



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Nuno Miguel Oliveira Da Silva

**Visões multiperspetivadas sobre a crise  
dinástica de 1383-85: um estudo com  
alunos do 7º ano de escolaridade**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Nuno Miguel Oliveira Da Silva

**Visões multiperspetivadas sobre a crise  
dinástica de 1383-85: um estudo com  
alunos do 7º ano de escolaridade**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de História no  
3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal**  
**CC BY-NC-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

À orientadora, Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé, pela cordialidade, disponibilidade e empenho demonstrado e por todas as suas contribuições ao longo da elaboração deste relatório.

Ao Professor Cooperante Manuel Dias pela sua disponibilidade, dedicação e orientação ao longo deste projeto.

Aos alunos, que pela sua enriquecedora participação, proporcionaram uma inesquecível experiência formativa.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **Visões multiperspetivadas sobre a crise dinástica de 1383-85: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade**

### **RESUMO**

O presente Relatório de Estágio insere-se na Unidade Curricular relativa ao Estágio Profissional do 2º ano, do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Minho. O projeto intitulado “Visões multiperspetivadas sobre a crise dinástica de 1383-85: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade” foi implementado numa turma do 7º ano de escolaridade, numa escola localizada no perímetro urbano da cidade de Braga.

O objetivo principal deste estudo visou analisar como os alunos entendem o conceito de Multiperspetiva, subordinada à temática da Crise Dinástica de 1383-85, a partir de múltiplas fontes com perspetivas diferentes. Procurou-se compreender as ideias dos alunos acerca do conceito de Multiperspetiva na narrativa histórica e como estas evoluíram ao longo da implementação desta intervenção pedagógica supervisionada.

Os dados foram recolhidos através de vários instrumentos aplicados na implementação do projeto, nomeadamente o questionário de ideias prévias e fichas de atividades sobre multiperspetiva. A abordagem metodológica adotada para a análise dos dados foi inspirada na “Grounded Theory”, procedendo-se à análise dos dados de forma indutiva e sua posterior categorização.

Face aos resultados evidenciados é possível afirmar que os alunos admitem a existência de diferentes explicações históricas, como também compreendem a importância da utilização de diferentes pontos de vista para desenvolver uma perspetiva mais próxima da realidade histórica. Valorizam mais as fontes que são produzidas por testemunhas que vivenciaram um determinado evento, do que as que foram elaboradas por historiadores. Adicionalmente, alguns alunos conseguem identificar vários fatores que condicionam as perspetivas dos agentes históricos na elaboração da narrativa histórica a partir da evidência histórica. Conclui-se, por isso, indispensável trabalhar o conceito de multiperspetiva na sala de aula, de forma a que, com um acompanhamento contínuo, seja possível promover nos alunos uma visão aprimorada e mais abrangente da realidade histórica.

**Palavras-chave:** Crise Dinástica; Educação Histórica; Evidência Histórica; Explicação Histórica; Multiperspetiva.

## **Multiperspective visions on the Dynastic Crisis of 1383-85: a study with 7th grade students**

### **ABSTRACT**

The subsequent Internship Report is part of the Curricular Unit relating to the Professional Internship of the 2nd year, of the Master's in History Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education, at the University of Minho. The project entitled "Multiperspective visions on the Dynastic Crisis of 1383-85: a study with 7th grade students" was implemented in a 7th grade class, in a school located in the urban perimeter of the city of Braga.

The main objective of this study was to analyze how students understand the concept of Multiperspective, subordinated to the theme of the Dynastic Crisis of 1383-85, from multiple sources with different perspectives. We tried to understand the students' ideas about the concept of Multiperspective in the historical narrative and how they evolved during the implementation of this supervised pedagogical intervention.

The data was collected through various instruments applied in the implementation of the project, namely the tacit ideas questionnaire and worksheets on multiperspective. The methodological approach adopted for data analysis was inspired by the "Grounded Theory", proceeding to an inductive data analysis and subsequent categorization.

In view of the results evidenced, it is possible to affirm that the students admit the existence of different historical explanations, as well as understand the importance of using different points of view to develop a perspective closer to the historical reality. They value more sources that are produced by witnesses who experienced a certain event than those produced by historians. Additionally, some students can identify several factors that condition the perspectives of historical agents in the elaboration of the historical narrative based on historical evidence. It is therefore essential to work on the concept of multiperspective in the classroom, so that, with continuous monitoring, it is possible to promote in students an improved and more comprehensive view of historical reality.

**Keywords:** Dynastic Crisis; Historical education; Historical evidence; Historical explanation; Multiperspective.



## **ÍNDICE**

<b>DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS</b> .....	<b>ii</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>iii</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>ix</b>
<b>ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	<b>ix</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	<b>x</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>3</b>
1.1. Abordagem ao novo contexto educativo.....	3
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>5</b>
2.1. Educação histórica – uma breve introdução.....	5
2.1.1. O conhecimento tácito histórico: breve contextualização.....	9
2.1.2. Conceitos Substantivos.....	10
2.1.3. Conceitos de segunda ordem: metahistóricos.....	11
2.1.4. Os conceitos metahistóricos implicados no estudo .....	12
2.2. Enquadramento Conceptual .....	21
2.2.1. A Crise Dinástica de 1383-1385 .....	21
2.2.2. Breve análise das fontes históricas: Fernão Lopes e Pero López de Ayala .....	28
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>31</b>
3.1. Desenho do estudo, questões de investigação e objetivos .....	31
3.2. Caracterização da turma .....	33
3.3. Procedimentos e implementação do estudo.....	33
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>37</b>

4.1. Análise do Questionário do levantamento das ideias prévias.....	37
4.2. Análise da Ficha de Exercícios nº1- A crise dinástica de 1383.....	43
4.3. Análise da Ficha de Exercícios nº2- Guerra de Independência .....	48
<b>REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>73</b>
Anexo nº1 – Questionário (Q) “Levantamento de Ideias Prévias” .....	73
Anexo nº2 – Ficha de Exercícios nº1 “A crise dinástica de 1383” .....	74
Anexo nº3 – Ficha de Exercícios nº2 “Guerra de Independência” .....	78
Anexo nº4 – Ficha de Metacognição .....	83
Anexo nº5 – Questionário (Q2) “Ideias Finais” .....	86

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela nº 1</b> – Desenho da implementação do projeto .....	35
<b>Tabela nº 2</b> – Categorização das ideias prévias sobre o conceito Linhagem. ....	40
<b>Tabela nº 3</b> – Categorização das ideias prévias sobre o conceito hereditário. ....	41
<b>Tabela nº 4</b> – Categorização das ideias prévias sobre o conceito legitimidade. ....	42
<b>Tabela nº 5</b> – Categorização das ideias prévias sobre o conceito ilegítimo. ....	43
<b>Tabela nº 6</b> – Categorização das ideias prévias sobre o conceito dinastia. ....	44
<b>Tabela nº 7</b> – Categorização das ideias prévias sobre o conceito crise dinástica. ....	45
<b>Tabela nº 8</b> – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.4 .....	43
<b>Tabela nº 9</b> – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.5 .....	48
<b>Tabela nº 10</b> – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.6 .....	50
<b>Tabela nº 11</b> – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.7 .....	51
<b>Tabela nº 12</b> – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.4 .....	52
<b>Tabela nº 13</b> – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.5 .....	54
<b>Tabela nº 14</b> – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.6 .....	55
<b>Tabela nº 15</b> – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.7 .....	57
<b>Tabela nº 16</b> – Categorização das respostas dos alunos à questão 3.....	55
<b>Tabela nº 17</b> – Categorização das respostas dos alunos à questão 4.....	61

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> – A descendência de D. Pedro I. (in Monteiro 2003, p.15). ....	26
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**FE – Ficha de Exercícios**

**QT – Questionário**

**Q – Questão**

**PIPS – Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado**

## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório de estágio “Visões multiperspetivadas sobre a crise dinástica de 1383-85: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade”, provém da proposta do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado (PIPS), desenhado na unidade curricular de Estágio Profissional, do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, cuja intervenção decorreu numa escola urbana da cidade de Braga.

A escolha do tema para o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado surgiu após uma consulta dos conteúdos programáticos na disciplina de História. A temática selecionada foi a Crise Dinástica de 1383-1385, pois esta enquadrava-se nos objetivos deste estudo, de trabalhar com alunos o problema da multiplicidade de perspetivas na História. Para isso foi necessário desenvolver um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História, para compor uma estratégia educativa que melhor se enquadra no objetivo deste estudo. Para compreender as possibilidades e os desafios da aprendizagem histórica do passado, foram selecionados dois subtemas: a questão da legitimidade dos respetivos candidatos ao trono de Portugal e o desfecho da Batalha de Aljubarrota.

O objetivo deste estudo é apresentar, de forma sucinta, a importância do uso de fontes em sala de aula, considerando-as instrumentos fundamentais no desenvolvimento cognitivo dos jovens estudantes. Partimos do princípio de que a aplicação de fontes com perspetivas diferentes nas salas de aula pode favorecer a compreensão do processo de construção do conhecimento histórico. Ao longo desta intervenção pedagógica propôs-se aos alunos atividades que privilegiavam a construção do conhecimento e o pensar historicamente, através da exploração de várias fontes, com questões orientadoras que permitissem aos alunos desenvolverem as suas habilidades de análise e crítica das fontes, bem como competências de interpretação, argumentação e discussão, perante perspetivas diferentes sobre determinados acontecimentos e factos históricos.

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos.

**O capítulo I** apresenta uma breve contextualização da mudança do tema e dos seus impactos no Projeto de Intervenção Pedagógica. Adicionalmente, são sumarizadas algumas das novas ferramentas adotadas para a lecionação no ensino remoto.

**O capítulo II** apresenta o enquadramento teórico que sustenta e fundamenta teoricamente este relatório. Este capítulo encontra-se dividido em quatro momentos. O primeiro corresponde a uma breve

introdução da Educação Histórica, no qual são discutidas as múltiplas teorias de aprendizagem. Complementarmente, procurou-se esclarecer o que é entendido por conceitos tácitos, conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem, e a sua importância na Educação Histórica. No segundo, procurou-se sumarizar o que é entendido por explicação histórica e o seu papel na sala de aula. No terceiro momento procurou-se divulgar as problemáticas e a importância do conceito de evidência histórica na disciplina da História. Por fim, o quarto momento é dedicado ao conceito central a este estudo, a multiperspetiva, no qual se procurou apresentar os vários dilemas que este conceito tem instigado nos investigadores da Educação Histórica. Procurou-se ainda desenvolver uma definição deste conceito, explorando os seus contributos e a sua importância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

**O capítulo III** é dedicado à metodologia de investigação adotada, no qual se procura clarificar a turma e escola em que foi implementada a intervenção pedagógica e os traços metodológicos gerais do estudo: as questões de investigação, os objetivos, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, o desenho do estudo e a sua aplicação.

**O Capítulo IV** corresponde ao momento da análise e discussão dos dados obtidos. Com recurso ao Questionário e às Fichas de Exercícios foi efetuada a análise das ideias dos alunos acerca de conceitos substantivos e das suas respostas às questões de multiperspetividade (Ficha de Exercícios nº1 e Ficha de Exercícios nº2). Posteriormente, inspirado na “Grounded Theory” (Corbin & Strauss, 2008), realizou-se a categorização e discussão dos dados obtidos a partir dos instrumentos aplicados.

No final deste relatório é apresentado um conjunto de considerações e reflexões que emergiram ao longo de todo o percurso de investigação. Procurou-se responder às questões de investigação colocadas, refletindo acerca do estudo. Adicionalmente serão apresentadas as limitações do estudo e as recomendações associadas.

## **CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO**

Inicialmente, o tema proposto para o Plano de Intervenção Pedagógica foi “Mouros e Cristãos no Processo de Reconquista – Visões Multiperspetivadas: Um Estudo Com Alunos Do 7º Ano”. No entanto, devido às novas circunstâncias em que Portugal e o Mundo se depararam, despoletadas pela pandemia da SARS-CoV-2, e todas as consequências que esta causou a nível dos estabelecimentos de ensino e toda a comunidade educativa, surgiu a necessidade de reformular esta proposta. Atendendo à emergência de saúde pública, de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde no dia 30 de janeiro de 2020, bem como à classificação, no dia 11 de março de 2020, da doença COVID-19 como uma pandemia, o Governo viu-se obrigado a aprovar um conjunto de medidas extraordinárias e de carácter urgente em diversas matérias. De acordo com o decreto de lei n.º 14-G/2020, as atividades letivas e formativas presenciais foram suspensas, tendo havido a necessidade de recorrer ao ensino não presencial, com o apoio do Ministério da Educação. Desta forma, após um período de certa dubiedade e à inevitável carência de informação, o professor cooperante notificou o estagiário de que as aulas iriam decorrer à distância, através de videoconferência utilizando a aplicação Zoom, e que decorreriam de forma síncrona e assíncrona. Decorrente desta situação a temática, “A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica” que se encontra presente no programa do 7º ano e nas Aprendizagens Essenciais, que indicam que os alunos devem ser capazes de “Identificar acontecimentos relacionados com as origens da religião islâmica e a sua expansão”, “Reconhecer a língua e a religião como fatores de unidade do mundo islâmico”, “Caracterizar o carácter cosmopolita, comercial e urbano do mundo islâmico medieval” e “Identificar/aplicar os conceitos: islamismo; islão; muçulmano; Corão”, foi lecionada pelo professor cooperante de uma forma breve, o que impossibilitou a aplicação do projeto subordinado a este conteúdo programático.

Foi por isso necessário alterar o meu projeto ao nível do conteúdo programático, e selecionar uma outra temática histórica que possibilitava também trabalhar a multiperspetiva com os alunos, e por isso optamos pela temática da crise dinástica de 1383-85, conteúdo que faz parte do final do programa.

### **1.1. Abordagem ao novo contexto educativo**

As novas tecnologias vieram possibilitar novas formas de abordar e inovar os tradicionais, e por vezes arcaicos, métodos de ensino. Neste sentido, surgiram novos meios que permitiram a comunicação pedagógica entre Professor e aluno, para além do contexto físico da Escola. Adicionalmente, estes

novos meios permitiram a existência de um diálogo mais fácil e frequente entre ambos. Assim, tendo em conta o contexto acima mencionado, foi necessária a utilização de novas metodologias no que toca ao ensino, nomeadamente em termos dos materiais, documentos e instrumentos disponíveis ao professor e ao aluno. Após as instruções adotadas pelo agrupamento, segundo o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, no qual foi proposto a implementação de um plano de ensino a distância, com o objetivo de permitir aos professores o acompanhamento dos seus alunos, de modo a assegurar o acesso às aprendizagens necessárias para a sua formação. Este decreto previu ainda alguns níveis de independência e de interpretação das medidas, permitindo aos agrupamentos uma maior dinâmica na elaboração do plano a implementar. No agrupamento em que a minha intervenção estava a decorrer, ficou então notificado que as aulas iriam decorrer através da aplicação Zoom. Esta aplicação, é uma plataforma de videoconferência que permite a conexão de múltiplos indivíduos numa “sala” e que permite a exposição de conteúdos.

Decidiu-se ainda que as aulas iriam ocorrer em dois momentos, em aulas síncronas e assíncronas. As aulas síncronas seriam equivalentes às aulas presenciais, nas quais os educadores, professor cooperante e o professor estagiário, e os alunos se encontravam em comunicação simultaneamente em videoconferência. Desta forma, o professor cooperante, o professor estagiário e os alunos encontravam-se reunidos numa “sala” em videoconferência para a lecionação. O professor estagiário através de PowerPoint apresentava os materiais a serem explorados pelos alunos com os conteúdos programáticos a serem lecionados nessa aula. Estas aulas tinham a duração de 45 minutos. Contudo, devido aos inúmeros problemas inerentes à utilização de tais meios, os professores iniciavam a aula cerca de 5 a 10 minutos depois do tempo previsto. As aulas assíncronas consistiam na comunicação entre o professor estagiário e os alunos, de uma forma sucessiva, mas descontínua, tanto via email, Google Classroom ou outros meios de comunicação realizavam as tarefas propostas.

Desta forma, os professores propunham uma atividade ou ficha de exercício, que os alunos teriam de resolver e posteriormente entregar, sendo que existia uma data-limite, habitualmente entre 5 e 7 dias. Estas atividades tinham como principal objetivo a averiguação do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e as eventuais dificuldades sentidas no processo de aprendizagem a distância, sendo que também possibilitaram ao professor estagiário recolher importantíssimos dados acerca da sua própria capacidade de conceção de materiais e aplicação do seu projeto.



## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Este capítulo encontra-se dividido em dois subtemas, o primeiro corresponde a uma breve contextualização dos conceitos fundamentais para a Educação Histórica, dando especial foco aos conceitos de segunda ordem trabalhados neste projeto. No segundo subtema é apresentado um quadro genérico do período histórico abordado com os alunos nas aulas envolventes ao projeto.

### **2.1. Educação histórica – uma breve introdução**

A Educação Histórica é um campo de pesquisas que se dedica a investigar e compreender a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar como construir uma aprendizagem significativa para os alunos e determinar quais são as noções que os indivíduos atribuem à História, o que pensam sobre História e como aprendem História.

A Educação Histórica procura promover um desenvolvimento cognitivo acompanhado, orientar os alunos a desenvolver um nível superior de entendimento sobre as situações concretas do passado, conduzindo a construção de estruturas e instrumentos que lhes permitam fazer e dar sentido à realidade, seja do passado, presente e do futuro, seja próxima ou distante, seja conhecida ou desconhecida. A investigação em Educação Histórica tem como objetivo entender as relações que alunos e professores estabelecem com os conceitos e as diferentes formas de pensar historicamente em termos de cognição, sejam ideias substantivas ou de segunda ordem. A história é um modo de lidar com o passado, de atribuir-lhe sentido com o propósito de orientar as pessoas no presente, na dimensão temporal das suas vidas. A Educação Histórica tem especial interesse na forma pela qual o trabalho com fontes, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, os objetos históricos, entre outros, colaboram para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos. Jörn Rüsen, em Schmidt & Martins (2016), acrescenta:

Entender a história é necessário para compreender o conceito de cada sociedade em torno do que é humanidade. Aprender significa estruturar a ideia de tempo, em geral relacionada à humanidade. Aprender História é aprender a temporalizar a humanidade. No começo do pensamento histórico moderno a preocupação era essa: descrever a história universal da humanidade (Schmidt & Martins, 2016, p.20).

O processo de ensino/aprendizagem pode ser entendido, de modo simplificado, como a forma de adquirirmos novos conhecimentos, desenvolvermos competências e mudarmos comportamentos. Desta forma, aprender História significa compreender a história como uma forma de observar o

mundo, no passado, presente e futuro, de forma crítica, inferindo e testando as fontes que nos são apresentadas, independente da origem dos autores. Adicionalmente, o aluno deve conseguir explicar os eventos, os processos e os fatores que conduziram a história, criando uma narrativa histórica, contextualizada, não desagregada em fragmentos e fundamentada na evidência disponível. Jörn Rüsen, em Schmidt & Martins (2016), salienta que aprender história é importante pois a:

Aprendizagem é um processo mental de adquirir habilidades e competências mentais através do processamento de uma experiência. Aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado (Schmidt & Martins, 2016, p. 26).

