5	0	0
Muita relação	3	18,8	3	18,8	0	0
Relação plena	0	0	0	0	0	0
Grau de relacionamento entre o *Ruínas* e o curso de Técnico de Turismo						
Sem relação	1	2,9	1	6,3	0	0
Pouca relação	4	11,4	2	12,5	2	10,5
Relação suficiente	13	37,1	5	31,3	8	42,1
Muita relação	14	40	6	37,5	8	42,1
Relação plena	3	8,6	2	12,5	1	5,3

Perante a análise dos resultados obtidos, constata-se a evidência de uma forte articulação e de um forte potencial entre a película e as diversas relações no processo ensino-aprendizagem.

Mediante os resultados obtidos na experiência educativa desenvolvida com a localização geográfica dos espaços visualizados no filme documentário, observamos que a maioria dos alunos demonstrou interesse pela atividade proposta, cooperando entre si na realização da mesma, revelando-se um clima pedagógico profícuo, facilitando a relação e o diálogo professor - alunos. Constatamos algumas dificuldades e incorreções na realização da tarefa solicitada na localização de certos espaços, concretamente os três lugares que se seguem: Lourinhã (Estalagem S. José); Ílhavo (o Navio-Museu Santo André) e Benavente (Estalagem Gado Bravo). Relativamente à localização incorreta dos espaços, refere-se os exemplos de Barca d'Alva no distrito da Guarda, Tróia no distrito de Setúbal, Almada e Barreiro. Verifica-se a necessidade do processo ensino

aprendizagem atribuir maior contacto com *representações* cartográficas, no intuito de localizar, conhecer, mapear e codificar os diferentes espaços no território português.

As respostas-tipo mais frequentes apresentadas na realização da ficha de trabalho (Apêndice 7) e relativamente à primeira questão importa referir que estas atingiram os objetivos pretendidos, tendo os alunos identificado a área geográfica onde se localiza a maioria dos locais do *Ruínas*, assim como mencionaram as principais funções urbanas representadas. A existência de um património edificado abandonado foram as respostas de um grupo mais restrito de alunos expondo, como justificação possível, o despovoamento territorial de algumas regiões no território nacional.

Na segunda questão, as respostas obtidas mostraram a sensibilidade dos alunos para possíveis potencialidades dos locais culturais, artísticos e arquitetónicos por eles selecionados.

A terceira questão obteve como resposta diversos projetos turísticos a implementar nos locais mencionados, englobando visitas guiadas nestes espaços para a função turística, devidamente dinamizados, reconstruídos e reabilitados assim como sugestões de reabilitação e povoamento de '*sítios*', valorizando a memória coletiva e a identidade local.

A última questão ambicionava *apurar um significado e interpretação mais profunda na escolha deste local* (Figueiredo, 2012: 65). Manuel Mozos apresenta-o como um espaço vivo, em movimento, contrastando com o desenrolar da película. A maioria dos alunos mencionou que o realizador teve como principal finalidade mostrar um local antigo e com história. Contudo, se observarmos as restantes respostas, estas inclinam-se para o pretendido, tendo alguns alunos relacionado a morte com os locais abandonados, as ruínas dos lugares como símbolo do '*fim de algo*', aproximando-se da conceção do realizador. Sobre esta passagem, Manuel Mozos refere que *em todo o filme, aparece uma única cena com pessoas. É logo no início, no cemitério do Prado do Repouso, no Porto, no dia de Finados. Antes disso, apenas uma imagem: a implosão das torres de Tróia. Quer esse plano de Tróia (quis filmar antes da implosão, mas não foi possível) quer a sequência no Prado do Repouso têm um carácter metafórico para o resto do filme. O primeiro porque é a única coisa em todo o filme que desaparece. Depois da implosão só fica pó. E essa ideia do pó conduz-nos à questão do cemitério. Se não houvesse pessoas, o filme seria lido de outro modo. Nós, pessoas, temos uma memória. Mesmo quando as coisas desaparecem ficamos ligados a elas* (Coelho, 2010).

Na saída de campo ao Sanatório Marítimo do Norte e envolvente, os alunos realizaram a ficha de trabalho "À descoberta...da localidade" (Apêndice 3), mediante as questões relacionadas com o desenvolvimento da observação direta, o registo fotográfico, as semelhanças funcionais entre o edifício visitado e os restantes edifícios do filme documentário, as relações histórico-geográficas do espaço visitado e, por fim, o seu interesse na realização desta atividade didática.

Globalmente, os alunos desenharam, legendaram e escreveram todo o trajeto percorrido durante a saída de campo, como lhes era pedido nas questões 1, 2 e 3, tendo-se observado diferentes níveis de execução da tarefa. Perante o registo fotográfico, os discentes consideraram relevante fotografar o local de partida, ou seja, a Escola, seguindo-se um elemento artístico e cultural representativo desta localidade, o Orfeão de Valadares, assim como a Estação Ferroviária de Valadares, as áreas residenciais e o litoral e o exterior do Sanatório de Valadares (importa referir que não foi autorizado captar fotografias no interior do sanatório). Quando regressavam, efetuaram o registo fotográfico do Edifício Heliântia.

Na realização das questões 5, 6 e 7, a maioria dos alunos respondeu corretamente, mostrando que estavam atentos às diferentes intervenções ao longo da saída de campo. Nas questões 8 e 9, foram obtidas respostas mencionando que, nas imagens do documentário, o sanatório *estava mal tratado e em ruínas* e que na atualidade *a sua estrutura estava mais reforçada*. Quanto à analogia com outros locais visualizados, os discentes mencionaram o Sanatório dos Ferroviários, na Covilhã e o Sanatório Albergaria, em Lisboa.

A questão 10 visava encontrar respostas onde os discentes relacionassem as condições naturais do lugar e a localização deste edifício. Os alunos responderam que *se localiza perto do mar e que, com o mar e a helioterapia, era melhor para tratar das doenças*, sendo importante referir que alguns alunos fizeram unicamente a localização do sanatório, não fazendo qualquer relação com as condições naturais existentes. As duas últimas tarefas solicitavam uma opinião pessoal mediante a atividade realizada, procurando também saber o grau de interesse e articulação existente entre a saída de campo e as disciplinas. Quanto às respostas dadas sobre o que mais os agradou nesta atividade, os alunos responderam que gostaram de visitar o sanatório, de estar ao *ar livre*, de conhecer *a história do sanatório*, assim como da história *do local* e da *convivência* estabelecida entre os diversos participantes. Mencionaram como aspetos menos positivos, o facto de o *sanatório se encontrar em obras*, de terem de *caminhar* e da ocorrência de *vento*.

Na ficha de trabalho elaborada após a saída de campo, onde se pretendia saber qual a importância do Sanatório do ponto de vista histórico e geográfico, tendo como objetivo conhecer e apreender a importância do espaço e do objeto histórico do lugar visitado, após a análise a agregação dos resultados obtidos nas respostas, é-nos possível verificar que incidiram fundamentalmente em vários pontos:

– Os alunos salientaram a importância do Sanatório ao nível da antiguidade;

– Ao nível da importância na sua reabilitação;

– No estilo arquitetónico do edifício como importante referência para a localidade;

– Na importância dos fatores (ou elementos) naturais como a proximidade da praia, o clima, a água do mar e a vegetação.

Considerámos que, perante os resultados obtidos, os alunos estabeleceram relações relevantes de causalidade do edifício neste espaço ao nível histórico e geográfico, onde se verificou que os alunos depreenderam a importância do objeto enquanto elemento artístico, bem inserido quando referenciam *a sua arquitetura* e a *atração turística*, indo de encontro aos objetivos que pretendemos alcançar, destacando a promoção do *gosto pela criação artística nas suas múltiplas vertentes*, mediante a *oferta disponível da região*, assim como *ver e sentir o sítio* (ME, 207: 8), assim como o interesse de um espaço natural importante no território português e na história local, projetando um caráter interdisciplinar no diálogo património edificado / meio natural.

Considerações finais

Como considerações finais, salientámos a existência de vários pilares fundamentais para entender a problemática de todo este trabalho:

– Mediante a questão de partida onde se questionava se este recurso audiovisual é potenciador do processo ensino-aprendizagem, considerou-se que, através da fundamentação teórica e da

metodologia utilizada, é possível utilizar este género cinematográfico e, concretamente o filme documentário *Ruínas*, enquanto documento / recurso didático potencializador das aprendizagens dos alunos no processo ensino-aprendizagem e ensinar (educar) para uma outra cultura cinematográfica.

– A segunda questão de partida propunha saber quais as estratégias a utilizar e se estas possibilitaram o desenvolvimento de potencialidades deste recurso ao nível da aprendizagem. Considerou-se que, e mencionando somente alguns deles, perante os resultados do inquérito por questionário foi possível saber a potencialidade do *Ruínas* para a lecionação da disciplina de História, assim como o relacionamento com o curso profissional de técnico de turismo. Através da ficha realizada pelos alunos após a saída de campo foi possível constatar que estes atribuíram causalidade e relações entre o objeto, a sua envolvente e, consequentemente, a disciplina de História e Geografia. Com a localização dos espaços do *Ruínas* na base cartográfica foi ainda possível perceber a necessidade de aprofundar impressões e expressões cartográficas nas aulas, no sentido de familiarizar os alunos com as diversas formas de representação da superfície terrestre.

– A terceira questão de partida procurava saber como foram percecionados a película *Ruínas* e a saída de campo pelos alunos. Considerou-se que contribuíram de forma significativa para sensibilizar e consciencializar os alunos para um olhar mais histórico sobre a paisagem encarada como património comum, de tempos e memórias que foram fixadas pelas imagens e pelo conhecimento direto com a experiência do lugar.

Para terminar e referindo Edward Relph, na sua obra *Place and Placelessness*, de 1976, o lugar deve ser entendido como um fenómeno. Um fenómeno de configurações físicas, de atividades e de significações e não como uma representação inautêntica, imaginária, patente em muitas películas cinematográficas ficcionais ou em paisagens estereotipadas. Este autor refere ainda que os lugares necessitam de uma interiorização para serem assimilados numa verdadeira identidade e essa interiorização passa pela experiência do lugar.

O presente trabalho procurou mostrar que desenvolver o processo ensino-aprendizagem englobando estas premissas avança no sentido de *contrariar a concepção do aluno como uma pessoa replicadora, por memorização, de conteúdos históricos finalizados por outros, alheia ao aprofundamento de um pensamento autónomo, fundamentado, crítico e criativo em matéria de conhecimento histórico e de percepção da realidade social à sua volta* (Correia, 2013: 55), assim como aprofundar e potenciar um olhar mais atento ao que nos rodeia: no mundo, no território português, na cultura, na educação e nas relações histórico-geográficas.

Referências bibliográficas

Abreu, Maurício de Almeida (1998). Sobre a memória das cidades. Revista da Faculdade de Letras - Geografia - I Série, Vol. XIV, pp. 77-97.

Adams, G. R.; Schvaneveldt, J. D. (1985). *Understanding research methods*. 2ª ed., New York: Longman.

Bailey, Patrick (1981). *Didáctica de la Geografia*. 2ª ed., Madrid: Editorial Cincel.

Carrasco, J. B.; Baignol, J. B. (1993). *Técnicas y recursos para motivar a los alunos*. 3ª ed., Madrid: Edictiones Rialp.

Coelho, Alexandra Prado (2010), "Manuel Mozos nas ruínas das grandes esperanças", in *Público, ed. 01.04.2010* (in - http://ipsilon.publico.pt/cinema/entrevista.aspx?id=253770 - consultado em 15-06-2012).

Comparato, Doc (1993). *Da criação ao guião: a arte e a técnica de escrever para cinema e televisão.* 3ª ed., Lisboa: Pergaminho.

Connerton, Paul (1993). *Como as sociedades recordam*. 2ª ed., Oeiras: Celta Editora.

Correia, Luís Grosso (2013). O regresso do livro único de História. *Público*, ed. 21.04.2013, p. 55.

Costa, João Bénard da (1991). *Histórias do cinema*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Faria, António (2001). *A Idade da consciência - Cinema e História.* Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.

Felgueiras, Margarida L. (1988). O ensino da História - que História ensinar?. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, pp. 111-121.

Ferreira, Conceição Coelho (1991). *A utilização de trabalho de campo nas estratégias de ensino-aprendizagem em Geografia*. Tese de mestrado em Ciências da Educação (Análise e Organização do Ensino). Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Ferro, Marc (1993). *Cinéma et Histoire,* 2ª ed., Paris: Éditions Gallimard.

Figueiredo, Armando (2012), *Ruínas e a experiência do lugar: contributos do filme documentário e da saída de campo no desenvolvimento das aprendizagens em História e Geografia*. Relatório final de Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Freitas, Ana de (2013) O fotógrafo ruinólogo. *Público - D2,* ed. 19.05.2013.

Halbwachs, Maurice (1990). *A memória coletiva.* São Paulo: Vértice.

Harner, J. (2001). Place identity and copper mining in Sonora, Mexico, *Annals of the Association of American Geographers*, v. 91, n. 4, p. 660-680.

Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular.* Quito: Ciespal.

Manique, António Pedro; Proença, Maria Cândida (1994). *Didáctica da História - património e história local.* Lisboa: Texto Editora.

Martins, Paulo Miguel (2011). *O cinema em Portugal: os documentários industriais de 1933 a 1985.* Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Melo, Maria do Céu de (org.) (2008). *Imagens na aula de História. Diálogos e silêncios.* Mangualde: Edições Pedago.

ME/DGEV (2007). *Programa Componente de Formação Científica - Disciplina de Geografia dos Cursos Profissionais de Nível Secundário.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Formação Vocacional.

ME/DGEV (2007). *Programa Componente de Formação Científica - Disciplina de História da Cultura e das Artes dos Cursos Profissionais de Nível Secundário.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Formação Vocacional.

Napolitano, Marcos (2003). *Como usar o cinema na sala de aula.* 5ª ed., S. Paulo: Contexto.

Nova, Cristiane (1996). O cinema e o conhecimento da história. *O Olho da História*, nº3, pp. 217-234.

Penafria, Manuela (1999). *O filme documentário-História, identidade, tecnologia*. Lisboa: Edições Cosmos.

Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

Relph, Edward (1976). *Place and placelessness.* London: Pion Limited.

Rosenstone, Robert A. (1995). *Visions of the past-the challenge of film to our idea of history.* Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Soares, Ana Isabel (2010). Nem velho nem novo: outro documentário - Abordagem das tendências do documentarismo português no início do século XXI. In João Maria Mendes (org.), *Novas e velhas tendências no cinema português contemporâneo.* Amadora: Biblioteca da Escola Superior de Teatro e Cinema, pp. 331-334.

Tavares, Celme (2011). *Documentário Português no Século XXI: Retrato de um País*. Dissertação de Mestrado em Comunicação Multimédia. Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte.

Viveiros, Paulo (2003). *A imagem do cinema - história, teoria e estética.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Wolton, Dominique (1994). *Elogio do grande público - uma teoria crítica da televisão.* Porto: Edições Asa.

Apêndice 1

Inquérito por questionário

Assinale com uma **Cruz** as opções corretas:

1. Grau de Conhecimento

1.1. Já tinha visto o documentário Ruínas. ☐

1.2. Não tinha visto o documentário Ruínas. ☐

1.3. Já conhecia (de ouvir falar; através da TV; na internet; outros) o documentário. ☐

1.4. Não conhecia o documentário. ☐

2. Grau de Satisfação

2.1. Gostei do documentário. ☐

2.2. Não gostei do documentário. ☐

2.3. Não sei se gostei. ☐

3. Duração

3.1. Considero o documentário muito longo. ☐

3.2. Considero o documentário longo. ☐

3.3. Considero que o documentário tem a duração necessária. ☐

3.4. Considero que o documentário tem uma duração insuficiente. ☐

4. Ação

4.1. Considero o documentário muito parado. ☐

4.2. Considero o documentário parado. ☐

4.3. Considero que o documentário tem a ação necessária. ☐

5. Assinale, com um círculo, o seu **Grau de interesse** relativo ao conteúdo do documentário *Ruínas* (sendo que: 1 - Nada interessante; 2 - Pouco interessante; 3 - Interessante; 4 - Muito interessante; 5 - Pleno de interesse).

1 2 3 4 5

6. Assinale, com um círculo, o seu **Grau de relacionamento** entre o documentário *Ruínas* e esta disciplina:
(1-Nenhuma relação; 2-Pouca relação; 3-Suficiente relação; 4-Muita relação; 5-Plena relação)

1 2 3 4 5

7. Assinale, com um círculo, o **Grau de relacionamento** entre o documentário *Ruínas* e os conteúdos programáticos da disciplina:
(1-Nenhuma relação; 2-Pouca relação; 3-Suficiente relação; 4-Muita relação; 5-Plena relação)

1 2 3 4 5

8. Assinale, com um círculo, o **Grau de relacionamento** entre o documentário *Ruínas* e o curso que frequenta:
   (1-Nenhuma relação; 2-Pouca relação; 3-Suficiente relação; 4-Muita relação; 5-Plena relação)
   1 2 3 4 5
9. No caso de desejar formular um **juízo ou opinião** sobre o filme documentário *Ruínas*, utilize o espaço seguinte.

   _____

Apêndice 2

Ficha de trabalho

1. Após a construção do Mapa dos locais representados no filme documentário *Ruínas*, faz a análise do mesmo e retira algumas conclusões (localização, tipo de funções, outras).

   _____

2. Identifica os locais que escolherias como possíveis roteiros/pontos turísticos. Justifica a tua resposta.

   _____

3. Refere o tipo de projetos turísticos que farias com os locais que foram assinalados na resposta anterior.

   _____

4. Recorda o filme documentário *Ruínas*.
   Refere, na tua opinião, o significado da escolha do Cemitério do Prado do Repouso, no Porto no documentário *Ruínas*.

   _____.

Apêndice 3

Ficha "À descoberta da...localidade"

1. Desenha o trajeto que percorres durante esta saída de campo.

2. Coloca a letra P no local de partida e a letra C no local de chegada.

3. Indica o nome das ruas por onde passas no teu trajeto.

4. Fotografa paisagens relevantes para a Geografia e para a História, desde o local de partida ao local de chegada (limite de fotografias: 5).
5. Refere o nome do fundador do Sanatório.

6. Identifica a doença tratada no Sanatório Marítimo do Norte.

7. Menciona o ano da inauguração deste edificio.
8. Relembra o documentário *Ruínas*. Refere as diferenças visualizadas no documentário e na atualidade.

9. Indica dois locais do *Ruínas* que apresente a mesma função deste edifício.

10. Relaciona as condições geográficas (naturais) e a localização deste Sanatório.

11. Refere o que mais gostaste na saída de campo.

12. Refere o que menos gostaste na saída de campo.

13. Consideras que tem interesse para as disciplinas de Geografia e de História da Cultura e das Artes esta saída de campo? Justifica a tua opinião.

Mitos e Lendas

Vítor Fontes*

O nosso imaginário individual e coletivo é construído a partir de narrativas (orais e/ou escritas) em que a ficção e realidade se misturam na procura de um sentido para a nossa existência e identidade. A construção desse imaginário coletivo remonta às origens da própria humanidade e é o resultado da ação combinada dessas narrativas que pode assumir múltiplas formas e características – histórias, estórias, mitos, fábulas, lendas, contos, etc. Desde crianças que o nosso imaginário é alimentado por essas narrativas, justificadas pelo seu poder de encantamento, fascínio e necessidade que exercem sobre os indivíduos e as comunidades humanas. Neste texto, debruçar-nos-emos especificamente sobre o papel dos mitos e das lendas no ensino da História, pela sua singularidade, abrangência e importância na construção desses imaginários e memórias, mas também pelo seu enorme potencial didático no processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

Atualmente, utilizamos a palavra "mito" para designar um conjunto muito amplo de fenómenos e ideias, assistindo-se de certa forma a uma banalização do termo. Daqui resulta uma dificuldade concreta em definir o que é o "mito" e a necessidade de o enquadrar enquanto narração, isto é, género da literatura oral e/ou escrita que se debruça sobre o homem e o mundo. Originalmente, um mito era entendido como uma verdade absoluta, merecedor de crença profunda e até veneração. Serviam como explicações da origem do homem, do mundo e dos fenómenos da natureza, do desconhecido, do inexplicável. Desde as sociedades humanas primitivas até aos nossos dias, acompanhando a evolução do conhecimento científico, a ideia de mito foi perdendo o seu valor original e passou a ser usado para designar uma história falsa, fantasiosa, inventada, irreal. De alguma forma, o mito perdeu para a História o seu significado de relato verdadeiro, credível e real. Hoje, mito e História são vulgarmente como dois conceitos antagónicos. É frequente usar-se a expressão "*isso é um mito!*" para classificarmos de falso, pouco credível um determinado acontecimento ou facto, ou quando o pretendemos desvalorizar e depreciar. Atualmente, também é comum utilizar-se o conceito de mito para designar ícones da cultura de massas, sejam personalidades desportivas, da música, do cinema ou da política. Esta polissemia do mito não pode ser ignorada, pois incorpora em si mesma, um certo preconceito ou visão pejorativa do próprio conceito bastante enraizada nas sociedades contemporâneas e que pode contaminar de forma comprometedora a sua utilização no processo de construção do conhecimento histórico. Aproximamo-nos, desta forma, da posição de que o mito possui diversas interpretações e que cada uma delas é, à sua maneira, verdadeira (cf. Marinho, 2011: 3).

1. Os mitos e as lendas e a construção do pensamento histórico

Fazer história é "*contar aquilo que aconteceu*". Esta é a ideia dominante acerca da função da história e da sua principal vocação. Fazer história é contar uma história, perpetuando no tempo e na memória, individual e/ou coletiva, os homens que viveram antes do instante que se narra e os seus feitos. Por isso se considera que a história deriva da narrativa, não se definindo por um objeto de estudo, mas por um tipo de discurso. Na verdade, esta conceção da História enquanto

* Citar como:
Fontes, Vítor (2021). Mitos e lendas. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 89-121. DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa4.

narrativa tem sido um dos temas que mais tinta tem feito correr entre os historiadores e mais controvérsia tem gerado. François Furet, na obra *Oficina da História*, dedica um capítulo, intitulado "Da história-narrativa à história-problema" (1990: 81-98), a esta questão, considerando que a narrativa histórica fixa as recordações dos indivíduos e das coletividades, conservando aquilo que escolheram do seu passado ou simplesmente do passado. Ao selecionar o que deve ou não deve ser recordado/conservado/partilhado, o historiador está a construir um enredo que normalmente tem privilegiado as aventuras dos grandes homens e dos Estados, as histórias do poder e da guerra, das quais os mitos e as lendas constituem um excecional exemplo. Para o autor (*idem*, 83) toda a história-narrativa é um sucessão de acontecimentos-origens, também, classificada como história acontecimental que mais não é do que uma história teleológica. Na verdade, todos os povos precisam de uma narrativa das origens e de um memorial da grandeza que possam ser uma espécie de garantia do seu futuro coletivo, daí que a exaltação do poderio e das consciências nacionais continue a ser uma das grandes justificações da história-narrativa. No entanto, a evolução recente da historiografia parece mostrar um recuo dessa forma de fazer história, para dar lugar a um novo paradigma que assenta na história-problema, acompanhando as mutações instigadas pelos progressos da informática e da tecnologia, pela influência difusa da concetualização marxista das ciências sociais e pelo desenvolvimento de algumas ciências (economia, demografia, antropologia) com objeto de estudo bem delimitado e definido e que põem em causa a própria noção de história global e linear a que sempre nos habituamos.

No entanto, para Furet (*ibidem*, 96-97) não é correto pensar-se que basta passar da história-narrativa à história-problema, também designada por história concetualizante para entrarmos no domínio científico do demonstrável. Embora reconheça a provável superioridade do ponto de vista do conhecimento da segunda, na medida em que substitui a inteligibilidade do passado em nome do futuro por elementos de explicação explicitamente formulados, porque descobre e constrói factos históricos destinados a dar apoio à explicação proposta e alarga assim consideravelmente o domínio da história propriamente dita, ao recortá-lo e especificá-lo, ainda assim, não é o suficiente para falarmos de uma história científica. Por um lado, porque existem questões, conceitos, que não têm respostas claras, por outro, porque há questões que, apesar de terem respostas claras, não podem ser resolvidas quer por causa da falta de dados, quer pela sua natureza, seja pelo caráter ambíguo dos indicadores ou pelo facto de estes não serem suscetíveis de procedimentos de análise rigorosos. Por esta razão, concluí que devemos aceitar que "a história oscilará provavelmente sempre entre a arte da narrativa, a inteligência do conceito e o rigor das provas; mas se essas provas forem mais seguras, os conceitos explicitados, o conhecimento ganhará com isso e a arte da narrativa nada perderá" (*ibidem*).

Também José Mattoso, na sua obra *A Escrita da História* (1997: 15-56), participa neste debate, reconhecendo que a História deixou de ser uma disciplina literária. Se ignorarmos a necessidade de estabelecermos como condição prévia a objetividade crítica dos dados e da sua associação em termos científicos, então, a História, tornada narrativa, em nada difere da ficção. No entanto, Mattoso lembra que a busca da positividade em História não deve esquecer que "ela só alcança o passado por intermédio de sinais e representações mediadoras da realidade e não por um exame direto da própria realidade. Esses sinais são as marcas da passagem do Homem, mas são também as próprias representações verbais ou mentais que permitem escolher entre eles os que são considerados representativos. A história é, portanto, uma representação de representações. É um saber, e não propriamente uma ciência" (*idem*, 38).

Assim, a História não pode ignorar o estudo das narrativas míticas, das lendas e dos contos enquanto representações da realidade, de um certo modo de viver e de pensar, de um imaginário coletivo fundamental para a compreensão do passado. Para Mattoso a memória coletiva baseia-se numa reconstituição imaginária, mítica, mesmo quando resulta da transmissão escolar, porque condiciona, muitas vezes, os comportamentos coletivos. Por esta razão, o discurso, ainda que científico, acerca do passado, não é a sua imagem fiel, antes uma expressão do que o seu autor pensa acerca dele. Deste modo, não nos podemos limitar ao estudo dos documentos escritos, necessitamos, também, de "procurar o passado na paisagem, nos monumentos, nas iluminuras, nos jogos, nos contos, no imaginário coletivo, nas técnicas artesanais, nos pelourinhos, nos barcos de pesca, na terminologia das formas de tratamento pessoal, na paginação dos livros, nos brinquedos, na moda, enfim, em tudo, tudo tem uma espessura diacrónica" (*ibidem*, 21). Na verdade, a História ao escolher como objeto o passado da Humanidade, pretende, em última análise, recorrer ao estudo da própria escrita da História e das sucessivas interpretações que as diversas civilizações e sociedades foram dando ao universo visível e invisível, com o intuito de o dominar ou de com ele conviver (*ibidem*, 40). A História deverá, portanto, considerar para efeitos de investigação as representações discursivas ou simbólicas do passado, expressas ou implícitas, de hoje ou de outrora, em textos historiográficos ou ficcionais, em mitos ou emblemas, em compêndios escolares ou em tratados científicos, em discursos e na oratória ou em estratégias políticas. José Mattoso (*ibidem*, 61) conclui que a História não pode apenas fixar-se nos acontecimentos situados no tempo e no espaço, deverá também considerar a memória que deles fica, nas suas expressões concretas e como facto da construção social do passado.

Esta conceção acerca das funções da História resulta de um longo processo de convivência mais ou menos próxima, mais ou menos difícil, entre a História, a imaginação e a memória. Num artigo pertinente, intitulado *História: a memória do imaginário,* António Reis (1999: 121-132) oferece-nos uma síntese acerca do papel do historiador enquanto guardião da memória e dos conceitos de imaginário e de História. Para Reis, podemos entender o imaginário como o conjunto de crenças, símbolos, mitos, formas de representação coletiva da vida e do mundo nas suas manifestações sociais ou nas suas expressões individuais. Numa aceção mais restrita, o imaginário também pode ser entendido como um conjunto de formas de recriação estética do real, o olhar do artista sobre o mundo. Quer num caso quer no outro, o imaginário figura como um dos objetos da História (da Cultura, das Mentalidades, da Arte...), sendo, portanto, historiável enquanto dimensão do Homem e da sociedade, na sua evolução no tempo. A História, assim, emerge como a memória do imaginário no tempo. Na verdade, Reis (*idem*, 122) interroga-se sobre até que ponto o próprio conceito de História é habitado por um certo modo de imaginação e, consequentemente, até que ponto o próprio trabalho do historiador é ele mesmo habitado por uma certa forma de imaginário. Para responder a estas questões, o autor lembra que o conceito de História tem oscilado ao longo dos tempos, entre uma dimensão científica (a História como ciência social e humana, que aprisiona o passado num sistema de conceitos explicativos do funcionamento das sociedades na sua evolução temporal), e uma dimensão qualificável de narrativa dramático-literária, na medida em que a História pretende recriar o passado num discurso que também recorre ao enredo, à intriga, povoada pela sucessão dos acontecimentos, pela intervenção dos indivíduos enquanto personagens do passado.

O maior ou menor distanciamento da História face ao imaginário tem acompanhado a própria evolução dos paradigmas da História, em particular ao longo dos séculos XIX e XX. Reis (*ibidem*) enuncia-os, começando por recuar ao paradigma positivista, em que a história é entendida

como a reprodução dos factos passados, sequencialmente organizados, e em que o historiador é remetido para um papel de reprodutor de factos e organizador dessa reprodução. Assim, pretendendo a absoluta fidelidade aos factos, o trabalho do historiador positivista não cede lugar ao imaginário. Também Gilbert Durand (1982: 93-94) lembra que no século XIX o positivismo enveredou pela via da confirmação histórica. O facto, tal como é concebido pelos positivistas e pelas pessoas do XIX, é um acontecimento. É um acontecimento histórico, um acontecimento observável, mensurável e algumas vezes repetitivo. De seguida, apresenta-nos o paradigma estruturalista para apresentar uma História dedicada às descodificações de factos passados, submergidos em conjuntos estruturais, em que o indivíduo é visto essencialmente como o agente que age sob a sua própria razão ou o seu próprio imaginário. Este é o paradigma que postula a figura do historiador cientista das estruturas, sobretudo económicas e sociais, ficando a História decisivamente influenciada pelas ciências sociais e humanas. Por último, Reis recorda que se assiste a uma tentativa de regresso a um paradigma narrativo-dramático da História, em que esta surge como recriadora do passado, procurando estabelecer uma verdade possível sobre o passado. Procura-se, portanto, uma articulação entre a dimensão cronológico-sequencial com a dimensão não cronológica e configuracional do passado. Neste quadro concetual, "o passado tende a ser visto como vivido por seres de carne e osso, sujeitos individuais com as suas paixões, os seus imaginários, as suas intrigas, as suas ideias e as suas ações, e não meramente dissolvidos em amplas estruturas económicas e sociais" (*ibidem*). Esta mudança de paradigma não dispensa a intervenção do próprio historiador equipado com o seu imaginário, com a sua visão do mundo, que é o que lhe permite julgar os homens, avaliar os factos, ponderar situações, de modo a determinar o que foi a causa do quê. Reis conclui que à luz do paradigma atual, a verdadeira opção não está entre a História que ensina mais e explicita menos (paradigma positivista) e a História que explica mais e ensina menos (paradigma estruturalista), mas, sim, entre a História científica que se limita a descodificar mais, mas que explica menos, porque narra menos, e uma História que literatiza e poetiza mais, e que, provavelmente, acaba por explicar mais (*ibidem*, 124).

De facto, a compreensão do posicionamento de maior ou menor distanciamento da História em relação às narrativas míticas ou lendárias, torna incontornável a discussão em torno do posicionamento da própria História enquanto ciência ou enquanto disciplina literária. Note-se que até ao século XIX os mitos, as lendas e os contos sempre foram considerados para efeitos de produção do conhecimento histórico, sendo tão difícil distinguir "realidade" e "ficção", "verdade" e "falsidade", quanto traçar as fronteiras entre discurso dito histórico e o discurso mítico e/ou lendário. Só a partir do século XIX é que a História, agora feita ciência social, com um *corpus* metodológico bem definido e blindado, passou a repudiar as narrativas (orais ou escritas) de natureza ficcional ou imaginada, temendo a sua despromoção por contaminação da fantasia. Mais recentemente assistimos a um reencontro da História com as narrativas imaginadas e fantasiosas, que voltam a ser consideradas para efeitos de produção do conhecimento histórico e da sua divulgação.

É nesta perspetiva de História como disciplina literária que há de novo lugar para a utilização das narrativas míticas e/ou lendárias, quer no processo de construção, quer no de divulgação do conhecimento histórico, abrindo espaços para a imaginação histórica, admitindo que o imaginário é uma das chaves da apropriação da realidade. Deverá, então, o ensino da História ignorar a imaginação? Desprezar a literatura? Prescindir da narrativa (oral ou escrita, real ou ficcional)?

A propósito... Alexandre Herculano

Incontornável é o pensamento de Alexandre Herculano (1810-1877) sobre o sentido da História e a procura da verdade histórica no contexto da historiografia oitocentista e o seu contributo para a compreensão do papel das narrativas ficcionais na produção do conhecimento histórico e da sua divulgação. Integrado num contexto social, político e cultural muito particular, Herculano encontrava na História uma missão que passava por refundar uma Nação, segundo ele, decadente e à procura de se regenerar. Imbuído pelo pensamento romântico, a procura das raízes e das origens da identidade do povo português, enquanto fundamento e alicerce do Estado-Nação, tornam-se numa obsessão para o historiador. Segundo Maria Helena Coelho, Herculano "comungava dos ideais de convergência num projeto de educação nacional, travejado pela história, aliada à literatura e à moral, que visasse formar as gerações no amor da Nação, que se queria assente em bases representativas. Logo o apelo às origens, buscando a "alma nacional" nos costumes, na cultura popular, nos monumentos, na história, fundamentava o compromisso com um grande movimento nacionalizador" (2011: 62). Torna-se clara, portanto, a função social da História na formação da consciência nacional, a sua instrumentalização pelos movimentos intelectuais nacionalistas e pelo pensamento ideológico do Estado, acompanhando uma tendência que se estendia por toda a Europa no final do século. Herculano, como outros do seu tempo, preocupou-se com a afirmação de uma historiografia de exigência documental e científica muito ligada à Academia Real das Ciências, alimentando uma corrente crítica em relação às "fábulas" em torno das origens de Portugal e da fundação do reino (Matos, 2002: 124).

Para Herculano, muito do conhecimento histórico produzido, sobretudo a partir do século XVI, estava alicerçado numa estrutura que consentia e sobrevalorizava a dimensão mitológica e lendária, em detrimento da preocupação com a factualidade e verdade histórica, enquanto sustentação do imaginário nacional individualizante, distintivo e excecional, condição essencial para a legitimação e afirmação dos estados-nações europeus, dos seus povos e instituições. Portugal não era exceção, muito pelo contrário. Dos mitos das origens (Túbal ou o Milagre de Ourique) ao Sebastianismo, até à mitificação heróica da figura de D. Afonso Henriques e de tantas outras figuras do nosso imaginário cultural coletivo, a historiografia portuguesa que sustentava o Antigo Regime estava cravejada de episódios mitológicos e fabulosos que comprometiam seriamente a verdadeira função da História e o trabalho do historiador. Convicto desta ideia, o trabalho de Alexandre Herculano vai procurar centrar-se, em grande medida, na construção de uma história da nação portuguesa, depurada dos seus mitos, num esforço para separar *o trigo do joio*, mas admitindo o valor deste património cultural e simbólico como fontes documentais para a construção do conhecimento histórico. Na verdade, ao partir do conhecimento e estudo exaustivo destas lendas, fábulas e narrativas ficcionais, da tradição nacional ou local, Herculano acreditava que era possível à ciência histórica cumprir a sua função, reagindo "contra as intromissões de um patriotismo retórico e passadista, que não hesitava em inventar origens míticas para a nação, prolongando assim em pleno século XIX um modo de conceber a história ultrapassado pelas exigências da crítica (*idem,* 126). A obra, o percurso e o pensamento de Herculano são verdadeiramente inspiradores pela dimensão pedagógica que encerram, pois o historiador procurou conhecer e estudar os mitos, as lendas e as narrativas da tradição cultural portuguesa para fazer História, libertando-a da sua dimensão literária, subjetiva e maravilhosa[1]. Não poderíamos deixar de destacar de entre a sua vastíssima obra - que incluiu uma monumental História de Portugal, escrita

1 Para um aprofundamento e melhor compreensão do trabalho de Alexandre Herculano sugere-se a consulta, entre outros, dos seguintes trabalhos: Maria Helena Coelho (2011); Carlos Manuel Ferreira da Cunha (2002, 2011); Sérgio Campos Matos (2002); José Eduardo Franco (2000); Michele Fernanda Tasca (2012).

em quatro volumes (1846-1853), os seus opúsculos, artigos de divulgação histórica, cartas, entre outras – a compilação *Lendas e Narrativas* (1851). Trata-se de uma coletânea de textos de natureza diversa, como contos e novelas, organizada em dois volumes, publicados entre 1839 e 1844 nas revistas *O Panorama* e *A Ilustração*. Herculano interessa-se, sobretudo, pela história da Península Ibérica e pela Idade Média, período histórico que explica e encerra a génese da identidade e da nacionalidade portuguesa e que importa por isso conhecer, estudar e divulgar. Segundo o próprio Herculano na advertência da primeira edição, a intencionalidade destes textos foi: "apenas preservar do esquecimento, a que por via de regra são condemnados, mais cedo ou mais tarde, os escriptos inseridos nas columnas das publicações periódicas, as primeiras tentativas do romance histórico que se fizeram na língua portuguesa. Monumentos dos esforços do autor para introduzir na literatura nacional um género amplamente cultivado nestes nossos tempos em todos os paizes da Europa, é este o principal ou, talvez, o único merecimento deles." No mesmo texto acrescenta, ainda, que "no meio deste amplo desenvolvimento de uma literatura nova no paiz, o auctor das seguintes paginas merecerá, talvez, desculpa de recordar que estes ensaios, inferiores ás publicações que se lhes seguiram, foram a sementinha d'onde proveio a floresta".

2. Mitos e lendas: a singularidade da historiografia portuguesa

Se encetarmos uma viagem pela historiografia portuguesa, facilmente nos apercebemos de que, à semelhança do que acontece com outros povos e culturas, sempre se construíram mitos, lendas, milagres, enredos e ficções, com maior ou menor teor de imaginação e falsidade, em torno das grandes figuras e dos grandes momentos da nossa história. Muito do que se escreveu, leu e contou sobre algumas das mais proeminentes figuras da nossa história não tem qualquer sustentação científica e resultou, antes, de um somatório de novecentos anos de historiografia que foi misturando factos reais com crenças, superstições e narrativas povoadas de elementos mitológicos. Na verdade é hoje consensual que, quando mergulhamos na história de um povo e dos seus representantes, o profano e o sagrado se misturam e se complementam, não podendo ser ignorados ou desprezados, até porque, segundo Le Goff, "estudar o imaginário de uma sociedade é ir ao fundo da sua consciência e da sua evolução histórica" (1994: 16-17).

Joaquim Fernandes na sua obra *História Prodigiosa de Portugal* (2012), debruça-se sobre a componente mental, cultural, da nossa vivência como povo, construindo uma espécie de psico-história onde se valoriza e recupera o rico imaginário mítico português, inconscientemente acumulado desde as origens da nossa etnicidade identitária. Para o autor, muitas vezes "não é fácil descortinar a verdade e a lenda, a ficção e a realidade. Entre as margens do sonho e da vigília vive este compêndio de "estórias", em parte ignoradas, indignas, noutra parte expulsas do rol das convenções, conveniências ou legitimidade histórica. Uma visão total do nosso percurso comunitário não autoriza a que se dispense dessa reconstrução a que chamamos História, um impressionante rol de narrativas, subjetivas ou nem por isso, globalmente entretecidas na obscuridade da fábula, da crença e do maravilhoso" (*idem*, 7).

Um dos autores que melhor tem trabalhado a dimensão mitologia da historiografia portuguesa é Sérgio Campos Matos. Com uma vasta obra publicada sobre o tema, o autor, no seu artigo *Historiografia e mito de Portugal oitocentista – a ideia de carácter nacional*[2], refere que os mitos ocupam na

2 In Actas dos IV Cursos Internacionais de Verão de Cascais (7 a 12 de Julho de 1997). Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 1998, Vol. 3, pp. 245 a 258.

historiografia moderna um lugar destacado enquanto modo de enraizar a comunidade nacional num tempo remoto e assim lhe conferir um acréscimo de legitimidade perante as nações, lembrando que, no caso da cultura histórica portuguesa, a tradição do patriarca Túbal, suposto fundador de Setúbal e da Lusitânia; a tradição providencialista do milagre de Ourique; a das cortes de Lamego; e o tema das cruzadas e da decadência que marcam definitivamente a nossa cultura (cf. Matos, 1998: 245). Cada um destes mitos partilha o facto de se configurar como modo de construir uma originalidade imaginária para a nação portuguesa, em registos que pretendem passar por históricos, mas nos quais História e mito se entretecem na mesma teia. Por outro lado, todos esses mitos foram motivados por uma ideia de intencionalidade patriótica. Ainda de acordo com o autor (*idem*, 246), durante o século XIX vigora a ideia de que a experiência histórica nacional constituía uma exceção, ideia essa que se desenvolve em torno de alguns grandes eixos:

a) a noção de uma índole ou caráter nacional próprio, claramente diferenciado do de outros povos;

b) a ideia de uma missão histórica da nação, diversa consoante os pontos de vista doutrinários (por exemplo, o mito da cruzada e a tese oitocentista da vocação hegemónica de Portugal na Península Ibérica);

c) o sebastianismo, que Oliveira Martins chegou a considerar o "segredo íntimo" da história da nação, do século XVII ao século XIX;

d) a ideia da ausência de "despotismo" no percurso nacional de sete séculos, a par da valorização, por vezes excessiva, da função das Cortes;

e) em relação com a anterior, o tema da unidade da Coroa com o povo, contra os excessos das ordens privilegiadas;

f) o pioneirismo da afirmação de alguns dos supostos caracteres próprios das nações modernas – raça, língua, território;

g) a extraordinária rapidez com que a pátria atingira o auge da prosperidade, para logo decair de um modo extremo. Em quase todas estas ideias se projetava a consciência do presente e, implícita ou explicitamente, uma perspetiva do futuro, expressão que, de algum modo, garantia a confiança na nação e nas suas virtualidades originais.

Segundo Matos (*ibidem*, p. 256), apesar da vastíssima produção escrita, tanto no domínio das ciências sociais e humanas, como da literatura, o complexo tema do carácter nacional raramente foi tratado de um modo científico e desapaixonado. A par deste tema, e estreitamente associada à idealização do carácter do povo português, procurava-se, também, definir a missão história da nação, tema privilegiado do historicismo oitocentista, das quais se destacam as seguintes doutrinas:

a) a vocação marítima, de pioneirismo no contacto entre os povos (Rebelo da Silva, Oliveira Martins), missão universalista e ecuménica na abertura de novos rumos para a Europa e para o mundo (Latino Coelho, Teófilo Braga), sem esquecer a dimensão económica, "essencialmente comercial" (Pinheiro Chagas). "Nação cosmopolita destinada à vida comercial, marítima, colonizadora": assim a considerou Oliveira Martins, identificando uma constante histórica que seria perfilhada por António Sérgio;

b) missão predestinada, providencial (adversários de Herculano na polémica acerca da batalha de Ourique e, noutros termos, Rebelo da Silva e Latino Coelho, anunciando um futuro glorioso);

c) um destino de hegemonia na Península Ibérica, ideia messiânica, concebida pelo jovem republicano federalista Horácio Esk Ferrari, por oposição à tese do caráter artificial da nacionalidade (Fernandez de Los Rios), e depois retomada por Teófilo Braga e Ramalho Ortigão.

Num outro artigo, intitulado *História e identidade nacional, a formação de Portugal na historiografia contemporânea*, Sérgio Campos Matos sublinha a necessidade de reconhecermos a função social da história na formação da consciência nacional e o lugar destacado que as elites intelectuais, nomeadamente os historiadores, ocupam na fixação de uma memória social – uma memória escrita, não raro erudita, acessível a um grupo reduzido de elementos de uma comunidade (2002: 123).

Imprescindível é o seu trabalho, *História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1895-1939),* publicado em 1990, em que o autor procura compreender a função social e mental da História no sistema de ensino público, nos finais do século XIX e na primeira metade do século XX, enquanto instrumento de vulgarização cultural, de afirmação ideológica e de expressão da memória histórica e da identidade nacional. Na introdução deste texto, Campos Matos (1999: 8) problematiza a ideia generalizada que tem vindo a inquietar os professores de História nos últimos anos acerca da ignorância sobre factos estruturantes da nossa história evidenciada por um universo cada vez significativo de alunos. O autor levanta a hipótese desses problemas, também experienciados na França ou nos Estados Unidos da América, estarem relacionados com "a desconstrução das memórias coletivas, especialmente da memória da nação, o esvaziamento de um certo imaginário nacional, mas, simultaneamente, a crescente atenção pelas memórias locais e regionais". Assim, convicto de que os manuais escolares e o discurso pedagógico oficial se assumem objetos extremamente úteis para o estudo de uma certa memória histórica, das ideologias e mentalidades, Matos centra aí a sua análise, recorrendo a uma vasta produção ensaísta e poética que transmite imagens de Portugal, múltiplos sentidos do seu percurso histórico. A originalidade deste trabalho, temporalmente delimitado (1895-1939), constitui uma leitura obrigatória para quem quer encontrar respostas para aqueles problemas e, sobretudo, compreender o valor das narrativas míticas, dos contos e das efabulações lendárias, ou não, que existem e sempre existiram nos livros escolares, de forma mais ou menos consciente, ou mais ou menos intencional. Citando Lévi-Strauss, Campos Matos (idem: 14) salienta que as representações míticas "têm a potencialidade de despertar no homem pensamentos que lhe são desconhecidos. Memória quase esquecida, mas persistente, de um tempo fora do tempo" e que não pode ser ignorada. Esta abordagem permite-nos estabelecer uma comparação com o ensino da História que tem vindo a ser praticado desde o 25 de Abril de 1974, não só das práticas, dos instrumentos e dos discursos históricos, mas também compreender a função das narrativas míticas e lendárias, as suas causas e efeitos na construção do nosso imaginário nacional, e do lugar que ocupam, ou deveriam ocupar, na Educação Histórica.

Obra incontornável para a compreensão e discussão do fator nacional e o nacionalismo entendidos enquanto artefactos culturais de tipo especial é *Comunidades Imaginadas* de Benedict Anderson (2005). Explorando a utilização da língua e a literatura, enquanto poderosos instrumentos utilizados por uma elite esclarecida e dominante, de afirmação e dominação política, ideológica, cultural e económica do *Outro*, Anderson propõe a seguinte definição de nação: "é uma comunidade política imaginada – e que é imaginada ao mesmo tempo como intrinsecamente limitada e soberana. É imaginada porque até os membros da mais pequena nação nunca conhecerão, nunca encontrarão e nunca ouvirão falar da maioria dos outros membros dessa mesma nação, mas, ainda assim, na mente de cada um existe a imagem da sua comunhão" (*idem*, 25).

No sentido de fundamentar a sua proposta das nações serem *comunidades imaginadas*, Anderson cita Renan (1947-1961), quando este escreve que "a essência de uma nação é que todos os indivíduos tenham muitas coisas em comum, e também que todos tenham esquecido

bastantes coisas" e Gellner (1964), quando este afirma que "o nacionalismo não é o despertar da consciência das nações: ele inventa nações onde elas não existem" (*idem*). Na verdade, segundo Andersen, "todas as comunidades maiores do que as aldeias primordiais onde havia contacto cara a cara (e talvez mesmo) estas são imaginadas" (*ibidem*, 26), razão pela qual deverão ser distinguidas, não pelo seu caráter falso/ genuíno, mas pelo modo como são imaginadas. Para este autor, a nação é imaginada como uma comunidade porque é sempre concebida como uma agremiação horizontal e profunda com raízes culturais muito fortes, e os produtos culturais do nacionalismo sempre se serviram da poesia, da ficção em prosa, da música e das artes plásticas para criar vínculos afetivos entre os indivíduos relativamente às invenções da sua imaginação, de forma a servir os seus intentos.

Citando Godinho (1991), Sérgio Matos (2006: 123) lembra que memória da nação teve as suas limitações e que, durante muito tempo, permaneceu manuscrita, quando não oral, ignorando diversidades étnicas e culturais, assimetrias regionais e olhando para o território nacional como um todo indiferenciado. Por outro lado, essa memória social fica marcada, sobretudo até ao século XIX – o século da afirmação do nacionalismo e do imperialismo europeu –, por uma relação muito íntima com diversos mitos que exprimem um determinado sentido de identidade. Assim, a memória da nação contribuiu para legitimar a independência do Estado português e a sua permanência histórica, garantindo a coesão nacional. Segundo Matos (*idem*), o caso português revela particularidades em relação a outros estados-nação europeus que importa considerar: escasso peso das minorias étnicas, religiosas e linguísticas no todo nacional, de um modo geral integradas sem problemas; escassez de revoltas e rebeliões regionais e locais. Neste contexto de relativa homogeneidade não surpreende que a história tenha, sobretudo, vincado um sentido da unidade nacional, compreendendo-se que um pequeno Estado europeu periférico e marginal como o português tenha, em diversos momentos, incentivado os estudos históricos e a publicação de fontes relevantes para o conhecimento do seu passado e que a historiografia portuguesa tenha sido, frequentemente, instrumentalizada pelos nacionalismos e pelas ideologias difundidas pelo Estado ou por correntes políticas organizadas. Deste modo, a par de outras temáticas como a Cruzada, os Descobrimentos e a Expansão Ultramarina, a decadência e o atraso relativamente a outras nações europeias, a definição do herói nacional ou as relações com Castela, o problema da independência de Portugal e a sua permanência histórica constituíram um dos temas-chave da historiografia portuguesa e do acervo mitológico coletivo nacional. De facto, de acordo com Matos (*ibidem*, 136-137), a consciência histórica contribuiu fortemente para forjar um sentido de identidade e coesão nacional sem grandes problemas, atendendo a que a sociedade portuguesa se escolarizou e alfabetizou lenta e tardiamente e que sempre apresentou baixos níveis de participação cívica. A construção deste sentido de identidade deve-se, claro, ao poder político, mas, no entanto, não podemos ignorar o sentido localista e quase espontâneo da consciência de pertença à comunidade nacional, bem como a função das memórias coletivas e a função das elites intelectuais, como é também defendido por Benedict Anderson na sua obra *Comunidades Imaginadas*.

Nesta mesma linha encontra-se Francisco Fino (1999: 231-232), no artigo "*Na fábrica do mito*"[3], ao defender o papel crucial da propaganda, realizada através da coletividade ou, mais especificamente, da manipulação da mesma, partindo esta de um indivíduo ou de um grupo restrito, sempre orientados segundo certos objetivos. Para Fino (*idem*) o meio mais eficaz e

3 In Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto «Línguas e Literaturas», Porto, XVI, 1999, pp. 231-245.

perdurável de propaganda é, indiscutivelmente, o discurso escrito, no entanto, o autor admite que o processo de passagem de um discurso oral (próprio dos primórdios do mito) a um texto depende, direta ou indiretamente, de quem o produz e/ou de quem fomenta a sua produção, pondo em evidência a supremacia de quem é responsável pela sua fixação escrita. Os mitos veiculados através das narrativas orais e/ou escritas, ainda que sejam um produto de um imaginário coletivo face a um fenómeno de procedência natural ou humana, têm sido colocados ao serviço da máquina de propaganda de forma mais ou menos assumida, com o propósito da construção de uma identidade coletiva nacional. A respeito das relações entre História e Literatura, Ernesto Castro Leal, no seu artigo *Narrativas e Imaginários da 1.ª Grande Guerra*, lembra que "o processo social de construção da identidade, quer se trate de uma sociedade, de um grupo ou de um indivíduo, faz uso da íntima relação entre memória (passado), vivência (presente) e projeto (futuro), recorrendo a várias categorias de referentes identitários, entre os quais se encontram os materiais e físicos (território ou clima), os históricos (origens ou acontecimentos marcantes), os psicoculturais (sistema de valores ou hábitos coletivos) e os psicossociais (actividade ou motivação)" (2000: 442). Segundo Jacques Le Goff "a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro" (*apud* Leal, *idem*, 443). Os mitos e as lendas, aqui designadas como "*narrativas do imaginário*", contribuem para a construção dessa memória e para a sua preservação, entendida como uma património coletivo de uma comunidade, já que cada povo constrói o seu próprio modo de ver e perceber o mundo nas suas vivências e experiências, através de mitologias que, ao longo dos tempos, foram tornando-se parte intrínseca do seu quotidiano.

No artigo *Mitologias, ontologias, cosmologia e história: questões sobre visões de mundo* (2010), Jocélia Barreto define o mito como uma narrativa, uma metáfora a ser construída como uma realidade, já que, mais do que explicar, "*o mito é, cria realidades*". Claro que a autora admite que a história não pode apenas ser contada através dos mitos, mas os mitos fazem a história (aqui entendida como a realidade), realidade que quebra a noção do tempo, passado e presente. Apoiando-se no trabalho *O mito como história: um problema de tempo, realidade e outras questões* de Joanna Overing, Barreto argumenta que não existe uma verdade universal e que há uma pluralidade de conhecimentos com outras formas de explicar, conhecer, imaginar e pensar a realidade. Para Overing "a ideia de que o mundo objetivo pode ser representado por completo se for representado de um único ponto de vista não seria aceite por tais epistemólogos, eles admitem uma pluralidade de conhecimento, cada um dos quais só pode oferecer uma visão parcial" (*apud* Barreto, *ibidem*, 12), razão pela qual estas "narrativas imaginadas" não podem ser ignoradas do processo de construção do conhecimento histórico.

Num outro trabalho, intitulado *Mitos, traumas e utopias: dinamismos da história portuguesa e receção no universo literário*, Roberto Bittencourt (2011) defende que cada momento cultural tem uma certa densidade mítica, onde se combinam e se confrontam diferentes mitos, constatando-se uma relação biunívoca entre a literatura e o imaginário de um povo. Essa relação é estabelecida através dos motivos literários que, muitas vezes, se encontram entre os grandes ícones que simbolizam uma nação, até porque aquilo a que se chama "história" pode ser entendido como uma figuração ou atualização do imaginário. Para Mircea Eliade (*apud* Bittencourt, *idem*, 17), a representação desse imaginário, é sempre fortalecido pelo campo histórico e não por ele aniquilado ou vencido, pois só com a descoberta da História, só através da assimilação radical deste novo modo de ser representado pela existência humana no mundo foi possível ultrapassar o mito, não sendo certo, no entanto, que o pensamento mítico tenha sido abolido, pois ele

conseguiu resistir, ainda que radicalmente modificado, e é sobretudo na historiografia que ele sobrevive. Já para o historiador José Mattoso (*apud* Bittencourt, *ibidem*, 18) a importância do estudo dos símbolos, das insígnias e dos rituais é fundamental para compreender as conexões, as ideias e as representações mentais dos homens. Sublinha, também, que estes elementos, tantas vezes incompreendidos e até desprezados pela historiografia positivista dos séculos XIX e XX, podem ser muito úteis para a produção e compreensão do conhecimento histórico. Para Bittencourt urge pensar-se para além do materialismo histórico e considerarmos o lado oculto e simbólico da História de Portugal, a partir das suas diversas ordens iniciáticas, das interpretações da sua mitologia, do misticismo e das doutrinas religiosas que influenciaram a Península Ibérica[4], constatando "a necessidade de um estudo para além dos dados cronológicos e interpretações simplistas, mas buscar a realidade viva e simbólica da História e dos factos que dela se originaram, compreendendo que uma análise histórica se dá mais do que pela leitura de documentos coevos, estudos fósseis ou interpretações de artefactos, mas pela leitura do pensamento mágico ancestral" (*ibidem*, 19).

Admite-se, portanto, a necessidade de se estabelecer um diálogo profícuo entre o campo de investigação histórica e o campo de investigação literária no trabalho de interpretação e propagação de muitas "células mitológicas" que persistem no nosso imaginário mítico coletivo, até porque o texto literário é um vínculo de conhecimento de uma determinada época. Deve-se, por isso, recusar a ideia de imaginação como sinónimo de fantasia, mas antes como motor psicológico capaz de animar o percurso histórico da humanidade (Cassier *apud* Bittencourt, *ibidem*, 18). Para conhecermos e compreendermos a História precisamos de dominar a "linguagem do imaginário" já que segundo Freitas, o que provoca a História é "*fundamentalmente a produção e troca de mitos, de ideias*", rejeitando o materialismo histórico em favor de uma "História Invísivel" (*apud* Bittencourt, *ibidem*, 23-24). Para todos estes autores, pela literatura reescreve-se a História, inventa-se a pátria, na medida em que um povo busca no passado mítico, mais ou menos distante, uma segurança, uma estabilidade simbólica fundamental para a ideia de nação. Poetas, dramaturgos, romancistas têm-se debruçado, ao longo dos tempos, sobre os símbolos e mitos nacionais e, pelas vias da memória, procuram as raízes profundas da identidade e alma da nação, fazendo emergir vultos heróicos e acontecimentos gloriosos, afirmando uma certa forma portuguesa de perceber, de interpretar os mitos. Para Bittencourt (*ibidem*, 32-33), a língua e a literatura revisitam certas figuras que, sendo históricas, transcendem a própria historicidade, inscrevendo-se na literatura como parte da própria identidade cultural portuguesa, sendo a constante reelaboração dos mitos que os faz permanecer no imaginário português, ainda que assumindo roupagens diferentes em função dos condicionalismos históricos, políticos e culturais. Neste processo de definição da própria identidade nacional portuguesa, inscrever no texto literário figuras como Viriato, D. Afonso Henriques, D. Sebastião, Isabel de Aragão ou Inês de Castro é uma forma de escrever o "ser português", de rever o passado, construir o presente e projetar o futuro. Esta projeção do passado no futuro é um tema recorrente no imaginário, nomeadamente através da reinvenção e reinterpretação de mitos estruturantes como a crença no nosso "destino imperial", a esperança em torno da mitologia do "Quinto Império" da figura do "Encoberto", do "Desejado", no "Milagre de Ourique", entre muitos outros. Esta ideia do "povo eleito" para "dar novos

4 Este autor nomeia algumas das mais importantes figuras e acontecimentos nacionais que incorporam uma aura mítica e transcendem o domínio da própria história: Viriato e o mito da antemanhã, o herói libertador; D. Afonso Henriques e o Milagre de Ourique, como mito fundador, apontando para o providencialismo consolidado com os Descobrimentos, nos séculos XV e XVI; o sebastianismo, a União Ibérica e o mito do Quinto Império.

mundos ao mundo" tem desempenhado um papel determinante na formação da nossa identidade nacional. Deste modo, os principais mitos culturais de Portugal procuram justificar a aventura portuguesa, no âmbito de uma aventura humana, movida por uma missão universalista que enfatiza o papel de Portugal como líder na construção de uma sociedade de nações messiânica e providencial. Assim, o conhecimento da mitografia ajuda-nos a encontrar respostas a velhas questões identitárias como *Quem somos?*, *De onde vimos?*, *Para onde vamos?*.

Na obra *O mito de Viriato na Literatura Portuguesa*, José Machado (1999: 25-30) explora de forma bastante fundamentada do ponto de vista bibliográfico o tema dos mitos em Portugal. O autor começa por lembrar Oliveira Martins, apresentando-o como um dos pioneiros no estudo histórico-filosófico dos mitos, ao defender a necessidade de uma interpretação histórica da mitologia. Cita Dalila Pereira da Costa, para quem os mitos são os propulsores da nação portuguesa como "força supra-humana; são o fundamento de toda a sua cultura e história", razão pela qual a história terá sempre um "sentido sobrenatural, transcendente a si mesma, e nela fazendo transcender ainda, a si mesma, essa pátria e seu povo" (*ibidem*, 26). Ainda neste capítulo, Machado recupera uma ideia de Virgílio Ferreira, quando este escreve na obra *Conta-Corrente II*, que "Portugal é decerto em toda a Europa o país que mais tem para os nacionais uma existência mítica. Aljubarrota, a Índia, Os Lusíadas, 1640, mesmo o Terramoto, mesmo o 9 de Abril – tudo é expediente para a nossa mitificação" (*ibidem*, 26-27). Outro autor referenciado nesta obra é Francisco de Salles Loureiro quando este afirma que "está sobejamente demonstrado ser no plano mítico que se manifesta a reação da nossa colectividade aquando dos períodos de crise. E a criação mítica portuguesa é assim o resultado de contradições da vida nacional" (*ibidem*, 29). Numa tentativa de fixar os grandes temas míticos do povo português, Machado recupera as cinco grandes linhas míticas sinalizadas por Cunha Leão (em 1962): providencialismo da História de Portugal (de Ourique até ao V Império); linha marítima e ultramarina (mito henriquino); o encoberto (mito sebástico); a sublimação da mulher (culto Mariano, milagre de Fátima); e a supervivência do amor (história e lenda de D. Pedro e D. Inês de Castro). Neste mesmo exercício, José Machado (*ibidem*, 29-30) recorre a Gilbert Durand (1986) para classificar as sequências lendárias que o imaginário profundo do povo português repete e privilegia, distinguindo quatro grandes grupos míticos: "o Fundador vindo de fora" – (Luso e São Vicente), a "Nostalgia do impossível" – (os amores de Pedro e Inês), o "Salvador oculto" (D. Sebastião), e "Transmutação dos actos" – (o milagre das rosas pela Rainha Santa Isabel). Durand refere-se a estes grupos como mitologemas e considera que "*Portugal possui em abundância todos os mitos da Europa*" (*apud* Bittencourt, 2011: 20), apresentando-se como uma espécie de "reserva" do universo mítico europeu.

Uma outra obra incontornável para a compreensão da fenomenologia do mito português é *O Labirinto da Saudade. Psicanálise mítica do destino Português* do ensaísta Eduardo Lourenço, publicado em 1978. A apologia de uma imagologia, ou seja, o "discurso crítico sobre as imagens que de nós mesmo temos forjado" (1988: 11-12) é o grande *leitmotiv* deste trabalho. Para Lourenço estas imagens são de duas espécies: uma diz respeito àquilo que por analogia se passa com os indivíduos e que se poderia chamar "esquema corporal"; a outra, de segundo grau, é constituída pelas múltiplas perspetivas, inumeráveis retratos que consciente ou inconscientemente todos aqueles que por natureza são vocacionados para a autognose coletiva (artistas, historiadores, romancistas, poetas) vão criando e impondo na consciência comum. Lourenço considera que os portugueses são "um povo que vive obcecado pelo passado (...) descontentes com o presente, mortos como existência nacional imediata, nós começamos a sonhar simultaneamente o futuro e o passado" (*idem*, 25). Num outro ensaio, *Identidade e Memória, o caso Português* (1985),

Eduardo Lourenço compara as relações dos Portugueses consigo próprios à nostalgia do povo judaico, identificando, contudo, uma grande diferença: Portugal não espera o Messias, o Messias é o próprio passado, convertido na mais consciente e obsessiva referência do seu presente, podendo substituir-se-lhe nos momentos de maior dúvida sobre si ou constituindo até o horizonte mítico do seu futuro. Para Lourenço a euforia mítica que existe em Portugal deve-se, sobretudo, ao papel "medianeiro e simbolicamente messiânico que desempenhou num certo momento da História ocidental" (1985: 18-19). Daqui resulta um problema que está relacionado com a incapacidade do povo português cultivar uma memória ativa e criadora de si, pois é em função deste mito interior "que se processa a permanente reestruturação do nosso presente concreto, empírico, de portugueses, levando-nos a pôr os olhos nos passado e a evitar a realidade do presente" (ibidem, 18-19). Identifica-se, pois, nos contextos históricos, tentativas frustradas de autosuperação de um *deficit* de identidade nacional através da projeção de uma identidade projetada e fantasiosa, a que Eduardo Lourenço chama de "hiperidentidade mítica" (Lourenço *apud* Bittencourt, 2011: 31). Numa interpretação dos textos de Eduardo Lourenço, Bittencourt conclui que para o ensaísta, "sendo o passado essencial ao sentido de identidade nacional e coletiva, em vez do desejo de subverter as memórias traumáticas, devia verificar-se a vontade de as integrar harmoniosamente no conjunto das dores de crescimento. Depois do passado nacional e de um presente em crise, tem-se a ideia de destino como terceiro aspeto deste paradigma identitário português. É por isso que Eduardo Lourenço crê que o universo cultural português arrasta, há mais de quatro séculos uma existência crepuscular. Após uma era gloriosa de descobrimentos e expansão, reserva-se para esse passado um sentimento de saudade, decorrente da incerteza de que os tempos egrégios talvez nunca mais se vão repetir. Pela saudade projeta-se no futuro o resgate das glórias do passado. É justamente este sentimento que cria uma identidade portuguesa a partir das figuras mitificadas" (*idem*).

Um outro texto que consideramos de grande utilidade para a compreensão deste tema é *O Mito de Portugal nas suas raízes culturais* de Manuel Cândido Pimentel (2008), na medida em que nos apresenta uma síntese bastante bem conseguida sobre as origens e características da mitologia portuguesa. De acordo com o autor, "o mito" consiste numa "interpretação do mundo sem que a socorra a consciência intencional da diferença entre o lógica, a ficção e a realidade objectiva, implicando uma atitude inicial de experiência que o homem tem de si, do outro e da natureza que o rodeia, mas sem a disposição de conhecimento que pela discriminação situa em face do mundo a imagem objectiva deste, o que permitiria o discernimento do que na relação com o real não é o fabuloso, o fantástico e o lendário" (2008, 8). Para Pimentel, o que o mito nos oferece é a integridade de algo que se perdeu, possibilitando ao homem a sua restituição a uma ordem perdida ou a sua reintegração cósmica para além do caos. No caso português, o mito de Portugal, entendido enquanto substância da encarnação de ideais coletivos, tem um conteúdo histórico e existencial, pois nele se exprimem de forma muito diversa, os sentimentos, as paixões e aspirações de um povo, paralelamente às suas narráveis ação, visão, compreensão e capacidade de transformação do mundo. O mito é um fenómeno cultural que, além de conservar, corresponde aos ideais da própria nacionalidade, do ser português na origem para a sua vocação tardia: "nasce com a consciência do povo português, corporiza-lhe o sentimento terrantês, ou matricial, e a emoção coletiva da pertença pátria, insinua a união da gesta com a esperança e a promessa, mas também a contradição da vida gloriosa com os páramos árduos da decadência" (*idem*, 10). A interpretação que Pimentel faz do mito de Portugal é a de um sistema de representações consideradas vitais, uma organização de valores mentais, afetivos, gnosiológicos, éticos e espirituais

que se foi formando sob o efeito das injunções da História e ao longo das circunstâncias dos Portugueses na História, que se confunde com a ideia da nacionalidade e a sua permanência no tempo. Assim, para o autor, o mito de Portugal é um mito de origem e destinos coletivos, é o mito de uma nação-império, cujo "estrato cultural enraíza na noite dos tempos, se formou nos transes mais complexos da história nacional e evoluiu por alargamento sucessivo da sua primeira matriz, para cujo sincretismo de conteúdos tanto contribuíram a política de Portugal no concerto das nações e a efabulação das ideologias políticas, principais responsáveis pelo privilégio sacral do próprio mito enquanto fator da consciência nacional e fonte legitimadora do lugar "autêntico" dos Portugueses no mundo" (*ibidem*, 11).

Os valores que encontramos nos mitos históricos adaptam-se e combinam-se estabelecendo uma relação direta com as circunstâncias da própria História, pois nos mitos expressa-se sobretudo a identidade cultural de uma comunidade, na medida em que é esta que tem a capacidade de os matar, ressuscitar e conservar, enquanto agente no tempo, memória que conserva o passado e cinge o futuro. Sobre o lugar do mito, Pimentel sublinha, de forma quase poética, que é a ele que as gerações regressam quando "a nudez do tempo e a crueldade da história desmintam os seus anseios, os seus sonhos e as suas glórias". Para o filósofo, o controlo do mito está entregue aos "arquétipos do inconsciente coletivo e estes só desaparecem quando a comunidade que neles se revê fatalmente morre, e funestamente a acompanha o mito" (ibidem).

À semelhança dos demais autores aqui referenciados, também Pimentel (*ibidem*, 11-12) apresenta a sua proposta para os pilares do edifício mitológico português, identificando seis marcos cronológicos principais do surgimento, formação e consolidação do mito Português, e que são desenvolvidos de forma bastante detalhada ao longo o seu texto, pelo que a sua leitura se torna indispensável para quem quer conhecer o nosso imaginário coletivo, a saber:

– 1139-1140: Batalha de Ourique e fundação da nacionalidade

– 1415-1697: Da tomada de Ceuta, que inicia a Expansão, à Restauração e à morte do Padre António Vieira

– 1879: Geração de 70 e ideia de decadência

– 1910: Primeira República

– 1933-1974: Estado Novo

– 1974: 25 de Abril

Para concluir esta resenha sobre a singularidade e originalidade da mitologia portuguesa, não poderíamos deixar de referenciar a obra *História, Mitologia, Imaginário Nacional. A história no Curso dos Liceus (1895-1939)*, de Sérgio Campos Matos (1990), cuja leitura integral recomendamos vivamente para quem pretende compreender as relações que se estabelecem neste tripé concetual num tempo em que assistimos à desconstrução das memórias coletivas, especialmente da memória da nação, ao esvaziamento de um certo imaginário nacional. Nesta obra, Sérgio Campos Matos oferece-nos uma exploração cirúrgica acerca de como os programas e os manuais escolares de História se constituem como poderosos instrumentos para a expressão da memória histórica, erigida em memória da nação. Aqui a História aproxima-se da Mitologia, pois, atendendo à sua função social e mental, ambas asseguram a continuidade de um passado épico, a "verdade" do presente, e a permanência de um conjunto de valores no futuro.

Um outro livro de leitura recomendável é "*O mito de Portugal. A Primeira História de Portugal e a sua Função Política*" de José Eduardo Franco (2000), que nos oferece uma interpretação da primeira *História de Portugal*, escrita no final do século XVI, pelo humanista Fernando Oliveira, obra que nos apresenta um Portugal excecional, eleito e glorioso, predestinado a cumprir uma missão de amplitude universal, tese sustentada numa teia mitológica tão ampla quão singular.

Não poderíamos concluir este capítulo sem antes fazer uma referência ao vastíssimo espólio da mitologia local/regional e das lendas e narrativas imaginárias que podemos encontrar um pouco por todo o país, perpetuadas em inúmeros trabalhos monográficos e cujo conhecimento, estudo e divulgação se revela essencial para a preservação das memórias locais e regionais[5].

3. Para a apologia de uma pedagogia do imaginário no ensino da História

Lembremos o tempo em que as crianças ouviam contar histórias, um mundo de sonho e fantasia criado pela magia das palavras contadas pelo avô ou avó depois da ceia, ao calor da lareira e na quietude da noite. Esse era o tempo em que os meninos descobriam as lendas e os seus mistérios, conheciam as personagens dos contos imortais, lutavam com piratas e dragões, viajavam pelo mundo ao encontro de lugares e de povos desconhecidos, vivenciando emoções e sentimentos únicos, identificando-se com os heróis das histórias, procurando soluções para os segredos e os conflitos, encarnando papéis, enfim, olhando a vida como uma realidade fantástica, só possível aos olhos de quem ainda não é adulto. O que é feito desse tempo? Terá desaparecido? Estas questões surgem num novo tempo, num tempo e num mundo onde o hábito de contar histórias às crianças se foi perdendo, resultado da falta de tempo que os pais têm para os filhos, vítimas de uma sociedade consumista e violentamente competitiva atirando-os para um labirinto de tarefas e obrigações profissionais que lhes rouba o tempo e a disponibilidade para estarem com os seus filhos, um drama das sociedades contemporâneas amplamente denunciado pelos especialistas das áreas das ciências sociais, comportamentais e da educação. A este propósito Cury escreve que "criámos um mundo artificial para as crianças e pagámos caro por isso. Produzimos sérias consequências no território das suas emoções, no anfiteatro dos seus pensamentos e no solo das suas memórias (...) pais e filhos vivem isolados, raramente choram juntos e falam dos seus sonhos, mágoas, alegrias, frustrações" (2004: 12). Perante esta realidade, para quem ficou o papel de estimular a imaginação das crianças? Se os pais têm dificuldade em desempenhar esse papel, os professores não se devem demitir das suas responsabilidades de educadores, antes, devem afirmar-se como figuras-chave no estímulo da imaginação das crianças e dos jovens alunos. No entanto, Cury alerta para o facto de, nas escolas, professores e alunos viverem juntos durante anos dentro de uma sala e não passarem de meros estranhos uns para os outros, estranhos que se escondem atrás dos livros, dos cadernos, dos computadores, dos conteúdos programáticos (i*bidem*). Deste modo, estão criadas as condições para que uma força externa ocupe o lugar que família e educadores deixaram vago, essa força chama-se *media.*

---

5 Deixamos, por último, a sugestão de um conjunto de outras obras de âmbito mais geral, cuja consulta e estudo são fundamentais para quem se propõe conhecer os mitos e as lendas de Portugal: *Lendas e Narrativas*, de Alexandre Herculano, publicação realizada segundo a supervisão do autor pela primeira vez em 1851; *Contos populares e lendas*, de José Leite de Vasconcellos, (Vol. I e II), publicação de 1966; *Lendas de Portugal*, de Gentil Marques, publicada em cinco volumes, entre 1962 e 1966; *Lendas Portuguesas da Terra e do Mar*, de Fernanda Frazão, obra publicada em 2004; *Lendas – Historietas – Etimologias Populares e Outras Etimologias Respeitantes às Cidades, Vilas, Aldeias e Lugares de Portugal Continental – compilações*, de Alexandre Costa, edição de 1959; *Contos e Lendas da Beira* de Jaime Lopes Dias, obra editada em 2002.

É certo que os modernos meios de comunicação têm uma particular facilidade para apresentar histórias e para transmitir uma grande quantidade de informação, seja através dos filmes, seja através dos programas de animação, ou outros, recorrendo para tal a um poderoso conjunto de ferramentas que concilia a imagem, a cor, o som, numa fórmula tão completa e tão estimulante, ao ponto de os jovens não terem necessidade de criar imagens mentais ou usar a fantasia para as entender, diminuindo proporcionalmente a sua capacidade imaginativa. Jean Georges, a propósito da importância da imaginação, lembra que "sans imagination, il n'y pas de développement possible des individus, et que l'imagination n'est pas seulement onirisme, rêve, invention du jamais vu, mais qu'elle intervient dans tous les processus psychiques et corporels, et d'abord dans le langange" (1991: 28). Torna-se, por isso, fundamental que pais e professores compreendam o fenómeno e mobilizem esforços no sentido de contrariar esta tendência e de estimular o gosto pela leitura, pela expressão oral, pelo desenvolvimento dos sentidos e dos sentimentos, em poucas palavras, que eduquem para a imaginação.

Apesar de a maioria dos autores considerar que a imaginação é um domínio cognitivo fundamental para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, alguns educadores parecem querer ignorar esse facto, menosprezando as suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem. Entre os autores que acreditam no papel da imaginação nesse processo, encontra-se K. Egan, para quem "la imaginación constituye una poderosa y desechada herramienta de aprendizaje y que tenemos que reconsiderar nuestras prácticas docentes y curricula desde una perspectiva más equilibrada de las capacidades intelectuales de los niños. Entre esas capacidades intelectuales destaca la imaginación" (1994: 34), sublinhando a necessidade de se reconstruir novos currículos e métodos de ensino que perspetivem a criança como um "pensador imaginativo y lógico-matemático" (*idem*).

Apesar dos avanços registados ao longo das últimas décadas no que concerne à inovação e diversificação dos modelos de ensino e aprendizagem, às metodologias e estratégias didáticas, à pedagogia no seu sentido mais abrangente, o esforço de estreitar e articular o triângulo *aluno-professor-conhecimento* continua a esbarrar com a tendência dos educadores privilegiarem um ensino memorístico, pouco empenhado em estimular a criatividade e o espírito crítico, e onde os alunos são, muitas vezes, encarados como autênticos depósitos de informação. No seu livro, *Pour une pédagogie de l'imaginarie*, Jean Gorges, chama atenção precisamente para o facto de a *Escola* privilegiar a racionalidade em detrimento da imaginação, o que considera um erro: "Or l'éducation, l'école tendent en général à éliminer tout ce qu'elles considèrent comme des entraves à la conceptualisation logique, privilégiant l'apprentissage de la rationalité. (...). Et je pense au contraire qu'une des missions fondamentales de l'éducation et de l'école est d'aider à la cohèrence de l'imaginaire et de permettre à l'imagination de s'épanouir, pour que le "contrôle futur de la raison" et la prise de conscience du rationel par l'enfant lui procurent, à la fois, les moyens d'exprimer l'inexprimable et la lucidité lui permettant de savoir parfois renoncer à expliquer l'inexplicable" (Georges, 1991: 37-38).

A imaginação deve ser entendida, portanto, como um elemento-chave no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que é precisamente este movimento dialético entre o imaginário e o racional que assegura o equilíbrio do sujeito, que lhe permite interiorizar significações e, sobretudo, que permite à criança descobrir os laços que a unem ao mundo (Postic, 1992). Assim, "o conhecimento imaginativo, longe de surgir como alheio ao conhecimento intelectual, lança os fundamentos deste último (...) ele introduz, efectivamente, a representação, a analogia, a metáfora e a comparação geradora de questões, isto é, as quatro características básicas da actividade intelectual" (Malrieu, 1996, 231). Acreditando que a imaginação, considerada como um processo de conhecimento, desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento intelectual

das crianças e dos jovens, não se compreende que continue a ser ignorada ou menosprezada por aqueles que têm a responsabilidade de a cultivar, entre eles os professores. Para tal, Jean Georges defende a necessidade de se pôr em prática uma verdadeira *pedagogia do imaginário* capaz de potenciar esta ferramenta cognitiva que permite ao jovem ver o mundo na sua totalidade.

Estimular a imaginação para promover aprendizagens significativas parece um dos trilhos que os professores podem e devem esforçar-se por desbravar, procurando adaptar, criar e reinventar estratégias e metodologias capazes de responder a esse desafio. *Como fazê-lo?* Um dos caminhos possíveis pode ser o recurso à prática de *contar histórias* enquanto estratégia didática de elevado potencial para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as narrativas, das quais destacamos os mitos e as lendas, podem ser ferramentas maravilhosas para organizar e comunicar significados de um modo eficaz, unindo a dimensão cognitiva à dimensão afetiva e conseguindo que novos conhecimentos se tornem significativos e interessantes para as crianças (Egan, 1994:36).

Uma história bem construída e bem contada pode resultar numa autêntica alquimia didática ao permitir que o imaginário da criança seja ativado e, a partir dele, se construa uma ponte para a aprendizagem. Este efeito é bem descrito por Postic quando afirma que "a imaginação parte em espiral, por alargamento do seu espaço (...) estende-se por expansão e por conquista de novos territórios" (1992: 22). A importância das *histórias* na vida das crianças manifesta-se em diversos domínios da sua formação, Abramovich (1997) enuncia uma panóplia bastante diversa de aspetos dos quais destacamos os seguintes:

– ouvir uma história marca o início de uma aprendizagem e de um caminho de descobertas e de compreensão do mundo, absolutamente infinito;

– contar uma história a uma criança cria condições para que esta aprenda a ouvir e a concentrar-se, a compartilhar emoções, estimula e desenvolve a sua imaginação, aguça a sua curiosidade, ajuda a encontrar ideias e soluções para responder a questões e a problemas;

– ouvir histórias permite desenvolver o potencial crítico da criança;

– através de uma história a criança pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros modos de agir e de ser, outras regras, tradições e costumes e outras formas de olhar o mundo.

Para esta autora "o significado de escutar histórias é tão amplo... É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história (cada um a seu modo...) E assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para a resolução deles" (Abramovich, 1997). Deste *modo*, as histórias através da sua dimensão mágico-fantástica captam a atenção e o interesse das crianças, despertam a sua imaginação, criam condições favoráveis à reflexão e ao espírito crítico, desenvolvem a sua capacidade inventiva e criativa, em poucas palavras, permitem aprendizagens verdadeiramente significativas.

Apesar de o *contar uma história* ser considerado por muitos uma verdadeira arte só ao alcance de alguns, isso não significa necessariamente que qualquer um de nós não o possa fazer com destreza e eficácia. Contar uma história exige preparação, técnica e treino. Os professores encontram-se numa posição privilegiada para desenvolver esta técnica, na medida em que se movem num espaço que contém todos os elementos necessários à apresentação de histórias, a sala de aula. É neste *território natural* que *professor* (narrador, com possibilidade de ser, ou não,

personagem da história), *alunos* (auditório, com possibilidade de serem ou não personagens e/ou narradores da história) e *conteúdos* (elementos estruturantes da narrativa, a que estarão associados outros elementos de ficção) se encontram e interagem diariamente. Estas são também três palavras-chave em qualquer processo de ensino e aprendizagem, podendo simultaneamente ser as traves mestras de uma estratégia didática, cuja arquitetura se organiza em torno de uma história na qual os conteúdos, os alunos e o professor confluem num todo articulado e coeso.

Além disso, a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente agradável e estimulante para o aluno é um facto que todos reconhecemos como fundamental para que a aprendizagem aconteça de forma natural e eficaz. Ao *contar uma história*, o professor pode criar um ambiente de cumplicidade, de aproximação entre todos os membros da turma, de interação com o espaço envolvente e com os conteúdos programáticos, capaz de transformar a sensibilidade e as emoções dos alunos em aprendizagens verdadeiramente significativas. Mas conseguir este *golpe de mágica* não é tarefa fácil, exige um trabalho cuidado e exaustivo de planificação e implica igualmente o domínio e alguns procedimentos e técnicas que quando ignorados podem comprometer todo o processo. Trata-se de um trabalho pedagógico que consiste em estudar a melhor forma de organizar os conteúdos em torno de acontecimentos, personagens e significados afetivos, de maneira a estimular as crianças a utilizar as suas capacidades intelectuais para aprender.

Existe, ainda, uma ideia muito enraizada de que o *contar histórias* é uma estratégia educativa circunscrita às áreas disciplinares de línguas e literaturas, enquanto veículo privilegiado para a promoção da leitura e da própria escrita, sendo, por isso, vulgarmente ignorada dos processos de planificação dos docentes das restantes áreas do conhecimento. Trata-se de uma interpretação duplamente errada, porque se, por um lado, as potencialidades didáticas desta estratégia vão muito além do mero estímulo ao gosto pela leitura e pela escrita, por outro, esta estratégia didática não é feudo de nenhuma área disciplinar em particular. *Contar histórias* é património de qualquer área do saber, desde o Português à Matemática, embora se reconheça que esta técnica possa ser utilizada com mais ou menos facilidade conforme a disciplina em causa. Para K. Egan, os conteúdos das ciências sociais estão já configurados em forma de narrativa uma vez que "engloban acontecimientos, valores, lugares, intenciones, personas individuales y grupos; todos ellos, materiales constitutivos de las narraciones de ficción" (cf. 1994: 87-90). Com facilidade podemos compreender que a História, dada a amplitude temática do seu objeto de estudo, oferece ao professor desta disciplina um conjunto de conteúdos e temas extremamente ricos e diversificados e com elevado potencial para *serem contados*.