O professor deve orientar a educação para criar as condições necessárias para um desenvolvimento completo do conhecimento histórico dos alunos. Deve basear-se nas ideias apresentadas pelo educando com o âmbito de desenvolver as capacidades de cada um dos alunos. Ora, para que isto aconteça é proposto que o professor implemente práticas com tarefas que promovam o desenvolvimento das competências históricas dos alunos, conduzindo-os, assim, a pensar e a compreender o mundo passado e presente. O professor deve propor problemas aos alunos sem lhes fornecer a solução, construindo desafios. O saber deve ser construído socialmente, compartilhando experiências e promovendo o debate das mesmas, e incentivando a pesquisa para uma melhor aproximação da realidade histórica. O aluno tem um papel essencialmente ativo, e suas atividades básicas deverão consistir em: observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses e argumentar. Ao professor cabe a orientação e o auxílio necessário para que os alunos edifiquem o seu conhecimento. Assim, o objetivo da educação não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, ou modelos, mas sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os passos pressupostos por qualquer atividade real. Aprender História é aprender uma forma de ver o passado, logo é necessário incluir no processo de aprendizagem práticas que auxiliem os alunos a desenvolver uma atitude mais crítica e ativa, mobilizando o seu conhecimento histórico de forma a interagir com o passado. Segundo Jörn Rüsen, em Schmidt & Martins (2016), o objetivo da aprendizagem histórica pode ser resumido em quatro competências:

1. Competência de realizar uma experiência histórica.
2. Competência de interpretar uma experiência histórica vivida.
3. Competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) na orientação de si próprio e no quadro geral de uma ideia empírica do curso da humanidade no tempo. (Identidade histórica).

4. Competência de motivar outros a fazerem suas próprias atividades de acordo com a ideia do lugar de cada um e seu lugar no processo de mudança do tempo.

(Schmidt & Martins, 2016, p. 28)

Existem teorias de aprendizagem que abordam a problemática da aprendizagem dos alunos, e que são responsáveis pela criação de metodologias e ferramentas para apoiar os educadores no processo de aprendizagem. É de salientar a relevância da teoria cognitivista e do paradigma socioconstrutivista, para a elaboração deste projeto, sendo assim será apresentado uma breve síntese destas duas abordagens.

A abordagem cognitiva tem como característica principal a investigação do indivíduo, dos seus processos cognitivos, estudando cientificamente o processo de aprendizagem - um processo ativo, de associação e de construção (Santos, 2006). Esta teoria procura analisar a forma de pensar, de obter e desenvolver o conhecimento do indivíduo. Por outro lado, também procura compreender como é que a estrutura cognitiva do aluno funciona, como é que ele percebe, como seleciona e organiza as suas ideias e que significado lhes atribui. Esta teoria defende que a estrutura cognitiva do aluno depende da sua visão do mundo e da sua experiência, a qual deve ser vista como uma mais-valia no processo de aprendizagem. A capacidade de aprender novos conceitos depende do conhecimento prévio e das estruturas cognitivas já existentes no indivíduo e das novas informações que o indivíduo recebe, estando intrinsecamente relacionadas umas com as outras e provocando alterações cognitivas na estrutura já existente (Gago, 2012). Assim sendo, torna-se importante analisar os múltiplos fatores e aspetos que intervêm na conceção das explicações que o indivíduo formula para entender os problemas que lhe são colocados. Na ótica das teorias cognitivistas, devem ser apresentadas situações problema para que os alunos possam resolver por si mesmos, sendo que o professor desempenha um papel de mentor e auxiliar e não de "lecionador". Para os cognitivistas, a aprendizagem é concebida como um processo de aquisição de informação, que ocorre após momentos de um diálogo íntimo, no qual o indivíduo concebe a sua explicação após vários ensaios, seguido por um momento de reflexão e de sucessivas adaptações (Santos, 2006). O professor não se deve limitar a debitar conhecimentos, mas a proporcionar situações de aprendizagem que permitam ao aluno construir o seu conhecimento. O professor deve proporcionar desafios que possam ajudar o aluno a compreender e organizar os conhecimentos de forma significativa, ajudando-o a relacionar novos conhecimentos com os que o aluno já possui. Esta teoria esteve no bojo da teoria do construtivismo que se desenvolveu a partir dos anos 90.

Tendo as suas origens na teoria cognitivista, o socioconstrutivismo visa expandir o reduzido campo de visão das concepções estabelecidas pelos cognitivistas e construtivistas, afirmando que a aprendizagem não reside somente no indivíduo, mas sim no aluno e a sua interação com a sociedade - a sua aprendizagem é inerentemente social - a cooperação é necessária para criar uma compreensão mais profunda tanto para o indivíduo quanto para o grupo.

A abordagem socioconstrutivista centra a sua atenção nos processos que levam à construção do conhecimento, dando importância às múltiplas circunstâncias que podem influenciar o indivíduo. Nesta perspectiva, a aprendizagem é exclusiva de cada aluno, sendo que os jovens adaptam os seus modelos de compreensão refletindo sobre as suas experiências e concepções anteriores (Santos, 2006). A aprendizagem é um processo ativo, de associação e construção, no qual os indivíduos constroem novas ideias, ou conceitos, baseadas nos seus conhecimentos passados e atuais, e não um produto direto do ambiente, das pessoas ou de fatores externos àquele que aprende (Carretero,1997). A teoria construtivista reconhece que os indivíduos são agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, integrando a nova informação no seu esquema mental e representando-a de uma maneira significativa (Santos, 2006). O conhecimento não é um objeto fixo, não existe uma “verdade absoluta”, ele é construído e desenvolvido com base na experiência pessoal e da adaptação do indivíduo ao meio (Lee,2005). O conhecimento, ao ser construído pelos alunos, é necessário que fomentem momentos que possibilitam comparar as suas ideias e concepções iniciais com o desenvolvimento de ideias mais elaboradas proporcionadas pelos desafios cognitivos promovidos pelo professor, bem como pelas interações com os seus pares. O aluno deve tomar como sua responsabilidade a sua própria aprendizagem, mediada pelo professor, através de estratégias e recursos que fomentem uma aprendizagem significativa. É de salientar a importância do levantamento das ideias dos alunos acerca dos conceitos substantivos, mas também dos conceitos metahistóricos, pois se apresentarem ideias erradas acerca da História ou de como se constrói a história, o professor será incapaz de orientar o aluno na criação de uma linha coerente de pensamento e conseqüentemente de criar uma visão estruturada do passado (Gago,2012). O professor deve apresentar o conteúdo a ser aprendido sob a forma de problemas e orientar o processo de aprendizagem através da descoberta, da observação, da colocação de hipóteses, da interpretação de fontes, da pesquisa e da resolução de problemas. Desta forma, é necessária uma abordagem que se fundamenta na autonomia educativa, na interação entre educador e educandos e na cooperação entre professor, aluno e a comunidade (Lee,2005). Neste sentido, aprender é a capacidade de “construir”

uma representação pessoal da realidade e, simultaneamente, responder aos desafios nascidos no encontro com novos fenómenos e situações.

O socioconstrutivismo integra-se na teoria cognitivista, mas diferencia-se desta pela flexibilidade dada ao papel que o professor deve exercer para assegurar uma educação aprimorada, sendo um mediador e orientador no processo de aprendizagem e o aluno um agente ativo na construção do conhecimento.

O conhecimento tácito histórico: breve contextualização

### **2.1.1. O conhecimento tácito histórico: breve contextualização**

Segundo Melo (2009) o conhecimento tácito histórico é entendido como um conjunto de proposições que envolvem aspetos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos, não reconhecidos pelos próprios. É, então, um conjunto de proposições construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais intrínsecas a cada indivíduo. Para uma melhor explicitação acerca do conhecimento tácito substantivo histórico recorreremos aos contributos e ideias expressas por Melo no seguinte excerto:

Um conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais e, ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se aos indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente e/ou concorrente do conhecimento científico ou curricular. (Melo, 2009. p.5)

O estudo do conhecimento tácito procura promover o desenvolvimento de saberes e competências adstritas ao pensamento crítico face à nossa construção do Conhecimento Histórico.

Eles são quase sempre inquestionáveis, na medida em que estão ancorados na própria matriz cultural dos indivíduos, podendo estar presentes implícita ou explicitamente nos discursos e nos atos dos sujeitos. Esta persistência deve-se ao facto de as ideias tácitas expressarem ou serem sustentadas por valores e intuições de carácter subjetivo e afetivo dificilmente passíveis de serem abandonadas, logo tornando-se fatores impeditivos do entendimento adequado de um conteúdo por parte do aluno (Melo, 2009). Estas ideias são resistentes à mudança, sendo que muitas delas perduram após terem sido abordadas em sala de aula, podendo estar relacionadas com a dificuldade de relacionar o conhecimento prévio com o conhecimento científico. Assim, podemos referir que as ideias e conhecimento tácito substantivo deriva de uma divergência primordial entre as representações que os indivíduos tecem e que não são reconhecidas pelo conhecimento científico vigente.

Todos os indivíduos têm uma complexa quantidade de concepções prévias sobre os múltiplos conhecimentos científicos, acontecimentos históricos que lhes servem para interpretar o que os rodeia. As ideias prévias são construções internas que um indivíduo adquire através das suas experiências pessoais, contudo estas ideias são, habitualmente, de carácter provisório. Este conhecimento baseia-se em experiências que requerem um nível primário de abstração, que incluem um conjunto de esquemas conceptuais, afetivos, organizados por associações espaciais e temporais (Melo, 2000).

As ideias prévias desempenham um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois representam a “base” do conhecimento e são uma construção interna e individual, influenciada por vários fatores. É, deste modo, um conhecimento pessoal, envolvendo factos, crenças, emoções, perspetivas, intuições e habilidades. Se estas ideias não forem tornadas conscientes, os alunos memorizam o conteúdo, mas continuam a usar as suas ideias prévias quando agem no mundo ou aplicam o conhecimento (Melo, 2009).

Podemos assim concluir que as ideias prévias são os conhecimentos que os alunos já portam consigo e que contrastam então com as ideias tácitas, que são representações, independente e anterior a aquisições escolares.

### **2.1.2. Conceitos Substantivos**

Alguns dos conceitos-chave para o estudo da história dizem respeito ao conteúdo ou substância da história - à maneira como as pessoas e as sociedades funcionam. Esses conceitos, intitulados por substantivos, incluem, por exemplo, conceitos políticos como estado, governo e poder, e conceitos económicos como comércio, riqueza e impostos.

Os conceitos substantivos, ou seja, aqueles relacionados aos conteúdos específicos da História, estão presentes por meio da cópia que o aluno faz das narrativas e histórias às quais teve acesso durante o seu desenvolvimento cognitivo inicial. Os significados que cada aluno atribui a um conceito é severamente influenciado pelas várias fontes de informação a que o aluno tem acesso, desde o seu agregado familiar, aos media e ao entretenimento, como videogames ou filmes. Os conceitos substantivos, são, de forma abreviada, “imagens” que estão associadas aos múltiplos conteúdos que compõem a História, como por exemplo, Crise, Dinastia, República ou Monarquia. Cada aluno irá, ao longo deste processo, atingir um nível diferente, sendo que o professor deverá ter isso em conta, e proporcionar-lhes a oportunidade de desenvolver o seu próprio conhecimento. Com isto em mente, o professor deverá estar atento às necessidades dos alunos e ao mesmo tempo enquadrar as concepções

dos alunos no processo da aprendizagem. Desta forma, o professor deve implementar uma prática mais individualística e interativa, visando auxiliar os alunos a adquirir uma conceção mais abrangente e estruturada do passado.

### **2.1.3. Conceitos de segunda ordem: metahistóricos**

Preocupando-se com os princípios e fundamentos teóricos e metodológicos, a Educação Histórica procura compreender como as crianças e jovens constroem as suas ideias acerca dos conceitos metahistóricos. É importante notar que os conceitos metahistóricos estão subjacentes à própria História, estando subjacente nos vários conceitos substantivos incorporados no programa na disciplina de História e como estes podem ser metodologicamente trabalhados em termos procedimentais. Todavia, não existe um consenso quanto ao termo mais adequado a ser utilizado, isto devido à natureza deste tipo de pesquisa e também à linha de investigação adotada, podem ser designados de conceitos de segunda ordem, estruturais, metodológicos ou metahistóricos. Desta forma, foram elaboradas diferentes terminologias para descrever este conceito, recorrendo a Peter Lee:

“There is no convenient agreed-upon term for this knowledge of the discipline. It is sometimes called “metahistóricall”—literally, “beyond history”— because the knowledge involved is not part of what historians study, but knowledge of the kind of study in which they are involved. Another term sometimes used is “second-order” knowledge, denoting a layer of knowledge that lies behind the production of the actual content or substance of history. Finally, because the knowledge involved is built into the discipline of history, rather than what historians find out, another term used is “disciplinary” knowledge.” Lee (2004)

O conceito de segunda ordem ou metahistórico pode ser dividido em duas “conotações”. Por um lado, é um tipo de investigação que busca a determinação das leis que regem os eventos históricos e o lugar destes eventos, numa visão explicativa do mundo. Por outro, preocupa-se com os princípios e fundamentos que perpassam todo o tipo de conhecimento que possa ser considerado histórico, e, portanto, é uma reflexão epistemológica acerca da História como construto intelectual. Os conceitos metahistóricos fornecem os alicerces para a construção, compreensão e organização do conhecimento histórico substantivo. Enquanto os conceitos substantivos se referem aos conteúdos Históricos, como por exemplo, o conceito de Revolução, os conceitos metahistóricos referem-se à natureza da História, às ideias que compõem a essência do conhecimento histórico, tais como mudança, significância e multiperspetiva (Barca, 2000; Freitas, Pereira & Solé, 2010). O conceito de mudança explora como julgamos a extensão da mudança ou continuidade ao longo do passado. O conceito de significância explora o processo pelo qual certos factos do passado se tornam parte da História. O conceito de multiperspetiva explora porque é que existem diferentes pontos de vista acerca do que aconteceu no

passado. Ao aprender sobre cada um dos conceitos, os alunos não vão aprender somente o que aconteceu no passado e o porquê, mas também explorar como a nossa compreensão do passado é construída. Aprender história é aprender uma forma de ver o passado, logo é necessário incluir no processo de aprendizagem práticas que auxiliem os alunos a desenvolver uma atitude mais crítica e ativa ao mobilizar o seu conhecimento histórico ao interagir com o passado (Lee,2004; Chapman,2011).

#### **2.1.4. Os conceitos metahistóricos implicados no estudo**

##### *Explicação histórica*

A Explicação histórica é considerada como um dos conceitos estruturantes do conhecimento histórico, através dos quais os alunos compreendem as razões por trás de um evento histórico e dão sentido à História. Trata-se de trabalhar a forma como os alunos explicam uma situação histórica. Aprender História não se baseia somente em memorizar factos importantes e datas comemorativas, ou reproduzir, concisamente, relatos ou narrativas apresentadas, mas sim compreender as causas, os factos e as consequências de uma determinada situação histórica.

A Explicação Histórica é fundamentalmente objetiva, isto porque reconstrói a estória do passado, tornando-a em História, com alicerces factuais e científicos. Segundo Barca (2000), a explicação histórica é usada no sentido de uma resposta temporária à pergunta sobre porque é que ocorreu determinado acontecimento ou situação passada. A aplicação deste conceito permite aos professores exporem como as diferentes causas de um evento histórico estão conectados explicando "por que" as coisas aconteceram no passado. Barca (2000) fornece a seguinte observação:

A realidade histórica não é vista como um dado adquirido a ser narrado factualmente, antes é interpretada pelo historiador, que a explica segundo a sua opinião ou o seu ponto de vista. Cabe ao historiador e professor-investigador a reconstrução dos eventos históricos, dando ênfase à existência da pluralidade de pontos de vista e de fontes diferentes e evitar focar apenas num ponto de vista (Barca, 2000, p.46).

É importante notar que não existe uma única definição do conceito de explicação histórica, isto porque existem diferentes perspetivas sobre a natureza da história. Barca (2000) apresenta quatro modelos (ou escolas) de explicação histórica: o modelo nomológico-dedutivo, o modelo racional, o modelo narrativo e o modelo estrutural. Parafraseando Barca (2000), o modelo nomológico-dedutivo assume que a explicação científica é essencialmente dedutiva, portanto previsível, e que dessa forma, a explicação histórica, segue a mesma norma. Adicionalmente, este modelo pretende indicar que uma determinada ocorrência pode ser deduzida a uma "lei geral", isto é, quando atribuímos uma causa ou



um conjunto de causas (C) a um determinado evento (E), isso significa que estamos a considerar uma generalização em que quando ocorre (C), (E) inevitavelmente ocorrerá também. O modelo racional assenta a sua hipótese na pressuposição de que os eventos humanos, que constituem o foco da história, são únicos e só podem ser recriados por meio da compreensão e da interpretação. Tendo por base Barca (2000) esta sustenta que Oakeshott (1933) afirma que a História é um mundo de ideias, não apenas factos a serem descobertos. A explicação preocupa-se com as razões das ações (motivos e objetivos) e entender como um indivíduo agiu é compreender porque é que o fez. O modelo narrativo defende que a História é uma narrativa em si mesma, envolve generalizações sobre o comportamento humano. Atkinson (1978) afirma que as generalizações estão incorporadas na narrativa histórica e estão relacionadas a evidências. Gallie (1964) deu ênfase à singularidade da História, mas apontando que as explicações causais podem desempenhar um papel na elaboração de uma explicação histórica, como uma estratégia auxiliar. O modelo estrutural prevê a análise de fenómenos de grande escala sob várias perspetivas (geográfica, económica, social, política, cultural), mostrando assim uma preocupação especial com as condições de longo prazo que não o contexto e eventos imediatos. Barca, adiciona que autores estruturistas, como Lloyd (1986) admite uma interação entre o indivíduo e o imediato, por um lado, e situações de curto e longo prazo, por outro. Os autores que defendem esta abordagem, acreditam na existência de estruturas de condicionamento e conjunturas de eventos e ações imediatas. Todavia, estão preocupados em compreender os "níveis mais profundos" de condicionamento de ações e eventos superficiais. Com base nestes modelos, Barca (2000), propôs uma definição do conceito de Explicação Histórica:

A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta do tipo "porquê?" sobre ações, acontecimentos e situações do passado humano. Ela pode incluir perguntas do tipo "como foi possível?". Cada explicação pressupõe uma seleção de fatores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância relativa diferente aos fatores selecionados e, entre uma gama de factores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outros condições contributivas/facilitadoras do explanandum. As condições que estabelecem a diferença quanto a uma situação ter ocorrido, ou não, podem ser consideradas a causa. (Barca,2000, p.61)

O passado é sujeito a interpretação através da evidência, que valida, de certa forma, a explicação histórica, mas dá lugar também à subjetividade do autor. Chapman (2014) refere que:

Historical explanation involves at least two dimensions - the intentional and the contextual - and the interrelationship between the two. (Events, situations and changes shape and are shaped by individual hopes, intentions and beliefs. Individuals are always located in contexts of relationship to other agents and their actions, in contexts of resource and knowledge, and so

on. Contexts enable and constrain: they make acting and thinking possible and also set limits to the possible and the thinkable (Chapman,2014, p.3).

Chapman (2014) acrescenta que “Historical explanation involves trying to think our way into the minds of actors who knew, thought, and desired in very different ways from ‘us’ “(p.4). Chapman (2014) elucida que para uma explicação histórica ser aceitável é necessário um critério rigoroso e relevante. Uma resposta só pode ser classificada como uma explicação quando o aluno aplica argumentos explicativos, de forma racional, a partir de noções de razões, causas e motivos presentes nas fontes documentais e iconográficas. Chapman (2014) chama a atenção de que:

Pupils cannot grasp very much about action in the past unless they understand that the world can be thought about in many differing ways and that there is nothing necessary or ‘natural’ about the way ‘we’ see things now. Past actors lived in mental worlds that were differently structured from ours (p.4).

### *Evidência Histórica*

A Evidência Histórica é a aptidão de interpretação de fontes. A educação histórica deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou. Ashby (2003) elucida-nos acerca desta problemática, a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas). É importante, como professor, destacar que o passado não é a mesma coisa que a História, enquanto o passado é tudo o que aconteceu no mundo, a História é o que é afirmado acerca do passado. Ashby (2003) acrescenta:

(...) as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão. (pp.42-43)

A evidência não surge num vácuo, é construída a partir dos vestígios do passado, monumentos, fontes iconográficas e escritas, que são submetidos a um rigoroso escrutínio e processo de seleção, criando-se hipóteses científicas, de forma a construir o conhecimento histórico. O conhecimento histórico surge como consequência da seleção e interpretação das fontes históricas no processo de compreender o passado. Os historiadores utilizam múltiplos tipos de evidências ao tentar compreender o passado, usando desde documentos escritos a monumentos arqueológicos. Collingwood (2001, citado por Veríssimo, 2012) propõe então a seguinte observação do conceito de evidência histórica:

(...) a evidência histórica é criada pelo comportamento observado, que resulta do pensamento racional. Este, por sua vez, está ancorado nos sentimentos e na imaginação, pelo que só

podemos tentar compreender o que pensavam e sentiam as pessoas no passado através da forma como elas estão representadas na evidência. (Veríssimo, 2012, p.52)

A Educação Histórica tem vindo a observar que os alunos utilizam os termos de “evidência” e “fonte” reciprocamente. Com isto em mente o professor deve ter o devido cuidado de explicar a distinção entre os termos de “evidência” e “fonte”, aplicando tarefas elucidativas que permitam aos alunos refletir acerca do seu conhecimento, possibilitando um melhor enquadramento de novas ideias no seu pensamento histórico. É importante mencionar que o professor deve ter o devido cuidado ao usar as fontes com os alunos, devendo evitar usá-las meramente como um meio de extrair informação. A evidência decorre do trabalho com fontes, não podendo este ser confundido com a mera utilização de fontes de forma afirmativa. Adicionalmente, o professor tem de trabalhar as ideias tácitas e desconstruir as noções ou falácias lógicas que impedem o progresso no desenvolvimento de um pensamento histórico, implementando tarefas desafiantes com o intuito de trabalhar fontes. Recorremos a Ashby (2006) para uma melhor clarificação:

Pode-se depreender que o ensino de História necessita prestar atenção à natureza das afirmações históricas conjuntamente aos trabalhos em que os alunos se ocupam com as fontes. Se os alunos devem desenvolver um conceito de evidência, eles necessitarão compreender a relação de evidência entre as fontes históricas (compreendidas a partir de um conceito de que foi a sociedade quem as produziu), e as afirmações sobre o passado que elas apoiam. (Ashby,2006, p.155)

Os Professores têm de assegurar que os alunos progridem na sua compreensão histórica, desenvolvendo ferramentas que permitam construir o conhecimento histórico a partir das compreensões já existentes (ideias tácitas) e contestar as ideias alternativas, que impedem o desenvolvimento do aluno. Atendendo a este desafio, é imperativo que os professores preparem os alunos para interrogar e acompanhar a análise de fontes. Ashby (2003) propõe a seguinte observação:

Ensinar aos alunos um conceito de evidência e proporcionar-lhes experiência de análise de fontes, como parte da investigação histórica não é tarefa fácil. Contudo, os professores bem preparados têm uma compreensão segura deste aspeto, na sua área, e reconhecem a necessidade de uma abordagem diagnóstica deste tipo para que o diálogo de aprendizagem possa avançar. Os professores podem trabalhar a partir das compreensões existentes (ideias tácitas) e contestar as ideias alternativas que impedem o progresso posterior. (Ashby,2003. p.50)

O professor deve instigar os alunos a colocar questões às fontes, de forma a validar um relato e/ou justificar a sua posição. Os alunos devem ser incentivados a construir o seu próprio conhecimento e a assumirem o papel de alunos-investigadores. O plano de aula permite ao professor selecionar as fontes históricas que quer analisar com os alunos, elaborando questões geradoras, que por sua vez promove

diálogo em sala de aula acerca da temática em questão. Esta metodologia permite aos professores orientar os alunos a estabelecerem um raciocínio coerente e específico, proporcionando a oportunidade de estes compreenderem as razões que influenciaram os atores do passado e conseguir explicá-la. Ashby (2003) fornece a seguinte observação:

Para compreender as fontes como evidência, os alunos têm de ser capazes de fazer a distinção entre a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional. O que é que esta fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte pode dizer-nos, sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo? Estas são duas questões importantes para levar os alunos a fazer uma aproximação mais eficaz à análise da fonte. Ser capaz de fazer inferências acerca do passado a partir das fontes é uma parte importante do ofício do historiador e é preciso que os alunos aprendam como responder e fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegar aquilo a que nunca pensaram chegar. (Ashby, 2003, p. 50)

A aplicação deste conceito está intrinsecamente associada ao conceito de Multiperspetiva pela necessidade de multiplicidade de fontes com mensagens divergentes e convergentes sobre o acontecimento histórico, todavia, não se pode limitar ao uso e análise de fontes, devendo ocorrer também o debate e reflexão do conhecimento. Cooper (2000; 2007) citado por Veríssimo, (2012) argumenta que:

Interpretar as fontes como evidência histórica envolve não só a análise interna da fonte, mas o debate com outras, testando as inferências com a evidência a partir de outras fontes e aceitando outros pontos de vista. Significa sustentar opiniões com argumentos, aceitando que não há sempre uma resposta 'certa', de que pode haver outras interpretações igualmente válidas, e que algumas questões podem não ser respondidas. (Veríssimo, 2012, p.56).

O conceito de evidência associado ao de multiperspetiva é central à História enquanto disciplina escolar. Quando os estudantes percebem que as fontes não são testemunhas oculares do passado e começam a utilizar o conceito de evidência como inferência a partir das fontes, a História passa a ser, para eles, mais inteligível.

### *Multiperspetiva*

O estudo do conceito de multiperspetiva é relativamente recente, sendo que apenas nos anos 90 começou a discutir-se com maior frequência através das múltiplas conferências de História pela Europa e Américas. Este conceito tem-se tornado cada vez mais comum no ensino da História em toda a Europa, enquadrando-se, de múltiplas formas, no programa da disciplina de História.

Todavia, a multiperspetiva tem sido alvo de grande debate, não existindo um consenso na sua definição. Assim seria importante explicar, primeiramente, o que entendemos por "perspetiva". De acordo com o dicionário da Universidade de Cambridge, perspetiva é "a forma como se pensa em

algo". Partindo desta definição, podemos inferir que "perspetiva" é uma forma particular de pensar sobre algo, um ponto de vista, que é influenciado pelas crenças ou experiências de um indivíduo. Para uma melhor explicação recorreremos a Stradling (2003):

A perspective is a view which is limited by the standpoint of the person expressing it. This, of course, applies as much to the "producers" of source material (the participants in past events, the eyewitnesses, the chroniclers, the officials and collators of information) as it does to the historian (Stradling 2003, p.15).

A História não está exempta de influências, inclusivamente os historiadores, uma vez que o "problema" que o historiador está a estudar (ou seja, o passado), depende sempre dos relatos, das interpretações e das perspetivas, dos agentes e testemunhas do passado. De realçar que o mais importante a ter em mente é que toda narrativa histórica tem um autor, e todos os autores têm uma perspetiva, tal como acontece com os historiadores, autores de livros didáticos e professores na sala de aula. Assim, é essencial saber de quem é a perspetiva que estamos a estudar.

Stradling (2003) expõe três dimensões as quais são potencialmente relevantes para a questão da multiperspetiva: Posição Vantajosa; Pontos de vista; Relatos e interpretações históricas.

A Primeira dimensão proposta defende que é possível observar eventos e os desenvolvimentos históricos de uma multiplicidade de "Posições Vantajosas". Stradling descreve esta dimensão como uma maneira pela qual uma perspetiva sobre um evento histórico particular pode ser limitada pelo ponto de vista da pessoa que o expressa. Como testemunhas da história, não só devem descrever o que observam, mas também como o interpretam, ou seja, eles estão a atribuir um significado particular ao que observaram, refletindo assim as suas ideias pré-concebidas, preconceitos, estereótipos e expectativas. Para se poder comprovar essa "perspetiva" é necessário saber o que foi ouvido, visto ou sentido, e averiguar quão confiável é cada fonte, em parte comparando e cruzando as evidências que elas fornecem, mas também avaliando as informações das fontes: quem eram, qual o papel que desempenhavam, onde estavam na época, o que faziam na época e como obtiveram as informações.

A segunda dimensão proposta sustenta que é possível observar eventos e os desenvolvimentos históricos de uma multiplicidade de "pontos de vista". Stradling (2003) informa-nos que é necessário entender os motivos que apoiam os vários pontos de vista, sejam eles as perspetivas dos autores das várias fontes ou dos indivíduos mencionados nessas fontes. Sintetizando, existem três elementos constituintes deste processo. O primeiro envolve tentar compreender a lógica por de trás da visão que está a ser expressa: Por é que eles pensariam isso? Porque é que eles viram algumas informações

como relevantes e descartaram o resto? O que os levou a escolher este curso de ação entre todas as outras possibilidades? O segundo envolve a desconstrução da linguagem do texto, diferenciando, por exemplo, entre factos, opiniões de especialistas, opiniões infundadas e boatos, e analisando o uso de linguagem emotiva, falsas analogias ou estereótipos, e as informações que foram omitidas do relato. O terceiro envolve analisar informações presentes em cada fonte, pois isso permite-nos compreender o ponto de vista do indivíduo que o declara, a sua formação, classe social, lealdades e afiliações.

A terceira dimensão proposta pressupõe que é possível observar eventos e os desenvolvimentos históricos de uma multiplicidade de “relatos e interpretações históricas”. Stradling (2003) relata que esta dimensão está relacionada com o entendimento das diferentes interpretações, o qual pode incluir relatos produzidos para diferentes fins e diferentes públicos, de autores de períodos diferentes, acerca de um acontecimento histórico. Também inclui destacar as semelhanças e diferenças do que é observado, desde a estrutura da narrativa apresentada, aos principais pontos de consenso e discordância, ou seja, realizar uma análise historiográfica.

Stradling (2003) afirma que:

Their perspective on a particular historical event or development will be restricted by the range of relevant languages in which they are fluent, their familiarity with the kinds of script employed by those who wrote the documents which they need to use, the volume of information and evidence available, the range of sources which they can use (a particular problem when trying to determine and understand the views and experiences of people who are illiterate or semi-literate), and the accessibility of those sources (Stradling 2003 p,15).

Stradling (2003) explica que as perspetivas dos historiadores não são moldadas somente pela evidência a que têm acesso, mas também por influências pessoais e profissionais que conduzem o historiador a desenvolver preconceitos e preocupações acerca de um determinado tópico. É possível dividir os fatores que influenciam e moldam a perspetiva de um indivíduo em três categorias: fatores pessoais, fatores internos e fatores externos. Por fatores pessoais entendemos como aqueles que são exclusivos de um indivíduo, como as suas relações pessoais e as que são partilhadas por um grupo, como nacionalidade, religião e classe social. Os fatores internos são aqueles que são intrínsecos a um indivíduo, como várias formas de inclinação cognitiva. Os fatores externos são aqueles que influenciam um indivíduo de fora, como o sistema político ou a situação económica do país em que vivem. Desta forma é possível inferir que a narração história é perspetivada, uma vez que existe uma pluralidade de posições diversas sobre o mesmo tema, dependendo do ponto de vista do historiador, dos recortes, seleções e escolhas realizadas.

Stradling (2003) aponta as seguintes características da multiperspectividade: “uma forma de ver e uma predisposição para ver eventos históricos, personalidades, desenvolvimentos, culturas e sociedades de diferentes perspetivas” (p.13). Ele acrescenta que existem duas pré-condições importantes para a multiperspectividade, a saber: “uma vontade de aceitar que existem outras formas possíveis de ver o mundo além da nossa e que podem ser igualmente válidas e igualmente parciais” e “uma vontade de se colocar na posição da outra pessoa e tentar ver o mundo como ela o vê, ou seja, exercer empatia” (p.13). A Multiperspetiva é uma característica da narração ou representação, onde mais de uma perspetiva é apresentada a um público. Este conceito metahistórico é aplicado na elaboração de uma narrativa histórica no qual várias perspetivas diferentes são usadas para avaliar eventos, muitas vezes em oposição uns com os outros ou para iluminar diferentes elementos de um evento histórico (Gago, 2012). Para uma melhor explicitação do conceito de Multiperspetiva podemos recorrer aos contributos e ideias expressas por Veríssimo (2012) no seguinte excerto “(...) a multiperspetiva é uma capacidade de olhar uma situação de diferentes perspetivas, de aceitar a possibilidade de existirem outras formas

de ver o mundo igualmente válidas, mas também igualmente parciais” (p.58). Stradling (2003) acrescenta:

Broadly speaking, then, it would appear that the main defining characteristics of multiperspectivity in history and history teaching are that it is a way of viewing, and a predisposition to view, historical events, personalities, developments, cultures and societies from different perspectives through drawing on procedures and processes which are fundamental to history as a discipline (p.14).

No ensino e aprendizagem da disciplina de história, a multiperspectividade é, como o nome indica, uma estratégia de compreensão de pessoas, objetos e eventos a partir de múltiplas perspectivas. Como método de ensino, tem recebido muita atenção e resposta positiva e é considerado benéfico porque enriquece a compreensão dos alunos de eventos históricos, ajuda a criar diversidade e inclusão, promove o desenvolvimento de habilidades de pensamento analítico e crítico e permite ao aluno interpretar o significado de questões e controvérsias do mundo real. No contexto específico do ensino de história, a multiperspectividade envolve a introdução de um desafio aos alunos; uma forma de analisar evidências ou interpretações de evidências relevantes para um determinado evento ou desenvolvimento histórico, de forma a que percebam as limitações incutidas por fatores físicos, pela lealdade das fontes referenciadas, e pelos preconceitos e pelas estruturas culturais e tradições que influenciam as suas percepções e interpretações. Em primeiro lugar, devem ser oferecidas oportunidades para praticar as habilidades analíticas que são centrais para qualquer abordagem multiperspetiva, com o objetivo de ganhar a confiança e o conhecimento que lhes permitam trabalhar de forma eficaz com uma multiplicidade de perspectivas. Stradling (2003) refere que o ensino da multiperspetiva implica que o professor coloque aos alunos múltiplas fontes, com diferentes perspectivas, sobre uma determinada questão, e ter os seus alunos a analisar como as diferentes perspectivas se relacionam entre si e reconhecer que cada perspectiva faz parte de algo maior: um quadro mais complexo, mas também mais completo. Em segundo lugar, isto torna o estudo das perspectivas muito mais subjetivo. Em vez de fornecer uma imagem mais "completa" de um evento, Stradling (2003) salienta que a multiperspectividade aumenta a incerteza. Stradling (2003) escreve que o aluno deve aceitar e tolerar discrepâncias, contradições, ambiguidades, vozes dissidentes, meias-verdades e pontos de vista parciais, preconceitos. Esta suposição deve orientar o nosso pensamento sobre o tipo de questões e exercícios que devem acompanhar qualquer material que envolva uma multiplicidade de perspectivas Stradling (2003) refere que “in some historical situations, the perspectives are related in a symbiotic way. This is particularly relevant when studying historical relationships between majorities and minorities” (p. 20). A multiperspetiva torna o estudo das



perspetivas central, em vez de periférico. Isto significa que em vez de verem perspetivas como vindas de uma única narrativa de eventos, aos estudantes são apresentadas múltiplas narrativas. Para se envolverem efetivamente com a multiperspectividade na história, os professores precisam de estar conscientes dos seus próprios preconceitos e de serem capazes de abordar a diversidade de ideias e experiências na sala de aula. Este conceito detém cada vez mais importância no mundo de hoje. Para uma melhor explicitação da importância do conceito de Multiperspetiva recorreremos aos contributos e ideias expressas por Chapman (2011) no seguinte excerto:

There are a number of ways in which 'perspective taking' plays a role in history pedagogy and practice. (...) Unless we seek to model the mental states of people in the past, we cannot hope to grasp what they did and if we cannot understand what they did we clearly cannot explain it (...). (p.96).

Ensinar o conceito de multiperspetiva é promover a compreensão, da perspetiva de outro para além da nossa. Significa ser capaz de encarar uma situação de uma perspetiva diferente. A multiperspetiva ajuda a desenvolver as capacidades críticas de pensamento dos alunos, e a distinguir entre factos e interpretações, deixando de ver a história como algo que tem de ser memorizado. Concluindo, a multiperspetiva permite-nos realizar um estudo comparado da simultaneidade de determinados acontecimentos, e possíveis influências recíprocas e da perceção de que muitos conflitos ocorreram por défice de interpretação da linguagem, das assunções, ou das preconceções dos outros. A sua aplicação em sala de aula favorece a progressão do pensamento histórico, a partir da elaboração pelos alunos de narrativas sobre as fontes que identifiquem as múltiplas leituras do mundo social produzidas pelos documentos. A ação de comparação das narrativas, a reflexão sobre os usos políticos do passado e o lugar da memória na sociedade são temas a serem trabalhados a partir desses materiais.

## **2.2. Enquadramento Conceptual**

Nesta seção procuraremos delinear um quadro genérico do período sobre o qual nos debruçamos, o séc. XIV, no sentido de melhor compreender algumas das questões que foram colocadas em torno da temática abordada na intervenção pedagógica da "Crise Dinástica de 1383–1385".

### **2.2.1. A Crise Dinástica de 1383-1385**

A crise dinástica de 1383–1385, também conhecida como Interregno ou Revolução de 1383-85, foi um período de grande importância para a Historiografia nacional, que permitiu a conceção de uma consciência nacional. No século XIII, Portugal desfrutou de um período de relativa paz e prosperidade,

uma vez que tinha as suas fronteiras definidas, minimizando assim o perigo de uma nova incursão muçulmana, algo que havia sido recorrente nos séculos anteriores. A reabertura das rotas comerciais, potencializadas por repúblicas italianas, como Génova e Veneza, e pelos mercadores do Norte da Europa, permitiram, não só a chegada de uma maior diversidade de mercadorias ao território nacional como também a difusão de novos conhecimentos. Todavia, na segunda metade do século XIV, a situação viria a sofrer drásticas alterações, derivadas da forte crise económica e social que afetou toda a Europa. No caso português, observou-se uma deterioração abrupta das condições de vida e deficiência económica, associada a um ciclo de maus anos agrícolas, às frequentes guerras contra Castela, à escassez de metais preciosos, obrigando os soberanos a sucessivas desvalorizações da moeda. Concomitantemente, registaram-se também diversas epidemias, como a Peste Negra.

Recorrendo a Monteiro (2003) para uma melhor explicitação:

A Crise teve também uma dimensão popular muito importante, explicável, creio eu, pelas circunstâncias sociais do país em época de reação senhorial e de crise económica acentuada e comum a todo o Ocidente europeu, agravada pelas inclemências meteorológicas geradoras de fome e de revoltas sociais, pela frequência das guerras (as fernandinas contra Castela por exemplo), pelos surtos regulares de epidemias terríveis (Peste Negra) e por outras calamidades. (Monteiro,2003. p.16)

Tudo isto resultou na degradação das condições de vida da generalidade da população, tanto do povo miúdo, como da burguesia e da tradicional aristocracia portuguesa, que se tornava cada vez mais dependente de concessões do rei de forma a manter o seu nível de vida. Oliveira Martins (1882) refere que “o desenvolvimento político e económico da nação chegava a um momento de crise orgânica traduzida por uma crise militar e dinástica” (p.130).