À semelhança do que acontece com qualquer outra disciplina, também na História existem determinadas unidades didáticas que são mais difíceis de planificar, ou porque são menos estimulantes para o aluno, ou porque produzem idêntico efeito no professor, ou ainda porque os conteúdos em causa, aparentemente, não convidam à construção de intervenções originais e inovadoras, comprometendo, ou pelo menos dificultando, o sucesso das aprendizagens. Deste modo, importa procurar caminhos que contrariem este cenário e um dos caminhos possíveis é a planificação de uma unidade temática, didática ou de aula através do recurso a uma narrativa mitológica ou a uma lenda (de âmbito nacional, regional, ou local), com um enredo em que os alunos e o professor possam desempenhar papéis ativos na construção e interpretação do conhecimento histórico.

O recurso a este tipo de estratégia educativa, além das vantagens já referidas, prende-se com a possibilidade de determinadas áreas temáticas, onde existe um grande leque de conceitos que exigem uma capacidade de reflexão e compreensão mais objetiva e que tendem a ser

frequentemente planificadas de forma simplista, apelando essencialmente ao exercício memorístico, poderem ser lecionadas de uma forma mais apelativa e facilitadora de apreensão e compreensão para os alunos e, ao mesmo tempo, de um modo muito mais estimulante para o professor que poderá, assim, economizar tempo, concentrar a atenção dos alunos e envolver toda a turma em torno de uma história que lhes ensina conteúdos temáticos ao mesmo tempo lhes desperta a curiosidade e aguça a imaginação.

Segundo Margarida Felgueiras, a "imaginação é considerada pelos historiadores como um elemento constitutivo não só da narrativa (ornamental), mas também como peça importante quanto ao relacionar fragmentos de informação (dedutiva) e mobilizadora das informações e conhecimentos anteriormente obtidos (construtiva), além de poder ser um apoio à construção de imagens do passado (percetiva)" (1994: 79). De facto, enquanto elemento cognitivo, a imaginação, resultante do contacto com uma narrativa com as características de um mito, um conto ou uma lenda, possibilita tornar o passado mais presente no espírito do aluno e, simultaneamente, reconstituir o imaginário do passado. Para Felgueiras é esta capacidade que, inserida no contexto de onde brota, permite comunicar sentido humano ao conteúdo e às tarefas de ensino-aprendizagem da História. Para esta autora não restam dúvidas de que a interpretação histórica encontra na imaginação um forte aliado, associada à empatia, um elemento decisivo para clarificar opiniões, compreender argumentos, identificar diferenças e semelhanças. Por outro lado, permite a ponte entre presente e passado, facto e fantasia. O exercício de tentar explicar, conjeturar situações, formular hipóteses, permite a quem estuda história utilizar também a imaginação como suposição, constituindo todo um manancial de conhecimentos não baseados em fontes. Assim, é legítimo afirmar-se que até do ponto de vista da História como ciência é defensável o uso da imaginação no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, sem ela, não se atingirá uma verdadeira compreensão histórica, pois é através de trabalhos em que se use a imaginação que o aluno compreenderá os processos históricos (cf. *idem*, 70-80). A autora defende que incentivar a leitura e a expressão escrita e oral com imaginação é possibilitar uma aprendizagem pessoal e significativa, por mobilizar e reestruturar todos os conhecimentos úteis, e conclui que "a epistemologia da História fornece uma orientação clara para o ensino-aprendizagem: a necessidade do recurso à imaginação histórica nas suas diversas formas. A construção das situações de ensino, para o desenvolvimento de tarefas de aprendizagem e respetiva avaliação, deve ter em conta o potencial imaginativo dos alunos e o papel que este desempenha no sucesso relativo à faculdade de compreensão. Um ensino árido, sem significado humano e abstrato, não está de acordo com a forma como a História é construída" (*ibidem*, 80).

Nesta mesma linha está Adriana Martins, no seu artigo *A literatura portuguesa contemporânea enquanto descoberta da memória da nação* (2002: 183-184), ao defender que as tentativas de compreender o passado, mais ou menos recente, comprovam que o discurso histórico e discurso ficcional não são discursos estanques ou blindados, sendo útil reconhecer a possibilidade de um diálogo estreito entre a História e a ficção. Para a autora, este diálogo deverá ser estabelecido a partir do reconhecimento do caráter narrativo de ambos os discursos e da impossibilidade da sua neutralidade, admitindo que, quer num caso, como noutro, os discursos podem ser "preenchidos" com conteúdos reais ou imaginários. Por outro lado, torna-se necessário ter em conta que sendo discursos reconhecidos como sistemas efetivos de produção de sentido, estão sujeitos a manipulações de ordem cultural e ideológica (como ficou patente no capítulo anterior). Por último, a autora lembra que "tanto o discurso da História quanto o da ficção podem ser entendidos como formas discursivas que se estruturam a partir da necessidade de uma descoberta, ou

seja, a do real" (*idem*). Esta é, aliás, como vimos, uma das marcas distintivas e fundamentais das narrativas míticas ou lendárias.

Complementarmente a estas posições, encontramos no texto de Isabel Barca e Marília Gago, acerca dos *Usos da narrativa em História* (2004), a convicção de que cada explicação (narrativa) de um passado pode ser considerada parcial no sentido em que explica apenas uma parte desse passado, desde um determinado ponto de vista. No entanto, é do confronto de perspetivas que o conhecimento histórico progride, criando as condições para que as explicações se tornem cada vez mais rigorosas, mais abrangentes, mas equilibradas e melhor justificadas. Por outro lado, as autoras admitem que ao falar-se de narrativa entre professores têm surgido algumas propostas de utilização da narrativa na aula de História, propostas essas que são compatíveis com a visão estruturalista da História, quando se sugere que se trabalhem personagens históricas singulares, atrativas para os jovens (*idem*, 34). Porém, as autoras alertam que a utilização destas narrativas e deste imaginário deve respeitar uma metodologia adequada à interpretação de fontes de natureza diversa (conforme ilustraremos mais adiante). Neste texto sublinha-se, ainda, o facto de haver um amplo consenso entre os professores acerca da função motivadora da utilização destas narrativas do imaginário no processo de ensino e aprendizagem da História. Além desta função motivadora, a utilização de mitos e lendas permite ainda: estimular a criatividade; desenvolver as linguagens oral, escrita e visual; incentivar hábitos de leitura e pesquisa; trabalhar o pensamento crítico; difunde valores e conceitos fundamentais para a formação ética e humana dos alunos; propicia o envolvimento social e afetivo dos jovens; explora a diversidade cultural do mundo que os rodeia.

Um último trabalho que consideramos útil para a reflexão sobre este tema intitula-se *O uso da narrativa nos estudos sociais* de Maria Luísa Freitas e Maria Glória Solé (2003). Este trabalho dá-nos conta de uma estratégia de ensino que as autoras designam por *fio da História*[6]. Inspirado na obra de Kieran Egan (investigador da Simon Fraser University, British Columbia Canadá), este modelo propõe uma metodologia alternativa de "planificar o ensino que nos encoraja a perspectivar as aulas mais como boas histórias para serem contadas do que como conjuntos de objetivos a atingir" (*idem*, 218), privilegiando princípios que estimulam a imaginação da criança e que a envolvam em realidades enriquecedoras e significativas. Para K. Egan os currículos assentam numa visão positivista da investigação sobre a criança, desvalorizando a sua enorme capacidade imaginativa, pelo que a sua proposta baseia-se no uso da estrutura narrativa na construção de *histórias* que enquadrem os conteúdos programáticos. Assim, as planificações devem partir de uma série de questões organizadas em função de cinco aspetos:

I) Importância do tema;

II) Escolha de conflitos binários adequados ao tema;

III) Seleção dos conteúdos e organização em formato de história;

IV) Como concluir, como resolver o conflito binário;

V) Como avaliar os resultados alcançados.

Além disso, as autoras lembram que K. Egan realça o facto da organização dos conteúdos em forma de narrativa ter uma forte componente afetiva, sendo uma forma de integrar o cognitivo e o afetivo na promoção de aprendizagens significativas e motivadoras (*ibidem*, 219). Note-se

6 Nos Estados Unidos é mais conhecida como *storypath*, enquanto que nos países do Norte da Europa é identificada como *storyline*.

que esta estratégia tem vários seguidores no sistema de ensino anglo-saxónico e em países como a Holanda. A originalidade desta estratégia reside no facto dos temas estarem organizados em episódios dependentes uns dos outros e desenvolvidos a partir de questões-chave. Além disso, os elementos essenciais são os contextos, as personagens e os acontecimentos, devendo-se, por isso, começar por definir o contexto, o cenário, escolher as personagens; investigar uma forma de viver; finalmente, resolver problemas que apresentam uma necessidade de resolução. Para defender a estratégia do *fio da História*, as autoras (*ibidem*, 219-220) socorrem-se de Barr (1988) e de Bell (1988) para enunciar treze argumentos a favor desta estratégia didática:

1. é centrada nos alunos, fazendo apelo às suas experiências e conhecimento prévios;
2. produz um elevado grau de motivação;
3. oferece uma estrutura orientadora tanto para o professor como para os alunos;
4. desenvolve as capacidades básicas em situações semelhantes às da vida real;
5. proporciona uma abordagem de problemas difíceis de abordar noutras circunstâncias como os relacionados com certos valores;
6. promove sentimentos de respeito entre alunos e professor;
7. encoraja o uso de tecnologias que, por vezes, os professores, se tivessem que assumir uma maior responsabilidade pelo seu uso, se esquivariam a utilizar;
8. permite uma melhor adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno;
9. proporciona muitas oportunidades para se utilizar a aprendizagem cooperativa;
10. produz um padrão que se pode usar várias vezes mas sem se tornar repetitivo, desmotivador;
11. é especialmente adequado para a Língua Materna e Ciências Sociais (como é o caso da História);
12. encoraja as crianças a desenvolverem previamente os seus modelos concetuais
13. é uma forma inovadora de integração curricular.

Num esforço para demonstrar as potencialidades do uso de narrativas como estratégias de ensino e aprendizagem, as autoras (*ibidem*, 222) citam Freeman e Levstik (1988) quando estes defendem que, na impossibilidade de levar os alunos numa viagem pelo passado, podermos conduzi-los por poderosas recriações ficcionais do passado, de modo a que possam vibrar com as personagens, sofrer e alegrarem-se com e por elas, ou mesmo, vestir-lhes a pele. Estes autores consideram, também, que selecionar uma adequada narrativa ficcional histórica (por exemplo, mito, lenda, ou conto) exige uma reflexão profunda, quer do ponto de vista literário, quer histórico, que deverá ser sustentada num rigoroso trabalho de investigação e cruzamento com outras fontes. Além disso, para estes autores existe um conjunto de diferenças entre as *histórias* e a História apresentada nos manuais, desde logo, porque as *histórias*: são mais próximas da vida real; focam as consequências dos eventos históricos nas pessoas de vários níveis sociais; usam muitas vezes o humor para descrever as pessoas e os acontecimentos; relatam tomadas de posição das pessoas, escolhas, perante acontecimentos e factos históricos, estimulando assim o pensamento crítico. Por esta razão, o papel do professor é vital para criar as condições que garantam que os alunos passam de uma dimensão mais emotiva, a da história, para uma dimensão mais analítica de outras fontes, para a interpretação da História. Citando Levstik e Pappas (1982), as autoras sustentam que vários estudos têm evidenciado que "as crianças durante a análise de

narrativas diziam que o se interesse pela História, por um determinado tema era saber a verdade, o que de facto aconteceu, apontando, portanto, para a investigação histórica, ao seu nível como é evidente. As crianças lendo (ou ouvindo) histórias ficam mais motivadas para lerem outro tipo de textos" (*ibidem*, 223).

Neste esforço para demonstrar o potencial da utilização da narrativa, da história, no processo de construção do conhecimento histórico, as autoras recorrem ainda às investigações levadas a cabo por Cooper (1995, 1998) e Hoodless (1998, 2002) que comprovam que "as narrativas, as histórias, ajudam o aluno a compreender as mudanças através dos tempos, contribuindo para facilitar a organização de sequências cronológicas, compreender a duração de certos acontecimento, as causas e os efeitos dos eventos/ acontecimentos, as semelhanças e diferenças entre vários períodos e entre o passado e o presente e, sobretudo, ajudam a desenvolver a linguagem do tempo" (*ibidem*, 223-225). Deste modo, as narrativas podem ser usadas de múltiplas formas, apresentando diversas versões de histórias, o que ajuda as crianças a compreenderem que não há apenas uma versão correta do passado e que a sua compreensão exige um estudo rigoroso de diversas fontes. Outro dos méritos desta estratégia é a sua capacidade para ajudar os alunos a dar sentido ao que aprendem, a aprofundá-lo e integrá-lo no que já sabem; ajudar os alunos a explorar as fronteiras entre imaginação e realidade; ajudar os alunos a rejeitar o que não entendem, não o interiorizando, nem lhes atribuindo um sentido útil.

4. Sugestões metodológicas para o uso de mitos e lendas nas aulas de História

Como utilizar as narrativas (mitos e/ou lendas) no processo de ensino e aprendizagem da História? Embora não exista uma fórmula para tornar cativante uma história, existem, no entanto, alguns princípios metodológicos norteadores que devemos ter sempre presentes quando pretendemos criar situações educativas que tenham como ponto de partida uma história. Vejamos alguns dos que, segundo a literatura consultada[7] e a experiência colhida na nossa prática de ensino, se afiguram mais importantes:

a) antes de se iniciar a planificação propriamente dita, é importante fazer uma avaliação das características da turma, de modo a adequar a narrativa aos seus interesses, às suas sensibilidades e, sobretudo, às suas idades, porque esta é uma estratégia que pode ser usada em qualquer ano de escolaridade. A complexidade da narrativa variará em função da maturidade e dos estádios de desenvolvimento cognitivo em que os alunos se encontram;

b) a escolha e/ou construção da narrativa deverá ser precedida de uma reflexão criteriosa em torno da sua adequação ao tema, aos conteúdos e aos objetivos de aprendizagem que se pretendem trabalhar. Estes aspetos deverão estar sempre em primeiro plano, sobrepondo-se a qualquer outro elemento da ficção da narrativa. Os conteúdos e os objetivos deverão estar sempre a montante do processo de construção de uma estratégia deste tipo, ou seja, as *histórias* (sejam elas adaptadas ou não) devem ir ao encontro daqueles e não o contrário. Este princípio garante a coerência das unidades narrativas que devem responder sempre a um objetivo e a um fim concreto e claro, como qualquer boa *história;*

7 Para um maior aprofundamento deste tema, sugerimos a leitura dos artigos de Rita de Cássia Mainardes intitulado *A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores* (s/d.); e de Linete de Souza e Andreza Bernardino, *A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental* (2011).

c) ponderadas as características da turma, e definido o tema, os conteúdos e as metas a trabalhar, importa agora (re)construir/(re)criar ou adaptar a narrativa. Arquitetar uma narrativa deste tipo é um trabalho que envolve muita pesquisa e esforço, é um verdadeiro desafio à capacidade criativa do professor. Escolher os factos, as personagens, as imagens, as músicas, construir um enredo e a forma de apresentação são as etapas que se seguem. É um trabalho de *bisturi* onde o professor terá que encontrar pontos de contacto entre os objetivos, conteúdos, conceitos e os restantes elementos constitutivos da narrativa.

d) a inspiração e as ideias para (re)construção/(re)criação ou adaptação da *história* poderão ter como fonte um mito, uma lenda, um conto popular (ou um livro, um filme, um facto real, ou simplesmente a imaginação da próprio professor). A partir de qualquer um destes exemplos, o professor poderá (re)criar ou adaptar a história, através da qual irá apresentar os conteúdos e os conceitos, colocando estes na boca das personagens, criando metáforas a partir de imagens, lançando questões e semeando dúvidas ao longo da leitura e análise da narrativa, procurando captar a sua atenção e maximizando o seu poder de compreensão;

e) um elemento fundamental para o sucesso desta estratégia passa pela inclusão de momentos de tensão dramática, que deverão ser cirurgicamente colocadas em determinados pontos-chave da narrativa, ou seja, em determinados momentos da aula, de modo a impedir a monotonia e a dispersão dos alunos e a captar o seu interesse do princípio ao fim da aula;

f) este tipo de estratégia didática, pela sua própria natureza, possui uma forte componente afetiva, na medida em que "explora" as emoções dos alunos e apela à sua sensibilidade para promover aprendizagens significativas[8];

g) um outro aspeto que assume aqui grande importância diz respeito ao papel do professor, agora não como construtor da *história*, mas como contador/narrador/ condutor da ação. O professor, apesar de assumir o papel de contador de histórias, não deverá nunca suspender o de professor, esta é uma regra de ouro para o sucesso desta estratégia. Tal como os alunos, o docente deverá desempenhar um papel ativo na história, uma história com a qual tem que estar bem familiarizado e que deverá conhecer muito bem[9];

h) quando o modo de apresentação passar por um texto escrito ou uma apresentação em diaporama digital (PowerPoint, Emaze, Prezi ou outra ferramenta digital equivalente), o professor deverá destacar sempre as frases ou palavras-chave (ou pedir aos alunos para o fazer), de modo a facilitar a apresentação e apreensão dos conceitos mais importantes e significativos. Paralelamente, o professor deve preparar e fornecer guiões de trabalho ou folhas de registo, onde os alunos deverão ir sistematizando toda a informação relevante à medida que ela for sendo apresentada e discutida, de modo a evitar que os alunos privilegiem mais o acessório do que os conteúdos historiográficos propriamente ditos.

i) por último, mas não menos importante, há que considerar as questões relativas à avaliação. Trata-se de uma etapa particularmente sensível neste tipo de estratégia didática, na medida

---

8 K. Egan lembra que "presentar el conocimiento separado de las emociones e intenciones humanas es reducir su significado afectivo" (1994: 46). No sentido de tocar a sensibilidade e as emoções dos alunos, o recurso à música ambiente para acompanhar os picos de tensão da história pode ser um poderoso instrumento para potenciar emoções, evitar a dispersão e facilitar a concentração necessária para a transmissão de informação.

9 A este propósito Cury afirma que "os educadores são escultores de emoções" (2004) e, por isso, ao apresentar a história, o professor terá que representar sempre "os dois papéis", procurando vivenciar e envolver-se nela, sentindo, provocando e partilhando emoções, falando com naturalidade, mas colocando a voz e fazendo entoações em função dos acontecimentos, utilizando a linguagem corporal para acompanhar o discurso oral, em suma, entregando-se com paixão e entusiasmo a um momento que se pretende marcante.

em que existe a possibilidade de os alunos sobrevalorizarem a ficção em detrimento dos conteúdos programáticos. Deste modo, importa perceber não só até que ponto os conteúdos (temáticos, procedimentais e atitudinais) foram *de facto* apreendidos, mas também o grau de desenvolvimento e consecução dos objetivos de aprendizagem. Assim, propõem-se dois níveis de avaliação, um de curto prazo (a realizar na aula seguinte à aula da apresentação) e outro a médio prazo (que poderá surgir integrado, ou não, num momento de avaliação de etapa, algumas aulas após a aula da aplicação da narrativa), sob a forma de um exercício, preferencialmente escrito e individual, com questões/desafios capazes de avaliar o sucesso das aprendizagens, quer ao nível dos conteúdos quer ao nível dos objetivos privilegiados.

Também, Freitas e Solé (2003: 225), recuperando um trabalho de Cox e Hughes (1998), apresentam um conjunto de sugestões de atividades didáticas que podem ser desenvolvidas a partir da utilização de histórias (mitos, lendas, contos, ou outros géneros narrativos), entre as quais:

– a comparação de linhas de tempo e ordenação de eventos da história;

– a pesquisa de informação acerca do tempo em que decorre a ação;

– a pesquisa sobre os factos e acontecimentos focados no texto, explorando outro tipo de fontes (enciclopédias, dicionários, filmes, fotografias, sites, etc.);

– a pesquisa acerca de determinadas características das personagens/personalidades da história e relacionando-as com a forma como atuam na história;

– a pesquisa de informação acerca de outros aspetos relacionados com o vestuário, os objetos, os transportes, os espaços geográficos, só para lembrar alguns exemplos;

– a localização dos acontecimentos no tempo histórico;

– a capacidade para fazer distinções entre facto e ficção;

– a procura de evidências noutros textos não ficionais;

– a utilização dessas histórias como modelos para a escrita, recontando certos episódios, por exemplo, de um ponto de vista diferente (de uma das personagens, ou do seu próprio ponto de vista);

– integração de todas as estratégias de exploração de tempo, concretamente de tempo histórico e espaço adequadas: explorar termos ligados ao tempo e espaço; colocar eventos/acontecimentos por ordem cronológica; descrever lugares (fazendo deduções e inferências); construir árvores genealógicas e esquemas das relações de parentesco ou outras; explicar motivos e consequências dos atos/ações praticados; colocar hipóteses sobre o que aconteceria se se alterassem certos acontecimentos; relacionar diferenças sociais, etárias, etc., entre as personagens e a sua forma de atuar;

– abordagem de conteúdos de outras áreas do saber que venham a propósito, promovendo a interdisciplinaridade;

– a promoção de uma educação para a cidadania num sentido muito amplo, contemplando o desenvolvimento de atividades e a clarificação de valores.

5. Experiências de aprendizagem em História a partir de Mitos e Lendas

O programa de História do sétimo ano de escolaridade é, possivelmente, dos três anos do terceiro ciclo do Ensino Básico, aquele que melhor possibilita a utilização de narrativas ficcionais, como os mitos e as lendas, no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que, entre outros, existe uma grande preponderância dos temas relacionados com a religião (judaísmo, islamismo, cristianismo), com a mitologia (egípcia, grega, romana), com a origem e fundação de comunidades humanas em escalas diversas (cidades, nações, civilizações), para citar os mais óbvios. As duas intervenções educativas aqui apresentadas contemplam formas e estratégias de exploração didática sobre dois desses temas, procurando cobrir modalidades de intervenção e exemplos bem distintos entre si.

A operacionalização destas intervenções educativas pressupõe o cumprimento da maioria dos princípios e orientações metodológicas para o uso de mitos e lendas nas aulas de histórias que apresentamos no capítulo anterior[10]. Uma outra linha metodológica que gostaríamos de salientar, por se revestir de particular importância para o processo de ensino e aprendizagem e para o sucesso e eficácia das intervenções educativas, é a utilização de "roteiros didáticos" de suporte não só às narrativas ficcionais utilizadas em aula, mas a todo o processo educativo.

Procurando atribuir ao aluno o papel central na construção de significados e de atribuição de sentidos conforme é defendido pelos modelos pedagógico-didáticos de caráter estruturalista, contrariando, assim, os modelos transmissivos de um conhecimento fechado e pronto a ser assimilado pelo aluno, estes roteiros didáticos, integrados em ambientes de aprendizagem e estratégias de aprendizagem motivadoras e portadoras de significado para as os alunos, assumem-se como poderosos instrumentos de trabalho para as aulas de história. Estes roteiros são, na verdade, construções esquemáticas criadas em torno de um núcleo (temático) de conceitos, factos e personalidades relevantes, criando uma teia concetual sobre a qual se edificará toda a estratégia da aula. Não se tratam de mapas conceptuais, mas de construções esquemáticas mais complexas, com uma dimensão cronológica, narrativa e dinâmica, na medida em que está presente ao longo de toda a aula e podendo, mesmo, ser o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem[11]. Estes roteiros didáticos possuem uma grande flexibilidade de aplicação, podendo ser utilizados ao longo de uma ou várias aulas; na parte final de uma aula; no início da aula seguinte; numa aula de revisões para um momento formal de avaliação; como trabalho de casa, apenas para referir algumas. Quanto à sua construção, também aqui as possibilidades são múltiplas, na

---

10 A nossa experiência da sua utilização nas aulas permite-nos apontar como principais vantagens e benefícios educativos os seguintes aspetos: sistematizar os conceitos, factos históricos, espaços, datas e personalidades mais relevantes de um determinado núcleo temático; orientar o processo de ensino e aprendizagem em todas as suas fases: planificação, operacionalização e avaliação; garantir um elo agregador para as diversas estratégias de aprendizagem e momentos didático de uma aula ou unidade; facultar aos alunos um documento de síntese essencial para o estudo. Para a sua eficaz operacionalização, torna-se necessário ter em conta um conjunto de procedimentos, das quais destacamos: o trabalho exaustivo de pesquisa e estudo do núcleo temático (necessidade de um suporte bibliográfico credível e diversificado, muito para além do manual); a identificação e clarificação de conceitos estruturantes, factos históricos relevantes, datas e personalidades marcantes; a delimitação precisa e rigorosa (sempre que possível) do Tempo e do Espaço; o exercício de construção esquemática organizada, sequencial e hierarquizada.

11 A nossa experiência da sua utilização nas aulas permite-nos apontar como principais vantagens e benefícios educativos os seguintes aspetos: sistematizar os conceitos, factos históricos, espaços, datas e personalidades mais relevantes de um determinado núcleo temático; orientar o processo de ensino e aprendizagem em todas as suas fases: planificação, operacionalização e avaliação; garantir um elo agregador para as diversas estratégias de aprendizagem e momentos didático de uma aula ou unidade; facultar aos alunos um documento de síntese essencial para o estudo. Para a sua eficaz operacionalização, torna-se necessário ter em conta um conjunto de procedimentos, das quais destacamos: o trabalho exaustivo de pesquisa e estudo do núcleo temático (necessidade de um suporte bibliográfico credível e diversificado, muito para além do manual); a identificação e clarificação de conceitos estruturantes, factos históricos relevantes, datas e personalidades marcantes; a delimitação precisa e rigorosa (sempre que possível) do Tempo e do Espaço; o exercício de construção esquemática organizada, sequencial e hierarquizada.

medida em que podem ser construídos pelo professor, pelo professor e pelos alunos, apenas pelos alunos: individualmente, em pequeno grupo, em grande grupo.

De seguida, procurar-se-á fazer uma breve apresentação de duas intervenções educativas aplicadas em turma do sétimo ano de escolaridade e que têm por base a utilização de narrativas ficcionais, em particular de mitos e lendas de natureza muito diversa e a aplicação de alguns roteiros didáticos.

5.1. Intervenção Educativa - A Civilização Hebraica (narrativas bíblicas)

Esta intervenção educativa centra-se no tema "*A originalidade da civilização hebraica e os seus contributos para a cultura ocidental*", integrada no Tema A – "*Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações* e na Unidade "*Uma civilização dos grandes rios – Civilização hebraica*"[12]. Decidimos recorrer a um "Roteiro Didático" intitulado "*Um povo eleito à procura da Terra Prometida*" (Questão-problematizadora) que funcionou como núcleo agregador de todos os momentos didáticos e experiências de aprendizagem da aula[13]. As questões orientadoras desta intervenção educativa foram:

1. Quais os principais momentos da história da Civilização Hebraica?

2. Quem foram as principais figuras da Civilização Hebraica?

3. Qual a originalidade da Civilização Hebraica e o seu contributo para a cultura ocidental?

Para dar resposta a estas questões, construiu-se uma intervenção educativa com um carácter assumidamente construtivista, na medida em que os alunos, sempre orientados pelo professor, vão construindo o seu conhecimento histórico a partir do preenchimento de um roteiro didático "*alimentado*" por um conjunto de fontes documentais diversas que incluem mapas, textos diversos e ilustrações que, após a competente interpretação, permitiram aos alunos construir e completar o seu roteiro temático.

A primeira experiência de aprendizagem passa pela visualização de um excerto de um filme sobre "a travessia dos hebreus pelo Mar Vermelho" o que permite aos alunos responder às seguintes questões:

– Como se designa o povo que protagoniza este trecho cinematográfico?

– De quem fogem os hebreus?

– Quem conduz o povo hebreu durante a fuga ao Faraó?

– Qual o mar atravessado pelo povo hebreu?

– A quem atribuem os Hebreus o "milagre" da abertura do Mar Vermelho?

– O que acontece aos hebreus? E ao exército egípcio?

– Qual a razão da fuga dos Hebreus?

De seguida, procede-se à entrega do roteiro didático aos alunos, chamado de viagem numa alusão à diáspora judaica, e num diálogo orientado pelo professor, os alunos analisam, discutem e problematizam os vários acontecimentos e personalidades mais significativas da Civilização

12 cf. Consultar Plano de Aula, disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/16/28408.16.pdf
13 cf. Consultar Roteiro Didático da Intervenção Educativa, disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/5/28408.14.pdf

Hebraica, a partir da análise de várias fontes primárias e secundárias (recorre-se à apresentação de um diaporama para projetar os documentos). À medida que a discussão e análise se vai desenrolando os alunos vão preenchendo o Roteiro da História da Civilização Hebraica, explorando, descobrindo e descodificando o significando de conceitos estruturantes como: *"Politeísmo", "Monoteísmo", "Messianismo", "Êxodo", "Diáspora", "Profeta", "Judaísmo".* A aula termina com um "desafio" (a partir da análise de um mapa e de três imagens), onde se procura confrontar os alunos com a atual situação que se vive na "*Terra Prometida*", numa breve referência ao conflito israelo-árabe e numa tentativa de aguçar a sua curiosidade sobre o tema, deixando em aberto esta questão para o futuro.

5.2. Intervenção Educativa – A fundação da nacionalidade, a independência do Reino de Portugal e os mitos e as lendas da nacionalidade

Esta intervenção educativa enquadra-se no Tema C – "A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica" e na unidade C3 – "A expansão muçulmana. Cristãos e Muçulmanos na Península Ibérica[14].

A temática da aula incidiu sobre "*A formação dos reinos cristãos no processo da Reconquista: do Condado Portucalense ao Reino de Portugal. A ação de D. Afonso Henriques no processo de reconquista e de independência de Portugal*" e tem uma duração prevista de noventa minutos. O objetivo é proporcionar aos alunos um conjunto de experiências de aprendizagem capazes de possibilitar a sua resposta às seguintes questões orientadoras: *quais os principais reinos cristãos peninsulares nos inícios do século XI?; Qual a estratégia de D. Afonso VI durante o processo da Reconquista Cristã?; Quais os limites do Condado Portucalense?; Como D. Afonso Henriques conseguiu tornar-se independente face ao rei de Leão e Castela e expandir o seu território para sul face aos muçulmanos?; Qual a importância das batalhas de S. Mamede e de Ourique no processo de formação do Reino de Portugal?; Que relação existe entre a Reconquista Cristã e o surgimento do Condado Portucalense e posteriormente do Reino de Portugal?* e clarificar a compreender os conceitos de *"Reconquista" – "Cruzados" – "Condado" – "Independência" – "Reino".* Por outro lado, esta aula também tem por objetivo o desenvolvimento de uma experiência didática em torno da exploração dos mitos e lendas que surgem associados à fundação do reino de Portugal e da figura de D. Afonso Henriques.

Tendo por base os pressupostos e opções metodológicas já enunciados, desenvolvemos um exaustivo trabalho de consulta, recolha e pesquisa de mitos e lendas associadas à fundação do Reino de Portugal e a D. Afonso Henriques, consultando uma vasta bibliografia sobre a temática, de forma a conseguir uma perspetiva alargada e suficientemente sólida que servisse de suporte à fase da planificação da aula. Confessamos que a conceção desta aula foi um exercício complexo e de avanços e recuos. Inicialmente consideramos planificar uma aula em que os factos históricos fossem desenvolvidos de forma isolada dos "mitos/lendas", podendo estes surgirem num momento inicial da aula funcionando como motivação, ou de forma alternada, à medida que a aula se fosse desenrolando, mas sempre traçando uma fronteira clara entre "facto histórico" e "ficção". Por outro lado, consideramos também a possibilidade de adoptar uma metodologia de aula que privilegiava a elaboração de um roteiro didático a partir do qual se desenvolveria toda a ação educativa, num exercício de aprendizagem construtivista. No entanto, impelidos pela necessidade de experimentar novas abordagens metodológicas de ensino e concretizar algumas experiências de aprendizagem que explorem a relação/percepção dos alunos entre a "verdade histórica" e a "ficção histórica",

14 cf. Consultar Plano de Aula, disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/3/28408.1.pdf

decidimos abandonar aquelas possibilidades iniciais e enveredar por uma estratégia completamente distinta. Assim, de forma intencional, decidimos misturar "factos históricos" com "ficção histórica", criando uma espécie de "caos" a partir do qual se desenvolvem todas as etapas da aula. O roteiro didático foi substituído por um guião pedagógico construído a partir da adaptação de um excerto da obra *Heróis da História de Portugal como nunca foram contados*, de Pedro Marta Santos (2001: 28-37)[15]. A justificação para a escolha ter recaído sobre este texto prende-se, sobretudo, com a linguagem acessível utilizada pelo autor e com o facto de o texto misturar "factos históricos" com "ficção", desenvolvendo bastante bem alguns dos mais conhecidos mitos relacionados com a vida de D. Afonso Henriques e com a fundação do reino de Portugal. Além da adaptação e apresentação deste texto, decidimos construir a partir dele um conjunto de tarefas que cruzassem a narrativa e fontes com estatutos diferentes (fontes primárias/ secundárias; textos historiográficos e ficcionais) e linguagens diversas (textos, imagens, mapas, cronologias). Este *caldo didático* aparentemente incoerente, pretende cumprir um objetivo maior, o de procurar compreender a perceção dos alunos acerca do que é, ou não, *facto* e *ficção*. Toda a aula centra-se, assim, na leitura e análise da narrativa intercalada por um conjunto diversificado de documentos complementares que permitem a construção do conhecimento histórico de forma gradual e consistente. As diversas tarefas propostas constituem momentos decisivos da aula, onde a narrativa vai sendo desconstruída e discutida a partir da confrontação com diferentes documentos. Por outro lado, estes momentos permitirem despoletar a reflexão, o debate e a sistematização das conclusões mais relevantes para cada etapa da aula. A aparente simplicidade da estrutura desta aula esconde uma teia didática bem mais complexa.

Considerações Finais

À pergunta "*podemos ensinar História a partir de mitos e de lendas?*" respondemos sim. Não só podemos, como devemos, esta é a nossa convicção. É consensual que ensinar exige, hoje, mais do que ontem, um conjunto de práticas pedagógicas e instrumentos didáticos mais diversificados e mais assertivos, uma exigência que resulta da massificação do ensino e da complexidade crescente da sociedade e dos públicos da educação. Certos agentes educativos, contudo, acreditam que as novas tecnologias devem ocupar um lugar central no processo de ensino e de aprendizagem, partindo do pressuposto de que se equiparmos os professores e as escolas com computadores, projetores de vídeo e internet, a revolução no ensino dar-se-á de uma forma natural. Longe de rejeitarmos a importância das novas tecnologias da informação e da comunicação, acreditamos que é um erro pensar que o mero acesso à tecnologia constituiu a solução para os problemas do ensino na escola do século XXI e que é a garantia da formação de cidadãos plenos na era digital.

Pelo contrário, "numa era de multiplicação de mensagens e de crescente complexificação do conhecimento, aquilo que se espera dos nossos alunos é, essencialmente, que eles sejam capazes de lidar com a informação de uma forma crítica, rigorosa e disciplinada" (Fonseca e Fontes, 2009: 31-32). Estamos entre os que acreditam que o papel das escolas deve ser cada vez mais o de transformar os nossos alunos em pensadores críticos, pessoas capazes de tomar decisões por si

15 Optou-se por elaborar um roteiro didático que acabou por ser construído pelos alunos como proposta de trabalho de casa e que foi corrigido na aula seguinte, como forma de revisão e consolidação dos conteúdos lecionados. cf. Consultar Roteiro Didático e Guião Pedagógico "Aqui nasce Portugal", disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/2/28408.11.pdf; https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/17/28408.2.pdf; https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/13/28408.9.pdf

próprias a partir de uma multiplicidade de informações provenientes de diversas fontes. É precisamente a partir daqui que vale a pena questionarmo-nos acerca do lugar das lendas, dos contos e dos mitos no ensino da História, não só porque estas narrativas podem ser utilizadas como instrumentos didáticos alternativos ao apelo crescente que as novas tecnologias da informação exercem sobre professores e alunos, mas também porque podem ser usadas para a construção de intervenções educativas originais e pedagogicamente sólidas. Das múltiplas justificações que foram apresentadas ao longo deste texto e que fundamentam a nossa convicção, gostaríamos aqui de salientar duas que nos parecem particularmente significativas e que resultam da nossa prática de ensino. A primeira prende-se com a capacidade para se construir estratégias didáticas capazes de gerar ambientes de aprendizagem motivadores, desde logo, porque estas narrativas incorporam em si mesmas uma natureza maravilhosa e feérica, que funcionam como estímulos ideais para gerar questões orientadoras que servirão como ponto de partida para o desenvolvimento dos temas e/ou núcleos geradores estruturantes para o desenvolvimento de intervenções educativas. A segunda justificação, que não pode ser indissociada da primeira, prende-se com a necessidade de desenvolver a capacidade de os alunos compreenderem o sentido da "verdade histórica", num esforço para distinguir *facto histórico* de *ficção histórica*, a partir da manipulação crítica das fontes historiográficas. Esta é, aliás, uma das grandes questões epistemológicas que tem acompanhado a evolução do conhecimento histórico ao longo dos tempos e que ganha particular significado na atualidade, numa sociedade cada vez mais mediatizada em que as fronteiras entre o real e o ficcional são cada vez mais instáveis, ao ponto de comprometerem a produção do próprio conhecimento científico, com claro prejuízo para o exercício de uma cidadania plena e para o funcionamento das sociedades democráticas.

Referências bibliográficas

Abramovich, Fanny (1997). Por uma arte de contar histórias. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione. [Internet]. Disponível em

http://pt.scribd.com/doc/223195633/Por-uma-arte-de-contar-historias-de-Fanny-Abramovich [Consultado a 8 de Agosto de 2013]

Anderson, Benedict (2005). *Comunidades imaginadas.* Lisboa: Edições 70.

Barca, Isabel; Gago, Marília (2004). Usos da narrativa em História. *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionais, 1, Braga, 2004*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 29-40.

Barreto, Jocélia (2010). Mitologias, ontologias, cosmologia e história: questões sobre visões de mundo. *Antropos – Revista de Antropologia*, Vol. 4, Ano 3, pp. 11-18.

Bittencourt, Roberto (2011). Mitos, traumas e utopias: dinamismos da história portuguesa e receção no universo literário. *Revista Exagium-Revista Eletrónica de Filosofia*, 9.ª ed., pp. 17-36, disponível em http://www.revistaexagium.ufop.br/PDF/Edicoes_Passadas/Numero9/3.pdf [consultado a 22 de Julho de 2013]

Coelho, Maria H. (2011)**.** Alexandre Herculano: a história, os documentos e os arquivos no século XIX. *Revista Portuguesa de História*, t. XLII, pp. 61-84.

Cunha, Carlos Manuel (2002). *A construção do discurso da história literária na literatura portuguesa do século XIX*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.

Cunha, Carlos Manuel (2011). Herculano e a construção da cultura/ literatura nacional. *Actas do IX Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas, vol. I., Lusofonia. Tempo de Reciprocidades*. Porto: Afrontamento, pp.215-23.

Cury, Augusto (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Pergaminho.

Durand, Gilbert (1982). *Mito, símbolo e mitologia*. Lisboa: Editorial Presença.

Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciência/Ediciones Morata.

Felgueiras, Margarida (1994). *Pensar a História Repensar o seu Ensino*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, Joaquim (2012). *História prodigiosa de Portugal – mitos e maravilhas*. Vila do Conde: Quidnovi.

Fino, Francisco (1999). Na fábrica do mito. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto «Línguas e Literaturas»*, vol. XVI, pp. 231-245.

Fonseca, João; Fontes, Vítor (2009). O Pensamento Crítico na Avaliação de Competências Geográficas. *Actas do IV Congresso Ibérico da Didática da Geografia*. Lisboa: AGP, IGOT, AGE.

Franco, José E. (2000). *O Mito de Portugal*. Lisboa: Roma Editora/Fundação Maria Manuela e Vasco de Albuquerque D´Orey.

Freitas, M. Luísa; Solé, M. Glória (2003). O uso da narrativa nos estudos sociais. *Revista Galeo-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 8, Vol. 10, Ano 7, pp. 216-229.

Furet, François (1990). *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva.

Georges, Jean (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris: Casterman.

Herculano, Alexandre (s/d). *Lendas e Narrativas (com advertência da 1ª ed. e da 2ª ed. de 1958*. Tomo I e II, 28.ª ed., Amadora, Livraria Bertrand.

Leal, Ernesto Castro (2000). Narrativas e imaginários da 1.ª Grande Guerra. *Revista de História das Ideias*, Vol. 21, 2000, pp. 441-460.

Lourenço, Eduardo (1988). *O Labirinto da Saudade*, 3.ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Lourenço, Eduardo (1985). *Identidade e memória. O caso português*. Lisboa: Editorial Teorema, pp. 7-22.

Machado, José L. (1999). *O Mito de Viriato na literatura portuguesa*. Braga: Edição de Autor.

Mainardes, Rita de Cássia (s/data). *A arte de contar história: Uma estratégia para a formação de leitores*. Disponível em www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/38-4.pdf, [consultado a 19 de Agosto de 2013]

Malrieu, Philippe (1996). *A Construção do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.

Marinho, Bruno (2011). Mito e História entre os gregos antigos: aspetos sobre a questão na obra de Paul Veyne. *Revista História, imagem e narrativas*, n.º 12, Abril. Disponível em: http://www.historiaimagem.com.br/edicao12abril2011/mitohistgregantigos.pdf [consultado a 21 de Junho de 2013]

Martins, Adriana (2002). A literatura portuguesa contemporânea enquanto descoberta da memória da nação. In Marília Lopes (org.), *Os Descobrimentos Portugueses nas Rotas da Memória* [CD-ROM]. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, disponível em http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/rotas/rotas/adriana%20martins%20183a203%20p.pdf [consultado a 3 de Agosto de 2013]

Matos, Sérgio Campos (1990). *História, Mitologia e Imaginário Nacional*. Lisboa: Livros Horizonte.

Matos, Sérgio Campos (1998). Historiografia e mito de Portugal Oitocentista – a ideia de carácter nacional. *Actas dos IV Cursos Internacionais de Verão de Cascais (7 a 12 de Julho de 1997)*, Vol. 3., Cascais: Câmara Municipal de Cascais, pp. 245 a 258.

Matos, Sérgio Campos (2002). História e identidade nacional. A formação de Portugal na historiografia contemporânea. *Lusotopie*, n.º 10, pp. 123-139.

Mattoso, José (1997). *A escrita da História*. Lisboa: Editorial Estampa.

Pimentel, Manuel (2008). O Mito de Portugal nas suas raízes culturais. *Portugal: percursos de interculturalidade – Matrizes e Configurações*, 3° vol., Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, pp. 8-52.

Postic, Marcel (1992). *O Imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa.

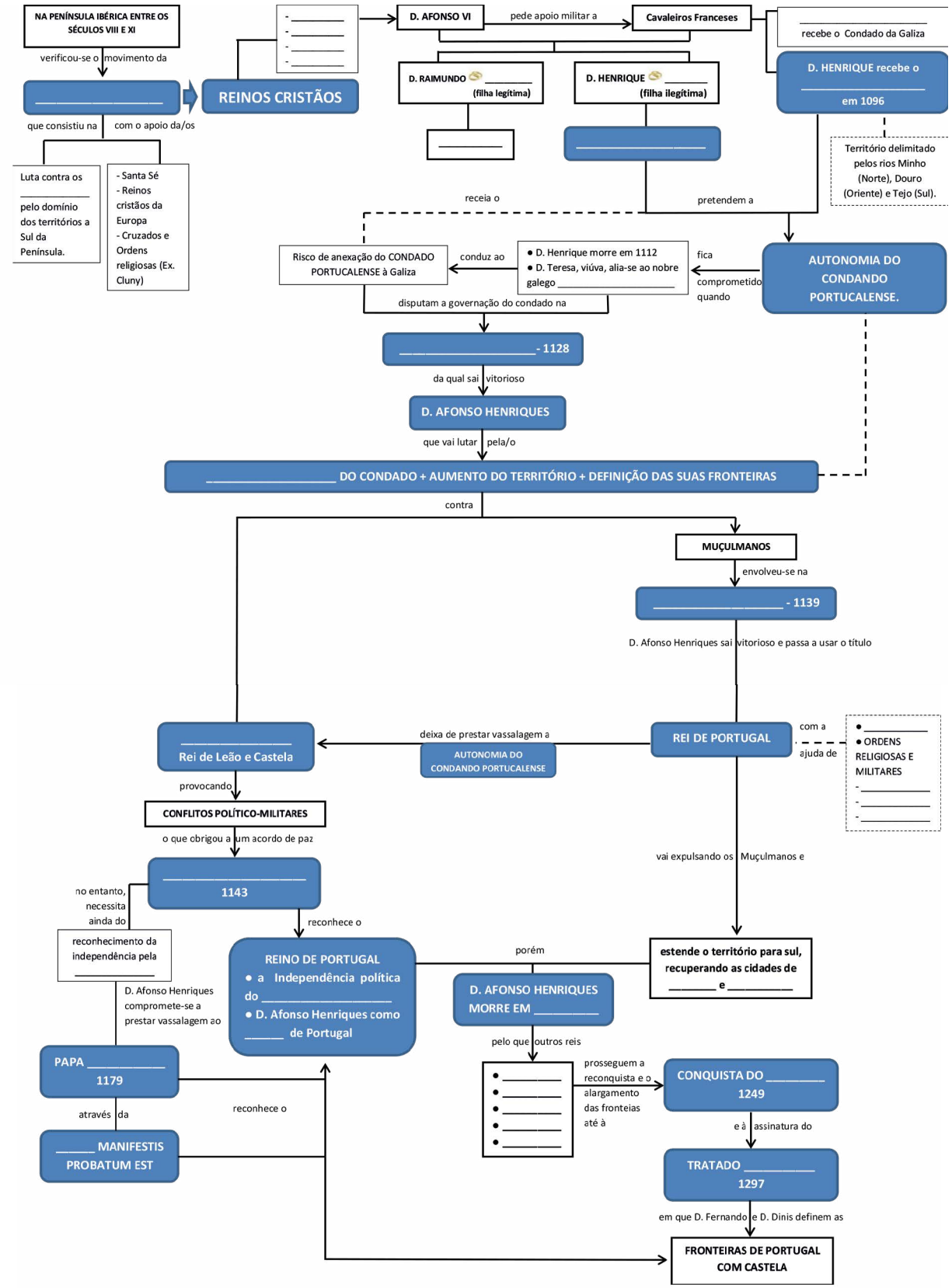
Reis, António (1999). História: a memória do imaginário. *Do Mundo da Imaginação à Imaginação do Mundo*. Lisboa: Fim de Século Edições, pp. 121-125.

Souza, Linete; Bernardino, Andreza (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Revista de Educação Educere et Educare*, vol. 6, n.º 12, jul./dez., pp. 235-249.

Tasca, Michelle Fernanda (2012). *A ficção histórica oitocentista: as configurações do histórico e do literário em Varnhagen e Alexandre Herculano*. S. Paulo: Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

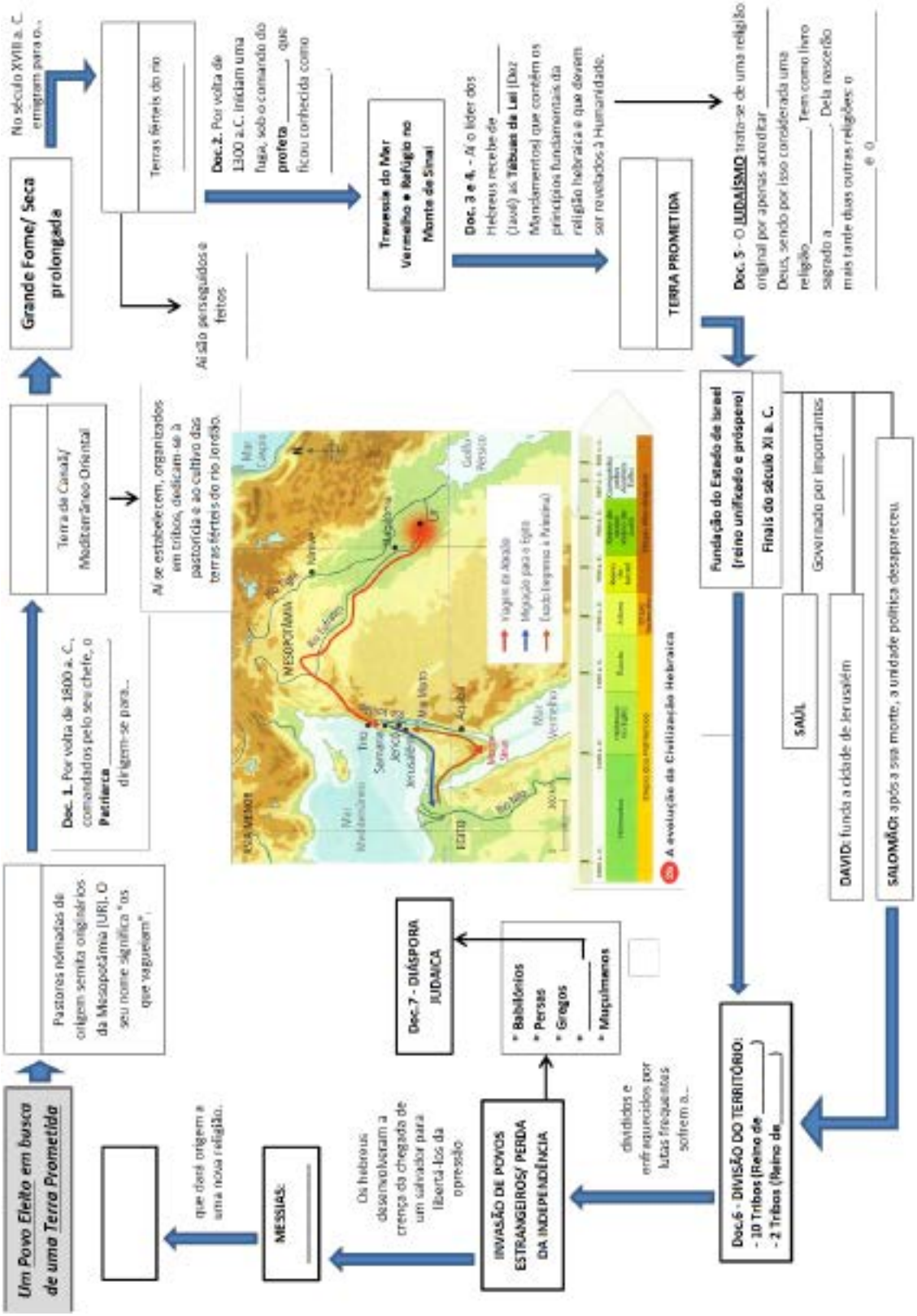
Apêndice 9

Roteiro da Fundação do Reino de Portugal



Apêndice 10

Roteiro da Civilização Hebraica



Música

Carla Ferreira*

O presente capítulo nasce da reflexão sobre um conjunto de experiências, sustentadas num quadro teórico, sobre a pertinência da música no processo de ensino e aprendizagem de História, particularmente na sua componente modeladora de experiências de aprendizagem. Música, emoções, sentimentos, aprendizagem e o nosso questionamento sobre como todos estes elementos, pensados holisticamente, podem incitar a emergência de significados outros a partir de conteúdos históricos trabalhados pelos alunos.

1. Breve história

Tentar precisar as origens da música, implica, forçosamente, observar as origens da nossa própria espécie. Roland de Candé (1980), refere-nos que cerca de cinquenta mil anos antes de Cristo, o *homo sapiens* começou a inventar a música. A música terá nascido, refere o autor, num processo simultâneo ao da invenção da própria linguagem humana, adquirindo a par, uma utilidade na luta pela vida. E múltiplas terão sido as razões que motivaram o homem primitivo a especular com o som. A sua utilidade na condução dos animais, terá certamente adquirido vantagem fulcral na vida dos nossos antepassados. Mas a seu tempo esta arte encontrará outras funções dentro das comunidades. O som, ou toda uma sucessão de sons, adquire determinados conteúdos, ainda que não emocionais, transformando-se num importante meio de comunicação. O som, por exemplo, chegava mais longe e a comunicação entre aldeias afastadas era desta forma, mais bem conseguida.

Paulatinamente, os sons musicais transcendem as utilidades meramente práticas e passam a satisfazer outras necessidades do homem pré-histórico, como por exemplo as necessidades dos sentidos, uma vez que, o homem primitivo, já apreciava uma cantilena sussurrada, para adormecer os sentidos (Gorina, 1971). E sobretudo porque a música era uma dádiva dos deuses, tudo era possível através dela. Amaldiçoavam-se os espíritos maus, afastavam-se as doenças e até a própria morte. Nascia com o homem primitivo a intenção de perturbar, de agitar, enfim de afetar o outro, através dos sons.

No berço da nossa civilização, a música colmatou as mais diferentes e diversificadas necessidades, associadas à religião, à magia, à medicina e até à guerra e foi na Grécia que as novidades começaram a brotar. Sinónimo de sabedoria, mestria e habilidade, os gregos utilizaram durante muito tempo a palavra *Sophia* para designar a música. E todos, na Grécia, se interessavam por música. "Platão recomendou-o – a educação infantil iniciava-se pela educação musical, com base no canto ritmado" (Magalhães *apud* Dinis, 2006: 95). Mas também Sócrates sabia que o estudo da música era uma das mais belas disciplinas (Bernstein, s/d.).

Segundo Candé (1980), todos estes filósofos da Grécia antiga diziam o que os chineses, antes deles, já o tinham dito. Mas agora, nestes novos contextos, a música elevava-se, transformava-se em algo que era absolutamente necessário estudar, amar e sobretudo proteger. A sua

* Citar como:
Ferreira, Carla (2021). Música. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 122-151. DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa5.

influência na política, na nação e até na prosperidade dos povos era irrefutável. Os gregos, decididamente, atribuíram à música uma importante função moral porquanto esta desenhava e projetava o carácter dos homens, devendo por isso ser indispensável na educação. Diziam os antigos gregos, "a boa música incita à acção profícua. A música má diminui a força de vontade e chega a anulá-la completamente" (Herzfeld, s/d: 25).

Os romanos, por sua vez, copiaram os gregos. Entre aqueles que eram mais abastados, era frequente alguns (ainda que muito poucos) dedicarem-se à aprendizagem musical. Contudo, os romanos não são conhecidos como grandes músicos. Nero teve a pretensão de ser um cantor extraordinário. Ninguém o ousou contrariar. Terá sido o mais ambicioso dos imperadores, pretendendo fazer-se admirar como músico. Conta um cronista, que à hora da sua morte, mais do que preocupado em se arrepender dos seus crimes, pergunta: "Que artista se parece comigo!" (*idem*, 27).

Mais tarde, já com o Cristianismo a disseminar-se rapidamente através do Império Romano, todo um novo e importante património musical proliferará. As grandes invasões submergiram muitas das manifestações espirituais do império. Mas a música não terá sucumbido. "O facto de a música não ter sucumbido deve-se à circunstância de o canto formar parte do culto cristão, que não era um produto da civilização romana" (Gorina, 1971: 42). O império da música (o canto cristão) sobreviveu, encontrando na Igreja um lugar importante para o seu desenvolvimento e evolução.

Com o advento da Idade Média, num mundo onde apenas os monges sabiam ler e escrever, a música refugiou-se sobretudo nos mosteiros, encontrando-se estritamente ligada à liturgia eclesiástica. Nestas incipientes manifestações litúrgicas, a música ganha uma função e fim, meramente religioso, destinando-se a expressar a modesta obediência da vontade humana à ordem divina. Contudo, serão estes ambientes de fervor religioso, que vaticinarão o irromper de uma nova forma musical – o primitivo canto gregoriano – que até à eclosão do ciclo trovadoresco, permanecerá como a única manifestação musical de que há testemunhos (Gorina, 1971). "Este canto, depois de passado pelo crivo unificador do papa Gregório Magno (591-604), tornou-se protagonista quase exclusivo da expressão musical europeia da Alta Idade Média" (*idem,* 43). Afastaram-se, deste modo, todas as influências e hábitos musicais de outras regiões e, desde então, deu-se o nome de gregoriano – também chamado de cantochão – ao canto da Igreja Católica.

Ainda no período da Idade Média, assistimos ao irromper da linguagem do amor, na música. A par dos mosteiros, importantes centros de preservação e criação intelectual e artística, existiam outras comunidades que encontraram na música e na poesia, uma nova forma de exprimir a linguagem do amor. Nascia o canto ao amor humano. E, surpreendentemente, "os brutos feudais caem aos pés das Damas; e estas, outrora humilhadas, encerradas, submetidas, tornam-se as senhoras *(...)*" e "aparecem mais belas a olhos vistos. Nasce a época dos trovadores, poetas e músicos maravilhosos" (Candé, 1980: 21). A época, em que, apesar da miserável condição humana do povo, ajudou à difusão, através da música, de um novo mundo de fábulas, de lendas e do amor. "A clássica figura do cantor que se faz acompanhar com uma guitarra ou um alaúde nas coplas à sua amada junto da torre principal de um castelo", escreve-nos Gorina, "é uma imagem falseada da realidade social e mental dos trovadores, imagem desfigurada pela sua idealização romântica, mas que oferece ao mesmo tempo um ponto de verdade ao ilustrar um aspecto até então insólito: o do amor cortesão" (1971: 49). As canções trovadoras, para além do amor (impossível, ideal, cortesão), falavam ainda de maridos poderosos e ciumentos, do cavaleiro pobre, da morte, da política, religião, e de muitas outras coisas. Com a figura do trovador, o palco deixa de ser unicamente a Igreja e a cena litúrgica, e extravasa para a rua, para a taberna, para o palácio. Os

destinatários são agora muitos, que se rendem aos arrebatamentos de um mundo de fantasia, mas onde a música desperta para um novo papel – o da diversão.

No período renascentista, todo um novo espectro do conhecimento é apresentado ao Homem. O espírito dominante, sobretudo na Europa Ocidental, caracteriza-se pelo enorme interesse dedicado ao conhecimento, ao saber, mas também à cultura. As novas descobertas transformam não só o mundo, como o próprio Homem que, desenvolve uma melhor perceção de si e inclusive das suas próprias emoções (Bennett, 1982). A Renascença "é uma arte de viver, (...), um mundo tranquilo, em que se repousa duma Idade Média cruel, que nunca mais acabava" (Candé, 1980: 30), e assiste-se a uma rutura, por vezes violenta, como nota Vieira de Carvalho (1999), com uma ordem social e política, que acompanha uma outra rutura: a da conceção de música como ordem (característica representativa das complexas canções polifónicas[1]), passando-se a valorizar, na música, a componente afetiva, como expressão dos próprios sentimentos. Uma "rebelião dos afectos", mostrando que também o sentimento se sublevava contra a razão. "A música surgiu em primeiro lugar para exprimir as paixões (...) em segundo (...) para comunicá-las com igual força aos espíritos de mortais em seu benefício e vantagem" (Branco *apud* Carvalho, 1999: 30).

Numa época, como esta, rica em significados e onde os recém-chegados princípios artísticos passam a ser discutidos - muitas das vezes em confronto direto com a Igreja -, os compositores demonstrarão um maior interesse pela música profana e pela composição de peças para instrumentos. Contudo, os maiores tesouros musicais renascentistas continuaram a ser a música litúrgica. Os músicos, dedicando-se aos muitos estilos possíveis de então, produziam música para a Igreja. Música de acompanhamento de órgão para canto, quer coral quer no estilo *a cappella*. A harpa e a flauta, agora introduzidas serão usadas na composição de elegantes músicas de câmara para o Palácio, enquanto que, e num processo simultâneo, outras músicas de sociedade despontavam com o intuito de alegrar as noites dedicadas à arte. O *madrigal*[2], que parecia encontrar-se num período de decadência, ocupa nestes cenários um lugar de destaque, transformando-se na modalidade mais solicitada.

Estavam agora, reunidas as condições necessárias para o irromper de um novo prazer artístico – a ópera. Segundo Karl Scheffler, "a ópera é uma criação da mentalidade artística e da mescla de formas barroca" (*apud* Pahlen, 1991: 99). Sendo o Barroco, a expressão de um dos períodos mais fortes e criativos da História Ocidental, este consegue dar a conhecer uma nova modalidade de representação artística, que percorreu os séculos até aos nossos dias, repleta de vida, intensidade dramática, acontecimentos explosivos, e obras duradouras. Um novo prazer artístico, que beneficia, sobretudo, da situação extravagante evidenciada neste período, através da festividade, do esplendor e da sensualidade, elementos fortificantes da própria essência do Barroco. E a música conseguiu decididamente revelar muitas destas características. "No Barroco unem-se violentos contrastes: uma dor universal, que corrói por dentro o indivíduo diante da iminente velhice de uma cultura, mesmo que ele, pessoalmente, tenha um coração alegre (...) mantém-se firme ao lado de um desejo de usufruir a vida, que é produto da resignação. Ambos, a dor universal e o desejo de usufruir, encontram forçosamente vazão na arte" (*idem,* 99). E como no Barroco tudo tende para o voluptuoso e tudo se coloca em evidência, tudo será também levado para o palco.

---

1 Polifonia – canto a múltiplas vozes, que emerge na Europa medieval, e passa a ser por séculos o estilo de música predominante (Pahlen, 1991).
2 Canção baseada em modelos poéticos. O madrigal é uma música de câmara e não uma música coral, para alguns cantores e instrumentistas sentados à volta de uma mesa (Candé, 1980: 35).

A música, como não poderia deixar de ser, apresenta-se em consonância. Exuberante, festiva e solene. Novas perceções mais refinadas e mais ricas são igualmente dadas a conhecer, sendo frequentes os contrates de timbres e de intensidades. E porque instrumentos sem timbre sensual, não encontravam espaço nestes novos contextos, surgem grandes conjuntos de instrumentos de cordas, intensificando e diferenciando o som. Vive-se e respira-se a alegria sonora. E a música sintoniza-se, como acrescenta Pahlen, com a nova imagem de vida: "alegria sonora, excitação sonora e sensualidade sonora" (1991: 100).

São duas, as características mais importantes da música no Classicismo: harmonia e equilíbrio. Todo o som pomposo e sensual, por vezes dramaticamente exagerado, mas amado pelos mestres do Barroco, serão agora substituídos por uma música aprazível, mais cortês e refinada. Toda a simplicidade e clareza, incansavelmente desejada pelo Homem do século XVIII, acaba por se refletir na música desta época, que parece agradar e despertar o interesse de todos.

Tudo, no entanto, se irá alterar com a chegada do Romantismo. Se até aqui, encontrávamos por detrás de cada composição, homens impelidos por interesses morais, homens que mais não eram do que dadores de um trabalho (porque a obra musical era criada no sentido de agradar a quem a tinha encomendado), com o Romantismo o motivo da criação artística, ergue-se como um impulso irresistível, no peito do artista (Herzfeld, s/d).

Pahlen, refere-se ao Romantismo como a expressão máxima da nostalgia que, impele forçosamente, o homem a confessar todos os seus sentimentos, toda a sua intimidade. Os estados da alma, as ideias, as sensações, acabam por se refletir nas artes e na própria música. E agora, "o que vivia no íntimo, envergonhadamente escondido, é (...) confiado à obra, que é destinado ao próximo, ao amigo, à amada e, finalmente, a estranhos, que o Romantismo considera irmãos (...). A arte romântica é a arte da confissão" (1991: 204) e, por conseguinte, a música abraçará um papel semelhante. O romântico observa-se, estuda-se, entranha-se na sua própria alma, relata-nos, o autor. É livre, é apaixonado. Desvairado tantas vezes, nos febris estados da sua paixão, que lhe oferece, no entanto, todo um turbilhão de sentimentos que, rapidamente são adaptados em formas artísticas. Imbuídos num excessivo egocentrismo, tornam-se mais individualistas, esboçando o cliché de que o artista, deve sofrer, se pretende alcançar a criação genuína.

Hauser refere a propósito do romantismo: "desde o Gótico, o desenvolvimento da sensibilidade não conheceu nenhum impulso mais forte, e o direito do artista de seguir a voz do seu sentimento e da sua natureza provavelmente nunca antes foi acentuado com tamanha incondicionalidade" (*apud* Pahlen, 1991: 210). Neste sentido, muito dificilmente a música aparecerá, no romantismo, sem conteúdo. A personalidade dos artistas, imprimirá certamente o seu cunho, nas diferentes composições. No entanto, tudo no Romantismo, é rapidamente passível de se transformar em música: as paisagens, o mar, a noite e o luar, as deceções, a morte, o vivido, o ambicionado, o casamento, as estações do ano, e, claro, o amor, o amor trágico, como o de Romeu e Julieta, Pelléas e Mélisande, ou Tristão e Isolda.

Nunca a música terá sido tão livre como no Romantismo, e esta adotará um sentido próprio, transcendendo a própria musicalidade. Pahlen (*idem*), avança uma ideia que na nossa opinião, resume a verdadeira aceção da música do Romantismo: música como linguagem própria, como meio de expressão dos pensamentos, dos sentimentos e ideais.

Como corolário lógico do individualismo, característico deste período, proliferam a partir da segunda metade do século XIX, um pouco por toda a Europa, os movimentos nacionalistas, que se irão adivinhar também no campo musical. Autores como Bennett (1982) destacam a necessidade,

que muitos compositores deste período anunciaram, em se libertarem das influências germânicas, dominantes até então. Deliberadamente, passam a exprimir, através da música, os emergentes sentimentos nacionalistas, mediante a introdução de melodias ou ritmos do folclore dos respetivos países. Poucos foram, no entanto, aqueles que genuinamente se dedicaram ao estudo cauteloso, deste folclore, com o intuito de, e através de testemunhos válidos e autênticos, aprenderem mais.

O século XX dará a conhecer novas e fascinantes tendências musicais. Este será também o período em que a música conhece as mais diversificadas técnicas que possibilitarão a criação de novos sons. A música viverá o período mais empolgante da sua história. Por outro lado, e se até aqui, tinha sido relativamente fácil, identificar o estilo musical adotado em cada época, pelos diferentes compositores, a partir de agora, a música apresentar-se-á como uma mistura de diferentes tendências.

No dealbar do século XX, a Europa saboreava a *Belle Époque*, época das muitas descobertas científicas dos progressos técnicos, do futurismo, cubismo, a época das notáveis transformações culturais que se irão refletir em novos modos de pensar e viver, como nos refere Candé (1980). A nova arte musical deveria, por conseguinte, atender aos anseios deste novo mundo. A música também se destinaria, por conseguinte, a um novo Homem, que adorava divertir-se nas festas e, entusiasmar-se com os novos sons musicais do blues, ragtimes, jazz, ou o music hall.

Porém, e quando a Primeira Guerra Mundial termina, o mundo, tinha mudado completamente e a lembrança do sofrimento infligido pelo conflito, conduzira os jovens artistas a reivindicar o prazer, a "loucura", e a liberdade. "A sobriedade que se seguiu à Primeira Guerra Mundial clamava por direções artísticas mais firmes, clamava por ruído, sensação, pela destruição dos valores antigos" (Pahlen, 1991: 361). A arte - provocadora e contestatária, nas palavras de Candé – será assim chamada a desempenhar um papel determinante e, na música, será sobretudo o jazz a conseguir o papel principal. Descoberto pelos europeus, logo no despontar do século, o jazz será recebido, por um "mundo musical, ultrassofisticado, ébrio de harmonias requintadas" (Candé, 1980: 201). O jazz "uma espécie de combinação de negros americanos, *dance music* rítmica sincopada e uma instrumentação não convencional pelos padrões tradicionais" (Hobsbawm, 1996: 185, itálico no original), assume-se, como a revelação de uma arte selvagem, despertando uma "aprovação universal entre a vanguarda, menos pelos seus próprios méritos do que como mais um símbolo de modernidade, da era da máquina, uma quebra com o passado" (*idem*). Muitas foram as vozes que se elevaram para o condenar, mas os anos seguintes, aqueles que a História apelidou de *loucos*, conseguiram consagrar o sucesso deste movimento musical.

Novos conceitos, alimentados pela recém-criada indústria musical, emergem, de seguida, e a música será agora apelidada de erudita (ou clássica), em oposição à outra música, mais popular (à arte do povo, uma arte menor que se destina à comercialização e consumo das massas). Este novo tipo de criação musical é depois apontado como um produto que atende sobretudo às regras comerciais, em detrimento das regras estéticas. "O facto de certos autores de canções serem grandes artistas, capazes de nos encantarem ou de nos comoverem, nada altera as coisas. Os arranjos conformistas que sofrem quase todas as canções fecham a muitos as portas da História, abrindo-lhe as do Lucro", escreve-nos Candé (1980: 204).

Podemos igualmente perceber que, viveremos a partir de agora, uma época em que o compositor responderá efetivamente a uma necessidade social. A busca incessante pela música, implicará por isso a profissionalização do mesmo. Neste sentido "a etiqueta de música de consumo não deve ser tomada em sentido pejorativo", porquanto na música e independentemente do seu nível de criação, a obra-prima pode acontecer e não será certamente a sua etiqueta a estabelecê-lo, mas antes o potencial expressivo do seu autor (Gorina, 1971: 86).

Em meados do século, um novo estilo musical agita os ambientes sonoros. Falamos do rock, que nasce como o produto da combinação de diversos fatores, de carácter económico, social, mas também musical. Os ventos de mudança, que arrastam consigo, novos ideais de paz e de liberdade, aliados aos progressos técnicos nas áreas, quer da gravação, quer da reprodução sonora, concorrem para que este fenómeno musical se transforme num "*acontecimento sem equivalente nas outras épocas e nas outras civilizações; um acontecimento que exerceu influência sobre a eclosão de certas músicas novas (...) estimulando uma tendência de aproximação dos géneros*" (Candé, 1980: 204, itálico no original).

Ainda que, os intelectuais ligados à música encontrem alguma dificuldade aquando da defesa do rock como arte, uma pequena viagem na história da música do século XX, permitir-nos-á perceber a importância deste género musical não só no âmbito do panorama musical, mas também no âmbito social. O rock passa a ser definido como "uma música de rebelião, mais precisamente de rebelião adolescente, "da mesma forma que os Waldgängers, os proscritos noruegueses da alta idade média, recorriam às florestas para encontrar um espaço onde pudessem dizer não e assim adquirir um verdadeiro estatuto de rebelde; (...) o fan do rock encontra na música que ouve o espaço onde pode dizer: não sou um dos vossos, pelo menos por enquanto" (Bouchey, 1991: 10). Os valores que os pais tentavam incutir aos jovens, são agora colocados em causa, compelidos por este tipo de música que parecia induzir e simultaneamente espelhar este gosto pela rebelião. Esta passou - sobretudo nos países ocidentais - a desempenhar um papel fulcral na vida dos adolescentes e os jovens "à medida que iam ouvindo música mais rebelde, mais agressiva" (Hodgson, 1997: 182) começavam a dançar e a ter um aspeto, também diferente.

Na década de 60, a música popular norte-americana - relegada para segundo plano, sobretudo nos anos imediatamente após o findar do segundo conflito mundial - renasce, através da ação do pai da folk, Woody Guthrie. Os acontecimentos políticos, deste período, (crise de Cuba; o assassínio de John Fitzgerald Kennedy; a guerra do Vietname, entre outros) ofereceram o ensejo para que a renovação musical da folk americana acontecesse, estabelecendo-se uma ligação confidente entre as raízes da canção popular e a política.

Mas também na Europa, e à semelhança do que acontecia nos Estado Unidos da América, os cantores de intervenção (do pós-Segunda Guerra Mundial), associavam tradições musicais (por vezes seculares), à crítica sociopolítica, originando todo um novo panorama musical diversificado, a começar na "chanson em França" passando pela "canção política na Alemanha" até "às canções humorísticas e de cabaré" (Zapatka, 2004:115).

Em Portugal, e sobretudo nos primeiros trinta anos do século XX, será o fado e sobretudo o fado de cariz social, a assumir relevância significativa, no panorama musical. Eduardo Raposo fala-nos da importância que este tipo de música (também conhecido e apelidado de fado operário ou libertário) assume na difusão de novas ideias, incitando e desenvolvendo a cultura popular. O fado cumpriu então, uma função axial nomeadamente no "tratamento lírico de temas sociais como a fome, a miséria, a luta contra os patrões, a fé numa vida melhor no futuro onde a vitória final seria um dado adquirido" (Raposo, 2007:23).

Porém, ao período culturalmente fecundo vivenciado durante a 1ª República, ergue-se, com o golpe militar de 28 de maio de 1926, o regime ditatorial, que irá fomentar "um movimento de crispação ideológica profundamente adverso a qualquer forma de actividade artística reforçado ainda pela política de puritanismo moral e austeridade económica de Salazar (...) para quem a instrução e a cultura não constituíram nunca uma prioridade" (Nery e Castro, 1991: 165). Vedados os acessos ao debate e

troca de ideias, de qualquer natureza, o país encerra também as portas às influências culturais, intelectuais e estéticas de vanguarda levando, inevitavelmente, à extinção do "surto de criatividade literária, plástica e musical verificado nas primeiras décadas do século" (*idem*, 166). Aos compositores portugueses de então restavam, sem quaisquer dúvidas, poucas opções. Ou colaboravam, como nos referem os autores Nery e Castro (*ibidem*, 170), com convicção, oportunismo ou resignação nas ações propagandísticas do Estado Novo; ou compunham para a gaveta; ou então empreendiam esforços de criação artística que evidenciassem contestação aberta ao regime e à sua direção estética.

É precisamente aqui que podemos observar a obra de Fernando Lopes-Graça. Com *Canções Heroicas* e *Canções Regionais Portuguesas,* Fernando Lopes-Graça oferece-nos uma poesia de carácter manifestamente interventivo/resistência/denúncia, uma poesia que, como denota Vieira de Carvalho, estabeleceu comunicação com "um público essencialmente formado por operários, camponeses, estudantes e intelectuais do campo democrático, antifascista" (*apud* Raposo 2007: 27).

Lopes-Graça sobrevém, assim, no panorama musical português e durante o Estado Novo, "como a personalidade dominante (...) facto tanto mais paradoxal porquanto toda a actividade se desenvolve assumidamente à margem dos circuitos institucionais oficiais do regime" (Nery e Castro, 1991: 171). E a sua música conseguiu um feito único: a congregação do povo, dando-lhes força, consistência e identidade.

A sua obra define ainda os princípios que orientarão o canto de intervenção até ao 25 de Abril de 1974, a saber: "1 - a poesia mais expressiva da realidade portuguesa, numa perspectiva de antifascismo e de esperança no futuro; 2 - o interesse pela música regional portuguesa, numa perspectiva de autenticidade e de respeito pela cultura tradicional" (Raposo, 2007: 26). A obra de Fernando Lopes-Graça, pode assim historicamente considerar-se, "como a última tentativa, e sem dúvida a mais consequente, de concepção de um estilo musical nacional, por via de uma assimilação aprofundada do carácter idiossincrático da música rural tradicional" (Nery e Castro, 1991: 172). O seu trabalho, único na música portuguesa, revela-nos encantos, qualidade e vicissitudes ímpares.

Todavia, o virar da década de 50, dá-nos a conhecer um novo tipo de música, ancorada sobretudo na contestação política ao regime e que será apresentada e liderada com particular consistência por José Afonso. Esta renovação musical operada, como nos escreve Raposo (2007), a partir de Coimbra e em estreita ligação com a própria universidade, foi determinante para o lançamento das bases da nova música popular portuguesa. A importância do denominado movimento coimbrão é ainda mais importante se atendermos ao facto de que será a partir do fado de Coimbra, que toda a subsequente evolução do chamado canto de intervenção se irá apoiar. "Obras como a de José Afonso e Adriano Correia de Oliveira constituem seguras provas de tal facto e documentos ímpares sobre a génese da música popular portuguesa dos nossos dias" (Correia, 1984: 19).

Indissolúvel destes novos ambientes musicais, encontramos as novas preocupações sociais, políticas, literárias e humanas, a nova consciência da mudança, que emerge aliada ao desejo de um novo país. Algo começa definitivamente a mudar, de uma forma lenta, mas irreversível. "O sopro do tempo, a corrente das ideias, o próprio fluir da História tinham chegado a Coimbra e provocaram um fervilhar de iniciativas, interrogações, buscas (...) uma extrema tensão geradora duma nova mentalidade e de uma nova maneira de ser" (Alegre *apud* Raposo, 2007: 59).

Canta-se, por conseguinte, também de maneira diferente, entrando-se, claramente, numa nova fase da música popular portuguesa. Esta culminará nas baladas e nas trovas cujos

promotores principais – José Afonso e Adriano Correia de Oliveira – fizeram vincar, através de um desejo permanente de intervenção política, de contestação e resistência.

Vários são os aspetos apontados capazes de justificar este salto qualitativo. Mário Correia alista alguns, que considera como os mais flagrantes e evidentes: i) a renovação da poesia portuguesa na canção, que assume a partir de então, um carácter nitidamente contestatário; ii) a gradual abertura a formas musicais populares, percebidas como a raiz necessária para um cancioneiro vivo e eficaz em termos culturais, políticos e sociais; iii) a alternativa válida ao canto velho, (algo que notoriamente não passou despercebido ao regime, cujas tentativas de esvaziamento de conteúdo periférico das baladas, auguravam sobretudo esvaziar de sentido e importância, as obras de José Afonso, Adriano, Luís Cília e outros); iv) o contributo basilar não só para o estímulo criativo mas também para a prolificação de condições capazes de fazer chegar até nós, as vozes que no exílio também começavam a cantar (1984: 23). Não devemos, contudo, pensar que entre o início da década de 60 e o início da de 70, esta nova música portuguesa foi serva da estrutura musical da balada. Pelo contrário. Esta foi uma época marcada pela riqueza e variedade musical, um período indiscutivelmente criativo "de avidez, de controvérsia, de bom gosto, de perseguições e proibições, um período que preparou o terreno para os eventos de 1971" (*idem*, 29). Um período que, ao explorar a balada-canção, permitiu que a evolução acontecesse e abriu caminho para as subsequentes propostas musicais, que irão assinalar o início da nova canção portuguesa.

O ano de 1971 marca, por conseguinte, o início de uma nova fase, marcada pela inovação na música portuguesa. *Cantigas do Maio*, de José Afonso, delimita indubitavelmente o ponto de partida, "foi o desarme absoluto – José Afonso provou que quando se entende e se cria de um ponto de vista evolutivo e autêntico, não há paragens, retrocessos ou estagnação" (Correia, 1984: 30). Urgia, nos inícios da década de 70, encontrar-se no panorama musical português, algo tecnicamente mais elaborado, mais evoluído, transpor os limites da balada, e esse encontro dá-se decididamente com José Afonso. Encerra-se assim uma fase da música portuguesa, caracterizada por temas como "a emigração (...), o regresso, as guerras e os senhores, a juventude perdida, a esperança sem fundo, o medo e os fantasmas", e dá-se início a "uma época nova onde (...) cantar bem e compor melhor serão condições a exigir à canção útil; da afirmação da palavra à desafinação das cordas, à percussão das peles e teclas, à imaginação nos arranjos, à criação melódica, à vocalização justa" (*idem*, 47).

As transformações musicais que o século XX nos dá a conhecer, não encontram, como nos escreve Candé (1980), paralelo em outras épocas, ou período histórico. O que muda radicalmente, sobretudo em termos musicais, é a diversidade musical, a excecional e extraordinária diversidade de géneros, sendo que pela primeira vez, na história da música, ouve-se e executa-se música de todos os tempos. É igualmente no século XX que a música supera todas as distâncias do planeta, e a voz humana converte-se, em algo extraordinariamente potente graças à gravação do disco, graças ao CD, ao mp3, aos mp4 e, toda a parafernália de equipamentos disponíveis para a manifestação da música. A gravação permitiu por outro lado, "conservar a música e fazer comparações" (*idem,* 210) e através do comércio dos discos, e radiodifusão, o número de ouvintes aumentou exponencialmente.

Muito poderíamos acrescentar a esta história da música do século XX. Podíamos afirmar, com Maurice Fleuret, que já nenhum autor consegue verdadeiramente escrever uma história da música contemporânea "de tal maneira estão as coisas já tão longe, ainda tão próximas e sempre tão fluidas" (*apud* Candé, 1980: 217). A dificuldade, acrescentaríamos, adensa-se perante a infinidade da variedade de sons, estilos, géneros, e formas da música do nosso tempo.

Parece-nos, no entanto, relevante, neste momento, questionarmo-nos com Friedrich Herzfeld, se a música representará para todos nós, o que em tempos mais remotos representou para os gregos? Terá hoje a música, "uma elevada indução moral" (s/d.: 258)? Conseguirá, ainda, expressar o que de melhor existe no mais íntimo dos nossos sentimentos, igualando na emoção humana e no arrebatamento sobre-humano, a música do Romantismo?

Emerge, por fim, a vontade de saber qual o futuro reservado para a música. As respostas afloram com alguma complexidade, tornando-se difícil sintetizar em poucas palavras, as diferentes conceções e opiniões retratadas na literatura da especialidade. Escolhemos, por isso, terminar, esta breve reflexão sobre a história da música, com as singelas palavras de Mário Simões Dias (citadas por Cartaxo, 1996: 311), sobre a música e o seu futuro:

"Não há nada mais imprevisível do que o futuro da música. Avara dos seus segredos e das suas intenções, ela guarda consigo a chave do seu destino".

2. A música como estímulo emocionalmente competente

Num olhar mais atento, a literatura especializada revela-nos que, durante muito tempo, existiu uma convicção generalizada de que a música expressava emoções. Emoções, facilmente reconhecidas por todos e que arrebatavam o ser humano, abandonando-o na expressão dos seus sentimentos.

Sabemos hoje, no entanto, que o poder inerente à música é mais abrangente e profundo que a mera expressão de emoções e sentimentos. A música não expressa emoções. Ela evoca emoções. Induz decisivamente fortes emoções nos seus ouvintes, percecionadas, física e mentalmente. Esta é, aliás, uma das suas características mais marcantes, sendo muitas vezes apontada, como a razão pela qual as pessoas ouvem música.

A relação entre a música e as emoções é, tema considerado e estudado pelo neurocientista Daniel Levitin. Este autor faz questão de sublinhar que "o que nos faz gostar de música é uma experiência emocional. Não analisamos a execução de notas erradas e desde que não nos retirem a fantasia, a maioria de nós não dá por elas" (Levitin, 2007:215).

Conflituante, à luz dos conhecimentos atuais, a ideia da subjetividade na perceção musical, encontra refutação, por exemplo, num estudo realizado por Carol Krumhansl, em finais da década de 90. Krumhansl demonstrou que a música oferecida aos sujeitos envolvidos no estudo, suscitava/provocava de imediato, toda uma série de emoções. "Music with a quick tempo in a major key (...) brought about all the physical changes associated with happiness in listeners. In contrast, a slow tempo and minor key led to sadness" (*apud* Leutwyler, 2001: 3).[3] Deste modo hoje (contrariando todas as céticas reivindicações de Eduard Hanslick[4] no século XIX) podemos afirmar que a música evoca as mais diferentes emoções. Desencadeia emoções, em todos nós: boas, más, mais fortes, menos intensas, sendo que estas podem ser desencadeadas, até pela música barata,

3 As emoções originam todo um conjunto de conhecidas respostas fisiológicas. Assim, por exemplo, as emoções de tristeza diminuem a frequência do pulso; aumentam a pressão arterial; provocam uma queda na condutividade da pele, e aumentam igualmente a temperatura. O medo, por outro lado, aumenta o ritmo cardíaco enquanto que a felicidade, faz-nos respirar mais depressa. De referir, que as respostas fisiológicas à música, foram monitorizadas de forma contínua, (segundo a segundo), o que aumenta consideravelmente a precisão dos dados, do estudo (Leutwyler, 2001).
4 Eduard Hanslick, abalou os alicerces da estética musical em desenvolvimento na Europa dos meados do século XIX, quando declarou que a finalidade da música não era a de suscitar sentimentos, e que a representação dos mesmos, não constitui o seu conteúdo (cf. Videira, 2004).

como nos refere António Damásio (2000: 56), mas cujo poder, no entanto, nunca deverá ser subestimado. As emoções induzidas pela música são reais e processadas de forma similar, às emoções não musicais.

António Damásio fala-nos da emoção humana e de como esta é verdadeiramente extraordinária e especial. Sublinha, que as emoções não são uma característica, exclusivamente humana. Os animais também as têm o que, em certa medida, poderia levar-nos ao entendimento de que afinal não existe, nas emoções, nada de especificamente humano. No entanto, refere o autor, "há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção humana é especial" (*idem,* 55).

Goleman (2006), fala-nos também do papel das emoções na vida do ser humano, sublinhando a ideia de que as emoções funcionam como guias fundamentais, nas nossas vidas. "Os nossos sentimentos mais profundos, as nossas paixões e desejos, são guias essenciais e (...) a nossa espécie deve uma grande parte da sua existência ao poder desses sentimentos, paixões e desejos" (2006: 19). Olhar para a natureza humana e descurar o poder das emoções é, como sublinha o autor, olhar e não ver, porquanto "uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope" *(idem*, 20). Toda a decisão e ação humana são absorvidas pelos sentimentos mais profundos, pelas paixões e desejos, enfim, pela emoção, mais do que pelo pensamento ou mente racional.

Encontrar na literatura uma opinião consensual sobre o que são emoções, é uma tarefa delicada, sobretudo quando os muitos cientistas desta área, parecem também não conseguir chegar a um acordo. Por outro lado, não devemos deixar de considerar, que durante muito tempo, as emoções não foram valorizadas e que, durante grande parte do século XX, não constaram da agenda de trabalhos dos grandes estudiosos. Atribuía-se, como nos escreve Damásio, a responsabilidade, à sua grande subjetividade. A emoção, diz-nos o autor, "era demasiado fugidia e vaga. Estava no pólo oposto da razão, indubitavelmente a mais excelente capacidade humana, e a razão era encarada como totalmente independente da emoção (...). Os românticos colocavam a emoção no corpo e a razão no cérebro. A ciência do século XX deixou o corpo de fora, deslocou a emoção de novo para o cérebro, mas relegou-a para camadas neurais mais baixas, aquelas que habitualmente se associam com os antepassados que ninguém venera. A emoção não era racional, e estudá-la também não era" (2000:59).

Também a psicologia académica, dominada em meados do século XX, pelos comportamentalistas (na linha de B. F. Skinner), pensava que só o comportamento passível de ser observado objetivamente podia ser cientificamente estudado. E mesmo com o advento da revolução cognitiva, em finais da década de 60, "o foco da ciência psicológica voltou-se para as maneiras como a mente regista e armazena as informações e para a natureza da inteligência" (Goleman, 2006: 62). As emoções continuavam fora do espectro dos cientistas cognitivos, que manifestavam a convicção de que a inteligência humana pleiteava uma análise fria e dura dos factos. "Muito à maneira de Mr. Spock de *O Caminho das Estrelas*, o arquétipo da informação pura e não obnubilada pelo sentimento" (idem, 62, itálico no original).

Parece-nos, por outro lado, claro, que existe uma certa tendência para acreditarmos na ideia de que o ser humano é sobretudo um ser racional. Quantos de nós já não afirmaram que esta é a característica que nos diferencia dos restantes animais? Na reflexão sobre esta questão, relembramos as conceções de Humberto Maturana (2002) a respeito da racionalidade e da emoção.

Maturana oferece-nos uma visão que realça, por um lado, a importância da reflexão nas nossas vidas e, por outro, a importância das emoções sobre a razão. "Dizer que a razão caracteriza o humano", avança o autor, "é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada" (2002: 15). Culturalmente as emoções tendem a ser desvalorizadas, e temos tendência a falar "como se o racional tivesse um fundamento transcendental que lhe dá validade universal, independentemente do que fazemos como seres vivos" (*idem*, 16). Porém, uma tal situação advém sobretudo do facto de, persistentemente, não refletirmos colocando *antolhos* (utilizando a terminologia do autor) que nos impedem de visualizar o cruzamento diário da razão com a emoção. Não há ação humana sem uma emoção que a constitua. Não há ação sem emoção.

As palavras de Damásio, na introdução do seu livro *O Erro de Descartes* (1997), são igualmente elucidativas, da perspetiva tradicionalista sobre a natureza da racionalidade. Escreve-nos o autor, "fui advertido, desde muito cedo, de que as decisões sensatas provêm de uma cabeça fria e de que emoções e razão se misturam tanto quanto a água e o azeite. Cresci habituado a aceitar que os mecanismos da razão existiam numa região separada da mente onde as emoções não eram autorizadas a penetrar, e, quando pensava no cérebro subjacente a essa mente, assumia a existência de sistemas neurológicos diferentes para a razão e para a emoção" (1997: 13).

Nos últimos anos, no entanto, a ciência (sobretudo nas áreas das ciências cognitivas), têm vindo a debruçar-se mais atentamente sobre as emoções. "Uma nova geração de cientistas transformou a emoção no seu tema preferido", escreve Damásio (2000: 61), sendo que a conjeturada oposição entre emoção e razão deixa, assim, de ser automaticamente aceite, tendo a investigação laboratorial demonstrado "que a emoção, faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisões, para o pior e para o melhor" (*idem*, 61). Acrescentando que, "não parece que a razão tenha qualquer vantagem em funcionar sem a ajuda da emoção (...) a emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente" (*ibidem*, 62).

Em *O Erro de Descartes* (1997), Damásio aborda o papel da emoção e do sentimento na tomada de decisões e conta-nos que os nossos juízos intelectuais e morais são efetivamente condicionados e modelados por emoções. E, se tivermos em conta que o papel das emoções é fulcral e central, mais facilmente percebemos porque condicionam as nossas decisões, as nossas expressões, a excelência do juízo e da própria inteligência.

Ainda sobre o poder das emoções, Daniel Goleman, adscreve no seu livro, *Inteligência Emocional* (2006), que também, "os sociobiólogos destacam a preeminência do coração sobre a cabeça em momentos cruciais quando conjecturam a respeito das razões que terão levado a evolução a dar à emoção um papel tão central na psique humana. As nossas emoções afirmam, guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto" (*Idem*, 20).

Falar de emoções, não é falar em sentimentos, pelo menos à luz das conceções de Damásio. A este respeito, também Humberto Maturana, refere no seu livro *Emoções e Linguagem na Educação e na Política* (2002) que, "as emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento", pois "do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções, são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos" (idem, 15). Damásio propõem-nos, igualmente, que, "o termo *sentimento* deva ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, enquanto o termo *emoção* deve ser usado para designar o conjunto de respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são

publicamente observáveis" (2000: 62, itálico no original). O que significa, segundo nos escreve o autor que, não podemos observar sentimentos nas outras pessoas (embora, manifestamente, o consigamos fazer em nós próprios), mas podemos claramente observar, nas outras pessoas, determinados aspetos das emoções. As emoções são, ações ou movimentos, percetíveis no corpo, na voz ou em comportamentos específicos, na sua maioria públicos, enquanto que os sentimentos são privados, são invisíveis, encontram-se escondidos dos olhos do público, sendo percetíveis apenas ao seu devido proprietário. O mundo das emoções, acrescenta Damásio, "é, sobretudo, um mundo de acções levadas a cabo no nosso corpo, desde as expressões faciais e posições do corpo até às mudanças nas vísceras e meio interno" (2010: 143). Enquanto que os sentimentos, "são *percepções* compostas daquilo que acontece no corpo e na mente quando sentimos emoções" (*idem*, 143, itálico no original).

Existe, assim, e segundo as conceções de António Damásio, uma complexa cadeia de acontecimentos no organismo que se inicia com a emoção e termina no sentimento, sendo que as emoções desenrolam-se no corpo e os sentimentos na mente. Na justificação do motivo, pelo qual as emoções precederam os sentimentos, Damásio, atenta ao curso da evolução biológica, onde as emoções apareceram primeiro e só depois os sentimentos, "as emoções foram construídas a partir de reações simples que promovem a sobrevida de um organismo e que foram facilmente adoptadas pela evolução" (2003: 46). Na distinção entre emoção e sentimento, apresentada pelo autor, podemos claramente perceber que, as emoções são uma série de respostas (químicas e neuronais), que alteram o nosso estado interior (músculos, vísceras, comportamentos específicos) originadas quando o cérebro deteta um determinado estímulo emocional competente (como por exemplo a música). "A emoção é um programa de acções, e o resultado das acções é a alteração do estado corporal" refere-nos Damásio (2010: 155). Já os sentimentos surgem, quando tomamos consciência das emoções corporais, quando adquirimos consciência do estado corporal, no momento em que estas emoções são transferidas para determinadas zonas cerebrais. O sentimento de uma emoção é assim "a ideia do corpo a funcionar de uma certa maneira" (Damásio, 2003: 103). É a perceção de um certo estado do corpo. O pensamento do nosso corpo a funcionar de uma determinada maneira. Esta distinção, afigura-se de importância fundamental, para o autor, porquanto refere, "se os sentimentos fossem meros agrupamentos de pensamentos com certos temas, como seria possível distingui-los de outros pensamentos? Como seria possível manter a individualidade funcional que justifica os sentimentos de emoções como um processo mental particular?" (*idem*,105). Sem referência ao estado do corpo, depaupera-se irremediavelmente o conceito de sentimento e emoção. Nesta linha de ideias, o autor sublinha que, os sentimentos emocionais são funcionalmente diferentes, porque "a sua essência consiste em pensamentos sobre o corpo surpreendido no acto de reagir a certos objectos e situações. Quando se remove essa essência corporal a noção de sentimento desaparece (...) deixa de ser possível dizer sinto-me feliz, e passamos a ser obrigados a dizer penso-me feliz" (*ibidem*, 105).

O sentimento de emoção, emerge assim da ideia do corpo, da experiência do corpo em determinados estados, aprazíveis ou não, sempre que este é perturbado pelo processo emocional, ou seja, sempre que o corpo é perturbado por um estímulo emocionalmente competente, (como por exemplo a música[5]), que desencadeia a emoção.

Enquanto "acontecimentos mentais proeminentes", como refere Damásio (2003: 203), os sentimentos têm, digamos assim, a capacidade de evocar a atenção para as emoções desencadeadas

5 Tomamos a música como exemplo, considerando que esta representa no contexto deste trabalho, o foco da nossa atenção

pelo estímulo emocionalmente competente, o que possibilita que o cérebro humano, integre todos os objetos e situações que provocaram emoções. Além disso, nota o autor, "os sentimentos chamam também a atenção para as consequências da situação emotiva: por exemplo, o que se está a passar com o objeto que desencadeou a emoção? Qual a razão por que o objeto emocionalmente competente provocou uma tal resposta? Quais os pensamentos que surgem na sequência da emoção?" (*idem*, 203). Os sentimentos são indubitavelmente importantes para o aperfeiçoamento do processo inerente à administração das nossas vidas, garantindo simultaneamente que acontecimentos importantes não passem despercebidos. Como sublinha o autor, "os sentimentos colocam um carimbo nos mapas neurais, um carimbo em que se pode ler Preste atenção!" (*ibidem*, 204).

Mas, são igualmente fundamentais, para a aprendizagem e o relembrar dos objetos e/ou situações emocionalmente competentes. A memória de situações sentidas promove a procura e/ou evitação, consoante os sentimentos positivos e/ou negativos associados. E é nesta ideia que reside o pilar do nosso trabalho.

Os sentimentos, como reforça Damásio, não são supérfluos, porquanto "a complicada escuta que executam na profundidade de cada um de nós é extremamente útil. Não se trata simplesmente de confiar nos sentimentos e de lhes dar a possibilidade de serem árbitros do bem e do mal. Trata-se, sim, de descobrir as circunstâncias nas quais os sentimentos podem, de facto, ser um árbitro, e de combinar inteligentemente circunstâncias e sentimentos de forma que eles possam guiar o comportamento humano" (2003: 204).

3. O cérebro e a música

Ao longo dos anos, a música foi observada e estudada sob a ótica da matemática, da antropologia, passando pela psicologia, pela filosofia e muitas outras áreas científicas. Nos últimos anos, porém, tem sido a neurociência, a prestar relevante atenção ao estudo da música e tem sido graças a esta e, em particular graças à neurociência cognitiva[6], que novas perspetivas têm vindo a emergir sobre a relação entre o cérebro humano e a música.

Daniel Levitin apresenta no seu livro *Uma paixão humana - o seu cérebro e a músic*a, uma relação (que nos parece interessante) entre a mente humana, a neurobiologia e a música, que contraria, a ideia de que, a interpretação da música é algo profundamente subjetivo e de âmbito pessoal, ou algo que se modifica substancialmente de indivíduo para indivíduo e/ou de cultura para cultura. Se assim fosse, se todos os seres humanos ouvissem a música de forma diferente, questiona-nos o autor, como poderíamos "explicar que determinadas peças emocionem tantas pessoas – por exemplo, o *Messias* de Handel ou o *Vincent (Starry Starry Night)* de Don McLean?". Por outro lado, acrescenta, "se ouvimos música da mesma forma, como explicar as grandes diferenças que existem nas preferências musicais – porque é que para uns a grande autoridade musical é Mozart e para outros Madonna?" (Levitin, 2007: 19, itálico no original).

Porventura, e ao contrário do que sempre acreditamos, estará a música nos nossos cérebros, e não nas nossas interpretações individuais, que dela fazemos?

O autor refere-nos que "a música pode (...) ser pensada como um tipo de ilusão perceptiva, na qual os nossos cérebros impõem ordem e estrutura a uma sequência de sons" (*idem*, 116). Isto é, a

6 A neurociência cognitiva é a ciência que tenta compreender e explicar as relações entre o cérebro, as atividades mentais superiores e o comportamento (Rato e Caldas, 2010: 627).

uma determinada sequência de sons, o cérebro humano, atribui uma determinada disposição e uma determinada organização. Porém, o grande mistério da música, ainda reside no modo como essa estrutura nos consegue elevar à experimentação de reações emocionais. Na verdade, e como sublinha, "não ficamos, de facto, muito lacrimejantes ao experimentar outro tipo de estruturas nas nossas vidas, como um saldo bancário bem gerido ou a disposição ordeira dos produtos de primeiros socorros numa farmácia (*ibidem*, 116)". Qual será então o fator ou mecanismo que nos conduz às emoções, quando conhecemos um determinado tipo de ordem musical? A resposta em parte, parece encontrar-se na estrutura de escalas e acordes. No entanto também a estrutura do nosso cérebro permite explicar, por que razão uma determinada ordem musical, nos eleva à sensibilização.

Se a nossa capacidade de darmos sentido à música encontra-se relacionada com a nossa organização estrutural neuronal, a pergunta que se segue é: como é que o cérebro aprende essa estrutura? E para explicar a conformidade entre as estruturas neuronais e a estrutura musical, Levitin esboça uma analogia com as ideias de Noam Chomsky (gramática universal). O cérebro humano aprende a estrutura implícita na música desde o momento que nasce. "Os nossos cérebros aprendem uma espécie de gramática musical que é específica da música da nossa cultura, tal como nós aprendemos a falar a língua da nossa cultura" (*Levitin, 2007:* 115).

Os indivíduos encontram-se assim imersos numa determinada cultura, onde, desde muito cedo, iniciam a instituição de esquemas cognitivos para a música, o que lhes permite conhecer os movimentos da sua música. E este é um mecanismo que acontece mesmo quando passivamente nos encontramos a ouvir música. Assim, e a par das justificações de ordem técnica (estrutura de escalas, acordes, etc.,) podemos afirmar que a estrutura dos nossos cérebros e os seus detetores de características atuam conjuntamente e extraem a informação acerca do encadeamento dos sons que ouvimos. Posteriormente, "o sistema computacional do cérebro combina-os num todo coerente, baseando-se quer no que pensa que deve estar a ouvir, quer nas expectativas" (*idem*, 116).

Esta última ideia (a das expectativas), introduz um novo elemento na nossa reflexão. A nossa reação aos sons organizados está confrontada com os nossos esquemas musicais, a organização dos sons (estrutura de escalas e acordes), mas torna-se também expectável o envolvimento de um elemento inesperado, sem o qual a música ficaria emocionalmente fraca e automatizada. Assim, a maneira como gostamos da música, encontra-se ligada à nossa capacidade para aprender essa estrutura, assim como à nossa capacidade de previsão (as expectativas). O mais interessante é que a música parece comunicar connosco através de violações sistemáticas das nossas expectativas. Violações essas, magistralmente engendradas por compositores e músicos que, "vão controlando quando devemos ou não preencher essas expectativas" (*ibidem*, 118). Toda a experimentação de emoções, que tantas vezes sentimos com a música (lágrimas, excitações, euforias...), é o resultado da hábil manipulação das nossas expectativas. A essência da música, parece residir precisamente na criação e manipulação das nossas expectativas[7]. Como sublinham os autores Andrade e Konkiewitz, "expectations (...) addresses the question what and when, (...) what tones or chords are expected to occur and when, in a given musical sequence" (2011: 149). E quando a música é demasiado previsível, o final expectável, e a variação de notas e acordes, não envolvem, um qualquer elemento de surpresa, então, não hesitamos em considerar a música demasiado simples e muito pouco desafiadora.

7 Um exemplo que nos é dado pelo autor para se entender melhor o significado de expectativas, poderá ser percecionado na audição da canção I Want You (She's So Heavy) dos Beatles. Para além do final hipnótico e repetitivo da canção, esperamos um final, para a canção, mais em sintonia e de acordo com a nossa experiência da música, e com o que aprendemos, sobre como as canções terminam (isto é, lentamente, em diminuendo, etc.). Contudo e aqui neste caso concreto, a canção termina abruptamente, no meio de uma nota, dando inclusive a sensação de que alguém desligou a corrente elétrica.

Nos últimos anos, e sobretudo graças aos métodos e tecnologias inovadoras (de imagiologia cerebral) muito se tem aprendido sobre o cérebro humano. Estudos mais recentes[8] refutam assim a ideia simplista de que a arte e, por conseguinte, a própria música são processadas no hemisfério direito do nosso cérebro, e demonstraram que a simples audição da música distribui-se por todo o cérebro. Com o avanço dos tempos e à medida que a própria música também se modifica e se vai desenvolvendo, acompanhando inevitavelmente o nosso mundo real, o cérebro humano atualizará as suas considerações relativamente aos futuros sons, continuando a sua admirável aventura de extrair satisfação e prazer, sempre que os sons organizados ocorrem em conformidade com as suas expectativas. "Uma espécie de anedota musical", como nos refere Levitin (2007: 198), mas na qual todos nos encontramos envolvidos.

4. A música no processo de ensino-aprendizagem da História

O nosso estudo empírico, desenvolvido no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional*, do segundo ano do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, nasce a partir da reflexão, sobre um conjunto de deduções, sustentadas pela teoria, sobre a música, emoções, sentimentos, aprendizagem e do nosso questionamento sobre como todos estes elementos, pensados holisticamente, poderiam incitar a emergência de significados verdadeiramente sentidos pelos alunos. Pretendia-se deste modo, verificar se a música, em contexto de sala de aula poderia conduzir ao despertar de uma aprendizagem significativa. Tendo como objetivo central, conhecer a relação entre estas duas variáveis, o nosso estudo, sobrevirá, no entanto, das ideias e conceções dos alunos, relativamente ao uso da música nas aulas, mas também das inferências e considerações da realidade observada, ao longo de todo este processo. A partir da nossa questão central, outras questões de natureza subsidiária foram igualmente enunciadas procurando-se particularmente obter respostas, complementares, auxiliadoras e eventualmente mais clarificadoras, ao longo do processo, a saber: i*) a música, contribui para a modelação das perceções afetivas e atitudes dos alunos, em contexto de sala de aula?; ii) qual o contributo desempenhado pela música, em contexto de sala de aula?; iii) quais as opiniões dos alunos, sobre a utilização da música, nas aulas?*

O nosso plano de intervenção, foi desenvolvido essencialmente em duas fases. Uma primeira, onde elegemos o campo de ação; definimos a calendarização das aulas e, procedemos à conceção/edificação das experiências de aprendizagem, que perspetivassem atividades de carácter investigativo. E uma segunda fase, onde procedemos à implementação das atividades em sintonia com os conteúdos temáticos, escolhidos e à recolha dos dados.

Decidimos calendarizar o nosso trabalho empírico, em História, para o terceiro período do ano letivo de 2011/2012, de forma a que as atividades e experiências de aprendizagem, edificadas, potenciais auxiliadoras da nossa investigação, coincidissem com a subunidade temática: *Portugal: do autoritarismo à Democracia*, subunidade que englobava os seguintes conteúdos temáticos: *a perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime; o tardio desenvolvimento económico; os movimentos de independência e a guerra colonial; o marcelismo: a liberalização fracassada; a revolução de Abril e o processo revolucionário.* Por condicionantes temporais, o nosso estudo terminou, na análise da revolução de Abril, não tendo sido abordado o processo revolucionário.

8 Como por exemplo o estudo de Levitin e colegas (Levitin, 2007: 17).

Na análise do programa curricular de História no terceiro ciclo do ensino básico, constatamos nas observações e sugestões metodológicas oferecidas que, "a abordagem do passado recente da sociedade portuguesa (...) constitui uma excelente oportunidade para o professor promover a abertura à diversidade de opiniões, de forma a pôr em prática valores que se querem consensuais, como os da liberdade e da democracia" (ME, volume II: 77). Quando nos decidimos pela utilização da música, nas aulas de História, objetivávamos aproveitar as possibilidades que esta oferecia e, em especial, tirar proveito da sua potencial componente modeladora de atitudes positivas nos alunos face à aprendizagem da História. A sua aplicação poderia ainda ajudar na troca e transformação de ideias, e no exaltar do espírito crítico dos alunos, o que nos permitia, e no encalço das sugestões avançadas pelo programa de História, cumprir algumas das suas recomendações. Iríamos assim, por meio de uma perspetiva sincrónica, revisar o nosso passado musical, de forma a conduzir os alunos, à construção do conhecimento histórico. Finalmente, estas experiências promovidas através da música, porque são mais consistentes, mais palpáveis e mais concretas, abriam ainda possibilidades de crescimento nos alunos de "fortes emoções e sentimentos".

As nossas estratégias deveriam, começar, tendo por base as músicas de contestação sendo que e após um processo de pesquisa e análise das possíveis canções a utilizar, decidimos, a partir de uma lista significativamente numerosa, optar pelas seguintes cantigas, pertencentes ao repertório da denominada *canção de intervenção*, a saber: *Trova do Vento que Passa* (1963), *Cantar da Emigração* (1970) e *Canção com Lágrimas* (1970), por Adriano Correia de Oliveira; *Os Vampiros* (1963), *Menina dos Olhos Tristes* (1971), *Grândola Vila Morena* (1971) e *Venham mais Cinco* (1973), por José Afonso; *Mudam-se os Tempos Mudam-se as Vontades* (1971), por José Mário Branco; *Segunda Canção com Lágrimas* (1972), por Carlos Mendes; *A Tourada* (1973), por Fernando Tordo; e *Liberdade* (1974), por Sérgio Godinho.

Estávamos, na nossa opinião, não só a decidirmo-nos por um tipo de documento histórico, cujo papel foi verdadeiramente interventor na sociedade portuguesa do período em questão, como estaríamos igualmente a reconhecer a sua importância, no enquadramento dos objetivos definidos no âmbito da nossa intervenção educativa. A planificação desta subunidade temática (*Portugal: do autoritarismo à democracia*), iniciou-se com a canção *Trova do vento que passa* (1963) de Adriano Correia de Oliveira. Pretendíamos, através desta canção, alcançar vários intentos. Primeiro, a explanação da situação política, económica e social do país, durante o período em análise. Depois, a introdução e explicação de conceitos como *intervenção*, *música de intervenção, canto de intervenção*. Finalmente, a construção de um ambiente, adequado à operacionalização dos conteúdos temáticos (a saber: *a recusa da democratização; o tardio desenvolvimento económico*).

Julgamos ter encontrado, aqui, um ponto de partida, porquanto a canção de Coimbra, (que caracteriza de forma abrangente a *Trova do Vento que Passa*), predominantemente triste e melancólica, ostentava toda "uma linha melódica (...) e um *pathos* tipicamente romântico" (Raposo, 2007: 65, itálico no original), que nos abria caminhos, para a difícil tentativa de articular a sensibilidade com a História, as emoções e o pensamento.

Solicitamos aos alunos que após a audição da canção *Trova do Vento que Passa*, recorressem à letra da canção e, num exercício de reflexão crítica, interpretação e análise da mesma, nos indicassem quais as suas perceções e opiniões. Nesta viagem pela memória da nossa história recente através da música, e porque se pretendia igualmente desenvolver um trabalho pedagógico abrangente, desafiador e sobretudo cativante com os alunos, pensamos, aquando da planificação, apresentar de seguida a canção *Os Vampiros* (1963) de José Afonso. Porém, e porque urgia articular os

conhecimentos dos alunos com os conteúdos temáticos a abordar, foram igualmente introduzidas pistas e oferecidas indicações e explicações aos alunos, de forma a conseguirem articular a respetiva letra, a sua mensagem e os conteúdos científicos. Devidamente contextualizada, a canção, criou-se ainda espaço na aula para que os alunos expressassem as suas sínteses interpretativas, baseando-se no que tinham aprendido e nas informações da canção.

No decorrer desta aula, foi apresentada ainda a canção *Cantar da Emigração* (1970), de Adriano Correia de Oliveira. Um bonito poema que nos permitia abordar a emigração portuguesa de uma forma que, em nossa opinião, poderia mostrar-se mais cativante e interessante. Através da audição da música e interpretação da letra, foi pedido aos alunos que identificassem o tema a que a canção se referia. Tivemos por este motivo o cuidado de não incluir na letra da canção, o título da mesma, ou outra qualquer referência passível de identificar o assunto em destaque. Pretendia-se assim, e ao contrário do que nos propusemos realizar, com a fonte musical anterior, analisar a letra com os alunos, discutir os aspetos menos claros, cruzar opiniões e tirar conclusões, para que, e através de um diálogo vertical e horizontal, no relacionamento e interpretação da mensagem, todos compreendessem a ideia globalmente transmitida, promovendo-se a construção de um conhecimento histórico, que desponta de uma perspetiva crítica fundamentada.

Na mobilização dos conteúdos temáticos, relativos à guerra colonial, tornava-se imperativo, e na linha de sugestão apresentada pelo próprio programa curricular da disciplina de História, levar os alunos a reconhecer os pesados custos humanos e materiais resultantes da guerra colonial. Este objetivo teria de ser alcançado tendo, uma vez mais, por base, a música, e particularmente o canto de intervenção. Do vasto conjunto de músicas inicialmente selecionadas, as nossas escolhas foram-se afunilando, tendo-se finalmente versado sobre, *Canção com Lágrimas* (1970), de Adriano Correia de Oliveira, *Menina dos Olhos Tristes* (1971), de José Afonso e *Segunda Canção com Lágrimas* (1972), interpretada por Carlos Mendes. Observamos na escolha destas fontes musicais: i) a mensagem contida, (eventualmente facilitadora no processo de construção do conhecimento histórico sobre a guerra colonial); ii) a carga emotiva associada à melodia e tonalidade das canções (que poderia levar os alunos a uma maior compreensão empática dos dramas associados à guerra colonial); iii) a autoria das mensagens, incluídas em *Canção com Lágrimas* e *Segunda Canção com Lágrimas* (porquanto estaríamos a proporcionar aos alunos a perspetiva de alguém[9] que viveu e conheceu por dentro o maior dos dramas associados à guerra colonial - as perdas humanas – incutindo, na nossa opinião, uma maior objetividade histórica, às fontes em análise). Com *Menina dos olhos Tristes*, de José Afonso, cedemos especial atenção à intencionalidade do autor nas palavras da canção. Com este *libelo* contra a guerra colonial, como nos escreve Eduardo Raposo (2007), pretendíamos que os alunos conhecessem como, através do *canto de intervenção*, também se projetava o provável destino do soldado que vai à guerra e volta num caixão de pinho. O poema de Reinaldo Ferreira, transformado numa canção melódica, transmite-nos a dor da ausência e da morte, e, na apresentação da mesma, decidimos, num exercício de complementaridade, apresentar aos alunos um pequeno vídeo com imagens do embarque de tropas portuguesas para o ultramar. Posteriormente, quisemos saber as opiniões dos alunos. Pedimos, para o efeito que atendessem à melodia da canção, à sua harmonia e ritmo e que articulassem estes elementos constitutivos com a letra e mensagem contida. O nosso esforço de planificação tendia para que os alunos pudessem exprimir os seus pontos de vistas, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades críticas de análise e síntese.

9 Ambas as canções de autoria de Manuel Alegre.

Com a canção *A Tourada* pretendíamos que os alunos realizassem, a partir de determinados conceitos apresentadas na canção, pesquisas de informação em documentos escritos que lhes possibilitassem interpretar e compreender a mensagem da canção, o significado da letra, o alcance, profundidade e intencionalidade das palavras de Ary dos Santos. Num subsequente exercício de análise e interpretação, no tratamento da informação e interpretação das fontes, os alunos chegaram à temática *O marcelismo: a liberalização fracassada*. Foi organizado um glossário com vocabulário de suporte, considerando a intrincada e complicada letra da canção e atendendo, ao facto de estarmos a planificar uma aula para alunos do 9º ano de escolaridade. Para além do glossário, foram identificados termos de compreensão mais difícil, que mereceram ainda uma explicação da nossa parte.

Embora, a análise das letras fosse fundamental para o normal desenvolvimento dos conteúdos temáticos, nunca descuramos a música no seu todo – isto é, música e letra. A ideia foi sempre partir das características da música, para incentivar, despertar o interesse dos alunos para a sua mensagem e levá-los a vivenciar momentos emocionais significativos. Procurávamos deste modo, privilegiar primeiro o domínio afetivo (ou domínio das atitudes dos alunos), de forma a potenciar a posterior abordagem da temática (domínio cognitivo).

Na recolha dos dados empíricos, foram aplicados, um conjunto de instrumentos, que acreditávamos serem capazes de nos fornecer dados e informação com relevância para o estudo em questão. Para além da nossa reflexão pessoal sobre a experiência vivenciada ao longo deste estágio, importava aferir e inferir, por outro lado, as perceções e conceções dos alunos sobre a utilização da música em contexto de sala de aula. Como forma de aceder a esses objetivos, decidimos construir, uma escala de diferencial semântico; um questionário por inquérito (com questões abertas e uma questão fechada), e solicitar aos alunos, um inventário de sensações, na audição de determinados momentos musicais.

A constituição da amostra ficou, naturalmente, condicionada à composição das turmas que nos foram atribuídas, durante o estágio. Neste sentido, este estudo abrangeu 54 alunos (26 na turma de História) do 3º ciclo do ensino secundário, maioritariamente do sexo feminino, 36 raparigas (67%) e 18 rapazes (33%), com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos de idade[10].

Procurámos num primeiro momento, com o nosso questionário, aferir, mas também inferir as opiniões e ideias dos alunos sobre a utilização da música no processo de ensino-aprendizagem da História, pretendendo simultaneamente verificar se estas seriam, ou não, coerentes entre os elementos que constituem a nossa amostra. Constituído por duas partes, o questionário, apresentava numa primeira, uma questão de identificação (género do inquirido), e três questões fechadas, respondidas numa escala de Likert de sete pontos (1= Discordo completamente; 7= Concordo completamente), onde foi pedido aos alunos, que indicassem o grau de concordância ou discordância com as seguintes afirmações: i) *estive mais atento à aula por causa das músicas que foram apresentadas pela professora; ii) a aula foi mais interessante para mim porque a professora utilizou músicas para ensinar a matéria; iii) quando se usam músicas nas aulas (...) aprendo mais facilmente*.

A segunda parte, integrava uma questão aberta que, procurava aferir a opinião dos alunos inquiridos, sobre a utilização da música em contexto de sala de aula, e inferir através das afirmações oferecidas, eventuais pontos de vista, úteis, complementares e, eventualmente competentes, na

10 Foi considerada a idade dos alunos, constante das respetivas listas de turmas.

fundamentação das nossas hipóteses. Procedeu-se posteriormente a uma simplificação das respostas, conseguidas com a pergunta aberta do questionário, através da codificação das mesmas a um pequeno número de categorias sendo que (e para que a codificação fosse o mais correta possível), dispusemos do texto exato das respostas, sem qualquer triagem, resumo ou simplificação. Os resultados obtidos a partir das questões fechadas, foram por seu lado, objeto de análise das frequências e percentagens, o que nos permitiu analisar a discordância, indecisão e concordância dos alunos em relação às afirmações de cada questão do questionário. À pergunta, "*Estive mais atento por causa das músicas apresentadas pela professora*" reconhecemos que a maioria dos alunos, posicionaram-se positivamente em relação à afirmação. Mais de metade dos alunos (85%), concordam que as músicas apresentadas, explicam e justificam, a maior atenção nas aulas.

Quadro 1: Composição da amostra por género e turma.

Turma	Raparigas		Rapazes		Totais	
	N	%	N	%	N	%
8º ano	16	57%	12	43%	28	100%
9º ano	20	77%	6	23%	26	100%
Total	**36**	**67%**	**18**	**33%**	**54**	**100%**

Quadro 2: Níveis de concordância dos alunos, com a afirmação
"*Estive mais atento por causa das músicas apresentadas pela professora*".

Opções de Resposta	Turma 9º ano (História)	
	Frequência	%
Discordo completamente	0	0%
Discordo bastante	0	0%
Discordo	1	4%
Nem concordo, nem discordo	3	12%
Concordo	7	27%
Concordo bastante	9	35%
Concordo completamente	6	23%
Total de alunos	26	100%

A partir da tabela, abaixo apresentada, observamos igualmente que, na disciplina de História, os resultados mostram a grande unanimidade nas respostas dos alunos. 88% dos alunos (23 no total, 8 *concordam*, 6 *concordam bastante* e 9 *concordam completamente*), foram otimistas em relação à utilização da música nas aulas, considerando que estas foram aulas mais interessantes, porquanto a professora utilizou músicas para ensinar a matéria.

Quadro 3: Níveis de concordância dos alunos, com a afirmação
"A aula foi mais interessante para mim porque a professora utilizou músicas para ensinar a matéria".

Opções de Resposta	Turma 9º ano (História)	
	Frequência	%
Discordo completamente	0	*0*
Discordo bastante	0	*0*
Discordo	0	*0*
Nem concordo, nem discordo	3	*11,5*
Concordo	8	*30,8*
Concordo bastante	6	*23,1*
Concordo completamente	9	*34,6*
Total de alunos	26	*100*

Da análise à questão, "*Quando se usam músicas nas aulas de História aprendo mais facilmente*" atentamos valores no terço superior da escala, o que sugere que os alunos inquiridos no âmbito deste estudo, apresentam uma grande coerência nas suas opiniões. Dos 26 alunos inquiridos, seis (23%), demonstraram indecisão, na resposta à afirmação: *"Quando se usam músicas nas aulas de História aprendo mais facilmente"*. No entanto, reconhecemos que em História, mais de metade dos alunos (77%) indicaram o seu grau de concordância em relação à música e aprendizagem

Quadro 4: Alunos que dizem aprender mais facilmente quando se usam músicas na sala de aula.

Opções de resposta	Turma 9º ano	
	Frequência	%
Discordo Completamente	0	0%
Discordo bastante	0	0%
Discordo	0	0%
Nem concordo, nem discordo	6	23%
Concordo	14	54%
Concordo bastante	5	19%
Concordo completamente	1	4%
Total de alunos	26	100%

Acreditamos ser legítimo afirmar que, os resultados parecem indicar existir uma clara relação entre a música e o interesse dos alunos pelas temáticas em análise, durante as aulas de História. Consideramos também que, as respostas apresentadas, revelam que os alunos têm perceção que as aprendizagens são facilitadas com o recurso à música. No entanto, estes resultados revelam apenas as perceções dos alunos, sobre as suas aprendizagens. Uma validação mais aprofundada, nomeadamente através do recurso a uma linha empírica que validasse a retenção dos conteúdos apreendidos pelos alunos (por exemplo um teste de etapa), poderia permitir-nos, na análise, uma sustentação menos subjetiva, destes dados.

Na análise categorial das significações manifestas pelos alunos, foi-nos igualmente possível, perceber que:

i) a música é potenciadora e/ou facilitadora das aprendizagens (a música é simultaneamente anunciada como tendo uma dupla função: recurso pedagógico que opera na facilitação das aprendizagens);

ii) a música evoca respostas emocionais semelhantes, e que este processo facilita a compreensão empática dos conteúdos programáticos (cumprindo a par um papel importante na modulação das perceções afetivas e atitudinais dos alunos, em contexto de sala de aula).

As grelhas finais de análise de conteúdo, apresentam cinco categorias edificadas com base nas opiniões recolhidas em História, a saber: *interesse e atenção suscitados*; *estratégia facilitadora da aprendizagem*; *estratégia diferente no processo de ensino/aprendizagem*; *pelas emoções e sensações*; *como experiência a repetir*.

Na categoria *Interesse e atenção suscitados*, identificamos nas opiniões manifestadas, considerações positivas, porquanto as experiências de ensino/aprendizagem promovidas através da perspetiva da música, incitaram o interesse e a atenção pelos temas em análise.

Quadro 5: Exemplos incluídos na categoria *Interesse e atenção suscitados*

Fonte	Texto analisado
OH1	"Acho que a utilização de músicas nas aulas de História foi interessante e divertido (...)"
OH2	"Acho que torna as aulas mais interessantes e chama mais a atenção (...)"
OH5	"Acho o método bastante interessante (...) é cativante e penso que assim consegue cativar a atenção dos alunos"
OH13	"(...) também nos desperta mais interesse. O ensino através da música é (...) mais chamativo e mais interessante para os alunos"
OH22	"Penso que a utilização da música nas aulas de História, poderá ser uma forma de cativar mais a nossa atenção, mantendo-nos mais interessados nas aulas."

Noutra perspetiva, mas ainda dentro desta categoria, emergem apreciações que refletem o desinteresse dos alunos pela disciplina de História, mas que nos permite em simultâneo inferir que, as nossas experiências educativas, despertaram/suscitaram interesse e atenção, *("Bom, penso que a utilização de músicas nas aulas de história é bastante interessante, pois assim uma pessoa não adormece (...)."OH4;"Concordo plenamente com a utilização de músicas porque fazem a História divertida, pois para mim História é uma disciplina chata visto que é só decorar textos e ler documentos." OH12).*

Definimos ainda, durante o tratamento dos dados provenientes das opiniões dos alunos, uma outra categoria – *estratégia facilitadora da aprendizagem* – já que se tornou claro nas mensagens dos mesmos, a ideia de que a música é potenciadora e/ou facilitadora das aprendizagens. Esta categoria regista um peso significativo em História.

Quadro 6: Exemplos incluídos na categoria *estratégia facilitadora da aprendizagem.*

Fonte	Texto analisado
OH6	"(...) assim uma pessoa aprende mais depressa."
OH10	"Acho que as aulas deveriam ser sempre assim dá para aprender melhor (...)."
OH14	"(...) a História, ao som da música compreende-se muito melhor. E os alunos (...) ouvem a música e começam a perceber alguma coisa, o que é bom (...)."
OH15	"(...) conseguimos aprender bem as matérias. Espero que esta ideia se mantenha."
OG11	"Eu aprendo muito mais facilmente na aula com música do que quando a aula é feita através de fichas e dos livros (...)"

A categoria *Estratégia diferente no processo de ensino-aprendizagem*, permitiu-nos, após a sua construção e posterior interpretação, identificar um maior número de ocorrências na disciplina de História (18%) e atender às justificações dos alunos, sobre a música enquanto suporte das estratégias edificadas.

Quadro 7: Exemplos incluídos na categoria *Estratégia diferente no processo de ensino-aprendizagem.*

Fonte	Texto analisado
OH5	"(...) é inovador, pois é algo que não se costuma fazer (...)"
OH10	"Acho que as aulas deveriam ser sempre assim dá para aprender melhor (...)."
OH9	"(...) é uma maneira nova e diferente de aprender (...)"
OH13	"A utilização de músicas nas aulas de História é uma ideia original (...). A História chega até aos alunos de uma forma (...) criativa (...)."
OH25.	"(...) uma experiência diferente das que estamos habituados nas outras aulas."

Finalmente, na análise das opiniões dos alunos, enquadradas na categoria *emoções/sensações*, a opinião emergente, mais comum entre os alunos, é a de que gostaram muito das aulas, onde a História foi observada, através da perspetiva musical. Mencionam, a par, existir uma relação entre a música e o evocar de sensações.

Na análise das redações dos alunos, sobressai, e numa apreciação global, a opinião de que a utilização da música nas aulas de História, suscitou mais atenção e aumentou o interesse dos mesmos, pelos conteúdos temáticos em análise. Esta foi, aliás, a grande referência em História, onde muitos dos alunos referenciam não gostar da disciplina, mas que a música, ao facilitar a compreensão dos conteúdos (compreensão global das mensagens e linguagem implícita à música) tornou a História mais apelativa e cativante. Encontramos ainda nas nossas interpretações, referências à *descontração* que a música ofereceu na sala de aula. O ambiente descontraído em que as aulas foram sendo construídas, através da vertente da música, poderá ter contribuído para a opinião, manifestada pelos alunos, de que se aprendeu com mais vontade e mais facilmente, concorrendo este facto para as ideias manifestadas, por alguns, de que a utilização da música deveria ser uma constante no processo de ensino/aprendizagem. Não devemos, por fim, descurar a opinião que frisou a ideia de que: *"(...) acabamos por ficar com a música na cabeça o que nos vai fazer lembrar (...)" (OH24).* Embora isolada, a opinião remete-nos para considerações de ordem teórica e para reflexões anteriormente já enunciadas sobre a capacidade que o ritmo, a melodia e desenho de uma boa música, têm, de ficar gravados nas nossas memórias, o que nos aviva em simultâneo, as nossas crenças nos pressupostos que sustentam este trabalho.

Quadro 8: Exemplos incluídos na categoria *emoções/sensações*

Fonte	Texto analisado
OH14	"Adorei ter aulas de História com música!"
OH17	"Dá prazer ter aulas com música!"
OH22	"Assim poderá acabar-se com a ideia de que as aulas de História são aborrecidas."
OH9	"Conseguimos experimentar as sensações que anteriormente eram sentidas".

Na categoria *emoções/sensações*, uma análise mais atenta, permite-nos ainda concluir que as intenções, (música como facilitadora da compreensão empática dos temas; música como modeladora das experiências de aprendizagem), subjacentes às nossas escolhas musicais, foram observadas/expressadas por determinados alunos. Exemplos como: *"Conseguimos experimentar as sensações*

que anteriormente eram sentidas" (OH9), ou *"(...) as músicas incentivam (...) a entender as sensações produzidas" (OG27),* podem clarificar melhor esta ideia e levar-nos a deduzir que as músicas, apelaram à sensibilidade e às emoções dos alunos.

Numa perspetiva mais holística, concluímos ainda que esta última categoria, deverá ser considerada como auxiliadora na compreensão das duas primeiras categorias, enunciadas: *estratégia facilitadora da aprendizagem,* e *interesse e atenção suscitados*. Fundamentalmente porque, se as músicas evocaram emoções e sentimentos nos alunos, não devemos desatender ao papel fundamental destas na aprendizagem, com implicações ao nível do desenvolvimento de significados profundamente sentidos. "As emoções conduzem o trio formado por atenção, significado e memória", refere-nos Jensen (2002: 142). Por conseguinte, "as acções que orquestramos para envolver as emoções de um modo produtivo farão um "trabalho a triplicar" para captar os três".

No âmbito do nosso estudo, utilizamos ainda o diferencial semântico, para medir as perceções e opiniões dos alunos, relativamente às músicas: *Segunda Canção com lágrimas (1972)* e *A Tourada (1973)*. O processo implicou a definição do conceito a ser avaliado, que no âmbito deste trabalho, seriam *as músicas referenciadas* e a descrição por meio de adjetivos, das características do conceito a ser avaliado. Atendendo ao facto de não existirem padrões, os adjetivos foram escolhidos, tendo-se sobretudo em conta, a melhor conformidade dos mesmos ao objeto em estudo, sendo que foram reunidos/identificados pares de adjetivos, considerados pertinentes no contexto deste trabalho.

Na construção da nossa escala, foram apresentados/identificados doze pares de adjetivos bipolares (antónimos), relacionados com as músicas, em formato de escala avaliativa de sete pontos, a saber: *alegre/triste;bonita/feia;agradável/desagradável;harmoniosa/desarmoniosa;calma/agitada;emocionante/desinteressante;divertida/aborrecida;original/banal; relaxante/stressante; simples/complexa; feliz/infeliz; boa/má.*

Considerando que, a aplicação da escala de diferencial semântico em todas as canções que integraram as nossas experiências educativas, não seria exequível, decidimos escolher dois momentos que em História coincidiram com a audição da *Segunda Canção com Lágrimas (1972),* na operacionalização dos conteúdos temáticos sobre a *Guerra Colonial* e *A Tourada* (1973), na abordagem ao conteúdo temático *O marcelismo: a liberalização fracassada*.

Quadro 9: Atitude dos alunos do 9º Ano (História) em relação à música *Segunda Canção Com Lágrimas (1972).*

Pares de adjetivos	Média	Mínimo	Máximo
Alegre/Triste	1,69	1	4
Bonita/Feia	5,42	4	7
Agradável/Desagradável	4,92	1	7
Harmoniosa/Desarmoniosa	4,73	1	7
Calma/Agitada	5,34	1	7
Emocionante/Desinteressante	5,76	1	7
Divertida/Aborrecida	3,65	1	7
Original/Banal	5,54	1	7
Relaxante/Stressante	4,66	1	6
Simples/Complexa	3,07	1	6
Feliz/Infeliz	2,19	1	4
Boa/Má	5,00	1	7

Tendo em conta os resultados obtidos com a escala de diferencial semântico, após o seu tratamento estatístico, estes permitem-nos concluir que: i) os alunos consideraram a canção: *Segunda Canção com Lágrimas (1972),* uma canção triste (média obtida de 1,69), mas bonita (média 5,42), tendo-se observado alguma ambivalência nos itens três e quatro da escala, uma vez que a média encontrada foi de 4,92 para os adjetivos *agradável/desagradável* e 4,73 para *harmoniosa/desarmoniosa*. Pode-se, no entanto, verificar que as respostas a estes dois itens, registaram uma amplitude do 1 ao 7, o que indica as diferentes perceções registadas na mesma turma. Observamos ainda, que a média de 5,34 no quinto par de adjetivos *Calma/Agitada*, e de 5,76 no par *Emocionante/Desinteressante*, permite-nos deduzir que a música foi considerada pelos alunos como sendo calma e emocionante. Com base nos resultados, é ainda possível observar que o item *Divertida/Aborrecida*, teve uma média de 3,65, no entanto e conforme se pode igualmente observar na tabela nº 4, as respostas a este item, revelaram uma grande amplitude, porquanto encontramos neste par de adjetivos respostas que variam do nível 1 ao 7.

Parece-nos importante frisar que, o tratamento oferecido aos dados da escala de diferencial semântico, apenas nos permite apresentar conclusões, à luz da análise estatística descritiva simples a que a mesma foi sujeita. No entanto esta análise possibilita-nos partir de um ponto de vista meramente intuitivo, para a observação da existência de uma certa concordância entre os alunos, na atribuição das suas respostas.

Partindo da análise da tabela apresentada, podemos por fim, assentar que os alunos inquiridos (turma de História 9º ano), confessam que a canção é alegre (6,19), bonita (6,12), agradável (5,88), harmoniosa (5,5), agitada (1,96), e emocionante (5,07). Em simultâneo, revelaram uma certa ambivalência na resposta aos itens *Divertida/Aborrecida* e *Original/Banal*, ambos registando médias de 4,96 e 4,85, respetivamente. Em complementaridade podemos ainda adicionar que *A Tourada (1973),* de Fernando Tordo, foi considerada pelos alunos, uma canção stressante (2,62), complexa (3,23) feliz (5,46) e boa (5,85).

Quadro 10: Atitude dos alunos do 9º Ano (História) em relação à música *A Tourada (1973)*.

Pares de adjetivos	Média	Mínimo	Máximo
Alegre/Triste	6,19	1	7
Bonita/Feia	6,12	4	7
Agradável/Desagradável	5,88	4	7
Harmoniosa/Desarmoniosa	5,50	3	7
Calma/Agitada	1,96	1	5
Emocionante/Desinteressante	5,08	1	7
Divertida/Aborrecida	4,96	2	7
Original/Banal	4,85	3	7
Relaxante/Stressante	2,65	1	4
Simples/Complexa	3,23	1	7
Feliz/Infeliz	5,46	1	7
Boa/Má	5,85	4	7

Ainda na recolha de opiniões sobre o papel da música em contexto de sala de aula, foi pedido aos alunos, para que durante a audição e processamento musical das canções, (*Segunda Canção com Lágrimas (1972 e A Tourada (1973))* registassem, as sensações/emoções evocadas

com a audição musical. Este inventário, e os dados que este nos forneceu, foram posteriormente sujeitos a uma análise de conteúdo.

De uma forma geral, da análise percebe-se que, o sentimento mais inventariado, pela turma na audição de *Segunda Canção com Lágrimas*, foi *tristeza*, com vinte ocorrências, registando um valor percentual de 39%, seguindo-se, com um peso menos significativo, *infelicidade* e *raiva*, com quatro ocorrências, cada. Os alunos, referem ainda, *desânimo* e *amor*, com três ocorrências cada, e *angústia, desespero, calma, saudade, revolta* e *pena* com duas ocorrências cada. Registamos ainda, embora com uma ocorrência cada, as seguintes sensações: *melancolia, mágoa, descontentamento, nostalgia* e *solidão***.**

Com a audição da canção *A Tourada (1973)*, constatou-se o inverso. Ou seja, de um total de oito emoções e sentimentos enunciados, que consolidam as categorias criadas, emerge com um peso percentual de 48%, o sentimento *alegria*, com vinte ocorrências, seguindo-se, *felicidade* com 19% do total das ocorrências. Com uma ocorrência cada, outras respostas foram registadas como: *agitação* (cinco ocorrências); *revolta* (três ocorrências); *diversão* (duas ocorrências), *ironia* (duas ocorrências); *ternura* e *ritmo*.

Articulando a nossa linha de raciocínio, com os dados apresentados, reconhecemos que, e como expectável, os alunos vivenciaram momentos emocionais significativos e semelhantes, aquando da perceção musical das canções apresentadas. A análise feita e tratamento estatístico posterior, permite-nos afirmar que as vivências emocionais foram análogos/idênticas, entre os alunos inquiridos e que estes não identificaram individualmente respostas emocionais diferentes. Este facto revela-se congruente com as nossas expectativas, e com os objetivos traçados, aquando das planificações.

Quadro 11: Sensações evocadas pela canção: *Segunda Canção com lágrimas (1972)*

Categorias	**Unidades de enumeração**		**Fonte/ Código**
	Nº	%	
Tristeza	20	39%	ISH2, ISH3, ISH4, ISH5, ISH6, ISH7, ISH8, ISH9, ISH12, ISH13, ISH16, ISH17, ISH19, ISH20, ISH21, ISH22, ISH23, ISH24, ISH25, ISH26.
Infelicidade	4	8%	ISH6, ISH9, ISH14, ISH24.
Raiva	4	8%	ISH10, ISH16, ISH17, ISH20,
Desânimo	3	6%	ISH2, ISH3, ISH5.
Amor	3	6%	ISH13, ISH15, ISH16,
Angústia	2	4%	ISH2, ISH21.
Desespero	2	4%	ISH3, ISH5.
Calma	2	4%	ISH6, ISH9.
Saudade	2	4%	ISH7, ISH11
Revolta	2	4%	ISH8, ISH17
Pena	2	4%	ISH10, ISH25.
Melancolia	1	2%	ISH12
Mágoa	1	2%	ISH13
Descontentamento	1	2%	ISH14
Nostalgia	1	2%	ISH18
Solidão	1	2%	ISH1
Total	**51**	**100%**	

Quadro 12: Sensações evocadas pela canção: *Segunda Canção com lágrimas (1972)*

Categorias	Unidades de enumeração		Código
	Nº	%	
Alegria	20	48%	ISH1, ISH2, ISH3, ISH4, ISH5, ISH6, ISH7, ISH9, ISH10, ISH11, ISH13, ISH14, ISH15, ISH16, ISH18, ISH20, ISH21, ISH22, ISH23, ISH25
Felicidade	8	19%	ISH2, ISH7, ISH11, ISH16, ISH23, ISH25
Agitação	5	12%	ISH11, ISH13, ISH15, ISH22, ISH24
Revolta	3	7%	ISH8, ISH17, ISH20
Diversão	2	5%	ISH7, ISH21
Ironia	2	5%	ISH8, ISH17
Ternura	1	2%	ISH9
Ritmo	1	2%	ISH11
Total	**42**	**100%**	

Notas finais

O neurocientista Daniel Levitin (2007) propõe-nos uma outra perspetiva sobre o fascínio humano pela música, uma visão que une música e ciência e, algumas considerações sobre a complexidade das relações do cérebro humano com a música. Uma teoria (aceitando, como faz questão de sublinhar, que possa um dia vir a ser substituída por uma nova verdade) que explica a relação existente entre a nossa estrutura cerebral e a estrutura musical; o significado da música e do prazer musical; e de como a música invoca em todos nós emoções, e sentimentos.

A música encerra em si o poder de evocar emoções. É também som organizado, indubitavelmente, mas esta organização tem de envolver um qualquer elemento inesperado, para que possa defraudar as nossas expectativas. "As excitações, desânimos e lágrimas que experimentamos com a música são o resultado de as nossas expectativas serem engenhosamente manipuladas por compositores hábeis e pelos músicos que a interpretam" (Levitin, 2007: 117). Sendo esta experiência emocional, o motivo que nos faz gostar da música.

Conjeturamos, neste trabalho, pontos de ligação entre as conceções anunciadas por Daniel Levitin (2007), e os hipotéticos cenários observáveis em contexto de sala de aula. Quais seriam os resultados e consequências? Como poderíamos aproveitar as potencialidades oferecidas pela música – e mais especificamente com a música que Manuel Alegre (1992) definiu, como o veículo da história e de memória, para informar e para formar, dar e passar testemunho (o canto de intervenção) - em contexto de sala de aula.

Atentámos, evidentemente e sem hesitação, ao seu valor informativo, (importante para a análise e compreensão dos conteúdos temáticos a abordar), apreciamos o seu mérito enquanto fenómeno social e cultural, mas acolhemos também a ideia de a música exercer um forte poder de atração em todos nós, sensibilizando-nos e suscitando emoções e sentimentos.

Emergiu, ao longo da construção deste trabalho, também a necessidade de considerar as informações que os avanços registados (sobretudo nos últimos anos), no âmbito das neurociências, nos têm revelado.

Falar de emoções e tentar perceber as suas implicações nos sistemas cognitivos implicava também fazer referência às conceções de António Damásio e às suas ideias que preconizam que os seres humanos tendem a relembrar mais facilmente acontecimentos que envolvam componentes emocionais; e que as emoções adequadas, apressam e aceleram a tomada de decisões. Com Damásio (1997, 2000, 2003, 2010) tentamos, assim, demonstrar a importância dos sinais emocionais no processo de raciocínio.

Questionamos além disso, as possibilidades de comprometer e implicar as emoções, sensações e sentimentos (evocados pela música) produtivamente na análise, interpretação e compreensão dos diferentes assuntos a abordar em contexto de sala de aula, e especificamente na abordagem dos conteúdos temáticos da disciplina de História.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alegre, M (1979). *Praça da Canção*. Mem Martins: Livros de Bolso Europa-América.

Alegre, M (1992). Adriano Trovador do tempo novo. In *Recordar Adriano Correia de Oliveira*. Seixal: Edição da Comissão de Homenagem a Adriano Coreia de Oliveira.

Almeida, A.V. (1993). *O que é Música.* Lisboa: Difusão cultural.

Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituo Piaget Editora.

Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., Pinto, M.H. (2012). *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspectiva da educação histórica*. Porto: Porto Editora

Andrade, P., & Konkiewitz, E. (2011). Brain and the music: a window to the comprehension of the interactive brain functioning. *Ciências & Cognição*. Vol. 16 (1), pp. 137-164.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreira, A.; Moreira, M. (2008). *Sinais da História*. Lisboa: Edições Asa.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Bennett, R. (1982). *History of music.* Cambridge: University Press.

Bernstein, L. (1954). *The Joy of Music*. New York: Simon and Schuster, Inc.

Borges, M.J.; Cardoso, J.P (2008). *História da Música* Vol.I. s.l.: Sebenta Editora.

Câmara, A. C., Ferreira, C.C., Silva, L. U., Alves, M. L. & Brazão, M. M.

Candé, R. (1980). *O convite à música.* Lisboa: Edições 70.

Carmo, H., Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta

Cartaxo, A. (1996). *Ao sabor da Música.* Lisboa: Editorial Caminho.

Damásio, A. (1997). *O erro de Descartes*: *Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir.* Mem Martins: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Maia: Circulo de Leitores.

Dinis, M.C.M. (2006). *O uso da música na aula de História: Concepções de professores.* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Portugal.

Febvre, L. (1989). *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença.

Gleitman, H., Fridlung, A. J., Reiseberg, D. (2009). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hargreaves, D. J. (2002). *Música y desarrolo psicológico.* Barcelona: Editorial Graó.

Harris, M. (2009). *Music and the young mind: Enhancing brain development and engaging learning*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.

Herzfeld, F. (s.d.). *Nós e a Música*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

Ilari, B. (2005, Outubro IX). A música e o desenvolvimento da mente no início

Jäncke, L. (2008). Music, memory and emotion. *Journal of Biology*. **7,** 21. https://doi.org/10.1186/jbiol82

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens*. Lisboa: Edições Asa.

Ketele, J. M., Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Inst. Piaget.

Leutwyler, K. (2001, January 22). Exploring the musical brain. *Scientific American.* (disponível em: http://cogweb.ucla.edu/ep/Music_Leutwyler_01.html).

Levitin, D. (2006). Em busca da mente musical. In B.S. Ilari (Org.), *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção.* Curitiba: Editora da UFPR.

Levitin, D. (2007). *Uma paixão humana: o seu cérebro e a música*. Lisboa: Editorial Bizâncio Lda.

Lopes, L., Nogueira-Martins, L. A., Andrade, A. L., Barros, A. L. (2011). Escala de diferencial semântico para avaliação da percepção de pacientes hospitalizados frente ao banho. *Acta Paulista de Enfermagem,* Vol. 24, N.º 6, 2011, pp. 815-820.

Maron, P. (2003). *Afinando os ouvidos: um guia para quem quer saber mais e ouvir melhor música clássica.* São Paulo: Annablume Editora.

Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG

ME/DGE (2001). *Geografia, Orientações Curriculares, 3º Ciclo.* Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Merriam, A. (1964). *The Antropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.

Ministério da Educação (1991). *Programa de História*. Vol. II. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Monteiro, M. C. (2003). O *Ensino da História numa escola em transformação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

Pahlen, K. (1991). *Nova História Universal da Música.* São Paulo: Melhoramentos.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raposo, E. M. (2005). O canto e o cante a alma do povo. *Público*, 25.04.2005. (disponível em: http://cantoresintervencao.com.sapo.pt/ERAPOSO_OcantoeoCante.pdf).

Raposo, E. M. (2007). *Canto de intervenção.* Lisboa: Público.

Rickard, N. S., Toukhsati, S. R., & Field, E. (2005, December). The effect of music on cognitive performance: Insight from neurobiological and animal studies. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*. 4 (4), pp. 235-261.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sacks, O. (2008). *Musicophilia: Tales of music and the brain*. London: Picador.

Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Coord.), *Profissão Professor*. (pp.63-92). Porto: Porto Editora.

Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

Silva, A., Pinto, J. (1987). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, L. (s.d.). Educação pela arte. Vila Real: Departamento de Artes e Ofícios, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10728).

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Stefani, G. (1986). *Compreender a Música*. Lisboa: Editorial Presença.

Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1987). A análise de conteúdo. In Silva, A. S., Pinto, J. M. (Orgs). *Metodologia das ciências sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

Valls Gorina, M. (1971). *Que é a Música? Reflexões em torno do facto musical.* Lisboa: Editorial Verbo.

Vieira de Carvalho, M. (1999). *Razão e sentimento na comunicação musical*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Fontes Musicais

Afonso, J. (1963). Os Vampiros. In *Os Vampiros*. (Faixa 1, 2 min., 52 seg.). s.l., s.e.

Afonso, J. (2003). [CD]. Menina dos olhos tristes. In *Abril antes de Abril.* (Faixa 10, 4 min., 31 seg.). Lisboa: Movieplay.

Afonso, J. (2004). [CD]. Venham mais cinco. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 14, 2 min., 56 seg.). Lisboa: EMI – Valentim de Carvalho.

Afonso, J. (2004). [CD]. Grândola Vila Morena. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 16, 3 min., 27 seg.). Lisboa: Movieplay.

Branco, J. M. (1996). [CD]. Mudam-se os tempos mudam-se as vontades. In *Mudam-se os tempos mudam-se as vontades.* (Faixa 10, 4 min., 36 seg.). Lisboa: Movieplay.

Carvalho, P. (2004). [CD]. E Depois do Adeus. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 15, 3 min., 20 seg.). Lisboa: Movieplay.

Godinho, S. (1990). [CD]. Liberdade. In *À Queima-Roupa*. (Faixa 1, 3 min., 16 seg.). Lisboa: Polygram Discos.

Mendes, C. (2004). [CD]. Segunda canção com lágrimas. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 1.* (Faixa 12, 3 min., 27 seg.). Lisboa: Movieplay.

Oliveira, A. C. (2003). [CD]. Cantar da Emigração. In *Abril antes de Abril.* (Faixa 11, 2 min., 53 seg.). Lisboa: Movieplay.

Oliveira, A. C. (2004). [CD]. Canção com lágrimas. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 1.* (Faixa 11, 3 min., 14 seg.). Lisboa: Movieplay.

Oliveira, A. C. (2004). [CD]. Trova do Vento que Passa. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 13, 3 min., 19 seg.). Lisboa: Movieplay.

Tordo, F. (2004). [CD]. A Tourada. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 4, 3 min., 22 seg.). Lisboa: Movieplay.

Dramatização

Maria João Duarte*

O presente capítulo surge num quadro de formação inicial de professores em História e Geografia, realizado durante o estágio numa escola da cidade do Porto, no ano de 2012/2013.

Começamos por definir a problemática central do estudo com a seguinte questão orientadora: de que forma se processa uma aula de dramatização desde a sua conceção até aos resultados? Sem querermos de maneira nenhuma definir um guia, até porque pretendemos mostrar os aspetos positivos mas também as falhas. A partir daí levantamos uma outra subquestão relacionada com as ideias prévias dos alunos, sendo que seria pertinente perceber qual a experiência dos mesmos em aulas de dramatização. E, no final, conhecer o impacto que uma estratégia deste tipo tem na aprendizagem dos alunos.

Na metodologia utilizada, que incide sobretudo numa análise do tipo qualitativa e categorial, foram aplicados dois pequenos questionários, no início e no final da experiência, e os recursos que os próprios alunos (re)construíram. Desta forma, durante o processo os alunos puseram em prática as competências da disciplina, e foram responsáveis pela construção da sua aprendizagem. E através do feedback pudemos constatar quão significativo se revelou este processo de ensino-aprendizagem ao nível das diversas aprendizagens.

Introdução

Na escolha do tema, para além de razões de ordem pessoal, tivemos em conta que o papel do professor não deve ser mais o convencional, mas sim o de um profissional que saiba ser um agente participativo, rompendo com a produção de práticas instituídas, como advogam Martins e Correia (2012). Começamos, assim, por definir a problemática central do estudo com a seguinte questão orientadora: de que forma se processa aula (s) de dramatização desde a sua conceção até aos resultados? À partida é uma questão que se afigura muito geral, mas, como referem os autores Bogdan e Biklen, é pertinente usar questões deste tipo, uma vez que vão "orientar e organizar a recolha de dados à medida que a investigação vai decorrendo" (Bogdan e Biklen, 1994).

O objetivo é mostrar um exemplo de um processo de ensino-aprendizagem com base na dramatização, sem querermos de maneira nenhuma definir um guia, até porque pretendemos mostrar os aspetos positivos, mas também as falhas.

A partir daqui levantamos uma outra subquestão relacionada com as ideias prévias dos alunos, sendo que seria pertinente perceber qual a experiência dos mesmos em aulas de dramatização. O objetivo prende-se com a frequência com que os alunos experienciam aulas organizadas segundo esta abordagem metodológica, e o que nos podem dizer sobre as mesmas. E, no final, conhecer o impacto que esta estratégia tem no processo de ensino-aprendizagem, não só no que diz respeito à opinião dos alunos, mas também no domínio da aprendizagem; aspeto que constituiu a segunda e última subquestão.

* Citar como:
Silva, Miguel Angel (2021). Dramatização. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade.* Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 152-172. DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa6.

Posto isto, alinhamos o presente trabalho da seguinte forma. Para dar resposta ao "o quê?" (teoria), abordamos o conceito de dramatização ligado ao ensino, as suas vantagens e ainda o papel do professor e do aluno. No como? (metodologia) utilizamos o inquérito por questionário, na fase inicial e final, por forma a responder às duas subquestões, e durante o processo, os alunos trabalharam um dossier, que no caso da disciplina de História dá origem ao guião da "peça". Ainda no domínio da metodologia, utilizamos o vídeo que, como iremos mostrar, serviu como motivação. Consideramos também que seria mais um instrumento ao qual podíamos recorrer caso não fosse possível obter resultados. No fim, dedicamos um capítulo à apresentação e interpretação dos resultados tentando, sempre que possível, articular com o referencial teórico. E nas últimas linhas procuramos fazer uma reflexão final ao nível do pensamento, procedimento e considerações de ordem prática, que resultaram do relatório de estágio.

1. Dramatização no ensino

1.1. Breve enquadramento histórico

Nos primeiros tempos do Cristianismo, e durante alguns séculos, o drama foi excluído da educação. A propósito disto, Bolton (2007) refere: "Plato`s philosophical objection to theater turned into positive detestation in the early centuries of Christianity, partly because of the pagan subject matter, partly because of a general unease about breaking the Second Commandment relating to "graven image", partly because of the mixed emotions it aroused, enjoyment overriding compassion, and finally because of the degradation thought to be brought about actors and indeed by teachers themselves (...). (p.46)

Segundo o autor, o motivo prende-se com a mudança de paradigma trazido pela nova religião, que via no teatro uma forma de expressão amoral. Para além das conceções religiosas que estão por trás desta visão, como referido no excerto, ela é também inspirada, em parte, pelos escritos de Platão, nomeadamente através da sua obra *A República*, onde faz a rejeição às formas de expressão miméticas. Sabemos que são tempos marcados pelas figuras de autoridade, e os escritos deste filósofo, ainda que do século IV a.C., acabam por influenciar as mentalidades.

No entanto, a partir do século X, curiosamente em alguns Mosteiros da Europa, é introduzida esta forma de expressão artística. Os jovens monges praticavam os evangelhos através da recriação de pequenas passagens bíblicas, "gradually, actions were added to illustrate Bible Stories, *Quem Queritus* being among the first recorded manuscripts" (Bolton, p.46). Uma vez que neste período o ensino estava entregue ao Clero, sobretudo o Regular, podemos considerar estas ações como as primeiras formas de dramatização aplicadas ao ensino.

Já nos finais da Idade Média, inícios do Renascimento, vamos encontrar a recriação de textos nas escolas humanistas, como forma de praticar a retórica. Em Itália, sobretudo associadas ao revivalismo dos autores clássicos, e em Inglaterra com a interpretação de textos de Shakespeare (Bolton, 2007). Durante este período, e praticamente até ao século XVIII, os Jesuítas vão afirmar-se no ensino, através de escolas espalhadas não só pela Europa, como por outros Continentes. Estes adotam a filosofia de Aristóteles pautada pelo amor ao teatro, o que explica, em parte, o recurso a peças de teatro como meio de ensinar. Isto não quer dizer que era amplamente aceite, falamos de uma fação muito particular da Igreja Católica.

No entanto, havia quem se insurgisse sobre isso. Chega-nos um exemplo de um Padre Francês: "Apart from the fact that plays are usually pitiful, that they waste a lot of time, that they distract the mind, that they wreak havoc with studies, over-excite the brain, and go to the head, they are, moreover, contrary to the Gospel and to our statutes" (Coggin, 1956, citado por Bolton, p.46). Destacamos *over-excite the brain, and go to the head;* mal sabia este testemunho da época, que estava a definir, provavelmente, em poucas palavras, o que pode ser considerada uma das grandes vantagens desta estratégia. Afinal, é o que se pretende: agitar a mente, criar aprendizagem que "fique na cabeça". Mas sobre isto falaremos mais à frente. Resta referir, que apesar destas situações pontuais, qualquer tipo de arte dramática no ensino continua a ser mal vista, o que se vai manter, sensivelmente, até ao final do seculo XIX.

Podemos considerar que há uma viragem a partir do século XX, com a introdução do drama nas escolas, sobretudo em Inglaterra, e ligado ao ensino da literatura e da língua. "A 1921 British Government publication firmly placed drama in the classroom as something to be written, read or acted- "in little scenes or pieces" and read out either from the pupil's desks or from the front of the class by teacher's chair" (Bolton, 2007, p.47). O autor diz-nos que esta situação vai ao encontro do novo paradigma educacional da chamada "educação progressiva", inspirada em Rosseau e Goethe, cujo princípio é o da educação mais experimental e menos livresca, digamos assim.

Mas é nos EUA, a partir dos anos 20, que os exemplos se multiplicam. Vários professores pioneiros desenvolvem nas suas escolas a educação dramática. De tal forma que ainda hoje é visível a importância que ocupa nas escolas norte-americanas. E inspirados por esta nova corrente, muitos professores desenvolvem nos seus países a educação dramática, sobretudo na Escandinávia, que segundo Bolton se torna um laboratório de prática e investigação durante o século XX (Bolton, p.49).

Da primeira metade do século XX destacamos um profissional, em Inglaterra, responsável por um novo movimento na educação dramática apelidado de "Child Drama", cuja pertinência em referi-lo tem que ver com as falhas da sua conceção. Falamos de Peter Slade que, segundo Bolton, pautava pela improvisação numa total liberdade de expressão, não explorava os conteúdos curriculares, não colocava os alunos a escrever as peças ou a pensar sobre as mesmas. A propósito disto escreve "he deplored public performances, the proscenium arch, the use of scripts, the training of children to act, and, above all, teacher intervention in children`s playing. Rather, he encourages spontaneity of expression. This represent the antithesis of the speech and drama approach" (Bolton, 1985, p.153).

A mudança vai ocorrer com vários professores, que ao longo do século XX acrescentam substância à dramatização no ensino. É o caso de Doroty Heathcote, da Universidade de Newcastle, a trabalhar no *Institute of Education*, em 1950. O seu contributo é muito importante na medida em que estabelece uma nova relação entre a dramatização e a educação, redefinindo também o papel do professor. Os conteúdos voltam a ganhar relevo, e a autonomia e liberdade de expressão são aspetos sobre os quais os alunos devem trabalhar antes de terem oportunidade de os usar livremente. "She does not automatically offer children freedom to express themselves, believing that the right to express one-self must be earned. It is not given. (...) This is because she knows that children must work for autonomy; they must find resources within themselves to earn power." (p.154). Contudo, o seu trabalho não deixou de merecer críticas, pelo que muitos consideraram o método pouco criativo.

Até aqui, vimos que é sobretudo nos EUA e na Inglaterra que surgem os trabalhos pioneiros e os principais desenvolvimentos sobre a dramatização no ensino, contudo, a partir dos anos 90,

dá-se uma mudança de foco. Segundo Bolton (2007), a Austrália ganha relevo quer nas práticas experimentais quer na investigação académica. Os esforços de alguns profissionais de referência na área tais como, John O`Toole da Griffiths, da Melbourne University, ou Kathleen Warren, da Macquarrie University, estão coordenados sob a *Association for Drama in Education*, conhecida atualmente como "Drama Australia". A ideia é a criação de novos paradigmas, e o distanciamento de uma metodologia ou teoria em particular. Para isso tentam alargar a investigação ao máximo por outros países. Neste sentido, por exemplo, em vários países, tem havido nos últimos anos uma combinação entre drama e educação em áreas de intervenção social dos jovens, sobretudo em regiões problemáticas. Estas ações ficam conhecidas como "Applied Theatre", nos países Africanos ou ainda "Theatre for Development", nas regiões da Ásia central (Bolton, pp.55 a 56).

Apesar desta valência mais recente, que comporta outros objetivos, em contexto de sala de aula os esforços mantem-se. Neste domínio é de referir a *International Drama in Education Association* (IDEA), criada no Porto, em 1992. A partir desta ação os professores um pouco por toda a parte têm contribuído com as suas pesquisas e práticas, partilhando-as entre si (Bolton, p.57). Desde então, milhares de professores de teatro, teatro de educação, pedagogos, estudiosos e artistas de todo o mundo, reuniram-se em sete congressos mundiais para intercâmbio de práticas, pesquisa, estudos de caso, teorias pedagógicas, novos currículos e performances, dentro e fora da sala de aula. "Its members are culturally diverse drama, theatre and education practitioners, artists, pedagogues and teachers, from around 90 countries who are united in their commitment to making drama / theater and education accessible, significant and present in the lives of children and young people everywhere".[1]

1.2. Dramatização no ensino: conceito e vantagens

Ficamos a conhecer um pouco da dramatização na educação ao longo da história, ligada sobretudo aos agentes e aos fundamentos por trás das suas práticas. Impõe-se, agora, uma abordagem a esta estratégia de ensino no domínio da sua conceptualização, e das vantagens que os autores nos apresentam.

Quando se pensa em dramatização pensa-se em teatro, e na sua inevitável ligação a argumentos, falas, ensaios, entre outros. Mas é possível fazer desde logo uma destrinça fundamental entre teatro e dramatização no ensino. No primeiro, a importância é o produto, no fundo, o resultado, daí que os meios necessários à performance final, tais como os ensaios, não estejam em evidência. Em educação a finalidade é sobretudo o **processo**. É através dele que se pretende atingir uma aprendizagem. Christopher Anderson (2004) apresenta-nos esta diferença, chamando ainda atenção de que no teatro há um argumento que é apresentado para uma audiência, em educação frequentemente toda a turma é envolvida em papéis ou diálogos improvisados (ou não) e num cenário imaginado. Portanto, podemos considerar que o aluno está completamente envolvido no processo, já que "the learner is both participant and observer, playing a role while interacting with others in a role" (Anderson, 2004, p.282).

Da mesma opinião é Proença (1990), que nos diz ser vantajoso envolver toda a turma, mesmo que a dramatização fique apenas a cargo de alguns, sendo "conveniente que depois de um jogo de papéis, individual ou em grupo se alargue a participação a toda a turma através de um debate sobre as posições defendidas" (Proença, 1990, p.186). Apresenta-nos este modelo, mas

1 Princípios e objetivos da associação IDEA, disponíveis em http://www.idea-org.net/ (consultado a 16/4/2014).

consideramos que cabe ao professor estruturar as aulas conforme os temas, os alunos, as limitações de recursos, entre outros aspetos.

Para além do envolvimento de toda a turma, a mesma autora apresenta-nos uma proposta do que pode ser feito, sendo que "o ponto de partida para a estratégia da dramatização é a simulação" (p.135), "os alunos podem escrever uma pequena peça, fazer cenários ou até preparar falas" (p.136).

Assim, apesar das diferenças registadas e, segundo estes autores, há, efetivamente, uma ligação ao teatro, que advém da possibilidade de utilizar as técnicas e ferramentas teatrais como base para trabalhar os conteúdos "drama in education refers to the use of drama techniques to support learning in the classroom" (Anderson, 2004, p.282).

Quer se use o termo dramatização, interpretação de papeis ou ainda simulação, ao utilizar as técnicas do teatro esta estratégia faz uso da articulação entre o mundo real e a ficção (Bolton, 1985). Para este autor, reside aqui uma das principais conceções da dramatização no ensino, já que ela pressupõe uma abstração do mundo real, no entanto, os conteúdos e a atividade em si aproximam-na da realidade."The meaning of the drama lies in the interplay between these two worlds (...) the ambivalent position between fiction and reality is what creates drama´s potency". (p.155).

Podemos ver esta ideia mais desenvolvida em Anderson (2004). Aliás, no seu artigo *Learning in As-if worlds*, o autor mostra o potencial dos ambientes "faz de conta" para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, através da "situated learning", uma teoria desenvolvida pela Jean Lave (1991). Esta teoria defende que a aprendizagem é mais significativa quando os alunos são colocados em situações/contextos que imitam a realidade, e em interação com outras pessoas. "Situated learning usually involves engaging in tasks which parallel real world applications. The goal is to improve learning by motivating students and by providing a rich context for learning. It emphasizes the context and application of knowledge rather than memorizing facts." Heeter (2005). Assim, ao criarmos uma situação simulada com os elementos da realidade, temos uma "aprendizagem situada", e independentemente das disciplinas e conteúdos trabalhados, a dramatização no ensino cumpre estes objetivos. A propósito Anderson escreve: "However, the methods of drama in education have the potential to create "as if-worlds" within the classroom that can foster situated learning. Drama frames can be constructed with essential elements of authentic contexts, thereby bringing the laboratory (or studio, archeological dig, etc.) to the classroom. Though obviously not identical to its real-life referent, the frame`s inclusion of essentials elements from the authentic context may be a sufficiently effective simulation that situated learning is supported" (p.284).

Os efeitos positivos que resultam de uma situação deste género são inúmeros, e salientamos aqui alguns que se afiguram mais importantes. Segundo Anderson (2004), ensinar os conteúdos de uma disciplina não é o mesmo que ensinar os hábitos de estudo ou as conceções da mesma. Se pegarmos nesta ideia para a disciplona de História, podemos ensinar um tema mas é fundamental ensinar a capacidade de comunicação e expressão, a compreensão e análise, o trabalho de pesquisa, e as capacidades inter-relacionais. Não sendo o mais fácil de ensinar, é possível contornar o problema através desta estratégia, uma vez que em contextos que simulam a realidade os alunos podem ser trazidos para a cultura da disciplina. "By placing learners within the culture of the discipline, using habits of mind in a meaningful setting rather than just studying about them" (p.283).

Igualmente importante é a aplicabilidade das aprendizagens à vida real. Isto quer dizer que muitas vezes os conteúdos das disciplinas são abstratos e não se relacionam com o mundo dos alunos – o que no caso da história faz todo o sentido- por isso, ouvimos muitas vezes "para que é que isto serve?" No entanto, quando se trabalham os conteúdos através da dramatização, ou

seja, com simulações dos factos históricos, o ceticismo diminui e os conteúdos fazem mais sentido para os alunos, levando a uma aprendizagem mais significativa (Anderson, 2004). Um aspeto referido igualmente por Proença (1999), uma vez que "pelo envolvimento dos alunos com personagens, ideias, factos de outras épocas, a simulação desenvolve neles a imaginação empática tão necessária à aprendizagem da história, e contribui para que esta disciplina se torne estimulante e motivadora" (p. 136).

Ora, a motivação é um outro aspeto desenvolvido por Anderson, "working within an authentic context changes the purpose and motivation for learning" (p.283). Isto quer dizer que a direção da motivação muda para os alunos, ou seja, não se deve apenas a causas externas, tais como: os resultados nos testes ou a pressão dos pais. Passa a ser interna, uma vez que os alunos estão mais envolvidos na tarefa. Sabemos que a chamada motivação intrínseca está associada a melhores resultados na aprendizagem. Mas sobre isto falaremos mais à frente.

No entanto, este último aspeto é importante uma vez que a maioria da aprendizagem na escola é feita por armazenamento, digamos assim, os conhecimentos vão sendo acrescentados, usados e descartados. No entanto, para Bolton, aprender pela via do drama é a possibilidade de reajustar esta questão. Os conhecimentos que os alunos já têm podem ser postos em perspetiva, porque assumir um papel, interpretá-lo, acrescentaríamos construí-lo, permite que o aluno se distancie do conhecimento pré-concebido, "it invites modification, adjustment, reshaping, and realignment of concepts already held" (Bolton, 1985, p.156).

Dianne Brunner (2010) fala-nos ainda da questão da criatividade e reflexão crítica. O ritual escolar abarca um conjunto de capacidades cognitivas, afetivas e de criatividade que devem ser desenvolvidas através das atividades em sala de aula, ou como lhe chama as "in(ter)ventions in the classroom" (Brunner, 2010, p.73). Para a autora, o drama pode constituir uma dessas intervenções, revelando-se extremamente pedagógico já que tem a capacidade de libertar alunos e professores para a reflexão crítica, e sobretudo para criatividade. Com efeito, Proença diz-nos que "as simulações históricas baseiam-se no princípio de que os alunos são capazes de viver o papel das personagens de épocas e sociedades diferentes" (p.135), por isso consideramos que há um claro apelo à criatividade do aluno, pois, apoiado em informação científica não deixa de fazer o exercício da imaginação sobre as vivências e os indivíduos da época. Para além disso, "vestindo" a personagem o aluno está em melhor posição de refletir criticamente sobre a mesma e sobre os outros.

Referimos anteriormente que as técnicas utilizadas para uma aula de dramatização podem incluir a escrita da peça e, em alguns casos, a utilização de música, a construção de cenários e até do guarda-roupa. Para além de apelar mais uma vez à criatividade, são aspetos que de alguma forma podem incluir o contributo de outras disciplinas (Proença, 1990). Esta valência é igualmente explorada por Norris (2000), mas este vai mais longe. Para o autor, a interdisciplinaridade não passa só pelo contributo externo de outras disciplinas, pode ser trabalhada dentro da sala de aula, na própria disciplina, desafiando mesmo os professores a estender o seu reportório de recursos aos diferentes conhecimentos. Assim, a dramatização pode integrar as cinco formas de dar significado à educação, que tem que ver com a linguagem, a lógica, a imagem, os gestos, e a música. "In education word is used in the teaching of all subjects focused on language arts; number in mathematics, science and music; image with the visual arts; gesture in dance; and sound in music. Drama integrates all five" (McLeod 1998, citado por Norris, p. 40). Trata-se de explorar as diferentes inteligências, o que nos mostra Howard Gardner na sua *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de que falaremos mais à frente.

Como vantagem podemos ainda referir um aspeto abordado por Bolton (1985), que se refere à cooperação. Segundo ele, a ideia de que a dramatização permite trabalhar o individualismo, sendo que cada criança se pode encontrar a ela própria, é errada e vai contra as verdadeiras implicações desta atividade. Pelo contrário, defende que "of all arts, drama is a collective experience, celebrating, or commenting, not on how we are different from each other, but on what we share, on what ways we are alike (...) drama is not self-expression; it is a form of group symbolism seeking universal, not individual truths"(p. 154).