Uma das principais razões que poderá explicar esta crise baseia-se nas divisões e rivalidades existentes dentro da nobreza portuguesa, que foram progredindo desde que D. Afonso IV realizou uma recomposição da Corte régia. Esta medida foi apenas uma das várias políticas empregadas pelos últimos monarcas da Dinastia de Borgonha no processo de centralização do poder, limitando a influência das velhas famílias aristocratas dentro do reino, e iniciando assim o processo da elaboração de uma administração moderna (Freitas e Cunha, 2009). No reinado de D. Fernando, a Corte régia era quase exclusivamente formada por nobres castelhanos e galegos, como os Castros e os Teles, que desde o reinado de D. Afonso IV se haviam refugiado em Portugal devido às múltiplas guerras de sucessão no reino vizinho de Castela e Leão, removendo paulatinamente a influência dos fidalgos portugueses nos assuntos régios (Monteiro, 2003). Aquando da morte de D. Fernando, existia, portanto, um grande número de famílias antigas, que podemos classificar como pequena e média

nobreza, que tinham perdido progressivamente o acesso a benesses régias, e que se encontravam naturalmente descontentes (Freitas & Cunha, 2009).

Outra potencial razão foi a política externa de D. Fernando, em particular as “empresas loucas” (Oliveira Martins, 1882) concretizadas ao longo do seu reinado contra o reino vizinho de Castela. Esta série de guerras designadas como as Guerras Fernandinas (1369-1371; 1372-73; 1381-82), resultaram da disputa do trono de Castela entre o monarca português e o “usurpador” Henrique de Trastâmara e o seu filho D. João I.

Aquando da morte de D. Afonso XI, sucede uma disputa na linha de sucessão no reino de Castela entre D. Pedro, filho legítimo, e por D. Henrique de Trastâmara, filho bastardo, finalizando aquando D. Henrique assassina o seu meio-irmão D. Pedro. Os partidários do rei defunto refugiam-se em Portugal, apelaram a D. Fernando por auxílio afirmando que o receberiam como rei de Castela, sendo bisneto de D. Sancho IV de Castela pela parte materna, era o legítimo herdeiro da coroa castelhana, o qual o monarca português concordou. Após assegurar o apoio unilateral da nobreza e povos leais a D. Pedro, e alianças com os outros reis ibéricos declara guerra em 1369 dando o início das Guerras Fernandinas. Em março de 1371, após dois anos de confrontos bélicos, o desfecho da guerra encontrava-se inconclusivo, assim, sob pressão do Papa Gregório XI e do rei Carlos V de França é assinado um acordo de paz entre Portugal e Castela, celebrado a 31 de Março de 1371, em Alcoutim (Tratado de Alcoutim). Segundo Fernandes (2000), aludindo a Lopes(s/d), no Tratado de Alcoutim ficava estipulado que:

(...) no Tratado de Alcoutim, o qual prevê a união matrimonial de D. Fernando com a Infanta de Castela, filha do Trastâmara. Em dote, D. Fernando receberia os castelos de Ciudad Rodrigo, Valencia de Alcantara, Alhariz e Montereí (...) A união de D. Fernando à Infanta castelhana (...) integraria o reino português no bloco franco-castelhano ... (Fernandes,2000. p,104).

Todavia, a principal clausula, a união matrimonial com a infanta castelhana, não viria a ser cumprida quando D. Fernando apaixona-se por D. Leonor Teles, tornando-a sua rainha, que fez com que o tratado de paz anteriormente estabelecido seja rompido (Girardi, 2012).

Em 1372, o monarca castelhano enviou diplomatas a D. Fernando em busca de justificações para o incumprimento das cláusulas do tratado, achando a resposta de D. Fernando insuficiente, decidiu em dezembro de 1372 invadir o reino português, dando início a 2ª Guerra Fernandina. Recorremos a Girardi (2012) para uma melhor explicitação:

Face às ações que denotavam tal prerrogativa, Henrique II decide invadir Portugal em dezembro de 1372, marchando para Lisboa, conquistando o que quis e não encontrando

oposição alguma de D. Fernando, cujo exército havia debandado. Em fevereiro do ano seguinte, Lisboa era em sua maior parte ocupada e o restante, cercada. (Girardi,2012. p.51)

Ao longo da sua incursão, Henrique II, conseguiu tomar e pilhar várias praças e cidades, somente abandonando o território português após a realização de um acordo de paz a 19 de Março de 1373 em Santarém (Tratado de Santarém).

Neste tratado D. Fernando foi obrigado a concretizar bruscas concessões ao reino vizinho, para além do restabelecimento das fronteiras nos termos originais, (Fernandes, 2000), ficou uma vez mais estipulado que o reino de Portugal afastar-se-ia de Inglaterra e iria aliar-se à França e a Castela. Fernandes (2000) acrescenta que este acordo de paz foi “uma verdadeira ingerência castelhana na soberania do reino português, a qual resulta no fundo da entrada forçada de Portugal no bloco franco-castelhano” (p.106), tal como expulsar os nobres castelhanos e galegos exilados em Portugal, e o pagamento de indemnizações ao rei de Castela (Monteiro,2003). Com a conclusão da 2ª Guerra fernandina, a situação económica e social deteriorou-se substancialmente, Girardi (2012), aludindo a Sousa (1993), refere que este período é marcado por um Tesouro exaurido, moeda desvalorizada, elevação de preços e de sofrimento para a população (p.51).

A 16 de junho de 1373, apenas três meses após a assinatura do tratado, diplomatas portugueses conseguem assinar uma nova aliança com Inglaterra, enfuriando a corte castelhana, deteriorando as relações dos reinos ibéricos. A 1379 morre D. Henrique II de Castela, sendo sucedido por seu filho D. Juan I, pondo uma vez mais a disputa pela sucessão do trono de Castela em questão. Após um período de relativa “paz”, estavam reunidas as condições para uma nova e derradeira campanha militar luso-inglesa. D. Juan I de Castela, ao reconhecer o inevitável, assume a iniciativa efetuando incursões militares no território português, dando o início a 3ª Guerra Fernandina (Monteiro, 2003).

Esta guerra demonstrou-se a mais devastadora para o reino português, a assinatura do Tratado de Salvaterra de Magos, em Abril de 1383, no qual estipulava que D. Beatriz, filha de D. Fernando e D. Leonor iria casar com o rei de Castela e ditava que D. Leonor Teles, após a morte de D. Fernando, seria a regente da Coroa Portuguesa até que D. Beatriz produzisse um filho varão, colocando a independência do reino em risco.

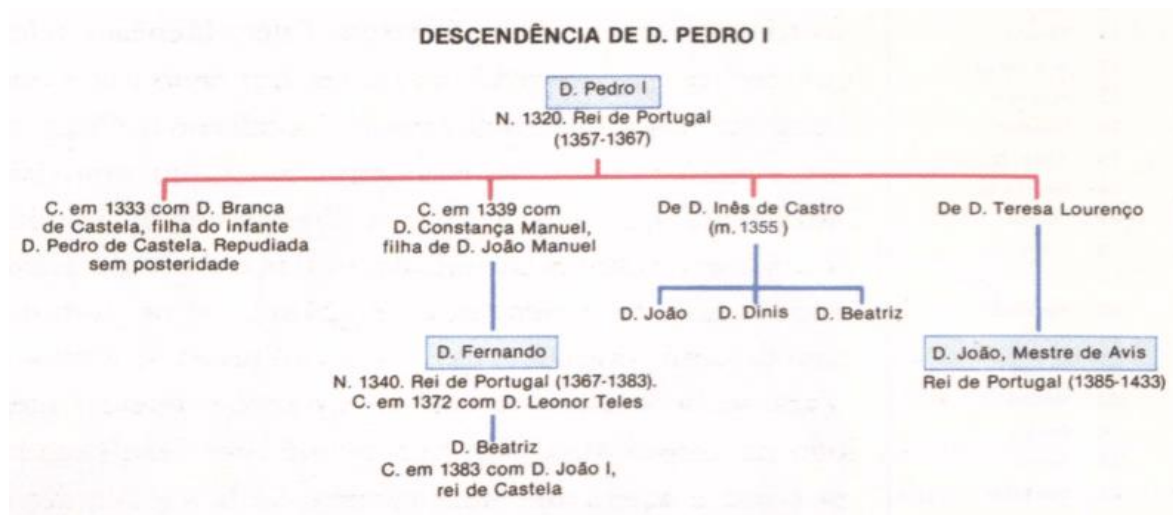
A indefinição política que se gerou pelo facto de D. Fernando não ter deixado nenhum herdeiro masculino e pela perspectiva de uma invasão estrangeira, movida por D. João I de Castela, ampliou a crise social, despoletando divisão e confrontação entre os diversos grupos sociais existentes.

Recorrendo a Oliveira Martins (1882) “no Outono de 1383 faleceu D. Fernando; e logo que a tampa caiu sobre o caixão do defunto, rebentou a revolução” (p.146).

A generalidade da sociedade entendia que o direito ao trono não pertencia a D. Leonor, o que potencializou a formação de várias fações dentro do reino. A cerimónia de aclamação de D. Beatriz como Rainha de Portugal, originou diversas revoltas populares por todo o território nacional, demonstrando a falta de aceitação por parte do povo português. (Monteiro,2003).

Recorrendo a Monteiro (2003), é possível identificar duas fações que surgiram como oposição: a legitimista-nacionalista e a nacionalista. A primeira fação, legitimista-nacionalista, repugnava a hipótese que o Reino corresse o risco de perder a independência pelo acesso ao trono do monarca castelhano e em consequência excluía a sucessão de D. Beatriz. Desta forma, entendia-se que a herança da coroa portuguesa cabia aos irmãos de D. Fernando, filhos de D. Pedro I e de D. Inês de Castro, que o rei justiceiro declarará legitimados pelo casamento clandestino. Esta fação era composta por tradicionais famílias fidalgas portuguesas como os Cunhas ou os Coutinhos. Já a segunda fação era fundamentalmente nacionalista, desconsiderando as apreensões da legitimidade e priorizando a independência portuguesa. Para tal, era necessário um rei que fosse português e estivesse intimamente ligado à causa da Nação, excluindo-se assim a D. Beatriz, que estava casada com o rei de Castela, e os infantes D. João e D. Dinis que lutaram contra o reino de Portugal ao lado do monarca de Castela nas Guerras Fernandinas. Como resultado, esta fação apoiou D. João, Mestre da Ordem de Avis, filho bastardo de D. Pedro I e D. Teresa Lourenço.

Todavia, é fundamental referir também a fação que apoiava D. Leonor e a sua filha D. Beatriz, sendo esta designada como “partido legitimista”, constituída por nobres da alta e pequena nobreza, que ao longo do reinado de D. Fernando receberam cargos régios, como alcaides de castelos, ou tinham ligações matrimoniais com a casa da rainha D. Leonor. Estes consideravam que D. Beatriz, mulher do rei de Castela, era a legítima herdeira da coroa portuguesa, e estando em vigor o tratado de Salvaterra de Magos, depositaram a sua fidelidade no monarca castelhano, defendendo a regência de D. Leonor Teles.



**Ilustração 1** – A descendência de D. Pedro I. (in Monteiro 2003, p.15).

Uma crise violenta tornou-se inevitável, quando a 6 de dezembro de 1383, o Mestre e os seus conspiradores assassinaram o Conde João Fernandes Andeiro, principal conselheiro da rainha D. Leonor. A tensão que se acumulando finalmente explodiu, alastrando-se por todo o território luso, tanto que, entre fins de 1383 e inícios de 1384, o povo, em nome do Mestre, depôs os partidários da D. Leonor, ocupando vários castelos, sendo os mais importantes os de Lisboa, Beja, Portalegre, Estremoz e Évora (Monteiro, 2003). A 15 de dezembro de 1383, a população de Lisboa elege o Mestre de Avis como “Regedor e Defensor dos Reinos”.

Monteiro (2003) explica que a nobreza descontente e os seus aliados circunstanciais, o povo miúdo, viram no Mestre a figura que melhor poderia assegurar os seus interesses que se opunham-se à união das duas coroas, porque isso conduziria à perda da independência nacional, mas sobretudo porque não beneficiava os seus interesses económicos.

A 16 de dezembro de 1383, iniciou-se a preparação da defesa da cidade de Lisboa, perante a ameaça de um ataque castelhano. Um grupo de jovens fidalgos aderiram à causa do Mestre, sendo um dos mais notáveis D. Nuno Álvares Pereira.

A 30 de dezembro de 1383, o Castelo de Lisboa encontrava-se sob o comando de tropas leais a D. Leonor, que após negociações com o Mestre, renderam-se. Neste mesmo mês, os partidários do Mestre decidiram enviar dois diplomatas para Inglaterra de forma a persuadirem o monarca inglês a auxiliar a causa do Mestre. Face a este desenvolvimento, D. Leonor partiu para Santarém, onde solicitou a intervenção de D. João I de Castela (Pires,2018). Em dezembro de 1383, a pedido de D.

Leonor, D. João I de Castela invade Portugal, sendo recebido na cidade da Guarda. A invasão do reino de Portugal pelo exército castelhano, em 1384 e em 1385, veio exacerbar os conflitos internos na sociedade portuguesa, e conseqüentemente a partidarização do reino.

É necessário salientar que o objetivo deste subcapítulo nunca foi fazer uma exposição exaustiva dos acontecimentos que ocorreram neste período, mas sim fornecer uma contextualização temática, destacando os principais conteúdos que foram trabalhados com os alunos. Conseqüentemente, segue-se uma síntese, em forma de cronologia, dos eventos que ocorreram após o assassinato e os incidentes de 1383.

A 12 de Janeiro de 1384, D. João de Castela chega a Santarém. No dia seguinte, força a rainha a abdicar da regência a favor da sua filha, D. Beatriz e, naturalmente, ao monarca castelhano.

Em fevereiro de 1384, D. João I de Castela despachou um destacamento de 1000 homens para confrontar as forças do Mestre e, eventualmente, preparar o cerco de Lisboa. Contudo, esta força mostrou-se insuficiente e em março, o monarca dirige-se à capital portuguesa com mais soldados. O Mestre, recebendo a informação da incursão de soldados castelhanos, nomeia Nuno Álvares Pereira, fronteiro da comarca de Entre Tejo e Guadiana.

A 6 de Abril de 1384, deu-se a Batalha dos Atoleiros, na qual as forças portuguesas, constituídas por cerca de 1400 homens, liderados por D. Nuno Álvares Pereira, venceram a expedição castelhana composta por 5000 homens liderados por Fernão Sanches de Tovar, Pedro Álvares Pereira, Pero Gonzalez de Sevilla e Martim Anes de Barundo.

Em maio de 1384, o exército castelhano, comandado por D. João I de Castela, deu início ao cerco de Lisboa. Em setembro, o cerco acaba, in conclusivamente, devido a um surto de peste no campo castelhano. Enquanto Lisboa se encontrava cercada, ocorreram múltiplos confrontos violentos entre partidários de D. João I de Castela e D. João, Mestre de Avis, por todo o território português. Tendo em conta a situação que abrangia os acampamentos de Castela, a 3 de setembro, o monarca decidiu levantar o cerco de Lisboa, deixando o território luso em Outubro.

Entre setembro de 1384 e Abril de 1385, vários castelos e praças em posse de homens leais a Castela são tomados por Nuno Álvares Pereira e pelo Mestre de Avis.

A 6 de Abril 1385, ocorrem as célebres Cortes de Coimbra, com a presença e apoio do clero, nobreza e povo, onde o Mestre de Avis é eleito como Rei de Portugal, com a designação de D. João I. Neste

mesmo mês, D. Nuno Álvares Pereira foi elevado à função de Condestável, "chefe" do exército português.

A 29 de maio de 1385, ocorre a batalha de Trancoso. Foi uma escaramuça de pequenas proporções - 300 homens no campo português contra 600 homens no campo castelhano, onde se verificou vitória das forças portuguesas.

A 14 de agosto de 1385, ocorre a infame Batalha de Aljubarrota, onde o exército de D. João I de Portugal venceu D. João I de Castela. Este confronto proporcionou a consolidação da identidade nacional, que até então se encontrava apenas em formação, e permitiu às gerações portuguesas futuras se afirmarem como uma nação livre e independente. A guerra com Castela iria-se prolongar até à 2ª década do século XV, tendo sido celebrado o acordo de paz entre os dois reinos a 1411.

### **2.2.2. Breve análise das fontes históricas: Fernão Lopes e Pero López de Ayala**

É fundamental mencionar a importância dos cronistas Fernão Lopes e de Pero López de Ayala para a realização deste estudo, uma vez que não foram apenas um instrumento essencial para a compreensão do período, mas também forneceu excelentes oportunidades para introduzir os alunos a documentos históricos.

#### *Fernão Lopes - um breve comentário*

A Crónica de El-Rei D. João I foi escrita por Fernão Lopes por volta da década de 40 ou 50 do século XV, e impressa pela primeira vez em Lisboa, em meados do século XVII, sendo constituída por duas partes. A 1ª parte, Volumes I-III, corresponde ao interregno entre a morte de D. Fernando e do assassinato do Conde Andeiro até à aclamação do Mestre de Avis como rei de Portugal (abril de 1385). A 2ª parte, composta pelos Volumes IV-VII, relata a guerra de sucessão ou de independência entre Portugal e Castela e aborda o período entre a aclamação de D. João I nas cortes de Coimbra (abril de 1385) à assinatura do tratado de paz (31 de outubro de 1411).

Na obra de Lopes é possível observar a habilidade do autor de compreender a maleabilidade da "História", compreendendo as influências que condicionam a realidade histórica, como a paixão e lealdade à sua terra, ou o seu mecenas, que faz com que, consciente ou inconscientemente, introduza versões adulteradas na narrativa. Exemplo disso é o seguinte parágrafo, citado por Araujo e Gianez (2006):



[...] Assi que a terra em que os homens per lomgo costume e tempo foram criados, geera huã tall conformidade amtre o seu emtemdimento e ella, que avemdo de julgar alguũma sua cousa, assi em louvor como per contrairo, numca per elles he dereitamente rrecomtada; porque louvamdoa, dizem sempre mais daquello que he; e sse doutro modo, nom escprevem suas perdas, tam minguadamente como acomteçerom. (Lopes, s.d)

Neste excerto, Fernão Lopes relata que existe uma pluralidade de verdades, “vendidas e convenientes”, tanto de origem castelhana como portuguesa. Neste comentário, o mais surpreendente é a atitude crítica que o Cronista toma perante os seus próprios conterrâneos. Lopes não omite que existem duas versões (por vezes até mais), mas também não se inibe de escolher uma como sendo mais confiável.

O exemplo disso é no Vol. IV do 2º Livro no Capítulo XXXVII, no qual Fernão Lopes questiona as fontes da época, apontando os possíveis motivos dos autores por trás dos seus relatos acerca do número de soldados que estiveram presentes na Batalha de Aljubarrota:

[...] Ora sabei que quantas batalhas historias copilaram, d'elles mais, d'elles menos, todos em seus livros fazem menção das gentes que cada um rei comsigo tinha, por se saber sua quantidade, e dar louvor a quem parecer que o merece, doutra guisa os desbaratados e os vencedores não teriam gloria nem doesto, e assim fizeram muitos, na historia d'esta batalha [...] nomearam dos portuguezes muito mais conto dos que eram, e dos seus cessaram de todo, por sua mingua não ser ensemprada, de guisa que quantos mais portuguezes pozessem, tanto era mais por sua honra e menos prasmto de seus inimigos, e nomeando a multidão de Castella e a pouquidade d'el-rei de Portugal era lhe muito mór vituperio, e aos portuguezes muito maior honra, assim que dos seus, que sabiam o certo, não quizeram escrever nenhuns, e nos que não eram em conhecimento pozeram numero por conto assignado, e esto não foi por abreviar leitura, nem faltar mais cerceado, mas por abater a honra alheia (...). (Lopes, s.d)

Este cronista, ao longo do seu relato da Batalha de Aljubarrota, tenta humanizar, mesmo que inconscientemente, ambos os lados, deixando que as suas ações falem por elas, desde as “graças a Deus”, as suas experiências e opiniões, das suas amarguras e razões como agentes do passado. Fernão Lopes deixa então os documentos relatarem a história e ele torna-se o meio pelo qual isto acontece, através da sua simples exposição e a sua tentativa de conectar o que estava previamente dividido em diferentes manuscritos e em diferentes vozes espalhadas pelos reinos.

#### *Pero López de Ayala- um breve comentário*

Pero López de Ayala (1332-1407), uma das figuras mais destacadas do século XIV espanhol, homem de vários ofícios, estadista, soldado, historiador e escritor. A sua vida política e diplomática foi significativa na história castelhana, tendo ocupado a posição de cronista, chanceler e embaixador de múltiplos monarcas, como Pedro I, Henrique II, João I e, finalmente, Henrique III (Haro,s/d). Esteve envolvido e presente nos múltiplos confrontos bélicos ao longo deste período, desde da guerra civil

castelhana, à crise dinástica portuguesa e a consequente revolução de 1383-85, tendo sido feito prisioneiro durante a batalha de Aljubarrota às mãos dos portugueses (Haro,s/d).

Nas suas crônicas Ayala descreve “o que conhecia” e o “seu presente, procurando exaltar o que considerava a “verdadeira moral”, influenciada pelo código moral da cavalaria, das regras de conduta cortesã. Esse “preconceito” encontra-se presente nos vários eventos que relatou, mais propriamente as ações individuais das múltiplas personagens descritas nas suas crônicas. (Covadonga,2011). Exemplo disso é quando nas suas crônicas regista os episódios catastróficos ao longo dos diferentes reinados, principalmente os múltiplos conflitos bélicos, em que muitos nobres morreram, foram presos ou fugiram, contudo ao mesmo tempo eternizou aqueles que demonstraram coragem no campo de batalha (Covadonga,2011). Todavia, como Guimarães (2009) refere, é necessário reconhecer que Ayala, participou nos eventos que relatou:

(...) Ayala foi coetâneo dos acontecimentos que narrou e tomou-lhes parte em algumas situações não na condição de figurante, caso, por exemplo, da sua prisão depois da Batalha de Aljubarrota (1385) ... (Guimarães, 2009. p.3)

Guimarães (2009) adiciona, citando Emilio Mitre Fernandes, “Ayala representa um meio social concreto e também aquele que mais sentiu, na própria carne, o desenvolvimento dos acontecimentos narrados na sua obra” (p.3).

Covadonga (2011) adiciona que o cronista tentou escondê-lo de várias formas, escondendo-se atrás da figura de um narrador, reivindicando a participação de uma plateia silenciosa que tinha que “recordar” o que tinha ouvido ou anotar mentalmente o que ouviria no futuro; usando uma linguagem aparentemente parcimoniosa e seca. Com isso, o cronista estabeleceu a sua obra era o relato oficial, a continuação do discurso formal que havia sido registado há muito tempo, a narração escrita para e da corte (pp.200-202).

Araújo (2019) refere que Fernão Lopes foi o primeiro a referenciar as obras de Ayala, e criticá-las, porém, ao mesmo tempo copiou igualmente algumas passagens na sua crônica, por vezes de forma literal (p.129). Araújo (2019) acrescenta que foi com Fernão Lopes que começou uma corrente de crítica e contestação à Ayala, perdurou ao longo de séculos na historiografia portuguesa (p.130).

## **CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo é apresentado o desenho do estudo, as questões de investigação e os objetivos, sendo também possível encontrar a exposição dos instrumentos implementados para a recolha de dados e a caracterização da turma.

### **3.1. Desenho do estudo, questões de investigação e objetivos**

A presente investigação apresenta, em termos metodológicos, contornos de investigação-ação, ou seja, este processo é desenvolvido a partir da ação reflexiva composta dos diversos passos: planificação, ação e avaliação da ação (Elliot, 1996) em torno do desenvolvimento do conceito metahistórico de multiperspetiva nos alunos. É um estudo predominantemente qualitativo e interpretativo (Erickson, 1986), em que se procede à análise dos dados de forma indutiva, partindo das respostas dos alunos às tarefas solicitadas.

O objetivo principal da presente investigação é compreender e analisar as capacidades dos alunos de entenderem o conceito de Multiperspetiva, subordinada à temática da Crise Dinástica de 1383-85. Isto foi possível através da apresentação de múltiplas fontes com perspetivas diferentes da realidade histórica subordinada a esta temática. Procurou-se analisar como os alunos constroem e expressam as suas narrativas e explicações históricas sobre esta problemática. Em suma, procurou-se compreender as ideias dos alunos acerca do conceito de Multiperspetiva na narrativa histórica e a sua conseqüente evolução ao longo da implementação deste estudo.

Este estudo visa então responder às seguintes questões de investigação:

1. Que tipo de ideias atribuem os alunos aos conceitos substantivos de linhagem, hereditário, legitimidade, ilegítimo, dinastia e crise dinástica e ao conceito metahistórico de Multiperspetiva no início deste projeto de intervenção?
2. Como é que os alunos interpretam e analisam fontes históricas com mensagens divergentes e convergentes e que evidências históricas aplicam?
3. Que critérios usam os alunos para compreender a Multiperspetiva em História quando são confrontados com explicações diferentes para a mesma realidade histórica?
4. Como evoluiu a compreensão dos alunos relativamente à temática em estudo e à Multiperspetiva perante a interpretação deste tipo de fontes?

A tabela n.º 1 apresenta o desenho do estudo, que sintetiza as questões de investigação, os procedimentos adotados, os instrumentos aplicados para a recolha dos dados, e o que se pretendia obter com estes e que permitiriam responder às questões supramencionadas.

<b>Tabela nº 1 – Desenho da implementação do projeto</b>			
<b>Momentos</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Tipo de informação a obter</b>
<b>1º Momento</b>	Que tipo de ideias atribuem os alunos aos conceitos substantivos linhagem, hereditário, legitimidade, ilegítimo, dinastia, crise dinástica e ao conceito meta histórico de Multiperspetiva no início deste projeto de intervenção?	Tarefa(s) Escritas: - Inquérito/questionário de levantamento de ideias prévias.	Conhecer as ideias prévias dos alunos sobre linhagem, hereditário, legitimidade, ilegítimo, dinastia e crise dinástica e noção de Multiperspetiva.
<b>2º Momento</b>	- Como é que os alunos interpretam e analisam a informação das fontes históricas com mensagens divergentes e convergentes e que evidências históricas produzem? - Que critérios usam os alunos para compreender a Multiperspetiva em História quando são confrontados com explicações diferentes?	Tarefa(s) de Análise: - Análise de fontes escritas e iconográficas diversas com mensagens divergentes e convergentes.  Tarefa(s) Escritas: - Fichas de Exercícios	- Analisar de que forma os alunos interpretam e analisam fontes diversas com diferentes mensagens (convergentes e divergentes) e que evidências históricas produzem. - Identificar os critérios que os alunos empregam para compreender a Multiperspetiva subordinada à temática em estudo.
<b>3º Momento</b>	- Como evoluiu a compreensão dos alunos relativamente à temática em estudo e à Multiperspetiva, perante a interpretação deste tipo de fontes?	-Questionário final: avaliação das dos conhecimentos substantivos relacionados com a temática e a noção de Multiperspetiva. - Tarefa de metacognição	- Analisar a evolução dos alunos quanto ao desenvolvimento do seu conhecimento histórico relativamente à temática em estudo. - Avaliar as competências de compreensão sobre a Multiperspetiva.

Com este estudo pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos:

1. Identificar as ideias prévias dos alunos relativamente aos conceitos substantivos de linhagem, hereditário, legitimidade, ilegítimo, dinastia e crise dinástica e a noção de Multiperspetiva.
2. Analisar como os alunos interpretam e analisam fontes diversas com diferentes mensagens (convergentes e divergentes) e que evidências históricas produzem.
3. Identificar os critérios que os alunos empregam para compreender a Multiperspetiva subordinada à temática em estudo.
4. Analisar a evolução dos alunos quanto ao desenvolvimento do seu conhecimento histórico relativamente à temática em estudo e das competências ao nível da reflexão e interpretação de fontes diversas e com mensagens diferentes – Multiperspetiva em História.

### **3.2. Caracterização da turma**

O presente estudo foi implementado numa turma do 7º ano de escolaridade, numa escola localizada no perímetro urbano da cidade de Braga. A turma sobre a qual incidiu este estudo é constituída por 25 alunos, sete do sexo feminino e dezoito do sexo masculino, sendo a média de idades de 12 anos. É necessário notar que, ao longo do ano letivo, esta turma sofreu algumas remodelações devido à introdução de novos alunos. No fim do ano letivo, a turma era constituída por 19 alunos do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Todos os alunos frequentam o sétimo ano de escolaridade pela primeira vez, à exceção de 1 aluno. Três alunos apresentam escalão A e cinco escalão B. Quanto ao perfil escolar dos alunos da turma, verifica-se a existência de um grupo interessado, trabalhador e com bons resultados escolares nos anos anteriores e um outro grupo com algumas dificuldades.

### **3.3. Procedimentos e implementação do estudo**

Devido ao modelo atípico de aulas que foi aplicado durante o momento da investigação, pois encontrávamo-nos em confinamento, as aulas foram implementadas online através da plataforma zoom. No que toca a distribuição dos materiais, foi concretizada através de plataformas online, principalmente Google Classroom e e-mail. É de salientar que foi dado o devido cuidado de os materiais serem acompanhados de instruções necessárias para a sua concretização, com o prazo limite de entrega, uma semana, e materiais auxiliares, em que se incluía o PowerPoint com o conteúdo lecionado nessa semana.

A recolha de dados para o estudo foi dividida em 3 momentos, sendo que em todos estes os alunos trabalharam individualmente. Para efeitos de recolha de dados acerca das ideias prévias dos alunos, foi aplicado um questionário e duas fichas de exercícios.

No **1º momento** foi implementado um questionário individual de levantamento de ideias prévias (**anexo nº1**) e uma ficha de exercícios (**anexo nº2**). Como os alunos só tinham uma aula online de 50 minutos e a outra era de trabalho autónomo, no final da aula, foi explicado aos alunos que na aula de trabalho autónomo, teriam que responder a um questionário e depois deveriam resolver uma ficha de atividades, seguindo esta ordem.

O questionário tinha como propósito perceber as conceções dos alunos acerca da Crise Dinástica de 1383/5. Desta forma, foi proposto que definissem os conceitos substantivos de “linhagem”, “hereditário”, “ilegitimidade”, “ilegítimo”, “dinastia” e “crise dinástica”.

A ficha de exercícios nº1 (**anexo nº2**) tinha como propósito trabalhar com os alunos a Crise Dinástica de 1383-85 e averiguar como os alunos conceptualizam esta problemática a partir da análise de várias fontes. Esta tarefa permitiu apresentar aos alunos a existência de diferentes visões/perspetivas sobre quem seria o “legítimo” herdeiro da Coroa de Portugal. A ficha era composta por duas partes. A primeira parte corresponde ao momento contextual da temática a trabalhar (**1.1 – 1.4**), sendo que o objetivo era proporcionar um momento que permitisse aos alunos desenvolverem e construírem uma linha de pensamento, de forma a auxiliar a resolução dos exercícios da segunda parte. Assim, na primeira questão, os alunos tiveram de analisar e identificar, através de um esquema genealógico (**1**), o legítimo herdeiro ao trono (**1.1**) com quem estava casada a filha de D. Fernando I (**1.2**). Na questão (**1.3**), os alunos tiveram de mover o conhecimento utilizado na realização da questão anterior, para conseguirem responder de forma crítica à afirmação “(...) se D. Beatriz fosse aclamada rainha, a independência de Portugal poderia estar em perigo (...)”. Na questão (**1.4**), os alunos tiveram de identificar, com a ajuda do esquema genealógico, os outros candidatos que poderiam reclamar a Coroa Portuguesa. Assim, esta primeira parte permitiu aos alunos compreenderem a problemática histórica que surgira com a morte de D. Fernando I.

Na 2ª parte, propôs-se a leitura e análise de dois documentos com visões diferentes, acerca de quem é o legítimo herdeiro da coroa portuguesa. O material histórico selecionado consistia em dois excertos de fontes primárias escritas, adaptadas, que continham pontos de vista divergentes, considerados relevantes para o período em estudo: *Cronicas de los reyes de Castilla* de Pero López de Ayala – perspetiva castelhana; *Auto da eleição do rei D. João* (texto adaptado) – perspetiva portuguesa. Inicialmente, foi-lhes pedido que respondessem a algumas questões (**2.1 – 2.3**) que tinham como objetivo orientar os alunos para a análise dos documentos, para fomentar o seu entendimento e, eventualmente, auxiliar a composição das respostas. Nas questões **2.4** e **2.6** pretendeu-se analisar

como é que os alunos interpretam e analisam documentos com diferentes mensagens (convergentes e divergentes) acerca do mesmo tema. Na questão **2.7** pretendeu-se analisar como é que os alunos justificam a existência de diferentes posições sobre o mesmo assunto.

Nesta ficha, foram selecionadas as perguntas **(2.4)**, **(2.6.)** e **(2.7)** para serem analisadas.

No **2º momento**, foi implementada a ficha de exercícios nº2 (**anexo nº3**) – A Batalha de Aljubarrota. Esta ficha tinha como propósito trabalhar com os alunos a da Batalha de Aljubarrota e como conceptualizam este acontecimento a partir das fontes analisadas. Estes exercícios permitiram abordar a existência de diferentes visões/perspetivas sobre a importância da Batalha de Aljubarrota. A ficha era composta por duas partes. A primeira corresponde a um momento introdutório, no qual é proposto aos alunos a realização de alguns exercícios de resposta simples, promovendo um entendimento aprimorado do contexto histórico, e viabilizando a construção duma linha de pensamento mais coerente, de forma a auxiliar na resolução dos exercícios da segunda parte. No primeiro exercício **(1)**, os alunos tiveram de analisar e identificar: os candidatos ao trono **(1.1.a)**, os seus apoiantes **(1.1.b)** e as razões do seu apoio **(1.1.c)**.

Na segunda parte, propôs-se a leitura de dois documentos com visões divergentes acerca da Batalha de Aljubarrota. Selecionamos duas fontes históricas com pontos de vista divergentes, que consideramos significativo para a compreensão da realidade histórica: *Crónicas de los reyes de Castilla* de Pero López de Ayala – perspetiva castelhana; *Crónica de El Rei D. João* de Fernão Lopes – perspetiva portuguesa. Foram colocadas questões introdutórias aos alunos **(2.1 – 2.3)**, tendo como objetivo orientar a análise dos documentos, promovendo a formulação duma linha de pensamento coerente acerca da realidade histórica. No exercício **(2.1)** solicita-se a identificação dos autores dos documentos supracitados, enquanto na questão **(2.2)** pede-se a identificação do acontecimento relatado. No exercício **(2.3)** pretende-se que os alunos comparem a descrição do exército castelhano com a do exército português que o autor do documento 1 relatou. Com as questões **(2.4, 2.5 e 2.6)**, pretendeu-se que os alunos conseguissem identificar as diferenças e/ou semelhanças de opinião dos autores das duas fontes, enquanto nas questões **(2.7)** e **(3)** pediu-se que justificassem a existência de explicações ou visões diferentes sobre a mesma realidade histórica. Já na questão **(4)** o objetivo era identificar numa lista de indivíduos (historiador recente, testemunha da época ou soldado que participou na batalha) qual o mais fiável para explicar a Batalha de Aljubarrota, justificando a sua escolha.

Nesta ficha, foram selecionadas as questões **(2.4)**, **(2.5)**, **(2.6)**, **(2.7)**, **(3)** e **(4)** para serem analisadas.

No **terceiro momento**, propôs-se a realização de uma ficha de metacognição **(anexo nº4)** e um questionário final **(anexo nº5)**. Tinha-se como objetivos compreender e interpretar, através da análise de conteúdo, as respostas dadas pelos alunos ao questionário metacognitivo, de forma a perceber o sentido e o valor da utilização de estratégias metacognitivas no processo de aprendizagem. Infelizmente, devido às circunstâncias já mencionadas, os alunos acabaram por não enviar as suas respostas. Desta forma, não foi possível realizar uma análise da metacognição dos alunos.



## CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são expostos e analisados os dados recolhidos através do questionário de levantamento das ideias prévias e das fichas de trabalho implementadas durante a intervenção. Tendo como preocupação central tentar compreender e explicar os significados que os alunos atribuem aos múltiplos conceitos propostos e procedimentos cognitivos, em termos de explicação, evidência e multiperspetividade a partir das tarefas propostas. Neste sentido, foi necessário categorizar as ideias dos alunos com cautela, pois nesse processo teve de ser tratado o fenómeno natural de oscilação das respostas nos diferentes itens.

### 4.1. Análise do Questionário do levantamento das ideias prévias

Neste projeto, foram analisados os conceitos de “linhagem”, “hereditário”, “legitimidade”, “ilegítimo”, “dinastia” e “crise dinástica”. As respostas foram agrupadas em níveis de progressão e serão expostos exemplos para auxiliar as descrições e justificações aplicadas.

A tabela (n.º 2) apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **Linhagem**.

<b>Tabela nº 2 – Categorização das ideias prévias sobre o conceito Linhagem.</b>		
<b>O que entendes sobre o conceito de linhagem?</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Ideias Vazias ou Incoerentes	As Ideias Vazias ou Incoerentes correspondem às respostas dos alunos que não respondem ao que lhes é pedido ou as suas respostas não tem qualquer sentido.	4
Ideias Aproximadas	As Ideias Aproximadas correspondem às que se aproximam de uma resposta mais completa, tendo presente de forma mais ou menos estruturada as ideias históricas.	3
Ideias Históricas	As Ideias Históricas correspondem às respostas em que os alunos revelaram conhecimento sobre o conceito, apresentando vários elementos que o permitem definir de forma científica.	2
<b>Nº Total DE ALUNOS</b>		<b>9</b>

No primeiro nível “**ideias vazias ou incoerentes**”, as respostas exibem ideias que não corresponde ao que lhes é pedido ou as suas explicações não tem qualquer sentido ou apresentando incoerências. Adicionalmente, verifica-se, que alguns alunos transcrevem uma definição de fontes na internet, tais como Dicionários Online. No questionário observa-se **quatro** respostas neste nível. **Exemplo:** É várias pessoas da mesma eclésia. **(a.9)**

No segundo nível “**ideias aproximadas**”, as respostas exibem ideias mais aproximadas da realidade histórica, demonstrando um pensamento mais ou menos estruturado das ideias históricas. No questionário observa-se **três** respostas. **Exemplo:** Linhagem significa uma série de gerações. **(a.2)**

No terceiro nível “ideias históricas”, as respostas revelam conhecimento sobre o conceito, apresentando vários elementos explicativos, permitindo definir de forma científica. No questionário observa-se **duas** respostas. **Exemplo:** Eu entendo que é uma sucessão de gerações, como uma árvore genealógica. **(a.1)**

Podemos então verificar que, no questionário de ideias prévias, o nível de progressão mais prevalente deste conceito, foi o de “**ideias vazias ou incoerentes**”, na qual foi identificado quatro alunos, seguido pelo nível de “**ideias aproximadas**” com três e “**ideias históricas**” com 2.

A tabela (3) apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **hereditário**.