Ligado a cooperação, e numa altura de grandes mudanças na sociedade, e consequentemente no ensino, aparecem novos desafios não só aos professores como também aos próprios processos educativos. Assim, é necessário introduzir novas práticas que utilizem diferentes formas de expressão. Para Klára Synková,[2] o role-play constitui-se como um excelente método para trabalhar essas novas formas. É importante ter em conta que a interpretação de papéis deve ser mais complexo e desafiador do que aquilo que designa como "role playing of one or two degrees". Para a autora, existem vários níveis de role playing, sendo o mais básico aquele em que os alunos funcionam numa lógica de repetição de frases ou textos. O mais comum é encontrarmos atividades deste género, considerados de nível um ou dois, onde há pouco espaço para a improvisação, cujo método é a repetição de textos já construídos. No entanto, a implementação desta atividade deve comportar outros objetivos, sendo que para a autora tem que ver sobretudo com a capacidade de desafiar os alunos, tirá-los da zona de conforto e estabelecer uma ponte entre conhecimento e experiência, cujos resultados se tornam significativos para a aprendizagem do aluno. De uma maneira geral é o fazer, mas também o ser dos alunos que está em causa (Synková, 2012).

Com efeito, O`Hara (1985) também chama atenção para esta complexidade destacando o aluno- recurso principal desta estratégia- e a possibilidade de se relacionar com o outro, quer fisicamente quer através da linguagem. "Drama in education is, then, seen as a way of teaching and learning (...) the raw material with which the teacher works, writes Robinson (1975), is the child and his immediate needs to relate to the world and other individuals around him, and his attempts to conceptualize the relationship and express it physically and through language." (Robinson, 1975, citado por O`Hara, p. 318). Assim, vemos que ambos os autores destacam a vantagem desta estratégia para a formação não só intelectual, mas também emocional dos alunos. Aproveitamos esta questão e mais à frente faremos uma abordagem à educação social e emocional dos jovens, tão importante nesta sociedade complexa em que hoje vivemos.

1.3. O papel de professor e do aluno

Vimos já que conceito de dramatização no ensino, apesar de comportar semelhanças com o teatro, não existe para uma audiência mas, obviamente, em beneficio dos alunos, e implica uma mudança quer para este quer para o professor, uma vez que pressupõe uma alteração nos seus papeis tradicionais. Uma mudança sobretudo relacionada com a passagem da transmissão do conhecimento do professor para o aluno para o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem. "This step carries within a change in both the teacher and student role and shifts the traditional one side approach of passing on knowledge into an interactive and round developing process of knowledge acquisition through experiential learning process"(Synková,2012,p. 2). Tendo

2 De Charles University, na República Checa, autora do artigo *Drama in Education*, objeto de uma comunicação na 5ª edição do "ICT for Language Learning", realizado em 2012, na cidade de Florença.

isto em conta, procuramos agora dar a conhecer a dinâmica que um processo destes exige do professor e do aluno.

As mudanças na sociedade pressupõem a necessidade de adaptação do professor, e cada vez mais se pretende que este seja pouco linear, mais intuitivo e holístico, cujo caminho a traçar não seja feito de transmissão e memorização, o que ainda acontece muito nas escolas. Assim, é essencial perceber que também a personalidade do professor vai influenciar o uso da dramatização na sala de aula.

Para Synková o professor deve reunir algumas condições essenciais. Em primeiro lugar, uma vontade de inovar dentro daquele que é o seu papel tradicional. Para além disso, aceitar os alunos como participantes essenciais no processo de ensino-aprendizagem; estar de acordo com uma ética de trabalho mais criativa e ter capacidade de liderança, pois, todas as fases do processo, até aos ensaios, necessitam de um acompanhamento bastante dirigido, mas igualmente motivador. A capacidade de lidar com o erro e de mudar de opinião ao longo do processo também é essencial. Em segundo lugar, disponibilidade, pois são atividades que consomem muita dedicação devido às várias etapas e alterações necessárias até o processo terminar. E, por fim, estar bastante informado de todo o conteúdo não só científico, mas do ponto de vista pedagógico, pois é fundamental conhecer os alunos, saber como trabalhar com eles, e motivá-los para o efeito (Synková, 2012).

No entanto, os professores não deixam de ficar relutantes quanto ao uso desta estratégia. Synková, diz-nos que isto se deve precisamente à resistência em abandonar o papel tradicional "because of the preconception that such theatricals expose them to stepping outside their traditional role. Such change in the role can, understandably lead to chaos e insecurity" (Synková, 2012, p. 3). Para além disso, o receio que se instale o caos nas turmas, e a insegurança por parte do professor em saber se consegue ou não realizar a tarefa é um grande entrave. Sem dúvida, e por experiência própria, não podemos deixar de concordar com a autora, mas tal como nos diz este pode ser um pretexto para se afastar do papel tradicional e aceitar inovação.

Para além disso, não há razão para pensarmos que isto pode conduzir ao caos e à falta de estrutura na sala de aula, só porque o professor se afasta do papel tradicional ao deixar que os alunos "conduzam a aula", por assim dizer. Está em causa a distribuição de tarefas muito concretas, e até delegar responsabilidades: "students will assume responsibility for their own progress and teachers can be astounded by their talent, commitment and focus" (idem, p. 3).

Ainda no domínio da estruturação das aulas o professor deve indicar e orientar a pesquisa bibliográfica/ internet, e fornecer textos de apoio, não esquecendo todo o material audiovisual através de fotografias, vídeos, entre outros. Pois, qualquer simulação que o professor queira desenvolver com os alunos tem de ser apoiada num trabalho de pesquisa (Proença, 1990, p. 136). O mesmo nos diz Synková, já que para esta autora o texto deve ser cuidadosamente escolhido e acima do nível dos alunos, porém, consideramos que este processo não é o mais aconselhado se queremos que sejam os alunos a construir as próprias "peças" ou texto e, depois, porque embora possa ser produtivo colocar um desafio com um texto mais complexo pode também representar um entrave à aprendizagem. Não nos interessa criar confusão e desconforto no aluno ao colocá-lo numa situação em que à partida desista, por não compreender o que se espera dele e da sua aprendizagem.

A dramatização deve ser assim facilitada pelo professor, na medida em que este estrutura a ação pois o grande papel do professor, especialmente se queremos que sejam os alunos a construir o conhecimento, é fazer com que estes acreditem no que estão a fazer, no que estão a criar, e que são mesmo os especialistas ou, no caso da História, os personagens. Ao estruturar apenas

a natureza da dramatização e os papéis que os alunos vão assumir os professores permitem que os alunos deem o seu genuíno contributo e que este esteja de acordo com o nível cognitivo dos mesmos. "It is not enough simply to frame learners (...) the frame must provide enough cognitive structure and support to permit learners to engage in meaningful roles" (Anderson, p.284).

Os autores afirmam que não é fácil. A ideia não é transformar o aluno num ator, como refere Bolton (1985), "attempts by teachers merely to train children to be performers misses the drama potential for significant learning" (p. 155). Com efeito a ideia não é por os alunos apenas a debitar textos, daí a importância do processo e do que o professor vai definir nesse espectro.

Quanto ao papel do aluno, a bibliografia não o define tão claramente o que pode estar relacionado com a investigação que ainda está numa fase inicial. Mas se este método implica uma grande mudança para o professor, também implica para o aluno. Dele é esperado um grau de independência quer ao nível do pensamento, da responsabilidade e de iniciativa mais elevado do que normal. No entanto, devemos ter em atenção que a "idade e o seu grau de desenvolvimento determinam o maior ou menor grau de autonomia que lhes pode ser conferido neste tipo de trabalho" (Proença. 199, p. 136).

À semelhança do que acontece com o professor, os desafios para o aluno são muitos. Synková fala-nos de alguns, "apart from memory training, courage to act and emerge from the shell(...) there are further issues as language difficulty, stage fright, newness in being expected to adopt a role, confidence"(Synková, 2012, p.3). No entanto, também para os alunos é possível encontrar um conjunto de condições ou pré-condições como a autora lhe chama.

Consideramos que não se trata de pré-condições mas o que se espera que o aluno desenvolva, porque raramente as conseguimos encontrar anteriormente. São elas: a maturidade e capacidade de entender peças e papeis; capacidade de compreender o grau elevado de investimento mas também os seus benefícios; abertura para lidar com novos métodos de ensino; aceitar o novo papel do professor enquanto líder mas sem a autoridade tradicional. E ainda, as competências linguísticas, competências artísticas, nomeadamente a capacidade para falar em público, decorar textos, expressar-se fisicamente, saber trabalhar em equipa e, por isso, cooperar. E ainda a inteligência emocional para cooperar e lidar sob stress (Synková, 2012, p.3).

Anderson (2004) também se refere ao novo papel: "One goal of establishing the student's expertise is to shift the responsibility for learning from the teacher to the students. Unlike traditional teacher centered approaches to instructions, drama in education strives for more student-centered approach by relegating the teacher to a role that is supportive rather than leading" (pp. 284 a 285). Está em causa a relevância do aluno na sua própria aprendizagem.

Em suma, este método requer muita atenção antes de ser implementado. É uma conceção que destrói os papéis tradicionais, quer do aluno quer do professor, e cabe a este estabelecer um equilíbrio entre autoridade e ambiente motivador (que nem sempre andam juntos). Se este equilíbrio for quebrado é possível que o professor venha a perder a autoridade mesmo para as outras aulas mais tradicionais. No entanto, com total dedicação das partes o nível de envolvimento transcende as aulas clássicas, não apenas do ponto de vista do saber mas também no domínio atitudinal.

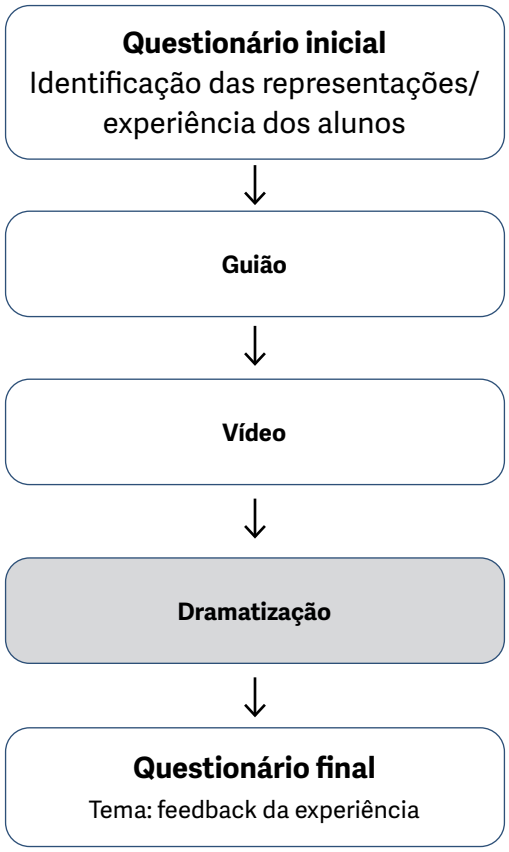
2. Processo de construção e metodologia de recolha da informação

O esquema que se segue ilustra os meios utilizados na construção das aulas de dramatização, e a partir dele explicaremos a nossa metodologia tanto na recolha como no tratamento da informação.

A partir da leitura de um artigo de Aníbal Barreira (2001) tornou-se pertinente perceber junto dos alunos as suas ideias prévias sobre a dramatização enquanto prática em contexto de sala de aula. Num inquérito aplicado em escolas do Porto e arredores, o autor procurou aferir o que pensam os alunos do 8º e 9º ano da disciplina de História nos vários domínios, como por exemplo: os conteúdos, a execução da aula, os instrumentos de estudo, entre outros. Esclarece que 75% dos inquiridos preferem aulas participativas contra os 22% que preferem aulas expositivas, sendo que em algumas respostas os alunos referiram que as aulas participativas contribuíam para a sua autoestima; estes sentiam-se envolvidos e úteis. E no que diz respeito aos recursos de aprendizagem, a dramatização representou 20% dos recursos utilizados, contra os 91% para os documentos escritos. No entanto, como preferência dos alunos ocupava o 3º lugar. Valores que demostram que esta é uma prática pouco utilizada, mas bastante valorizada.

Assim começamos por explorar uma questão que nos pareceu importante para o processo: perceber se o nosso universo de análise já tinha passado por aulas de dramatização nas disciplinas de História - no caso de respostas afirmativas podendo falar um pouco dessa experiência - e o que esperavam das aulas em que tivessem de realizar este trabalho (Questionário Inicial). O objetivo, claro está, passa por identificar as ideias prévias dos alunos acerca desta estratégia de ensino. Para além disso, consideramos que seria essencial conhecer a experiência dos alunos em aulas de dramatização para adequar o trabalho que iriamos desenvolver com eles.

Figura 1: Esquema geral da intervenção de dramatização.



No que diz respeito à exploração do (Dossier), convêm referir que optamos pela formação de grupos, não só por uma questão instrumental, ou seja, os conteúdos em si pressupõem grupos, já que temos um candidato ao trono e os respetivos apoiantes, mas também pela sua implicação pedagógica. Considerando os vários autores da psicologia educacional, o trabalho de grupo apresenta vantagens para a motivação e aprendizagem. Criou-se apenas a regra do equilíbrio e do limite quanto ao número de elementos.

Neste momento intermédio, e dada a natureza da disciplina de História, definimos que a construção dos textos/falas por parte dos alunos teria primazia. A cada grupo foi entregue um dossier composto por dois documentos. O primeiro consistia num esquema com a linha de sucessão de D. Manuel I, e um segundo composto por uma lista de argumentos em forma de tópicos, que correspondiam a cada um dos três candidatos ao trono. Os dois grupos mais numerosos estavam ainda responsáveis por criar argumentos para os dois candidatos (D. Manuel Felisberto, duque de Saboia, e D. Rainúncio, duque de Parma), que "apareceram" para se juntarem à questão da sucessão, e sobre os quais deveriam fazer pesquisa bibliográfica.

Assim, a primeira aula de 90 minutos foi dedicada, numa primeira fase, à formação desses mesmos grupos e às indicações gerais sobre o trabalho que os alunos iriam desenvolver. Foi previamente definida com o objetivo de evitar a habitual confusão que daí surgisse, mas entre os alunos foi-lhes dada liberdade total para escolherem os papéis que cada um assumiria. Posto isto, cada grupo tinha como objetivo a leitura e interpretação dos documentos e a consequente construção dos diálogos, e a sua posterior representação. O resultado desse trabalho (Guião) apesar de orientado quanto à forma, não sofreu qualquer alteração em relação ao conteúdo. Desa forma, aspetos como: a organização das falas, a ordem de entrada dos diferentes intervenientes, a quantidade de vezes que intervinham, a importância dada a cada personagem, e mesmo todos os pormenores do guião, são, digamos assim, da inteira responsabilidade dos alunos. Esta opção tem como objetivo não influenciar nenhum resultado produzido pelos alunos, o qual será objeto de análise, e proporcionar-lhes um sentido de total responsabilidade pelo processo.

Resta dizer, e porque é fundamental não deixar os alunos fiquem com conteúdos errados acerca do tema, foi explicado que estávamos a construir uma interpretação de factos históricos, mas incluímos também aspetos fictícios, tais como o formato das Cortes de Tomar, e os seus participantes. Para além disso, mais tarde, e por iniciativa dos alunos, surgiram alguns aspetos cómicos e anacronismos que mantivemos no guião. Com este passo, pretendíamos perceber de que forma os alunos eram capazes de interpretar documentos, produzir discurso historicamente válido e, por fim, comunicar as suas ideias em história na forma de representação.

Com a filmagem da aula (Vídeo) pretendíamos cumprir vários objetivos. Em primeiro lugar, a componente de análise com a finalidade de observar atitudes e desempenho dos alunos. Em segundo lugar, a componente motivacional/comportamental. Sabendo os alunos que à partida iriam ser alvo de uma gravação estariam mais predispostos a empenhar-se na tarefa, a querer "sair bem na fotografia". A perspetiva de se verem, e a responsabilidade que a gravação imprime à atividade, no nosso entender, contribuí para a motivação dos alunos. Podemos encarar este aspeto como uma recompensa de natureza informativa que pode ter efeitos positivos para o aluno. Trata-se de dar feedback aos alunos, onde interessa mostrar a realização da tarefa, apontando obviamente o que correu bem ou menos bem, mais do que quem ganha ou perde. No final da experiência (Questionário Final) tornou-se pertinente "ouvir" mais uma vez os alunos, de forma a perceber como encararam a experiência e a aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

3. Dramatização, História e Aprendizagens: os resultados e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos

3.1. Questionário Inicial

Apesar das diferentes metodologias, a experiência que serve de base a este trabalho realizou-se também em Geografia, por isso aplicamos o questionário inicial às duas turmas, os dados foram tratados em conjunto assim como os resultados. A decisão de não omitir a Geografia tem como objetivo reforçar as conclusões que tiramos[3].

Quadro 1: Resposta dos alunos à questão *Já alguma vez representaste personagens na disciplina de História/Geografia?*

Disciplinas	Sim	Não
História	13%	87%
Geografia	5%	95%

Assim, atendendo às respostas da primeira questão podemos concluir que os alunos não têm contacto com este tipo de atividade, daí a esmagadora maioria nunca ter realizado aulas de dramatização. Na turma A (História) dos quinze alunos que responderam ao questionário inicial, apenas dois (13%) afirmam já ter realizado uma experiência nesse sentido, enquanto treze nunca o fizeram (87%). Já na turma B, de um total de dezanove alunos, um respondeu sim (5%), enquanto dezoito responderam não (95%). De um total de trinta e quatro alunos a resposta negativa foi, sem dúvida, a que se destacou, pelo que trinte e um nunca experienciaram este tipo de atividade. Podemos concluir que, à semelhança do que nos indica o estudo do Professor Aníbal Barreira, anteriormente referido, esta é, de facto, uma estratégia com a qual os alunos pouco ou nada contactaram. E apesar do estudo revelar as práticas em História, na disciplina de Geografia verificamos a mesma situação. Na abordagem que fizemos aos Programas Curriculares em História, verificamos que há uma clara sugestão a esta estratégia de ensino, mas a mesma não é utilizada. Isto pode ser o reflexo de um aspeto referido por Synková (2012), que desenvolvemos no nosso referencial teórico, ou seja, a resistência dos professores em abandonar o seu papel tradicional. Mas também de todo um conjunto de limitações que a escola comporta: recursos, tempo, gestão dos programas curriculares, etc. Obviamente, que esta elação diz respeito apenas ao nosso universo de análise, e ao contexto escolar onde fizemos o estudo, não pode, por isso, ilustrar o sistema escolar na sua generalidade.

Quanto à segunda questão (aberta), procurávamos perceber as expetativas dos alunos para a realização de aulas deste gênero. Os resultados mostram que apenas cinco alunos não tinham qualquer noção do que lhes estava a ser pedido e/ou desconheciam totalmente este tipo de atividade (ex:*"Não sei o que esperar porque não conheço experiências dessas nem parecidas"*, B7). A maioria dos alunos, os restantes 29, independentemente das particularidades de cada resposta, apresentaram expetativas positivas sobre a atividade proposta (Quadro 2).

3 Pela natureza da obra, o estudo de caso apresentado tem em conta apenas a experiência realizada na disciplina de história, no entanto, o relatório de estágio que deu origem a este artigo, pode ser consultado na Biblioteca da FIUP.

Quadro 2: Expetativas dos alunos em relação a uma aula de dramatização?

Categorias	Indicadores	Nº de alunos
Expetativas positivas	Entretenimento	17
	Novas experiências	8
	Aprendizagem	7
	Outros	5
Sem expetativas	Desconhecimento	5

Esta primeira constatação pode ser perspetivada através das teorias da motivação, uma vez que segundo Marina Serra Lemos (2005) os alunos motivados exprimem afetos positivos face à aprendizagem, tais como entusiasmo e interesse, o que lhes permite depois "demonstrar comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho como, por exemplo, tomar iniciativas, enfrentar os desafios ou utilizar estratégias de resolução de problemas" (p.193). Se não vejamos, o indicador que reuniu mais ocorrências foi, sem dúvida, o entretenimento**.** Para a maioria dos alunos o prazer/diversão que esperam retirar da tarefa parece ser o fator que mais contribuí para as expectativas dos alunos. À primeira vista, este resultado pode não ser positivo. Entretenimento e diversão, apesar de fazerem parte da escola, não são aspetos fundamentais na sala de aula e na aprendizagem. Não são, se não tivermos em conta que grande parte da motivação dos adolescentes para a realização de tarefas, está no prazer que estas proporcionam. Ora, Nuttin, na sua *Teoria Relacional* da motivação diz-nos justamente que quando o aluno experiencia prazer na realização de atividades acaba por interiorizá-la, e já vimos que os alunos motivados internamente otimizam a sua aprendizagem. Ao diminuir a distância entre a atividade e o objetivo final, persistem e investem. Assim, a ideia de que se podem divertir atribuí à tarefa um valor intrínseco que vai resultar em interesse e por consequência em investimento.

A aprendizagem, a par de novas experiências, constituiu o segundo indicador com mais ocorrências. De uma maneira geral, os alunos referiram o entretenimento que esperam retirar da experiência aliado à possibilidade de aprender de uma forma diferente *(ex: "Uma aula divertida, interessante e é uma maneira mais fácil de aprender"*, B4*; "Que seja educativa, interessante, divertida, onde iremos aprender a matéria de uma forma diferente"*, A3). A ideia não é a pura diversão, mas sim a possibilidade de aprender de forma. E se tivermos em conta que "as tarefas que envolvem variedade e diversidade facilitam o interesse pela aprendizagem" (Lemos, 1999), compreendemos igualmente o peso destes indicadores nas respostas dos alunos.

Perante isto, podemos afirmar o carácter motivador desta estratégia de ensino, uma vez que a maioria dos alunos demonstrou "afeto positivo" face à perspetiva de realizar aulas de dramatização. Em parte, explica o investimento dos alunos na realização das tarefas que se seguiram, e no cumprimento do objetivo, sobretudo na turma B, que apresenta níveis de motivação mais baixos para a realização das atividades escolares e para a aprendizagem; aspetos que influenciam o comportamento negativo da generalidade da turma.

3.2. Dossier

Durante o processo da aula de dramatização, como já referimos anteriormente, os alunos trabalharam um *dossier* no sentido de construir um guião para representá-lo. Na análise desse guião tentamos perceber, em primeiro lugar, que argumentos das respetivas candidaturas ao trono mereceram mais atenção por parte dos grupos e, nesse sentido, destacamos os mais significativos. Em primeiro lugar, o *apoio dos grupos sociais*. Isto pode indicar, por um lado, que é um dos argumentos mais simples de construir, e, por isso, o mais utilizado, por outro lado, pode estar relacionado com um aspeto já referido no nosso referencial teórico, ou seja, a possibilidade de envolvimento dos alunos com personagens de outras épocas, e o desenvolvimento da imaginação empática, tão necessária ao ensino da História, como nos diz Proença (1990). Claro, que isto é válido para todos os grupos, cada um, obviamente, envolve-se mais com as suas personagens do que com qualquer outra.

Seguidamente temos o argumento *recurso ao direito legal***,** talvez, o mais difícil de compreender e mobilizar. São pormenores que não se encontram, por exemplo, nos manuais. É o grupo DH2 que recorre com mais frequência ao argumento, porque este é um dos critérios principais da candidatura de D. Catarina de Bragança. Em relação aos três indicadores que apresentam as mesmas ocorrências, começamos pela *estabilidade do reino*, um dos aspetos referidos pelo grupo de D. Filipe II, por ser um dos critérios desta candidatura, no entanto, importa realçar que os alunos foram capazes de transformar apenas uma referência num discurso mais elaborado dando, assim, relevância a esta questão

Para além disso, e através de pesquisa bibliográfica, os alunos foram além da informação que constava do *dossier* ao incorporar novos conteúdos. Contudo, apenas se verifica um novo argumento acrescentado por parte da candidatura de D. António, prior do Crato. Mas, como um dos grupos era mais numeroso, tinha a cargo a introdução de um novo candidato ao trono, informação que não consta dos manuais mas vem acrescentar à rebuscada crise dinástica. Para isso, os alunos fizeram pesquisa e produziram a seguinte informação de forma completamente autónoma, que diz respeito ao indicador ***introdução de outro candidato ao trono.***

Quadro 3: Exploração do *dossier*

Categorias	Indicadores	Ocorrências
Argumentos	Apoio dos grupos sociais	9
	Recurso ao direito legal	5
	Estabilidade do Reino	3
	Costume/tradição	3
	Linhagem	3
	Testemunhos do passado	2
Incorporação de novos conteúdos	Candidatura D. António, Prior Crato/ Outro candidato	2 (total)
Estratégias comunicacionais	Apresentação, humor, anacronismos, elementos de expressividade, indicações cénicas, desfecho da argumentação	9 (total)

Por fim, temos a categoria *estratégias comunicacionais*. Nos textos que criaram, os grupos incluiram aspetos como, por exemplo, o humor, as indicações cénicas, a expressividade, entre outros. Assim, um dos indicadores que reuniu mais ocorrências foi o humor. Ou seja, para além dos respetivos argumentos, os alunos introduziram ainda um ou outro elemento no discurso que não só desperta a gargalhada saudável entre os alunos e alivia o nervosismo, mas demonstra criatividade e sentido de humor.

A par do humor, com duas ocorrências cada, temos as *indicações cénicas* e o *desfecho da argumentação.* Com estes dois elementos, no fundo, verifica-se a atenção dos alunos e a dedicação ao cumprimento do objetivo, ou seja, a representação. No entanto, nem todos tiveram estes aspetos em causa, uma vez que é o grupo da candidatura de D. António, Prior do Crato, o responsável pela introdução deste elemento. Já o desfecho da argumentação, aspeto importante de qualquer discurso válido, foi usado por dois grupos. No que diz respeito a esta categoria, há ainda um grupo que opta por começar o discurso com uma apresentação, um aspeto positivo que acabou por funcionar a favor do Guião, ficando este aluno responsável pelo início da peça logo após o discurso do Narrador. Por fim, a Candidatura de D. António recorre a elementos de expressividade. E o mesmo grupo acaba por incluir aquilo que consideramos um anacronismo, uma vez que à época não havia nenhuma espécie de sufrágio para contabilizar os votos da população. No entanto, por constituir um dos apontamentos de humor, e porque não queríamos alterar o texto criado pelos alunos, deixamos o exemplo cujo propósito foi devidamente explicado aos alunos.

Perante os resultados que apuramos sobre o guião é possível concluir que os alunos conseguiram não só mobilizar corretamente a informação do *dossier*, como também produzir, de forma autónoma, informação válida em história cumprindo, assim, um dos objetivos deste processo, o de construir um texto passível de ser representado, e ir ao encontro de mais uma das competências da disciplina de história, ou seja, a comunicação de ideias, quer seja escrita, plástica, oral, etc. Para além disso, é nesta fase do processo que, de alguma forma, os alunos começam por dar asas à criatividade e à autonomia. Ora, estes são dois aspetos fundamentais do conceito desta estratégia, como exploramos no nosso referencial teórico. Todavia, não podemos deixar de referir que todos os elementos mostrados, sobretudo as últimas duas categorias, representam um ou outro apontamento no cômputo geral, e não têm tanta expressão como poderíamos esperar. Mas esta é uma primeira experiência e mostra o caminho que pode ser feito para a aquisição da cultura da disciplina de história, e para a aprendizagem dos seus conteúdos temáticos.

3.3. Questionário final

O último passo pelo qual passamos na disciplina de História pretende dar resposta a uma das nossas sub-questões, mais uma vez ouvir os alunos, perceber como encararam a experiência e o que retiveram ao nível das aprendizagens. Das duas questões lançadas, a primeira sugeria que falassem da experiência no que diz respeito aos aspetos negativos e positivos. Começamos por abordar os aspetos positivos, de entre os quais se destaca **a** apreciação não explicitada. Com isto queremos dizer que quando lhes é pedido para relatar a experiência, a grande maioria dos alunos começa por fazer uma apreciação positiva e só depois especifica alguns aspetos. No entanto, três alunos ficam-se por este tipo de resposta.

Os alunos que especificam alguns aspetos referem o carácter lúdico da experiência, com duas ocorrências e dois alunos referiram o que consideramos representar uma certa empatia com o passado histórico. Este aspeto confirma que uma atividade deste género reduz a distância entre os alunos e os temas, pelo que é uma forma de se ligarem à disciplina e aos seus conteúdos.

Quadro 4: Feedback da experiência.

Categorias	Indicadores	Ocorrências
Aspetos positivos	Apreciação não explicitada	13
	Empatia com passado histórico	2
	Ludismo	2
	Vontade de repetir	2
	Cooperação	1
	Cumprimento do objetivo/tarefa	1
Aspetos negativos	Limitação de tempo	3
	Nervosismo	3
	Limitação de espaço	2
	Limitação de recursos	1
	Incumprimento do objetivo	1
	Conflitos	1
	Falta de empenho	1
Aprendizagens adquiridas	Identificação dos candidatos	12
	Desfecho da crise	12
	Argumentos	7
	Apoiantes	5
	Problema da sucessão	4
	Conteúdos anteriores	2
	Não especificam	2

Com o mesmo número de ocorrências, há quem refira a vontade de repetir. A resposta desta aluna merece algum destaque na medida em que a realização destas aulas pode contribuir para estimular vocações dos alunos e as diferentes "inteligências".

Mesmo com pouca expressão um aluno identifica a vantagem em ter um objetivo e conseguir cumpri-lo, o que mostra um aspeto relevante para a motivação uma vez que é importante que a tarefa tenha um objetivo para permitir investimento na aprendizagem. Por fim, um aluno identifica um aspeto igualmente importante desta estratégia, ou seja, a promoção da cooperação.

Apesar do feedback ser francamente positivo, ainda assim os alunos identificaram aspetos negativos. De entre as respostas destacamos as limitações de tempo, e o nervosismo. Quanto às limitações de tempo, estas podem resumir a grande dificuldade desta estratégia. Como nos diz Klará Synková (2012), são atividades que consomem muita dedicação, devido às várias etapas e alterações necessárias ao longo do processo. Ora, no nosso caso específico, e dentro de um contexto de estágio, com limitações acrescidas, é natural que os alunos tenham conseguido identificar este problema. Em concreto a falta de aulas disponíveis para ensaiar. Este último acaba por elencar em outras limitações, nomeadamente o espaço e os recursos. Os alunos identificam, assim, muito em particular, a indisponibilidade do Anfiteatro para o efeito assim como a falta de recursos eletrónicos neste espaço, que iria servir de palco à aula de dramatização, e a impossibilidade de criar vestuário, cenários, etc.

Quanto ao nervosismo, é natural que o sintam porque é uma primeira experiência, porque é sempre difícil falar em público, e estar sujeito ao julgamento dos outros, e para além disso, o tipo de aulas a que estão habituados nem sempre promove a comunicação (oralidade) de todos os alunos, essencial para que estes se tornem mais confiantes. Percebemos, desta forma, um dos aspetos abordados no nosso referencial teórico, uma vez que a autora Klára Synková, chama atenção para os obstáculos que os alunos devem ultrapassar, ou seja, "courage to act and emerge from the shell (...) there are further issues as language difficulty, stage fright, newness in being expected to adopt a role, confidence" (Synková, 2012, p. 3).

Por fim, com uma ocorrência, é referida ainda a falta de empenho e o medo de não cumprir o objetivo. O mesmo aluno aponta o conflito. Ora, tratando-se de uma atividade de grupo o conflito de ideias e vontades é inevitável, mas uma das vantagens desta estratégia é, justamente, aprender a trabalhar em grupo, saber comunicar, respeitar, entre outros.

Recordemos as respostas do inquérito inicial, onde a maioria dos alunos contava sobretudo em divertir-se. No entanto, após a experiência comprova-se que o resultado não só obedeceu às expectativas iniciais, uma vez que todos mostram afeto positivo, mas apenas dois referiram o carácter lúdico. Isto não quer dizer, necessariamente, que os alunos não se tenham divertido enquanto aprendiam, mas que a aprendizagem foi mais significativa, permitindo-lhes identificar também alguns aspetos que resumem as vantagens da dramatização, tais como: motivação para aprendizagem, cooperação, empatia com passado histórico e a promoção das diferentes inteligências.

No entanto, não pretendíamos que este feedbcak contasse apenas com a opinião dos alunos sobre a experiência, mas também no que diz respeito aos conteúdos assimilados. Por isso lançamos uma questão de carácter geral sobre a temática (o que aprendeste sobre a crise dinástica?) A identificação dos vários candidatos, assim como o desfecho da disputa pelo trono, digamos assim, foram os aspetos que reuniram mais ocorrências.

Sete alunos foram ainda capazes de mobilizar nas suas respostas os argumentos correspondentes a cada candidato, no fundo, demonstrando conhecimento sobre um dos conteúdos mais importantes, uma vez que é uma das questões de fundo da crise dinástica e da consequente disputa pelo trono.

Com menos expressão, cinco alunos referiram ainda os respetivos apoiantes de cada candidato, e quatro deles foram capazes de começar por explicar o que levou a esta crise de sucessão ao trono, ainda que de forma incompleta. Por fim, dois alunos fizeram uma articulação entre os conteúdos adquiridos com a atividade e com o conhecimento prévio.

Os conteúdos relacionados com os acontecimentos que levaram à crise política e ao problema da sucessão ao trono já tinham sido lecionados no final do segundo período. Assim, no dia 6 de março de 2013, os alunos realizaram o teste de História subordinado à temática dos Impérios Coloniais de meados do século XVI, onde se inclui a questão da Batalha de Alcaçér Quibir. Desta forma, decidimos confrontar os resultados obtidos no teste à pergunta sobre a crise dinástica, com as respostas dadas pelos alunos à segunda questão do inquérito final, e com isso apurar se uma atividade como a dramatização se revelou mais eficaz, por oposição à exploração dos conteúdos de forma mais expositiva. Obviamente, e uma vez que a matéria já tinha sido lecionada, os resultados podem parecer viciados logo à partida, no entanto, a ideia fundamental é perceber como os alunos assimilaram a questão dinástica, sem um estudo prévio, como o fizeram para o teste, e depois desta estratégia de ensino-aprendizagem.

Ora, apenas sete alunos foram capazes de responder corretamente, e identificar a principal consequência da Batalha de Alcácer-Quibir. Sendo que quatro nem sequer responderam à pergunta, entre eles dois alunos, cujas respostas ao inquérito final contrariam esta tendência no teste. No entanto, é a pergunta 2.2) que merece mais atenção por se aproximar dos conteúdos trabalhados para a aula da dramatização. Quando é pedido aos alunos para relacionarem a Batalha com o problema de sucessão ao trono, e por isso, com a crise dinástica, a grande maioria dos alunos, para além de não conseguir estabelecer a relação entre a morte de D. Sebastião e o problema de sucessão, não faz qualquer referência aos vários candidatos ao trono e os seus pressupostos, assim como ao desfecho e às consequências para o reino, nomeadamente à união dinástica, com a perda da independência para Portugal. Mas, nas respostas ao inquérito a grande maioria dos alunos foi capaz de mobilizar os conteúdos mais relevantes. Este último aspeto é importante uma vez que a aprendizagem na escola acontece ainda muito por armazenamento, ou seja, os conhecimentos são memorizados e "despejados". Aprender pela interpretação de papeis é uma das possibilidades de contrariar esta falha.

Assim, concluímos que para além do benefício da estratégia de ensino na motivação dos alunos para o investimento nas tarefas, e na promoção da interação entre os alunos, verifica-se também a sua relevância na aprendizagem de conteúdos.

Os resultados que apuramos através deste inquérito final revelam uma aprendizagem significativa. Embora não tenhamos explorado o conceito de aprendizagem significativa no nosso referencial teórico, queremos com isto dizer que, segundo a abordagem construtivista da aprendizagem, os alunos aprendem quando são capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um conteúdo. Segundo Solé e Coll (2001), os alunos não só modificam o que já possuem como também interpretam o novo de modo a integrá-lo. Para os autores, aprendizagem significativa não é sinónimo de aprendizagem concluida, nem tão pouco reproduzida, (...)" é significativa na medida em que é memorizada de forma a ser funcional e útil para continuar a aprender" (idem, p.20). Nas palavras de Ausubel é uma aprendizagem ativa e idiossincrática, ou seja, muito particular (Santos, 1998). De alguma forma, os alunos espelham uma aprendizagem significativa com as suas respostas ao inquérito final, onde articulam os conhecimentos prévios com os adquiridos após a experiência, com um discurso muito pessoal que não é o resultado de uma cópia.

Considerações finais

Sobre a dramatização no ensino, vimos que a partir do século XX, esta estratégia ganha relevo com a introdução do drama nas escolas, sobretudo em Inglaterra e ligado ao ensino da literatura e da língua. Mas é nos EUA, a partir dos anos 20, que os exemplos se multiplicam. Vários professores pioneiros desenvolvem nas suas escolas a educação dramática, de tal forma que ainda hoje é visível a importância que ocupa nas escolas norte-americanas. Atualmente a Austrália ganha relevo, quer nas práticas experimentais quer na investigação académica. Os esforços de alguns profissionais de referência na área estão reunidos sob a *Association for Drama in Education*, conhecida atualmente como "Drama Australia". E ainda neste domínio, é de referir a *International Drama in Education Association* (IDEA), criada no Porto, em 1992. A partir desta ação os professores um pouco por toda a parte têm contribuído com as suas pesquisas e práticas, partilhando-as entre si. Desde então, milhares de professores de teatro, teatro de educação, pedagogos, estudiosos e artistas de todo o mundo, reuniram-se em sete congressos mundiais para

intercâmbio de práticas, pesquisa, estudos de caso, teorias pedagógicas, novos currículos e performances, dentro e fora da sala de aula.

No que diz respeito ao conceito de dramatização, vimos que a grande valência, e o que a distingue do teatro em si, é o processo. É através dele que se dá a aprendizagem; uma linha de pensamento que tentamos seguir. Os autores apresentam-nos inúmeras vantagens, entre as quais a colocação dos alunos em situações/contextos que imitam a realidade, e em interação com outras pessoas, o que permite uma aprendizagem mais significativa. Mas também motivação para investir na aprendizagem, pois as tarefas apresentam diversidade e possibilitam a autonomia.

Quanto à dinâmica na sala de aula dá-se uma mudança sobretudo relacionada com a passagem da transmissão do conhecimento de professor para aluno, para o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem. É certo que o professor se afasta do seu papel tradicional, mas nem por isso se afasta do fundamental. Ou seja, nesta conceção construtivista do processo de ensino aprendizagem, segundo Mauri, o professor torna-se um "participante ativo no processo de construção do conhecimento, que tem como centro já não a matéria, mas o aluno e a aluna que atuam sobre o conteúdo a aprender" (Mauri, 2001, p.83).

Aproveitando todas as linhas de pensamento seguidas, e o que as orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação sugerem, demos inicio ao processo tendo sempre em conta que pretendíamos uma aprendizagem construída.

Na perspetiva de Mariana Miras, um dos pontos de partida para uma atividade construtivista, que implica aprender de forma significativa, é perceber o estado inicial dos alunos, isto é, a disposição com que levam a cabo uma aprendizagem proposta. Esta disposição surge, entre vários fatores, da "representação inicial que os alunos fazem das características da tarefa a realizar (...), o seu interesse por ela (...) que acabam por determinar o ânimo com que os alunos se posicionam face à tarefa de aprender um novo conteúdo" (Mirras, 2001). Desta forma, foi essencial, para iniciar este processo de ensino-aprendizagem e validá-lo, o que os alunos nos mostraram através do primeiro questionário já que revelaram expetativas positivas face à tarefa. Para além disso, o resultado permitiu delinear o caminho a seguir; o processo.

Como vimos no referencial teórico, se o que distingue o teatro da dramatização no ensino é sobretudo a importância do processo em detrimento do produto final, ou seja, a representação em si, foi por aí que o nosso trabalho se orientou. Tentamos potenciar as capacidades intelectuais dos alunos a vários níveis, incluindo a atitudinal. Durante a construção das aulas, nos vários passos que demos, os alunos trabalharam uns com os outros e uns para os outros. Assim, a interação privilegiada entre alunos e professor, a cooperação, e a responsabilidade, mas também a confiança, e o respeito desenvolvidos foram fundamentais. Aliás, são-no na escola, na vida presente e na que os espera. E esta bem pode ser a maior valência da dramatização para o ensino, sobretudo numa sociedade que lida atualmente com muitos desafios na educação.

Mas também quanto às aprendizagens de conteúdo. A dramatização permite o envolvimento do aluno na cultura das disciplinas, uma vez que os alunos pesquisaram informação, produziram-na de forma autónoma e expressaram-na oralmente. Para além disso, foram exploradas outras inteligências, os alunos puderam aproveitar as suas vocações e usá-las a favor da aula.

A imersão dos alunos na realidade que estão a estudar, quer seja a do século XVI (crise dinástica de 1580), quer seja a do seu quotidiano e da sociedade que os rodeia, distingue esta estratégia das outras, para além de aproximar os alunos dos temas, o que os motiva intrinsecamente.

Afinal, "é mais fácil aprender com teatro do que com teoria", diz uma aluna de História. Isto quer dizer, em última análise, que os alunos não aprendem por transmissão, mas por metacognição, ou seja, pensam no que estão a aprender, porque têm de construir ativamente essa aprendizagem. E, para além de serem os alunos a produzir em parte a informação, e a expressá-la oralmente, vimos também, através das respostas ao questionário final que, em muitos casos, houve uma representação pessoal dos conteúdos trabalhados, aproveitando os conhecimentos prévios sobre a realidade que os rodeia.

Todas estas competências podem ser trabalhadas através de outros métodos e recursos. Não se trata de nenhuma fórmula milagrosa, apenas um caminho como tantos até porque, como vimos no nosso referencial teórico, existem diversas limitações: a resistência dos professores e dos alunos, o tempo e os recursos. Mais, na nossa realidade, as amarras das orientações da tutela.

Com efeito, perguntamo-nos como desenvolver processos de ensino-aprendizagem com vista ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos em que a lógica não seja o armazenamento de conteúdos? Tendo em conta o que sabemos sobre as Metas Curriculares, a tarefa não é fácil. Se não, vejamos o que nos diz Correia (2013) acerca das novas Metas Curriculares em História: "Os professores de História serão, deste modo, compelidos, a partir do ano letivo de 2014/2015, a executar 372 objetivos cognitivos no exercício da sua atividade profissional nos anos de escolaridade referidos. Isto equivale a dizer que professores e alunos de História têm de executar cada um dos micro-objetivos determinados centralmente pelo MEC à média horária de 17 minutos, o que dará cerca de 5,3 objetivos por cada aula útil (descontadas que foram as aulas dedicadas às atividades avaliativas e não contabilizando as eventuais saídas de estudo) de 90,0 minutos. Resultado médio este que não considera o trabalho visado pelos objetivos gerais do domínio das atitudes e valores (cerca de um terço dos objetivos gerais) previstos no programa oficial de História em vigor" (Correia, 2013).

Ora, neste quadro é difícil implementar esta estratégia com regularidade mas, por outro lado, pode constituir uma forma de contornar o problema e promover "as técnicas cognitivas superiores como as da análise, crítica, investigação, comunicação e síntese, entre outras, requeridas pelo próprio programa de História em vigor" (Correia, 2013).

No que concerne ao trabalho desenvolvido procuramos deixar nestas últimas linhas o que consideramos as limitações deste relatório. Desde logo, realizado com um universo de análise reduzido, os resultados espelham apenas esta experiência pontual, realizada nestas turmas. E, como sempre, as habituais falhas próprias de quem se inicia na investigação, dentro de um contexto de estágio. Apesar de todas as limitações, e ainda que no nosso caso sem tamanha pretensão, "qualquer investigador deseja que o seu trabalho sirva para alguma coisa" (Quivy & Campenhoudt, 2003, 247), com a realização deste, pretendemos mostrar um exemplo de um processo de ensino-aprendizagem baseado na dramatização/interpretação de papéis; uma das várias estratégias que o professor de História tem à sua disposição, mas mais importante, à disposição do aluno. Na esperança, porém, que possa ser útil, para o bom e para o mau, não só para futuros colegas na realização dos seus trabalhos académicos mas também para a prática docente em geral.

Referências bibliográficas

Anderson, C. (2004). Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education. In *Theory into Practice*. Vol. 43, nº 4, 281- 286.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bolton, G. (1985). Changes in thinking. About Drama in education. In *Theory into practice. Educating through Drama* .Vol. 24, nº 3, 151-157.

Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A search for substance. In L. Bresler (ed.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Nova Iorqe: Springer-Verlag New York, 45- 62.

Brunner, D. (1997). Drama in Education. *Teaching Education*., Vol. 9, pp. 73-74.

Correia, L.G. (2013). "O regresso do livro único de História" *in Público*, 21 de Abril de 2013, 55.

Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso.* (1ªedição). Lisboa: Principia Editora.

Heeter, C. (2005). *Situated Learning for designers: Social, Cognitive and Situative Framework*. Retirado de: www.southalabama.edu/oll/mobile/theory_workbook/situated_learning_theory (consultado a 16/4/2014).

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Lemos, M. G. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem em situação de aula*. Porto: Universidade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Martins, F. Correia, L. (2012). A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012). *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, nº 1, 127-142.

Mauri, T. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In AAVV, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa, 74-118.

Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas. História.* Vol. I. Ministério da Educação – DGEBS.

Ministério da Educação (1999). *Plano de organização do ensino-aprendizagem em história. Ensino básico.*Vol. II (4ºed). Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Mirras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In AAVV, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa, 54-73.

Norris, J. (2000). Drama as a Research: Realizing the Potential of Drama in Education as a Research Methodology. *Youth Theatre Journal*. Vol. 14, 40-51.

O´Hara, M. (1985). Drama in Education Changes in thinking: A curriculum Dilemma. In *Theory into practice. Educating through Drama*. Vol. 23, n.º 4. pp. 314-320.

Proença, M. C. (1990). *Ensinar e Aprender História. Questões de didática aplicada.* Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, M. E. (1998). *Mudança Conceptual na sala de aula. Um desfio pedagógico.* Lisboa: Livros Horizonte.

Solé, I. e Coll, C. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In AAVV, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa, 8-27.

Synková, K. (2012). Drama in Education. In *ICT for language Learning – International Conference – 5th Edition*. (disponível em: https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/436-QIL61-FP-Synkova-ICT2012.pdf)

Fotografia

Ana Isabel Dias*

Nos anos 60, Gérald Bloncourt fotografou uma criança portuguesa num bidonville em Paris, os bairros de lata construídos pelos emigrantes. A imagem haveria de se tornar num ícone da emigração portuguesa, mas o fotógrafo haitiano só este ano descobriu a sua identidade. Maria da Conceição Tina foi conhecê-lo a Paris e descobriu-se a si própria.

"Querido Gérald,

Agora não tenho dúvidas. Aquela criança na fotografia sou eu. Ao princípio custou-me a acreditar. Olhava a imagem, nova para mim (...), e revia-me naquele rosto, naquele sorriso. Reconheci a boneca que foi a paixão da minha vida, o espaço lamacento do bidonville de St Denis, onde passei dois anos com a minha família, mas tinha dúvidas.

Desde logo, porque não me recordava de alguém me tirar uma fotografia. Sei que só tinha cerca de seis anos na altura, mas como é possível que não sobrasse nenhuma memória de um homem como o Gérald, de máquina fotográfica na mão, ali?"

Patrícia Carvalho, A menina dos *bidonvilles* confessa-se ao seu fotógrafo, *Público*, 29 de novembro de 2011.

Poderíamos aventar um vasto leque de respostas para a interrogação de Maria da Conceição Tina. Provavelmente, alguns de nós terão vivências semelhantes, em que a memória de determinados acontecimentos está mais presente pelas fotografias que temos do que pelas nítidas recordações da realidade vivida.

A fotografia é o testemunho de uma realidade, um momento congelado pela objetiva do fotógrafo.

Em meados da década de 60, *Gérald Bloncourt* fez várias reportagens sobre os bairros de lata portugueses na região de Paris e sobre os estaleiros de obras onde trabalhavam. Percorreu, com emigrantes e passadores, os caminhos da clandestinidade pelos Pirenéus até França. Também fotografou Portugal, em plena ditadura de Salazar e nos dias seguintes ao 25 de Abril de 1974.

Para ele, a fotografia era uma forma extraordinária de testemunhar, denunciar e participar nas lutas levadas a cabo para alcançar uma sociedade mais justa (Bloncourt, 2008: 10).

As suas fotografias confrontam-nos com um passado doloroso, tanto para França como para Portugal. De um lado, a França que não garantiu condições dignas aos trabalhadores que construíram o país. Do outro, Portugal que os deixou partir, fugindo da ditadura ou da pobreza.

Neste trabalho pretendemos explorar o papel que a fotografia pode desempenhar enquanto recurso educativo. Compreender a viabilidade das fontes fotográficas no processo de ensino aprendizagem na prática docente do ensino de História e na construção do conhecimento histórico escolar. É com base nestes pressupostos que procuramos dar respostas às seguintes questões:

– Qual o papel da fotografia nas aulas de História?
– Que conhecimento histórico produz a fotografia?
– Em que medida é a fotografia é um documento histórico?

* Citar como:
Dias, Ana Isabel (2021). Fotografia. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 173-212. DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa7.

– Podemos considerar os conteúdos fotográficos como sendo "verdadeiros"?
– Por que razão a iconografia fotográfica tem sido pouco utilizada no trabalho histórico?

O advento da fotografia situou-se no contexto das transformações económicas, sociais e culturais da Revolução Industrial. Vivia-se uma época de mudança e de agitação na sociedade ocidental.

"Cuando se inventó la fotografía era una herramienta para la experimentación, un apoyo para la creación artística, una técnica de investigación. Desde la policía forense, la medicina, y por supuesto, la documentación sociológica y antropológica, el descubrimiento fue recibido com expectación y ansiedade y los resultados no tardaron en verse" (Olivares, 1999: 161).

A fotografia é uma forma de impressão que depende de um processo mecânico. Mas, ao contrário dos outros meios gráficos, a fotografia tem tido sempre o estigma de pertencer à nova tecnologia – além do premir de um botão ou de uma alavanca, ou da encenação de efeitos especiais, não é necessária a intervenção da mão do artista para guiar a ideia. Por isso, a máquina fotográfica tem sido sempre considerada como pouco mais do que um instrumento registador do real.

Para *Susan Sontag* as fotografias devem a sua existência a uma cooperação descontraída (quase mágica e quase acidental) entre o fotógrafo e o assunto, mediada por uma máquina cada vez mais simples e automática, incansável e que, mesmo nos seus momentos de capricho, pode produzir resultados interessantes e nunca erróneos (Sontag, 2012: 57).

Contudo, a fotografia não é de modo algum um meio neutro e a sua reprodução do real nunca é completamente fiel. Quer nos demos conta disso ou não, a máquina fotográfica altera a aparência das coisas, a fotografia reinterpreta o mundo à nossa volta fazendo com que o contemplemos com olhos novos.

"Não é só o documento que constitui o valor da fotografia: ela tornou-se o símbolo da democracia. Será verdadeiramente um bom fotógrafo aquele que com a sua máquina, tal como o pintor com o seu pincel, for capaz de dar a ver a grandeza do burguês enfiado no seu traje negro" (Freund, 2010: 77).

Existe um imenso acervo fotográfico que se pode utilizar quando se verifica que as fotografias não têm direitos de autor. Lecionarmos níveis de ensino, cujo período histórico em análise recai na época contemporânea, permite aceder a um vasto repositório fotográfico dada a coincidência cronológica com a invenção da fotografia, na primeira metade do século XIX.

1. A Fotografia

Tal como afirma *Gisèle Freund* "estudando alguns aspetos da fotografia, tentamos trazer à luz a história da sociedade contemporânea com o objetivo de demonstrar, através de um exemplo concreto, as relações que tornam as expressões artísticas e a sociedade dependentes uma da outra, e como as técnicas da imagem fotográfica mudaram a nossa visão do mundo" (idem: 21).

No Grande Dicionário da Língua Portuguesa, a Fotografia está definida como: "processo técnico ou artístico de produção de imagens através da fixação da luz refletida pelos objetos numa superfície impregnada com um produto sensível às radiações luminosas" (2004: 714).

A história da fotografia está em parte baseada na evolução do conhecimento e da tecnologia sobre três dos seus componentes técnicos fundamentais: a luz, a existência de um suporte

sobre o qual a imagem se materialize e os diversos formatos servindo de base à composição dessa mesma imagem.

De um ponto de vista químico, e também estético, não existe fotografia sem luz. Assim, tal como a cor é a matéria-prima do pintor, a luz é a matéria-prima do fotógrafo. *Roland Barthes* afirmou "tecnicamente, a Fotografia está na encruzilhada de dois processos absolutamente distintos: um, de ordem química, a ação da luz sobre certas substâncias; o outro, de ordem física, a formação da imagem através de um dispositivo ótico" (Barthes, 2012: 18).

A invenção da fotografia foi, acima de tudo, uma questão de química, a de sensibilizar através da luz uma superfície, e da história dos suportes fotográficos ou da constante evolução verificada na sensibilidade das chapas e, mais tarde, das películas.

Quando a fotografia surgiu oficialmente em 1839 (a primeira fotografia conhecida foi feita uma dúzia de anos antes) foi entendida como um novo meio de comunicação, uma aplicação da ciência à obtenção de imagens, como um verdadeiro símbolo de revolução e de progresso (Trachtenberg, 2013: 13).

Com o aumento do número de imagens disponíveis às pessoas comuns, tornou-se num modo de dar informação às pessoas que não tinham o hábito da leitura. "De facto, tornou-se difícil até mesmo imaginar quão poucas imagens estavam em circulação durante a Idade Média, uma vez que os manuscritos ilustrados que hoje nos são familiares nos museus ou em reproduções se encontravam geralmente na mão de particulares, deixando apenas retábulos de altar ou frescos em igrejas visíveis para o público em geral" (Burke, 2004: 21). Após o advento da fotografia o mundo tornou-se de certa forma *familiar*, dedicou-se ao tratamento do maior número de assuntos, e o Homem passou a ter um conhecimento mais preciso e amplo de outras realidades que lhe eram, até aquele momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica.

A fotografia está associada a todas as atividades humanas. Tornou-se indispensável para a indústria e para a ciência, está na origem do cinema, da televisão e também da internet, inundando, diariamente, jornais e revistas. Faz parte da nossa vida quotidiana, está de tal maneira presente, que à força de vê-la, não mais a vemos.

A imagem retida pela fotografia fornece o testemunho visual e material dos factos aos espetadores ausentes da cena. É o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada. "A fotografia é uma pequena fração tanto do espaço como do tempo" (Sontag, 2012: 30).

Roland *Barthes* afirma: "aquilo que a Fotografia reproduz até ao infinito só aconteceu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente" (Barthes, 2012: 12).

O seu poder de reproduzir exatamente a realidade exterior - poder inerente à sua técnica – empresta-lhe um caráter documental e fá-la aparecer como o processo de reprodução mais fiel, o mais imparcial, da vida social. "As fotografias fornecem provas. Qualquer coisa de que se ouve falar mas de que se duvida parece ficar provada graças a uma fotografia" (Sontag, 2012: 14).

Segundo *Martine Joly* o *ato fotográfico* é obrigatoriamente o resultado de um encontro, de uma copresença entre aquele que fotografa e aquele que é fotografado e este encontro faz-se num momento único e instantâneo. O pintor e o desenhador podem estar separados do seu modelo e necessitam de tempo para elaborar a imagem final que será única, pelo menos na tradição da obra de arte como produção *única* e *original* (Joly, 1999: 130).

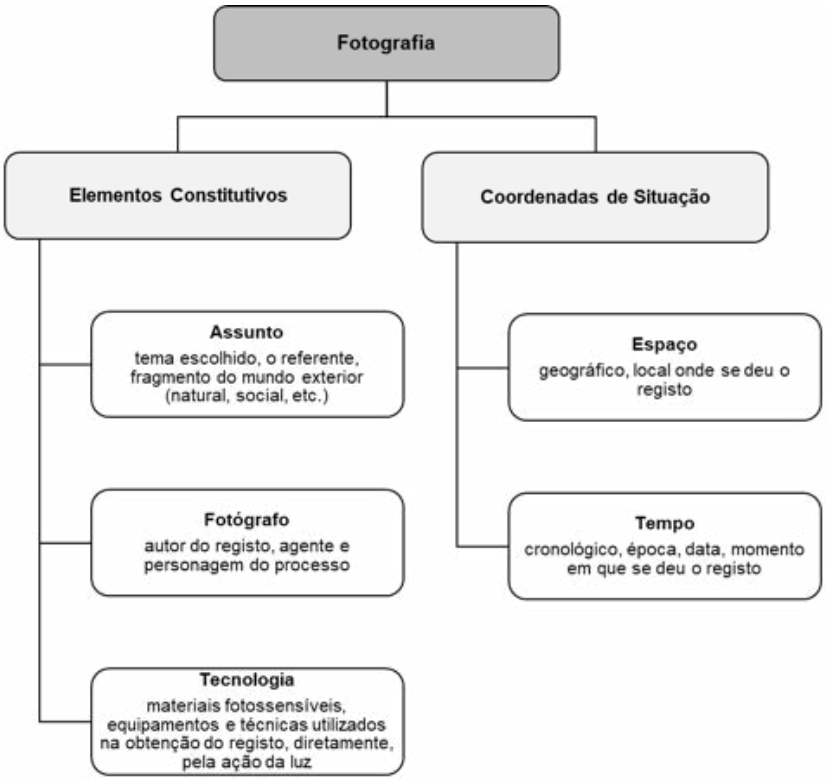
O fotógrafo encontra-se obrigatoriamente perante o seu modelo e a imagem está automaticamente terminada no próprio momento do disparo, o *instante decisivo* na designação de *Henri Cartier Bresson*. Mas esta imagem única é, ao contrário da pintura ou do desenho, reprodutível mecanicamente e multiplicável.

O caráter único deste encontro implica uma atitude específica face ao mundo, às coisas, ao tempo e ao espaço. O caráter de registo mecânico do mundo que constitui o ato fotográfico tem duas consequências principais: em primeiro lugar, a fotografia foi considerada, desde a sua aparição, como uma cópia perfeita do real, e também, segunda consequência, como testemunho utilizável, por exemplo, para encontrar pessoas.

Deste modo "o caráter único e instantâneo do encontro fotográfico dá, no momento em que a fotografia é "tirada", um aspeto de predador ao fotógrafo que "tira" alguém ou alguma coisa como se tratasse de uma presa" (Joly, 2002: 131).

Para *Boris Kossoy* são três os elementos essenciais para a realização de uma fotografia: o assunto, o fotógrafo e a tecnologia (Figura 1). São estes os elementos constitutivos que lhe deram origem através de um processo, de um ciclo que se completou no momento em que o objeto teve a sua imagem cristalizada na bidimensão do material sensível, num preciso e definido espaço e tempo (Kossoy, 2001: 37).

Figura 1: Elementos essenciais para a realização de uma fotografia.



Fonte: adaptado a partir de Kossoy, 2001.

O processo que dá origem a uma representação fotográfica tem o seu desenrolar num momento histórico específico, caracterizado por um determinado contexto económico, social, político e religioso. A fotografia traz em si indicações sobre a sua elaboração material, a tecnologia empregada e mostra-nos um fragmento do real, o assunto registado.

2. Tecnologia

Durante séculos o Homem serviu-se da câmara obscura, instrumento que o favorecia para desenhar uma paisagem que por alguma razão lhe interessava conservar. Com a invenção da fotografia, a imagem dos objetos na câmara obscura já podia ser gravada diretamente pela ação da luz sobre determinada superfície sensibilizada quimicamente. De certa forma, é problemático falar de invenção da fotografia[1] porque muito antes houve imensas aproximações, ou seja, "qualquer invenção é condicionada, por um lado, por uma série de experiências e de conhecimentos anteriores e, por outro lado, pelas necessidades da sociedade. Acrescentemos a isso a parte do génio individual e, frequentemente, de um acaso feliz. Assim foi inventada a fotografia, em 1826, por *Nicéphore Niépce*" (Freund, 2010: 37).

Niépce tentou fixar a imagem sobre vidro e estanho, porém era necessário manter a pose durante muito tempo. Apesar destas limitações estava descoberto o princípio da fotografia e tornou-se necessário aperfeiçoá-lo e aplicá-lo de acordo com a etimologia da palavra fotografia: *escrita da luz*.

Como o seu processo era ainda muito primitivo, *Niépce* associou-se a *Louis Daguerre*, cuja invenção do diorama tinha conduzido a ocupar-se do estudo dos efeitos da luz. Foram as pesquisas de *Daguerre* que contribuíram para aperfeiçoar o processo descoberto por *Niépce* até ao ponto de o tornar acessível a todos, tornando oficial a invenção da fotografia. Por um lado, obteve diretamente uma imagem positiva e, por outro, encontrou maneira de a fixar de forma duradoura e reduziu a alguns minutos o tempo de exposição da superfície sensível. Este processo ficou conhecido como *daguerreótipo* e foi apresentado à Academia das Ciências de França, em 1839.

Porém, o processo de *Daguerre* continuava a ser pouco prático. Em primeiro lugar, a placa de prata, tornada sensível à luz, não podia ser utilizada sem uma exposição prévia aos vapores de iodo – apenas se devia preparar a placa pouco antes de se utilizar e era necessário revelá-la imediatamente após a exposição à luz solar.

Para fotografar paisagens era necessário levar tendas e laboratórios ambulantes porque todas as preparações químicas deviam ser feitas no local. No caso dos retratos, a longa duração da pose, frequentemente superior a meia hora, era um calvário para o fotografado (a vítima). Gotas de suor escorriam da fronte e das faces, deixando no rosto empoado rastos pouco agradáveis de serem vistos, e que se refletiam fielmente na imagem. Por outro lado, a câmara escura nunca produzia mais do que uma imagem.

Apesar de a daguerreotipia ter conhecido um sucesso considerável em todos os países da Europa, e ter alcançado um comércio florescente na América, ela não se converteu numa indústria importante e duradoura. Basta, por exemplo, referir que os primeiros aparelhos construídos, por *Daguerre*, eram grandes e informes, pesando, com todos os acessórios, precisamente cinquenta quilos e o seu preço era tão elevado que poucas eram as pessoas que podiam suportar uma despesa tão grande.

A invenção da fotografia, anunciada por *Arago* à Academia de Ciências, tratou-se de um acontecimento de ordem técnica. A invenção de uma nova forma de representação para não dizer de reprodução do mundo, antes mesmo de ser considerada como uma nova forma de expressão.

---

1 As considerações históricas a seguir reproduzidas, salvo outras referências devidamente identificadas, foram reconstituídas a partir dos trabalhos de Amar (2001), Bauret (2000), Freund (2010) e Janson (2007).

A partir do momento em que a fotografia ingressou no domínio público surgiram vários inventores que reclamavam o mérito da invenção, em França, *Hippolyte Bayard* e em Inglaterra, *Henri Fox Talbot*. Ambos tinham encontrado um processo de fotografia sobre papel, o primeiro por intermédio do iodeto de prata, o segundo pelo cloreto.

O processo fotográfico então conhecido em Inglaterra era a calotipia, inventada no mesmo período da daguerreotipia, por *Henri Fox Talbot*. Numa viajem a Itália, *Fox Talbot* utilizou uma câmara escura para tornar mais fácil o desenho das paisagens, deste modo descobriu o processo de negativo em papel tornado transparente por meio da aplicação de cera. Estes negativos tinham a vantagem de permitirem a realização de provas múltiplas, o que não podia obter-se com o daguerreótipo.

"Assim, o desenvolvimento da fotografia depende da substituição do processo de daguerreotipia, positivos diretos sobre chapas metálicas, pelo processo positivo-negativo, que permite um número ilimitado de cópias (positivos) a partir de um original (negativo). (Embora tivessem sido inventados simultaneamente nos finais dos anos 30 do século XIX, foi o processo de Daguerre, apoiado pelo governo e anunciado em 1839 com grande publicidade, e não o processo negativo de Fox Talbot que veio a ser o primeiro processo fotográfico de uso generalizado)" (Sontag, 2012: 125).

O interesse público pela fotografia e a importância económica que se reconheceu, desde o princípio, favoreceram os esforços de aperfeiçoamento da técnica, que, alguns anos mais tarde, permitiu diminuir o preço dos aparelhos e de todos os seus acessórios.

Verificou-se que "da mesma maneira que a moda é concebida, na sua origem, nas camadas superiores da sociedade e adaptada por elas, antes de descer, pouco a pouco, para as camadas inferiores, assim aconteceu com a fotografia; ela foi adotada em primeiro lugar no interior da classe dominante, aquela que tinha em mãos o verdadeiro poder: industriais, proprietários de fábricas e banqueiros, homens de Estado, literatos e sábios, e tudo o que fazia parte dos meios intelectuais de Paris. E, pouco a pouco, desceu para as camadas mais profundas da média e pequena burguesia, à medida que crescia a importância destas formações sociais" (Freund, 2010: 35).

Quando a placa metálica de *Daguerre*, que não permitia a reprodução, foi substituída por negativos em vidro, estavam reunidas as condições indispensáveis para o desenvolvimento da indústria do retrato. O processo do colódio, descoberto pelo pintor *Le Gray*, em 1851, abriu o caminho para o retrato fotográfico e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de certos ramos da indústria, como a construção de aparelhos, a indústria química e o fabrico das placas.

No início da segunda metade do século XIX a técnica da fotografia estava de tal modo aperfeiçoada que já não exigia conhecimentos especiais aos seus profissionais.

Entre 1852-1853 surgiu, em Paris, uma figura que imprimiu ao desenvolvimento da fotografia uma decisiva mudança de orientação, *Adolphe Disdéri*, ao iniciar a moda do retrato fotográfico. Compreendeu que a fotografia, sendo muito cara, era apenas acessível à reduzida classe endinheirada. Os preços elevados deviam-se ao emprego de grandes formatos e ao facto de a placa metálica não se prestar à reprodução. Criou o retrato *carte de visite*, impresso no formato de 6x9 cm, que podia vender, colado num cartão brasonado no verso, pelo módico preço de 20 francos a dúzia. Graças a esta mudança radical de preços e formatos, *Disdéri* tornou a fotografia definitivamente popular. Retratos até então reservados à nobreza e à rica burguesia tornaram-se acessíveis aos menos desafogados. Democratizava-se o retrato do Homem através da fotografia. Além

desse desejo de igualdade, o retrato fotográfico tornava-se uma necessidade do ponto de vista psicológico, pois o Homem percebera uma possibilidade de perpetuação da sua própria imagem.

O retoque do negativo foi inventado pelo fotógrafo *Franz Hampstangl*, em Munique. Na exposição de 1855, em França, foram mostradas pela primeira vez provas retocadas, causando sensação a exposição do mesmo retrato, com e sem retoque.

O retoque constituiu um facto decisivo para o desenvolvimento ulterior da fotografia e o começo da sua degradação. A sua utilização indiscriminada e abusiva eliminava todas as qualidades caraterísticas de uma reprodução fiel, despojando a fotografia do seu valor essencial.

Nesta fase, os principais colaboradores dos fotógrafos são os retocadores e os pintores especializados. Estes últimos têm como tarefa colorir as fotografias, que se tornaram numa grande moda. Se o pintor se esforçava por fazer da sua pintura uma descrição da história, acreditava-se que fotógrafo devia seguir o pintor nessa via.

Em 4 de março de 1880 aparece, pela primeira vez, uma fotografia num jornal, reproduzida por meios mecânicos. Esta invenção é de um alcance revolucionário para a transmissão dos acontecimentos. Até então as reproduções na imprensa eram raras e inteiramente artesanais, a sua base era a gravura em madeira. "A introdução da fotografia na imprensa é um fenómeno de uma importância capital. Ela muda a visão das massas. Até então o homem vulgar apenas podia visualizar fenómenos que se passavam próximo dele. Com a fotografia abre-se uma janela para o mundo. Os rostos das personagens políticas, os acontecimentos que têm lugar no próprio país ou fora de fronteiras tornam-se familiares. Com o alargamento do olhar, o mundo encolhe-se. A palavra escrita é abstrata, mas a imagem é o reflexo concreto do mundo no qual cada um vive" (idem, 2010: 107).

A fotografia torna-se ao mesmo tempo num poderoso meio de propaganda e de manipulação. O mundo em imagens é conformado segundo os interesses daqueles que são proprietários da imprensa: a indústria, a finança, os governos.

Aquilo que caracteriza essencialmente a fotografia é a sua técnica de reprodução mecânica. Na medida em que a máquina assumia uma importância preponderante entre os meios de produção da sociedade burguesa, o trabalho manual e o espírito individual dos princípios da fotografia desapareciam, pouco a pouco, para cederem lugar a um ofício cada vez mais impessoal.

Perto do fim do século XIX apareceram os aparelhos de manipulação mais fácil. O norte-americano *George Eastman* substitui a chapas de vidro, incómodas, por um suporte flexível, transparente, montado numa pequena máquina a que deu o nome *Kodak*. A firma *Kodak* encarrega-se de todos os processos técnicos (revelação do filme, recarga do aparelho) e convida o cliente a dedicar-se unicamente à imagem. A promoção comercial da primeira *Kodak*, em 1888, afirmava: "Carregue no botão, nós fazemos o resto". Garantia-se ao comprador que a imagem seria obtida «sem quaisquer erros» (Sontag, 2012: 57).

As centenas de milhares de pessoas que antes tinham acorrido ao fotógrafo profissional para se fazerem fotografar começaram a fotografar-se a si mesmas.

No século XX, os fotógrafos contaram com vários fatores que impulsionaram o desenvolvimento do fotojornalismo, como a popularização da câmara *Leica* de 35 mm – criada em 1925 – que simplificava o carregamento da película, facilitava a troca de lentes e, devido ao seu tamanho, permitia a deslocação para qualquer terreno sem dificuldades. Para este impulso contribui também o aperfeiçoamento do disparo combinado da luz de relâmpago artificial, vulgo *flash* (Freeman, 1988: 111 e 218), ajuda com a qual os fotógrafos podiam trabalhar em quaisquer condições de

luminosidade. Além disso, graças aos avanços tecnológicos, as fotografias "viajavam" com a mesma rapidez que as crónicas através do cabo submarino.

A fotografia a cores, por estranho que pareça, não constituiu uma inovação tão revolucionária como seria de esperar. Começou em 1907 com a introdução do *autochrome* de *Louis Lumière*, constituída por uma chapa de vidro coberta de grãos de fécula de batata tingidos de três cores diferentes, que funcionavam como filtros de cor, sobre a qual se aplicava uma camada de emulsão de brometo de prata. O resultado, depois da revelação, era uma transparência positiva a cores, que só foi suplantada quando a *Kodak* começou a produzir rolos a cores, a partir de 1932, utilizando os mesmos princípios, mas materiais mais avançados.

Foi longo o caminho percorrido pela fotografia até chegarmos à imagem digital que, imediatamente após o registo fotográfico, nos permite ver num ecrã as imagens que não foram fixadas num suporte-película tradicional, mas sim digitalizadas.

Podemos concluir que "con la invención de la fotografía se planteaba una revolución de la imagen, la democratización de un tipo concreto de creación. Después, la fuerza Eastman y Kodak convirtieron la fotografía en algo realmente al alcance de todos. La era de la exclusividade de la imagen quedaba superada" (Olivares, 1999: 164).

3. O Fotógrafo

Foi o fotógrafo *Henri-Cartier Bresson* que criou a expressão o *instante decisivo.* O instante é, pois, duplamente decisivo, no sentido em que, por um lado, num determinado momento e só nesse, o fotógrafo ao carregar no disparador, revela algo de perfeitamente equilibrado sob o ponto de vista estético e significativo. Por outro lado, é decisivo no sentido em que o fotógrafo é o único a ter percebido e organizado a cena no seu visor, tal e qual este a mostra. Face a uma mesma realidade dois fotógrafos não veem a mesma coisa, nem reagem da mesma maneira, porque no ato fotográfico intervêm igualmente a experiência, a sensibilidade e a cultura (não necessariamente fotográficas) próprias de cada um.

Toda a fotografia tem origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um dado aspeto do real, em determinado lugar e época.

Segundo Stieglitz na infância da fotografia, considerava-se que, após a escolha dos temas, da pose, da iluminação, da exposição, da revelação, todos os passos seguintes eram puramente mecânicos, exigindo pouca ou nenhuma reflexão (Trachtenberg, 2013: 132).

A ideia de objetividade era sustentada pelo argumento que os próprios objetos deixam vestígios na chapa fotográfica quando ela é exposta à luz, de tal forma que a imagem resultante não é o trabalho de mãos humanas, mas sim do *lápis da natureza*. O fotógrafo está ligado a uma realidade bem definida que pode corrigir mas não transformar. Pela técnica da fotografia era revelado um mundo que até então tinha passado despercebido.

No entanto, a possibilidade de o fotógrafo interferir na imagem – e, portanto, na configuração do próprio assunto no contexto da realidade – existe desde a invenção da fotografia.

Antes da década de 1880, na era da câmara de tripé e das exposições de trinta minutos, os fotógrafos compunham as cenas, dizendo às pessoas onde se deveriam posicionar e como se comportar, tanto no estúdio como nas fotos ao ar livre. Algumas vezes, construíam as cenas da vida

social de acordo com as convenções familiares da pintura do género. Dramatizando ou valorizando esteticamente os cenários, deformando a aparência dos seus retratados, alterando o realismo físico da natureza e das coisas, omitindo ou introduzindo detalhes, elaborando a composição. O fotógrafo sempre manipulou os seus temas de alguma forma: técnica, estética ou ideologicamente.

Muitos fotógrafos trataram a fotografia como um equivalente pictórico da pintura. A fotografia, apesar de lhe faltar a emoção óbvia do quadro, possui um caráter igualmente dramático por se manter fiel à realidade. A aparente simplicidade deste tipo de fotografia *direta* é muito enganadora, porque a imagem reflete os sentimentos que motivaram o fotógrafo.

Alguns fotógrafos interferiram mais do que outros para arrumar os objetos ou as pessoas. Por exemplo, *Yevgeni Khaldei*, que acompanhou o Exército Vermelho, de 1941 a 1945 (tendo começado o seu trabalho no Ártico e terminado com a cobertura da Conferência de *Potsdam*), encenou uma fotografia no *Reichstag* de Berlim, inspirado pela fotografia de *Joe Rosenthal*, fotojornalista que obteve fama mundial com uma fotografia tirada na ilha japonesa de *Iwo Jima.* Para glorificar as tropas soviéticas pela conquista e ocupação da capital alemã, convenceu dois soldados a içar uma bandeira vermelha – feita a partir de uma toalha. A imagem, embora tivesse sido retocada para eliminar alguns pormenores como vários relógios – que denunciavam as pilhagens em Berlim - e incluir fumo no horizonte para criar um efeito de batalha, quando na realidade Hitler já estava morto, deu a volta ao mundo. Quando ocorreu a queda do muro de Berlim e a reunificação da Alemanha, uma revista publicou esta célebre imagem e surgiu uma interessante ocasião para verificar a importância do papel da legenda e a sua incidência sobre a leitura de uma imagem. Em 1945, a fotografia foi interpretada como um símbolo do final da Segunda Guerra Mundial, mais tarde, a mesma imagem ilustraria o início do domínio socialista sobre a Europa de Leste.

Debaixo de uma imagem existe sempre um texto. A legenda clarifica de forma explícita o sentido de uma fotografia, mas da mesma maneira que não existe pensamento fora das palavras, não existe perceção de um sentido visual sem recurso a uma articulação comum à da linguagem verbal.

Segundo Isabel Gil, *Barthes* defende, em *A Câmara Clara*, que toda a imagem se quer "verbalizar", isto é, na medida em que se manifesta como mensagem, a imagem comunica-se e para tal exige uma descodificação que requer mediação da linguagem verbal. A literacia visual seria assim, acima de tudo, um ato de alfabetização linguística aplicado ao sistema das imagens (Gil, 2011: 19).

Fotógrafos como o húngaro *Robert Capa* tiveram o seu primeiro contacto com a guerra em território espanhol, com todas as limitações inerentes, como a censura militar e as carências logísticas. *Capa* foi um bom exemplo de coragem física tendo feito a cobertura de guerras por todo o mundo durante vinte anos, até ser morto por uma mina antipessoal, no Vietname. Pretendia com as fotografias tiradas em Espanha, despertar consciências para travar o avanço do fascismo. A célebre fotografia do miliciano republicano a cair morto, após ter sido atingido a tiro, levantou tanta polémica que muitos pensaram que se tratava de uma montagem. Mas não era: era o retrato da morte, captada bem de perto. Por isso, se argumentou que as fotografias nunca são evidência da história: elas próprias são a história.

Esta é certamente uma avaliação bastante reducionista dado que, tal como outras formas de evidência, as fotografias podem ser consideradas ambas as coisas: evidência da história e história. Elas são especialmente valiosas, por exemplo, como evidência da cultura material do passado.

Como a fotografia regista frequentemente o sofrimento tem sido muitas vezes o veículo de afirmações pessoais. *W. Eugene Smith*, importante fotojornalista, era um cínico compassivo que,

nas suas próprias palavras, comentava a condição humana com uma *paixão racional*. Para obter uma imagem mais forte, mais próxima da realidade, em resumo, a mais *verdadeira*, não hesitava em reconstituir e em encenar a realidade. Foi o caso da sua célebre *Pietá* intitulada, *Tomoko no Banho*, tirada em 1972, em *Minamata*, uma aldeia de pescadores no Japão, que mostra uma criança deformada por intoxicação de mercúrio, a quem a mãe está a dar banho. Não é só o tema, mas o tratamento que *Smith* lhe dá que empresta a esta fotografia um instante comovedor. A imagética faz parte do nosso património: a mãe com o filho nos braços lembra-nos a *Pietá* do gótico alemão, enquanto a iluminação dramática e o realismo impressionante nos recordam outro mártir. Mas o que comove acima de tudo, e torna a fotografia memorável é o amor infinito presente na terna expressão da mãe.

Segundo *Jean-Pierre Amar* este método de trabalho foi criticado, em nome de uma pretensa autenticidade objetiva, embora para *Smith* se tratasse de reencontrar a verdade, passando pela forma mais adequada, sem trair a deontologia, e dar mais força à sua mensagem. "A fotografia é uma pequena voz. Acredito nela. Se estiver bem concebida, será ouvida" (Amar, 2001: 103).

Um dos tópicos de debate mais interessante acerca do fotojornalismo e da fotografia documental refere-se à importância do fotógrafo nos acontecimentos que retrata. Poderia afirmar-se que não é possível continuar a manter o conceito de *câmara inocente* e que a câmara é sempre uma presença indiscreta, que tem de ser empunhada por alguém e alguns fotógrafos são mais inocentes que outros.

Os fotógrafos que escolheram a fotografia documental ou a fotografia social compreenderam a força de denúncia que uma imagem pode conter. Os problemas sociais começaram a ser tomados em consideração com o nascimento do marxismo, a industrialização, a emigração para os Estados Unidos e a colonização em plena expansão.

Durante quase meio século, o fotógrafo de imprensa foi considerado como subalterno, tido como comparável ao de um simples servidor ao qual se dão ordens, mas que está privado de qualquer iniciativa.

Frequentemente, poucos atributos são suficientes para dar à fotografia um sentido diametralmente oposto à da intenção do repórter. A objetividade da imagem é apenas uma ilusão e as legendas que a comentam podem alterar totalmente a sua significação. Para *Susan Sontag* as palavras falam mais alto do que as imagens. As legendas tendem a sobrepor-se à evidência do nosso olhar; mas não há legenda que possa de modo permanente restringir ou fixar o significado de uma imagem. A legenda é a voz ausente e de que se espera a verdade. Mas mesmo uma legenda absolutamente rigorosa é apenas uma interpretação, necessariamente limitada, da fotografia a que se refere (Sontag, 2012: 110).

"A utilização da imagem fotográfica torna-se um problema ético a partir do momento em que podemos deliberadamente servir-nos dela para falsificar os factos" (Freund, 2010: 159).

4. O Assunto

Até ao século XIX, a informação passava essencialmente pela escrita. O desenho, mais ou menos fiel à realidade, era frequentemente considerado como fantasia. Quanto à pintura, era muitas vezes feita por encomenda dos poderes estabelecidos e a sua objetividade era rara. Os pintores de batalhas raramente pintavam as derrotas do seu país.

A chegada da fotografia vai abalar estes modos de proceder, dado que ela é de imediato considerada completamente objetiva e verídica. O seu testemunho nunca é posto em dúvida e vai tornar-se a *testemunha fiel* de todos os factos importantes.

Em primeiro lugar, são os acontecimentos de dimensão nacional, de caráter trágico e/ou teatral, que são registados. É com a Guerra da Crimeia (1835-1856) que começa a verdadeira *reportagem de guerra*. O primeiro fotógrafo desse conflito é um pintor romeno, *Carol Szathmari*, que parte em 1854 para os campos russos e turcos. Das trezentas imagens por calótipo que realizou, muito poucas são as que chegaram até nós.

Diferente é a missão de *Roger Fenton*, fotógrafo inglês, que cobriu a guerra civil norte-americana. Preparou a sua expedição durante longos meses, acompanharam-no quatro assistentes e todo o material necessário para a fotografia: cinco aparelhos e setecentas placas de colódio que permitiam negativos com exposições de três a vinte segundos. As suas imagens dão uma imagem falsa da guerra. Em vez de mostrar o que caracteriza todos os conflitos armados (batalhas, feridos, cadáveres e ruínas), fez retratos de oficiais e fotografou cenas dos acampamentos. A atmosfera guerreira não transparece nas suas imagens porque a sua expedição tinha sido encomendada na condição de que ele jamais fotografasse os horrores da guerra, para não assustar as famílias dos soldados.

Do mesmo conflito, *Mattew Brady* trouxe milhares de negativos em vidro. Ele não estava sujeito a nenhuma encomenda como *Fenton* e o seu propósito era vender essas fotografias. As imagens de *Fenton*, que foram antecipadamente censuradas, faziam com que a guerra parecesse um piquenique. Mas as de *Brady* e dos seus colaboradores dão pela primeira vez uma ideia concreta do seu horror. As terras queimadas, as casas incendiadas, as famílias no desespero, os numerosos mortos são fotografados com uma preocupação de objetividade que confere a estes documentos um valor excecional, se nos recordarmos da técnica rudimentar, dos aparelhos que pesam quilos, da preparação das placas e dos longos tempos de exposição, que não facilitavam o trabalho.

Também a paisagem está presente nos temas desde o início da fotografia. Para isso concorrem diversas razões: o objetivo confessado da pintura foi sempre a representação mais fiel possível do real, a cópia servil, sem subjetividade, da natureza. A fotografia seria, pelo menos acreditava-se nisso, o meio de realizar este sonho e satisfazer a necessidade de conhecer regiões longínquas dos que não podiam viajar. Fizeram-se rapidamente paisagens de lugares célebres ou extraordinários e estas fotografias deram lugar a um comércio importante. As fotografias de paisagens urbanas registam a evolução do crescimento das cidades e dos subúrbios, mas frequentemente não contêm pessoas nem veículos, devido às limitações técnicas.