<b>Tabela nº 3 – Categorização das ideias prévias sobre o conceito hereditário.</b>		
<b>O que entendes por hereditário?</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Ideias Vazias ou Incoerentes	As Ideias Vazias ou Incoerentes correspondem às respostas dos alunos que não respondem ao que lhes é pedido ou as suas respostas não tem qualquer sentido.	3
Ideias Aproximadas	As Ideias Aproximadas correspondem às que se aproximam de uma resposta mais completa, tendo presente de forma mais ou menos estruturada as ideias históricas.	4
Ideias Históricas	As Ideias Históricas correspondem às respostas em que os alunos revelaram conhecimento sobre o conceito, apresentando vários elementos que o permitem definir de forma científica.	2
<b>Nº Total DE ALUNOS</b>		<b>9</b>

No primeiro nível “**ideias vazias ou incoerentes**”, as respostas exibem ideias que não corresponde ao que lhes é pedido ou as suas explicações não tem qualquer sentido ou apresentando incoerências. Também aqui se verifica que que alguns alunos transcrevem uma definição da Internet, tais como de Dicionários Online. No questionário observa-se **três** respostas neste nível. **Exemplo:** É o que se transmite geneticamente de uma pessoa para outra. **(a.5)**

No segundo nível “**ideias aproximadas**”, as respostas exibem ideias mais aproximadas da realidade histórica, demonstrando um pensamento mais ou menos estruturado, as ideias históricas. No

questionário observa-se **quatro** respostas. **Exemplo:** É dar como descendência passar algo a alguém de forma de herança. **(a.9)**

No terceiro nível “**ideias históricas**”, as respostas revelam conhecimento sobre o conceito, apresentando vários elementos explicativos, permitindo definir de forma científica. No questionário observa-se **duas** respostas. **Exemplo:** Hereditário é quando um monarca passa a coroa para outro membro da sua família. **(a.6)**

Podemos então verificar que, no questionário de ideias prévias, o nível de progressão mais prevalente deste conceito, foi o de “**ideias aproximadas**”, na qual foi identificado quatro alunos, seguido pelo nível de “**ideias vazias ou incoerentes**” com três e “**ideias históricas**” com 2.

A tabela (n.º 4) apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **legitimidade**.

<b>Tabela nº 4 – Categorização das ideias prévias sobre o conceito legitimidade.</b>		
<b>O que entendes por legitimidade?</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Ideias Vazias ou Incoerentes	As Ideias Vazias ou Incoerentes correspondem às respostas dos alunos que não respondem ao que lhes é pedido ou as suas respostas não tem qualquer sentido.	4
Ideias Aproximadas	As Ideias Aproximadas correspondem às que se aproximam de uma resposta mais completa, tendo presente de forma mais ou menos estruturada as ideias históricas.	4
Ideias Históricas	As Ideias Históricas correspondem às respostas em que os alunos revelaram conhecimento sobre o conceito, apresentando vários elementos que o permitem definir de forma científica.	1
<b>Nº Total DE ALUNOS</b>		<b>9</b>

No primeiro nível “**ideias vazias ou incoerentes**”, as respostas exibem ideias que não corresponde ao que lhes é pedido ou as suas explicações não tem qualquer sentido ou apresentando incoerências. Alguns alunos transcrevem uma definição da internet de Dicionários online. No questionário observa-se **quatro** respostas neste nível. **Exemplo:** Algo que é verdadeiro, legítimo. **(a.2)**

No segundo nível “**ideias aproximadas**”, as respostas exibem ideias mais aproximadas da realidade histórica, demonstrando um pensamento mais ou menos estruturado, as ideias históricas. No questionário observa-se **quatro** respostas. **Exemplo:** A legitimidade é quando passam a coroa para o filho do monarca que é com a sua mulher legítima. **(a.6)**

No terceiro nível “**ideias históricas**”, as respostas revelam conhecimento sobre o conceito, apresentando vários elementos explicativos, permitindo definir de forma científica. No questionário observa-se **uma** resposta. **Exemplo:** O significado de legitimidade é direito à sucessão de regimes.

**(a.3)**

Podemos então verificar que, no questionário de ideias prévias, os níveis mais prevalentes deste conceito, foram os de “**ideias vazias ou incoerentes**” e “**ideias aproximadas**”, no qual foi identificado quatro alunos, e “**ideias históricas**” no qual somente foi observado uma resposta.

A tabela (5) apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **ilegítimo**.

<b>Tabela nº 5 – Categorização das ideias prévias sobre o conceito ilegítimo.</b>		
<b>O que entendes por ilegítimo?</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Ideias Vazias ou Incoerentes	As Ideias Vazias ou Incoerentes correspondem às respostas dos alunos que não respondem ao que lhes é pedido ou as suas respostas não tem qualquer sentido.	2
Ideias Aproximadas	As Ideias Aproximadas correspondem às que se aproximam de uma resposta mais completa, tendo presente de forma mais ou menos estruturada as ideias históricas.	5
Ideias Históricas	As Ideias Históricas correspondem às respostas em que os alunos revelaram conhecimento sobre o conceito, apresentando vários elementos que o permitem definir de forma científica.	2
<b>Nº Total DE ALUNOS</b>		<b>9</b>

No primeiro nível “**ideias vazias ou incoerentes**”, as respostas exibem ideias que não corresponde ao que lhes é pedido ou as suas explicações não tem qualquer sentido ou apresentam incoerências. Verifica-se, aqui também, que alguns alunos transcrevem uma definição de fontes da Internet, tais como Dicionários Online. No questionário observa-se **duas** respostas neste nível. **Exemplo:** É ser falso e mentiroso. **(a.7)**

No segundo nível “**ideias aproximadas**”, as respostas exibem ideias mais aproximadas da realidade histórica, demonstrando um pensamento mais ou menos estruturado, as ideias históricas. No questionário observa-se **cinco** respostas. **Exemplo:** Eu entendo que é um filho que é filho, mas não é herdeiro ao trono. **(a.3)**

No terceiro nível “**ideias históricas**”, as respostas revelam conhecimento sobre o conceito, apresentando vários elementos explicativos, permitindo definir de forma científica. No questionário

observa-se **duas** respostas. **Exemplo:** Que não é conforme ao direito ou um parente afastado que quer assumir o trono. **(a.4)**

Podemos então verificar que, no questionário de ideias prévias, o nível de progressão mais prevalente deste conceito, foi o de “**ideias aproximadas**”, na qual foi identificado cinco alunos, seguido pelo nível de “**ideias vazias ou incoerentes**” com dois e “**ideias históricas**” igualmente com dois alunos.

A tabela (6) apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **dinastia**.

<b>Tabela nº 6 – Categorização das ideias prévias sobre o conceito dinastia.</b>		
<b>O que entendes por dinastia?</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Ideias Vazias ou Incoerentes	As Ideias Vazias ou Incoerentes correspondem às respostas dos alunos que não respondem ao que lhes é pedido ou as suas respostas não tem qualquer sentido.	3
Ideias Aproximadas	As Ideias Aproximadas correspondem às que se aproximam de uma resposta mais completa, tendo presente de forma mais ou menos estruturada as ideias históricas.	3
Ideias Históricas	As Ideias Históricas correspondem às respostas em que os alunos revelaram conhecimento sobre o conceito, apresentando vários elementos que o permitem definir de forma científica.	3
<b>Nº Total DE ALUNOS</b>		<b>9</b>

No primeiro nível “**ideias vazias ou incoerentes**”, as respostas exibem ideias que não corresponde ao que lhes é pedido ou as suas explicações não tem qualquer sentido ou apresentando incoerências. Verifica-se, que alguns alunos transcrevem uma definição de fontes na internet, tais como Dicionários Online. No questionário observa-se **três** respostas neste nível. **Exemplo:** Sucessão dos futuros reis. **(a.9)**

No segundo nível “**ideias aproximadas**”, as respostas exibem ideias mais aproximadas da realidade histórica, demonstrando um pensamento mais ou menos estruturado, as ideias históricas. No questionário observa-se **três** respostas. **Exemplo:** É um período em que uma série de reis do mesmo país sucede ao trono. **(a.3)**

No terceiro nível “**ideias históricas**”, as respostas revelam conhecimento sobre o conceito, apresentando vários elementos explicativos, permitindo definir de forma científica. No questionário observa-se três resposta. **Exemplo:** Uma dinastia é uma série de reis e rainhas que sucedem o governo na mesma família. **(a.6)**

Podemos então verificar que, no questionário de ideias prévias, não existe um nível de progressão mais prevalente, nos três níveis, “**ideias vazias ou incoerentes**”, “ideias aproximadas “, “**ideias históricas**”, observa-se igualmente três alunos.

A tabela (n.º 7) apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **crise dinástica**.

<b>Tabela nº 7 – Categorização das ideias prévias sobre o conceito crise dinástica.</b>		
<b>O que entendes por crise dinástica?</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Ideias Vazias ou Incoerentes	As Ideias Vazias ou Incoerentes correspondem às respostas dos alunos que não respondem ao que lhes é pedido ou as suas respostas não tem qualquer sentido.	3
Ideias Aproximadas	As Ideias Aproximadas correspondem às que se aproximam de uma resposta mais completa, tendo presente de forma mais ou menos estruturada as ideias históricas.	5
Sem Resposta/Não Respondeu	Alunos que não responderam à respetiva questão.	1
<b>Nº Total DE ALUNOS</b>		<b>9</b>

No primeiro nível “**ideias vazias ou incoerentes**”, as respostas exibem ideias que não corresponde ao que lhes é pedido ou as suas explicações não tem qualquer sentido ou apresentando incoerências. Adicionalmente, verifica-se, que alguns alunos transcrevem uma definição de fontes na internet, tal como nas anteriores. No questionário observa-se **três** respostas neste nível. **Exemplo:** A crise dinástica aconteceu por culpa da guerra civil. **(a.3)**

No segundo nível “**ideias aproximadas** “, as respostas exibem ideias mais aproximadas da realidade histórica, demonstrando um pensamento mais ou menos estruturado, as ideias históricas. No questionário observa-se **cinco** respostas. **Exemplo:** É um período de guerra civil em Portugal. **(a.8)**

Podemos então verificar que, no questionário de ideias prévias, o nível de progressão mais prevalente deste conceito, foi o de “**ideias aproximadas**”, na qual foi identificado cinco alunos, seguido pelo nível de “**ideias vazias ou incoerentes**” com três. Adicionalmente, verificou-se que um aluno (a.4), não respondeu à questão.

#### 4.2. Análise da Ficha de Exercícios nº1- A crise dinástica de 1383.

Em seguida, encontra-se presente a análise da ficha de exercícios nº1.

A tabela (n.º 8) apresenta a categorização das respostas dos alunos à questão “O Autor do documento 2 concorda ou discorda com o autor do documento 1 acerca da legitimidade de D. Beatriz?”.

<b>Tabela nº 8 – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.4</b>		
<b>Pergunta</b> – 2.4. O Autor do documento 2 concorda ou discorda com o autor do documento 1 acerca da legitimidade de D. Beatriz?		
<i>Categorização baseada em Barca 2000</i>		
<b>Categoria</b>	<b>Descritor</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Visão Fragmentada	Respostas que não indicam discordância/concordância dos autores da legitimidade de D. Beatriz. Revelam um entendimento restrito da realidade histórica, apresentam um entendimento literal, fragmentado e/ou vazio das fontes.	<b>1</b>
Discorda (implícito)	Respostas que não indicam diretamente discordância dos autores na legitimidade de D. Beatriz, mas é possível pressupor, através da justificação apresentada, que este aluno compreende que existe discordância entre as duas fontes.	<b>1</b>
Discorda com base na informação do documento	Respostas que indicam discordância dos autores na legitimidade de D. Beatriz, com base na extração de mera informação factual de parte do documento.	<b>5</b>
<b>Total</b>		<b>7</b>

A partir dos dados analisados à questão “2.4. O Autor do documento 2 concorda ou discorda com o autor do documento 1 acerca da legitimidade de D. Beatriz?” contacta-se que **5** alunos discordam; **1** aluno indica, embora não de forma explícita, mas indiretamente, discordância; **1** aluno demonstra ideias vazias e/ou fragmentadas.

**Cinco alunos afirmaram** que os dois autores discordam com a caracterização relatada no documento 2 acerca da legitimidade de D. Beatriz, remetem na sua justificação para a mera extração de informação factual dos documentos. Veja-se como ilustrativo o seguinte exemplo:

“Discorda porque para o autor 1, quem é legítimo seria o filho de Da. Beatriz e D. João. No documento 2, poderia ser o filho ilegítimo do rei D. Fernando”. **(a.5)**

**Um aluno** não indica discordância/concordância dos autores da legitimidade de D. Beatriz na sua resposta. Podemos pressupor que este aluno não compreendeu a questão, demonstrando um

entendimento literal/restrito das fontes, empregando ideias do senso comum, na conceção da sua resposta, como demonstra o seguinte exemplo:

“Porque alguma parte do povo concorda e outra não entram cada reino pensa diferente”.  
**(a.9)**

**Um aluno** não indica diretamente discordância dos autores na legitimidade de D. Beatriz, mas é possível pressupor, através da justificação apresentada, que este aluno compreende que existe discordância entre as duas fontes, como demonstra o seguinte exemplo:

“Não, o autor do documento 1 acredita que ela merece o direito ao trono, por ser a legítima herdeira, e o autor do documento 2 acredita que ela não devia assumir o trono”. **(a.2)**

A tabela (n.º 9) apresenta a categorização das respostas dos alunos à questão “2.5. Como é que podemos verificar a veracidade do que o autor nos diz no documento 2? Justifique.”. Os níveis de progressão foram baseados em Barca (2000).

<b>Tabela nº 9 – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.5</b>		
<b>Pergunta</b> – 2.5. Como é que podemos verificar a veracidade do que o autor nos diz no documento 2? Justifique.		
<i>Categorização baseada em Barca 2000</i>		
<b>Categoria</b>	<b>Descritor</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
A “estória”	Respostas que integram mera descrição, explicação restrita e/ou vazia.	<b>2</b>
Explicação Correta	Respostas que integram um modo explicativo restrito, incorporando critérios de senso comum e a valorização das experiências diretas das testemunhas ou dos preconceitos/influências dos autores, como também o apelo aos documentos históricos.	<b>3</b>
Sem Resposta ou Não Sei	Alunos que responderam com “Não Sei” e/ou que não responderam à questão.	<b>2</b>
<b>Total</b>		<b>7</b>

A partir dos dados analisados à questão 2.5. Como é que podemos verificar a veracidade do que o autor nos diz no documento 2? Justifique.”, contacta-se que **3** alunos demonstram explicações corretas”; **2** alunos se enquadram no nível de “estória; **2** alunos não responderam.

**Três alunos revelam** uma explicação correta, um modo explicativo restrito, incorporando critérios de senso comum e a valorização das experiências diretas das testemunhas ou dos preconceitos/influências dos autores, como também o apelo aos documentos históricos. Um aluno indica as testemunhas para verificar a veracidade do relato do autor do documento 2, como demonstra o seguinte exemplo:



“Porque tinham testemunhas presentes: honrados seis barões, tesoureiro, cónegos da sé de Coimbra, cónego da sé de Viseu, frei, escrivão do Rei, escrivão da Chancelaria, frei, vigário de São João de Abrantes, notário apostólico, e tabelião geral”. **(a.5)**

Por outro lado, verificamos um aluno a aplicar “o apelo à autoridade”, para verificar a veracidade do relato do autor do documento 2. Veja-se como ilustrativo o seguinte exemplo:

“Porque são os mensageiros do rei e obedeceram a ordem do seu pensamento”. **(a.9)**

Noutro aluno, verificamos a indicação dos documentos históricos como forma de verificar a veracidade do relato do autor do documento 2, como demonstra o seguinte exemplo:

“Pelos documentos históricos”. **(a.2)**

**Dois alunos** revelam uma interpretação falaciosa e opinativa da questão, “Como é que podemos verificar a veracidade do que o autor nos diz no documento 2? Justifique.”, de uma forma descritiva indicando, procedem a uma explicação restrita/e ou vazia, ausente de qualquer justificação. Veja-se como ilustrativo o seguinte exemplo:

“Pelo desespero da população. A população está desesperada pois não tem nenhum rei legítimo”. **(a.1)**

A tabela (nº10) apresenta a categorização das respostas dos alunos à questão “2.6. Que diferenças encontras entre o documento 1 e o documento 2? Aponta no mínimo duas.”. Os níveis de progressão foram baseados em Barca & Gago (2001).

<b>Tabela nº 10 – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.6</b>		
<b>Pergunta – 2.6.</b> Que diferenças encontras entre o documento 1 e o documento 2? Aponta no mínimo duas.		
<i>Categorização baseada em Barca &amp; Gago 2001</i>		
<b>Categoria</b>	<b>Descritor</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Fragmentos	Respostas que revelam um entendimento literal das mensagens, incorporando, de forma mais ou menos correta, excertos das fontes, sem reformulação pessoal, demarcada por uma ausência de opinião. Evidencia-se também que relacionam de forma inconsistente as fontes entre si e com os seus respetivos autores.	<b>2</b>
Compreensão global	Respostas que demonstram um entendimento global das mensagens, incorporando informação das fontes nas suas explicações, reformulando-a, identificando elementos de concordância/discordância com os respetivos autores, indicando indícios de uma postura mais crítica.	<b>4</b>
Sem Resposta ou Não Sei	Alunos que responderam com “Não Sei” e/ou que não responderam à questão.	<b>1</b>
<b>Total</b>		<b>7</b>

A partir dos dados analisados à questão “2.6. Que diferenças encontras entre o documento 1 e o documento 2? Aponta no mínimo duas.”, constata-se que **4** alunos se enquadram no perfil “Compreensão global”; **2** alunos enquadram-se na categoria “Fragmentos”; **1** aluno não respondeu.

**Quatro alunos** revelam um entendimento menos restritivo das mensagens, incorporando informação das fontes nas suas explicações, reformulando-a, mais ou menos coerentemente. Veja-se como ilustrativo o seguinte exemplo:

“O documento 1 diz que ela não perdeu a legitimidade e no documento 2 perdeu, e no documento 1 diz sobre o tratado de Salvaterra e no documento 2 não diz.” **(a.1)**

**Dois alunos** apresentam uma explicação literal e ou restrita das mensagens, com fragmentos de informação. É possível também averiguar que detêm dificuldades em estabelecer uma relação entre as fontes e com os seus respetivos autores, indicando um entendimento restrito da realidade histórica, como demonstra o seguinte exemplo:

“Documento 1: ano que foi declarado o documento (1780) e quem tinha direito ao trono era filho Da. Beatriz e D. João. Documento 2: ano que foi declarado o documento (1729) e quem tinha direito ao trono seria D. João, mestre de Avis.” **(a.5)**

A tabela (11) apresenta a categorização das respostas dos alunos à questão “2.7. Na tua opinião quais foram os motivos que levaram os autores a mostrarem perspectivas diferentes?”. Os níveis de progressão foram baseados em Barca (2000).

<b>Tabela nº 11 – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.7</b>		
<b>Pergunta – 2.7.</b> Na tua opinião quais foram os motivos que levaram os autores a mostrarem perspectivas diferentes?		
<i>Categorização baseada em Barca 2000 e Gago 2012</i>		
<b>Categoria</b>	<b>Descritor</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Opinião Básica e/ou literal	Respostas que integram a mera descrição, exibindo conhecimentos do senso comum, revelando uma explicação restrita e/ou vazia.	<b>4</b>
Visão perspectivada	Respostas que integram o modo explicativo causal/racional ou narrativo; evidência como confirmação/refutação da explicação; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; observa-se uma emergência de neutralidade perspectivada; A interligação de fatores é valorizada.	<b>2</b>
Sem Resposta ou Não Sei	Alunos que responderam com “Não Sei” e/ou que não responderam à questão.	<b>1</b>
<b>Total</b>		<b>7</b>

A partir dos dados analisados à questão “2.7. Na tua opinião quais foram os motivos que levaram os autores a mostrarem perspectivas diferentes?” contata-se que **4** alunos revelam uma Opinião Básica e/ou literal; **2** alunos demonstram uma visão perspectivada; **1** aluno não respondeu.

**Quatro alunos** revelam uma opinião básica e/ou literal da pergunta, exibindo conhecimentos do senso comum, constituindo uma explicação restrita e/ou vazia, como demonstra o seguinte exemplo:

“Cada um tinha a sua opinião sobre a legitimidade”. **(a.10)**

**Dois alunos** demonstram uma visão perspectivada, incorporando vários fatores explicativos das diferentes perspectivas, estabelecendo relação causal/racional, argumentando e integrando contextos diferenciados, com emergência de neutralidade perspectivada, como demonstra o seguinte exemplo:

“As suas diferenças de raciocínio, os documentos que foram apresentados a cada um e suas diferentes posições sociais”. **(a.2)**

#### 4.3. Análise da Ficha de Exercícios nº2- Guerra de Independência

Em seguida, encontra-se presente a análise da ficha de exercícios nº2.

A tabela (n. °12) apresenta a categorização das respostas dos alunos à questão “2.4. O autor do documento 2 concorda ou discorda com a caracterização do exército castelhano e português relatada pelo autor do documento 1?”.

<b>Tabela nº 12 – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.4</b>		
<b>Pergunta – 2.4. O autor do documento 2 concorda ou discorda com a caracterização do exército castelhano e português relatada pelo autor do documento 1?</b>		
<i>Categorização baseada em Barca 2000</i>		
<b>Categoria</b>	<b>Descritor</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Concorda sem justificação	Respostas que indicam concordância dos autores na caracterização dos exércitos de Castela e de Portugal, mas não justificam a resposta.	<b>2</b>
Concorda com justificação (corte e cola)	Respostas que indicam concordância dos autores na caracterização dos exércitos de Castela e de Portugal, mas a justificação apresentada é dada a partir de cópia de excerto do documento a caracterizar o exército castelhano.	<b>4</b>
Discorda sem justificação	Respostas que indicam discordância dos autores na caracterização dos exércitos de Castela e de Portugal, mas não justificam a resposta.	<b>1</b>
Discorda com base na informação do documento	Respostas que indicam discordância dos autores na caracterização dos exércitos de Castela e de Portugal, com base na extração de mera informação factual de parte do documento.	<b>1</b>
Historicidade/relato factual	Respostas que se reportam apenas à factualidade dos acontecimentos, referindo que os autores apenas relatam os factos, e que estes não expressam a sua opinião, os leitores é que poderão interpretar os factos relatados.	<b>1</b>
<b>Total</b>		<b>9</b>

A partir dos dados analisados à questão “2.4. O autor do documento 2 concorda ou discorda com a caracterização do exército castelhano e português relatada pelo autor do documento 1?” contata-se que **6** alunos concordam; **2** alunos discordam; **1** aluno autor sem opinião.

**Dois alunos** simplesmente referem que o autor do documento 2 concorda com a caracterização do exército castelhano e a caracterização relatada pelo autor do documento 1, sem qualquer tipo de explicação. Os restantes **4 alunos** que afirmaram que os dois autores concordavam a este nível, remetem na sua justificação para a transcrição integral de um excerto do documento que refere as dificuldades que sentiu o exército castelhano em avançar, o revolver da batalha e a retirada do campo. Veja-se como ilustrativo o seguinte exemplo:

“Concordam. Castela não lutavam, não conseguiam passar pelos vales na frente dele (...) E o rei, no começo da batalha, como ele estava doente, eles criaram algumas plataformas com Cavaleiros e escudeiros que receberam ordens de o guardar (...) quando viram a batalha revolver, colocaram-no numa mula; quando viram que as gentes do rei recuaram, e muitos deles cavalgaram para deixar o campo, quando colocaram o rei a cavalo, levando-o para fora do campo”. **(a.10)**

Estes alunos, através de um sistema de corte e cola de partes do documento, procuram encontrar explicação para a fundamentação da sua resposta.

Dos **dois alunos** que discordam, um não apresenta justificação para a sua resposta e o outro centra-se no argumento que encontra no relato do documento 2, considerando que o autor 2 referiu a superioridade do exército castelhano em relação ao português, como o demonstra a sua resposta:

“Ele discorda, ele acha o exército castelhano mais forte que o português”. **(a.2)**

Curiosamente, um dos alunos nesta resposta indica que o autor não tem opinião, apenas relata os factos, ao afirmar:

“O autor não demonstra opinião, e só relatou os factos”. **(a.12)**

Denota-se por parte deste aluno, uma interpretação ao nível da historicidade, do relato narrativo produzido por cada autor em termos factuais, sem querer assumir a comparação dos relatos de acordo com a informação que cada um integra no seu relato da batalha.

A tabela (n.º 13) apresenta a categorização das respostas dos alunos à questão “2.5. O autor do documento 1 tem a mesma opinião que o autor do documento 2 em relação ao desfecho deste acontecimento? Justifica”.

<b>Tabela nº 13 – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.5</b>		
<b>Pergunta – 2.5.</b> O autor do documento 1 tem a mesma opinião que o autor do documento 2 em relação ao desfecho deste acontecimento? Justifica.		
<i>Categorização baseada em Barca 2000</i>		
<b>Categoria</b>	<b>Descritor</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Concorda com base na informação do documento	Respostas que indicam concordância dos autores em relação ao desfecho do acontecimento (Batalha de Aljubarrota), com base na extração de mera informação factual de parte do documento.	<b>5</b>
Discorda com base na informação do documento	Respostas que indicam discordância dos autores em relação ao desfecho do acontecimento (Batalha de Aljubarrota), com base na extração de mera informação factual de parte do documento.	<b>3</b>
Sem Resposta ou Não Sei	Alunos que responderam com “Não Sei” e/ou que não responderam à questão.	<b>1</b>
<b>Total</b>		<b>9</b>

A partir dos dados analisados à questão “2.5. O autor do documento 1 tem a mesma opinião que o autor do documento 2 em relação ao desfecho deste acontecimento? Justifica.” contata-se que **5** alunos concordam; **3** alunos discordam; **1** aluno não respondeu.

**Cinco alunos** referem que o autor do documento 1 concorda com o desfecho da Batalha de Aljubarrota relatada pelo autor do documento 2, incorporando informação dos documentos na elaboração da sua opinião. Veja-se como ilustrativo o seguinte exemplo:

“Sim, porque ambos disseram que terminou com os castelhanos a fugirem.” **(a.13)**

**Três alunos**, referem que o autor do documento 1 discorda com o desfecho da Batalha de Aljubarrota relatada pelo autor do documento 2, incorporando informação dos documentos na elaboração da sua opinião, como demonstra o seguinte exemplo:

“Não, o autor 1 acha que Portugal saiu muito melhor que Castela, e o autor 2 que Portugal saiu com mais perdas”. **(a.2)**

A tabela (n.º 14) apresenta a categorização das respostas dos alunos à questão “2.6. Compara as duas explicações, descritas no documento 1 e 2, da retirada do Rei D. João de Castela do campo de batalha. Embora tendo um objetivo comum, em que se distinguem?”. Os níveis de progressão foram baseados em Barca (2000).

<b>Tabela nº 14 – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.6</b>		
<b>Pergunta – 2.6.</b> Compara as duas explicações, descritas no documento 1 e 2, da retirada do Rei D. João de Castela do campo de batalha. Embora tendo um objetivo comum, em que se distinguem?		
<i>Categorização baseada em Barca 2000</i>		
<b>Categoria</b>	<b>Descritor</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Explicação - Informação/Detalhe	Respostas que integram uma explicação restrita e/ou vazia, incorporando a quantidade de informação/detalhe e a clareza da linguagem veiculada pela narrativa como justificação.	<b>2</b>
Explicação Restrita - corte e cola	Respostas que indicam um modo explicativo restrito, a explicação apresentada é dada a partir da transcrição de excertos dos documentos.	<b>2</b>
Explicação Correta	Respostas que indicam um modo explicativo crítico das fontes, conseguindo questionar e reformular a informação pelas suas palavras.	<b>5</b>
<b>Total</b>		<b>9</b>

A partir dos dados analisados à questão “2.6. Compara as duas explicações, descritas no documento 1 e 2, da retirada do Rei D. João de Castela do campo de batalha. Embora tendo um objetivo comum, em que se distinguem?” contacta-se que **5** alunos exibem uma explicação correta; **2** alunos revelam uma explicação restrita, com corte e cola de excertos; **2** alunos apresentam uma explicação centrada na informação e no detalhe da narrativa histórica.

**Cinco alunos** apresentam uma análise menos restritiva das fontes, incorporando um modo explicativo crítico das fontes, demonstrando dificuldades na estruturação da sua explicação. Reformulam a informação das fontes pelas suas palavras, por vezes, criticam, de forma coerente, as fontes e/ou os autores, como demonstra o seguinte exemplo:

“Documento 1 se refere a quantidade de homens e armamentos; e a motivação que o Exército Português tinha em relação aos homens para a batalha, enquanto que o Documento 2 se justifica em relação a forma em qua a batalha ocorreu, quando os de Castela caíram em vales”. **(a.12)**

**Dois alunos** exibem uma explicação restrita, por vezes, criticando, de forma incoerente e inconsistente, as fontes e/ou os autores. A explicação apresentada é dada a partir da transcrição de excertos dos documentos. Veja-se como ilustrativo o seguinte exemplo:

“Documento 1 - El-rei de Castela, olhando a batalha e vendo que o destino era favorável aos portugueses com a sua bandeira era foi abatida e muitos dos seus voltaram atrás por haver em mais (?) de fugir como quem não sente dor partir antes que visse como se perdia a batalha. Documento 2 – Visto que o rei D. João de Castela viu que os seus soldados foram derrotados e que não havia outro remedio, ele deixou o campo e chegou naquela noite a Santarém, qual Cidade estava como ele. Era uma grande maravilha como ele pode fazer com grande doença que ele tinha.” **(a.7)**

**Dois alunos** revelam uma explicação fragmentada e/ou vazia das fontes. Na sua explicação integram a quantidade e o detalhe de informação, bem como a clareza da linguagem, apontadas como características de distinção das duas narrativas, demonstrando entendimento restrito da realidade histórica, como demonstra o seguinte exemplo:

“A explicação do doc.1 é breve e simplificada e a explicação do doc.2 é a mais detalhada e menos enrolada”. **(a.11)**



A tabela (n.º 15) apresenta a categorização das respostas dos alunos à questão “2.7. Na tua opinião, quais foram os motivos que levaram os autores a mostrarem perspetivas diferentes sobre o mesmo acontecimento?”. Os níveis de progressão foram baseados em Barca (2000).

<b>Tabela nº 15 – Categorização das respostas dos alunos à questão 2.7</b>		
<b>Pergunta – 2.7.</b> Na tua opinião, quais foram os motivos que levaram os autores a mostrarem perspetivas diferentes sobre o mesmo acontecimento?		
<i>Categorização baseada em Barca 2000</i>		
<b>Categoria</b>	<b>Descritor</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Opinião Básica e/ou literal	Respostas que integram mera descrição, explicação restrita e/ou vazia.	<b>2</b>
Opinião – Autor e testemunha	Respostas que incorporam um modo explicativo restritivo, exibindo explicações corretas/incorrectas acerca das fontes, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. O contexto político, social nacionalidade, dos autores são consideradas os fatores mais importantes.	<b>1</b>
Opinião Histórica - Fontes	Respostas que incorporam um modo explicativo restritivo, exibindo explicações corretas/incorrectas acerca das fontes, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As fontes disponíveis aos autores são consideradas os fatores importantes.	<b>4</b>
Visão perspectivada	Respostas que integram o modo explicativo causal/racional ou narrativo; evidência como confirmação/refutação da explicação; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; observa-se uma emergência de neutralidade perspectivada; A interligação de fatores é valorizada.	<b>2</b>
<b>Total</b>		<b>9</b>

A partir dos dados analisados à questão “2.7. Na tua opinião, quais foram os motivos que levaram os autores a mostrarem perspetivas diferentes sobre o mesmo acontecimento?” contata-se que **4** alunos exibem uma Opinião histórica; **2** alunos revelam uma Opinião básica; **2** alunos demonstram uma Visão perspectivada; **1** aluno apresenta uma Opinião-Autor e testemunha

**Quatro alunos** revelam uma opinião histórica, incorporando as fontes na sua explicação. Demonstram um modo explicativo restrito, exibindo explicações corretas/incorrectas acerca das fontes, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As fontes disponíveis aos autores são consideradas os fatores importantes, como se pode observar no seguinte exemplo:

“Porque o autor do documento 1 teve fontes diferentes do que o do documento 2”. **(a.10)**

**Dois alunos** revelam uma Opinião Básica e/ou literal, as respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restrita e/ou vazia, demonstrando entendimento restrito da realidade histórica, enfatizando o contexto de nacionalidade de cada um dos autores, como demonstra o seguinte exemplo:

“Os motivos podiam ser o reino em que eles viviam, e quem os contou sobre a guerra”. **(a.2)**

**Dois alunos** revelam uma visão perspeticada, integrando vários fatores explicativos das diferentes perspectivas, estabelecem relação causal/racional, argumentando e integrando contextos diferenciados, com emergência de neutralidade perspeticada. **Dos dois alunos**, um aluno demonstra um entendimento avançado da realidade histórica, revelando uma posição critica e uma análise menos restritiva das fontes, destacando a imparcialidade de cada autor, e reformulando a informação das fontes pelas suas próprias palavras, como se pode observar:

“Isso aconteceu, pois, os autores tinham crenças diferentes ou não queriam ver do jeito que a batalha realmente aconteceu preferiam só falar o que convém”. **(a.11)**

Curiosamente, outro aluno demonstra uma visão mais critica das fontes e das questões, conseguindo questionar e reformular a informação pelas suas palavras. Desta forma, é possível evidenciar uma visão perspeticada da realidade histórica, como se pode observar:

“Na minha opinião se baseia na forma em que analisaram o ocorrido. A visão de cada um é diferente, uma vez que os argumentos sobre o desfecho da batalha acabam se baseando em jovens despreparados que subestimaram o inimigo”. **(a.12)**

**Um aluno** revela uma opinião centrada no autor e nas testemunhas, incorporam um modo explicativo restritivo, exibindo explicações corretas/incorrectas acerca das fontes, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. O contexto político, social, a nacionalidade, e as experiências dos autores são consideradas os fatores mais importantes. Veja-se o seguinte exemplo:

“Porque o autor do documento 1 queria vingança e escreveu que ele morreu e no documento 2 ele queria que o rei ficasse vivo”. **(a.3)**

A tabela (n.º 16) apresenta a categorização das respostas dos alunos à questão 3. Como se pode explicar a existência de posições diferentes sobre a mesma realidade histórica (Batalha de Aljubarrota)?”. Os níveis de progressão foram baseados em Barca (2000).

<b>Tabela nº 16 – Categorização das respostas dos alunos à questão 3</b>		
<b>Pergunta – 3.</b> Como se pode explicar a existência de posições diferentes sobre a mesma realidade histórica (Batalha de Aljubarrota)?		
<i>Categorização baseada em Barca 2000</i>		
<b>Categoria</b>	<b>Descritor</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Explicação-opinião	Respostas que integram modo explicativo opinativo, explicação restrita e/ou vazia.	<b>3</b>
Explicação Correta	Respostas que integram modo explicativo restrito, incorporando critérios de senso comum e valorização dos factos relatados nas fontes primárias. Respostas que integram uma explicação histórica aceites por evidência fiável a partir das fontes primárias, incorporando na explicação opinião pessoal.	<b>3</b>
Visão perspectivada	Respostas que integram o modo explicativo causal/racional ou narrativo; evidência como confirmação/refutação da explicação; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; observa-se uma emergência de neutralidade perspectivada; A interligação de fatores é valorizada.	<b>3</b>
<b>Total</b>		<b>9</b>

A partir dos dados analisados à questão “3. Como se pode explicar a existência de posições diferentes sobre a mesma realidade histórica (Batalha de Aljubarrota)?” contata-se que **3** alunos apresentam uma explicação correta; **3** alunos demonstram uma explicação literal; **3** alunos revelam uma visão perspectivada.

**Três alunos** revelam uma explicação com base na sua opinião, apresentando um entendimento fragmentado e/ou vazio das fontes. Na sua explicação demonstram um entendimento restrito da realidade histórica, como demonstra o seguinte exemplo:

“As posições são diferentes pois o rei de Castela era casado com a rainha de Portugal, por isso imagino que eles não queriam lutar”. **(a.11)**

**Três alunos** revelam uma explicação correta, um modo explicativo restrito, incorporando critérios de senso comum e a valorização das experiências diretas das testemunhas ou dos preconceitos/influências dos autores, como também o apelo aos documentos históricos, como demonstra o seguinte exemplo:

“Testemunhas que viram algo de errado, ou que inventaram algum facto”. **(a.2)**

**Três alunos** demonstram uma visão perspectivada, incorporando vários fatores explicativos das diferentes perspetivas, estabelecendo relação causal/racional, argumentando e integrando contextos

diferenciados, com emergência de neutralidade perspectivada. **Dos três alunos**, dois demonstram um entendimento avançado da realidade histórica, revelando uma posição crítica e uma análise menos restritiva das fontes, como se pode observar:

“Porque cada autor tem fontes de informações diferentes sobre o que aconteceu na batalha”. **(a.10)**

“Porque cada um recebe informações diferentes sobre o que aconteceu na batalha”. **(a.3)**

Outro aluno demonstra uma visão mais crítica das fontes, considerando evidências diferentes das fontes, e das questões, conseguindo questionar e reformular a informação pelas suas palavras. Desta forma, é possível evidenciar uma visão perspectivada da realidade histórica, como se pode observar:

“Porque cada autor tem informações diferentes e pensa de diferente forma”. **(a.9)**

A tabela (nº 17) apresenta a categorização das respostas dos alunos à questão “4. Na tua opinião, quem poderia explicar melhor a Batalha de Aljubarrota?”. Os níveis de progressão foram baseados em Barca (2000).

<b>Tabela nº 17 – Categorização das respostas dos alunos à questão 4</b>		
<b>Pergunta – 4.</b> Na tua opinião, quem poderia explicar melhor a Batalha de Aljubarrota? a) um historiador recente, porque pode comparar diferentes fontes? b) uma testemunha da época, porque observou o que aconteceu? c) um soldado que participou na batalha, porque vivenciou o acontecimento? Justifica a tua escolha.		
<i>Categorização baseada em Barca 2000</i>		
<b>Categoria</b>	<b>Descritor</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
A “estória”	Respostas que incluem um modo explicativo restrito, revelando um entendimento limitado da pergunta, produzindo um relato, por vezes sem sentido.	<b>1</b>
Explicação correta	Respostas que incorporam um modo explicativo restritivo, exibindo explicações corretas/incorrectas acerca das fontes, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes históricos são consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas, baseadas em factos não observados diretamente.	<b>5</b>
Quanto mais fatores melhor	Respostas que integram o modo explicativo, estabelecendo uma relação entre as fontes de evidência na sua explicação, fundamentando-se na agregação de fatores na construção da sua opinião.	<b>1</b>
Visão perspectivada	Respostas que integram o modo explicativo causal/racional ou narrativo; evidência como confirmação/refutação da explicação; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; observa-se uma emergência de neutralidade perspectivada; A interligação de fatores é valorizada.	<b>1</b>
Sem Resposta ou Não Sei	Alunos que responderam com “Não Sei” e/ou que não responderam à questão.	<b>1</b>
<b>Total</b>		<b>9</b>

A partir dos dados analisados à questão “4. Na tua opinião, quem poderia explicar melhor a Batalha de Aljubarrota?” conta-se que **5** alunos exibem uma explicação correta; **1** aluno a “estória” ; **1** aluno enquadra-se na categoria “quanto mais fatores melhor”; **1** aluno perspectivada.

**Cinco alunos** revelam uma explicação correta, um modo explicativo restrito, incorporando critérios de senso comum e a valorização das experiências diretas das testemunhas ou dos

preconceitos/influências dos autores, como também o apelo aos documentos históricos, como demonstra o seguinte exemplo:

“(c) O soldado porque é a experiência pessoal dele e dos outros que ele fosse a contar”.