Tal como afirma Amar, "graças à fotografia, poder-se-á de agora em diante satisfazer a necessidade de informação e de verdade "participar visualmente no nascimento da história imediata" e formar uma opinião sobre determinados acontecimentos, porque ela começa a veicular diretamente um juízo moral" (Amar, 2010: 65).

Podemos ainda destacar dois géneros, cuja importância é histórica antes de ser económica, nomeadamente: o retrato e a fotografia documental.

O retrato era, em França, desde há séculos um privilégio de alguns círculos e submeteu-se, com o deslocamento social, a uma democratização. Desde antes da Revolução Francesa, a moda do retrato começou a espalhar-se nos meios burgueses e à medida que a necessidade de representação de si mesmo se afirmava, esta moda criou novas formas e novas técnicas para a satisfazer.

Qualquer pessoa podia tirar o seu retrato de forma simples e barata. E assim, qualquer homem comum se tornou notável, e a fotografia uma consequência dos valores democráticos fomentados pelas revoluções francesa e americana. Havia também uma grande rivalidade entre os fotógrafos para conseguirem que as pessoas importantes posassem para eles. Segundo *Roland Barthes*, "ver-se a si mesmo (sem ser num espelho), à escala da história, é um ato recente. O retrato pintado, desenhado ou miniaturizado foi, até à difusão da Fotografia, um bem restrito, destinado, aliás a marcar um estatuto social e financeiro. E, de qualquer modo, um retrato pintado, por muito semelhante que seja, não é uma fotografia" (Barthes, 2012: 20).

Na segunda metade do século XIX, a imprensa desempenhou um papel fulcral nos movimentos sociais que chamaram a atenção do público para a realidade cruel da pobreza. A fotografia tornou-se num importante veículo de reformas, graças ao documentário fotográfico, que contava histórias da vida das pessoas em ensaios pictóricos.

Um dos primeiros fotógrafos que fez documentários fotográficos de cariz social foi *John Thomson*, cujo livro *Street Life in London*, publicado em 1877, se assumiu como um retrato sobre os pobres de Londres. Uma década mais tarde, *Jacob Riis*, repórter em Nova Iorque, ao cobrir uma atuação policial, teve o seu primeiro contacto com os meandros da criminalidade nos bairros de lata e nas suas degradantes condições de vida. Montou uma campanha permanente de denúncia destas situações através de artigos ilustrados em jornais, livros e conferências, que, em alguns casos, levaram a modificações das leis laborais e de habitação.

Lewis Hine, sociólogo, foi um dos primeiros cientistas sociais a utilizar uma câmara fotográfica para mostrar ao povo americano a pobreza do seu próprio país. Para ele, a fotografia social era um processo educativo, uma fotografia era uma prova, um registo de injustiça social, mas também de seres humanos individuais que sobreviviam com dignidade em condições intoleráveis (Trachtenberg, 2013: 124).

As suas *photo stories*, espécie de panfletos em imagens, sobre o trabalho infantil foram muito influentes na criação das primeiras leis sobre o trabalho infantil e proteção à criança. Ele afirmou "se eu pudesse contar a história por palavras não teria tido necessidade de arrastar uma câmara fotográfica" (*apud* Bogdan e Biklen, 1994: 183).

Hine criou um estilo de fotografia de documentarismo social fornecendo um modelo para o famoso projeto da *Farm Security Administration* (FSA).

Os anos que decorreram entre 1930 e 1940 podem ser considerados como a época heroica da fotografia, graças à forma notável como os fotógrafos encararam os desafios do seu tempo. Nos anos seguintes ao *crash* da bolsa de Nova Iorque, a fotografia exigiu também uma coragem moral. Sob a direção do sociólogo *Roy Stryker*, uma equipa de fotógrafos de renome, entre os quais *Walker Evans*, *Russel Lee*, *Dorothea Lange*, Arthur Rothstein e *Jack Delano*, realizaram reportagens fotográficas ao serviço *Farm Security Administration*. Este organismo criado em 1935, durante a presidência de *Franklin Roosevelt*, encomendou inquéritos sobre as condições de vida e de trabalho em todo o país, bem como o registo pela fotografia das contingências da vida das populações mais particularmente atingidas pela grande depressão, em especial nos meios agrícolas e mineiros dos Estados Unidos da América.

O trabalho realizado por estes fotógrafos foi emblemático, ao conseguirem organizar um arquivo documental muito completo da América rural. Se, por um lado, revelaram uma visão objetiva e equilibrada, por outro lado, muitos deles, apologistas de reformas sociais, reagiram também

aos problemas sociais com que eram confrontados no seu trabalho. Lançaram um olhar, sem concessões, às consequências da crise, porque estavam empenhados e eram independentes do poder. Percorreram os campos entre 1935 e 1942 e reuniram 270 mil negativos, que estão atualmente conservados na Biblioteca do Congresso, em *Washington*. 100 mil foram censurados – e danificados com perfurações – pelo próprio *Roy Stryker*, pois muitas foram as pressões de numerosos *lobbies* contra a ação da FSA e só a proteção recebida do próprio Presidente *Roosevelt* é que evitou a destruição total dos negativos.

Durante o *New Deal*, o projeto da FSA revelou informações a *Washington* sobre os trabalhadores migrantes, o que foi determinante para se equacionarem esquemas de apoio. Influenciou de forma notável a vida norte-americana porque estas imagens, de uma grande qualidade formal, foram amplamente divulgadas pela imprensa, expostas e publicadas por não necessitarem de autorização.

A fotografia intitulada *Mãe Trabalhadora Migrante* foi realizada em 1936 por *Dorothea Lange*, fotógrafa norte-americana, ao serviço da FSA. O seu interesse pelas pessoas e a sensibilidade que demonstrou perante a dignidade das mesmas fez dela a melhor fotógrafa documental do seu tempo. "Lange se acerca a los desclasados de manera casi amorosa, insuflándoles un cierto halo de heroismo. Su obra es testimonio de la imagem trágica de la América, testimonio, por outro lado, lleno de compromiso, convencida de que sus imágenes podían ayudar a cambiar las cosas" (Marzal Felici, 2011: 273).

Num campo de ervilhas, em Nipomo, Califórnia, Lange descobriu 2500 trabalhadores migrantes à beira da inanição e tirou várias fotografias de uma jovem mãe com os seus filhos. Quando as fotografias apareceram numa reportagem que descrevia a situação desesperada desta família, o governo apressou-se a enviar comida e, algum tempo depois, foram criados centros de apoio para os trabalhadores migrantes.

A fotografia da *Mãe Trabalhadora Migrante* veio a tornar-se um símbolo de toda uma época, com o seu caráter instantâneo não retocado, tem um poder de comunicação imediato, inesquecível, que dificilmente outro meio de expressão pode igualar.

A experiência da FSA não tem paralelo na história da fotografia, nem na história das ciências sociais, e o conjunto fotográfico recolhido foi tão extraordinário que conseguiu sensibilizar o governo e a opinião pública. A "pretensión de los fotógrafos fue conocer el tema y contar la história graficamente, por lo que, para algunos teóricos, con este proyecto nació el concepto de documentación fotográfica" (Sánchez Vigil, 2006: 45).

Neste quadro, podemos afirmar que a fotografia documental fornece uma prova, é parte do nosso conhecimento do passado e contribui para a compreensão da evolução da sociedade.

5. Os historiadores e a Fotografia

Nos últimos anos, os historiadores têm ampliado consideravelmente os seus interesses não se limitando apenas aos eventos políticos, às tendências económicas e às estruturas sociais. Incluíram a história das mentalidades, da vida quotidiana, da cultura material, do corpo, temáticas que os historiadores abordam na procura de uma Nova História Social, Económica, das Mentalidades ou das Instituições. Sempre na busca de uma história global, total, onde todos os campos da ação humana se sincronizam, num dado momento, num dado espaço de tempo, tal como acontece na realidade dos homens.

Os fundadores da revista *Annales d'histoire économique et social,* pioneiros de uma história nova, insistiram sobre a necessidade de ampliar a noção de documento. Recordemos, a propósito, o já tradicional texto de *Lucien Febvre*. "A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem" (apud Le Goff, 1984: 98).

Neste âmbito, *Saraman* refere "não há história sem documentos" e é necessário "tomar a palavra "documento" no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira" (*apud* Le Goff, 1984: 98).

O caminho apontado por *Febvre* foi seguido pelos historiadores que, hoje, utilizam uma diversidade de fontes que lhes têm vindo a colocar novos problemas no tratamento dos dados. Esses problemas derivam não só da utilização de fontes menos tradicionais, mas também, como é o caso da História Contemporânea, da enorme abundância de documentos que tornam as operações de seleção praticamente infinitas.

Ao abordar novas problemáticas e ao construir-se segundo novos modelos, a História atual serve-se de novas fontes ou procura dar tratamento novo às fontes tradicionais. Por essa razão, se utiliza, cada vez mais, uma vasta gama de fontes, na qual as fotografias têm o seu lugar ao lado de textos literários e testemunhos orais.

Para *Ivan Gaskell*, importa alertar para o facto de que, "aunque el material de fuentes utilizado por los historiadores es de muchos tipos, su preparación les lleva, por lo general, a sentirse mucho más cómodos com los documentos escritos. En consecuencia, suelen estar mal adaptados para tratar el material visual y muchos de ellos utilizan las imágenes de forma meramente ilustrativa, pudiendo parecer ingénuos, triviales o ignorantes a los professionales que se ocupan de questiones visuales" (Gaskell, 1996: 209).

Esta opinião também é partilhada por *Peter Burke* quando refere que relativamente poucos historiadores trabalham em arquivos fotográficos, comparado com o número dos investigadores que trabalham em repositórios de documentos escritos e datilografados. Por outro lado, quando utilizam imagens tendem a utilizá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões (Burke, 2004: 12).

É bem possível que os historiadores ainda não considerem a fotografia com bastante seriedade pois para eles o problema é saber se, e até que ponto, podem confiar nessas imagens. "Para os historiadores, é fundamental selecionar as fotografias, e elas precisam ser datadas e reproduzir cenas e personagens que possam ser reconhecidos, para que se transformem em fonte histórica confiável e tragam informações que possam ser articuladas a outras fontes" (Bittencourt, 2008: 368).

Frequentemente se afirma que a *câmara nunca mente*, mas as imagens são mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Por isso, muitos historiadores trataram as imagens como subordinadas aos textos, quando não as ignoraram totalmente.

Boris Kossoy apresenta duas razões para justificar o preconceito em relação à utilização da fotografia como fonte histórica ou instrumento de pesquisa. A primeira é de ordem cultural, apesar de sermos personagens de uma *civilização da imagem* – e, neste sentido, alvos voluntários e involuntários do bombardeamento contínuo de informações visuais de diferentes categorias

emitidas pelos meios de comunicação –, existe um aprisionamento multissecular à tradição escrita como forma de transmissão do saber. A fotografia é, em função dessa tradição institucionalizada, geralmente vista com restrições. A segunda razão decorre da primeira e diz respeito à expressão. A informação registada visualmente configura-se num sério obstáculo para os investigadores. O problema reside na sua resistência em aceitar, analisar e interpretar a informação quando esta não é transmitida segundo um sistema codificado de signos em conformidade com os cânones tradicionais da comunicação escrita (Kossoy, 2001: 30).

A fotografia é, indiscutivelmente, um meio de conhecimento do passado, mas não reúne no seu conteúdo o conhecimento definitivo desse passado. A imagem fotográfica pode e deve ser utilizada como fonte histórica. Mas é necessário ter em consideração que o assunto registado mostra apenas um fragmento da realidade, um e um só enfoque da realidade passada: um determinado aspeto. Também não é demais enfatizar que esse conteúdo é o resultado final de uma seleção de possibilidades de ver, optar e fixar um certo aspeto da realidade, cuja decisão cabe exclusivamente ao fotógrafo, quer ele esteja a registar o mundo para si mesmo, quer ao serviço de alguém.

Tal como refere *Susan Sontag* "ao decidirem como deverá ser uma imagem, ao optarem por uma determinada exposição, os fotógrafos impõem sempre normas aos temas aos temas que fotografam. Embora, num certo sentido a câmara não só interprete, mas capte de facto a realidade, as fotografias são tanto uma interpretação do mundo como as pinturas ou os desenhos" (Sontag, 2012: 15).

É essencial haver uma crítica da fonte. É de grande utilidade saber interrogar as fotografias, que não foram tiradas, pelo menos, a grande maioria, tendo em mente os futuros historiadores. Os seus autores tinham as suas próprias preocupações e as suas próprias mensagens.

Para utilizar a fotografia como documento de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fontes, estar consciente das suas fragilidades. O problema, mais uma vez, é avaliar esse tipo de documento e desenvolver um tipo de crítica de fonte que possa ter em consideração as características específicas do meio de comunicação.

A crítica da fonte de documentos escritos tornou-se há muito tempo uma parte essencial do trabalho dos historiadores. Em comparação, a crítica de fontes visuais permanece pouco desenvolvida, embora o testemunho de imagens, como o de textos, suscite problemas de contexto, função retórica, recordação, testemunho de segunda mão.

Para Ana Maria Mauad, "a fotografia é uma fonte histórica que demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica. O testemunho é válido, não importando se o registo fotográfico foi feito para documentar um facto ou representar um estilo de vida. No entanto, parafraseando *Jacques Le Goff*, há que se considerar a fotografia, simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro caso, considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual os objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspetos desse passado – condições de vida, moda, infraestrutura urbana ou rural, condições de trabalho, etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo o documento é monumento, se a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão do mundo" (Mauad, 1996: 8).

Neste contexto consideramos que a afirmação de *Roland Barthes* exprime de forma genuína a dicotomia fotografia/monumento/documento: "a fotografia transforma o sujeito em objeto e até, se assim se pode dizer, em objeto de museu" (Barthes, 2012: 21).

As fotografias permitem-nos imaginar o passado de forma mais vívida e é possível que o nosso sentido de conhecimento histórico tenha sido transformado pela fotografia. Segundo *Jacques Le Goff*, "entre as manifestações mais importantes ou significativas da memória coletiva, encontra-se o aparecimento (...) da fotografia, que revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica" (Le Goff, 1984: 39).

A fotografia vem, assim, alargar os suportes da memória que alimentam e fundam o conhecimento histórico. Neste quadro, *Peter Burke*, considera que "nos próximos anos, será interessante observar como os historiadores de uma nova geração exposta a computadores, bem como à televisão, praticamente desde o nascimento e que sempre viveu num mundo saturado de imagens vai enfocar a evidência visual em relação ao passado" (Burke, 2004: 16).

6. A fotografia e o ensino da História

De acordo com Maria Cândida Proença, o ensino da História pela iniciação ao método de pesquisa histórica torna-se profundamente motivador para o aluno, já que o coloca perante a necessidade de procurar informação e explicação. Neste tipo de ensino, o documento deve ser o ponto de partida para toda a atividade histórica, e não funcionar apenas como ilustração da palavra do professor. Porém, sempre que possível devemos ampliar as fontes a utilizar e evitar o uso exclusivo de documentos escritos.

No ensino pela descoberta é necessário que o professor oriente os alunos antes de os colocar em contacto com as fontes. Caso contrário, os alunos debater-se-iam, logo de início, com o problema da seleção das mesmas. Pensamos, por isso, que será preferível utilizarmos a expressão *descoberta guiada* já que o professor não deve prescindir do seu trabalho de orientador da aprendizagem (Proença, 1990: 58).

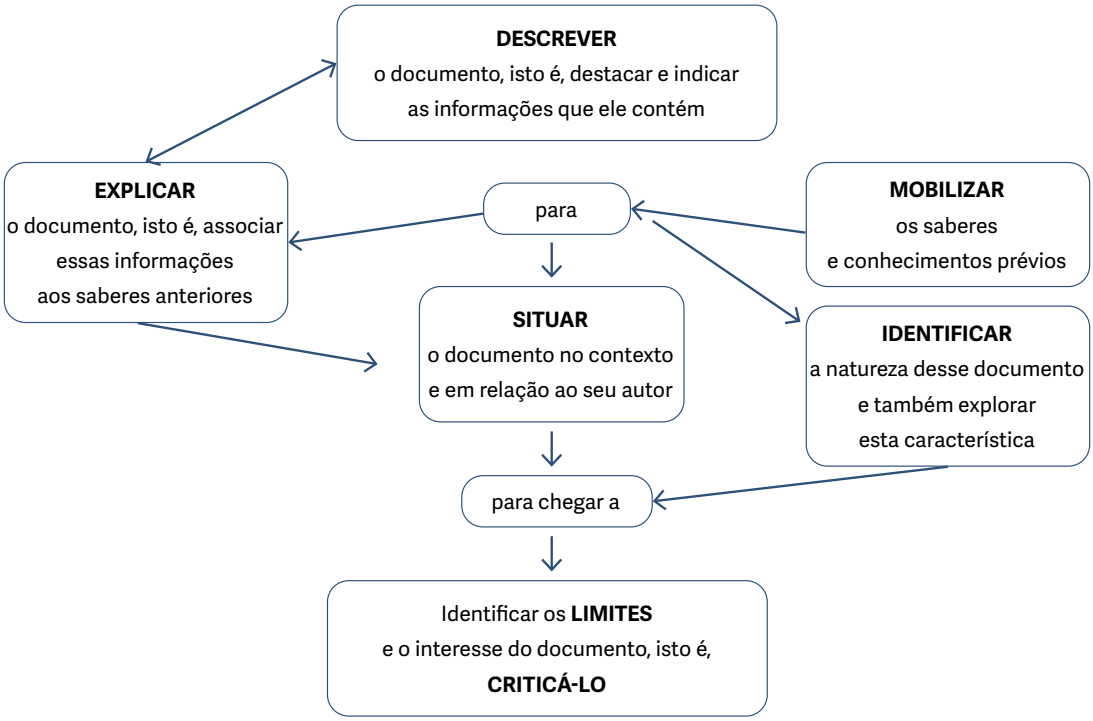
Recorrer ao uso de documentos nas aulas de História é extremamente importante, segundo alguns professores, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico e à iniciação ao método de trabalho do historiador.

Circe Bittencourt refere "muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contacto com o "real", com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de factos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos. Os documentos também são materiais mais atrativos e estimulantes para os alunos e estão associados aos métodos ativos ou ao construtivismo" (Bittencourt, 2008: 327).

Ressalvamos que não temos ter a pretensão de considerar cada aluno como um historiador, mas como afirma Margarida Louro Felgueiras, devemos encarar "a aquisição de competências específicas, inerentes ao método histórico, de grande utilidade na formação cívica do jovem. A aquisição de instrumentos intelectuais, que possam ser aplicados à compreensão do presente, é vista como parte importante da função formativa da História, garantindo-lhe desse modo lugar de relevo no currículo de qualquer escolaridade de base" (Felgueiras, 1994: 21).

Ao fazermos a análise de um documento transformado em material didático, devemos ter em conta a articulação entre os métodos do historiador e os métodos pedagógicos. Uma proposta de análise deve sempre articular os procedimentos aos objetivos, segundo Henri Moniot (1993: 184) – cf. Figura 2.

Figura 2: Proposta de análise de documentos.



Fonte: Henri Moniot, 1993 (traduzido).

Esta é uma proposta que se adequa a qualquer documento utilizado nas aulas História, mas existem estratégias adequadas às especificidades de cada tipo de documento. Relativamente à análise específica da fotografia as referências bibliográficas são mais escassas comparativamente à utilização de imagens. No entanto, cada professor poderá sempre enveredar pelos procedimentos do questionamento histórico utilizado para as fontes verbais, tendo em conta a natureza das fotografias e as suas intenções pedagógicas.

Margarida Louro Felgueiras refere que "a dimensão visual fornece um contributo valioso ao ensino da História, que deverá ser tomada como campo de investigação e exploração por parte dos alunos e não como mero documentário ou ilustração de aspetos a estudar" (Felgueiras, 1994: 79).

Deste modo, o uso de imagens no ensino de História é uma necessidade constante do professor, que fala de um tempo e também de um espaço, que não é o do aluno. Deste modo, as imagens podem desempenhar um papel tão importante como o documento escrito quando analisadas de forma a fornecerem e sistematizarem conhecimentos, já que, através delas, é possível transmitir um número quase ilimitado de informações sobre costumes, crenças, cerimónias, pessoas, técnica, arte, entre outras.

Apesar das suas potencialidades, a imagem foi, durante muito tempo menosprezada no ensino e segundo Isabel Calado há ainda um longo caminho a percorrer, pois "como hors-d'oeuvre de ensino é servida não somente a imagem, como, em geral, todos os meios audiovisuais. O que, mais uma vez, pode revelar – se por isto entendermos que a imagem permanece num lugar relativamente lateral relativamente ao trabalho desenvolvido na sala de aula – que eles não foram ainda integrados numa pedagogia verdadeiramente ativa" (Calado, 1994: 110).

Consideramos que a fotografia tem potencialidades para ser utilizada pelo professor nas aulas no âmbito da história contemporânea, enquanto documento não escrito, sendo uma fonte iconográfica, original ou uma reprodução. O documento fotográfico permite elaborar observações significativas em relação a contextos históricos concretos, desenvolver o trabalho de descrição e permitir processar por escrito os resultados observados, relacionando-os com questões colocadas ou com determinadas situações históricas.

Para Circe Bittencourt, o primeiro problema na análise da fotografia como documento situa-se no seu *status* de reprodução do real: a máquina fotográfica regista cenas verdadeiras, a fotografia reproduz o que realmente aconteceu. Esse é o primeiro problema para explorá-la como documento, como marca do passado tanto para o historiador como para o professor de História. É preciso entender que a fotografia *é uma representação do real*.

Outro problema que se apresenta é o facto de a visualização muito corriqueira das imagens na sociedade contemporânea e o uso intenso de fotografias na vida quotidiana anularem a perceção do observador, situação que complica a leitura das imagens.

A desconstrução de uma imagem fotográfica pode ser iniciada pela análise do papel do fotógrafo na produção de uma foto. Existe sempre um sujeito por trás da máquina fotográfica. Existe sempre a a possível manipulação da fotografia pelo mesmo, apesar da neutralidade da imagem produzida pelo aparelho mecânico. A escolha do espaço, das pessoas em determinadas posturas, a luminosidade, o destaque a determinados ângulos das pessoas ou dos objetos ficam ao critério do fotógrafo.

É sempre necessário perguntar o que está a ser fotografado, a fim de compreender *por quê* e *para quê* algumas fotografias foram feitas. Uma fotografia é sempre produzida com determinada intenção, existem objetivos e há arbitrariedade na captação da imagem.

Outro problema destacado pelos pesquisadores é o processo de perceção, pois toda a imagem gera nos observadores outras imagens mentais, fazendo-os produzir textos intermediários orais. É necessário compreender que as fotografias estão intimamente associadas a um processo de memória e sempre despertaram a oralidade (Bittencourt, 2008: 367).

A fotografia poderá também desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento da cultura e literacia visual dos alunos. A imagem quando comparada com a linguagem falada é fundamentalmente diferente desta na medida em que não pode precisamente afirmar nem negar o que quer que seja, tal como não se pode concentrar em si própria. "Para este efeito, exige-se o desenvolvimento de uma nova literacia, que nos permita entender a diversidade dos sistemas visuais (fotografia, pintura, cinema, imagem digital) na sua ancoragem histórico-social e na especificidade do modelo de mediação, mas simultaneamente discernir o modo como os produtos visuais negoceiam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam culturas" (Gil, 2011: 15). É necessário investir na leitura de fotografias como elemento basilar da construção do conhecimento histórico escolar, através da procura de uma interação com a

análise textual, de modo a estimular a apreciação estética entre os alunos. Segundo a autora a literacia visual designa simultaneamente uma competência e uma estratégia. Não se confunde com a capacidade biológica de ver, embora não seja possível sem ela; não resulta da mera escolaridade, embora exija estudo; não é apanágio de uma única disciplina, mas exige competências múltiplas; não é meramente utilitária, embora seja elementar sempre que o estudo da imagem se encontra em causa (*idem*: 15).

Aplicando o conceito de literacia visual ao caso específico da História, podemos nele incluir "o estudo do uso das imagens ao longo das várias épocas, e/ou em situações específicas da História, desenvolvendo nos alunos a consciência da intencionalidade da sua criação e da sua partilha públicas pelos poderes e agentes históricos que as subvencionavam e divulgavam" (Melo, 2008: 14).

A utilização de fotografias na sala de aula é um desafio acrescido para os professores, tendo em conta, o tratamento metodológico que o acervo iconográfico exige, para não se limitar a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir os alunos acostumados com a profusão de imagens do mundo audiovisual. "Na era do triunfo da imagem a literacia visual constitui um ato de cidadania. Além de se confirmar como pedagogia de interpretação da complexidade sígnica das imagens a literacia visual dá ao observador os instrumentos necessários para exercer um dos direitos fundamentais das sociedades democráticas o 'direito de olhar'" (Gil, 2011: 28).

É fundamental fornecer aos alunos os conhecimentos necessários para uma leitura consciente da fotografia, deste modo podemos contribuir para a integração do futuro cidadão, tornando-o liberto do poder massificador e demagógico dos meios de comunicação. Tornar os alunos civicamente responsáveis, capazes de analisar, escolher, decidir e valorizar

Por outro lado, a utilização da fotografia também permite valorizar outros sistemas de comunicação para além do verbal aproximando a Escola da *civilização da imagem* em que vivemos. "Ao ensinar-nos um novo código visual, as fotografias transformam e ampliam as nossas noções do que vale a pena olhar e do que pode ser observado" (Sontag, 2012: 11).

Desde a sua invenção que a fotografia acompanhou o desenvolvimento da sociedade industrial, democratizou-se ao retratar as pessoas comuns, deu a conhecer lugares longínquos, acompanhou as lutas sociais e foi testemunha dos acontecimentos.

No nosso trabalho de pesquisa bibliográfica pudemos apurar que dominam as referências à utilização da imagem nas aulas de História, sendo que a fotografia raramente é incluída nos exemplos apresentados.

As propostas pedagógicas para o uso da fotografia que encontramos são sugeridas por: Frederick Drake e Lynn Nelson (2005 cf. em particular: 179-185), Peter Davies, Derek Lynch e Rhys Davies (2007, cf. em particular: 33-36), Circe Bittencourt (2008, cf. Em particular: 368-371) e Cristòfol-A.Trepat e Pilar Rivero (2010, cf. em particular: 51-52).

Perante a reduzida expressão da fotografia nos programas oficiais e o enquadramento das mesmas nos manuais escolares surgiram com algumas inquietações em relação à abordagem da fotografia, que privilegiámos nas nossas aulas de regência, enquanto recurso didático ou como documento histórico.

6.1. A Fotografia nas aulas de História

Com a finalidade de apoiar metodologicamente a nossa intervenção nas aulas de regência com recurso a fotografias, procedemos a uma análise da bibliografia disponível sobre a sua utilização na sala de aula e socorremo-nos, em particular, das sugestões apresentadas por Frederick Drake e Lynn Nelson na obra *Engagement in Teaching History* (2005). Segundo os autores, "there are numerous ways to use images in your classroom instruction. Some teachers display an image such as a photograph and then explain the meaning of the photograph to their students" (2005: 179). E, das três propostas de trabalho por eles apresentadas, adaptamos, para a elaboração do nosso Guião de Exploração da Fotografia (cf. Apêndice 1), as seguintes questões:

– "Write down five adjectives to describe this person and/or this person's way of living";

– "What title would you give this portrait?";

– "When was this photograph taken?";

– "What does this photograph tell us about people's live?" (*idem*: 180 e 184).

Para o exercício de observação orientada da(s) fotografia(s) utilizadas nas aulas solicitamos que os alunos a(s) interpretassem com base nas seguintes questões:

1 – O que se está a passar/acontecer?

2 – O que vês que te leva a afirmar isso?

3 – O que mais podemos observar?, seguido do preenchimento do respetivo guião. Deste modo, conseguimos recolher as ideias tácitas dos alunos sobre os assuntos em análise e obter a sua opinião sobre a(s) mensagem(ns) explícita(s) e implícita(s) na(s) fotografia(s).

Na abordagem do conteúdo temático da grande crise do capitalismo na década de 1930 recorremos ao trabalho da fotógrafa norte-americana Dorothea Lange e das suas fotografias sobre a Grande Depressão realizadas ao serviço da FSA.

Apesar de os alunos facilmente identificarem as principais consequências decorrentes de uma crise económica, era necessário, na nossa ótica, curricular e pedagogicamente, contextualizar essas consequências no tempo, na década de 1930, e no espaço, inicialmente nos E.U.A. e que depois se estendeu a todo o Mundo, de modo a consciencializá-los para os aspetos menos visíveis e mais dramáticos da crise de 1929.

As fotografias eram por si só reveladoras das dificuldades que muitos milhões de americanos viveram mas a nossa opção passou pela apresentação de uma sequência de fotografias desta fotógrafa acompanhadas de excertos do livro *As Vinhas da Ira*, de *John Steinbeck*. Consideramos que a mensagem das fotografias foi reforçada pelo conteúdo dos excertos escolhidos, e vice-versa.

Apesar da diversidade de fotografias disponíveis em linha sobre a Grande Depressão, optamos por selecionar imagens de apenas um fotógrafo, privilegiando a visão de um só autor, por uma questão de coerência. Por outro lado, a apresentação de um conjunto de fotografias oferece um testemunho mais fiável e a oportunidade de um trabalho pedagógico multiperspetivado, em vez de pretender contar uma história a partir de uma só fotografia.

Esta aula foi estruturada em torno da abordagem de problemas sociais, utilizando fotografias e excertos de uma obra literária. Colocamos o enfoque no domínio das atitudes e valores, procurando sensibilizar os alunos através de fotografias que caracterizavam a sociedade

americana e, apesar de refletirem a perspetiva cultural e social da autora, elas continuam a ter relevância na atualidade. A associação com os excertos do livro permitiu aos alunos perceberem que a crise influenciou todos os domínios da arte: fotografia, cinema, literatura, entre outros.

Procuramos, assim, privilegiar uma abordagem de âmbito social numa temática de história económica e consideramos ter demonstrado que a fotografia é um recurso com valor histórico, uma fonte com pertinência heurística e um meio viável e fecundo para aprofundar a compreensão histórica contextualizada em meio escolar.

6.2. *Pesquisar uma Fotografia*

No final do terceiro período propusemos aos alunos das turmas de regência, de nono e décimo segundo ano, a realização de um trabalho individual. Os alunos deveriam pesquisar em sítios em linha (*sites*) de reconhecidas agências fotográficas e selecionar uma fotografia sobre um tema do programa da disciplina, abordado nas aulas ao longo do ano letivo.

O nosso objetivo era proporcionar aos alunos a oportunidade de selecionarem uma fotografia de acordo com as suas preferências individuais, o que só poderia acontecer no final do ano letivo quando os mesmos tivessem uma visão geral dos conteúdos e temas do programa.

A opção de realizar o trabalho de pesquisa no tempo da aula de História prendeu-se com a necessidade de todos os alunos terem igualdade de acesso à internet, na escola, tendo em consideração as desigualdades que existem no acesso a esta ligação. Também permitiu o esclarecimento de dúvidas e a orientação dos alunos na realização da atividade.

Previamente, à realização da pesquisa na biblioteca da escola apresentamos aos alunos os objetivos da atividade e a ficha *Pesquisar uma Fotografia* (cf. Apêndice 2). Tratava-se de uma grelha de análise elaborada a partir do longo trabalho de Laurent Gervereau (2007, cf. em particular: 41-104) sobre a metodologia de análise iconográfica e foi organizada em duas partes distintas: a descrição e a interpretação.

Na descrição, que corresponde a uma primeira leitura da fotografia, os alunos deveriam identificar os aspetos temáticos e técnicos da mesma, nomeadamente: o título dado pelo fotógrafo e a legenda da fotografia, bem como, referir o seu autor, a data e o local da sua realização, e a identificação da fonte, neste caso, o *site* de pesquisa.

A descrição pode parecer uma fase de menor importância, mas é essencial. É a partir dos elementos da descrição básica que se constrói toda uma análise, e, convenhamos que, descrever é já compreender.

Na fase de interpretação, os alunos procederiam à análise da fotografia através da expressão da sua opinião de acordo com três parâmetros: a sua descrição da fotografia, o significado/mensagem que lhe atribuíam e o sentido atual que conferiam à mesma.

Um dos problemas associado a esta atividade estava relacionado com a pesquisa na internet, tendo em conta a multiplicidade de fotografias a que os alunos poderiam aceder. Tivemos ainda em atenção as recomendações de Peter Davies, Derek Lynch e Rhys Davies, quando afirmam que "sources need to be carefully selected and the learning environment carefully controlled, particulary with a topic as sensitive as the Holocaust. (...) As teachers, we must be careful not to play to young's people curiosity about the grotesque, wich can led to overwhelming them with harrowing images" (Davies et al, 2003: 36). Com a finalidade de contornar este problema, consideramos que a pesquisa em linha dos alunos deveria iniciar-se pelos repositórios fotográficos

disponibilizados nos *sites* de reputadas agências por nós sugeridos (Corbis/Bettmann[2], Magnum[3] e World Press Photo[4]) pois em alguns casos estas fotografias foram avaliadas por júris compostos por artistas e pessoas familiarizadas com a técnica da fotografia. Mas para se evitar condicionar a pesquisa autónoma, por parte dos alunos, poderia depois estender-se a outros *sites* especializados por eles devidamente identificados.

Para procedermos ao tratamento dos trabalhos apresentados pelos alunos, decidimos, numa primeira fase, ordenar cronológica e tematicamente as fotografias por eles selecionadas (cf. Apêdice 13). Verificamos que o horizonte temporal das mesmas se situava entre 1910 e 2011 e as temáticas mais frequentes relacionavam-se com a queda do Muro de Berlim e a Revolução dos Cravos. Predominavam as fotografias de cariz político, mas outras reportavam aspetos económicos, sociais, ambientais e tecnológicos.

Cinco por cento dos alunos escolheram fotografias de sites distintos dos sugeridos e sessenta e um por cento selecionaram fotografias do arquivo da *Corbis* (cf. Apêdice 3).

No que concerne à análise de conteúdo, das fichas do trabalho de pesquisa, elaboramos uma grelha para a primeira parte, correspondente à fase descritiva. Foram analisadas as respostas dos alunos em todos os campos e optamos por utilizar a seguinte escala de classificação: a cada resposta adequada foi atribuído o valor "1" (um), às respostas inadequadas, ou seja, se a informação estava incorreta ou a resposta apresentava erros de formulação foi atribuído "0" (zero) e assinalamos com uma crux ("X") as respostas sem dados/sem resposta. No final, elaboramos a média por aluno e por campo para procedermos a uma análise comparativa e cruzada.

Relativamente aos resultados apurados na turma do nono ano de escolaridade (cf. Apêdice 4), verificamos que todos os alunos deram uma resposta adequada nos campos "local" e "site de pesquisa". Os resultados menos bons foram obtidos no campo "nome do fotógrafo" (pela confusão patenteada pelos alunos entre a designação do arquivo ou a coleção de fotografias e o nome do fotógrafo), seguido do campo "descrição da fotografia" (que correspondia à legenda da mesma, constante no *site* de pesquisa). As respostas inadequadas prendem-se com o domínio da expressão escrita em língua portuguesa decorrente, muitas vezes, de uma tradução à letra e errónea do conteúdo informativo do *site* em língua inglesa.

---

2 Fundada em 1989 por Bill Gates, sob o nome Interactive Home Systems (IHS), a visão original da empresa era oferecer um acesso amplo a uma vasta seleção de conteúdo e informação digital para clientes, escolas e bibliotecas, e negócios. Atualmente, a Corbis continua como um recurso criativo para profissionais de publicidade, marketing e para os meios de comunicação social, oferecendo uma seleção abrangente de serviços representantes de direitos e licenças para o banco de fotografias, ilustrações, vídeos, conteúdo editorial, fontes e entretenimento. O Arquivo Bettmann contém milhões de imagens, mas a importância do arquivo não está na quantidade das imagens, e sim na qualidade. As histórias que elas contam, as lições que ensinam e os sentimentos que inspiram são intemporais. Muitos dos negativos e impressões no arquivo têm mais de cem anos de idade. A Corbis continua a investir na preservação de todas as inestimáveis imagens para as gerações futuras (cf. Corbis in http://corporate.corbis.com/pt/about-us/history/ e http://corporate.corbis.com/pt/citizenship/bettmann-archive/#Stories, acedido em 25 de setembro de 2012).
3 A agência cooperativa Magnum Photos foi fundada em 1947 por Robert Capa, George Rodger, David Seymour e Henri Cartier-Bresson. Hoje a Magnum constitui uma referência incontornável, quanto à qualidade dos arquivos dos acontecimentos dos factos sociais importantes no mundo, desde há cinquenta anos a esta parte. Esta agência reúne personalidades muito diferentes pela sua origem, sensibilidade e cultura. Os fotógrafos são totalmente independentes e livres na escolha dos temas. A sua vocação é menos a atualidade imediata do que um tratamento da história em profundidade, tão rigoroso no plano estético como no plano da reflexão que envolve cada reportagem. A fotografia a preto e branco, em virtude de certas tradições enraizadas, também de ordem ética, continua a dominar o conjunto da produção (Bauret, 2000, 39).
4 A Fundação World Press Photo foi fundada em 1955, é uma organização independente, sem fins lucrativos, com sede em Amesterdão, na Holanda. Tem como objetivos apoiar e promover elevados padrões de qualidade no fotojornalismo e na fotografia documental em todo mundo, estimulando o interesse do público pelo trabalho dos fotógrafos.
Todos os anos, desde 1955, organiza o concurso World Press Photo que cria uma ponte que liga os profissionais com o público em geral. Dado o seu reconhecimento a nível mundial, as fotografias vencedoras são organizadas numa exposição que percorre 45 países ao longo do ano e publicadas num anuário (cf. World Press Photo in http://www.worldpressphoto.org/foundation e http://www.worldpressphoto.org/contest, acedido 25 de setembro 2012).

Quanto à análise dos resultados por aluno, há a registar índices que demonstram o bom desempenho dos alunos: vinte e três por cento dos alunos apresentou respostas adequadas em todos os campos e quarenta e seis por cento dos alunos respondeu adequadamente a seis dos sete campos.

Relativamente à análise dos resultados da turma do décimo segundo ano (cf. Apêdice 5), podemos referir que as médias obtidas por campo e por aluno são mais elevadas comparativamente às obtidas no nono ano de escolaridade. O campo "tipo de fotografia" obteve a média mais baixa, ao passo que nos restantes campos a média aproximou-se do valor máximo, tendo mesmo atingido o pleno das respostas (valor 1,0) nos campos "data da fotografia" e "site de pesquisa". Um fator explicativo deste desempenho da turma poderá estar relacionado com a atualidade das fotografias e com o facto de, nos *sites* consultados, existirem mais dados disponíveis sobre as mesmas.

Quanto ao desempenho por aluno na turma do décimo segundo ano, há a destacar que cinquenta e seis por cento respondeu adequadamente a todos os campos e que vinte e oito por cento respondeu adequadamente a seis dos sete campos. Ou seja, os alunos, à semelhança do já registado na turma do nono ano, revelaram uma elevada proficiência na consecução desta tarefa.

Quanto à análise da segunda parte das fichas, subordinada à interpretação da fotografia pelos alunos, procedemos à análise das respostas em cada um dos campos ou categorias definidos na ficha de pesquisa. É consensual que o ponto de vista subjetivo de cada um dos alunos está expresso nas suas respostas e não entra em nenhuma base metodológica, o que nos trouxe dificuldades acrescidas nesta análise. Face à subjetividade inerente a esta tarefa, decidimos centrar a nossa avaliação das respostas dos alunos sobre os seguintes critérios:

i) a qualidade da descrição;

ii) o conhecimento evidenciado sobre o contexto da fotografia;

iii) a referência a dados formais importantes da fotografia.

Tendo em conta, os aspetos já enunciados, decidimos converter cada um dos campos/categorias de análise numa questão ou item, a saber:

– identificar a informação expressa na fotografia;

– contextualizar cronológica e espacialmente a informação contida na fotografia;

– explicitar o significado dos elementos presentes na fotografia;

– mobilizar conhecimentos já adquiridos sobre o contexto histórico para a análise da fotografia;

– relacionar a informação presente na fotografia com a atualidade.

Na análise das respostas adotamos uma escala de classificação de 1 a 5 valores (sendo 5 a classificação mais elevada), por forma, a gerar valores relativos ou médios que nos ajudassem a uma análise comparativa dos dados obtidos. A escala de classificação foi operacionalizada à luz dos seguintes indicadores:

– relevância da resposta relativamente à tarefa solicitada;

– valorização da interpretação da fotografia;

– mobilização de informação circunscrita ao assunto em análise;

– utilização do vocabulário específico da disciplina de História ou das ciências sociais;

– domínio da comunicação escrita em língua portuguesa.

Também elaboramos médias por questão e por aluno para procedermos a uma análise comparativa.

No nono ano de escolaridade (cf. Apêdice 6) constatamos que o melhor resultado foi obtido na questão A (identificação da informação expressa na fotografia) dada a boa capacidade de observação dos alunos. Por contraste, nas questões D (*Mobilizar conhecimentos já adquiridos sobre o contexto histórico para a análise da fotografia*) e E (*Relacionar a informação presente na fotografia com a atualidade*), os alunos demonstraram dificuldades no domínio do vocabulário da disciplina de História e no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa.

Na turma do décimo segundo ano, os resultados médios obtidos são globalmente superiores aos registados na turma do nono ano, tal como aconteceu na fase de análise descritiva da fotografia (cf. Apêdice 7).

As questões A e E registaram as médias mais elevadas pelo facto de os alunos demonstraram facilidade na identificação da informação expressa na fotografia e no estabelecimento de relações entre a informação presente na mesma e a atualidade. Beneficiaram, no caso da questão E, do facto de escolherem fotografias mais recentes, sobre as quais têm uma opinião formada e que expressaram. Na questão C (*Explicitar o significado dos elementos presentes na fotografia*), os resultados não foram tão satisfatórios, porque nas suas respostas os alunos não valorizaram a interpretação da fotografia, nem mobilizaram a informação circunscrita ao assunto em análise.

Relativamente às insuficiências de análise que as grelhas de análise por nós elaboradas e operacionalizadas podem evidenciar, gostaríamos de lembrar os argumentos de Laurent Gervereau: "cada qual deve situar o seu corpus analisado e as suas questões em função dos seus objetivos específicos. É preferível visar um aspeto preciso do que querer abarcar demasiado e não chegar a qualquer resultado firme" (Gervereau, 2007: 104).

Não obstante a natureza subjetiva desta nossa análise, tal como já enunciamos, e, tendo em conta que nem toda a informação é passível de ser tratada de modo quantificado e reduzida a tabelas e/ou gráficos, gostaríamos de enunciar algumas respostas que nos pareceram significativas, do ponto de vista dos indicadores anteriormente enunciados, a saber:

> "Hoje em dia, podemos ver que as mulheres estão muito mais independentes e fazem muitas coisas que antes eram feitas pelos Homens, e isso também se deve à emancipação das mulheres depois da 1.ª Guerra Mundial. A emancipação feminina nos dias de hoje é as mulheres terem uma casa e um carro sozinhas sem terem um homem, serem mais independentes."
>
> Miss Leneveu - Senhora a Fumar, 1910.

> "Esta fotografia, enquadra-se nos dias de hoje pois tal como nos Estados Unidos nos anos 20, as pessoas viviam com um grande poder de compra, ou seja os empréstimos à semelhança de hoje eram muito fáceis e qualquer pessoa pedia um empréstimo aos bancos para apostar na bolsa, e, hoje em dia as pessoas pedem empréstimos aos bancos para comprar casas, que com a crise, deixam de ter condições para a pagar e acabam por perderem a casa."
>
> Crash da Bolsa, 1929.

"Que os alemães gostavam de tomar conta de tudo. Permite ver o poder alemão, ao subirem à Torre Eiffel, que representa um símbolo e é o ponto mais alto de França, é como se tivessem alcançado o poder.

Invasão de Paris - 2.ª Guerra Mundial, 1940.

"Esta fotografia nos dias de hoje ainda tem um grande impacto, pois o 25 de Abril é uma data que se celebra todos os anos sendo inclusive feriado nesse dia."

Revolução do Cravos, 1974.

"Dificilmente encontraríamos uma imagem igual a esta em todo o mundo, pois não existem mais "Muros de Berlim". Mas num sentido retórico, podemos encontrar várias pessoas com os mesmos sentimentos que estes alemães sentiram. Estavam descontentes com a divisão de um país que devia ser unido, lutaram para que o seu objetivo fosse cumprido e conseguiram alcançá-lo, unindo de novo o seu país."

Queda do Muro de Berlim, 1990.

"A fotografia funciona como exemplo para todos os refugiados que vivem com grandes dificuldades para poder sobreviver. Representa a nível mundial todos os povos que passam por esta complicada situação."

Refugiado: República Democrática do Congo, 2008.

"O World Trade Center ficou gravado na memória do mundo. A fotografia é mais uma forma do mundo recordar. Foi o primeiro atentado a ser transmitido ao vivo e em direto para milhões. Ficara para sempre na história da humanidade."

Sem Título, 2011.

No sentido de traduzir a apreciação dos alunos sobre a realização desta atividade os alunos do nono ano foram questionados sobre as dificuldades e as vantagens da realização do trabalho de pesquisa. As dificuldades enunciadas por estes alunos (cf. Apêdice 8) prendem-se com a ausência dos dados técnicos em relação à fotografia que selecionaram. Quanto às vantagens foram referidas as seguintes:

– conhecer melhor o acontecimento retratado na fotografia;

– oportunidade de escolher um tema de que gostaram nas aulas de História;

– sentir liberdade para realizar escolhas.

No entanto, para oito por cento dos alunos este trabalho não acrescentou nada em relação às aulas.

Para os alunos do décimo segundo ano estruturamos em conjunto de questões, a saber:

– Quais as dificuldades sentidas na realização do trabalho?

– Quais as vantagens resultantes de um trabalho desta natureza?

– Que sentimentos suscitou a fotografia escolhida?

– Qual seria a intenção do fotógrafo?

A análise das respostas (cf. Apêdice 9) permitem concluir que os alunos não sentiram grandes dificuldades na realização do trabalho. Apenas a ausência de dados técnicos da fotografia no momento da pesquisa causaram dúvidas na escolha da mesma e, posteriormente, na sua interpretação. Quanto aos sentimentos suscitados, prenderam-se com a natureza das fotografias selecionadas e permitiu confirmar que os alunos ficaram sensibilizados com algumas das problemáticas espelhadas nas mesmas. Mencionaram que o objetivo do fotógrafo é "mostrar" e "dar a conhecer" uma determinada realidade, ou seja, as suas intenções visam informar, sensibilizar e, em alguns casos, denunciar.

Os alunos destacaram como vantagens da atividade realizada:

– o interesse que a pesquisa lhes suscitou;

– não se tratar de uma aula *"normal"* de História;

– terem a possibilidade de escolher os conteúdos de aprendizagem;

– poderem confirmar o que aprenderam nas aulas;

– perceberem melhor a realidade que a fotografia retrata.

Neste quadro, podemos afirmar que os alunos denotaram uma motivação intrínseca na realização desta atividade.

Finalizamos aqui a apresentação dos resultados do trabalho de pesquisa empírica e tomamos "consciência de que não existe uma *chave* das imagens, que elas não se *leem* como a escrita, pois as suas caraterísticas não as podem reduzir a códigos" (Gervereau, 2007: 103).

Conclusão

Desde a sua invenção, a fotografia, passou de mera curiosidade técnica ou atração de feira, para se converter numa linguagem. Foi ela própria o motor de uma revolução, a da imagem, com a democratização de um tipo concreto de criação quando ficou ao alcance de toda a sociedade. Terminava a era da exclusividade.

Diariamente, somos confrontados com representações fotográficas nos ecrãs, na televisão, nos livros, nos museus, na publicidade e na maioria das vezes são ignoradas ou consumidas furtivamente no seu primeiro sentido. E é normal que assim seja, ninguém conseguiria analisar todas essas imagens, sob o risco de deixar de viver ou agir.

Face a esta civilização da imagem em que estamos inseridos, a Escola não pode ficar alheia ao que se desenrola à sua volta e também deve aproveitar as vantagens decorrentes da utilização de novos recursos/documentos se daí decorrerem vantagens para o processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que as fotografias são uma representação do real e que os fotógrafos enquanto produtores de imagens são intérpretes do passado, as suas fotografias não foram produzidas com o objetivo de serem utilizadas como documento histórico ou recurso didático nas aulas de História.

Estamos cientes das limitações da utilização da fotografia pelas problemáticas que encerra nomeadamente, ao nível da sua interpretação. Mas será provavelmente uma forma de contribuir para desenvolver nos alunos a linguagem visual e, intrinsecamente, a literacia visual. A visualidade colabora com a perceção da representação do tempo histórico e constitui uma forma de produção de conhecimento alternativa ao domínio da linguagem verbal.

Se as fotografias registam factos, acontecimentos, situações vividas num tempo presente que logo se tornam passado, permitem ao aluno situar-se num espaço e num tempo que não é o dele.

Consideramos que a planificação das nossas aulas de regência com fotografias se enquadrou nas orientações preconizadas pelos programas e orientações do Ministério da Educação em relação à disciplina de História. Privilegiaram uma conceção construtivista do processo ensino-aprendizagem, enfatizando o papel do aluno na estruturação de aprendizagens significativas. Possibilitaram a utilização de estratégias de indagação, problematização e debate crítico, organizadas em torno de atividades, abertas, mais ou menos precisas, que os alunos levaram a cabo sob a nossa orientação.

Sabemos que em qualquer tema, é indispensável a análise de documentos e a fotografia ao ser considerada como um documento iconográfico, permitiu promover esta estratégia a partir da qual se desenvolveu o espírito de pesquisa, se exerceu o sentido crítico, se apurou a sensibilidade estética e se construiu o conhecimento histórico. A sua abordagem contemplou sempre a interpretação do seu sentido global, a partir da identificação do autor, da data, local e dos seus elementos essenciais de informação.

Também promovemos a utilização das novas tecnologias de informação que despertaram o interesse dos alunos e constituíram um excelente meio de aprendizagem, nomeadamente através do processamento e tratamento gráfico de informação e da utilização de bases de dados, nomeadamente, na realização do trabalho de pesquisa de uma fotografia. Esta atividade conferiu aos alunos a possibilidade de realizarem as suas escolhas de acordo com os seus gostos e conhecimentos prévios, e respeitou o ritmo de aprendizagem dos mesmos.

Por restrições de tempo, os alunos não procederam à apresentação dos respetivos trabalhos à turma, onde poderiam expor as razões que motivaram a escolha da sua fotografia fomentando o debate crítico.

Pelo exposto, consideramos que a fotografia deve ser utilizada nas aulas de História, como recurso didático e como fonte histórica, afastando-se daquela que era a sua principal função, a de simples ilustração, ou como reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do manual adotado.

Referências bibliográficas

Amar, Pierre-Jean (2001). *História da fotografia.* Lisboa: Edições 70.

Bardin, Laurence (2004). *Análise de conteúdo*. 3.ª ed., Lisboa: Edições 70 (ed. original 1977).

Barthes, Roland (2012). *A câmara clara; nota sobre a fotografia*. 13ª ed., Lisboa: Edições 70 (ed. original 1980).

Bauret, Gabriel (2000). *A fotografia: história, estilos, tendências, aplicações*. Lisboa: Edições 70 (ed. original 1992).

Bittencourt, Circe (2008), *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2.ª ed., São Paulo: Cortez Editora (ed. original 2005).

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (ed. original 1991).

Bloncourt, Gérald (2008). *Por uma vida melhor.* Lisboa: Fundação de Arte Moderna e Contemporânea – Coleção Berardo.

Burke, Peter (2004). *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo; EDUSC. (ed. original 2001).

Calado, Isabel (1994). *A utilização educativa das imagens.* Porto: Porto Editora.

Davies, Peter; Lynch, Derek; Davies, Rhys (2007). *Enlivening Secondary History – 40 classroom activities for teachers and pupils*. Routledge Falmer. (ed. original 2003).

Drake, Frederick D.; Nelson, Lynn R. Nelson (2005) *Engagement in teaching History – theory and practices for middle and secondary teachers*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Felgueiras, Margarida Louro (1994). *Repensar a História, repensar o seu ensino.* Porto: Porto Editora.

Freeman, Michael (1988). *Novo manual de fotografia*. Lisboa: Editorial Presença.

Freund, Gisèle (2010). *Fotografia e sociedade*. 3.ª ed., Lisboa: Nova Vega.

Gaskell, Ivan (1996). Historia de las imágenes. In Peter Burke (ed.), *Formas de hacer História,* 2.ª ed., Madrid: Alianza Universidad, p. 209-239.

Gervereau, Laurent (2007). *Ver, compreender, analisar as imagens*. Lisboa: Edições 70 (ed. original 1996).

Gil, Isabel Capeloa (2011). *Literacia visual. Estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70.

Grande Dicionário da Língua Portuguesa (2004), Porto: Porto Editora.

Janson, H. W. (2007). *História da Arte*. 8.ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Joly, Martine (1999). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70. (ed. original 1994)

Joly, Martine (2002). *A imagem e sua interpretação*. Lisboa: Edições 70.

Le Goff, Jacques (org.) (1985). *Mémória – História. Enciclopédia Enaudi*. vol. I, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (ed. original 1984).

Kossoy, Boris (2001). *Fotografia e História*. 2.ª ed., São Paulo: Ateliê Editoral.

Mauad, Ana Maria (1996), Através da imagem: fotografia e História interfaces. *Tempo,* vol. 1, nº 2, p. 73-98.

Marzal Felici, Javier (2011). *Cómo se lee una fotografía – interpretaciones de la mirada*. 4.ª ed., Madrid: Ediciones Cátedra (ed. original 2007).

Melo, Maria do Céu (org.) (2008), *Imagens na História, diálogos e silêncios*. Mangualde, Edições Pedago, Lda.

Moniot, Henri (1993). *Didactique de L'Histoire*. Paris, Édition Nathan.

Monteiro, Henrique (dir.) (2007). *Grandes Fotógrafos – O Mundo em Guerra*. Barcelona: Editorial Sol 90 (col. Expresso/Banco Espírito Santo).

Nunes, Maria Tereza Alvarez (2007). *Género e cidadania nas imagens de História. Estudos de manuais escolares e software educativo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Olivares, Rosa (1999), Los limites de la fotografia – cartografás de la fotografia contemporânea. In Manuel Vilariño e Silvia García (coord.), *Alén dos límites: A fotografía contemporánea*. Santiago de Compostela: Centro Galego de Arte Contemporánea/Xunta de Galicia.

Proença, Maria Cândida (1990). *Ensinar/Aprender História – questões de didática aplicada*. Lisboa; Livros Horizonte.

Sánchez Vigil, Juan Miguel (2006). *El documento fotográfico – história, usos y aplicaciones*. Gíjon: Ediciones Trea.

Steinbeck, John (2002). *As vinhas da ira*. Porto: Público (col. Mil Folhas).

Sontag, Susan (2012). Ensaios sobre fotografia. Lisboa: Quetzal Editores.

Trachtenberg, Alan (org.) (2013). *Ensaios sobre Fotografia de Niépce a Krauss*. Lisboa: Orfeu Negro.

Trepat, Cristòfol-A., Rivero, Pilar (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Editorial Graó.

Fontes Iconográficas

Arquivo da Agência Magnum, disponível em http://magnumphotos.com (consultado em 01-05-2012).

Arquivo da Corbis-Bettmann, disponível em http://corbisimage.com, (consultado em 01-05-2012).

Catálogo de Gérard Bloncourt, disponível em http://www.bloncourt.net (consultado em 03-02-2011)

Catálogo de Dorothea Lange, disponível em http://www.dorothea-lange.org/ (consultado em 27-11-2011) e http://www.masters-of-photography.com/L/lange/lange.html (consultado em 27-11-2011)

Apêndice 1

Guião de Exploração da Fotografia

1. O que vês na fotografia selecionada?

2. Que adjetivos qualificam os sentimentos que a fotografia te despertou:
3. Que mais podemos observar?

4. Que adjetivos qualificam os sentimentos que a fotografia te despertou:

5. Situa no tempo o momento que a fotografia retrata.

6. Atribui um título à fotografia.

7. Qual é a mensagem/sentido desta fotografia.

Apêndice 2

Ficha *Pesquisar uma Fotografia*

1. Pesquisa os seguintes sites da internet:

– http://www.magnumphotos.com/
– http://www.corbisimages.com/stock-photos/collection/bettmann
– http://www.worldpressphoto.org/

2. Seleciona uma fotografia que se enquadre num dos conteúdos temáticos abordados na disciplina de História, ao longo do presente ano letivo.

3. Mostra no espaço seguinte a fotografia selecionada:

4. Preenche os seguintes campos de informação no quadro seguinte:

4.1. Título da fotografia	
4.2. Descrição	
4.3. Tipo de fotografia	
4.4. Data da fotografia	
4.5. Nome do fotógrafo	
4.6. Local	
4.7. *Site* de pesquisa	
4.8. Descreve a fotografia:	
4.9. Enquadra a fotografia no seu contexto histórico:	
4.10. Explica o seu significado/ mensagem:	
4.11. Justifica a tua escolha:	
4.12. Como podemos perspetivar essa fotografia hoje?	
4.13. Outras observações:	

Apêndice 3

Ordenação cronológica das fotografias do trabalho de pesquisa

Aluno	Temática da Fotografia	Fotógrafo	Data	Agência
H15	Miss Leneveu (Senhora a fumar)		1910	Corbis
H5	Revolução Russa		1920	Corbis
H21	Revolução Russa		1925	Corbis
H4	Crash da Bolsa		1929	Corbis
H17	Crash da Bolsa		1929	Corbis
H26	Crash da Bolsa		1929	Corbis
F6	Poster de Hitler		1932	Corbis
H16	Invasão de Paris - 2.ª Guerra Mundial		1940	Corbis
H20	Campo de concentração - 2.ª Guerra Mundial		1940	Corbis
H13	Bombardeamento de Londres- 2.ª Guerra Mundial	Cecil Beaton	1941	Corbis
H11	Bombardeamentos - 2.ª Guerra Mundial		1944	Corbis
H9	Cogumelo de Nagasaki		1945	Corbis
H10	Vítimas da bomba atómica	[Yosuke Yamahata]	1945	Corbis
H18	Bomba atómica		1945	Corbis
H19	Vítimas da bomba atómica	Voltaire Schilling	1945	Notícias.terra.com.br
H23	Campo de concentração - 2.ªGuerra Mundial	Charles Haacker	1945	Corbis
H12	Vítima da bomba atómica	Werner Bischof	1951	Magnum
F5	Refugiados: 2.ª Guerra Mundial	Henri Cartier-Bresson	1945	Magnum
F10	Refugiados: 2.ª Guerra Mundial	Henri Cartier-Bresson	1945	Magnum
H2	Guerra Greco-Turca	Don McCullin	1964	WPP
F2	Guerra do Vietname	Philip Jones Griffiths	1968	Magnum
F15	Invasão da Checoslováquia	Josef Koudelka	1968	Magnum
H14	Golda Meir	Jorma K. Pouta	1971	WPP
H3	Revolução dos Cravos	Henri Bureau	1974	Corbis
H7	Revolução dos Cravos	Henri Bureau	1974	Corbis
H22	Revolução dos Cravos	Henri Bureau	1974	Corbis
H24	Revolução dos Cravos	Henri Bureau	1974	Corbis
F1	Revolução dos Cravos	Henri Bureau	1974	Corbis
F9	Revolução dos Cravos	Henri Bureau	1974	Corbis
F8	Museu de Auschwitz	Bruno Barbey	1981	Magnum
H25	Queda do Muro de Berlim	Stefan Koppelkamn	1989	Cpovo
F4	Queda do Muro de Berlim	Robert Maass	1989	Corbis
F7	Queda do Muro de Berlim	Regis Bossu	1989	Corbis
F11	Queda do Muro de Berlim	Peter Turnley	1989	Corbis
F16	Queda do Muro de Berlim	Peter Turnley	1989	Corbis
H1	Queda do Muro de Berlim	Peter Turnley	1990	Corbis
H6	Batalha na Líbia	Larry Towell	1993	WPP
F13	Ataque às Torres Gémeas	Clark	2001	WPP
F3	Refugiado: República Democrática do Congo	Jim Goldberg	2008	Magnum
F12	Emancipação Feminina	Pieter ten Hoopen	2009	WPP
F14	Pescador: República Democrática do Congo	Johnny Haglund	2011	WPP
F17	Vítima de manifestação: Iémen	Samuel Aranda	2011	WPP
F18	Manifestação no Egito	Jan Dago	2011	WPP
H8	Terramoto no Japão		s/data	Corbis

Apêndice 4

Fotografias: 1.ª parte, 9.º ano

	Alunos																										
Campos	**H1**	**H2**	**H3**	**H4**	**H5**	**H6**	**H7**	**H8**	**H9**	**H10**	**H11**	**H12**	**H13**	**H14**	**H15**	**H16**	**H17**	**H18**	**H19**	**H20**	**H21**	**H22**	**H23**	**H24**	**H25**	**H26**	**Média**
Título da fotografia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	X	1	X	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**0,88**
Descrição	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	X	X	1	1	1	0	X	**0,57**
Tipo de fotografia	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	X	1	1	X	**0,88**
Data da fotografia	1	1	1	1	1	1	1	X	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**0,96**
Nome do fotógrafo	1	1	1	0	X	1	1	X	X	X	X	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	X	**0,5**
Local	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**1**
Site de pesquisa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**1**
Média	**1**	**0,9**	**0,9**	**0,9**	**0,6**	**0,9**	**1**	**0,7**	**0,9**	**0,6**	**0,9**	**0,9**	**1**	**0,7**	**0,9**	**0,7**	**0,9**	**0,9**	**1**	**0,7**	**0,7**	**1**	**0,9**	**1**	**0,9**	**0,6**	

Legenda: 1 – Resposta adequada; 0 – Resposta inadequada (informação incorreta ou resposta com erros de formulação); X – Sem dados/resposta.

Apêndice 5

Fotografias: 1.ª parte, 12.º ano

	Alunos																		
Campos	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**	**F5**	**F6**	**F7**	**F8**	**F9**	**F10**	**F11**	**F12**	**F13**	**F14**	**F15**	**F16**	**F17**	**F18**	**Média**
Título da fotografia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	X	X	1	1	1	1	1	**0,89**
Descrição	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	**0,89**
Tipo de fotografia	0	1	1	1	X	1	1	1	1	X	X	1	0	1	1	1	1	1	**0,67**
Data da fotografia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**1**
Nome do fotógrafo	1	1	1	1	1	X	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**0,94**
Local	1	1	1	1	1	X	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**0,94**
Site de pesquisa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**1**
Média	**0,9**	**1**	**1**	**1**	**0,9**	**0,7**	**1**	**1**	**0,9**	**0,9**	**0,9**	**0,7**	**0,7**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	

Legenda: 1 – Resposta adequada; 0 – Resposta inadequada (informação incorreta ou resposta com erros de formulação); X – Sem dados/resposta.

Apêndice 6

Fotografias: 2.ª parte, 9.º ano

	Questões					
Alunos	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**Média**
H1	4	3	4	4	4	**3,8**
H2	1	2	2	1	2	**1,6**
H3	2	3	3	3	3	**2,8**
H4	4	5	4	3	4	**4**
H5	4	4	4	4	4	**4**
H6	1	1	2	2	2	**1,6**
H7	2	4	3	2	3	**2,8**
H8	1	0	2	2	2	**1,4**
H9	4	3	2	3	3	**3**
H10	4	5	3	3	3	**3,6**
H11	1	0	0	1	2	**0,8**
H12	4	2	3	3	3	**3**
H13	3	5	4	3	3	**3,6**
H14	3	2	1	1	NR	**1,4**
H15	4	3	4	3	4	**3,6**
H16	3	3	3	3	3	**3**
H17	3	4	3	3	3	**3,2**
H18	3	3	3	3	2	**2,8**
H19	4	2	3	3	3	**3**
H20	2	3	3	3	4	**3**
H21	2	0	2	3	0	**1,4**
H22	2	3	3	0	1	**1,8**
H23	3	3	3	2	2	**2,6**
H24	4	3	3	3	2	**3**
H25	4	0	0	2	1	**1,4**
H26	4	3	3	3	4	**3,4**
Média	**2,9**	**2,7**	**2,7**	**2,6**	**2,6**	

Legenda: consultar o Apêndice 7.

Escala de classificação adotada: consultar o Apêndice 7.

Apêndice 7

Fotografias: 2.ª parte, 12.º ano

	Questões					
Alunos	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**Média**
F1	2	3	2	3	3	**2,6**
F2	3	2	3	2	4	**2,8**
F3	4	3	4	4	4	**3,8**
F4	3	3	2	3	3	**2,8**
F5	3	3	2	2	2	**2,4**
F6	3	3	4	3	3	**3,2**
F7	4	3	4	3	4	**3,6**
F8	3	3	3	3	3	**3**
F9	4	3	3	4	4	**3,6**
F10	3	3	2	2	2	**2,4**
F11	3	2	2	2	3	**2,4**
F12	3	3	3	3	3	**3**
F13	4	4	3	3	4	**3,6**
F14	2	3	3	4	3	**3**
F15	3	3	2	3	3	**2,8**
F16	4	3	3	4	3	**3,4**
F17	5	5	4	4	4	**4,4**
F18	2	4	2	2	3	**2,6**
Média	**3,2**	**3,1**	**2,8**	**3**	**3,2**	

Legenda: A - identificar a informação expressa na fotografia; B - contextualizar cronológica e espacialmente a informação contida na fotografia; C - explicitar o significado dos elementos presentes na fotografia; D - mobilizar conhecimentos já adquiridos sobre o contexto histórico para a análise da fotografia; E - relacionar a informação presente na fotografia com a atualidade.

Escala de classificação adotada: de 1 a 5 (sendo 5 a classificação mais elevada) operacionalizada à luz dos seguintes indicadores:
relevância da resposta relativamente à tarefa solicitada; valorização da interpretação da fotografia; mobilização de informação circunscrita ao assunto em análise; utilização do vocabulário específico da disciplina de História ou das ciências sociais; domínio da comunicação escrita em língua portuguesa.

Apêndice 8

Dificuldades e Vantagens do trabalho de pesquisa, 9.º ano.

Alunos	Dificuldade	Vantagem
H1	Escolher a foto e descrever porque a escolheu.	Perceber melhor as razões que os levaram a acabar com aquela barreira. Por estar um de cada lado e mesmo assim conseguem juntar-se.
H2	Nenhuma.	Nenhuma
H3	Quase nenhumas.	Ficar a conhecer um pouco mais da revolução e a sua importância para Portugal.
H4	Sem dificuldades.	Já sabia bem a matéria, mas a foto permite caracterizar um momento da história e do mundo. O homem a vender o carro com o cartaz era o que melhor mostrava o desespero, o cartaz diz isso nas outras fotografias não se via o que as pessoas estavam a sentir. É o realismo da foto.
H5	Encontrar o nome da fotografia e conseguir fazer a sua descrição, porque o que estava no *site* estava correto mas tentou aprofundar referindo o que a foto mostrava.	Achou interessante o trabalho, liberdade e independência a estudar. Fomos obrigados a falar por nós sem ajudas. Porque quando temos dúvidas estudamos pelo livro, aqui é aquilo que nos sabemos, independência. Com a fotografia lemos o que aconteceu, mas visualizar ajuda a compreender o que aconteceu. Pode ser uma motivação.
H6	Não sentiu, apenas foi complicado os dados que não estavam disponíveis.	Ficou a conhecer a realidade das crianças terem armas nas mãos.
H7	Em conseguir obter a informação.	Depois de toda a pesquisa conseguir toda a informação e realizar a tarefa.
H8	Nenhuma, talvez a escolha da fotografia, estava indeciso entre o *tsunami* e o terramoto.	Fiquei a conhecer como ocorreu o terramoto no Japão.
H9	O computador era lento e "estragava" o raciocínio.	Conhecer o nosso passado e ver o nosso futuro. Se os nossos comportamentos não se alterarem ficaremos todos em crise, não uma bomba verdadeira, mas uma bomba de crise.
H12	Escolher o tema, foi a foto em si que lhe chamou à atenção.	Mostrava os danos físicos e materiais. O ataque era desnecessário, não vale a pena pensar no que aconteceria "se", mas morreram muitos inocentes.
H13	Encontrar uma imagem que relatasse o que queria, uma imagem real que desse para provocar impacto. Impacto emocional nas pessoas para verem o que tinha acontecido.	Acha que podemos reconhecer melhor o que aconteceu se virmos testemunhos, não chegam os textos, uma imagem consegue fundamentar melhor uma ideia.
H15	Escolher a imagem.	Ajuda apensar como as coisas aconteceram, a pensar melhor.
H16	----	Porque ajuda a entender através da fotografia o que aconteceu. Com uma fotografia não é possível mostrar opiniões diferentes e não nos limitamos aos documentos. As fotos ajudam à compreensão.
H17	Nada de significativo.	As pessoas perderam tudo na bolsa e achou interessante. É "interessante" ver como ultrapassaram a crise depois.
H18	Exprimir o que a foto sentia, não é bem clara a exprimir o que sente.	Conhecer melhor o Japão, o que aconteceu anteriormente. Foram um pouco maus com o resto do mundo porque não pararam com a guerra.

H19	Viu as fotografias dos *sites* sugeridos e não as achou tão interessantes como a fotografia que escolheu. Porque a solidariedade da mãe com a criança tocou-a.	Achou fácil responder às questões, tendo em conta a fotografia que escolheu. Havia outras fotografias que poderia ter selecionado mas nenhuma que a levasse tão facilmente a responder às questões.
H20	Não sentiu.	Foi um acontecimento marcante da 2.ª Guerra Mundial e transformou-se no seu símbolo, a fotografia representa a principal imagem de marca.
H21	Encontrar a fotografia que gostasse, havia muitas mas não se identificava com elas. Compreender porque é que eles fizeram a revolução.	Mais conhecimentos, cultura, contribuir para a aprendizagem.
H22	Não sentiu dificuldades na realização do trabalho.	(a aluna revela dificuldade em expressar as suas opiniões)
H23	Nada a apontar, encontrou a fotografia e falou sobre ela.	A escolha das fotografias ajudou-nos a perceber o que mais gostamos de abordar neste ano letivo e relembrar outros temas. Gostou da guerra, as aulas foram bem dadas, é mais compreender aquilo que na altura as pessoas achavam que era correto.
H24	Escolher o tema. Depois lembrou-se da importância para o futuro, o presente que temos hoje.	Não aprendeu nada de novo porque os conceitos já tinham sido abordados na aula.
H25	Não era fácil encontrar fotografias com a informação completa, apesar de poder encontrar tudo na internet.	Aprofundar um tema dado na aula e permitir através do uso da fotografia caracterizar os momentos da História Mundial.

Apêndice 9

Observações dos alunos do 12.º ano sobre o trabalho de pesquisa.

Aluno	Dificuldades	Vantagens	Sentimentos	Objetivos do Fotógrafo
F1	Sem dificuldades, só a interpretação da fotografia pode ou não ser correta.	Demonstra o conhecimento que temos sobre acontecimentos marcantes da nossa História.	Liberdade	Demonstrar um acontecimento histórico do nosso país, que ainda hoje é marcante dado o feriado que se comemora nesse dia. Mostrar a mudança.
F2	Sem dificuldades.	Poder escolher a nossa matéria, com base na pesquisa diversificada e assim estar mais ao nosso gosto, melhor adesão à matéria.	Ira/Cólera/ sentimentos maus	Mostrar uma realidade aterradora. Mostrar as atrocidades que podem se cometidas numa guerra e o uso das crianças.
F3	Não sentiu dificuldades. Viu a fotografia, escolheu-a porque não era das mais difíceis, era bastante percetível.	Muito bom para compreender a História de outra maneira, porque através da foto conseguimos uma perceção mais real da situação descrita.	Pena (pela pessoa que só estava naquela situação porque havia um conflito). Revolta (por quem suscitou essa situação)	Intencionalidade, mostrar a difícil situação que aquelas pessoas estão a viver e alertar o mundo para as consequências daquele conflito.
F4	Entender o que o fotógrafo queria expressar com aquela fotografia.	Permite perceber melhor o momento e os sentimentos que as pessoas expressam.	Vitória/Felicidade (das pessoas que estavam lá)	Expressar o sentimento de vitória da população.
F5	Sem dificuldades. Saber que por causa da guerra havia pessoas a sofrer.	Forma de ver o que se passava com a população do país em guerra.	Revolta (As crianças não tiveram culpa da guerra)	Mostrar ao mundo o que se estava a passar realmente. O sofrimento das pessoas.
F6	Não sentiu grandes dificuldades. Gosta de fotografia.	Não é uma aula normal de História, através das imagens é possível tirar várias conclusões, ou até com uma só imagem.	Sentiu-se julgada, era a imagem de Hitler com as suas expressões, transmitir o poder	Mostrar o poder e a frontalidade. Clara intenção de veicular uma mensagem.
F7	Preencher a ficha da maneira que sabia, apesar de reconhecer que não especificou muito bem. Tema que aprecia e em casa é confrontado com ele, na música que ouve "Scorpions" e nos programas.	Foi uma tentativa de conseguir trabalhar a expressão escrita, em que tem dificuldades.	União	Mostrar as massas, tentar dar uma visão de conjunto e reforçar o sentimento de união que se gerou entre quem estava em cima ou em baixo. Todos tinham o mesmo espírito e tinham a mesma finalidade.
F8	Sem qualquer grau de dificuldade. Após a pesquisa apenas tinham de interpretar a fotografia selecionada.	A fotografia permitiu interpretar melhor a maneira de ser de Hitler, a sua crueldade.	Crueldade/Injustiça/ Pena	Mostrar principalmente a crueldade. Mostrar a realidade de uma época.

F9	Talvez na descrição da fotografia.	Forma de recordar vários acontecimentos que marcaram a História. Forma interessante de captar e desenvolver o interesse pela História.	Liberdade	Mostrar ao Mundo a coragem de um povo.
F10	Encontrar a imagem que queria, escolheu o tema da 2.ª Guerra Mundial. Queria mostrar uma parte dos refugiados e não só a guerra.	Há imagens que conseguem demonstrar um ponto de vista histórico.	Tristeza (ao ver que aquela altura foi complicada)	Mostrar que houve pessoas que conseguiram fugir da guerra e tentaram sobreviver com as condições que tinham.
F12	Escolher a matéria que lhe interessava das aulas e de que se lembrava.	A pesquisa desperta mais interesse, de vez em quando é bom, evitar a monotonia.	Liberdade	Que a mentalidade e os tempos mudaram.
F13	Não sentiu grande dificuldade porque escolheu um tema atual que é mais fácil, porque todos os anos se fala desse assunto nos meios de comunicação social. É um assunto de cultura geral e só é necessário relacionar com História.	Mais interessante lidar com trabalhos de pesquisa, relacionar imagens com os temas em vez das aulas de História tradicionais. É mais dinâmico.	Medo	Dar a conhecer/ Função Informativa.
F14	Inicialmente a fotografia não continha muita informação e não sobre o que era realmente a foto.	Posso ver como as pessoas recolhem a sua comida. Nós compramos, eles precisam de se esforçar. Ver que a ONU ajuda alguns que têm mais dificuldades e os que se revelam mesmo pobres não são ajudados.	Mágoa (O esforço das pessoas)	Dizer às pessoas que têm tudo sem se preocupar com nada que há pessoas que têm de se preocupar com tudo.
F15	Não teve grandes dificuldades. Encontrou a fotografia e leu a descrição, que estava de acordo com o que pretendia.	Ficar com mais conhecimento, mais informação e mais cultura. Ajuda-nos a aprofundar mais temas da História.	Gostou porque se notava que era uma imagem.	Demonstrar a força dos militares na invasão.
F16	Escolher o tema, porque não havia fotografias fáceis de desenvolver.	É mais fácil saber o que se passou, ter uma imagem na nossa cabeça. Ver a reação das pessoas à situação.	Revolta	Mostrar a tensão vivida naquele momento. A revolta do senhor que está em cima do muro que incentiva os outros.
F17	Desenvolver uma interpretação da fotografia que não fosse condicionada pela interpretação disponível na internet e que depois foi de encontro com essa descrição.	Visão mais realista daquilo que estuda. Verificação contextualizada do que aprende nas aulas.	Compaixão	Mostrar a injustiça das pessoas que sofrem as consequências de acontecimentos que não é culpa deles. Alertar.
F18	Tentar não escolher imagens repetidas e temas que não fossem abordados por outros alunos.	O trabalho mostrou a parte má do que aconteceu noutros países, funcionou como uma chamada de atenção para revoluções que possam acontecer no nosso país.	Pena (Ver uma criança a ser utilizada daquela forma é mau).	Não só mostrar como a população estava a aderir ao evento, o descontentamento do povo e mostrar que havia distinção entre homens, mulheres e crianças.

Mapeamento Concetual

Pedro Pateira*

Desde a idade da profissionalização da carreira docente, na década de 70, diversos investigadores e professores realizaram e publicaram estudos com vista ao abandono das práticas pedagógicas tradicionais instituídas nos estabelecimentos de ensino, que apenas promovem uma aprendizagem por via da memorização dos conteúdos que compõem o ato de instrução. Todavia, raros são os casos em que esses mesmos estudos se evadiram da sombra do plano teórico e vieram, efetivamente, a ser aplicados em contexto de sala de aula pelos seus homólogos (Valadares & Graça, 1998: 46). Prova disso é o facto de, 40 anos volvidos, ainda subsistir a ideia de que a disciplina de História se condensa ao ensino de factos e datas, cuja aprendizagem pode ser alcançada por meio de processos cognitivos de reduzida complexidade, como o de memorização. Esta conceção errónea deve-se a diversos fatores, direta ou indiretamente, ligados ao ato educativo, surgindo, no entanto, em plano de destaque as técnicas adotadas pelos professores em contexto de sala de aula e o modo como estes lecionam a disciplina, compreendendo-se, aqui, o processo cognitivo inerente às atividades por estes engendradas, às quais se aditam ainda as normas estipuladas pelos centros de decisão que, por vezes, (de)limitam a ação dos docentes e contribuem para a conceção dos programas orientadores da disciplina sob uma perspetiva tecnológico-produtivista.

Devemos, então, enquanto docentes e investigadores, questionar-nos: Que propósito serve esta tipologia de ensino? Será que a aprendizagem obtida com esta prática se mostrará profícua na formação de "cidadãos críticos e ativos" e no desenvolvimento de uma consciência história (Martins & Correia, 2012: 130)? Qual a pertinência de um aluno se mostrar capaz de enunciar na perfeição todos os factos e datas alusivos ao regime nazi se, porventura, não se revelar suficientemente astuto para identificar um decreto-lei de índole fascista quando este lhe é apresentado? Não deverão a transferibilidade do conhecimento e a formação de uma consciência histórica ser também finalidades e prioridades do ensino e da aprendizagem da disciplina de História? Não deverá a História, enquanto campo de conhecimento, ser, também ela, útil na vida social e civil daqueles que, por enquanto, são ainda alunos?

Cabe, portanto, à classe docente questionar se a(o) educação/ensino que promove serve os propósitos cimeiros da disciplina, isto é, uma aprendizagem que concebe a História como meio para conhecer o passado, compreender o presente e preparar o futuro. Mais do que nunca, a sociedade exige que os professores se assumam, eles próprios, como construtores do currículo e orientem a sua prática no sentido de romper com o paradigma educacional associado ao exemplo supramencionado.

Orientada pela mesma conceção de educação que aqui se defende, característica da Escola Nova, surge, em 1972, a técnica de mapeamento conceitual, desenvolvida por Joseph Novak como meio de representar a estrutura cognitiva de um indivíduo relativamente a um determinado campo de conhecimento (Novak & Cañas, 2010: 10).

Em Portugal poucos estudos foram produzidos sobre a utilização dos mapas conceituais em contexto pedagógico, todavia, a comunidade académica internacional tem vindo a dedicar, cada

* Citar como:
Pateira, Pedro (2021). Mapeamento concetual. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 213-243. DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa8.

vez mais, atenção a esta valiosa ferramenta que pode ser utilizada como estratégia, método e recurso. Até à presente data, decorreram oito Conferências Internacionais sobre Mapas Conceituais (*International Conference on Concept Mapping*), nas quais foram apresentados trabalhos desenvolvidos por diversos professores/investigadores, oriundos de diversos países e das mais variadas áreas disciplinares. Realizado a cada dois anos, o evento inaugural decorreu na cidade de Pamplona, Espanha, em 2004 e, desde então, a conferência passou por países como a Costa Rica (2006), a Finlândia (2008), o Chile (2010), Malta (2012), o Brasil (2014), a Estónia (2016) e, mais recentemente, em setembro de 2018, pela Colômbia (https://cmc.ihmc.us/cmc-proceedings/). De resto, após um interregno motivado pela crise pandémica SARS CoV-2, Malta voltará a acolher a conferência, agendada para Maio de 2022 (https://www.cmapconference.org).

Ao longo do presente capítulo dedicar-me-ei a descrever e a explicar os preceitos teóricos que sustentam a técnica de mapeamento conceitual, complementando-os com a apresentação de diferentes modelos e metodologias de os aplicar em contexto de sala de aula. Importa, porém, compreender, antes de mais, a teoria que subjaz a esta técnica, visto esta derivar da teoria da assimilação, designada de aprendizagem significativa.

Elaborada por David Ausubel, nas suas obras *The Psychology of Meaningful Verbal Learning* (1963) e *Educational Psychology: A Cognitive Perspective* (1968), a teoria da aprendizagem significativa caracteriza-se como cognitiva-construtivista e tem por objetivo descrever e explicar os processos de aquisição e retenção do conhecimento de forma significativa e o modo como este se organiza na estrutura cognitiva do indivíduo (Ausubel, 2003: 107).

Marco António Moreira descreve a aprendizagem significativa como a aprendizagem "com significado, compreensão, sentido e capacidade de transferência" (Moreira, 2000: 6), enquanto Regina Alegro a descreve como a compreensão da "organização lógica do material a ser aprendido" (Alegro, 2008: 24). Nos testemunhos citados encontram-se elencados os preceitos basilares da teoria da aprendizagem significativa: significado, compreensão e lógica. Constata-se, assim, que a teoria da assimilação de Ausubel emana da procura de uma teoria de aprendizagem cuja génese se encontra na assimilação lógica do conhecimento, ou seja, na construção de conhecimento de modo não arbitrário e não aleatório (Ausubel, 2003: 1).

Pressupondo que o ser humano pensa e aprende através de conceitos – que comunicam o significado de alguma coisa e representam uma série de características, propriedades, atributos, regularidades e observações de um objeto, fenómeno ou evento – e proposições (Moreira & Buchweitz, 1993: 19), Ausubel acredita que no decorrer do processo de aprendizagem as informações são armazenadas segundo uma estrutura organizada na mente do indivíduo que aprende, a estrutura cognitiva (Praia, 2000: 121), que representa "o complexo organizado resultante dos processos cognitivos" através dos quais o indivíduo "adquire e utiliza o conhecimento" (Moreira & Buchweitz, 1993: 19). Por outras palavras, compreende-se a estrutura cognitiva como o conjunto de construções hipotéticas que representam o conhecimento que um indivíduo detém sobre um determinado tema e o modo como este está organizado na sua mente (Ontoria *et al*, 1999: 10).

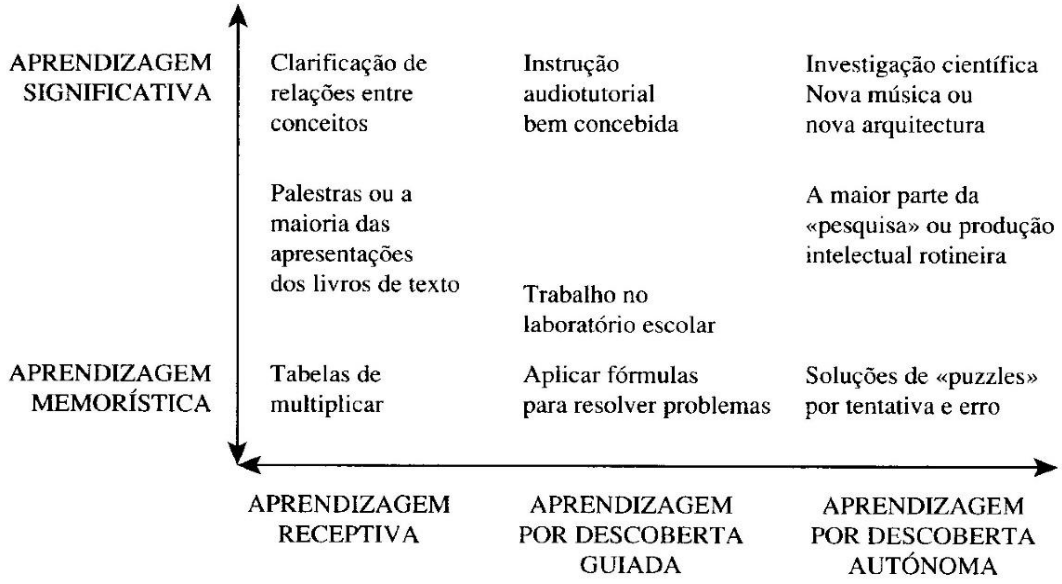
Neste contexto, entende-se o processo de aprendizagem como a assimilação de material significativo que promove o desenvolvimento da estrutura cognitiva do sujeito que aprende, resultando na geração de novos conceitos, novas estruturas cognitivas e novos significados conceituais e proposicionais, decorrentes da incorporação de novos conhecimentos – factos, conceitos, situações e experiências (*idem*, 9).

A aprendizagem ocorre de forma significativa sempre que o sujeito que aprende procura atribuir sentido ou estabelecer relações entre os novos conceitos ou a nova informação que apropria e os conceitos e conhecimentos que já possui – conceitos, proposições e símbolos previamente assimilados (Ontoria *et al*, 1999: 11; Valadares, 2011: 37). No entanto, para que o processo de aprendizagem decorra de forma significativa certas condições devem ser, imperiosamente, respeitadas.

Desde logo, a aprendizagem significativa exige que o material utilizado no processo de ensino-aprendizagem se revele potencialmente significativo, isto é, o material e as tarefas de aprendizagem devem revelar-se suficientemente não aleatórias e passíveis de se relacionar de modo não arbitrário e substancial (Ausubel, 2003: 43, 56). Importa, todavia, ressalvar que este atributo é determinado por duas dimensões: lógica e psicológica.

Quanto à sua dimensão lógica, o material de aprendizagem é considerado significativo quando possui uma estrutura interna organizada, isto é, as suas componentes fundamentais devem estar munidas de um significado lógico e ser passíveis de se relacionar entre si de modo não arbitrário. Trata-se de uma propriedade que diz, somente, respeito ao material de aprendizagem, não estando, assim, dependente das metodologias de ensino adotadas pelo docente, como é constatável pela figura 1:

Figura 1: Estratégias didáticas de Aprendizagem por Receção e de Aprendizagem por Descoberta sob a ótica da Aprendizagem Significativa e Aprendizagem Mecânica.



Fonte: Novak & Gowin, 1999: 24.

Depreende-se, a partir da figura 1, que Novak e Gowin interpretam as inadequações do ensino, não como resultado dos tipos de aprendizagem promovidos em contexto de sala de aula (neste caso particular referem-se à aprendizagem por receção e à aprendizagem por descoberta), mas antes como consequência do modo como estas são planificadas e operacionalizadas, e do processo cognitivo que lhes está subjacente, pois, em bom rigor, será o processo cognitivo desencadeado pelo aprendiz a determinar se a sua aprendizagem decorre de forma significativa ou mecânica.

Ao apresentar a aprendizagem por receção[1] e a aprendizagem por descoberta[2] sob a ótica da aprendizagem significativa e da aprendizagem mecânica, Novak e Gowin procuram sustentar a ideia preconizada por Ausubel de que ambos os tipos de metodologia pedagógica são passíveis de promover ora uma aprendizagem significativa, ora uma aprendizagem mecânica (Ausubel, 2003: 5; Praia, 2000: 123), pois o que irá determinar o tipo de aprendizagem surtido do processo de ensino-aprendizagem será o modo como o professor operacionaliza as suas estratégias, o modo como o aluno faz uso destas e o raciocínio inerente à sua resolução. Mesmo quando confrontados com metodologias de ensino por receção, a aprendizagem resultante dos momentos didáticos pode revelar-se significativa, isto, se a mesma decorrer, como é sugerido na figura apresentada, através da "clarificação de relações entre conceitos", estimulando um processo de análise e introspeção cognitiva complexo que exige, da parte do aprendiz, a perceção dos aspetos mais relevantes da sua estrutura cognitiva aos quais poderá ancorar o novo material potencialmente significativo e, consequentemente, a reconciliação entre as novas ideias e aquelas já existentes, culminando, finalmente, num outro processo, o de reformulação cognitiva do material de aprendizagem (Ausubel, 2003: 6). Para este último processo contribuirá, em grande medida, a dimensão psicológica do material de aprendizagem.

Ora, no que concerne à sua dimensão psicológica, o material de aprendizagem deve ser passível de se relacionar com os elementos relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz, isto é, a nova informação deve ter algum significado para quem aprende, possibilitando a sua inter-relação, de modo não arbitrário, com os conhecimentos que o aprendiz detém (Ontoria *et al*, 1999: 15). Por sua vez, esta propriedade depende, exclusivamente, do facto do aprendiz deter "na sua estrutura cognitiva ideias ou elementos de inclusão com os quais pode relacionar o novo material" (Pozo, 1989: 124), pois só uma estrutura cognitiva clara, estável e bem organizada propicia o surgimento de significados precisos e inequívocos, potenciando a retenção e a disponibilidade futura dos mesmos (Ausubel, 2003: 11).

Compreende-se, portanto, que as propriedades da estrutura de conhecimentos existentes no momento de aprendizagem são uma pedra basilar do processo de apropriação de novas aprendizagens, pois estas últimas são geradas pelas primeiras (*idem*, 10).

Não podemos deixar, ainda, de aludir à componente emocional do aluno no processo de aprendizagem significativa, visto que este deve demonstrar predisposição para que a sua aprendizagem se processe através de um sentido lógico, relacional, coerente e não arbitrário (Valadares, 2011: 37), pois o conhecimento é sempre uma construção do próprio indivíduo que aprende, que é o ator principal da sua própria aprendizagem, daí a teoria da assimilação, que deu origem à aprendizagem significativa, se caracterizar como uma teoria construtivista (*idem*, 39).

A aprendizagem significativa tem, então, como desígnio a conceção de um novo significado psicológico – apropriação de um conceito na estrutura cognitiva do aprendiz (Ausubel, 2003: 77-78) – e caracteriza-se pelo processo interativo através do qual as novas ideias e novos conhecimentos se relacionam, de modo não arbitrário e não literal, com os elementos relevantes da estrutura cognitiva do sujeito que aprende, resultando desta interação um novo significado que reflete a natureza substantiva e denotativa deste produto, que se torna "parte integral de um sistema ideário particular e inter-relacionado" (i*dem*, 71, 128). Este processo culminará, então, na

1 Informação é providenciada como produto final ao aluno, cabendo-lhe, somente, a tarefa de assimilar o conhecimento tal como lhe foi providenciado (Beça, 2012: 10).
2 Aluno adquire conhecimento autonomamente, identificando e selecionando a informação a aprender (Beça, 2012: 10).

modificação quer do potencial das novas informações, quer do significado dos conceitos ou proposições aos quais a nova aprendizagem é ancorada (*idem*, 106). A conceção de um novo significado contribuirá, subsequentemente, para a diferenciação, elaboração e estabilidade das ideias relevantes do sujeito, visto que o seu significado se torna mais profundo e complexo e adquire uma especificidade cada vez mais vasta (Moreira & Buchweitz, 1993: 19). Aprendizagem significativa trata-se, então, da assimilação/apropriação de conceitos na estrutura cognitiva de um sujeito através da construção sistemática dos seus significados, ao invés de considerar o conhecimento um produto meramente adquirido e estagnável (Schmidt, 1999: 147).

Obviamente, este tipo de aprendizagem pressupõe que o sujeito que aprende detenha na sua estrutura cognitiva ideias (conceitos) relevantes, claras e estáveis passíveis de assimilar, através de uma relação lógica, o novo material de forma a fornecer-lhe ancoragem (Ausubel, 2003: 44; Moreira & Buchweitz, 1993: 19).

A partir do plano teórico exposto conclui-se que a aprendizagem resulta de um processo designado de subsunção, através do qual os conceitos mais gerais assimilam e servem de suporte/âncora a conceitos mais específicos, em que o conceito-âncora (subsunçor) fornece ligação entre a nova informação recentemente aprendida e a informação relevante já existente na estrutura cognitiva do indivíduo (Novak, 1981: 53). Tal, culminará na conceção e organização de uma estrutura que se assume hierárquica, em que as ideias mais gerais e inclusivas surgem no topo e subsumem/subordinam, progressiva e descendentemente, ideias mais específicas e menos inclusivas (Moreira & Buchweitz, 1993: 20, 25; Ausubel, 2003: 44). Como Bob Gowin refere, a aprendizagem significativa é um processo a partir do qual ocorre a "reorganização ativa de uma rede de significados pré-existentes na estrutura cognitiva" do sujeito que aprende (Valadares, 2011: 38).

Os conhecimentos prévios do indivíduo são, portanto, o principal elemento a influenciar a significância das novas aprendizagens, assumindo-se a aprendizagem significativa como um processo pessoal, em que os significados gerados como resultado da interação entre as novas aprendizagens e os subsunçores relevantes são um produto idiossincrático, ou seja, dependem, invariavelmente, do significado das ideias e informações presentes na estrutura cognitiva do aprendiz, nas quais estão patentes a sua componente afetiva e o resultado de todas as experiências por este vivenciadas. Será a natureza idiossincrática da construção de significados a justificar a necessidade de atentar ao facto de que os significados psicológicos resultantes do processo de aprendizagem podem estar mais próximos ou mais afastados do seu significado científico, servindo este fenómeno para enfatizar que nem toda a aprendizagem significativa se revela cientificamente correta (Ontoria *et al*, 1999: 11, 14; Valadares, 2011: 37).

A não arbitrariedade da aprendizagem, alcançada através da apropriação do significado lógico dos novos conhecimentos e da sua relação com conceitos e elementos relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz, é o principal aspeto que confere a significância lógica e inter-relacional à construção do conhecimento (Novak 1981: 55) e diferencia a aprendizagem significativa dos demais processos de aprendizagem. Quando a aprendizagem decorre com pouca ou nenhuma associação aos conceitos relevantes presentes na estrutura cognitiva, esta decorre de forma mecânica, propiciando que a informação seja armazenada e distribuída de modo arbitrário na estrutura cognitiva do aprendiz, pois do processo de aprendizagem não surte a apropriação da substância de um conceito nem a construção de um significado, mas antes a apropriação de uma palavra ambígua e vazia de significado, carente de qualquer vínculo com a informação preexistente (Moreira & Buchweitz, 1993: 20; Valadares, 2011: 37). Deste processo resulta conhecimento memorizado, cuja

aquisição serve um propósito específico, por exemplo, alcançar bons resultados numa ficha de avaliação somativa, ficando disponível na estrutura cognitiva do aprendiz por períodos de tempo efémeros, ou seja, o seu grau de retenção e transferibilidade é bastante limitado (Ausubel, 2003: 4).

A aprendizagem significativa destaca-se, então, das demais na medida em que permite que o conhecimento adquirido permaneça disponível por um período de tempo mais longo, propicia uma maior diferenciação dos conceitos relevantes da estrutura cognitiva, facilita futuras aprendizagens e garante uma elevada transferibilidade de conhecimento (Novak, 1981: 65; Novak, 2000a: 61).

A significância das novas aprendizagens depende, todavia, da estabilidade dos significados construídos, que, por sua vez, determina a quantidade e qualidade da informação que o aprendiz conseguirá reter após a sua assimilação (Novak, 2000a: 61), pois algum tempo após o momento de aprendizagem, é encetado o segundo estádio da aprendizagem significativa, designado de assimilação obliterante, no qual a informação recentemente aprendida se vai tornando cada vez menos dissociável das ideias-âncora, até que já não seja reproduzível enquanto entidade individual (Ausubel, 2003: 108; Moreira & Buchweitz, 1993, 23). A assimilação obliterante contribui concomitantemente para a melhoria da retenção da informação, na medida em que a recuperação do seu significado é menos arbitrária e mais sistemática, pois a nova aprendizagem fica ancorada, de forma modificada, a uma ideia altamente estável e relevante da estrutura cognitiva do sujeito. Tal, contribui, igualmente, para que o novo significado, resultante da nova proposição conceitual formulada, esteja protegido da interferência exercida por ideias semelhantes contraditórias (Ausubel, 2003: 107).

Atendendo ao exposto, considera-se que a teoria da assimilação de David Ausubel compreende, essencialmente, dois tipos de aprendizagem: conceitual e proposicional. A primeira diz respeito à identificação de atributos "criteriais" que determinam os conceitos e levam à sua compreensão (Alegro, 2008: 28), decorrendo a partir de experiências diretas e concretas que levam à formulação de conceitos ou da associação de novos conceitos já existentes na estrutura cognitiva do sujeito (Ausubel, 2003: 2). A segunda categoria mencionada prende-se com a compreensão do significado de novas ideias que são expressas sob a forma de uma proposição composta por diversos conceitos, gerando novos significados compostos. Por outras palavras, é legítimo afirmar que a aprendizagem proposicional consiste na apropriação/assimilação do significado que está para além da soma dos significados dos conceitos isolados que compõem uma proposição (Praia, 2000: 125-126; Alegro, 2008: 28).

Quer se trate de aprendizagem conceitual ou de aprendizagem proposicional, a aprendizagem significativa implica, invariavelmente, a assimilação de novos conceitos na estrutura cognitiva do indivíduo que aprende, podendo esta decorrer através de três processos: aprendizagem subordinada, aprendizagem subordinante e aprendizagem combinatória (Ausubel, 2003: 3).

O processo de aprendizagem significativa subordinada ocorre quando as novas informações, potencialmente significativas, adquirem significado através da interação com as ideias relevantes, mais gerais e inclusivas, na estrutura cognitiva do aprendiz (processo de subsunção), refletindo uma relação de subordinação do novo material em relação à estrutura cognitiva preexistente (Moreira & Buchweitz, 1993: 24; Ausubel, 2003: 93). A nova informação está, assim, hierarquicamente subordinada aos conhecimentos prévios do aprendiz, resultando na diferenciação progressiva dos conceitos mais gerais e abstratos, que assimilam, progressiva e descendentemente, conceitos mais específicos, conferindo à estrutura cognitiva uma organização hierárquica que parte do geral para o específico (Ontoria *et al*, 1999: 25). De resto, Ausubel considera

que a aprendizagem a partir de um processo de subsunção é fulcral no ensino, justificando que o ser humano manifesta maior propensão para "captar aspetos diferenciados de um todo mais inclusivo (mais geral) previamente aprendido, do que chegar ao todo a partir das suas partes diferenciadas" (Moreira & Buchweitz, 1993: 25).

Já o processo de aprendizagem significativa subordinante decorre através de um processo inverso àquele previamente descrito, em que o conceito ou proposição recentemente aprendido é mais geral, inclusivo e abstrato que as ideias estabelecidas na estrutura cognitiva do aprendiz. Quando apreendido passa, então, a assimilar os conceitos e a proposições existentes – reconciliação integradora – gerando a reorganização da estrutura cognitiva e dos conceitos preexistentes, que adquirem um novo significado (Moreira & Buchweitz, 1993: 24; Ontoria *et al*, 1999: 19).

Por fim, a aprendizagem significativa combinatória não implica a subordinação ou a superordenação do novo conceito ou da nova proposição na relação que estabelece com a estrutura cognitiva já existente, mas antes a identificação de elementos comuns entre ideias ou segmentos conceituais, resultando na combinação de conteúdos (Ausubel, 2003: 3; Ontoria *et al*, 1999: 19).

Independentemente do modo como se procede, a aprendizagem significativa tem sempre como ponto de partida os conhecimentos, sentimentos e ações do próprio aprendiz e resulta sempre na alteração dos significados, ora dos conceitos e proposições recentemente adquiridos, ora daqueles aos quais as novas aprendizagens são subordinadas ou superordenadas (Ausubel, 2003: 3; Beça, 2012: 12).

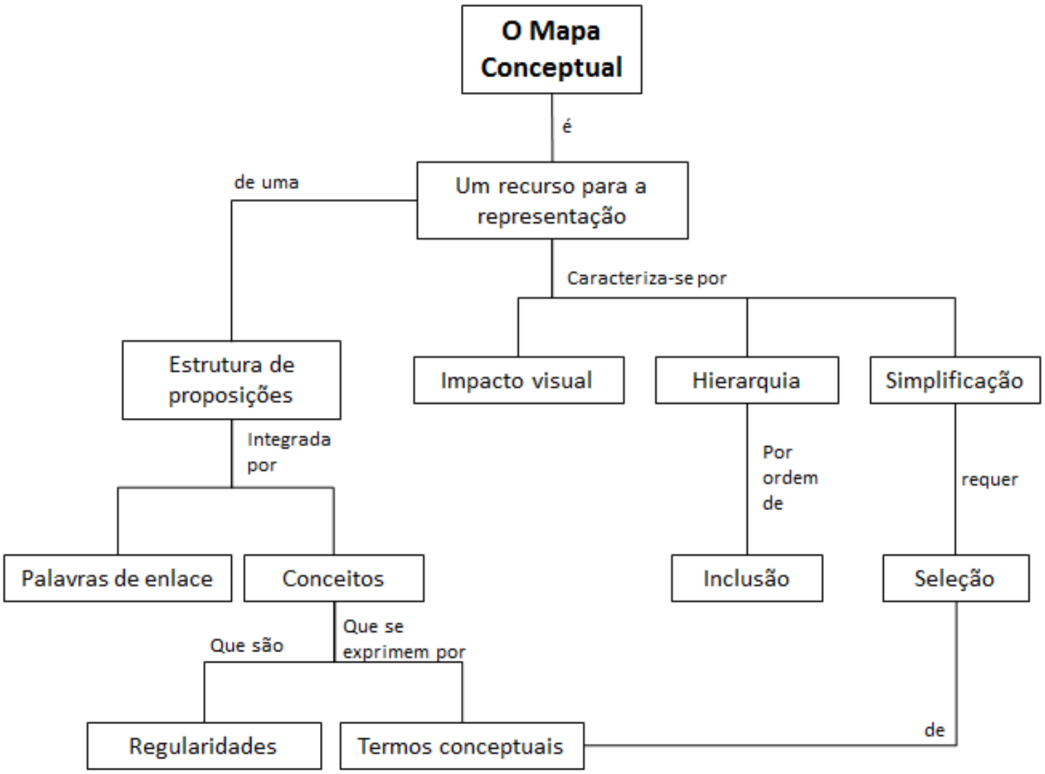
A aprendizagem significativa é uma aprendizagem compreensiva, em que a compreensão depende do desenvolvimento e da utilização de conceitos (que se articulam, contrapõem e associam pela acomodação e articulação de um determinado campo de conhecimento que começa por lhes conferir um significado), mais concretamente, da capacidade de tecer uma rede de interconexões que conjugue experiências e conhecimentos prévios com a nova informação ou novas ideias (Schmidt, 1999: 150). Quanto mais ampla esta rede de significados, maior será a capacidade do indivíduo para estabelecer novas relações, gerando, concomitantemente, novos significados (Ontoria *et al*, 1999: 19). A teoria de David Ausubel revela-se, portanto, como uma proposta eficaz na missão de apagar a imagem desanimadora das aprendizagens que caem no esquecimento após um curto período de tempo e que refletem a aprendizagem por memorização, caracterizada por uma deficitária organização e programação dos conteúdos, pela ambiguidade e pela confusão na apresentação de ideias.

Não obstante, ainda que tenha contribuído em larga escala para o desenvolvimento de uma nova conceção e de um novo paradigma do processo de aprendizagem, "Ausubel não proporcionou aos educadores instrumentos simples e funcionais para os ajudar a averiguar 'o que o aluno já sabe'" (Novak & Gowin, 1999: 56). Foi, então, com o propósito de operacionalizar a teoria concebida por David Ausubel que Joseph Novak desenvolveu a técnica de mapeamento conceitual.

Enquanto a teoria da assimilação de David Ausubel pretende descrever e explicar o processo cognitivo através do qual o ser humano aprende, retém e recupera o conhecimento, os mapas conceituais surgem como meio de representar o conhecimento que um determinado indivíduo detém sobre um determinado campo de conhecimento através de relações significativas entre conceitos estruturadas sob a forma de proposições conceituais, sendo o seu objetivo cimeiro facilitar a aprendizagem, a criação e a utilização desse conhecimento (Novak & Gowin, 1999: 31; Alegro, 2008: 49).

À semelhança do que se observa na teoria da aprendizagem significativa, também Novak pressupõe que a aprendizagem decorre a partir de conceitos e proposições relevantes disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. Destaca, igualmente, a estrutura cognitiva como uma estrutura hierarquicamente organizada, engenhada de acordo com o nível de abstração dos conceitos que a constituem, cuja clareza e estabilidade aumenta à medida que ocorre a diferenciação progressiva dos conceitos mais gerais (Alegro, 2008: 49). Assim, os conceitos mais gerais e inclusivos são dispostos no topo do mapa conceitual enquanto que os conceitos mais específicos se encontram na base do mesmo, ilustrando a complexificação e o aprofundamento do significado dos conceitos à medida que estes se vão progressivamente diferenciando, sendo que a natureza da relação entre os conceitos é estipulada através de palavras de enlace – elos de ligação (Moreira & Buchweitz, 1993: 13).

Figura 2: Elementos e Características do Mapa Concetual



Na figura 2 são apresentados os elementos constituintes do mapa conceitual, assim como as características que lhe estão inerentes, cujo conhecimento é imperativo de forma a compreender este recurso proposto por Joseph Novak.

Como é possível constatar pela figura, o mapa conceitual é composto por três elementos: conceitos, palavras de enlace e proposições.

Joseph Novak define conceito como "uma regularidade percebida em acontecimentos ou objetos, ou registos de acontecimentos ou objetos, designado por um rótulo" (Novak, 200a: 22). Consistem nas imagens mentais que as palavras ou signos, com que exprimimos regularidades, provocam em nós, e quando apresentados num mapa conceitual são colocados dentro de elipses e redigidos em letras maiúsculas (Ontoria *et al*, 1999: 30)

As palavras de enlace, apresentadas em letra minúscula, são o elemento que estipula a natureza da relação existente entre os conceitos, atribuindo-lhes um novo significado, enquanto os conceitos associados são ligados através de uma linha que os une (*idem*, 31).

Por fim, a proposição representa a unidade semântica formada por dois ou mais termos conceituais que são unidos por palavras de enlace. Em suma, representam um agrupamento holístico da inter-relação entre ambos os conceitos, no qual o significado do "todo" é maior que o significado das partes isoladas. O conhecimento é, deste modo, organizado em unidades ou agrupamentos holísticos, cujas segmentações em subunidades estão inter-relacionadas (*idem*, 29, 31).

Quanto às características de um mapa conceitual, o diagrama elenca, também, três: hierarquia, seleção (ou simplificação) e impacto visual.

A hierarquia, já tratada previamente, diz respeito à disposição dos conceitos no mapa conceitual, que é determinada pelo seu grau de abstração ou "inclusividade", atributo que confere ao mapa conceitual uma dimensão vertical e uma dimensão horizontal. A dimensão vertical do mapa é estipulada através do processo de diferenciação progressiva, em que os conceitos mais gerais e inclusivos, dispostos no topo do mapa, subsumem os conceitos mais específicos e menos inclusivos que são, progressivamente, dispostos de forma descendente. Os mapas conceituais podem ainda ser providos de uma dimensão horizontal quando diferentes conceitos possuem o mesmo grau de generalidade, acabando por se situar no mesmo grau/nível hierárquico, sendo, neste caso, dispostos paralelamente (Moreira & Buchweitz, 1993: 27-28; Ontoria *et al*, 1999: 32).

Representando os mapas conceituais uma síntese esquemática dos elementos mais significativos de uma mensagem, texto ou temática, a simplicidade é primordial no processo da sua construção, visto que para que esta seja alcançada é necessário proceder a um processo de reflexão e seleção criterioso quanto aos conceitos sobre os quais se deve debruçar atenção, sendo a sua importância acrescida quando o respetivo mapa conceitual tem finalidades pedagógicas (Ontoria *et al*, 1999: 32).

Por fim, destaca-se ainda o impacto visual, pois, como qualquer diagrama, este deve apresentar-se conciso, relevante, simples e claro (*ibidem*, 32). Se, eventualmente, estes se apresentarem excessivamente complexos ou confusos podem contribuir para um acréscimo da dificuldade do sujeito em aprender e reter o conhecimento (Moreira & Buchweitz, 1993: 42).

Os elementos e as características descritos conferem ao mapa conceitual um estatuto válido no âmbito da educação e da cognição, visto não se tratar de um mero esquema que apresenta e relaciona de modo arbitrário e ambíguo um conjunto de conteúdos ou conhecimentos. O facto da sua construção ser precedida por um processo de reflexão e seleção garante que este apresentará, somente, os conceitos e as proposições fundamentais de uma determinada área de conhecimento de modo claro e conciso (Novak & Gowin, 1999: 94). A sua estrutura hierárquica garante que o conhecimento é apresentado através de relações de subordinação e superordenação dos conceitos e proposições, garantindo um sentido coerente à informação (i*bidem*, 94). Por fim, o produto final proporciona uma visão holística dos conteúdos e, igualmente, das relações entre os conceitos em segmentos mais reduzidos (i*dem*, 98).

Dada a sua validade e flexibilidade, o seu criador, Joseph Novak, apresenta o mapa conceitual como estratégia, método e recurso esquemático. Uma estratégia no sentido de ajudar os estudantes a aprender e os professores a organizar os materiais que serão objeto de estudo. Um método na medida em que presta auxílio, tanto a docentes como a discentes, na hora de captar o significado dos materiais a aprender. Por fim, um recurso por permitir representar um conjunto de significados conceituais através de uma estrutura de proposições (Novak & Gowin citados por Ontoria *et al*, 1999: 27).

As suas diversas mais-valias permitem que estes sirvam diversos fins no âmbito da pedagogia, nomeadamente, o de instrumento de planificação de longo, médio e curto prazo, ou até mesmo de planificação de um currículo integral, e de instrumento de avaliação, independentemente da sua natureza diagnóstica, formativa ou somativa. (Moreira & Buchweitz, 1993: 74).

Todos os conteúdos temáticos são compostos por diversos conceitos estruturantes cuja compreensão se afigura necessária para a compreensão holística desses mesmos conteúdos. Assim, todos os conteúdos são passíveis de serem reproduzidos através de mapas conceituais, podendo estes últimos conferir aos conceitos o estatuto de instrumento de aprendizagem. Os conceitos podem, então, ser entendidos como "possibilidades cognitivas" (Moniot, 1993: 86), na medida em que a sua aprendizagem implica a sua relação com outros conceitos e com um campo de estudo, ou seja, a sua aprendizagem corresponde à atribuição de um significado que, ao invés de se tratar de um produto final adquirido e estagnado, está em constante construção e reorganização (Lisboa, 2007: 26) – na área disciplinar de História, a lecionação de conteúdos através de conceitos ou de mapas conceituais exige, todavia, uma ação cautelosa e cética da parte do instrutor, mas também do aluno, pois alguns conceitos são tematicamente transversais (ex. Imperialismo, Constituição), além de que diferentes conceitos apresentam uma historicidade díspar, isto é, o seu significado deve ser compreendido a partir do contexto que o produziu (Schmidt, 1999: 152), o que poderá contribuir para que o significado apreendido pelos aprendizes não se revele cientificamente correto ou adequado à temática em estudo.

Estipulando relações hierárquicas significativas entre conceitos que compõem os conteúdos de uma temática ou de uma aula, os mapas conceituais podem revelar-se instrumentos de planificação relevantes, pois a sua elaboração, de acordo com os fins especificados, exige que o professor determine as relações de subordinação e superordenação dos conceitos, acabando, mesmo que inconscientemente, por delinear a estrutura e por definir o fio condutor da aula/unidade didática, potenciando que a aprendizagem dos alunos se proceda através da estruturação hierárquica dos novos conhecimentos e da atribuição de significados aos mesmos (Moreira & Buchweitz, 1993: 35; Moreira, 2000: 16). Deste modo, os momentos didáticos que constituem a aula são representações concisas das estruturas conceituais e proposições que estão a ser lecionadas e, portanto, passíveis de promover a aprendizagem significativa das mesmas, enquanto o professor desempenha o papel de mediador entre a estrutura conceitual da aula/unidade didática e a estrutura cognitiva do aluno (Ontoria *et al*, 1999: 44). Tal metodologia promove uma maior estabilidade e coerência no que se prende com a diferenciação progressiva dos conceitos, que facilitará e sustentará a atribuição de significado aos novos conhecimentos. Facilitará, ainda, a tarefa do professor na hora de identificar possíveis reconciliações entre conceitos à medida que os conteúdos são tratados e relacionados, visto que os mesmos são sustentados pela natureza substantiva e denotativa resultante da inter-relação de dois ou mais conceitos (Moreira & Buchweitz, 1993: 35). De resto, uma das áreas associadas ao mapeamento conceitual que tem sido alvo de maior atenção por parte da comunidade científica prende-se com o desenvolvimento de ferramentas informáticas que possibilitam a conversão textos para mapas conceituais, numa tentativa de conferir maior simplicidade, organização e rigor a conteúdos complexos, e que, futuramente, poderão ser auxiliares de relevo na planificação de currículos e unidades didáticas e no desenvolvimento de materiais de aprendizagem potencialmente significativos (Aguiar & Cury, 2016: 20-30; Pinotte & Cury, 2016: 164-173).

No que respeita ao processo de instrução, Ausubel sugere que, de modo a potenciar uma maior significância das aprendizagens, a mesma se proceda a partir de situações concretas da

vida prática, pois "as informações factuais e as capacidades intelectuais deveriam adquirir-se sempre nos contextos funcionais da vida real, em que são normalmente encontradas" (Ausubel, 2003: 5). Também Severina Sarah Lisboa aconselha que os conteúdos sejam "associados à realidade social, de modo a não serem desprovidos de significado" (Lisboa, 2007: 26). Assim, a aprendizagem não decorrerá de modo ambíguo, podendo os alunos associar os conteúdos a um momento de aprendizagem significativo, mais propriamente, a um caso concreto que lhes poderá servir de suporte para experiências futuras, mostrando-se, todavia, necessário que estes tenham a destreza de refletir quanto ao contexto dos exemplos apresentados e àquele das novas experiências com as quais se vão deparar ao longo da sua vida. Esta opção pedagógica poderá, ainda, contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e do seu pensamento crítico e reflexivo, aspetos estruturantes no que importa à transferibilidade do conhecimento histórico.

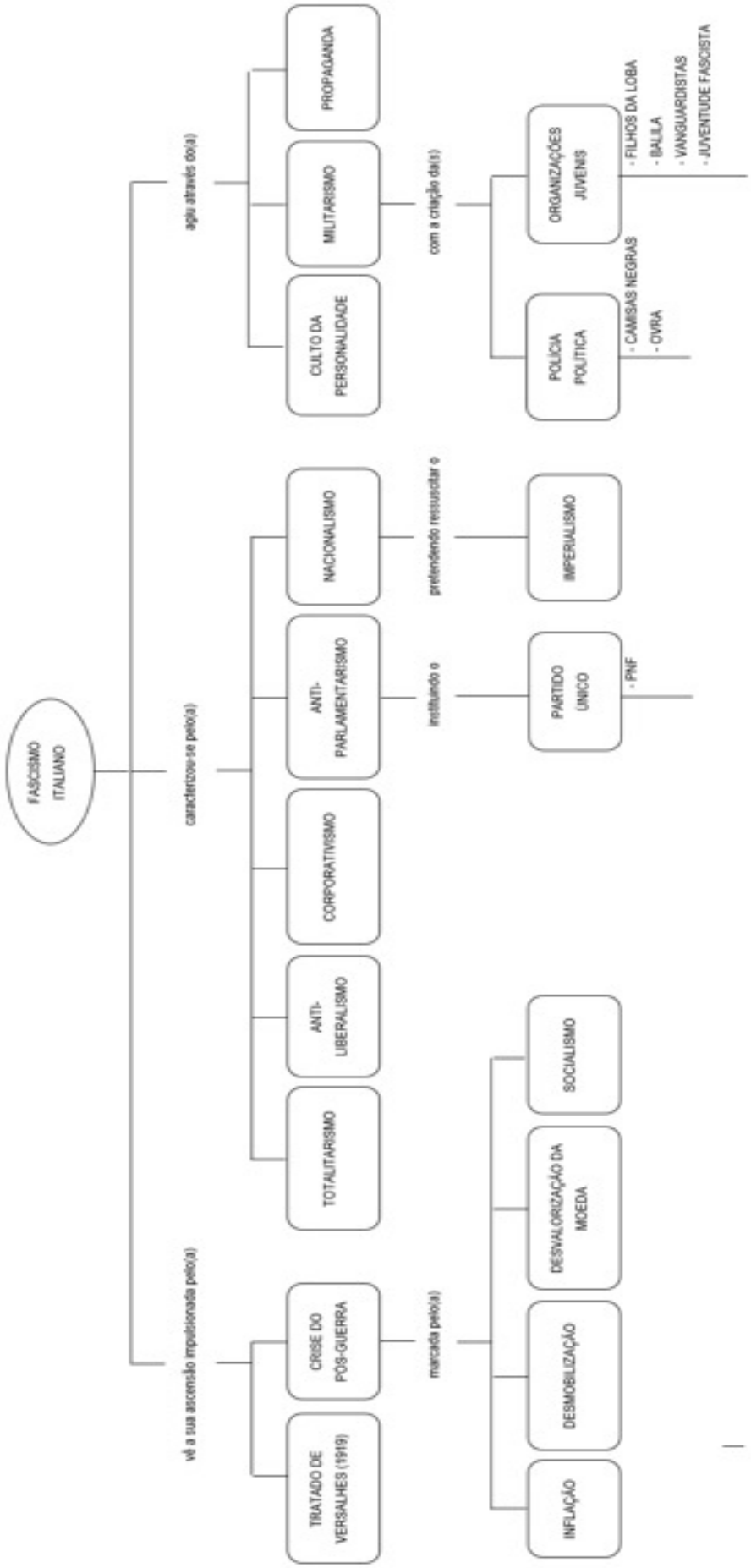
No caso da disciplina de História, o professor pode optar por proceder, através do diálogo horizontal, à interpretação de discursos de figuras históricas, de documentação legal, de imprensa (notícias e caricaturas) e fotos da época, etc., conferindo ao aluno o papel principal no âmbito do processo de aprendizagem, para que os significados surtidos da análise do material potencialmente significativo sejam resultado do seu próprio raciocínio. Em suma, preconiza-se que o aluno seja o engenheiro do seu próprio conhecimento.

Ainda que se mostre benéfico planificar aulas/unidades didáticas a partir de mapas conceituais, não é aconselhável que estes sejam revelados aos alunos, pois tal pode contribuir para que estes se sintam inibidos de construir as suas próprias hierarquias e proposições conceituais, sendo de evitar que procurem replicar o mapa desenvolvido pelo professor e, simplesmente, providenciar a resposta que se afigure desejável e correta na ótica do professor (Moreira & Buchweitz, 1993: 42). O professor deve mostrar-se flexível e dar azo, ou mesmo apelar, à criatividade dos alunos, de modo a que construam autonomamente o seu próprio conhecimento e que este seja um reflexo fidedigno do seu raciocínio.

Pode, no entanto, revelar-se profícuo que, aquando da elaboração do mapa conceitual temático, o professor proceda à estruturação da aula em partes/sub-conteúdos, informando os alunos dessa particularidade, de modo a que estes comecem, desde logo, a organizar e a estruturar os conteúdos e o seu conhecimento.

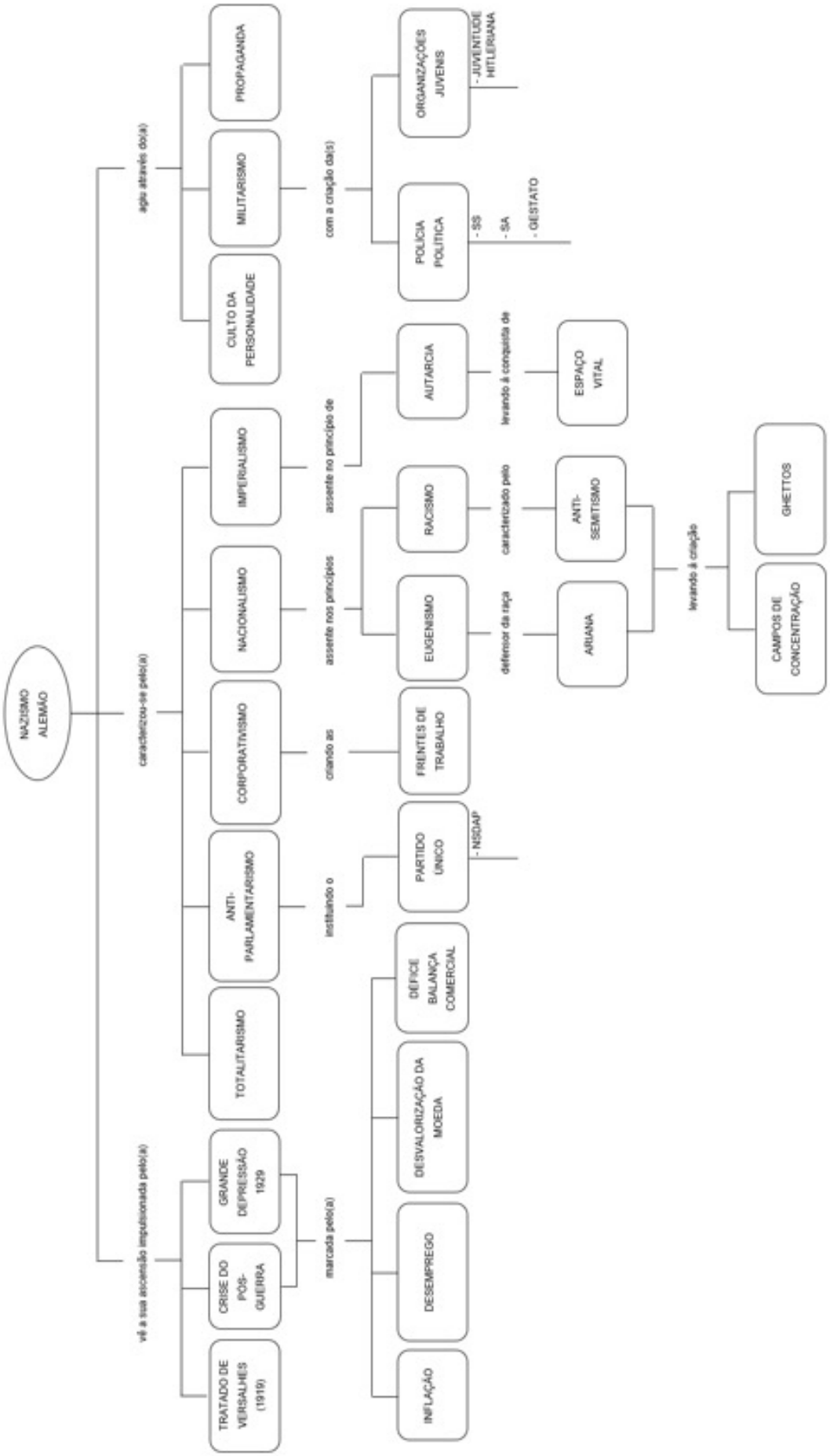
Numa investigação que levei a cabo (Pateira, 2014) sobre a utilização de mapas conceituais em contexto pedagógico, aplicada a uma turma do 9.º ano de escolaridade, que incidia sobre o uso desta ferramenta no processo de planificação e avaliação de conteúdos, procedi, exatamente, à elaboração dos meus próprios mapas conceituais para definir a estrutura da minha aula, de resto, como é possível contemplar nas figuras 3, 4 e 5.

Figura 3: Mapa Concetual do "Fascismo Italiano" relativo à unidade didática "Regimes Ditatoriais da Europa"



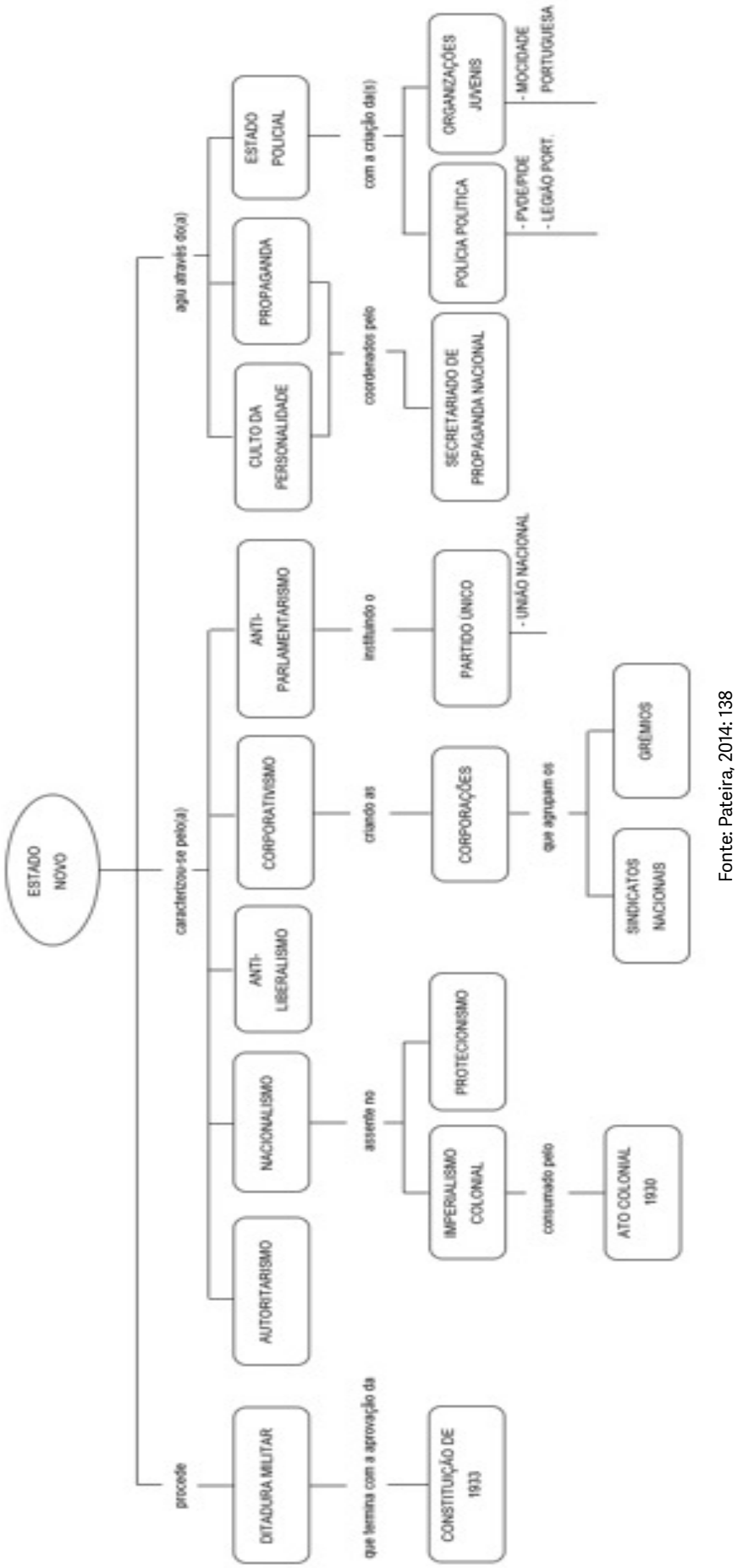
Fonte: Pateira, 2014: 113

Figura 4: Mapa Concetual do "Nazismo" relativo à unidade didática "Regimes Ditatoriais da Europa"



Fonte: Pateira, 2014: 124

Figura 5: *Mapa Conceitual do "Estado Novo" relativo à unidade didática "Regimes Ditatoriais da Europa"*



Fonte: Pateira, 2014: 138

Um olhar mais atento sobre os mapas conceituais apresentados nas figuras permite perceber que todos são compostos por três segmentos/ramificações "principais" (aqueles que descendem do conceito mais geral), correspondendo cada a uma parte da estrutura da aula: Origem, Características e Modos de Ação. A estratégia delineada a partir desta ordenação pretendia incitar, desde logo, os alunos a organizar e a estruturar os conteúdos relativos a cada uma das temáticas. Nesse sentido, no início de cada aula de lecionação dos referidos conteúdos eram apresentadas aos alunos não só as questões-orientadoras da aula, mas também a sua estrutura. Quando adotada esta estratégia, é, no entanto, imperativo que o professor seja capaz de pautar e esclarecer devidamente os momentos da aula, explicando coerente e sustentadamente a relação estabelecida entre os diversos segmentos/partes da aula e o conceito mais geral, que subsume todos os restantes, de modo a que a aprendizagem seja o mais clara e estável possível, evitando que os alunos procedam à conceção de proposições conceituais ambíguas, cientificamente erradas ou indevidamente sustentadas. É, portanto, pertinente que o professor proceda, sempre que conveniente, à revisão/recapitulação dos elos orientadores de um determinado segmento de proposições, garantindo que a aprendizagem não decorre, somente, através de proposições isoladas, mas antes através de uma visão holística clara e esclarecedora dos mesmos.

Não obstante as diversas aplicações possíveis do mapa conceitual, Joseph Novak refere que "Talvez a contribuição mais significativa dos mapas conceptuais no processo da educação resida na melhoria das técnicas de avaliação" (Novak & Gowin, 1999: 39).

Quando aplicados com o intuito de avaliar as aprendizagens dos alunos, isto é, quando é proposta aos alunos uma atividade de construção de mapas conceituais com o propósito de verificar quais as aprendizagens consolidadas e quais as incoerências meritórias de revisão, os mapas conceituais permitem ao professor apurar o modo como os alunos estruturam, hierarquizam, diferenciam, relacionam, discriminam, integram e organizam os conceitos de uma determinada unidade de estudo, tópico ou disciplina na sua estrutura cognitiva. Os mapas conceituais podem, portanto, revelar-se um valioso auxiliar, não só na determinação do conhecimento prévio dos alunos, como também na monitorização da evolução das suas aprendizagens, na medida em que, quando utilizados como instrumento de avaliação em dois momentos distintos do processo de aprendizagem, ilustram as mudanças conceituais ocorridas na estrutura cognitiva dos aprendizes ao longo do processo de ensino-aprendizagem, providenciando *feedback* para o desenvolvimento de futuras estratégias didáticas (Moreira & Buchweitz, 1993: 44), cumprindo, de resto, o verdadeiro propósito da avaliação. Neste contexto, convém salientar, entende-se o ato de avaliação como a "recolha e interpretação sistemática das informações que impliquem juízos com vista a tomar decisões" (Valadares & Graça, 1998: 45), isto é, um processo "descritivo e informativo nos meios que emprega e formativo na intenção que lhe preside" (Ribeiro, 1999: 75).

Quando devidamente elaborados, os mapas conceituais permitem apurar as relações que os alunos estabelecem entre os conceitos, reveladoras do seu raciocínio, e, por isso, revelam-se instrumentos de avaliação precisos na hora de reorientar o processo de ensino-aprendizagem, pois facultam o professor de informação sobre conceções erróneas/alternativas por estes produzidas, isto é, conceções expressas através de uma ou várias proposições falsas, interpretações superficiais e conceitos que poderão estar em falta na sua estrutura cognitiva (Moreira & Buchweitz, 1993: 73; Gouveia & Valadares, 2004: 2). Assim, a mais-valia dos mapas conceituais enquanto instrumento de avaliação reside na precisão demonstrada no momento de apurar a quantidade e a qualidade da informação aprendida pelo aluno num determinado momento do processo de ensino-aprendizagem, decorrente da análise dos conceitos que este domina, do modo como

os estrutura, e dos erros e acertos dos significados manifestados no mapa conceitual que elaborou (Ontoria *et al*, 1999: 35). Esta precisão irá, consequentemente, evidenciar-se na intervenção reguladora do processo de ensino-aprendizagem, atendendo que o professor tem à sua disposição informação qualitativamente fértil que lhe permite identificar quais os aspetos a ser alvo de melhoria, agindo com um propósito claro e bem definido (*idem*, 89).

Aquando do processo de avaliação não nos devemos olvidar que as lacunas evidenciadas são tão ou mais importantes que os conhecimentos já adquiridos, pois o "erro não pode permanecer vinculado à ideia de fracasso, mas deve aliar-se à de possibilidade" (Souza & Boruchovitch, 2010: 183). Compreende-se, então, que o modo como o professor utiliza a informação recolhida durante o processo de avaliação é mais importante que a própria informação *per si* (Valadares & Graça, 1998: 52), pois, tal como Sérgio Fonseca Carvalho refere, a "aprendizagem não começa na ignorância mas com o erro" (Carvalho, 1997: 12).

Em suma, o mapa conceitual permite ao professor apurar em que ponto/estádio da aprendizagem o aluno se encontra, com o intuito de (re)orientar o seu processo de ensino (Novak & Gowin, 1999: 116), surgindo como um instrumento de avaliação inovador e fidedigno, pois como Novak indica, fazendo referência a um mapa conceitual elaborado por um dos seus alunos, "tentem adivinhar quantas perguntas de múltipla escolha seriam necessárias para avaliar a capacidade dos alunos compreenderem e relacionarem todos os conceitos e proposições apresentados (...). Além disso, os alunos não teriam oportunidade de mostrar como organizaram os conhecimentos, nem a criatividade demonstrada na seleção de conceitos." (Nova, 2000a: 192).

Todavia, um desafio cimeiro da aplicação de mapas conceituais em contexto de sala de aula prende-se com o facto dos alunos, à partida, não dominarem a metodologia inerente à sua construção. Aliás, este foi um dos desafios com o qual me deparei na minha investigação e que me impossibilitou de diagnosticar as ideias prévias dos alunos, acabando, então, por recorrer a organizadores prévios[1] – conceitos ou ideias iniciais apresentadas como marcos de referência dos novos conceitos e relações (Ontoria *et al*, 1999: 21) –, fornecidos aos alunos no início do estudo das temáticas, que funcionaram como ponte cognitiva entre os novos conteúdos e a sua estrutura cognitiva, garantindo uma ancoragem estável dos novos conteúdos e tornando logicamente significativas as novas aprendizagens, ao invés de recolher, somente, uma multiplicidade de conceitos temáticos sem que apresentassem ou lhes fosse estipulado qualquer vínculo ou relação entre os mesmos. Na verdade, a construção de mapas conceituais afigura-se bastante complexa quando elaboramos os primeiros exercícios e, portanto, mostra-se premente que os alunos dominem os seus elementos e façam um uso devido dos mesmos para que os resultados se mostrem profícuos.

No sentido de encontrar solução para esta adversidade, Ontoria *et al* apresentam uma proposta que pode ser aplicada por qualquer professor. Nesta, sugerem que o professor comece por explicar aos aprendizes, recorrendo a exemplos simples, o significado dos termos "conceito" e "palavras de enlace". Posteriormente, o professor deve escolher um capítulo de uma temática do manual já estudada pelos alunos e construir um quadro composto por duas colunas, uma destinada a elencar os principais conceitos do capítulo e outra na qual são redigidas as palavras de enlace. Através de diálogo horizontal, professor e alunos devem, então, preencher ambas as colunas de modo a reunir toda a informação necessária à construção do mapa conceitual. De seguida, o professor deve construir o mapa conceitual temático e à medida que o vai elaborando alerta os alunos para os seus elementos e para as suas características. Após este processo de

1 No caso específico da minha investigação recorri à temática em estudo: "Fascismo Italiano", "Nazismo" e "Estado Novo".

instrução, os autores sugerem que seja dada liberdade aos alunos para construírem, em grupo, um mapa conceitual relativo a um outro capítulo da mesma temática, devendo o mapa ser complementado por uma explicação escrita ou oral do mesmo (Ontoria *et al*, 1999: 40).

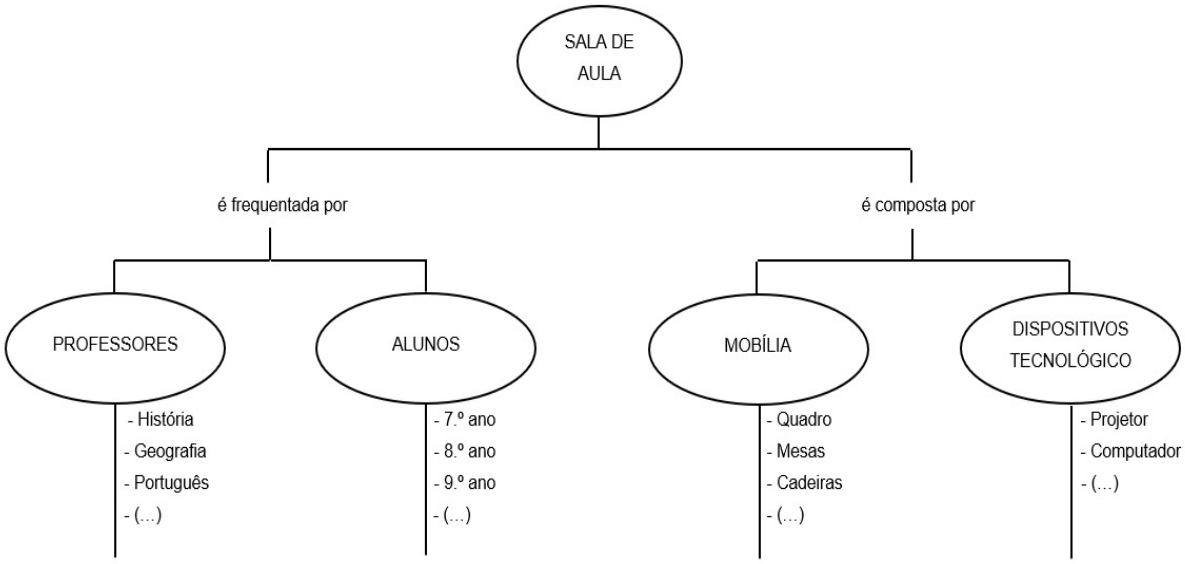
Ainda que se trate de um modelo válido e passível de promover a plena aprendizagem das premissas subjacentes à metodologia de construção de mapas conceituais, exige uma grande disponibilidade de tempo, nomeadamente a possibilidade de recuar no programa da disciplina.

No âmbito da investigação que levei a cabo, encontrava-me numa situação adversa, pois ocupava o cargo de professor estagiário e, portanto, não dispunha da carga horária desejável para a aplicação do meu estudo, logo, não tive oportunidade de elaborar, juntamente com os alunos, mapas conceituais sobre temáticas que haviam sido previamente estudadas e avaliadas, na medida em que, ao fazê-lo, corria o risco de atrasar os alunos relativamente ao programa orientador da disciplina. Nesse sentido, optei por elaborar o meu próprio modelo, que, apesar de mais moroso, no que respeita ao domínio da técnica de mapeamento conceitual, tornava exequível a aprendizagem da técnica e, concomitantemente, a progressão nos conteúdos da disciplina. O modelo, que irei de seguida apresentar, acabaria, de resto, por constituir o cerne da minha investigação.

Tratando-se da primeira experiência da grande maioria dos alunos, no que toca à construção de mapas conceituais, ponderei proceder à construção do primeiro mapa conceitual juntamente com os alunos, ou seja, recorrendo ao diálogo horizontal, pois deste modo incitaria os alunos a construir as suas próprias proposições conceituais, que seriam, somente, orientados de modo a não descurarem qualquer elemento constituinte dos mapas conceituais. No entanto, após alguma reflexão, concluí que tal estratégia não revelaria as dificuldades e as dúvidas de todos os alunos da turma, mas somente as daqueles mais participativos, o que poderia resultar na "sabotagem" dos resultados, pois os erros, lacunas e aprendizagens ilustradas nos mapas seriam reflexo, não da aprendizagem e dificuldades individuais dos elementos da turma, mas somente daqueles que se mostraram proativos durante a atividade. De modo a evitar tais incoerências, optei por elaborar um pequeno tutorial composto por 4 diapositivos com as seguintes informações:

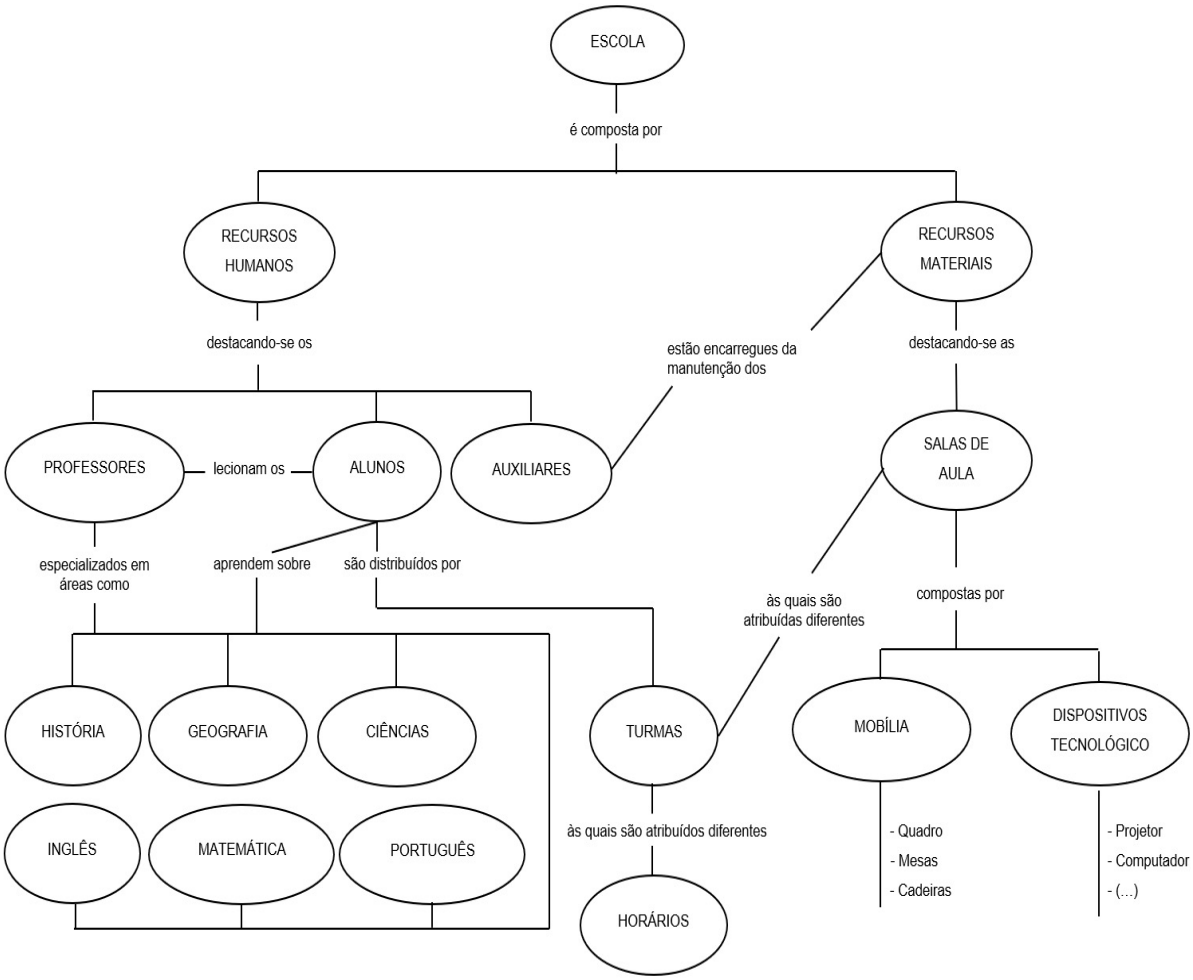
- Diapositivo 1: Breve explicação do que são mapas conceituais, quais os seus objetivos e quais os elementos que o constituem;
- Diapositivo 2: Enunciação da primeira etapa do processo de construção de um mapa conceitual – Seleção de Conceitos
- Diapositivo 3: Enunciação da segunda etapa do processo de construção de um mapa conceitual – Definição do Grau Hierárquico dos Conceitos e definição de Conceitos Específicos e Conceitos Gerais;
- Diapositivo 4: Enunciação da terceira etapa do processo de construção de um mapa conceitual – Definição de Palavras de Enlace e formulação de proposições (com exemplo ilustrativo)A apresentação dos diversos diapositivos foi acompanhada por uma explicação oral de todos os passos que os alunos deveriam seguir de modo a construir devidamente um mapa conceitual. Para que a explicação não se cingisse somente ao campo teórico do processo de construção de mapas conceituais e dos seus propósitos, elaborei dois mapas (Figura 6 e 7) exemplificativos, a partir dos quais desenvolvi um diálogo horizontal com os alunos no sentido de aferir se estes eram capazes de identificar corretamente os diversos elementos constituintes do mapa conceitual.

Figura 6: Mapa Concetual: Tutorial 1



Fonte: Pateira, 2014: 264

Figura 7: *Mapa Conceitual: Tutorial 2*



Fonte: Pateira, 2014: 265

Como é possível observar, o mapa apresentado na figura 6 é bastante simples, sendo constituído por um número reduzido de conceitos, não se evidenciando quaisquer ligações cruzadas entre os mesmos. O objetivo passou, exatamente, por explicar de um modo simples e de fácil compreensão os desígnios dos mapas conceituais, assim como identificar os seus elementos e quais os seus propósitos. Neste sentido, optei por dedicar o mapa à temática "Sala de Aula", por se mostrar facilmente assimilável para os alunos.

Já o segundo mapa conceitual, explanado na figura 7, é mais complexo e incide sobre a temática "Escola", incorporando, de certo modo, o mapa previamente apresentado. Além de ser constituído por um maior número de conceitos e proposições, denotando-se já uma crescente diferenciação progressiva dos conceitos, apresenta ligações cruzadas/transversais, pretendendo com isto consciencializar os alunos quanto às diversas potencialidades e opções viabilizadas pelos mapas conceituais.

Como referi previamente, toda a minha investigação constituiu uma espécie de tutorial de aprendizagem da técnica de mapeamento conceitual. A metodologia aplicada foi composta por três etapas referentes aos conteúdos temáticos apresentados nas figuras 3, 4 e 5. Aqui, importa realçar que em cada etapa foram realizados dois exercícios de construção de mapas conceituais: um posterior à lecionação dos conteúdos, que visava apurar as aprendizagens consolidadas e as lacunas manifestadas pelos alunos após o ato de instrução, e a partir das quais foi definida uma estratégia de recuperação dos conteúdos em estudo; um outro após a realização da atividade de reorientação do processo de aprendizagem, com o propósito de aferir se haviam ocorrido mudanças, ou por outras palavras, melhorias na estrutura conceitual dos aprendizes.

A metodologia delineada foi delimitada em três etapas, pois o seu propósito passava por ensinar gradualmente os alunos a construir estruturas conceituais organizadas, coerentes e devidamente sustentadas. Assim, o grau de complexidade dos exercícios ia aumentando de etapa em etapa.

Na primeira etapa, referente à construção do mapa conceitual do "Fascismo Italiano", foram providenciados aos alunos os conceitos-chave estruturantes do mapa conceitual. Caberia, então, aos alunos a tarefa de estabelecer relações pertinentes e coerentes entre os diversos conceitos. Assim, ainda que auxiliados, acabariam por apresentar a trama cognitiva que haviam elaborado e as proposições conceituais que haviam concebido. De resto, esta técnica é, também, sugerida por Ontoria *et al* e por Novak e Gowin (Ontoria *et al*, 1999: 34; Novak & Gowin, 1999: 117).

Na etapa seguinte, mais propriamente, naquela em que os alunos deveriam construir o mapa conceitual temático do "Nazismo", já não foram providenciados os conceitos-chave que os alunos deveriam integrar e estruturar no seu mapa conceitual, mas antes um texto escrito (Pateira, 2014: 267-268), a partir do qual deveriam selecionar os conceitos-chave da temática e, subsequentemente, proceder à sua organização, estruturação e inter-relação. O aumento do grau de complexidade desta atividade, face à anterior, incidia, essencialmente, sobre a capacidade reflexiva e criativa dos alunos, isto no que respeita à seleção dos conceitos e à sua capacidade de síntese, uma vez que deveriam sintetizar um aglomerado de conteúdos temáticos num só esquema, contribuindo também para o incremento da sua autonomia de trabalho e, em última instância, da sua capacidade de autorregular a própria aprendizagem.

Por fim, na terceira e última etapa, referente à atividade de construção do mapa conceitual temático do "Estado Novo", era pretendido que os alunos elaborassem o seu esquema síntese autonomamente, isto é, sem qualquer auxílio. Nesse sentido, foi-lhes conferida total autonomia, não sendo providenciado qualquer suporte de auxílio à realização da atividade, à exceção dos

apontamentos que haviam redigido na aula de lecionação dos conteúdos e de uma ficha formativa (*idem*, 272-274) que haviam realizado nessa mesma aula e que, de resto, não foi corrigida propositadamente, com o intuito de que o mapa fosse um reflexo fidedigno das suas aprendizagens.

A metodologia descrita supra permitiu conjugar a aprendizagem da técnica de mapeamento conceitual e dos conteúdos temáticos do programa da disciplina, evitando recuos neste último. O facto de serem realizados dois exercícios em cada etapa possibilitou ainda que estes adquirissem alguma experiência na atividade e que na derradeira etapa fossem já capazes de elaborar os seus esquemas conceituais sem quaisquer dificuldades. Este mesmo aspeto assegurou ainda que, ao longo de todo o processo, fosse exequível avaliar as aprendizagens dos alunos, operacionalizar uma estratégia de recuperação dos conteúdos e, por fim, reavaliar as aprendizagens surtidas da reorientação do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a elaboração de um diagnóstico qualitativamente fértil no que respeita à evolução das aprendizagens dos discentes. A realização de um segundo mapa conceitual sobre um determinado tema é, de resto, preconizada por Novak e Gowin, que afirmam permitir aos alunos apresentar relações pertinentes de forma mais explícita, contribuindo para o aumento do carácter significativo das aprendizagens (Novak & Gowin, 1999, 51,52).

Ainda que diferentes autores/investigadores apresentem diferentes modelos de introdução da técnica de mapeamento conceitual em contexto de sala de aula, à semelhança do processo de aprendizagem significativa, não existe uma metodologia dogmática que garanta o pleno sucesso do ato de instrução, dada a diversidade das características e dos métodos de trabalho do nosso público-alvo. Como em qualquer matéria do universo das ciências humanas, sugere-se que cada professor elabore e aplique a sua própria metodologia, uma que lhe pareça mais apropriada e conveniente mediante as características e dificuldades dos seus alunos e os fins que pretende alcançar.

O mesmo deverá acontecer relativamente ao método de avaliação dos mapas conceituais e da informação que este nos providencia. A aplicação de determina técnica ou metodologia de avaliação deve, sempre, ser precedida por um processo de reflexão, pois o professor deve garantir a validade e pertinência dos dados que vai recolher. Assim, o professor deve questionar "O que avaliar?" e "Como avaliar?". Quer isto dizer que o professor deve definir qual a informação que vai avaliar, definindo variáveis, e de que modo vai aferir a qualidade da informação recolhida.

No processo de avaliação de um mapa conceitual, Novak e Gowin destacam três aspetos fulcrais a considerar: a organização hierárquica, a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora. Ao definir estes elementos como essenciais no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, depreende-se que a avaliação de mapas conceituais seja contínua, isto é, que a mesma se proceda em diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem, pois fenómenos como o de diferenciação progressiva e o de reconciliação integradora são apenas percecionáveis se um tema ou campo de conhecimento for avaliado em dois, ou mais, momentos distintos, uma vez que ambos pressupõem a ocorrência de modificações ao nível da estrutura cognitiva do sujeito – reorganização cognitiva do conhecimento (Ontoria *et al*, 1999: 35; Novak & Gowin, 1999: 115, 117). De resto, os mapas conceituais apresentam-se como um excelente instrumento de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, logo, podem ser utilizados enquanto instrumento de avaliação ao longo de toda uma unidade didática, aliás, é aconselhável que assim o seja (Ontoria *et al*, 1999: 35).

Encontrada a resposta à questão "O que avaliar?", o professor deve definir "Como avaliar?".

Novak e Gowin apresentam uma proposta de avaliação flexível dos mapas conceituais, sem definir, no entanto, uma escala de pontuação precisa. Apelando a que cada professor defina a sua própria escala, sugerem que a mesma incida sobre as relações proposicionais válidas, sobre a

validade e coerência das proposições formuladas, sobre a posição hierárquica dos conceitos, sobre as ligações cruzadas/transversais e sobre os exemplos mencionados pelos alunos, que sustentam a compreensão dos significados inerentes às proposições formuladas (Novak & Gowin, 1999: 52, 123).

Já Beça propõe um modelo que define como variáveis os conceitos e as palavras de enlace selecionadas pelos autores dos mapas. Quanto aos conceitos, o critério de avaliação cinge-se ao facto de os alunos selecionarem ou não os conceitos estruturantes de uma determinada temática ou campo de conhecimento. Quanto às palavras de enlace, o critério de avaliação é similar, debruçando-se, somente, sobre facto de os alunos indicarem ou não elos de ligação entre conceitos que permitam a conceção de proposições conceituais, sem que, no entanto, avalie a relevância ou cientificidade das mesmas (Beça, 2012: 43-60).

O modelo de avaliação que acabei por adotar na minha investigação desvia-se ligeiramente dos que aqui foram explanados. Optei por não recorrer àquele proposto por Novak e Gowin por o considerar demasiado complexo, atendendo que a minha investigação foi desenvolvida com uma amostra que não possuía qualquer experiência prévia na realização de exercícios desta tipologia. Assim, considerei relativamente excessivo avaliar variáveis como o grau hierárquico dos conceitos e das ligações cruzadas/transversais. Pelo contrário, o modelo apresentado por Beça pareceu-me demasiado redutor, na medida em que a investigadora avalia a mera utilização ou não utilização dos conceitos inerentes à temática de estudo e se os alunos procedem à enunciação de palavras de enlace, não incidindo qualquer crivo qualitativo sobre estas últimas, partindo desta análise para inferir se os alunos aprenderam ou não os conteúdos significativamente. A meu ver, a avaliação qualitativa das palavras de enlace é imperiosa, pois quando o seu propósito passa, exatamente, por avaliar a aprendizagem dos alunos, não devemos desejá-la somente significativa, mas também científica e académica.

O crivo avaliativo aplicado ao longo da minha investigação incidiu sobre os conceitos selecionados pelos alunos e sobre as palavras de enlace por eles enunciadas (Pateira, 2014: 36, 37), à semelhança do modelo de Beça. Todavia, o modo como procedi à sua avaliação foi ligeiramente diferente.

A pertinência da variável "seleção de conceitos" prende-se com o facto de esta permitir apurar qual o grau de importância que os alunos atribuem a determinados conceitos intrínsecos a uma temática, e verificar quais os conceitos assimilados na sua estrutura cognitiva. Importa ainda o facto de que o julgamento implícito da relevância dos conceitos comporta a consciencialização de que estes se devem revelar capazes de subsumir as novas aprendizagens (Ausubel, 2003: 54). A avaliação desta variável poderia, porventura, comportar ainda a avaliação do grau hierárquico dos conceitos, porém, tratou-se, como referido, da primeira experiência dos alunos na realização de exercícios de construção de mapas conceituais, tornando-se, portanto, difícil para os alunos assimilar o propósito de dispor hierarquicamente os conceitos. Este atributo dos mapas conceituais perde, de resto, alguma pertinência se atendermos que o propósito dos exercícios de construção dos mapas conceituais assumia, essencialmente, um cariz pedagógico, considerando, portanto, que a grande relevância destes, numa fase embrionária, passava por munir os alunos de destrezas que lhes permitissem estruturar as suas aprendizagens através de uma trama de relações e significados.

Por sua vez, no que respeita às palavras de enlace, considerei oportuno que a avaliação deste campo incidisse sobre duas categorias. A primeira, respeitante à sua natureza semântica, uma vez que um mapa conceitual deve transparecer e assemelhar-se a um texto escrito sob a forma de esquema, providenciando uma leitura clara, coerente e percetível ao leitor, pesando, ainda, o facto de promover melhorias quanto à capacidade de expressão escrita dos alunos. A segunda categoria incidiu, por sua vez, sobre a cientificidade da relação e do significado que as palavras de enlace conferem entre os dois conceitos associados, pois são as palavras de enlace que determinam se a proposição formulada pelo aluno é cientificamente válida ou inválida, além de instigarem uma ação reflexiva da parte dos alunos, no que respeita ao modo como pensam e associam diferentes conceitos e, até mesmo, conteúdos. As duas categorias foram avaliadas individualmente, sendo-lhes atribuído um campo respetivo na grelha de avaliação.

Optei por não dedicar qualquer campo relativo às eventuais ligações cruzadas/transversais que os alunos pudessem formular pelos motivos referidos aquando da justificação do facto de não incidir a minha análise sobre a disposição hierárquica dos conceitos. Além disso, o propósito dos mapas conceituais na investigação que levei a cabo passava por apurar se as aprendizagens essenciais das temáticas presentes nos programas curriculares eram devidamente apropriadas, logo, tomei a liberdade de incidir o meu foco sobre as relações estabelecidas e tratadas ao longo das aulas de lecionação dos conteúdos, ainda que tenha sido dada liberdade aos alunos para que dessem azo à sua criatividade e procedessem à estipulação de relações múltiplas a partir de um só conceito.

Ainda que a avaliação quantitativa dos mapas conceituais não seja uma prioridade quando esta ferramenta didática é aplicada no processo de avaliação formativa, atendendo que o seu objetivo primordial passa por promover "alterações qualitativas na estrutura conceitual criada" (Novak & Gowin, 1999: 113), optei por definir uma escala de avaliação para os dois campos de avaliação respeitantes às palavras de enlace, de modo a que os resultados pudessem ser mensuráveis e, assim, interpretados cientificamente: nas ocasiões em que os alunos não selecionassem quaisquer palavras de enlace para associar os conceitos, estas seriam classificadas como "errado", sendo este nível representado nas grelhas de avaliação pelo algarismo "0"; nos casos em que os alunos selecionassem palavras de enlace que não se encontrassem semântica e/ou cientificamente corretas ou se revelassem ambíguas, estas seriam classificadas como "incorretas", sendo o respetivo nível representado na grelha de avaliação pelo algarismo "1"; já as palavras de enlace que se encontrassem semântica e cientificamente válidas seriam classificadas com o nível "correto", representado na grelha de avaliação pelo algarismo "2".

Ao incidir a avaliação dos mapas conceituais sobre as variáveis "seleção de conceitos" e "palavras de enlace" pude apurar se as lacunas manifestadas pelos alunos se deviam à não assimilação dos conceitos na sua estrutura cognitiva ou à inadequação semântica/científica das proposições. Por sua vez, ao definir duas categorias de avaliação da variável "Palavras de Enlace" e ao graduar essas categorias em três níveis, fui capaz de enriquecer a informação surtida do processo de avaliação. Esta mais-valia mostrou-se relevante, essencialmente, na caracterização dos erros manifestados pelos alunos. Por um lado, fui capaz de identificar, desde logo, a natureza do erro manifestado (semântica ou científica), por outro, consegui aferir o grau de desvio apresentado pelo aluno relativamente a determinado conceito ou proposição (errado, incorreto ou correto), isto é, aferir se as proposições conceituais indevidamente formuladas pelos alunos se deviam ao facto destes não conseguirem estabelecer uma relação entre os conceitos ou se a natureza da relação estabelecida entre os conceitos se revelava cientificamente incorreta ou

ambígua. Tal, viria a revelar-se um valioso auxiliar no processo de reorientação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A precisão e qualidade da informação recolhida através do modelo apresentado contribuíram, portanto, para que as estratégias de recuperação dos conteúdos se mostrassem, também elas, válidas e incisivas no momento de negociar significados e, consequentemente, colmatar as lacunas apresentadas nos primeiros mapas conceituais temáticos que os alunos haviam elaborado, destacando-se, aqui, uma relação de interação constante entre a avaliação dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem.

Os mapas conceituais revelam-se, portanto, bons instrumentos no sentido de promover a negociação de significados entre docentes e discentes, ou mesmo entre discentes, permitindo a troca de pontos de vista quanto à validade de uma determinada relação proposicional e do seu respetivo significado, no sentido de ser alcançado um consenso que se mostre, também, cientificamente sustentado e coerente.

No caso específico da investigação que levei a cabo, os dados qualitativos recolhidos deram azo à conceção de estratégias de recuperação que visavam a melhoria das aprendizagens dos alunos, patentes nos mapas conceituais elaborados no primeiro momento avaliativo e cujos resultados podem ser contemplados nos quadros 1, 2 e 3[2]:

Quadro 8: *Resultados obtidos pela turma do 9.º ano no primeiro momento avaliativo respeitante à construção de um mapa conceitual sobre os conteúdos temáticos do "Fascismo Italiano"*

	Seleção de Conceitos	Palavras de Enlace (Semântica)	Palavras de Enlace (Cientificidade)
Correto (2)	87,2%	65,1%	75,4%
Incorreto (1)	-	16,9%	6,6%
Errado (0)	-	18%	18%

Fonte: Pateira, 2014: 113

Quadro 9: *Resultados obtidos pela turma do 9.º ano no primeiro momento avaliativo respeitante à construção de um mapa conceitual sobre os conteúdos temáticos do "Nazismo".*

	Seleção de Conceitos	Palavras de Enlace (Semântica)	Palavras de Enlace (Cientificidade)
Correto (2)	64,1%	51,7%	52%
Incorreto (1)	-	5,4%	5,1%
Errado (0)	-	42,9%	42,9%

Fonte: Pateira, 2014: 124

2 No relatório referenciado os resultados foram discriminados por conceitos e apresentados através dos mapas conceituais explanados nas figuras 3, 4 e 5. Além disso, a análise dos resultados comportou ainda a correlação das diversas variáveis de modo a aferir elações mais conclusivas e sustentadas (Pateira, 2014: 111-155).

Quadro 10 – *Resultados obtidos pela turma do 9.º ano no primeiro momento avaliativo respeitante à construção de um mapa conceitual sobre os conteúdos temáticos do "Estado Novo".*

	Seleção de Conceitos	Palavras de Enlace (Semântica)	Palavras de Enlace (Cientificidade)
Correto (2)	74,85%	75,7%	61,4%
Incorreto (1)	-	0,7%	15%
Errado (0)	-	23,6%	23,6%

Fonte: Pateira, 2014: 138

A estratégia de recuperação de conteúdos que operacionalizei ao longo da minha investigação foi a mesma para todos os conteúdos enunciados. Como referi por diversas ocasiões, enfrentava a limitação de dispor de pouco tempo para realizar as atividades que havia planificado, nesse sentido era imperativo adotar estratégias eficientes, precisas e exequíveis num escasso período de tempo, o que se afigurava algo complexo, dado o número de elementos que compunham a minha amostra e o facto de cada indivíduo apresentar dificuldades específicas. Nesse sentido, optei por elaborar relatórios de avaliação formativa personalizados (Pateira, 2014: 289-329), que em contexto de sala de aula foram apresentados sob a forma de cartas pessoais dirigidas aos alunos. Nestes relatórios não enveredei pelo facilitismo, uma vez que não era meu intento indicar os erros aos alunos e, consequentemente, corrigi-los pessoalmente, considerando que este processo deveria ser realizado pelos próprios alunos. Assim, através dos relatórios, foram lançados desafios aos alunos, que foram incitados a identificar e retificar os seus erros através de informações auxiliares apresentadas, igualmente, nos relatórios.

A meu ver, a validade da metodologia adotada incide sobre duas dimensões, uma emocional e outra pedagógica. Providenciando *feedback* aos alunos sobre as suas aprendizagens através de cartas pessoais, acredito ter contribuído para o incremento dos índices de motivação e de autoestima dos mesmos aquando da realização da atividade. Além disso, o simples facto de estes verem o seu trabalho e esforço valorizado e reconhecido conferiu propósito e sentido à atividade, pois como Ausubel refere, "os seres humanos têm tendência a trabalhar mais e sentem-se mais motivados quando as atividades de aprendizagem que iniciam fazem sentido" (Ausubel, 2003: 15). Assim, ao contrário do que, lamentavelmente, por vezes ocorre, os alunos perceberam que o exercício que haviam realizado tinha uma finalidade, não se tratando de uma atividade cujo destino e finalidade desconhecem ou à qual não é aplicado qualquer crivo avaliativo nem providenciado *feedback*. Acrescenta-se ainda o facto de se ter tratado de um meio de estreitar a relação entre docente e discentes, uma vez que a natureza do relatório assumia um cariz pessoal, contribuindo, portanto, para um ambiente harmonioso e de compreensão mútua em contexto de sala de aula, pois, tal como Helena Vieira refere, a "relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor-aluno" (Vieira, 2000: 9).

No que respeita ao foro pedagógico, os relatórios foram concebidos com o intuito de promover a reestruturação das proposições conceituais, e dos seus respetivos significados, que os alunos haviam concebido. Todavia, esta "reconceção", promovida a partir de pequenos excertos de texto, não se cingia, somente, à proposição onde se manifestavam as lacunas/incoerências, mas antes a todo o/a segmento/ramificação proposicional onde esses equívocos estavam patentes. Este procedimento é vital no processo de negociação de significados, pois os significados

elaborados pelos alunos, e a sua respetiva relevância, são definidos pela estabilidade dos conceitos e das proposições a que estão associados. Assim, a complexidade do processo de negociação e de reconstrução de significados prende-se com a necessidade de consciencializar os aprendizes quanto ao modo como deverá decorrer esta modificação da sua estrutura conceitual/proposicional, apenas alcançável quando a reorientação da aprendizagem compreende os conteúdos onde as lacunas estão patentes, mas também aqueles a que estão associados (Novak, 2000b: 34, 37). Os relatórios de avaliação formativa personalizados garantiram, então, que o processo de "re-significação" decorresse sob uma perspetiva holística dos conteúdos e não de forma isolada dos restantes conhecimentos. Garantiram, ainda, a autonomia dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, visto serem estes a identificar os seus erros, de acordo com as indicações providenciadas, e a proceder à sua retificação.

Convém ainda referir, relativamente ao processo de negociação de significados, que este deve ser realizado brevemente após a conceção dos mesmos, pois se as proposições conceituais erróneas, e os seus respetivos significados, não forem corrigidas nos seus estados embrionários, isto é, em momentos em que a estrutura cognitiva ainda é constituída por conceitos de reduzida estabilidade e dissociáveis dos seus subsunçores, estas podem levar a erros no futuro, visto que os novos significados e as novas aprendizagens serão apropriadas em função de um significado falacioso, gerando-se, desta forma, relações, também elas, falaciosas e cientificamente incorretas (Novak, 200b: 38).

A validade do modelo de avaliação adotada e da subsequente estratégia de reorientação do processo de ensino-aprendizagem pode, de certo modo, ser atestada pela melhoria dos resultados ocorrida do primeiro momento avaliativo para o segundo, sendo que os resultados deste último momento podem ser consultados nos quadros 4, 5 e 6[3]. No entanto, seria redutor e falacioso considerar os resultados obtidos a partir da estratégia de recuperação dos conteúdos uma consequência, direta e exclusiva, de todo o processo de planificação que lhe esteve inerente.

Quadro 11: Resultados obtidos pela turma do 9.º ano no segundo momento avaliativo respeitante à construção de um mapa conceitual sobre os conteúdos temáticos do "Fascismo Italiano".

	Seleção de Conceitos	Palavras de Enlace (Semântica)	Palavras de Enlace (Cientificidade)
Correto (2)	95,2%	87,5%	89%
Incorreto (1)	-	5,9%	4,4%
Errado (0)	-	6,6%	6,6%

Fonte: Pateira, 2014: 119

3 No relatório referenciado os resultados foram discriminados por conceitos e apresentados através dos mapas conceituais explanados nas figuras 3, 4 e 5. Além disso, a análise dos resultados comportou ainda a correlação das diversas variáveis de modo a aferir elações mais conclusivas e sustentadas (Pateira, 2014: 111-155).

Quadro 12: *Resultados obtidos pela turma do 9.º ano no segundo momento avaliativo respeitante à construção de um mapa conceitual sobre os conteúdos temáticos do "Nazismo"*

	Seleção de Conceitos	Palavras de Enlace (Semântica)	Palavras de Enlace (Cientificidade)
Correto (2)	92,9%	81,3%	78,4%
Incorreto (1)	-	2,7%	5,6%
Errado (0)	-	16%	16%

Fonte: Pateira, 2014: 130

Quadro 13: *Resultados obtidos pela turma do 9.º ano no segundo momento avaliativo respeitante à construção de um mapa conceitual sobre os conteúdos temáticos do "Estado Novo"*

	Seleção de Conceitos	Palavras de Enlace (Semântica)	Palavras de Enlace (Cientificidade)
Correto (2)	99,1%	88,45%	80,4%
Incorreto (1)	-	3,85%	11,9%
Errado (0)	-	7,7%	7,7%

Fonte: Pateira, 2014: 144

A comparação dos mapas conceituais elaborados pelos alunos em diferentes momentos avaliativos permitiu, concomitantemente, apurar se a aprendizagem dos alunos decorreu através de um processo de diferenciação progressiva dos conceitos ou de reconciliação integradora de outros, sendo constatável a ocorrência dos dois processos de aprendizagem fundamentais da teoria de assimilação de David Ausubel – conceitual e proposicional – ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. De resto, os processos de diferenciação progressiva e de reconciliação integradora, evidenciados através da comparação dos dois mapas, ilustram com clareza o facto da aprendizagem se tratar de um processo contínuo, representando cada mapa a estrutura conceitual do conhecimento que um indivíduo detém sobre um determinado tema num momento específico. Assim, o conhecimento representado num mapa conceitual não é, nunca, um produto final, concluindo-se que a estrutura cognitiva do humano é dinâmica e contínua ao invés de um produto estagnado (Moreira & Buchweitz, 1993: 30).

Nunca é demais referir que os modelos aqui apresentados não devem ser interpretados como dogmas, mas antes como propostas de aplicação dos mapas conceituais em contexto pedagógico. Idealmente, cada docente/investigador deve assumir uma postura cética perante qualquer modelo com o qual se depara, visto que todos eles estão suscetíveis a retificações e até mesmo contestação e refutação. O que se pretendeu com este trabalho foi, exatamente, dar continuidade ao trabalho de inúmeros investigadores que, previamente, reconheceram a potencialidade desta técnica e se dedicaram a estudá-la e a aperfeiçoá-la, no sentido de a introduzir nos estabelecimentos de ensino.

A propósito da minha investigação e da metodologia por mim engendrada e aplicada, reconheço-lhe também limitações. Uma delas, talvez a mais relevante, prende-se com a idiossincrasia dos significados dos conceitos. Ainda que o mapa conceitual elaborado por um indivíduo seja composto

por proposições conceituais cientificamente válidas, o professor não tem como apurar se os significados cognitivamente elaborados pelos alunos correspondem à mensagem que este pretendia transmitir no momento de ensino-aprendizagem recorrendo apenas à informação apresentada pelos mapas conceituais. Nesse sentido, mostrar-se-ia oportuno se os exercícios de construção de mapas conceituais tivessem sido complementados com a elaboração de uma síntese, oral ou escrita, explicativa dos mesmos, como nos sugerem Ontoria *et al*, ou nos casos em que os mapas conceituais se revelassem complexos e/ou extensos, podendo a atividade ser realizada em grupo ou incidir meramente sobre uma parte/um segmento conceitual do mapa (Ontoria *et al*, 1999: 40).

Além disso, dada a potencialidade dos mapas conceituais para elaborar e organizar resumos esquemáticos de unidades didáticas ou de programas pedagógicos, ter-se-ia revelado pertinente promover uma quarta etapa que compreendesse a realização de um exercício de construção de um mapa conceitual no qual os alunos esquematizassem os conteúdos dos três mapas conceituais que haviam elaborado previamente (figura 8). Deste modo, seria estabelecida uma organização sequencial dos conteúdos mais coerente, e proporcionada uma visão e compreensão holística das temáticas tratadas, reformulando, assim, o processo de aprendizagem dos alunos, que, eventualmente, começariam a aprender a aprender, a pensar significativamente e a adotar uma metodologia de trabalho semelhante ao longo do seu percurso escolar.

Percebe-se também, pelo mapa conceitual apresentado na figura 8, que, além de promover uma representação holística dos três regimes ditatoriais tratados na referida investigação, este revela, de certo modo, um resumo daquilo em que consiste um regime ditatorial, nomeadamente, o contexto mais propício para o seu surgimento e ascensão, os atributos que o caracterizam e, por fim, o seu *modus operandi*. Esta ilustração sintetizada de um regime fascista contribui significativamente para o desenvolvimento da consciência história dos alunos, podendo, ainda, servir para efeito de consciencialização dos aprendizes quanto ao "Porquê?" dos referidos conteúdos serem lecionados e integrarem o programa curricular da disciplina. Lamentavelmente, as propostas que aqui apresento não foram contempladas na referida investigação devido às limitações temporais a que me vi restrito.

Seria, igualmente, interessante desenvolver este projeto com uma amostra mais profícua e experiente no que respeita à técnica de mapeamento conceptual, que possibilitasse adotar métodos de avaliação mais complexos, que incidissem sobre mais elementos e características do mapa conceitual, semelhante àquele elaborado por Prats e Salinas (Prats & Salinas, 2018: 137-139), que incide sobre os aspetos topológicos (tipologia dos conceitos, presença de palavras de enlace, número de proposições, número de ramificações, número de níveis hierárquicos, estrutura hierárquica, presença de exemplos, presença de relações cruzadas, associação a recursos e associação a outros mapas conceituais) e semânticos (relação entre questão-problema e mapa conceitual, relevância do conceito principal, complexidade dos conceitos, qualidade das palavras de enlace, qualidade da estrutura das proposições, comparação com mapa do instrutor, validade dos exemplos, qualidade dos recursos e qualidade dos mapas conceituais associados) do mapa e define uma escala precisa de atribuição de pontos.

Conclusões

Ainda que as elações retiradas de um determinado estudo se revelem limitadas pela sua especificidade e não permitam a aferição de conclusões generalistas e universais, dado que são diretamente influenciadas pelo contexto e pelos intervenientes que as produziram, sugere-se que professores e investigadores contribuam para o desenvolvimento desta técnica, aplicando-a a um número cada vez mais alargado de temáticas, disciplinas e anos/níveis escolares, de modo a que as suas potencialidades sejam exploradas e que a sua utilização seja adotada por professores que procuram reformular as técnicas de ensino e promover uma melhoria qualitativa das práticas pedagógicas vigentes nos estabelecimentos escolares, contribuindo para a recolha de resultados e opiniões mais consistentes sobre este valioso instrumento, pertinente tanto para a prática docente como para a aprendizagem dos discentes.

Residindo a mais-valia dos mapas conceituais e da aprendizagem significativa, como mecanismo de processamento e armazenamento da informação, na não arbitrariedade e "substantividade" do relacionamento da tarefa de aprendizagem à estrutura cognitiva preexistente, estes garantem que os novos significados são gerados por meio da compreensão lógica dos conteúdos, propiciando a sua retenção por um período de tempo mais longo e uma elevada transferibilidade dos mesmos, assumindo, portanto, um papel vital no processo de conceção de novos significados.

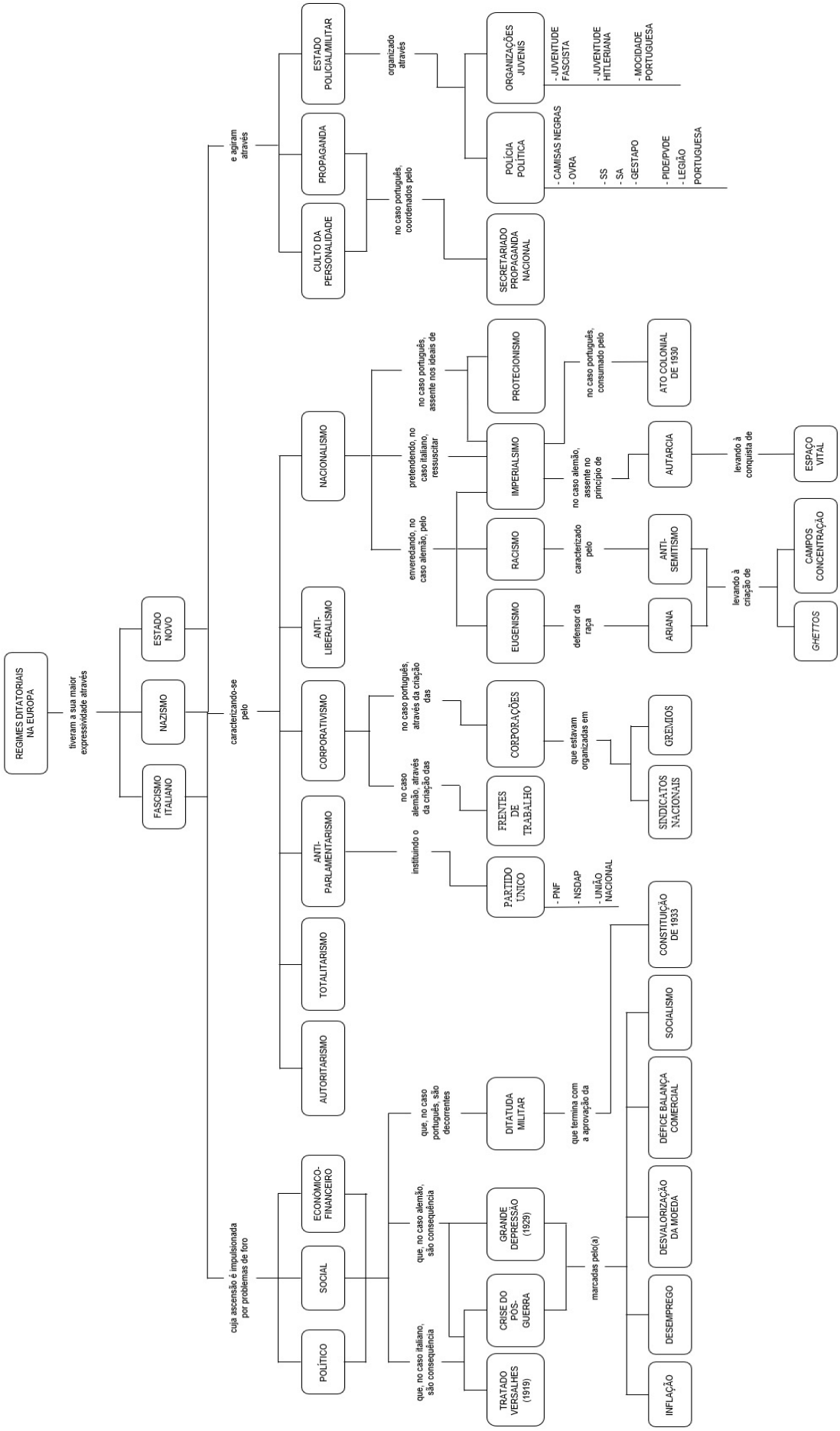
Ao representar de forma sucinta as estruturas conceituais dos conhecimentos dos alunos, os mapas conceituais permitem apurar com precisão o que estes sabem em termos conceituais, na medida em que ilustram os processos cognitivos e metacognitivos empreendidos pelo sujeito no processo de apropriação do novo conhecimento, explicitando os processos desenvolvidos e o raciocínio que conduziram ao formato final conferido à estrutura cognitiva. Por outras palavras, revelam o modo como o sujeito estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina e integra os novos conceitos na sua estrutura cognitiva, permitindo realizar diagnósticos altamente eficazes quanto aos erros e acertos manifestados, e definir medidas com vista à consecução dos objetivos definidos pelo professor, pois "o ensino é, essencialmente, uma 'negociação' de representações ou significados da experiência" (Valadares & Graça, 1998: 21). Mesmo quando utilizados com fins avaliativos, os mapas conceituais consistem numa estratégia de aprendizagem, atendendo que ao elaborar um mapa, o sujeito ganha consciência dos conhecimentos que domina e daqueles em que manifesta debilidades, contribuindo este processo para a autorregulação do seu processo de aprendizagem (Souza & Boruchovitch, 2010: 182), que, em bom rigor, reflete um dos grandes alicerces da teoria delineada por Joseph Novak, o de "aprender a aprender".

Concluo, por fim, este capítulo com a mesma esperança com que me encontrava no início do meu projeto de investigação, ainda que consciente do longo caminho que falta percorrer. Assim, considero que as palavras finais do meu relatório de investigação ainda se revelam pertinentes e devidamente contextualizadas com o propósito deste trabalho, a conceção de um novo modo de ensinar e de aprender:

"Mais do que nunca, devemos questionar o presente para definir estratégias para o futuro e torna-se imperativo estar em constante ceticismo e reflexão relativamente à nossa prática para promovermos a sua melhoria em contexto de sala de aula, pois se o mundo e as mentalidades mudam, também a prática docente deve acompanhar esse desenvolvimento, pois as crianças de ontem não são as mesmas crianças de hoje, nem serão as mesmas crianças do amanhã. Se o ensino não se adaptar e não for ao encontro das características das crianças que frequentam a escola e das necessidades da sociedade, a sua missão terá falhado, pois afinal de contas, o ensino tem como objetivo formar cidadãos criativos e reflexivos e promover o sucesso escolar dos alunos.

Trata-se, portanto, de uma profissão que deve estar sujeita a uma constante mutação, o que apenas poderá ocorrer se interrogarmos constantemente a nossa prática e assumirmos um compromisso para com o papel que desempenhamos na sociedade" (Pateira, 2014: 211).

Figura 14: Mapa Concetual da Unidade Didática "Regimes Ditatoriais da Europa"



Referências bibliográficas

Alegro, Regina Célia (2008). *Conhecimento Prévio e Aprendizagem Significativa de Conceitos Históricos no Ensino Médio*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Tese de doutoramento não publicada).

Aguiar, Camila Z. & Cury, Davidson (2016). Automatic construction of concept maps from texts. In A. Cañas, P. Reiska & J.D. Novak (Eds.), *Innovating with Concept Mapping. Proceedings of the 7th International Conference on Concept Mapping: Vol. II*. Tallinn, Estonia: Tallinn University, pp. 20-30.

Ausubel, David (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspetiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Beça, Maria de Fátima Pires (2012). *O mapa conceptual como recurso didático na promoção de aprendizagens significativas no ensino de Geografia* (Dissertação não publicada). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Carvalho, José Sérgio Fonseca de (1997). As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In Júlio Groppa Aquino (Org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus Editorial, pp. 11-24.

Gouveia, Vera & Valadares, Jorge (2004). Concept Maps and the Didactic Role of Assessment. In A. Cañas, J.D. Novak & F.M. González (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping: Vol. I*. Pamplona, Spain: Universidad Pública de Navarra, pp. 303-309.

Lisboa, Severina Sarah (2007). A importância dos conceitos da Geografia para as aprendizagens de conteúdos geográficos escolares. *Revista Ponto de Vista*, Vol. 4, pp. 23-35.

Martins, Felisbela & Correia, Luís Grosso (2012). A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012). *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, n.º 1, pp. 127-142.

Moniot, Henri (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan Editora.

Moreira, Marco António (2000). Aprendizagem Significativa Crítica. In Moreira, M., Valadares, J., Caballero, C. & Teodoro, V. (Orgs.), *Teoria da Aprendizagem Significativa: Contributos do III Encontro Internacional Sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche, pp. 47-64.

Moreira, Marco António & Buchweitz, Bernardo (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceptuais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Novak, Joseph (1981). *Uma Teoria da Educação*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

Novak, Joseph (2000a). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento – Mapas Conceptuais™ como Ferramentas de Facilitação nas Escolas e Empresas*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Novak, Joseph (2000b). Meaningful Learning: The essential factor for conceptual change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies (LIPHs) leading to empowerment of learners. In Moreira, M., Valadares, J., Caballero, C. & Teodoro, V. (Orgs.), *Teoria da Aprendizagem Significativa: Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche, pp. 23-46.

Novak, Joseph & Cañas, Alberto J. (2010). A Teoria Subjacente aos Mapas Conceptuais e como Elaborá-los e Usá-los. *Práxis Educativa*, vol. 5, n.º 1, pp. 9-29.

Novak, Joseph & Gowin, Bob (1999), *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, A., Giraldo, L., Gómez, J., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A. & Vélez, U. (1999). *Mapas Conceptuais: Uma Técnica para Aprender*. Lisboa: Edições ASA.

Pateira, Pedro (2014). *Mapeamento Conceitual, Significação e Organização das Aprendizagens em História e Geografia* (Dissertação não publicada). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinotte, Guilherme N. & Cury, Davidson (2016). OntoMap: From concept maps to shallow OWL ontologies. In A. Cañas, P. Reiska & J.D. Novak (Eds.), *Innovating with Concept Mapping. Proceedings of the 7th International Conference on Concept Mapping: Vol. II*. Tallinn Estonia: Tallinn University, pp. 164-173.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Praia, João Félix (2000). Aprendizagem Significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In Moreira, M., Valadares, J., Caballero, C. & Teodoro, V. (Orgs.), *Teoria da Aprendizagem Significativa: Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche, pp. 121-134.

Prats, Ernst & Salinas, Jesús (2018). Evaluación de mapas conceptuales a partir de una doble rúbrica. In A. Cañas, P. Reiska, C. Zea & J.D. Novak (Eds.), *Concept Maaping: Renewing Learning and Thinking. Proceedings of the 8th International Conference on Concept Mapping*. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT, pp. 137-139.

Ribeiro, Lucie Carrilho (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Schmidt, Maria Auxiliadora (1999). Construindo Conceitos no Ensino de História: "A Captura Lógica" da Realidade Social. *Londrina*, vol. 5, pp. 147-163.

Souza, Nádia Aparecida de & Boruchovitch, Evely (2010). Mapa Conceitual: seu potencial como instrumento avaliativo. *Pro-Posições*, V. 21, n.º 3 (63), pp. 173-192.

Valadares, Jorge (2011). A Teoria da Aprendizagem Significativa como Teoria Construtivista. *Aprendizagem Significativa em Revista*, V. 1 (1), pp. 36-57.

Valadares, Jorge & Graça, Margarida (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Vieira, Helena (2000). *A comunicação na sala de aula*. 2ª ed., Lisboa: Editorial Presença.

Conceções de História

Mónica Costeira*

Neste estudo, procurou-se compreender de que forma as conceções que os alunos apresentam acerca da História e do ensino da História influenciam a formação da sua consciência histórica. Mesmo reconhecendo que a escola não é o único veículo que contribui para a formação da consciência histórica, é inegável a sua importância na construção e organização do pensamento dos alunos.

A ideia fundamental prende-se com a tentativa de compreender se os alunos utilizam o conhecimento histórico do passado na organização e reorientação das suas vidas práticas no presente. Com efeito, o desenvolvimento da consciência histórica, com base na informação recolhida pelo senso comum, pode não ser suficiente para que haja a reorientação informada e problematizada da vida prática de cada pessoa. Daí, ser importante o conhecimento histórico, para sustentar, de forma refletida, as nossas opções. Nesta medida, quando o aluno deixa de acumular conhecimento e começa a refletir sobre o mesmo, dá-se um importante passo para o desenvolvimento da consciência histórica. Por isso, esta noção tem sido uma importante ferramenta para se fazer a ponte entre o conhecimento científico, produzido nos meios académicos, e a vida prática das pessoas.

O trabalho investigativo desenvolveu-se a partir de inquéritos de várias tipologias, que favoreceram o olhar multiperspetivado da análise de conteúdo, cruzado com a interpretação quantitativa. A aplicação destes instrumentos pretendeu compreender como os alunos percecionam a relação passado, presente e futuro, a fim de se conhecer os processos de formação da consciência histórica. Desta forma, quanto mais profundo for o nosso conhecimento acerca dos processos mentais de organização do pensamento histórico dos alunos, mais facilmente conseguiremos intervir com estratégias pedagógico-didáticas que se aproximem de uma efetiva utilização do conhecimento histórico para a reorientação das suas vidas práticas no presente.

1. A consciência histórica e formação do pensamento histórico

O mundo globalizado de hoje deu origem a uma diferente forma de se configurar o tempo. Este comprimiu-se de tal forma que, passado, presente e futuro, muitas vezes, parecem estar justapostos no mesmo momento. Mas é a perceção da existência de um *tempo* que nos determina. Como afirma Cerri, "o tempo nos define, nos limita e nos constrange: estamos condenados a ele, sem opção de não estar nele. Não estar no tempo é estar morto. Mesmo assim, o morto está indiretamente num tempo – o passado – e segue influenciando os vivos pelos sentimentos e conhecimentos que eles mantêm daquele que morreu" (2011: 60).

O modo como percecionamos e organizamos o tempo é condicionado pelo pensamento. Com efeito, ao refletirmos sobre o tempo, estamos a definir estágios de acontecimentos que se sucedem a outros (Sanches, 2009: 79). Na atualidade, a velocidade dos acontecimentos é tão intensa que a forma como organizamos o tempo configura-se de forma diferente da linearidade que

* Citar como:
Costeira, Mónica (2021). Conceções de História. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 244-263.
DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa9

marcou a era moderna. Hoje, existem diferentes perceções do tempo, marcadas pelo reconhecimento que os seres humanos progridem de forma diferente ao longo de tempo (*idem*, 79). As distintas conceções modernas e pós-modernas da forma como se perceciona o tempo e o sentido em História, levou áquilo que alguns autores designam de "*crise paradigmática*". É neste contexto de *"crise"* de pensamento que interessa posicionar Jörn Rüsen, pelo olhar multifacetado com que analisou a problemática da ciência histórica e da relação que estabeleceu com o ensino da disciplina.

De acordo com o autor, a "crise" de pensamento das sociedades atuais reside na perda de consciência que revelam de si próprias (Rüsen, 2001: 57). A velocidade dos acontecimentos na era da globalização dá ao Homem moderno a impressão de estar a perder as suas fontes de sentido. É neste âmbito que se centra a proposta de Rüsen já que considera que a crise de racionalidade deve passar pelo conceito de consciência histórica: "se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, a sua vida prática no tempo" (*idem*, 57). Assim, a consciência histórica apropria-se do tempo para obter sentido. Por isso, é uma forma de controle temporal que o ser humano tem à sua disposição.

Da mesma forma, Ahonen afirma que "historical consciousness implies a trans-generational mental orientation to time. Such an orientation is based on the humam aptitude to think back and forth in time. Moreover, historical consciousness expectations for the future" (2005: 699). Neste sentido, o tempo é visto numa perspetiva multidimensional, em que se atribui ao ser humano a capacidade de se mover no tempo, reinventando o futuro a partir de questões colocadas no presente, em função da experiência do passado.

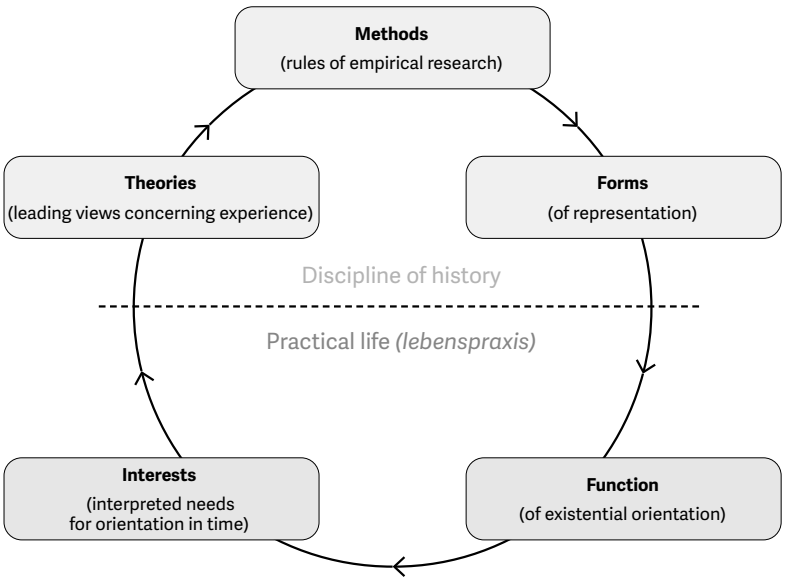
Por isso, é importante compreender os vínculos entre o conceito de consciência histórica, educação (como fenómeno social amplo) e aprendizagem da História (Cerri, 2011: 61).

Segundo Gago, "o modo como se concebe a ação do tempo em História e de que modo se procede às inter-relações temporais, compreendendo-se de forma mais dogmática ou mais em abertura essas relações, poderá refletir-se na consciência histórica/social e de literacia histórica nas tomadas de decisão da pessoa" (2007: 34). Desta forma, cumpre perceber de que forma os indivíduos se apropriam do tempo, para reorientarem as suas vidas práticas no presente. É desta forma que Rüsen (2007) indica que a ciência histórica pode ajudar os seres humanos a orientarem-se no tempo. Ao considerar-se a conexão temporal entre passado-presente e futuro, pretende-se dar sentido à História. Quando deixamos de reproduzir o passado e passamos a interpretá-lo a partir de questões colocadas no presente, estamos a desenvolver a nossa consciência histórica (Medeiros, 2005: 9).

Segundo Rüsen, todo o individuo possui pensamento histórico, sendo capaz de articular as suas necessidades do quotidiano como o conhecimento histórico, mediante os desafios do presente. Neste sentido, os indivíduos usam no quotidiano um conjunto de processos mentais que se aproximam dos processos científicos de construção do pensamento histórico, manifestando, desta forma, a consciência histórica.

Os processos mentais a que Rüsen se refere, requerem um processo mental que designou de "matriz disciplinar" e que conferem cientificidade à História (Figura 1).

Figura 1: Matriz disciplinar de Rüsen adaptada por Peter Lee.



De acordo com o autor, o pensamento histórico constitui-se num processo cíclico, iniciando-se com a carência de orientação que dá origem a "*interesses*" cognitivos a partir das necessidades da vida quotidiana presente. A este propósito, Lee acrescenta que "for Rüsen the kind of history we have – the academic discipline – is closely related to the ways which we live our everyday life (lebenspraxis). Nevertheless, academic history and lebenspraxis are not the same. It is not that academic history simple "informs" lebenspraxis, but that human interests (both senses) and the need for orientation in time associated with theses interests lead history to develop theories of how the world works ("leading views and concerning experience"). These, in conjunction with appropriate methodological rules and practices, structure the forms of representation characteristic of the discipline. This output from the discipline feeds back into the world of everyday life, fulfilling the function of orientation" (2002: 3-4).

Com efeito, os seres humanos orientam-se no presente, na vida quotidiana, através da rememoração do passado (Alves, 2006: 37). Outro aspeto a destacar são as "*ideias*" "que consistem em perspetivas gerais orientadoras da experiência" (Rüsen, 2001: 32). São geradoras de sentido que materializam as interpretações do ser humano.

Para que o pensamento histórico seja construído a partir da racionalidade científica, o autor apresenta o "*método*" "como regras da pesquisa empírica, caracterizam a forma específica do pensamento histórico" (*idem*, 33).

A "*forma*" relaciona-se com a maneira como se efetua a apresentação do conhecimento histórico. Neste âmbito, reabilita a narrativa e incorpora-a à teoria da História. Por fim, evidencia-se a "*função*" prática do saber histórico, isto é, a função de reorientar a vida prática dos indivíduos. Assim, a racionalidade do pensamento histórico dá-se quando "configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável" (Rüsen, 2006: 16).

Segundo Rüsen, este processo decorre a partir de três componentes a desenvolver em consciência história: a ampliação da *experiência*, isto é a capacidade de percecionarmos o tempo nas suas três dimensões: o passado, presente e futuro, considerando que se encontram interligados e influenciando-se mutuamente; a competência para a *interpretação* histórica, em que se

procede à tradução do passado humano, a partir de operações mentais e a integração e mobilização da interpretação, no quadro da *reorientação* da vida prática da ação dos indivíduos. Portanto, conhecer e interpretar o passado para o individuo se orientar historicamente (Rüsen, 2007:110).

As referidas competências apresentam-se interligadas e definem as dimensões da aprendizagem histórica. Como o próprio afirma: "A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro da orientação da vida prática" (*idem*, 110).

Aplicando esta conceção ao ensino da História, é importante dar poder histórico aos alunos para interpretarem e orientarem as suas vidas práticas no presente, fazendo-os sentir agentes ativos na História, com capacidade para intervir na sociedade. Neste contexto, é importante recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e encará-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e trabalhada, com o intuito de convertê-la em conhecimento histórico (Schmidt e Garcia, 2005).

Contudo, é preciso salientar que o desenvolvimento da consciência histórica não se faz só em meio escolar. Como Cerri nos mostra, "nas sociedades sem escola esse processo se dá no contato livre com os mais velhos na família ou nos pequenos grupos. Nas sociedades com escola, esse processo continua, mas surge uma instituição toda voltada à tarefa de reproduzir não só o conhecimento, mas o modo dominante de ser e de conviver do grupo humano em questão. Portanto, o ensino de história não pode ser considerado como a ação socialmente estabelecida cujo objetivo é formar a consciência histórica, e muito menos *consciencializar historicamente* pode ser um objetivo do ensino da história" (2011: 62).

Da mesma forma Isabel Barca chama à atenção para a importância que a televisão assume como fonte de conhecimento: "Em vários países, a televisão constitui uma fonte de conhecimento a ter em conta, e não pode afirmar-se que as suas mensagens são sempre recebidas acriticamente pelos jovens. Há que explorar de forma sistemática as ideias que os jovens trazem para a aula, quer em relação a conceitos substantivos quer em relação a conceitos ligados à natureza da História, pois o professor só pode contribuir para a mudança se conhecer aquilo que quer mudar" (2004: 397). Na atualidade, mais importante que a televisão é a internet, que assume um papel de extrema importância na vida dos jovens e na formação de conhecimento. O risco é que o mesmo assente em fontes pouco credíveis e fiáveis, traduzindo-se em desconhecimento sobre a realidade passada e presente. Por isso, é fundamental desenvolver o espírito crítico, para que sejam capazes de refletirem e fazerem a sua própria reconstituição da realidade. É necessário que aprendam a selecionar informação, usando critérios de rigor e veracidade.

Assim, a consciência histórica constrói-se, por um lado, no meio social, através da transmissão de valores culturais, tradições, hábitos e costumes e, por outro lado, em meio escolar, através da formação do pensamento histórico. Quando o aluno, deixa de acumular informação e começa a refletir e interpretar o passado, dá-se um importante passo para o desenvolvimento da consciência histórica. E, apesar de Cerri afirmar que a formação da consciência histórica não pode ser o objetivo do ensino da História, é inegável a importância que ela representa na valorização da disciplina, nomeadamente pela aplicação prática do conhecimento científico na reorientação da vida de cada pessoa.

Cabe à didática da História, continuar a efetuar investigações de forma a compreender como os alunos se apropriam do conhecimento para a construção da consciência histórica. Interessa, por isso, colocar algumas questões neste âmbito:

– os alunos conseguem estabelecer as relações passado, presente e futuro?

– os alunos usam a experiência do passado para reorientarem as suas vidas práticas no presente?

– de que forma expressam a sua consciência histórica?

Relativamente a esta última questão, interessa centrarmo-nos na narrativa histórica como veículo transmissor da consciência histórica. O sujeito, ao escrever, está a manipular e operacionalizar um conjunto de operações linguísticas que transparecem o processo de funcionamento da consciência, bem como o processo de organização do pensamento histórico (Cerri, 2011: 74). Além disso, a narrativa mostra de que forma as pessoas se relacionam com o tempo, dando-lhe sentido e possibilitando a escolha das suas ações. Como Cerri afirma, "ela (a narrativa) é reconhecível, em toda essa diversidade, porque as pessoas se relacionam com o tempo, produzem narrativas que lhes dão sentido para escolher suas ações (que incluem não agir ou considerar que não podem agir de modo distinto do usual) mirando o futuro que desejam, ou ao qual julgam que devam se submeter" (*idem*, 61).

Da mesma forma, Rüsen centra a importância da narrativa na possibilidade de dimensionar os níveis de consciência histórica. Como o autor afirma, a narrativa história "é o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo o pensamento histórico e todo o conhecimento histórico científico" (2001: 61).

Com efeito, é através da narrativa que organizamos as nossas experiências. Ao organizá-las, estamos a interpretá-las no presente, podendo projetá-las para o futuro. Neste sentido, todo o ser humano é capaz de contar as suas histórias, a partir do senso comum. Contudo, a mera reprodução desses acontecimentos não se traduz no desenvolvimento da consciência histórica. Esta desenvolve-se quando os indivíduos começam a refletir sobre os acontecimentos passados, a partir de questões levantadas no presente, levando à reorientação das suas ações. Desta forma, a didática da História pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica, desde que, deixe de lado as reproduções do passado, incentivando os alunos a refletirem, a partir de acontecimentos históricos. Segundo Gago (2007), esta compreensão será mais profícua se os alunos se habituarem a manusear diferentes narrativas, fruto de diferentes pontos de vista, a fim de contactarem com diferentes realidades e indivíduos.

Apesar do desenvolvimento da consciência histórica não se fazer exclusivamente em meio escolar, como já se referiu anteriormente, é inegável a importância que a disciplina de História representa no desenvolvimento da consciência histórica. Ao reconhecer aos alunos a competência de intervirem ativamente na sociedade, motiva a interpretação dos acontecimentos históricos de forma reflexiva e crítica.

Como confirma Lee, "historical consciousness evolves temporal orientation, a meaningful connection between past and future. If students are to have a meaningful connection of this kind, they will need some sort of frame work of the past to form one element in the relationship" (2002: 8).

Contudo, Rüsen alerta para o facto de que, se a narrativa não tiver como objetivo o compromisso com a verdade e o controle metódico, pode por em causa a cientificidade da disciplina (cf. Berbert, 2010: 185). Na sua obra Razão Histórica, o autor opera algumas críticas a Hayden White, quando este publica em 1970, o livro *"Metahistória"* em que não apresenta a História como ciência, por considerar que o discurso utilizado não tinha qualquer controle experimental. A este propósito, White considerava que a narrativa construída pelo investigador não era a apreensão dos

factos, mas sim a visão construída pelo historiador. Esta conceção foi importante para lançar a discussão em torno da cientificidade das narrativas, destacando-se a resposta de Rüsen que, a partir do conceito de matriz disciplinar, mostra que se pode conceber a escrita da História de forma operacional. Como o próprio autor refere, "a cientificidade da ciência da história deve ser estabelecida e descrita justamente no que tem de peculiar, que produz o constructo significativo chamado história (...). Histórias narradas com especificidade científica são histórias cuja validade está garantida mediante uma fundamentação particularmente bem feita" (Rüsen, 2001: 96-97).

Em Portugal, podemos destacar o trabalho de Isabel Barca (2000, 2001, 2004 e 2007) que se tem debruçado sobre as ideias dos adolescentes relativamente ao caracter provisório da explicação histórica (cf. Magalhães, 2002: 89). Segundo a autora, o ensino de História, para crianças, deve passar pelo seguinte desafio: "A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais de uma perspetiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspetivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica que devemos passar aos alunos, sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo, a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória" (Barca, 2001: 39).

Com efeito, Isabel Barca sustenta o carácter provisório da explicação histórica, mas acrescenta que essa explicação deve caracterizar-se pela cientificidade e rigor. Ao contrário de alguns investigadores, como por exemplo, Hayden Whyte, Barca defende que a narrativa se deve afastar da ficção para que seja cientificamente válida.

Neste contexto, a perspetiva de Barca cruza-se com a de Jörn Rüsen na forma como concebem a narrativa histórica. Ambos aceitam igualmente o carácter provisório da explicação histórica, já que, como confirma Barca "as abordagens referidas aceitam a existência de uma multiplicidade de perspetivas em História, por relação com pressupostos e contextos de produção histórica diferenciados" (Barca, 2001: 30).

Por um lado, Rüsen enquadra-se, nalguns pontos, com o paradigma pós-moderno, na medida em que aceita o caracter provisório da explicação histórica. Mas, por outro, rejeita os que colocam a História como ciência ao mesmo nível da narrativa literária. Neste âmbito, o autor defende a necessidade de estabelecer uma racionalidade para a História, pelo que a narrativa histórica deve obedecer aos critérios de controlo metódico para não entrar na subjetividade.

A investigação de Barca sobre as ideias históricas dos jovens portugueses mostra que "existe uma variedade de padrões de pensamento entre os jovens, apontando globalmente para uma progressão com a idade e o ano de escolaridade, mas não de uma forma absoluta" (Barca, 2004: 388). De facto, o pensamento histórico vai progredindo com a idade, mas a investigadora destaca oscilações individuais ou de grupo em resultado de experiências e contextos específicos (*idem*, 397).

A investigação de Peter Lee também converge para os perigos da existência de apenas uma versão da narrativa histórica, defendendo igualmente o caracter provisório da explicação em História, baseado na multiplicidade de visões. Como o próprio aponta, "the assumption in my argument is not only that there are obvious dangers in the idea of a single correct narrative, even one that claims to be

a simplification of an agreed scholarly consensus. It is that there are indefinitely many stories we can tell about the past, just as there is an indefinite number of questions we can ask, all of which will be founded on our present interests and framed in terms of our current conceptions" (2002: 9). O autor remata esta perspetiva afirmando que "nonetheless, whatever the relationship between our questions and our interests, history above the line can never be limited to one story" (2002: 9).

2. Quadro metodológico para o estudo da consciência histórica

A formação do pensamento histórico dos alunos é um dos desafios que se coloca à didática da História. Compreender como se desenvolve a sua consciência histórica pode ajudar a responder às questões colocadas acerca de "o que ensinar" e "como ensinar".

Neste trabalho de investigação, procurou-se compreender os processos de formação da consciência histórica dos alunos, a partir das conceções que apresentam acerca da História e da aprendizagem da disciplina. Mesmo reconhecendo que o ensino da História não é o único processo que contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, é inegável a sua importância na formação do pensamento histórico dos alunos.

Segundo Rüsen, é fundamental dar poder histórico aos alunos para que interpretem e reorientem as suas vidas práticas no presente, fazendo-os sentir agentes ativos da história. Assim, ao considerar-se a conexão passado, presente e futuro, estamos a desenvolver a consciência histórica dos alunos.

Partindo destes pressupostos, desenvolveu-se a investigação empírica com o intuito de se compreender os processos de formação da consciência histórica dos alunos, a partir das seguintes questões:

– que conceções de História apresentam os alunos?

– os alunos valorizam a conceção passado/presente na aprendizagem de História?

– os alunos relacionam acontecimentos atuais com acontecimentos passados?

– quando confrontados com situações concretas, de que forma estabelecem essa relação entre o passado e a atualidade?

– os alunos exploram a utilidade do conhecimento do passado para reorientarem a sua vida prática no presente?

– que tipo de narrativa é utilizada pelos alunos para expressarem a consciência histórica?

Para a realização deste estudo utilizaram-se vários instrumentos de recolha de dados, baseados na metodologia de inquérito. Neste contexto, os questionários foram subdivididos em três instrumentos distintos:

– *inquérito por questionário socioeconómico*, para se efetuar a caracterização da amostra;

– *inquérito por questionário* "A minha visão da História", para se conhecerem as conceções que os alunos apresentam acerca da História e da aprendizagem da História;

– *questionário de verificação de conhecimentos*, com questões sobre as várias crises económicas que já afetaram Portugal, para estabelecerem relações entre o passado, presente e futuro.

A construção dos dois primeiros instrumentos tiveram como objetivo uma análise estatística simples, para a quantificação de dados. O segundo instrumento – questionário de verificação de conhecimentos – foi sujeito a uma análise de conteúdo. A opção de se cruzar a abordagem quantitativa com a abordagem qualitativa relacionou-se com a tipologia dos instrumentos de recolha de dados. Por um lado, o inquérito estatístico possibilita a quantificação dos dados recolhidos, favorecendo a análise de correlações e, por outro, a abordagem qualitativa permite, através da análise de conteúdo, categorizar respostas, a fim de se encontrar tendências e traçar perfis.

A diversidade de instrumentos utilizados para a recolha de dados e a tipologia de respostas exigiu uma adaptação dos métodos de análise às várias situações. Como afirmam de Ketele e Roegiers, "as estratégias de tratamento de informação são múltiplas e muito variáveis consoante os diferentes métodos de recolha da informação" (1999: 247). Assim, as opções tomadas para a recolha de dados, foram baseadas nos estudos de vários autores que se debruçam sobre os métodos de investigação nas ciências sociais, tais como Lessarde-Hébert e outros (2008), Quivy e Campenhoudt (2003), Antonio Chizzotti (2001), Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (1987), Laurence Bardin (2008), de Ketele e Roegiers (1999) e Bogdan e Biklen (1994).

A população da amostra foi constituída por duas turmas, uma de 9º ano e outra de 12º ano, num total de 44 indivíduos de uma escola secundária do grande Porto, no ano letivo de 2011/2012

2.1. Conceções de História e de aprendizagem da História

Numa primeira fase, procurou-se compreender de que forma as conceções que os alunos apresentam acerca da História e da aprendizagem da História influenciam a maneira como constroem o seu pensamento.

Para isso, utilizou-se a metodologia de inquérito, através de um questionário estatístico simples, como técnica de recolha de dados. Tratou-se de um inquérito constituído essencialmente por questões de resposta fechada, com o intuito de reduzir a ambiguidade durante o processo de leitura e análise dos inquéritos. Para ser eficiente, diversificou-se as opções de resposta a cada item para congregar a maior diversidade de perspetivas dos alunos. Também se optou pela separação física das questões para evitar o efeito halo, com o intuito de diminuir a influência que a resposta a uma questão poderia induzir nas restantes (cf. Albarello, 1997: 72). Outra preocupação a ter em consideração, foi o tipo de vocabulário utilizado, procurando-se que fosse de simples compreensão, inteligível e adequado ao tipo de alunos[1]. Assim, elaboraram-se questões simples relacionadas com as conceções que tinham acerca do que é a História, bem como, das condições de aprendizagem desta disciplina. O levantamento das respostas dos alunos foi traduzido numericamente. Para isso, utilizou-se uma escala numérica, em que os alunos tinham de selecionar por ordem de concordância ou discordância, um conjunto de afirmações relacionadas com a História e o processo de ensino-aprendizagem da História.

Desta forma, utilizou-se um conjunto de nove citações com diferentes noções de História, em que os alunos deveriam atribuir, numa escala de valoração de 1 a 9, sendo que 1 correspondia a uma menor concordância e 9 a uma maior concordância. As afirmações selecionadas foram as constantes do quadro 2.

1 Apesar desta preocupação, alguns alunos não fizeram exatamente o que era solicitado. Mesmo assim, fizemos a leitura exata daquilo que os alunos responderam, independentemente de algumas interpretações menos corretas do inquérito por parte dos alunos.

Quadro 2: Afirmações sobre "O que é a História?"

Código	Afirmação	Fonte
H1.	*«É o relato objetivo do passado, construído a partir de fontes.»*	(Windschuttle, 1996, *apud* Magalhães, 2002, 115).
H2.	*«Deve mostrar as coisas tal como na realidade sucederam.»*	(L. von Ranke *apud* Mitre, 1997, 91)
H3.	*«É a ciência dos homens no tempo.»*	(Bloch, 1965, *apud* Magalhães, 2002, 116)
H4.	*«Dá-nos uma série de imagens diferentes do passado, não incompatíveis, cada uma das quais reflete um ponto de vista diferente.»*	(Walsh, 1968, *apud* Magalhães, 2002, 116)
H5.	*«É um poderoso meio através do qual grupos e pessoas definem a sua identidade.»*	(Iggers, 1997, *apud* Magalhães, 2002, 116)
H6.	*«É um ato não só de pensamento, mas de pensamento reflexivo.»*	(Collingwood, 1974, 316)
H7.	*«É um agregado caótico de processos e acontecimentos desconexos.»*	(Walsh, 1974, 360)
H8.	*«É uma espécie de investigação ou inquérito.»*	(Collingwood, 1986, 16)
H9.	*«Recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função das suas necessidades atuais.»*	(Le Febvre, 1949 *apud* Le Goff, 1990, 26)

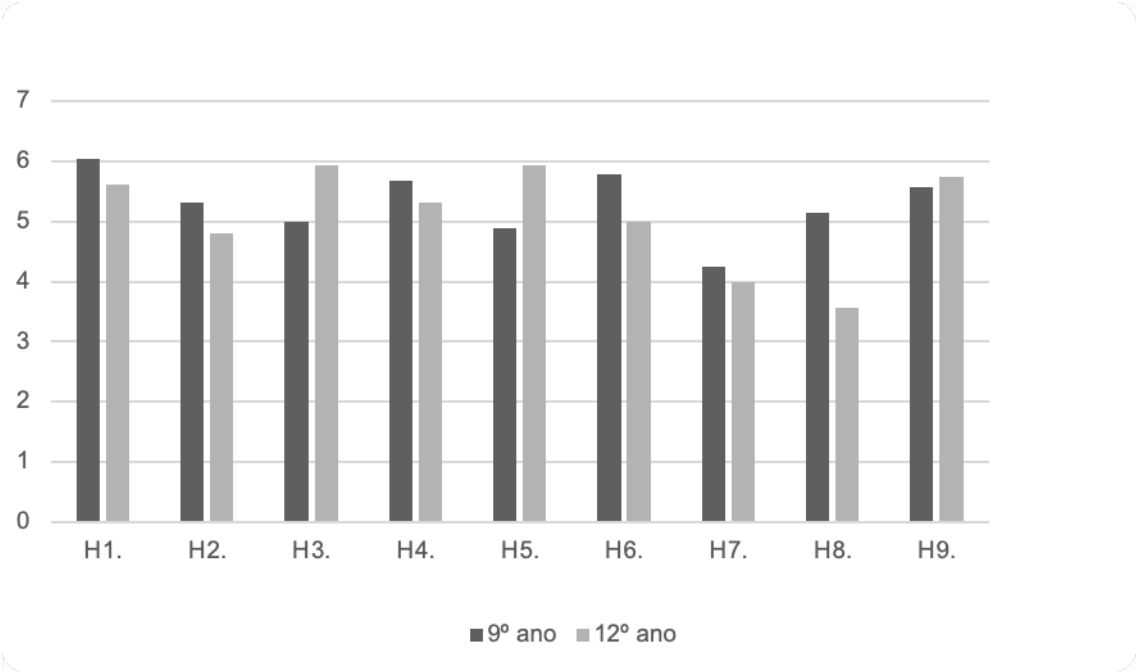
A opção por utilizar citações relaciona-se com a facilidade em comparar respostas, colocando toda a amostra no mesmo nível de registo. Com efeito, supondo-se que os alunos de 12º ano revelam maior facilidade em exprimir-se do que os alunos de 9º ano, sugeriu-se a apresentação de citações, colocando todos os alunos na mesma posição.

A metodologia escolhida foi uma adaptação do trabalho de Olga Magalhães na sua investigação sobre as conceções de História que os docentes que lecionam a disciplina apresentam. Neste caso, utilizou-se a mesma metodologia, mas o público-alvo foram os alunos, ao contrário da autora de "*Concepções de História e de ensino da História: um estudo no Alentejo.*" em que o público-alvo foram os docentes.

Assim, analisando-se os resultados da Figura 3, verifica-se que as afirmações H1, H4, H9 e H6 apresentavam médias mais elevadas na amostra de 9º ano, com valores superiores a 5. Pelo contrário, na amostra de 12º ano, as médias mais elevadas foram atribuídas às afirmações H3, H5, H9 e H1.

Se, por um lado a amostra de 9º ano valoriza citações que posicionam a História como a ciência que estuda o passado, a amostra de 12º ano optou por citações mais elaboradas do ponto de vista científico, em que as questões da temporalidade e identidade surgem de forma destacada.

Figura 3: Média das respostas à questão *O que é a História?*



Relativamente às conceções que os alunos apresentam sobre a aprendizagem da História, pretendia-se compreender que tipo de estratégias eram mais facilitadoras para a aprendizagem. Assim, na categoria "A minha atitude perante a História", procurou-se conhecer qual a posição que a disciplina assumia no quotidiano dos alunos. Analisando a Figura 4, é possível constatar que disciplina se assume de forma muito positiva no quotidiano dos alunos pois realizam algumas atividades que revelam interesse pela mesma.

Nesta medida, há um número significativo de alunos que partilham o que aprendem em História com outros, visitam museus e até afirmam que efetuam relações entre o passado e o presente.

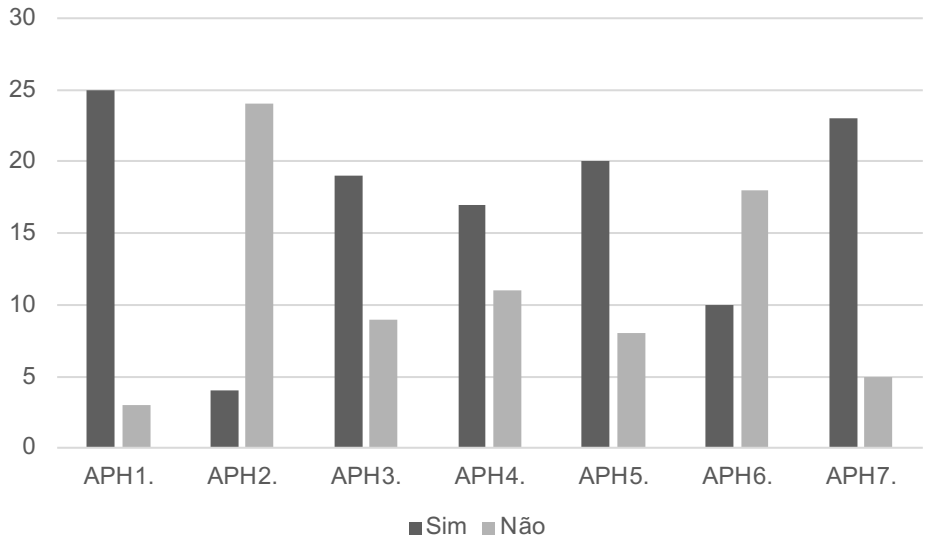
Portanto, quer a amostra de 9º ano quer a de 12º ano, confirmam que valorizam a relação passado/presente. Esta situação enquadra-se nas orientações do Ministério da Educação, através do Programa de História A do 12º ano onde se refere que é "indispensável chamar-se à atenção para o estabelecimento de relações passado/presente" (2002: 12).

Na categoria "Como devo estudar História" privilegiou-se a análise das estratégias mais favoráveis para o estudo da História. Nesta medida, apresentou-se um conjunto de nove estratégias, em que os alunos deveriam atribuir, numa escala de ordenação, a valoração de 1 a 9, respetivamente, da menor para a maior concordância. Através da Figura 6, é possível verificar que os alunos de 9º ano privilegiam estratégias que permitem aceder ao conhecimento finalizado já que, selecionaram opções que se reportam a estratégias relacionadas com a consolidação de conhecimentos, através de esquemas-síntese, elaboração de apontamentos durante as aulas e formulação de questões para a professora esclarecer dúvidas.

Estas estratégias apontam para uma História narrativa, enquadrada no paradigma positivista da conceção de ensino. Os alunos deste ano de escolaridade valorizam a aprendizagem recebida na sua forma final. Esta situação opõem-se ao preconizado as "Metas de Aprendizagem" (Ministério da Educação - DGIDC, 2013) definidas em 2011 para o programa curricular de História do 3º ciclo do ensino básico, e que de acordo com o Ministério da Educação, "as Metas definem domínios para áreas que se consideram transversais à disciplina em todo o ciclo de ensino e que reportam ao

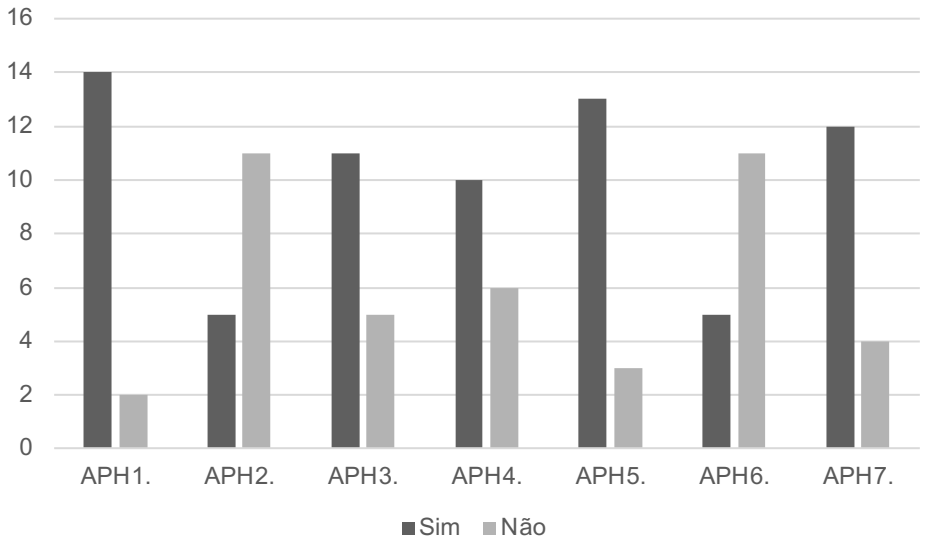
tratamento da temporalidade e do espaço, assim como a aspetos metodológicos do saber histórico, nomeadamente a utilização e crítica de fontes históricas diversificadas e a natureza do discurso historiográfico." (2013: 1). Nas Aprendizagens Essenciais, emanadas pelo Ministério da Educação em 2018, esta consciência histórica assume ainda mais importância pois "pretende-se que o aluno adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva. A História, através da análise fundamentada e crítica de exemplos do passado, é uma disciplina fundamental para promover a cultura de autonomia e responsabilidade. (Ministério da Educação - DGE, 2018:2)

Figura 4: Respostas da turma de 9º ano relativamente às atitudes que mostram face à História.



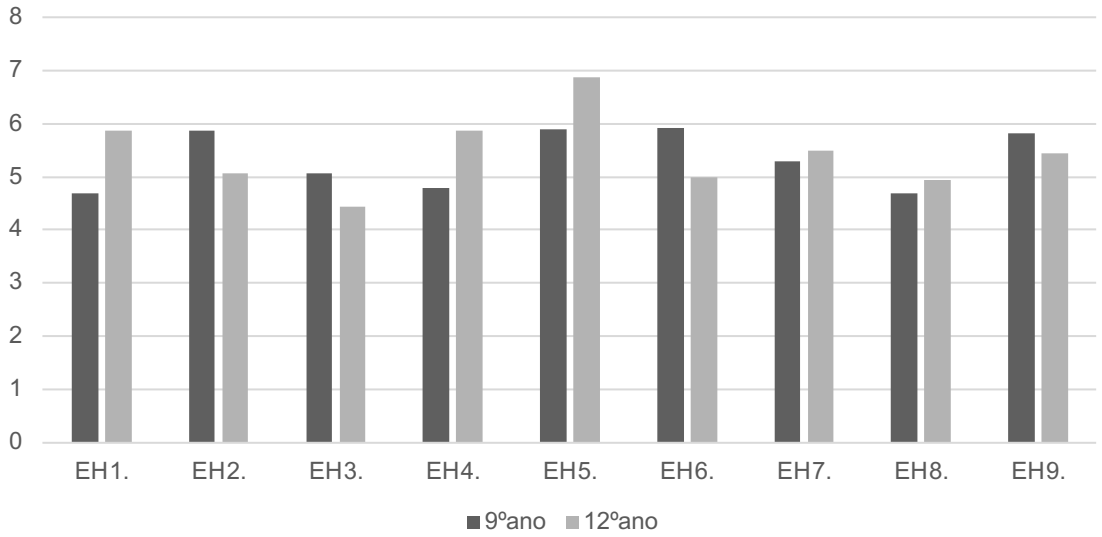
Legenda:APH1-Partilho o que aprendi em História com os outros (pais, professores, colegas...); APH2-Coleciono materiais de interesse histórico (objetos, recortes de jornais, gravuras, referências de livros...); APH3-Relaciono acontecimentos atuais (que vejo nos jornais, revistas, televisão...) com acontecimentos do passado; APH4-Quando ouço alguém falar sobre algum tema de História, solicito que aprofunde esse tema; APH5-Formulo questões relevantes para me ajudar a compreender a História; APH6- Leio livros relacionados com História nos meus tempos livres; APH7-Costumo visitar museus ou outros locais de interesse histórico, pelo menos, uma vez por ano.

Figura 5: Respostas da turma de 12º ano relativamente às atitudes que mostram face à História.



Legenda: cf. Figura 4

Figura 6: Média das respostas à questão *Como devo estudar História?*



Legenda: EH1 - A leitura e interpretação de documentos históricos; EH2 - A realização de esquemas-síntese para consolidar conhecimentos; EH3 - A memorização, decorando, factos, datas...; EH4 - A compreensão das inter-relações entre os temas; EH5 - A comparação de acontecimentos históricos com a atualidade; EH6 - A elaboração de apontamentos durante as aulas de tudo o que o professor diz para não me faltar nada para o teste de avaliação; EH7 - A reflexão sobre uma situação-problema; EH8 - A execução de exercícios de consolidação para me preparar para o teste; EH9 - Formular questões para a professora me esclarecer dúvidas e aprofundar o conhecimento.

Por isso, de acordo com os referidos documentos, aos alunos deve ser atribuído um papel ativo, em que participem na construção do conhecimento através de uma leitura reflexiva e interpretativa das fontes.

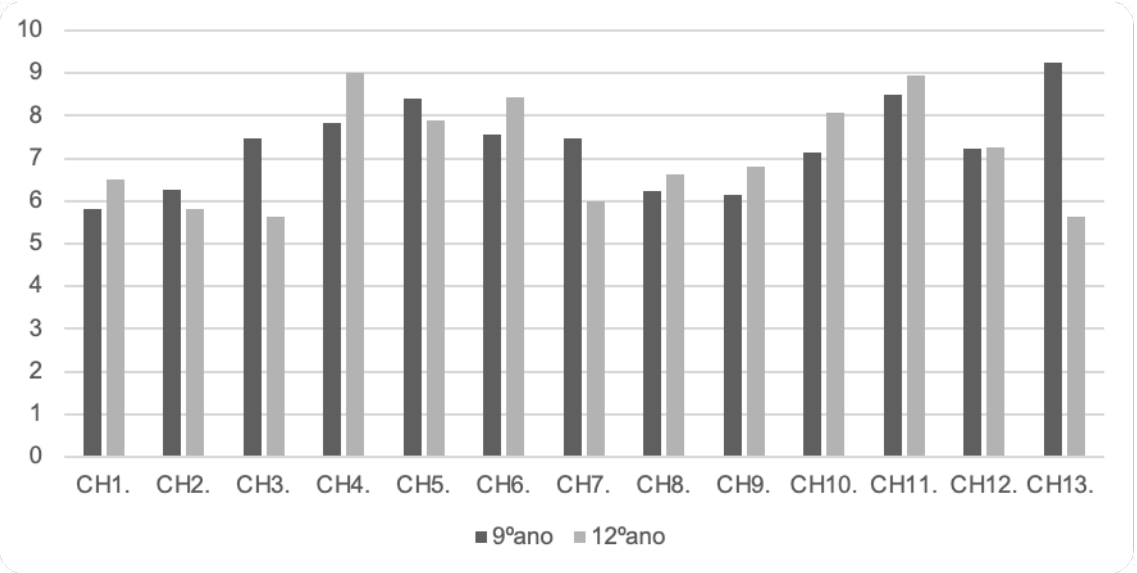
Ao contrário do que seria de esperar, os alunos valorizam a comparação de acontecimentos históricos com a atualidade, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Provavelmente, têm consciência da importância da relação passado/presente na aprendizagem da História, mas podem revelar dificuldade em conceber as referidas relações.

Em relação à amostra de 12º ano, e segundo a Figura 6, pode-se verificar que os alunos deste grau de ensino valorizam estratégias em que se assumem como construtores ativos do conhecimento. Com efeito, os alunos selecionaram a comparação de acontecimentos históricos com a atualidade, a compreensão de inter-relações entre os temas e a leitura e interpretação de documentos históricos, como as estratégias mais relevantes para estudarem História.

Na categoria "Como compreendo melhor a História?" pretendeu-se que os alunos refletissem sobre o papel do professor de História. Para isso, apresentou-se um conjunto de afirmações, em que os alunos tinham de escolher, numa valoração de 1 a 13, da menor para a maior concordância, respetivamente, as que melhor se ajustavam para responder à questão "Compreendo melhor a História quando o meu professor...".

Mais uma vez as duas amostras revelaram resultados diferentes. A amostra de 9º ano, através da análise da Figura 7, insiste em aspetos relacionados com a receção de um conhecimento finalizado, valorizando aquele professor que toma uma posição perante determinado acontecimento, bem como, quando apresenta a matéria como verdade absoluta.

Figura 7: Média das respostas à questão *Como compreendo melhor a História?*



Legenda: CH1 - Faz uma sucessão narrativa de datas, nomes e factos que devo memorizar; CH2 - Me questiona sobre situações históricas que estimulam a reflexão e me ensinam a pensar; CH3 - Desenvolve atividades que impliquem a manipulação de dados, a comparação de acontecimentos e a formulação de hipóteses explicativas; CH4 - Ajuda-me a interrogar o passado através de fontes diversas; CH5 - Faz com que eu confronte diversos vestígios do passado; CH6 - Cria situações para que eu compare situações passadas com a atualidade; CH7 - Relaciona cada tema em estudo com outros anteriormente estudados; CH8 - Faz o enquadramento cronológico do tema em estudo; CH9 - Me incentiva a ler e interpretar gráficos e mapas; CH10 - Apresenta versões contraditórias do mesmo facto/ acontecimento; CH11 - Toma posição sobre determinado tema/ acontecimento; CH12 - Privilegia a memorização da informação; CH13 - Apresenta a matéria como verdade absoluta.

Pelo contrário, o que a amostra de 12º ano mais valoriza num professor é a capacidade de ajudar os alunos a interrogarem o passado, através do recurso a fontes diversas, bem como a criação de situações que sejam favoráveis à comparação de conjunturas passadas com a atualidade. Da mesma forma, esta amostra destaca o interesse por um professor que toma posição sobre determinado tema/acontecimento.

Comparando a posição do 9º ano com a de 12º ano, observa-se que estes últimos apresentam uma postura problematizadora, em que os alunos são envolvidos na construção do conhecimento. Pelo contrário, os alunos de 9º ano revelam um comportamento passivo relativamente à disciplina, valorizando a receção do conhecimento na sua forma final. Face ao exposto, o perigo de doutrinação é evidente, pelo que o domínio da ética é fundamental no professor de História. Ele pode influenciar decisivamente a construção da consciência social.

De qualquer forma, todas as categorias apresentadas anteriormente revelaram, de uma forma mais ou menos evidente, consoante o ano de escolaridade, a importância da relação passado/presente nas conceções que apesentam acerca da História e da aprendizagem da História. Com efeito, nos diversos tópicos do inquérito, os alunos posicionaram as relações passado/presente no topo das preferências, o que demonstra que os alunos valorizam esta conceção. No entanto, será que os alunos conseguem mover-se no tempo relacionando passado, presente e futuro, reorientando as suas ações práticas em função do passado histórico.

2.2. As narrativas como expressão da consciência histórica

Para aferir os níveis de consciência histórica dos alunos aplicou-se o "Questionário de verificação de conhecimentos" a fim de, a partir de uma situação educativa concreta, operada sobre o conceito de crise económica, levar os alunos a efetuarem comparações entre diferentes cenários temporais.

No inquérito, aplicaram-se questões com quatro níveis de desempenho diferentes:

– Fase I: Questões preparatórias;

– Fase II: Cruzamento de fontes – comparação simples;

– Fase III: Cruzamento de fontes – reflexão e fundamentação da relação passado/presente;

– Fase IV: Problematização – relação passado/presente.

Este escalonamento representava uma gradação do raciocínio do mais simples para o mais complexo. Assim, das nove questões que constituíam o inquérito, selecionaram-se seis por serem as mais representativas para este estudo e criaram-se categorias para a avaliação das respostas.

Quadro 8: Categorias e indicadores para a avaliação das respostas, segundo os processos utilizados para efetuar a relação passado/presente.

Categorias	Indicadores
A. Contextualizar acontecimentos relacionados com a crise económica (Questões 1.2 e 1.6)	– Compreensão das mensagens; – Relacionamento de fontes; – Influência dos modelos socioeconómicos;
B. Comparar situações de crises económicas passadas com a crise económica atual (Questões 1.4 e 1.5)	– Atitudes perante a crise; – Relacionamento de fontes; – Conceção cíclica dos acontecimentos;
C. Problematizar a relação passado/presente (Questões 1.7 e 1.9)	– Compreensão do desfecho dos acontecimentos com base no conhecimento do passado; – Reorientação da vida atual em função do conhecimento do passado.

O estudo do discurso produzido nas respostas dos alunos foi categorizado nos três eixos temporais (presente, passado e futuro) a fim de se compreender de que modo os alunos mobilizavam a competência da experiência, da interpretação e da orientação nas narrativas que elaboraram. Com efeito, ao desenvolverem a narrativa, os alunos revelavam as suas formas de se relacionarem com o tempo. Além disso, ao solicitar-se que apresentassem o seu ponto de vista e o fundamentassem, estava-se a exigir que refletissem sobre o assunto em análise o que, de certa forma, contribui para o desenvolvimento da consciência histórica. Como afirma Cerri, "defendemos a hipótese de que a decisão é o momento condensador da consciência histórica, mesmo em situações simuladas. É em torno da necessidade de decidir, ou de influenciar decisões, que se desenvolve a narrativa que revela as características e elementos da consciência histórica dos indivíduos e grupos" (2011: 78).

Assim, sintetizamos a informação contida nas respostas dos alunos em categorias ou níveis de pensamento, a partir dos estudos de Isabel Barca e Marília Gago (2000), que analisaram as estruturas de pensamento dos alunos relativamente às mensagens subjacentes a certas questões históricas. Os resultados permitiram posicionar as respostas dos alunos em perfis de pensamento, tendo em consideração a argumentação utilizada para fundamentarem as suas respostas.

Desta análise, surgiram três perspetivas distintas: um perfil fragmentado; um perfil envolvendo uma compreensão mais global e outro, mais sofisticado, demonstrando uma compreensão mais efetiva, tendo-se estabelecido como categorias para análise das respostas dos alunos as designações de Compreensão Fragmentada, Restrita e Global:

> Perfil 1 – Compreensão fragmentada: esta situação observa-se quando as ideias dos alunos mostram falhas na compreensão e grande dispersão na resposta dada. Há um entendimento restrito das mensagens de forma difusa e desorganizada. Relacionam as fontes entre si, mas de forma reflexa e não reflexiva[2].

2 Exemplos de respostas deste primeiro perfil de compreensão: "Todos falavam de maneiras diferentes dos efeitos das crises várias sucedidas no nosso país", André, 9º ano; "Que tanto no documento 4, como no 5, queriam reduzir parte dos subsídios, para criar um imposto", Andreia, 9º ano; "As consequências em 1977 foram a subida dos preços, tal como acontece hoje em dia", Margarida, 9º ano; "Sim, porque há sempre crises para resolver", Pedro, 9º ano; "Pode contribuir porque se a situação antiga se resolveu, é uma forma de incentivo para essa mesma resolução e o FMI, conseguia vencer, tal como pode vencer agora", Daniela, 12º ano.

Perfil 2 – Compreensão restrita: esta situação verifica-se quando o aluno demonstra umentendimento da mensagem procurando uma reformulação da narrativa mas centrando--senum único indicador da diferença. Relacionam as fontes entre si, concordantes e discordantes[3].

Perfil 3 – Compreensão global: esta situação verifica-se quando o aluno demonstra o entendimento global das mensagens, reformulando a narrativa, de forma pessoal. Relacionam as fontes de forma reflexiva, compreendendo as distinções[4].

Inserido nesta categoria de compreensão global, decidiu-se inserir um *Perfil 3+* para se destacar um aluno, que apesar de ainda se enquadrar no Perfil 3, já consegue problematizar a informação, reorientando-a para a sua vida prática, pelo que se definiu a seguinte categoria:

Perfil 3+ Compreensão global problematizante: esta situação observa-se quando o aluno demonstra o entendimento das mensagens, reformulando a narrativa, de forma pessoal e crítica. Relaciona a informação contida nas fontes de forma reflexiva, problematizando-a e reorientando-a para a sua vida prática[5].

Uma análise quantitativa dos perfis traçados a partir da amostra, permite-nos concluir que na amostra de 9º ano predomina o Perfil 2, com 47%, ao contrário da amostra de 12º ano, onde predomina o Perfil 3, em que se posicionam 50% dos alunos.

Considerações finais

Ensinar os alunos a pensar historicamente, através da apropriação do tempo é um processo complexo, mas fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica. Para isso, é importante perceber que conceções apresentam os alunos acerca da História e da aprendizagem da História, a fim de se posicionar a relação passado/presente e futuro no centro da análise.

Este trabalho investigativo permitiu concluir, que de uma forma mais ou menos profunda, os alunos valorizam a relação passado/presente no processo de ensino-aprendizagem, mas não de igual forma. Com efeito, os alunos dos dois níveis de escolaridade, 9º e 12º anos, revelam diferentes conceções acerca da História e da aprendizagem da História.

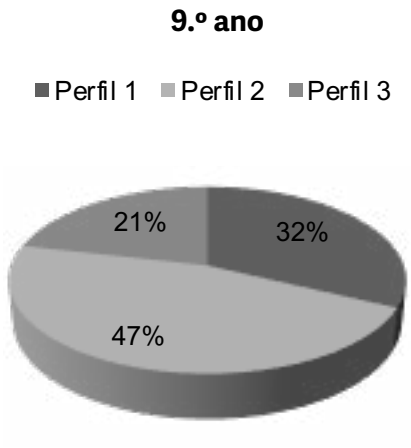
---

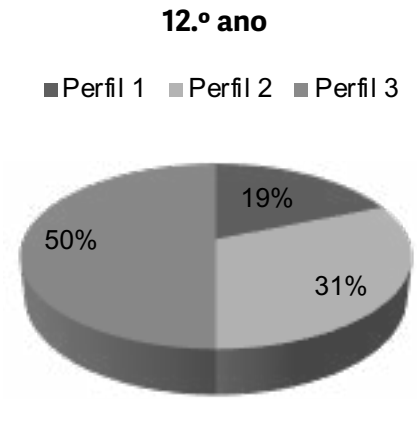
3 Exemplos de respostas deste segundo perfil de compreensão: "Todos os textos falam das crises que Portugal viveu em diferentes anos e que conseguiu ultrapassá-las a todas com medidas duras de austeridade." Joana 9º ano; "As semelhanças nos textos 4 e 5 é o FMI, a tentar controlar a crise." Catarina, 12º ano; "Com a austeridade e os impostos, os preços dos produtos subiram. Isso relaciona-se com a atualidade hoje em dia. Todos os produtos estão mais caros em relação a alguns anos atrás." Rita, 9º ano; "Sim, porque Portugal já pediu 3 vezes ajuda externa sempre da mesma forma e fica sempre a pagar os empréstimos por longos anos." Cristiano, 12º Ano; "O conhecimento do passado histórico é importante para compreender as situações do presente porque estas servem de exemplo para situações futuras e permitem que os erros do passado não se voltem a repetir. Também é fundamental para perspectivar (sic) o futuro de uma forma mais coerente e de forma a melhorar a vida no mundo." Jéssica, 9º ano.

4 Exemplos de respostas deste terceiro perfil de compreensão: "Todos os documentos falam sobre a crise, atrasos nos salários... Logo, os documentos 1,2, 4 e 5 falam em diferentes épocas mas todos se refletem no mesmo: a crise", Adão, 9º ano; "Os dois textos retratam a austeridade por que o país está a passar em momentos de crise, nomeadamente o corte de subsídios aos trabalhadores, que causam inúmeras greves", Jéssica, 12º ano; "Uma das consequências do FMI em 1977 foi a subida dos preços que se triplicaram, algo que ainda hoje acontece com os produtos essenciais que ficam mais caros para se poder pagar os empréstimos", João, 12º ano; "Após analisar todos os documentos, posso afirmar que os acontecimentos em história se repetem atuamente (sic), como por exemplo, também a entrada do FMI, aumento dos impostos...", Catarina, 12º ano; "O país, mais propriamente o governo, pode tentar seguir os passos dos anteriores governos de modo a que se tenha um "final feliz" ou seja, Portugal consiga reestabelecer a sua economia e ao mesmo tempo pagar os empréstimos e embora se possa rever os anteriores governos não é um plano fidedigno pois o panorama internacional é diferente e a estrutura da economia também é diferente", Cristiano, 12º ano.

5 Exemplos de respostas deste terceiro perfil de compreensão aumentada: "O conhecimento do passado pode contribuir para ajudar em algumas medidas a ser (sic) impostas mas é preciso adaptar às situações presentes com o novo conhecimento. Consolidar as infraestruturas para a economia europeia não sofrer os efeitos das medidas a curto prazo, mas sim apostar em medidas a longo prazo que possibilitem o crescimento económico", Rui, 12º ano.

Figuras 9 e 10: Distribuição das amostras do 9º e 12ºanos segundo o perfil de compreensão.





Os alunos de 9º ano apresentam uma visão mais fixista da disciplina, condicionando-a ao estudo do passado. Valorizam metodologias de aprendizagem assentes na memorização para que possam fazer a exposição dos conteúdos nos testes de avaliação. Portanto, a estratégia mais valorizada é a sistematização de conteúdos para a sua reprodução nos momentos de avaliação escrita. O facto de a amostra de 9º ano estar mais sujeita aos condicionalismos temporais, em resultado do reduzido tempo letivo semanal atribuído à disciplina, pode justificar a predisposição a uma aprendizagem mais memorística. Da mesma forma, a condicionante tempo pode implicar uma maior dificuldade em explorar situações-problema e/ou o trabalho com a análise de fontes.

Pelo contrário, na amostra de 12º ano, a relação passado/presente assume maior relevância nas conceções de História destes alunos, aproximando-se de uma História-problema. O nível etário, associado a uma maior maturidade, bem como a estrutura mental mais organizada, podem ajudar a compreender a maior valorização da relação passado/presente nas suas conceções de História. Além disso, as opções dos alunos retratadas nos inquéritos recolhidos, apontam para uma aprendizagem significativa, com uma maior predisposição para participarem ativamente na ampliação do conhecimento, revelando uma atitude mais reflexiva face aos desafios propostos. Face ao exposto, trata-se de uma conceção mais significativa da aprendizagem em que, segundo Ausubel " o processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimento específica orientada por conceitos relevantes, os conceitos subsunçores – ou conceitos incorporadores, integradores, inseridores, âncoras – determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens." (*apud* Alegro, 2008: 24). Segundo esta teoria, ocorre uma aprendizagem significativa, quando os alunos conseguem ativar as suas conceções prévias sobre determinado assunto, integrando de forma organizada e coerente, a nova informação no quadro mental já existente. Da mesma forma, a teoria de Ausubel mostra que os alunos, independentemente das suas características socioeconómicas ou da sua idade, conseguem aprender de forma significativa. Para isso, é importante olhar para o estudante não pela ausência do conhecimento em falta, mas sim pela estrutura cognitiva que apresenta e auxiliá-lo a integrar a nova informação de forma reflexiva e com sentido.

O ano de escolaridade e as conceções que apresentam acerca da disciplina parecem condicionar o seu posicionamento nos níveis de progressão. Contudo, esta análise não é assim tão linear pois há alunos de 9º ano que revelam narrativas mais reflexivas do que alguns alunos de 12º

ano. Portanto, é preciso ter algum cuidado com as generalizações. Segundo Lee (1994), o raciocínio histórico operacionaliza-se com oscilações, pelo que os alunos podem pensar de forma simplista numas situações e de uma forma mais elaborada noutras. Da mesma forma, Barca (2004) considera que apesar do pensamento histórico progredir com a idade e o ano de escolaridade, ocorrem oscilações individuais e de grupo em resultado de vários fatores, nomeadamente as experiências e os contextos em que os alunos se inserem.

De qualquer forma, a reorientação da vida prática dos alunos, em função do passado histórico raramente foi observado, o que revela a necessidade de repensar "o que ensinar" e "como ensinar", a fim de se melhorar o gau de consciência histórica dos alunos. Neste contexto, há que colocar a tónica na narrativa histórica, como forma de expressar a consciência histórica dos alunos. Através dos perfis de pensamento, construídos em função das suas narrativas, podemos observar que apresentam diferentes níveis de consciência histórica, o que revela que a maneira como a disciplina é apropriada pelos alunos é muito variável. Com efeito, a amostra de 9º ano apresenta níveis de compreensão mais restrita relativamente à forma como efetua a relação passado/presente, situando-se no Perfil 2 da categorização proposta, ao contrário da amostra de 12º ano que se posiciona no Perfil 3 da categorização adotada.

Assim, apesar do processo de ensino-aprendizagem ser orientado para o desenvolvimento da consciência histórica, na verdade tal não é reconhecido por todos. Por isso, para desenvolver a consciência histórica nos alunos, é importante que adquiram uma visão mais dinâmica da disciplina, não a relegando para o estudo do passado. O trabalho em sala de aula deve basear-se numa História-problema, de modo a que os alunos sintam que são agentes ativos do conhecimento. Como afirma Barca, "uma consciência histórica para este tempo exigirá uma ideia dinâmica da História, assente não só na construção narrativa (não fragmentada) do passado como também na interpretação criteriosa de uma multiplicidade de fontes" (2007: 116-117).

Assim, é preciso desenvolver pesquisas mais profundas sobre o processo ensino-aprendizagem da história, nomeadamente ao nível do currículo, metodologias e processos cognitivos, articulando-as com pesquisas sobre a consciência histórica. No entanto, ainda estamos numa fase de construção das metodologias de investigação em consciência histórica. Como o próprio Rüsen afirma: "This problem is experienced because these types generally in a mixed form and may vary to context in which historical consciousness is formed. Specific means of investigation still have to be developed" (2001: 35). Foi esse o nosso esforço com o presente trabalho.

Referências bibliográficas

Ahonen, Sirkka (2005). Historical consciousness: a viable paradigm for history education?. *J. Curriculum studies* vol. 37, nº 6, 697-707.

Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Alegro, R. C. (2008). *Conhecimento prévio e a aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. S. Paulo: Universidade Estadual Paulista.

Alves, C. R. (2006). *Representações sociais e a construção da consciência histórica.* S. Paulo: Universidade de São Paulo.

Barca, I; Gago, M. (2000). De pequenino se aprende a pensar-formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal. Lisboa: Associação de Professores de História (Coleção *Cadernos pedagógico-didácticos A.P.H*. nº 23).

Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. in Isabel Barca (org.). *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: Universidade do Minho, 20-44.

Barca, I. (2001). Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*, Porto, III série, vol. 2, 13-24.

Barca, I.; Gago, M. (2001). Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 1, 239-261.

Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: idéias em História. *Perspectiva*, vol. 22, nº 2, 381-403.

Barca, I. e Gago, M. (2004). Usos da narrativa em história. in *Actas do primeiro encontro sobre narrativas históricas e ficcionais.* Braga: Universidade do Minho, 29-40.

Barca, I. (2007). A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, nº 1, 5-9.

Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, nº 1, 115-126.

Berbert, C. O. (2010). *Teoria da História e Filosofia da História: uma análise das relações entre a epistemologia, a metodologia e o pensamento especulativo. Goiás: Universidade Federal de Goiás.*

Bloch, M. (1965). *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América.

Cerri, Luis Fernando (2011). Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educ. Real.*, vol. 36, nº 1, 59-81.

Collingwood, R. G. (1986). *A ideia de história.* 6ª ed., Lisboa: Editorial Presença.

De Ketele, J-M. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos.* Lisboa: Instituto Piaget.

Febvre, L. G. (1981). *O nascimento da moderna historiografia*. Lisboa: Sá da Costa Editora.

Gago, M. (2007). Conceções do passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, nº 1, 127-136.

Le Goff, J. (1984). Passado/Presente. In *Enciclopédia Einaudi*. Vol. I, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 293-310.

Lee, Peter (1994). Progression in children's history. *Tsing Hua Newsletter for teaching history*, nº 3, 5-13.

Lee, Peter (2002). Walking backwards into tomorrow. Historical consciousness and understanding history. *American Educational Research Association annual meeting*: Nova Orleães. (disponível em http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/7contents.htm, consultado em 1/12/2015).

Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de ensino da História: um estudo no Alentejo.* Évora: Colibri.

Medeiros, D. (2005). *A formação da consciência histórica como objecto do ensino da História no ensino médio: o lugar do material didáctico.* Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Ministério da Educação (1991). *Programa de História – Ensino Básico*. Lisboa: ME – DEB.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.

Ministério da Educação (2002). *Programa de História A*. Lisboa: ME – DES.

Ministério da Educação (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.

Ministério da Educação (2013). *Metas de Aprendizagem para a disciplina de História – 3.º ciclo*. Ministério da Educação. Lisboa: ME-DGIDC.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de História – 3.º ciclo*. Ministério da Educação. Lisboa: ME-DGIDC. (disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf, consultado em 02/08/2021).

Mitre, E. (1997). *Historia y pensamiento histórico: estudio y antología.* Madrid: Cátedra.

Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu.* Oeiras: Celta.

Pelizzari, A.; Kriegl, M. ; Baron, M. P.; Fink, N.; Dorocinski ,S. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, vol. 2, nº 1, 37-42.

Rémond, R. (2002). *Introdução à História do nosso tempo.* 2ª ed., Lisboa: Gradiva.

Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica. Teoria da história: Fundamentos da Ciência Histórica*. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Vol. 1. Brasília: Ed.UnB.

Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. *Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC. (disponível em http://www.japonesehistory.de/docs/ruesenhistoricalconsiousness.doc, consultado em 25/11/2015).

Rüsen, J. (2006). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Vol. 1, nº 2, p. 7-16 (Ponta Grossa, PR).

Rüsen, J. (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Vol. 3. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Rüsen, J. (2007). *Reconstrução do Passado: Os princípios da pesquisa histórica*. Vol. 2. Brasília: Ed. UNB.

Rüsen, J. (2009). Como dar sentido ao passado. Questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, nº 2, 163-209.

Schmidt, M. A.; Garcia, T. B. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História". *Cadernos do CEDES*, vol. 25, nº 67, 297-308. (disponível em www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf, consultado em 01/12/2015).

Walsh, W. H. (1951). *An introduction to Philosophy of History.* London: Hutchinson´s House University Library.

Temas vivos

Luís Grosso Correia*

O passado é mesmo outro país: não podemos voltar atrás. Há, porém, algo pior do que idealizar o passado ou apresentá-lo a nós e aos nossos filhos como uma câmara de horrores: é esquecê-lo (Judt, 2011, 53).

O presente capítulo toma como foco empírico o quase debate historiográfico em torno da epistemologia e divulgação do Estado Novo que emergiu nas páginas do *Público,* um dos jornais diários portugueses mais prestigiados e de maior circulação, nos meses de agosto e setembro de 2012, entre Manuel Loff e Rui Ramos a propósito da oferta da monografia *História de Portugal*, coordenada por este último historiador e editada em 2009, que o *Expresso*, jornal semanário de maior tiragem, decidiu fazer aos seus leitores através de nove fascículos publicados de 14 de julho a 8 de setembro do mesmo ano (cf. Ramos et al. 2012). O quase debate foi iniciado pelo historiador Manuel Loff, numa sua coluna quinzenal no *Público*, centrou-se sobre o conteúdo dos capítulos VIII, *Salazar e a "revolução nacional" (1926-1945),* e IX, *O segundo salazarismo: A Guerra Fria, a industrialização e as guerras em África (1945-1974)*, da monografia dedicado ao período do Estado Novo, ambos de autoria de Rui Ramos (cf. Ramos et al. 2009: 605-704). Para além de Manuel Loff (ML) e Rui Ramos (RR), o quase debate historiográfico foi alimentado nas páginas do *Público* por outros dez historiadores, dois sociólogos e um jurista, facto que o elevou a uma posição única no panorama da discussão pública, na imprensa escrita, sobre o fazer e comunicar história com a relevância de versar sobre tema socio-cientificamente controverso: o Estado Novo português ou, *mutatis mutandis*, o salazarismo. Na nossa ótica, a troca de argumentos então gerada entre os quinze participantes no quase debate alertou-nos para a necessidade de se aprofundar e clarificar as dimensões teórica, conceptual, metodológica e empírica no ato de comunicar os resultados do labor historiográfico (desde a sala de aula até às monografias destinadas ao grande público, como é o caso da *História de Portugal* em referência, passando pelos artigos científicos mais especializados).

O advérbio "quase" que antecede a expressão debate historiográfico é para nós significativo dado que RR nunca respondeu diretamente às observações críticas e objetivas que lhe foram movidas por ML (e outros intervenientes no debate), preferindo explorar, na defesa dos seus capítulos sobre o Estado Novo, uma outra estratégia de cariz não científico: a vitimização face ao que qualificou de ataque pessoal e calunioso. Aliás, este veio foi amplamente por alguns outros intervenientes no quase debate e até titula um artigo publicado por Filipe Ribeiro de Menezes (*Slander, Ideological Differences, or Academic Debate? The "Verão Quente" of 2012 and the State of Portuguese Historiography*) que também analisou o quase debate historiográfico aqui em apreço, mas segundo um prisma diferente do nosso, a saber:

> "indeed some valid points were made along the way; but they were made in the context of a discussion initiated by slander, or something very close to slander, and which was shaped by political passions at a particularly difficult and sensitive time in recent Portuguese life, when the country is gripped by apprehension over the effects of prolonged austerity" (Menezes, 2013: 62).

* Citar como:
Correia, Luís Grosso (2021). Temas vivos. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 164-287. DOI: https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa10.

Este nosso trabalhando foi, complementarmente, ganhando forma, estrutura e sentido à medida que fomos: *i)* do ponto de vista sócio-político, acompanhando o devir dos acontecimentos que marcaram a história política, económico-financeira, social e educacional de Portugal, particularmente entre 2011 e 2015[1]; *ii)* do ponto de vista académico, observando as reações de audências, em congresso e salas de aula, em relação ao seu conteúdo; e, *iii)* na perspetiva da sua escrita, lendo e analisando obras à primeira vista desconexas entre si (cf. Anderson, 2008; Bauman, 2006 e 2007; Godinho, 2009; Judt, 2010; Nayar, 2010; Traverso, 2012). Deste intrincado feixe de acontecimentos sociais, económico-financeiros, políticos, científicos e da necessidade de uma reflexão mais intensa em períodos críticos, tomou-se consciência da necessidade de um exercício de balanço provisório sobre o lugar da *comunidade imaginada* que é Portugal no contexto europeu e mundial e de um outro exercício, desta feita projetivo, com vista a esboçar cenários em relação ao futuro dos jovens, com quem tenho o prazer de trabalhar, na minha qualidade de docente, investigador e cidadão.

Várias perguntas, metodológicas umas, multiformes outras, foram preenchendo esse nosso processo reflexivo. Aqui ficam algumas dessas interrogações. Estaria o autor deste artigo a exercitar a sua consciência histórica, tal como ela foi definida por Jörn Rüsen (2010, 110-120), através das três operações essenciais que a suportam: ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da integração e mobilização dessas interpretações no quadro de orientação da vida prática (no meu tempo histórico)? Aproximar-me-ia, desta forma, de alguns autores e historiadores, que mobilizaram os seus conhecimentos, metodologias e capacidade de comunicação para operar reflexões/interpretações, cientificamente fundamentadas, na maioria dos casos, sobre o período histórico em curso (Judt, Godinho, Bauman, Taverso)? Tal como Tony Judt, historiador britânico, docente em universidades britânicas e americanas de referência, preocupado no ano da sua morte (2010) com o recuo das políticas sociais-democratas face à remontada das renovadas políticas velhas de liberalismo económico? Ou, concordava com Vitorino Magalhães Godinho, provavelmente um dos mais conceituados historiadores portugueses, também falecido em 2010, quando ele, preocupado com as reformas por fazer em Portugal (que já tinha diagnosticado e reportado na década de 1970) projetou em 2009 um caderno de encargos para a orientação/autoafirmação histórica de Portugal nos anos vindouros? Ou, como Zigmunt Bauman, sociólogo de origem polaca, *partisan* feito prisioneiro pelas tropas nazis durante a II Guerra Mundial e professor de renomadas universidades em todo o mundo, estaria preocupado com a liquidez dos tempos modernos e a falta da solidez e assertividade das instituições políticas de base nacional? Ou, recuando um pouco mais, estaria dominado por uma inquietação política e psicológica, semelhante na atitude e não no conteúdo, à que Raymond Aron (1961), historiador francês conservador, evidenciou em finais da década de 1950 com a consolidação das políticas socialistas em vários países do mundo? Ou, numa dimensão mais especulativa, na sequência da releitura da obra *Labirinto da saudade*, de Eduardo Lourenço (1978/2000), e dos quatro traumas pátrios, enquanto marcadores do "absurdo labirinto sem saída da nossa impotência" (Lourenço, 2000: 31) – a saber: fundação do Estado português, "do tipo traumático e desse traumatismo nunca na verdade nos levantámos até à plena assumpção da maturidade histórica" (*idem*, 24); domínio filipino, 1580-1640; transferência da

1 Referimo-nos à demissão do XVIII governo constitucional, agendamento de eleições legislativas, intervenção de uma tríade constituída pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Conselho Europeu para negociar as condições de empréstimo de 78 mil milhões de euros a Portugal para equilibrar as contas públicas, campanha eleitoral incaracterística (sem conteúdo político relevante pelos dois partidos/coligações mais votados), eleições e constituição de novo governo (de coligação centro-direita) com um programa político neoliberal, em termos económicos e sociais, desde 25 de Abril de 1974.

Corte para o Brasil, domínio protetoral inglês e guerra civil no primeiro terço de Oitocentos; e guerra colonial, 1961-1974 –, nele insertos, estaria sob o efeito, subjetivamente percecionado, de um quinto trauma pátrio, contemporâneo da minha consciente experiência histórica (a já referida intervenção da tríade FMI-BCE-CE e o exercício do poder executivo por parte de um Governo com programa e *praxis* política lesivos do equilíbrio económico e social)? Ou, tomaria emprestado a Benedict Anderson (2008), historiador britânico, a sua perspetiva inovadora de interpretação do processo de invenção das comunidades de base nacional (nacionalismo) e dos dispositivos de intervenção e consciencialização por elas utilizados nos séculos XVI a XX para tentar compreender o arraigado capital histórico da identidade nacional demonstrado pelos jovens portugueses inquiridos em 1994 e 1995 pelo sociólogo José Machado Pais (cf. Pais, 1999: 186)? Ou, com todo este processo, estaria a atualizar a minha formação de historiador para corroborar o que Enzo Traverso colocou de forma clara

> "Los debates sobre las guerras, las revoluciones, los fascismos y los genocidios que han atravesado la historiografía y, más generalmente, las ciencias sociales a lo largo de estas últimas décadas esbozan el perfil de una nueva aproximación al mundo contemporáneo que supera ampliamente las fronteras de la investigación histórica. Sus tensiones resultan permanentes entre el pasado y el presente, la historia y la memoria, la experticia y el uso público del pasado; sus lugares de producción nó se iimitan a la universidad, sino que conciernen á los medios de comunicación, en su sentido más amplio. El antitotalrtarismo liberal, un humanitarismo consensual y la naturalización del orden dominante constituyen las coordenadas generales de este comienzo del siglo xxi. Los historiadores trabajan dentro de estas nuevas coordenadas políticas y 'epistémicas'. La historia se escribe siempre en presente. Gran cantidad de obras históricas nos dicen mucho más de su época, al echar luz sobre su imaginario y sus representaciones, que del pasado cuyos misterios querrían descubrir" (Traverso, 2012: 14-15).

História e memória

Em 1995 foi concluído um inquérito sociológico, de escala transnacional a nível europeu e do Médio Oriente[2], sobre as representações identitárias (de si, para si e para os outros) e de consciência histórica (sentimento de continuidade no tempo e na memória) dos jovens com 15 anos de idade. Os resultados do inquérito sobre o caso português, aplicado a uma amostra de 1237 alunos do 9º ano de escolaridade em aulas da disciplina de História (e 51 entrevistas a professores de História), foram dados a lume em 1999, sob a pena do coordenador do estudo, José Machado Pais, na obra *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses em contexto europeu* (Pais, 1999). Através da análise dos dados do inquérito (sobre diversas matérias relacionadas com o uso da História: aprendizagem, temporalidades, imagens, mudança, representações de épocas, atitudes perante a vida e a sociedade, juízos, consciência e controvérsias sociais e políticas), são constatadas assimetrias entre história passada e história representada, verificando-se que a consciência histórica é a resultante de múltiplas representações que dão sentido à história de vida pessoal. Não querendo aprofundar os resultados deste inquérito, interessa-nos, no contexto deste artigo, sobretudo, pôr em relevo, de modo coligado, o entusiasmo generalizado e re-

2 O trabalho de campo foi realizado em 26 países ou regiões europeias (Islândia, Noruega, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Estónia, Lituânia, Rússia, Ucrânia, Polónia, Hungria, República Checa, Eslovénia, Croácia, Bulgária, Grécia, Turquia, Portugal, Espanha, Itália, Tirol do Sul, Alemanha, Bélgica Flamenga, Inglaterra/Gales, Escócia e França) e 3 do Médio Oriente (Israel, Israel Árabe e Palestina).

corrente que os jovens portugueses manifestam em relação ao seu cúmulo de capital histórico (identidade retrospetiva, eivada de representações encantatórias, nostálgicas e tradicionalistas do passado), que se traduziu num forte sentimento de identidade nacional, e à representação bondosa que faziam então dos tempos futuros (Quadro 1), por um lado, e a posição ambígua revelada em relação às questões relacionadas com a democracia e o colonialismo, por outro.

Quadro 1: Questões relativas à representação do tempo

País	As coisas geralmente					
	Evoluem para melhor	De facto, não mudam	Evoluem para pior	Tendem a repetir-se	Vão de um extremo ao outro	Não responde
Alemanha	19,2	11,5	8,2	22,4	38,7	1,8
Bélgica (Fl.)	19,6	7,1	5,4	41,7	26,3	6,9
Bulgária	15,7	11,2	6,5	39,2	27,5	1,1
Croácia	14,5	8,2	8,5	43,6	25,3	2,6
Dinamarca	28,5	7,1	8,6	18,5	37,2	2,8
Escócia	24,2	7,2	3,8	21,2	43,6	2,5
Eslovénia	22,8	10,5	19,4	25,1	22,3	6,5
Espanha	28,7	5,6	12,9	23,4	29,3	3,3
Finlândia	21,5	6,5	4,7	29,6	37,7	1,1
França	20,3	14,3	6,2	25,5	33,7	2,0
Grécia	23,0	11,7	19,2	28,0	18,1	1,4
Hungria	8,8	12,0	18,9	28,4	31,9	5,4
Inglaterra / Gales	26,1	8,3	2,1	21,3	42,2	4,7
Islândia	30,6	8,4	7,8	15,5	37,7	3,1
Itália	20,6	7,2	5,3	32,0	34,9	0,7
Noruega	25,5	9,2	13,9	22,5	29,0	3,7
Polónia	12,9	7,0	8,6	21,7	49,7	0,2
Portugal	40,1	7,7	7,5	23,3	21,4	2,6
Rep. Checa	17,4	5,7	5,4	47,1	21,4	2,6
Rússia	8,3	3,7	3,6	53,9	30,6	2,2
Suécia	29,5	5,4	11,4	25,4	28,3	5,7
Turquia	7,6	7,1	2,1	23,1	60,1	2,1
Ucrânia	15,6	7,5	8,9	42,6	25,4	0,4

Fonte: Pais, 1999, 94

Segundo José Machado Pais, estes jovens portugueses pareciam mesclar uma razoável afirmação da democracia com uma crítica extrema da mesma (algo de socialmente preocupante em virtude de o inquérito indagar uma geração nascida por volta de 1979-1980 (hoje na casa dos 40 anos de idade) e, aparentemente, pouco ciente do grau de maturidade do regime democrático

português, implantado em 1974, e, em relação ao colonialismo, a mais das vezes representado como uma aventura e menos com uma exploração, a consciência histórica evidenciada "parece apontar para o *branqueamento*, artificial, do capital histórico *sujo* associado à experiência colonial" (*idem*, 187-188).

Face a estes resultados, ecoam ainda as palavras que Eduardo Lourenço plasmou, em 1978, sobre o puzzle do sincrético *labirinto* português:

> "uma espécie de nevoeiro divino onde as tensões, os conflitos, quando não o horror ou a mediocridade de um viver comum, se dissolveram magicamente" (Lourenço, 2000: 73). E, ainda, "lecionados pela história – na medida em que ela pode leccionar uma colectividade que é uma das mais *desmemoriadas* que é possível conceber-se – chegou o tempo de *nos vermos tais como somos*, o tempo de uma nacional redescoberta das nossas verdadeiras riquezas, potencialidades, carências, condição indispensável para que algum dia possamos conviver connosco mesmo com um mínimo de *naturalidade*" (*idem*, 77).

Paul Connerton, na obra *Como as sociedades recordam*, constata que no processo de construção da memória social "as imagens do passado legitimam geralmente uma ordem social presente" (Connerton, 1999: 3). Este princípio axiomático pressupõe que, quando as memórias do passado da sociedade divergem, os seus membros não podem partilhar experiências e opiniões, tornando-se mais evidente que a comunicação entre gerações é dificultada por diferentes conjuntos de memórias. Estes conjuntos diversificados de memórias, apresentados frequentemente sob a forma de narrativas de fundo implícitas, opõem-se uns aos outros,

> "de tal modo que, embora as diferentes gerações estejam fisicamente presentes, umas perante as outras, num determinado cenário, podem permanecer mental e emocionalmente isoladas, como se as memórias de uma geração estivessem, por assim dizer, irremediavelmente encerradas nos cérebros e nos corpos dos indivíduos dessa geração" (*idem*, 3).

Nesta linha, o autor afirma que as imagens do passado e o conhecimento dele recolhido "são transmitidos e conservados através de performances" (*ibidem*, 4), mais ou menos ritualizadas, tal como se pôde observar nos resultados sobre a representação dos jovens sobre democracia e (com algum lastro memorial do Estado Novo) colonialismo acima referidos. Neste contexto, o estudo de Connerton contribuí com dois conceitos ou práticas que nos permitem colocar em destaque uma reflexão mais aprofundada sobre os mecanismos da memória: a incorporação e a inscrição. Muitas formas de memória corrente especializada (onde podemos incluir o conhecimento corrente da História), relembram, reencenam e atualizam constantemente o passado na nossa conduta presente, sem nunca invocar a sua origem histórica. Como se de uma memória sedimentada ou acumulada no corpo se tratasse, a qual, induz a dois tipos de prática social já referidos (incorporação e inscrição). A prática memorial de incorporação é feita de gestos e palavras que comunicam, de modo voluntário ou involuntário, e que, apesar da sua maior ou menor formalização, são inteligíveis enquanto os intervenientes estão em contacto presencial para sustentarem essa atividade comunicacional específica. A prática de inscrição é sustentada por uma constelação de dispositivos capazes de armazenar, recuperar e comunicar informação (escrita, gravada, filmada...), sempre disponível para consulta, reprodução ou comunicação feita, na maioria das vezes, de modo intencional e formal (cf. *ibidem*, 83-119). Remata o autor, afirmando, que a

> "memorização de posturas culturalmente específicas pode ser considerada como um exemplo de práticas de incorporação" e que "o comportamento postural pode ser [...] altamente estruturado e completamente predizível, mesmo que não seja nem verbalizado, nem

conscientemente ensinado, e pode ser tão automático que não seja sequer reconhecido como uma parte do comportamento passível de ser isolada" (*ididem*, 84).

Julgamos que a esta luz interpretativa, possibilitada por Connerton sobre as práticas de memória e pela autognose de Lourenço sobre a sociedade portuguesa *desmemoriada* do seu passado, poderemos encontrar algumas das chaves para a compreensão dos resultados sobre os *temas vivos* de História (leia-se, democracia e colonialismo) do inquérito que Machado Pais aplicou aos estudantes do 9º ano de escolaridade em 1995. Sobretudo, se atentarmos no facto de o inquérito ter sido aplicado num contexto altamente estruturado por posturas sociais implícitas (a escola) e o conhecimento dos estudantes sobre esses temas socio-cientificamente vivos ser mediado por um programa curricular que, também ele, poderá ser, por seu turno, reinterpretado por práticas de currículo oculto (amálgama de comportamentos verbais e não-verbais que, em contexto escolar, podem condicionar a validade, pertinência e significação das aprendizagens dos alunos). Esta nossa pista para reflexão é apoiada pelos resultados apresentados relativos a conceções históricas e no papel central desempenhado pelo/a professor/a no processo de aprendizagem de conteúdos mais exigentes, do ponto de vista da capacitação historiográfica dos estudantes, *vivos* ou controversos da história do século XX, junto dos alunos do 9º ano de escolaridade, como, por exemplo, as Ditaduras (militar e nacional), o Estado Novo e o Salazarismo em Portugal; o Nazismo, a II Guerra Mundial e o Holocausto; a guerra colonial portuguesa ou, *mutatis mutandis*, a guerra de libertação ou independência dos países colonizados por Portugal e o processo revolucionário que mediou entre Abril de 1974 e a aprovação da Constituição da República portuguesa em 1976.

Reconhecendo que História e memória são ambas construções mentais, mas operadas de formas diferentes, sobretudo a partir da crítica introduzida pelos *Annales* à história-memória a partir da década de 1930 (cf. Leduc et al. 1998: 11-15), torna-se imperioso, com o apoio de Gérard Pinson, fazer uma distinção conceptual e metodológica entre memória e história, em função dos diferentes operadores de inteligibilidade (Quadro 2).

Quadro 2: Memória versus História.

Critério	Memória	História
Funcionamento	Torna o passado presente.	Distancia-se do passado e torna-o diferente do presente.
Origem	É transmitida e repetida.	É construída e ensinada.
Estatuto	Releva do existencial, de um "Eu", é identitária.	Releva do cognitivo.
Processo	Pressupõe identificação, emana de uma "autoridade", testemunho ou passador de memória.	Pressupõe distanciamento, emana de fontes criticadas.
Conteúdo	Retoma o que foi percepcionado e/ou imaginado.	Ultrapassa a percepção dos factos pelos seus contemporâneos.

Fonte: Pinson, 2007.

Assim, se a memória se reporta a todo o conjunto de acontecimentos e experiências do passado (reais ou imaginários) que são conservados (arquivo), comemorados (ação) ou colocados como rede de ideias (representação), com finalidades explícitas ou implícitas diversas, em

arquivos, museus ou comemorações (pessoais, grupais, institucionais, nacionais ou internacionais), ela será com que o celeiro empírico onde o trabalho do historiador se vai alimentar. Na era da expansão eletrónica, a memória tornou-se infinita e mediadora da consciência (social, política, histórica), re-encenação do pensamento, imagens e/ou experiências do passado a que se refere, necessárias para a constituição de grupos sociais no presente. A memória, em particular a memória social, afirmam James Fentress e Chris Wickham, é muitas vezes "selectiva, distorcida e pouco rigorosa". Para o investigador, mais do que os câmbios no rigor na memória social, quer seja decorrente de experiência direta e contada oralmente ou lida num livro, importará mais

> "afirmar que a possibilidade desse rigor demonstra que aquilo que distorce a memória não é um qualquer defeito inerente ao processo de registo mental, mas sim uma série de limitações externas, habitualmente impostas pela sociedade – as limitações é que interessam aqui, não o rigor" (Fentress & WIckam, 1994: 10).

Não obstante o crescimento da memória, ou, melhor dizendo, das memórias e contra-memórias, na era eletrónica, a atividade de historiador não se pode confinar a uma atividade de mero colecionador de vestígios do passado, de sistematizador de cronologias de factos (tipo história-memória, história-batalha, política, acontecimental ou biográfica) à moda do positivismo histórico da *Belle Époque*, de cariz nacionalista. Ele deverá operar, a partir da utensilagem teórica e metodológica ao seu alcance, num processo contínuo de diálogo com os factos, num "diálogo interminável entre o presente e o passado" (Carr, 1986: 25). Ainda nesta linha, concordamos com Lucien Febvre quando afirma que

> "um historiador que recusa pensar o facto humano, um historiador que professa a submissão pura e simples a esses factos, como se os factos não fossem em nada fabricados por ele, como se não tivessem sido minimamente escolhidos por ele, previamente, em todos os sentidos da palavra escolhido (e não podem ser escolhidos senão por ele) – é um auxiliar técnico. Que pode ser excelente. Não é um historiador" (Febvre, 1977, vol. I: 179-180).

E, reconhecemos com Jacques Le Goff e Pierre Nora que o

> "que obriga a história a redefinir-se é, antes de mais, a tomada de consciência, pelos historiadores, do relativismo da sua ciência. Não é o absoluto dos historiadores do passado, providencialistas ou positivistas, mas o produto de uma situação, de uma história. Este carácter singular de uma ciência que tem apenas um único limite para o seu objeto e para si própria, que oscila entre a história vivida e a história construída, sofrida e fabricada, obriga os historiadores, conscientes dessa relação original, a interrogarem-se de novo sobre os fundamentos epistemológicos da sua disciplina" (Le Goff e Nora, 1987, vol. I: 10).

Os critérios definidores da ética e *habitus* profissional do investigador em História foram sistematizados por Jacques Le Goff e Nicolas Rousselier, no quadro do balanço da historiografia francesa produzida após a II Guerra Mundial, a saber: rigor, precisão, exatidão, "mas também, para a parte interpretativa e literária, a imaginação, a intuição, o cuidado de clareza e de simplicidade" (cf. Le Goff e Rousselier, 1995: 7). A juntar a estes critérios, importa ainda considerar a dimensão política, cívica e projetiva de intervenção social que os resultados do labor histórico permitem, dentro do perímetro ético definido por Franco Ferrarotti: "A história é importante como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro" (Ferrarotti, 1983: 37). Com a importante ressalva de que não podemos tornar o passado presente com a finalidade de legitimar uma visão fixista, cíclica ou anacrónica do devir histórico, tal como Marc Bloch sublinhou em 1931:

> "Que a inteligência dos fenómenos do presente deve aproveitar o estudo dos fenómenos quase iguais que o passado oferece, concordo. Mas com uma condição: acentuar bem o "quase" – e isto tanto nas dissemelhanças como nas semelhanças. A história é antes do mais conhecimento das mudanças" (Bloch, 1998: 41).

O quase debate historiográfico

Em 2009 foi publicado, num único volume, a *História de Portugal*, sob a coordenação de Rui Ramos (investigador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa), com textos de autoria dos investigadores Bernardo Vasconcelos e Sousa (período medieval), Nuno Gonçalo Monteiro (época moderna) e do próprio Rui Ramos (período contemporâneo) (cf. Ramos et al., 2009). Segundo Luís Reis Torgal, a

> "obra, no seu conjunto, mereceu, obviamente, elogios desde a sua apresentação, na Sociedade de Geografia, pelo sociólogo António Barreto, que, sobretudo, louvou o seu sentido narrativo e de fácil compreensão, onde estava ausente um exercício teorizador. No entanto, a parte relativa ao regime Salazar-Caetano, assinada por Rui Ramos, provocou logo alguma discussão, proporcionada pelo trabalho da jornalista São José Almeida, que entrevistou e transcreveu pequenos passos das opiniões emitidas por alguns historiadores do Estado Novo, como António Costa Pinto, Manuel de Lucena, Manuel Loff, Irene Flunser Pimentel, Fernando Rosas, para além de afirmações do próprio Rui Ramos. O artigo teve o sintomático título *A História de Rui Ramos desculpabiliza o Estado Novo*" (Torgal, 2012: 46).

A peça jornalística ora citada, publicada por São José Lapa, no caderno P2 do jornal *Público*, a 31 de maio de 2010, reuniu opiniões e argumentos historiográficos de uma parte significativa dos intervenientes que em 2012 viriam a dar substância ao quase debate de 2012, objeto de estudo do presente estudo.

Como já foi referido anteriormente, a mesma *História de Portugal* foi publicada em 9 fascículos, distribuídos graciosamente na compra do semanário *Expresso*, entre 14 de julho a 8 de setembro de 2012 (cf. Ramos et al., 2012) e, a partir de inícios de agosto de 2012, é despoletado por Manuel Loff (professor da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e investigador do Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa)[3] um debate historiográfico focado na parte relativa ao Estado Novo, de autoria de Rui Ramos, nas páginas do jornal diário *Publico*. Este debate público sobre a historiografia e a forma de comunicar a história do Estado Novo, a partir do caso de uma obra de larga distribuição em Portugal, configuraria um dado inovador e único no domínio da comunidade de especialistas não se desse o caso de, na primeira resposta, Rui Ramos enviesasse a questão com a declaração de se tratar de um caso de difamação pessoal... A partir deste momento, o debate poderia ter esmorecido, não se desse o caso de outros intervenientes terem entrado em cena e, pela sua pena, o terem alimentado e enriquecido (cf. secção Fontes infra).

O nosso interesse pessoal em relação a este caso resulta de um conjunto de reflexões que fomos desenvolvendo, ao longo do tempo, e dando à crítica, em especial através da comunicação

3 Temos de aqui fazer a seguinte declaração de interesses: conhecemos o investigador Manuel Loff desde o curso de licenciatura, somos colegas no mesmo departamento e lecionamos em cursos de pós-graduação comuns. À parte desta circunstância da vida em sociedade, o presente capítulo representa um esforço cognitivo orientado por uma conceção de processo de ensino e de aprendizagem da História significativo, do ponto de vista, a um tempo, científico, social e antropológico.

apresentada ao II Congresso Anual de História Contemporânea - Rede de História Contemporânea – "História e Ciências Sociais: desafios transdisciplinares da História Contemporânea", realizado na Universidade de Évora, em 2013, parcialmente em artigos de opinião (Correia, 2013) e científicos (Correia, 2011 e 2015) ou capítulos de livro (Correia, 2017) e, sobretudo, em aulas de didática de história de curso de formação de professores de História. Partimos do axioma definido por Michel de Certeau, de que entende "por história a prática (uma disciplina), o seu resultado (o discurso) ou a relação entre ambos sob a forma de uma produção" (Certeau, 1975: 64), com a finalidade de articular o fazer (investigação) com o dizer (divulgação) e o ensinar (educação) História. E, tivemos em consideração o sentido último do desenvolvimento de uma consciência histórica, seja em contexto investigacional, educacional ou social, conforme a visão de Jörn Rüsen: "orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (*praxis*) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico" (Rüsen, 2010).

Passemos, então, a uma análise mais detida sobre o conteúdo patenteado por cada uma das intervenções registadas. A opção pela abordagem mais descritiva, e o consequente efeito de reprodução de uma série de citações, é justificada pelo princípio de não querermos truncar ou deturpar as afirmações produzidas pelos intervenientes.

Em duas crónicas quinzenais, intituladas *Uma história em fascículos I* e *II*, Manuel Loff (ML), com produção especialmente focada no período do Estado Novo, fez uma descrição sucinta da obra e centrou a sua análise crítica no trabalho que Rui Ramos (RR), "historiador especializado na Monarquia Constitucional e na I República portuguesas", fez sobre o período específico entre 1926 e a atualidade. Em jeito de apresentação do coordenador da obra, ML afirma que

> "RR não é um historiador qualquer; a sua visibilidade pública é ajudada, como em pouquíssimos casos, pelo seu acesso às tertúlias televisivas e à imprensa, onde se tem destacado como uma das penas mais sólidas da direita intelectual portuguesa, que reivindica 'o prazer da provocação intelectual e reconhece um aguçado espírito de contradição, sobretudo quando o alvo é a esquerda? (*Ler*, janeiro 2010). Para percebermos o que RR entende por 'provocação', e em resposta a quem acha - como eu - que o seu trabalho é puro revisionismo historiográfico política e ideologicamente motivado, ele entende que "toda a História é revisionista" e nela 'é necessário afirmar originalidade' (PÚBLICO, 31.5.2010)".

E, mais adiante, expõe a:

> "narrativa que RR faz do papel de Salazar na história. Para ele, o Estado Novo era "um regime assente (...) no monopólio da atividade legal por uma organização cívica de apoio ao Governo", e esta é a forma como ele classificará sempre o partido único da ditadura, com "a chefia pessoal do Estado" entregue a "um professor catedrático introvertido", um homem "de outra espécie", com "nada de uma personagem ditatorial" como a dos líderes da Europa fascista do tempo (pp. 627 e 638-39). Neste campo, a primeira das suas preocupações é a mais comum entre os historiadores da área de RR: desenhar um Salazar sensato e algo neurasténico, que não gostaria de uniformes (apesar da origem militar do regime e do seu caráter inevitavelmente policial e repressivo) e que nada teria a ver com Hitler, Mussolini ou Franco. O "pobre homem de Santa Comba", como o ditador se definiu a si próprio, teria "para Portugal objetivos simples" pois propunha-se "fazer viver Portugal habitualmente" e "queria instituir uma "ditadura da inteligência" para "fazer baixar a febre política" no país e "reencontrar o equilíbrio" (p. 639)" (Loff, 2012a: 45).

Na crónica de 16.08.2012, ML continua a dar exemplos com citações do livro em fascículos e comentários da sua lavra, as inconsistências, omissões (por exemplo: "Da violência colonial, dos massacres perpetrados contra africanos, nem uma palavra!") e interpretações abusivas sem indicar as fontes de informação:

> "Sem citar documentos, Ramos faz aquilo que ele próprio diz que 'os salazaristas fizeram sempre questão' de fazer: 'Comparar os métodos repressivos [de Salazar] com a 'ditadura da rua' do PRP' (p. 652), sustentada sobre o 'trabalho sujo' de "gangues chefiados por 'revolucionários profissionais'" (p. 591), empurrando o leitor a achar que a I República fora muito mais violenta que a ditadura".

Como síntese desta crónica, Loff afirma que o trabalho de RR apresenta

> "uma ficção sinistra e intelectualmente cínica sobre a ditadura salazarista, procurando aquilo que, até hoje, ninguém na historiografia séria e metodologicamente merecedora do nome tinha tentado: desmontar a natureza ditatorial do Estado Novo. Como comecei a expor aqui há duas semanas atrás, é inaceitável que se pretenda consagrar uma leitura tão manipulada da História" (cf. Loff, 2012b: 45).

A resposta de Rui Ramos (RR) às críticas de (ML foi publicada na edição de 21.08.2012 do *Público*, sob o título *Um caso de difamação*. Nela, RR apoda de "calúnias" os argumentos que lhe são dirigidos por ML, mercê de este ter "deturpado o sentido de frases e de pedaços de texto, grosseiramente mutilados e manipulados". E passa a dar alguns exemplos retirados do seu trabalho (o sublinhado é nosso):

> "É dito que eu faço a história da ditadura de Salazar sem jamais mencionar a censura, a PIDE, a tortura, etc. — quando, a páginas 654 e 694, descrevo o funcionamento da censura; a pp. 650 e 695, os recursos e os métodos de actuação da PIDE; a p. 651, cito o número de presos políticos, o número de mortes no campo de concentração do Tarrafal e o uso generalizado de torturas como a "estátua"; a p. 695, atribuo o assassinato do general Delgado à PIDE; a p. 673, refiro o sistema de penas de prisão renovadas por decisão do Governo ("a confirmação de que o arbítrio pessoal dos governantes substituíra qualquer procedimento judicial") e as exclusões políticas no emprego; a p. 652, cito uma carta impressionante de José Marinho, de 1937, que bem revela o peso opressivo da ditadura salazarista sobre o quotidiano. É dito ainda que escondo a violência colonial, quando a verdade é que afirmo que, sob a ditadura de Salazar, tal como sob regimes anteriores, as populações das colónias estavam "à mercê da administração" (p. 659), prosseguindo uma análise de pp. 563-565, em que enfatizo a dimensão violenta da colonização em África" (Ramos, 2012a: 45).

Reportando-se a um artigo seu publicado nas páginas do suplemento *Actual* do semanário *Expresso*, em 24.07.2010, em que afirmou que a "contabilidade repressiva [do Estado Novo] é modesta" e que "A ditadura de que Salazar esteve à frente desde 1932, quando assumiu a chefia do Governo, foi mesmo uma ditadura, com censura, tortura nas prisões, penas indefinidas e discriminações políticas", RR tenta defender-se da acusação de negação da ditadura, formulada por ML nas crónicas anteriores, e conclui: "Esta não é uma polémica historiográfica ou uma questão de opiniões. É um simples caso de difamação pessoal" (Ramos, 2012a: 45).

O caminho aberto pelas duas crónicas de ML parecia conduzir a um debate historiográfico sobre o Estado Novo, em particular, e o funcionamento da sociedade portuguesa na sua relação com o passado, em geral, tomando como referência os mecanismos, desafios e estratégias

mediáticas em matéria da competição entre memórias concorrentes. Porém, RR ao fazer pender, de modo pouco articulado, focado e transparente, o debate para o domínio da afronta pessoal, da calúnia e difamação, acabou por, tática e subjetivamente, precipitar o final precoce de um caso invulgar em matéria de problematização da qualidade e integridade do fazer e divulgar temas *vivos*, do ponto de vista historiográfico, político e social, em Portugal. Mas, não obstante esta limitação, a análise fica mais densa se continuarmos a desfiar as demais intervenções que convergiram/chocaram com este mesmo caso.

Difamação?! foi o título da reação de ML em crónica publicada na edição de 30.08.2012 do *Público*. Nela, ML reitera a sua observação crítica sobre a desmontagem da natureza ditatorial do Estado Novo que RR tentou fazer no trabalho em análise e demonstra a tática seguida por RR no sentido de aniquilar o debate:

> "RR inventa até que eu lhe teria chamado *fascista* por escrever o que escreveu — adjetivo (com aspas, como se de uma citação minha se tratasse!) que usa três vezes na sua resposta. Imagino que queira arrastar-me para alguma alucinação sua de 1975, mas não o sigo. RR não precisa de ser *fascista* para ser um empenhado relativizador da leitura histórica da ditadura salazarista, que procura há anos desmontar a natureza ditatorial do Estado Novo para a tornar banal, comum, no contexto histórico em que ela se desenvolveu, usando argumentos que se conhecem há muito na Alemanha, em Itália, em Espanha, em França, entre outros, para relativizar experiências ditatoriais sobre cuja condenação se baseiam as democracias contemporâneas europeias, procurando *branquear* a imagem das ditaduras, quer reduzindo o seu peso histórico específico, quer contaminando todas as outras experiências políticas contemporâneas com a mesma suspeição moral" (Loff, 2012c: 45).

Na edição de 30.08.2012 do *Público*, Maria Filomena Mónica assina um depoimento, na dupla qualidade de historiadora e socióloga, intitulado *Loff e as suas mentiras*. No seguimento do título, a autora é, no mínimo, coerente e dá voz a um ataque pessoal a ML nos seguintes termos:

> "Dada a sua reputação, espanta-me que a direcção [do jornal] tenha dado voz a alguém como Manuel Loff, que assina, note-se, como historiador. Melhor seria ter usado a palavra militante, pois os textos, que aqui publicou, revelam um fanatismo que eu pensava ultrapassado na disciplina. Basta ver o que diz sobre as liberdades fundamentais na I República e a mistura que faz entre Salazarismo, Fascismo italiano e Nazismo alemão para se constatar o que vai naquela cabeça. Se fosse apenas estúpido, não estaria a escrever este artigo. A coisa é pior. Loff é um fanático que só concebe duas espécies de filiação ideológica: o comunismo e o fascismo. [...] Loff distorce o que aparece num livro que vendeu milhares de exemplares, o que terá contribuído igualmente para a ira de alguém cujas obras nunca vi nos escaparates. Para um marxista-leninista (não sei, nem me interessa saber, em que partido, se algum, está Loff filiado), a deturpação de um texto é uma arma perfeitamente legítima. Só tenho pena que o meu jornal tivesse sido o veículo através do qual um "historiador" medíocre tenha podido mentir com impunidade" (Mónica, 2012: 55).

Esta intervenção de Filomena Mónica é muito reveladora da visão de um certo grupo sobre as *regras da ordem* da produção historiográfica em Portugal: um livro que vende milhares de exemplares, mercê de uma eficaz campanha de marketing, está acima de qualquer crítica; as críticas historiográficas sobre matérias políticas só podem ser motivadas por radicais de esquerda, fanáticos, deturpadores do trabalho dos outros, mentirosos e historiadores medíocres. Com esta abordagem, a um tempo caceteira, imprudente, facciosa e moralista, Maria Filomena Mónica confirmou o óbito do debate historiográfico levantado anteriormente por RR.

O sociólogo Álvaro Barreto, na secção de Cartas à Diretora, de 03.09.2012, reflete sobre *A História de Portugal, Rui Ramos e Manuel Loff.* Defende o princípio da liberdade de expressão, se bem que, no caso vertente, "é sempre triste ver que a inteligência, o rigor e a decência têm por vezes de ceder perante essa liberdade última que é a de publicar o que se pensa". Dado relevante nesta intervenção é o tom aparentemente aberto mantido perante o debate até à penúltima frase e a utilização do verbo *normalizar* e do substantivo *normalização*:

> "Um dos feitos desta *História* consiste na 'normalização' do século XX, marcado por rupturas e exibindo feridas profundas. Por isso me curvava diante dos seus autores, homenageando a obra que ajuda os portugueses a libertarem-se de 'fantasmas') e insistir no juízo moralista para com a posição de ML – 'demónios capazes de despertar o pior da cultura portuguesa'" (Bareto 2012: 44).

A edição de 04.09.2012 do *Público* foi fértil em posições de desagravo pessoal a RR assumidas em pequeno artigo pelos coautores da *História de Portugal*, Bernardo V. Sousa e Nuno G. Monteiro, e na crónica semanal do jurista Pedro Lomba.

No artigo dos coautores, intitulado *A falsificação vira-se contra quem a pratica*, eles informam que a monografia *História de Portugal*

> "foi apresentada por António Barreto, mereceu uma extensa e positiva recensão de José Mattoso saída no Público e foi objecto de debate historiográfico entre cerca de uma centena de professores e investigadores da área das ciências sociais, numa sessão que decorreu na Biblioteca Nacional de Portugal em 2010" e afinam pelo mesmo diapasão da posição anteriormente assumida por RR: "ML descontextualizou, truncou e deturpou passagens do texto, procurando demonstrar que havia uma operação de branqueamento do Estado Novo e dos seus processos ditatoriais e repressivos" e que, "pela nossa parte, não vamos entrar em polémica com ML, sobretudo porque o que ele desencadeou não foi uma polémica historiográfica, mas sim um ataque que se baseia na falsificação das posições de Rui Ramos e que cai na calúnia" (Sousa & Monteiro, 2012: 47).

A crónica do jurista Pedro Lomba, intitulada *Orfãos da guerra civil*, é um texto desatento à factualidade do debate aberto por ML e parece apoiar-se unicamente no que o autor leu da parte de RR. Assim, Pedro Lomba incorre numa incorreção de base, ao afirmar que ML apodou RR de fascista, e, a partir desta falsa premissa, desfiou uma série de considerações vazias de sentido para o debate em apreço e num registo, mais outro, fortemente moralista:

> "À cultura da guerra civil só interessa transformar os adversários em demónios 'fascistas', suspeitos, obrigados a autojustificarem-se no altar dos censores morais. Ramos aliás deixou de existir. É a caricatura de um inimigo imaginário que estes órfãos da guerra civil perseguem" (Lomba, 2012, 48).

Fernando Rosas, historiador do Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa (IHC-UNL), no artigo *Cartilha "normalizada" do Estado Novo?*, publicado a 05.09.2012, justifica que era sua intenção não participar na "polémica" até ao momento da publicação do "inacreditável artigo de Filomena Mónica". Considera que ML, no seu estilo assertivo, não foi insultuoso ou pessoalmente difamatório para com RR e que, de facto, a parte de RR na *História de Portugal*, e passamos a citar,

> "no seu modo corrente e aparentemente desproblematizador, no seu jeito de discurso do senso comum superficial e para o 'grande público', é um texto empapado de ideologia. Uma

> ideologia que faz passar a visão da I República como um regime ditatorial, 'revolucionário' e de 'terror', por contraponto a um Estado Novo ordeiro e desdramatizado, quase banalizado na sua natureza política e social, transfigurado em ditadura catedrática, em regime conservador moderado e aceitável, apesar de um ou outro abuso. Essa visão — em vários aspectos semelhante ao próprio discurso propagandístico do Estado Novo sobre a I República e sobre si próprio — carece, a meu ver, de qualquer sustentação histórica. E, talvez por isso mesmo, convém salientá-lo, não é subscrita, ao que me parece, por uma significativa parte de historiadores e investigadores que, com diferentes perspectivas, trabalham sobre este período" (Rosas, 2012: 47).

Fernando Rosas explicita ainda um outro argumento que esteve implícito em todas as intervenções até aqui verificadas e que tem significado acrescido no quadro deste nosso capítulo, a saber: considerando a ampla divulgação da obra de RR, e porque é um texto bem escrito, torna-se "científica e civicamente relevante discutir criticamente os pontos de vista que enformam a versão da História política do século XX subscrita por RR", dado configurar "matéria que se prende umbilicalmente com a forma de legitimar o presente e fazer futuro" (*idem*, 47).

Em artigo de 06.09.2012, intitulado *A normalização da mentira*, RR intervém, pela última vez, neste quase debate, insurgindo contra o artigo de Fernando Rosas. O seu texto denota um estilo mais próprio da oralidade que da escrita; o estilo é, ao descontextualizar algumas das afirmações, algo confrontativo e a intenção parece ser a de continuar em processo de autovitimização, ao reafirmar, erradamente, na nossa opinião, que continua a ser alvo de calúnias e mentiras. Em nada RR acrescenta ao debate historiográfico (que ele próprio fechou na sua primeira intervenção no processo, lembre-se), exceto numa pequena frase que, parcialmente, assinalamos a sublinhado dada a relevância para este nosso estudo, a saber: "Fernando Rosas não pode entrar numa discussão e evitar pronunciar-se sobre o que está a ser discutido. Acusa-me de ter erguido a questão até um plano 'moral'. Não é verdade: eu continuo ao nível dos factos" (Ramos, 2012b: 47).

João Paulo Avelãs Nunes (historiador do CEIS20 da Universidade de Coimbra), em artigo intitulado *Polémica historiográfica e ideologias* (07.09.2012), manifesta a sua "satisfação profissional e cívica" sobre o que poderia ser um debate entre "especialistas" em matéria de "história contemporânea, das relações entre conhecimento científico e ideologia, da utilidade social da história (das ciências sociais em geral)". Reconhece, previamente, que a "utilização inicial de uma linguagem mais adjectivante não justifica nem legitima o recurso a insultos ou anátemas de cariz pessoal, a recusa em considerar questões substanciais", explicita expressões/conceitos operatórios aplicáveis aos enquadramentos possíveis do debate (*objectivante, fascizante, revisionismo e negacionismo*) e declara concordar "com Manuel Loff quando defende que muitos dos textos de Rui Ramos sobre a Ditadura Militar e o Estado Novo podem ser caracterizados como 'revisionistas', o que é diferente de *negacionistas* e, mais ainda, de *fascizantes*". Depois de passar em revista a substância das posições assumidas por RR, Maria Filomena Mónica e António Barreto, sustenta que

> "Para além de ser difícil, por boas e más razões, caracterizar a produção historiográfica de Rui Ramos como 'normalizada', 'serena', e 'sem ajustes de contas', porquê ignorar o trabalho, entre muitos outros, — e citamos apenas 'investigadores seniores' portugueses — de historiadores do Estado Novo como António Costa Pinto, António José Telo, César de Oliveira, Fernando Rosas, José Maria Brandão de Brito, Luís Reis Torgal, Manuel Braga da Cruz, Manuel de Lucena e Maria de Fátima Patriarca? A importância da historiografia (das ciências sociais em geral) é demasiado grande para que se tente transformar uma polémica não num debate científico e ideológico, mas num exercício de afirmação de um 'pensamento único' e de ataque violento a quem possa discordar das leituras em causa" (Nunes, 2012).

Diogo Ramada Curto, historiador e investigador do Instituto Português de Relações Internacionais, no artigo *Por um debate de ideias num panorama sem crítica*, editado em linha a 08.09.2020, coloca-se numa posição algo moderada face à polémica entre ML e RR, fazendo uma "verificação analítica" às páginas da *História de Portugal* no que tange a assuntos ligados às antigas colónias. O resultado dessa verificação permite-lhe observar criticamente que a perspetiva adotada (pouco atreita a fatores políticos e mobilizadora de comparações justapostas e descontextalizadas), as referências relativas à demografia e às conjunturas da colonização e povoamento pelos portugueses, os múltiplos significados da guerra colonial/libertação pouco contribuíram para uma compreensão articulada, assim como a relativização/desvalorização das guerras de Portugal em África no quadro de uma comparação no plano internacional (com a guerra no Vietname), entre outros aspetos. Curto assinala ainda no início do seu artigo algo de relevante para o múnus da profissão de historiador e para os princípios a observar:

> "qualquer historiador ou cientista social sabe o difícil que é fazer História que esteja fora das lutas do nosso tempo e que não seja enviesada ideologicamente. Se a objectividade no fazer da História não existe por decreto, pouco ou nada adiantam as declarações de princípio relativas à autoridade dos historiadores universitários. É claro que, enquanto cidadãos, mais ou menos comprometidos politicamente, estes têm todo o direito de exprimir as suas opiniões políticas, mas não poderão fazê-lo em nome das famigeradas lições da História. De igual modo, tanto os historiadores de profissão como os leitores informados sabem que análises, narrativas, argumentos e instrumentos de prova expostos em livros de História se encontram sujeitos a verificação. A ponto de se considerar 'normal' debater ideias e interpretações de livros de História. E nenhum historiador académico se pode considerar fora desse processo 'normal' de debate e verificação analítica" (Curto, 2012).

José Ribeiro de Carvalho, investigador do Centro de Investigação Professor Doutor Joaquim Veríssimo Serrão, no artigo intitulado *A 'superioridade moral' da esquerda* (de 10.09.2012), vem aprofundar a linha aberta por RR, Filomena Mónica e António Barreto, introduzindo ou explicitando um novo e significativo dado, sem fundamentar ou demonstrar a sua pertinência para o debate, a saber: o juízo moral. Para tanto, afirma:

> "Loff, um professor com orientação ideológica assumidamente de esquerda, aproveitou as páginas do jornal PÚBLICO para 'catalogar' RR como defensor do salazarismo e revisionista da ditadura nacional. Disse ainda que RR é 'uma das penas mais sólidas da direita intelectual portuguesa'. Com este tipo de caracterização, e tendo em conta a supremacia cultural da esquerda em Portugal, Loff procura, e como é óbvio, colocar Ramos em desvantagem. É a arrogância típica de uma determinada esquerda a quem irrita solenemente haver outros que pensem e façam diferente" (Carvalho, 2012: 47).

Acrescentado, perentoriamente, mais adiante, que os: "factos que Loff afirma são comprovadamente falsos. Mas o pior é isto: Loff, sendo historiador, deveria abandonar uma coisa inadmissível: o preconceito" (*idem*, 47).

Em *Políticas da História* (12.09.2012), José Neves (historiador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa) apresenta, em cinco pontos, uma reflexão informada sobre questões nucleares do *fazer* História: "o meio político-ideológico em que se move todo e qualquer historiador marca inelutavelmente o seu trabalho"; "a relação entre a agenda historiográfica e os interesses político-ideológicos do historiador desenvolve-se de modo complexo, pouco directo e nada linear"; a partir da análise da torção que RR fez das afirmações textuais de ML, recomenda a

necessidade de se controlar a "criatividade hermenêutica" do historiador; a concepção da história do poder como confinada à esfera da política e "o domínio da acção política às atitudes e aos comportamentos do que chama elites", é a marca de água da análise de RR; e, a partir da ambivalência que encontra na "relação que na escrita de Ramos se tece entre a sua voz de narrador e a fala das fontes por ele citadas", ou "entre a fala do narrador e a fala dos documentos que cita, deste corpo-a-corpo nutrindo-se, em parte, a ilusão de neutralidade", é uma questão pouco debatida na "escrita da história". Das questões epistemológicas invocadas pelo debate em análise, José Neves afirma:

> "[o] maior problema que encontro na actual polémica reside, porém, no facto de deixar na sombra um conjunto de questões que não implicam directamente o debate sobre a natureza política do Estado Novo (em que tendo a concordar com a posição de Loff) ou o modo como Ramos dá conta da repressão salazarista (já criticado por Rosas, Costa Pinto ou Lucena) e da Guerra Colonial (desconstruído por Ramada Curto). A primeira destas questões tem que ver com a ideia de política subjacente ao olhar de Ramos. Procurando contrariar o que entende ter sido uma tendência historiográfica para a sobrevalorização do económico, do social e das estruturas, e para a desvalorização do político e da acção, o esforço de Ramos tem acusado dois vícios: tende a circunscrever o poder à esfera da política e, como sublinhou Francisco Bethencourt, a confinar o domínio da acção política às atitudes e aos comportamentos do que chama elites. A esta luz, teria sido porventura mais ajustado, no que à parte contemporânea diz respeito, que se tivesse optado por um título como *História Política de Portugal* ou *História Elitista de Portugal*" (Neves, 2012).

Na crónica de 13 de setembro de 2012 (*As formas e o fundo de uma polémica*), ML faz o mapeamento e balanço das intervenções registadas no debate por ele aberto e, com maior detalhe, do desvio operado na discussão, por um lado, e recoloca o problema de fundo, com o intuito de responder às críticas de que foi alvo nas intervenções de, entre outros, RR, Maria Filomena Mónica e António Barreto. Passando em análise a metodologia, aleatória e descontextualizada, mobilizada por RR na análise comparativa da repressão política do Estado Novo com outros países, ML remata o artigo com a seguinte afirmação:

> "O debate sobre a representação das experiências ditatoriais contemporâneas é, além de tudo o resto, um debate central na definição das nossas identidades coletivas. Aqui como na Alemanha, em Itália, em Espanha. Não perceber o seu caráter excecional, moderno, intrinsecamente violento e opressivo, e, portanto, claramente recidivo, é não perceber nada da história do séc. XX" (Loff, 2012d).

Luís Reis Torgal, historiador do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – CEIS20, da Universidade de Coimbra, dá a lume, a 20 de setembro de 2012, um longo artigo intitulado *Rui Ramos e o reabrir da polémica sobre a 'História de divulgação' do Estado Novo*. Começa por explicitar que a reflexão que traz à colação é uma adaptação da análise crítica que fez de textos de dois historiadores (RR e Filipe Ribeiro de Menezes) numa comunicação sobre a historiografia do Estado Novo, apresentada à Faculdade de letras da Universidade de Lisboa, em inícios de 2011. Refere que

> "Rui Ramos não é um especialista do Estado Novo e usou exactamente o método tão elogiado por Barreto, ou seja, a narrativa não teorizadora. Mas, a problematização é o que de mais aliciante tem a História e que provoca no leitor medianamente culto (o outro lê sempre qualquer coisa, até as *Histórias rocambolescas da História de Portugal*, pensando que está a

ler um livro de História) o gosto pela reflexão crítica, o que – aí concordarei com Rui Ramos, se entender o conceito como eu - o leva a ler a História não 'a preto e branco', mas com todas as cores, ou, por outras palavras, de forma poliédrica" (Torgal, 2012).

Para, mais adiante, dar a conhecer a sua visão sobre o *fazer* e *dizer* história contemporânea:

"A História não pode ser apenas interpretada por sintomas e factos escolhidos previamente, mas [...] tem de ser vista também pela análise das estruturas, que nos podem dar a conhecer o que os factos isolados nos escondem. O grande erro de Rui Ramos, numa história de divulgação, é, pois, pensar que esta é uma pura narrativa do que não se conhece bem, mas de que se podem tirar ilações que interessam ao leitor e o podem orientar. E isso ainda é mais discutível se pensarmos, como Ramos, que a divulgação se pode igualmente fazer, mais livre e despreocupadamente, numa linha 'jornalística' – com todo o respeito que tenho pelo jornalismo de investigação". Para concluir: "Palavras e frases, provavelmente bem construídas, mas sem nenhuma reflexão profunda...— é esta a técnica de divulgação de Ramos, parecendo não entender que a História supõe sempre uma análise e uma reflexão problematizadoras. Que fique claro, não é o facto de Rui Ramos se afirmar como 'homem de direita' que me leva a estas considerações. Como cidadão pode ser o que quiser e entender, mas como historiador tem de seguir uma linha metodológica científica, mesmo na arte da divulgação. A menos que entenda que a História não é uma Ciência que procura a objectividade, mas uma pura ficção subjectiva, que pode ser – utilizando as suas palavras – de *direita* ou de *esquerda*" (*idem* 2012).

Dalila Cabrita Mateus (investigadora do IHC-UNL), em artigo publicado a 24.09.2012, discorre sobre o tema *Rui Ramos sobre a guerra colonial e o 25 de Abril*. A investigadora afirma que a posição de RR face à guerra colonial e à situação dos militares carecia de uma interpretação mais densa, a saber:

"O historiador Rui Ramos, na parte da História de Portugal que redigiu, alinha abertamente com aqueles que procuram, ainda hoje, criar a ideia de que a guerra colonial era justa e 'sustentável ad eternum', estando praticamente ganha, não fora o 'trágico' obstáculo do 25 de Abril. Afirma, pois, que 'a situação militar não era dramática'. A conclusão passa por cima de tudo o que foi dito pelos responsáveis máximos do país, no plano político e militar: Marcelo Caetano, o chefe do Governo, e Costa Gomes, o chefe do Estado-Maior General das Forças Armadas. E até passa ao lado da opinião da própria PIDE, nó central da teia de informações estratégicas e sua componente essencial. Estes reconheciam que a guerra estava perdida na Guiné. Em Moçambique, diziam que a situação militar se agravava de dia para dia, antevendo também o colapso. E afirmavam que apenas em Angola se vivia numa situação transitória de aparente sossego. Mais reconheciam que os meios bélicos e, sobretudo, os recursos humanos começavam a faltar e que os militares tinham chegado ao fim da sua resistência física e moral" (Mateus, 2012).

Na crónica intitulada *Memória*, de 29.09.2012, Manuel Loff, afasta-se já do quase debate historiográfico, e explicita o epicentro da polémica que, entretanto, foi gerada: a memória. Assim, ML afirma que os

"Estados democráticos descrevem habitualmente a sua (re)fundação como resultando da superação e da rejeição da opressão (política, social, étnica, cultural, de género...) que caraterizou as ditaduras que os precederam. Isto significa que há um sentido político, cultural, moral, na recordação de uma ditadura. Não é difícil perceber, contudo, que nos últimos 40 anos a memória social das ditaduras do séc. XX se tornou, cultural e politicamente, num intenso campo de batalha. A polémica a que o PÚBLICO abriu as suas páginas na sequência das minhas crónicas sobre

> o que Rui Ramos escreveu sobre a ditadura salazarista na *História de Portugal* que, em fascículos, o *Expresso* decidiu oferecer aos seus leitores, vem confirmar isto mesmo. Em todas as sociedades, quer tenham ou não sido submetidas a regimes de tipo ditatorial, a memória coletiva do passado, sobretudo do passado mais recente, é sujeita a usos políticos em todas as suas expressões sociais e institucionais, desde a educação aos meios de comunicação, sem esquecer as estratégias de comemoração/recordação de acontecimentos/personagens (re)fundadores da democracia, isto é, da gestão pública de lugares e ícones da memória" (Loff, 2012e).

O último contributo para o quase debate em análise tem lugar a 29.09.2012, com o artigo *A ditadura portuguesa e a sua polícia política*, de autoria de Irene Flunser Pimentel (investigadora do IHC-UNL). A autora dá pequenos exemplos do escrúpulo metodológico dos trabalhos de RR e ML sobre o tema do artigo e, no âmbito da nossa análise, a sua intervenção tornar-se mais significativa porquanto põe em evidência os princípios da investigação histórica:

> "O que interessa é caracterizar, com o máximo de profissionalismo, capacidade interpretativa e veracidade, como funcionava esse regime ditatorial, através das suas diversas instituições, dos diferentes factores e aspectos sociais, económicos e políticos devidamente contextualizados. Interessa também verificar de que forma isso tudo foi vivido no dia-a-dia dos portugueses, sabendo-se que estes não eram uma entidade colectiva, mas uma colectividade de indivíduos com interesses e vivências diferentes. A cronologia e a contextualização obrigam a matizar essas mesmas experiências, que foram vividas de forma diferente nos anos 30 do que o foram nos anos 70 do século XX. O historiador, porém, produz um local e um tempo diferentes do local e do tempo onde ele próprio está, e depende dos testemunhos, sabendo que, ao tentar conhecer, analisar e organizar o passado através de um discurso narrativo, o faz em função do presente e perspectivado por este. O historiador pode ser de direita ou de esquerda, mas deve, porém, tender para o máximo de imparcialidade" (Pimentel, 2012).

Em jeito de conclusão, os temas historiograficamente *vivos* na sala de aula

A História, na sua dupla qualidade de disciplina científica (investigação) e de disciplina conhecimento escolar (educação), está fundada nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica. Segundo Jörn Rüsen, historiador alemão, o conceito de consciência história consegue operar a convergência entre a teoria e a didática da História (Rüsen, 2010: 92). O uso escolar do conhecimento histórico ou, segundo as palavras do autor, "a formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência histórica, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida" (*idem*, 104).

A razão para distinguirmos considerações didáticas da reflexão sobre os fundamentos da ciência da História, no âmbito do conceito de consciência histórica, prende-se com o facto de o ensino de temas vivos, conflituais ou controversos em História exigir aos professores uma competência que, a maior parte das vezes, não é mobilizada na sua atividade profissional. Se considerarmos a educação histórica como um processo no qual as experiências de conhecimento

(aquisição) e as competências (processamento do conhecimento) são refletidas heurística e interpretativamente no processo de ensino e aprendizagem, esse conceito "diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência histórica para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico" (*ibidem*, 94).

Este dado é particularmente sensível se se considerar que a educação histórica só é escolar e curricularmente obrigatória no terceiro ciclo do ensino básico. E, se ainda tivermos em conta que a compressão do tempo letivo semanal dedicado ao ensino de História, por um lado, e definição centralizada de padrões de aprendizagem que professores e alunos têm de cumprir em qualquer sala de aula do país, por outro (cf. Correia, 2017), que ele pode obstar à fecundidade cognitiva e cívica de aprendizagens centradas sobre temas socio-cientificamente controversos, como aquele que acima foi detalhadamente descrito e que emergiu em contexto historiográfico. Desta forma, torna-se imperioso que o conhecimento que os alunos possam desenvolver sobre os temas como, por exemplo, Estado Novo/democracia, guerra colonial, relativas à história contemporânea de Portugal, possam permanecer ao nível da perspetiva narrativa *branqueadora* detetada por José Machado Pais em 1995.

Neste contexto, temos de mobilizar, na esteira de Rüsen, o conceito de consciência histórica para que, a propósito dos temas *vivos*, se estabeleça um *continuum* entre o trabalho cognitivo inerente às operações da ciência histórica e as atividades de aprendizagem de História na sala de aula. A aproximação destas duas dimensões da História (conhecimento e educação) reclamará, assim, um *ethos* da profissão docente que, necessariamente, terá de conectar os procedimentos profissionais inerentes ao múnus do especialista/investigador e do docente de História.

Em trabalho sobre a pertinência de aprendizagens realizadas em ambientes eletrónicos no ensino superior, Diana Laurillard define o *ethos* do investigador especialista como resultante de oito fatores, a saber: 1. uma formação completa, competente e comprometida com um programa de estudos; 2. um elevado reconhecimento na sua área de especialização; 3. uma licença para exercer, investigar e orientar outras pessoas nessa área; 4. acrescentar conhecimento, num processo cumulativo e contínuo, em cima do conhecimento já construído por outros e integrar novos trabalhos; 5. orientar trabalhos de acordo com os protocolos e padrões de evidência definidos pela comunidade científica; 6. um trabalho colaborativo em equipas de pares; 7. uma pesquisa constante de conteúdos e metodologias para a reconceptualização do seu campo de conhecimento; 8. divulgação de resultados pelos pares/avaliadores e para utilização de outros (Laurillard 2005, 75).

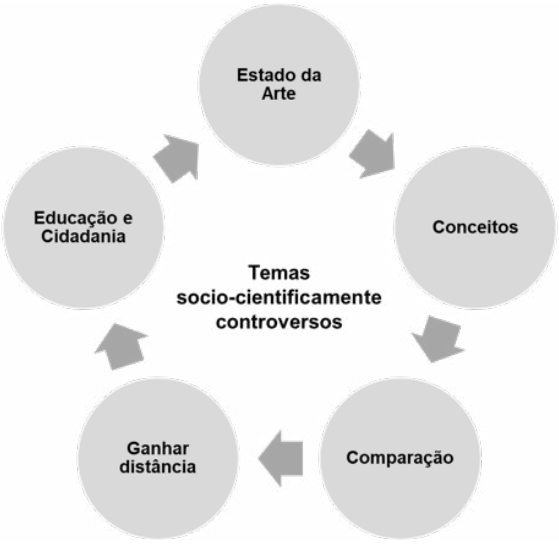
A esta luz, perguntamos o seguinte: perante temáticas históricas vivas e controversas, deverá o docente de História concentrar-se apenas em *dizer* a factualidade dessa temática, cingindo-se a operações didáticas muito básicas no quadro do seu exercício profissional? A resposta (negativa) parece-nos óbvia se atentarmos nas implicações epistemológicas que um tema socio-cientificamente controverso como o acima reportado, por um lado, e no potencial heurístico, metodológico e formativo que encerra, por outro, para o desenvolvimento de técnicas de cognição específicas do *fazer* (entenda-se, investigação, por oposição ao *dizer* por replicação do conhecimento *feito*/construído por outros) História em contexto de aprendizagem (junto dos alunos).

Esta abordagem invoca-nos a finalidade, que em nosso entender é, a um tempo, epistemológica e pedagógica, da obra que Henri-Irenée Marrou publicou em 1954 sob o título *Do conhecimento histórico*. Neste trabalho, Marrou põe em evidência os caracteres da História (feita pelos historiadores), que no quadro do foco do presente capítulo tentaremos sintetizar: a história como conhecimento é

feita de passado que, uma vez (re)conhecido como passado, é metamorfoseado/manipulado pela instrumentação técnico-científica, tornado inteligível, compreendido (pelo historiador); o processo de construção da História depende, assim, do investigador, das questões, hipóteses, experimentação que ele, por exemplo, coloca sobre uma determinada temática (por ele selecionada), dos resultados dessa pesquisa e da sua validação pela comunidade científica; a história faz-se com documentos que foram construídos pelo *Outro* e, na relação dialógica do *eu* do investigador como o *outro*, é exigido, em termos éticos e científico-metodológicos, a *epokhé* (princípio de crítica interna e externa dos documentos, do seu autor, contexto de produção, finalidade, conteúdo, dispositivos de conservação/comunicação, entre outros); o uso de conceitos (universais, analógicos, técnicos, *ideal-typen*, singulares) como instrumento cognitivo maior da História; a inteligibilidade da História através da sua explicação através de estruturas, identificação de causas através de um raciocínio retrospetivo e reconhecer os limites da sua explicação, tendo por especial cuidado evitar explicações historicistas; o reconhecimento do valor existencial da história, da criação de uma conhecimento válido para o próprio autor que deverá ser orientado por uma *epokhé* fecunda, racionalidade, sangue-frio e bom-senso; a "verdade" da História demarca a problemática da sua objetividade, a qual, sendo marcada pelo conhecimento do homem pelo homem, "revela ao mesmo tempo o passado e o historiador, como acontece com o retrato, como a experiência de outrem. O seu valor depende do valor do historiador", tem um alcance parcial (isto é, não é universal) e não concorre para uma filosofia da história; a utilidade da História tem dimensão científica e antropológica (conhecimento), ética (valores culturais, artísticos e de pensamento) e estética (o seu resultado: a qualidade da escrita, o objeto livro, por exemplo) e conduz à libertação do determinismo histórico (cf. Marrou, s/d.).

Voltando ao desempenho docente na abordagem de temas controversos na sala de aula de História, podemos ter em consideração a proposta metodológica avançada por Gérard Pinson (cf. 2009: 135-138). Este autor destaca a revisão bibliográfica e documental como a primeira das tarefas do docente de História para a preparação de aulas sobre os temas socio-cientificamente controversos (Figura 3).

Figura 3: O debate historiográfico na sala de aula – princípios organizadores do trabalho escolar.



Fonte: A partir de Pinson, 2009: 135-138.

A densificação do conhecimento, para uma cabal fixação do *estado da arte* do tema em análise, deverá ter em consideração as interpretações diferenciadas (literatura), a metodologia de abordagem (heurística), a *empiria* (as fontes históricas mobilizadas nesses estudos: documentos escritos, orais, materiais, iconográficos...) e os dispositivos teóricos, conceptuais e argumentativos mobilizados pelos historiadores, entre outros. A proposta de Pinson (2007) tem uma correlação forte com uma outra proposta de "regras" avançadas por Enzo Traverso para efeitos de produção do conhecimento histórico e para o seu uso público: contextualização, historicismo crítico; comparação; e conceptualização (cf. Traverso, 2012: 25-26)

Para uma fecunda aprendizagem do tema *vivo*, a proposta de trabalho do professor com os alunos deverá ser orientado para a estimulação de técnicas cognitivas diversificadas (verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinética ou interpessoal como é sugerido, por exemplo, pelos trabalhos de Howard Gardner sobre inteligências múltiplas – cf. 2011) e de nível de compreensão superior, tais como a análise, síntese, avaliação e criação, ancorados nos trabalhos clássicos de Benjamin Bloom (1956) sobre a taxonomia dos comportamentos cognitivos, a qual foi revista e atualizada em 2001 por L. W. Anderson e David Krathwohl (2001), e não apenas em técnicas cognitivas mais simples como a memorização ou compreensão básica. Para se alcançar tal nível de complexidade, ao mesmo tempo, do trabalho escolar e cognitivo, importará focar as tarefas de aprendizagem de conceitos (substantivos e operatórios), enquanto signos da complexidade (empírica, metodológica e interpretativa) inerente, por exemplo, às diferentes posições teóricas em presença no campo teórico sobre a problemática em análise. Assim, a esta luz, não bastará ao/à professor/a de História circunscrever a sua abordagem pedagógica de um tema controverso a uma narrativa finalizada (politica e educativamente correta), transmitida verticalmente ao aluno, na qual se limita a descrever, atribuir, referir, citar ou enfatizar (os verbos ativos por nós sublinhados no artigo de opinião de RR de 21.08.2012) e muito menos, em registo de *histoire événementielle*, situar o seu trabalho educativo-histórico apenas "ao nível dos factos", conforme também foi por nós sublinhado no artigo de opinião de RR datado de 06.09.2012.

O aprofundamento do referido no parágrafo anterior, poderá ser continuado através da análise da problemática em perspetiva comparada em termos de escala espacial (local, regional, nacional, europeia e/ou mundial) e temporal (o tema poderá sofrer mutações ao longo do período estudado, tal como, por exemplo, foi referido em relação à atuação da polícia política durante o Estado Novo por Irene F. Pimentel do artigo de jornal acima referido). A comparação sugerida deverá orientar-se por padrões metodológicos definidos e controlados por critérios relevantes, com vista a proporcionar uma compreensão panorâmica da alteridade do tema noutros contextos sociopolíticos.

A objetividade (ou na sua impossibilidade, a intersubjetividade), imparcialidade, proporcionalidade e rigor poderão ser considerados como alguns dos critérios que devem iluminar e conduzir os trabalhos escolares, por forma a permitir *ganhar distância* (emocional, atitudinal e cognitiva; a *epokhé* de que nos fala Marrou) em relação ao tema controverso. Não significa isto que, professores e alunos, devam tornar-se neutros ou indiferentes face à problemática em estudo, mas sim que abram espaço para um trabalho cognitivo característico do competente investigador em História, tal como acima é referido por Traverso, Laurillard, Le Goff e Rousselier, Marrou, Torgal ou Pimentel. E que, com isso, consigam diferenciar estatutos (entre o analista/aluno e o tema analisado), organizar estudo (metodologia) e expressar (comunicação) os resultados dessa aprendizagem/pesquisa/trabalho escolar de forma densa, consistente, aberta e sempre preparada para o contraditório.

A dimensão educativa deve ser a *alma mater* do trabalho sobre temas *vivos* ou controversos. Educação deverá aqui ser entendida em todos os aspetos da formação integral do aluno (cognitivo, emocional, atitudinal, ético, cívico, político...), orientada pelo princípio da promoção da sua autoafirmação e responsabilização em contexto escolar (ou noutro contexto social).

Se considerarmos a pertinência das observações anteriormente tecidas em relação à aproximação dos campos da investigação e da educação histórica, se atentarmos nas posições e atitudes demonstradas pelos diversos intervenientes na polémica entre Manuel Loff e Rui Ramos acima referidos, e se considerarmos a validade das recomendações de Gérard Pinson para o trabalho dos temas socio-cientificamente controversos em sala de aula de História, poderemos agora propor uma análise que corre do campo educacional para o da controvérsia historiográfica em análise

Assim, se trocarmos o critério *ganhar distância* pelo seu contrário, isto é, a irrupção de emoções que conduzem a distorções, deturpações e processos de intenção pessoal e/ou moral contra pessoas/investigadores e se acentuarmos a dimensão ética e cívica inerente a qualquer processo educativo, podemos chegar, a partir da análise do conteúdo dos diferentes artigos, a algumas conclusões e com isso iluminar a uma outra luz o debate historiográfico acima detalhadamente reportado (Quadro 4).

Quadro 4: O quase debate historiográfico segundo os princípios organizadores de uma competente abordagem educativa na sala de aula.

Autores	Estado da Arte	Concetualização	Comparação	Juízos morais	Cidadania / Educação
Manuel Loff	S	S	S		S
Rui Ramos	S		S	S	
Maria Filomena Mónica				S	
António Barreto	S			S	
B. Sousa e N. Monteiro				S	
Pedro Lomba				S	
Fernando Rosas	S	S			S
João P. Avelãs Nunes	S	S			
Diogo Ramada Curto	S		S		S
José Carvalho				S	
José Neves	S	S			
Luís Reis Torgal	S	S			S
Dalila C. Mateus	S	S			
Irene F. Pimentel	S	S	S		

Perante os resultados apresentados, é nossa convicção que os temas socio-cientificamente controversos, dada a sua validade e pertinência para uma aprendizagem mais informada e ponderada da(s) sociedade(s) contemporânea(s), devem ser considerados e assumidos como uma experiência de aprendizagem estimuladora da complexificação das técnicas de cognição peculiares, no caso presente, da História a finalidade de encorajar a definição de um processo individualizado de aprendizagem. Importa, com isso, aprofundar a qualidade do conhecimento histórico (produzido, ensinado e aprendido) e o empoderamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de História com vista à sua subjetivação e autodeterminação cognitiva e ética, em contexto de aprendizagem democrático, libertando-os de narrativas que seguem o modelo do familiarismo (contrário aos princípios científicos), no qual irrompem afetos, emoções, sentimentos, moralismos e muitas palavras ou conceitos mal calibrados, cultivado na fabricada "ilusão da igualdade e da fraternidade" (Gil, 2004: 63) que fecha e inibe a dimensão científica, metodológica, pública e cidadã da produção historiográfica e da literacia histórica.

Fontes (por ordem cronológica)

Loff, Manuel (2012a). Uma história em fascículos... (I). *Público*, 02.08.2012, p. 45.

Loff, Manuel (2012b). Uma história em fascículos (II). *Público*, 16.08.2012, p. 45.

Ramos, Rui (2012a). Um caso de difamação. *Público*, 21.08.2012, p. 45.

Loff, Manuel (2012c). Difamação?!. *Público*, 30.08.2012, p. 45

Mónica, Maria Filomena (2012). Loff e as suas mentiras. *Público*, 01.09.2012, p. 55.

Barreto, António (2012). A História de Portugal, Rui Ramos e Manuel Loff. *Público*, 03.09.2012, p. 44.

Sousa, Bernardo V. & Monteiro, Nuno G. (2012). A falsificação vira-se contra quem a pratica. *Público*, 04.09.2012, p. 47.

Lomba, Pedro (2012). Órfãos da guerra civil. *Público*, 04.09.2012, p. 48

Rosas, Fernando (2012). Cartilha "normalizada" do Estado Novo?. *Público*, 05.09.2012, p. 47.

Ramos, Rui (2012b). A "normalização" da mentira. *Público*, 06.09.2012, p. 47

Nunes, João P. Avelãs (2012). Polémica historiográfica e ideologias. *Público*, 07.09.2012, p. 53.

Curto, Diogo Ramada (2012). Por um debate de ideias num panorama sem crítica. *Público*, 08.09.2020 (em linha).

Carvalho, José (2012), A "superioridade moral" da esquerda. *Público*, 10.09.2012, p. 47.

Neves, José (2012). Políticas da História. *Público*, 12.09.2012, p. 47.

Loff, Manuel (2012d). As formas e o fundo de uma polémica. *Público*, 13.09.2012, p. 47.

Torgal, Luís Reis (2012). Rui Ramos e o reabrir da polémica sobre a "História de divulgação do Estado Novo". *Público*, 20.09.2012, pp. 46-47.

Mateus, Dalila C. (2012). Rui Ramos sobre a guerra colonial e o 25 de Abril. *Público*, 24.09.2012, p. 46.

Loff, Manuel (2012e). Memória. *Público*, 27.09.2012, p. 53.

Pimentel, Irene F. (2012). A ditadura portuguesa e a sua polícia política. *Público*, 29.09.2012 (em linha).

Referências bibliográficas

Anderson, Benedict (2008). *Comunidades imaginadas*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.

Anderson, L. W. & Krathwhol, D. R. (org.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nova Iorque: Logman.

Aron, Raymond (1961). *Dimensions de la conscience historique*. Paris: Librairie Plon.

Bauman, Zygmunt (2006). *La globalización. Consecuencias humanas*, 3ª ed., Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets Editores.

Bloch, Marc (1998). *História e historiadores*. Lisboa: Teorema, pp. 41-45.

Bloom, Benjamin S. (org.) (1956). *The taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Nova Iorque: David MacKay Company.

Carr, E. H. (1986). *Que é a História?* Lisboa: Gradiva.

Certeau, Michel de (1975). *L'écriture de l'Histoire*. Paris: Gallimard.

Connerton, Paul (1999). *Como as sociedades recordam*, 2ª ed. Oeiras: Celta Editora.

Correia, Luís Grosso (2011). 'O passado é um país estranho': consciência histórica na era da compressão do espaço-tempo. In Isabel Barca (org.), *Consciência Histórica na Era da Globalização. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIE/IE, Universidade do Minho, pp. 555-567 (CD--Rom).

Correia, Luís Grosso (2013). O regresso do livro único de História. *Público*, ed. 21.04.2013, p. 55.

Correia, Luís Grosso (2015). A história no ensino básico em Portugal no último quartel: Perspectiva curricular. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História* (Maringá, BR), Vol. 19 (1), pp. 289-305.

Correia, Luís Grosso (2017). Aprender História em democracia. In David Justino (org.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva*, vol. I, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 157-220.

Febvre, Lucien (1977). *Combates pela História*. 2 vols. Lisboa: Editorial Presença.

Ferrarotti, Franco (1989). *Histoire et histoire de vie*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Frenteess, James & Wickham, Chris (1994). *Memória social*. Lisboa: Teorema.

Gardner, Howard (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid: Paidós.

Gil, José (2004). *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água.

Godinho, Vitorino M. (2009). *Os problemas de Portugal: mudar de rumo*. Lisboa: Edições Colibri.

Judt, Tony (2011). Um tratado sobre os nossos actuais descontentamentos. Lisboa: Edições 70.

Lapa, São José (2010). A História de Rui Ramos desculpabiliza o Estado Novo?. *Público – P2*, 31.05.2010, pp. 4-6.

Laurillard, Diana (2005). E-Learning in higher education. In Paul Aushwin (org.), *Changing higher education: the development of learning and teaching*. Oxon: Routledge, pp. 71-84.

Le Goff, J. & Nora, P. (1987). Apresentação. In J. Le Goff & P. Nora (org.), *Fazer História*. 1º vol., 2ª ed., Lisboa: Bertrand, pp. 9-14.

Le Goff, J. & Rousselier, N. (1995). Préface. In François Bédarida (org.), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 1-17.

Leduc, J.; Marcos-Alvarez, V.; Le Pellec, J. (1998). *Construire l'Histoire*. s/l.: Bertrand-Lacoste.

Lourenço, Eduardo (2000). *O Labirinto da Saudade*, 3.ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Marrou, Henri-Irenée (s/d). *Do conhecimento histórico*, 2ª ed., Lisboa: Editorial Aster, s/d. (ed. original francesa de 1954).

Menezes, Filipe Ribeiro (2012). Slander, Ideological Differences, or Academic Debate? The "Verão Quente" of 2012 and the State of Portuguese Historiography. *e-JPH*, vol. 10, n.º 1, pp. 62-77.

Nayar, Nayar, Pramod K. (2010). *Postcolonalism: a guide for the perplexed*. Londres: Continuum.

Pais, José Machado (1999). *Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Lisboa: Celta Editora.

Pinson, Gérard (2007). *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*. Paris: Hachette Education.

Ramos, R.; Sousa, Bernardo V.; Monteiro, Nuno G. (2009). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Ramos, R.; Sousa, Bernardo V.; Monteiro, Nuno G. (2012). *História de Portugal*. 9 vols., Lisboa: Expresso.

Rüsen, Jörn (2010). *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Traverso, Enzo (2012). *La historia como campo de batalla: Interpretar las violencias del siglo xx*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Notas biográficas das autoras e dos autores

Ana Isabel Sousa Dias é licenciada em Geografia - ramo educacional e mestre em ensino de História e Geografia pela Faculdade de Letras de Universidade do Porto. Concluiu o segundo ano do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Professora do ensino básico e secundário desde 1996.

Anabela Costa Gomes é licenciada em Sociologia pela Universidade do Minho e mestre em Ensino de História e Geografia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Professora de Geografia no ensino básico e secundário, os seus interesses de investigação concentram-se na área da educação histórica e geográfica.

Armando Duarte Martins Figueiredo é mestre em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário pela FLUP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto. No ano de 2012, concluiu a dissertação de mestrado intitulada Ruínas e a Experiência do Lugar: Contributos do Filme Documentário e da Saída de Campo no Desenvolvimento das Aprendizagens em História e Geografia. Atualmente é docente de Geografia na Escola Secundária de Amarante.

Carla Ferreira é mestre em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Professora dos ensinos básico e secundário. Atualmente é professora de História no Agrupamento de Escolas de Rates.

Luís Grosso Correia é doutor em História pela Universidade do Porto, professor na Faculdade de Letras da Universidade de Letras e investigador integrado do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da mesma universidade. A sua atividade pedagógica e interesses de investigação repartem-se pelas áreas de história da educação, educação comparada, educação histórica, formação de professores, políticas públicas, entre outras.

Maria João Duarte é licenciada em História e mestra em Ensino da História e da Geografia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, professora do ensino básico e secundário na rede de escolas públicas, desde 2015. A sua atividade pedagógica e interesses repartem-se pelas áreas de História e Geografia, Comunicação, Artes Performativas, entre outras.

Miguel Angel Silva licenciou-se em Geografia – Ramo Educacional, em 2004, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde também frequentou e concluiu, em 2012, o Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Atualmente é professor de Geografia na Escola Secundária Pedro Nunes – Lisboa.

Mónica Costeira é licenciada em Geografia - ramo educacional e mestre em ensino de História e Geografia no 3º ciclo do ensino básico e secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Professora de Geografia no ensino básico e secundário desde 2003, os seus interesses de investigação centram-se na educação histórica e consciência histórica.

Pedro Pateira é licenciado em História e Mestre em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário pela Universidade do Porto, e professor no CLIP – Oporto International School.

Vitor Fontes é licenciado em Geografia e mestre em Ensino da História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Ao longo de quase duas décadas tem exercido a sua atividade pedagógica em contextos muito diversos, que se estendem do ensino regular, formação de adultos, ensino profissional, formação de professores ao ensino superior. Paralelamente tem desenvolvido um intenso trabalho como programador e gestor cultural, exercendo o cargo de Diretor da Biblioteca Pública de Perosinho. Os seus interesses de investigação passam pela Educação Geográfica e Histórica, Direitos Humanos e Desenvolvimento, Educação Literária e Políticas Culturais.

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO BIBLIOTECA DIGITAL