**Um aluno** revela uma visão perspectivada, incorporando um modo explicativo causal/racional ou narrativo, demonstra um nível de entendimento superior da realidade histórica ao fundamentar-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível e aplicá-la como confirmação/refutação da sua explicação. Também é possível observar uma emergência de neutralidade perspectivada, como demonstra o seguinte exemplo:

“(b) Eu acho que uma testemunha da época é sempre melhor, pois o historiador nunca sabe toda a história, e um soldado não esteve dos dois lados para saber o que aconteceu, então a testemunha é melhor porque é como se fosse um público que está “assistindo” tudo com a melhor visão.” **(a.11)**

**Um aluno** enquadra-se na categoria de “Quantos mais fatores melhor”, incorpora o modo explicativo na sua resposta, estabelecendo uma relação entre as fontes de evidência, fundamentando-se na agregação de fatores na construção da sua opinião, como é possível observar no seguinte exemplo:

“(a) o historiador, pois ele pode comparar tanto o relato das testemunhas, quanto o do soldado”. **(a.2)**

**Um aluno** revela uma interpretação falaciosa da questão, “4. Na tua opinião, quem poderia explicar melhor a Batalha de Aljubarrota?”, apresentando um modo explicativo descritivo, uma explicação restrita/e ou vazia, ausente de qualquer justificação. Veja-se como ilustrativo o seguinte exemplo:

“Pero Lopes a) Tem mais informações para comparar. b) Sim. Ajuda na análise da batalha de Aljubarrota. c) Porque ele esteve no local e lutou a batalha de Aljubarrota, sabendo muitos detalhes do ocorrido naquele dia”. **(a.12)**

## REFLEXÕES FINAIS

Neste momento final do nosso relatório iremos proceder a uma breve reflexão sobre a importância desta investigação no processo de aprendizagem dos alunos. Como ponto de partida serão respondidas as questões de investigação, a partir da análise e discussão dos dados obtidos através das questões colocadas nas tarefas, articulando com o suporte teórico da revisão de literatura realizada sobre a temática em estudo.

Assim, em relação à questão:

*Que tipo de ideias atribuem os alunos aos conceitos substantivos de linhagem, hereditário, legitimidade, ilegítimo, dinastia e crise dinástica e ao conceito metahistórico de Multiperspetiva no início deste projeto de intervenção?*

Para averiguar as ideias históricas dos alunos relativamente à Crise Dinástica de 1383-85, foi distribuído um questionário de ideias prévias, contendo vários conceitos relacionados com a temática. O nível de progressão que surgiu com maior número de ocorrências nos demais conceitos foram as “ideias aproximadas”, seguido das “ideias vazias ou incoerentes”.

Sobre o conceito de linhagem, os alunos expressaram, na sua maioria, “ideias vazias ou incoerentes”, e poucos foram os alunos que demonstraram um nível mais elaborado de conhecimento histórico. Já sobre o conceito de hereditário, os alunos demonstram um nível mais elaborado de conhecimento histórico, expressando, na sua maioria, “ideias aproximadas” e “ideias históricas”. Sobre o conceito de ilegítimo, os alunos demonstraram um nível de compreensão menos desenvolvido, expressando na sua maioria ideias vazias ou incoerentes e ideias aproximadas. Somente um aluno demonstrou um nível mais desenvolvido de compreensão dos conhecimentos históricos. Quanto ao conceito de legitimidade, a maioria dos alunos manifestou ideias aproximadas, demonstrando uma conceção menos restritiva do conhecimento histórico. Já sobre o conceito de dinastia, averiguou-se que não existe um nível de progressão mais prevalente. Por fim, quanto ao conceito de Crise Dinástica, averiguou-se que um número significativo de alunos expressa “ideias aproximadas”, demonstrando uma visão menos estruturada do conhecimento histórico, mas já invocando uma aproximação ao conceito. Esta reflexão é corroborada no estudo realizado por Melo (2003) no qual foi investigado o conhecimento tácito substantivo histórico de alunos do ensino básico e secundário acerca da escravatura.

Desta forma, podemos concluir que os alunos revelam, na sua maioria, ideias pouco consistentes, tentando por vezes aproximarem-se do conceito em estudo. Contudo, constatou-se que uma minoria apresentava já ideias claras, objetivas e cientificamente adequadas aos conceitos em estudo. Melo (2003) refere que estas ideias, tácitas, fruto das experiências quotidianas exteriores à escola, do contexto social, das influências familiares, da comunidade onde estão inseridos por exemplo a influência da religião à qual pertencem, da classe social, da média a que têm acesso (televisão, videojogos, podcasts) influênciam os seus conhecimentos, concepções e ideias sobre a realidade histórica em estudo. Por isso, caberá ao professor assumir uma atitude crítica na sala de aula, que possibilite aos alunos desenvolverem estratégias para abordar a problemática que surge da coexistência entre as evidências históricas e o conhecimento tácito. Estes resultados demonstram que estes alunos não mobilizam aprendizagens prévias, pois esta temática é alvo de estudo no 5.º ano. Estes dados foram importantes para planificar e construir os materiais ajustados a estes alunos e às dificuldades evidenciadas.

*Como é que os alunos interpretam e analisam fontes históricas com mensagens divergentes e convergentes e que evidências históricas aplicam?*

A fim de compreendermos como é que os alunos interpretam e analisam as fontes históricas, foram implementadas múltiplas questões. Começamos com a questão presente na (FE .1 – Q.2,4), onde se interrogaram os alunos se o autor do documento 2 concorda ou discorda com o autor do documento 1 acerca da legitimidade de D. Beatriz. O nível de progressão mais prevalente é “discorda com base na informação do documento”. A maioria dos alunos indicou a existência de discordância dos autores na legitimidade de D. Beatriz, justificando-a com extração de informação factual presente no documento. No nível de progressão “visão fragmentada”, surge apenas uma ocorrência, na qual o aluno revela um entendimento restrito da realidade histórica, demonstrando uma “visão fragmentada e/ou vazia das fontes”. Similarmente, no nível de progressão “discorda (implícito)” surge uma ocorrência, na qual o aluno não indica diretamente discordância dos autores acerca da legitimidade de D. Beatriz, mas é possível pressupor, através da justificação apresentada, que este aluno compreende que existe discordância entre as duas fontes, indo ao encontro do que foi observado no estudo de Barca & Marília (2001), evidencia-se dificuldades em manifestar uma justificação mais específica das situações históricas e de assumir uma posição crítica das perspetivas apresentada, sendo então possível afirmar que o sentido e o valor atribuído pelos alunos aos documentos deriva das experiências de aprendizagem, dentro e fora da escola.



Posteriormente, solicitamos aos alunos que indicassem as diferenças entre o documento 1 e o documento 2 (FE1 – Q.2,6). Nesta questão observou-se a predominância do um nível de progressão “Compreensão Global”, com quatro ocorrências, seguido pelo nível de progressão “Fragmentos” com duas. No nível de progressão da “Fragmentos”, observou-se que os alunos possuíam um entendimento limitado da questão, exibindo dificuldades na aplicação e/ou reformulação das mensagens, produzindo uma resposta sem sentido. Também é possível averiguar que relacionam de forma inconsistente as fontes entre si e com os respetivos autores. No que toca aos alunos que se enquadram no nível de progressão “Compreensão Global”, observou-se um modo explicativo restrito, exibindo explicações assentes na informação das fontes, indicando um entendimento global das mensagens. Contudo, verifica-se a predominância do recurso a conhecimentos do senso comum. Denotou-se, ainda, em todos os alunos a prevalência da incapacidade de desenvolver uma postura crítica dos documentos, indo ao encontro do que foi observado por outros autores (Barca,2000 e Barca & Gago, 2001).

Quando questionados se o autor do documento 2 concorda ou discorda com a caracterização do exército castelhano e português, relatada pelo autor do documento 1 (FE.2 – Q.2,4), a maioria dos alunos respondeu que os dois autores concordam com a caracterização do exército castelhano e português. Desta forma, o nível de progressão com o maior número de ocorrências foi “Concorda com justificação (corte e cola)”. Os alunos que integram este nível indicaram concordância dos autores na caracterização dos exércitos de Castela e de Portugal, mas a justificação apresentada é dada a partir da cópia de excertos do documento. O segundo nível de progressão com maior número de ocorrências é “Concorda sem justificação”. Os alunos que se enquadram neste nível indicam concordância dos autores na caracterização dos exércitos de Castela e de Portugal, mas não justificam a sua resposta. Estes dados vêm corroborar outros estudos Gago (2007) e Chapman (2014) que sustentam a dificuldade dos alunos em argumentar as suas respostas, não sendo capazes de explicar a sua posição.

Posteriormente, quando questionados se o autor do documento 1 tinha a mesma opinião que o autor do documento 2 em relação ao desfecho da Batalha de Aljubarrota (FE.2 – Q.2,5), o nível de progressão com maior número de ocorrências foi “Concorda com base na informação do documento”. Os alunos indicaram concordância dos autores, com base na extração de mera informação factual do documento. O próximo nível com maior prevalência foi “Discorda com base na informação do documento”, no qual as respostas indicam discordância dos autores, argumentando com base em informação presente no documento. Concluimos, assim, que a interpretação dos documentos depende de vários fatores, entre eles os conhecimentos prévios dos alunos, o contexto da época, a interpretação

da mensagem, e a intencionalidade do autor. A forma como os alunos articulam todos estes elementos podem condicionar a sua interpretação. Esta reflexão está em consonância com a análise realizada por Chapman (2011). Chapman refere que os alunos estão cientes de que as suposições que compõem a realidade histórica são construídas através de argumentos históricos e que essas suposições estão abertas a serem questionadas. O autor acrescenta também que é possível afirmar que os alunos entendem claramente que a história envolve argumentos, sendo que os alunos podem retirar conclusões diferentes dos mesmos dados, reformular o argumento do autor e até mesmo desafiar as conclusões que foram retiradas dos dados e oferecer conclusões alternativas. Chapman (2011) defende que os professores devem evitar, a qualquer custo, a trivialização da história, e transmitir a ideia de que, embora todos tenham direito à sua opinião, e que esta deverá ser respeitada, é necessário analisá-la e conceber os nossos próprios argumentos, mesmo que concordemos ou discordemos com as conclusões.

Por fim, quando solicitados a comparar as duas explicações, descritas no documento 1 e 2, da retirada do Rei D. João de Castela do campo de batalha (FE2 – Q.2,6), verificou-se que o nível mais predominante foi a “explicação correta”. A maioria dos alunos apresentou ideias mais elaboradas, demonstrando uma atitude crítica das fontes, questionando e reformulando a informação dos documentos. No nível de progressão “explicação -informação/detalhe”, os alunos demonstraram ideias restritas e/ou vazias da realidade histórica incorporando a quantidade de informação/detalhe e a clareza da linguagem veiculada pela narrativa como justificação e no nível de progressão “explicação restrita-corte e cola”, os alunos demonstraram ideias menos elaboradas, limitando-se, por vezes, a copiar e a colar a informação presente no documento. O mesmo foi observado por Barca (2000), que identificou nas explicações um raciocínio de um modo descritivo, mais ou menos coerente, ou de um modo mais explicativo, restritivo, por vezes inconsistentes. Segundo Barca, os alunos nesta faixa etária/ano de escolaridade apresentam, de forma geral, algumas tendências cognitivas facilmente catalogadas, verificando-se então que detêm competências necessárias para compreender o “pano de fundo” da realidade histórica, e analisar documentos com mensagens divergentes, tendencialmente recorrendo a excertos de documentos sem a devida interpretação e espírito crítico na conceção das suas respostas.

*Que critérios usam os alunos para compreender a Multiperspetiva em História quando são confrontados com explicações diferentes para a mesma realidade histórica?*

Quando questionamos como é que se pode verificar a veracidade do que o autor nos diz no documento 2 (FE1 – Q.2,5), verificou-se que o maior número de ocorrências se enquadraram no nível de progressão “explicação correta”. Os alunos com as respostas aqui inseridas valorizaram as experiências diretas das testemunhas e reconheceram, de uma forma simplista, os preconceitos/influências dos autores, recorrendo também ao apelo de autoridade (documentos históricos). O segundo nível de progressão mais prevalente foi a “estória”, no qual os alunos demonstram uma explicação restrita da realidade histórica.

Os resultados aqui apresentados revelam que vários alunos detêm uma percepção rudimentar da realidade histórica, demonstrando uma análise essencialmente descritiva dos documentos históricos recorrendo a conhecimentos de senso comum para articular a sua resposta. Uma vez que estes alunos já foram expostos ao dilema da existência de perspectivas divergentes em anos anteriores, é possível especular que este ensino não terá sido conduzido da forma mais adequada, uma vez que estes alunos demonstraram não estar familiarizados com a análise e comparação de fontes.

Seguindo a ideia de Stradling (2003) que defende que a aplicação de multiperspetiva na sala de aula requer um aprofundamento do tópico em questão, sendo assim muito difícil dentro das restrições impostas por uma estrutura curricular projetada para apresentar alunos com uma pesquisa cronológica rica em conteúdo da história. Assim, entende-se de onde surgem as dificuldades relacionadas com o ensino da multiperspetiva.

Posteriormente, solicitou-se a opinião dos alunos, sobre quais os motivos que levaram os autores a mostrarem perspectivas diferentes (FE1 – Q.2,7). O nível de progressão que surgiu com maior frequência foi a “opinião básica e/ou literal”, exibindo conhecimentos do senso comum, revelando uma explicação restrita e/ou vazia. No nível de progressão “opinião histórica”, os alunos apresentavam uma explicação correta, um modo explicativo restrito, incorporando critérios de senso comum, a valorização das experiências diretas das testemunhas ou dos preconceitos/influências dos autores, e o apelo aos documentos históricos. É de salientar que se verificou somente uma ocorrência no nível de progressão mais elaborado, “visão perspectivada”, em que o aluno demonstrou que consegue utilizar a evidência como confirmação/refutação na conceção da sua explicação.

Denota-se então que uma grande parte dos alunos tem dificuldades em fazer julgamentos e retirar conclusões quando estão a lidar com perspectivas divergentes e contrastantes, que podem conduzir a interpretações e conclusões mais sofisticadas cognitivamente sobre a realidade histórica em análise, constatando que não existe uma “história única”, mas multiperspetivada (Stradling, 2003). Evidencia-

se também a presença de alunos que conseguem efetuar uma distinção/comparação dos documentos históricos com mensagens divergentes, demonstrando indícios de uma atitude crítica. Os resultados obtidos foram de encontro às observações propostas por Stradling (2003), que identificam dois processos analíticos presentes nas explicações dos alunos: descrição e interpretação.

Em seguida, solicitou-se novamente a opinião dos alunos sobre quais os motivos que levaram os autores a apresentarem perspectivas diferentes sobre o mesmo acontecimento (FE2 – Q.2,7). O nível de progressão em que se observou um maior número de ocorrências foi “opinião histórica – fontes”, em que os alunos revelaram uma opinião histórica, incorporando as fontes na sua explicação. Houve ainda uma igualdade numérica entre os níveis de progressão “opinião básica e/ou literal” e “visão perspectivada”, sendo que o nível “opinião básica e/ou literal” englobava ideias menos elaboradas, exibindo um entendimento literal, fragmentado e/ou vazio da questão, enquanto o nível “visão perspectivada” consistia num entendimento avançado da realidade histórica, revelando uma posição crítica perante as fontes.

As presentes observações demonstram que múltiplos alunos organizam as suas respostas num modo explicativo descritivo, dando indícios de um pensamento incongruente, desorganizado e de ausência de um espírito crítico. Assim, é possível afirmar que os alunos possuem dificuldades em estabelecer conexão com o conhecimento prévio, e em confirmar/contradizer as fontes, que corrobora com os resultados apresentados por Stradling (2003). Evidencia-se, também, a necessidade dos alunos em citar, direta e indiretamente, excertos de informação dos documentos como ferramenta totalizadora na sua argumentação.

Questionou-se também como se poderia explicar a existência de posições diferentes sobre a mesma realidade histórica – Batalha de Aljubarrota (FE2 – Q.3), não se tendo verificado uma predominância de um nível de progressão. No nível “explicação-opinião”, os alunos demonstraram ideias menos elaboradas da realidade histórica, exibindo uma resposta restrita e/ou vazia. Já no nível “explicação correta”, observou-se que os alunos têm ideias restritas, mas já procedem a explicação histórica aceites por evidência fiável a partir das fontes primárias, incorporando na explicação opinião pessoal. Por fim, no nível “visão perspectivada”, os alunos expuseram que a informação ou fontes que cada autor utiliza influenciou a sua perspectiva.

Mais uma vez, confirmou-se a dificuldade que os alunos apresentam em analisar e compreender as fontes, revelando ausência de uma postura inquisitiva das informações disponibilizadas, recorrendo

apenas a um simples método de confirmação/refutação na conceção da sua explicação. É também possível observar a emergência de neutralidade perspectivada, a valorização da interligação de fatores. Todavia, estes resultados indicam que uma percentagem dos alunos compreendeu que é necessário aceitar a possibilidade de existirem diferentes formas de ver o mundo igualmente válidas, mas também igualmente parciais, indo ao encontro do que foi apresentado por Verissimo (2012).

Por fim questionamos, com base na opinião de cada aluno, quem seria a pessoa mais adequada a explicar a Batalha de Aljubarrota (FE2 – Q.4), sendo que as opções eram um historiador recente, uma testemunha da época e um agente histórico (soldado). O nível de progressão com o maior número de ocorrências foi a explicação correta, tendo a maioria dos alunos selecionado a opção de um soldado, e um aluno a testemunha da época. Consideram que a testemunha e o agente histórico, pelo facto de terem presenciado o acontecimento estão em melhores condições para o explicar porque o vivenciaram, por oposição ao historiador recente uma vez que a sua explicação seria baseada em factos não observados diretamente. Estes dados vêm ao encontro do estudo de Gago (2006), no qual observou que uma percentagem dos alunos contempla o historiador como um contador de uma "estória", sendo o passado “como algo que esteja algures e é adquirido pelo historiador que narra a estória” (p.60). Também verificou que alguns alunos criticam os historiadores “pelo facto de não terem acesso a todas as fontes, logo não apresentam todo o conhecimento sobre o assunto”. os alunos explicam essa sua crítica pelas fontes que tiveram acesso e/ou por serem mais ou menos detalhados nos seus relatos (p.61). Com isso em mente, é possível inferir que os alunos compreendem a complexidade da realidade histórica, contudo ainda não estão familiarizados com os procedimentos metodológicos do ofício do historiador e como se constrói a história.

Seguidamente, observa-se um empate entre os níveis de progressão “visão perspectivada”, “quantos mais fatores melhor” e a “estória”. No nível “visão perspectivada”, o aluno respondeu que a explicação oriunda das testemunhas seria a melhor porque equiparava a um público que estaria a assistir ao evento, e por isso, teria um maior campo de visão. No nível de “quantos mais fatores melhor”, o aluno escolheu o historiador justificando que este poderia comparar a evidência das testemunhas e do soldado. Por fim, no nível da “estória”, verificou-se que o aluno não compreendeu a questão, o que fez com que ele produzisse um relato sem sentido. Observou-se então que a maioria dos alunos valorizaram as experiências diretas, aludindo que a existência de diferenças nas explicações é justificada por lacunas de informação, argumentando que os historiadores não têm acesso a todas as fontes, logo, não apresentam toda a história. Desta forma, consideram que existem explicações

“corretas” e explicações “erradas”. Estes resultados estão em consonância com o estudo de Gago (2012).

*Como evoluiu a compreensão dos alunos relativamente à temática em estudo e à Multiperspetiva perante a interpretação deste tipo de fontes?*

Ao longo desta intervenção foi possível observar a evolução dos alunos no que toca à temática em estudo e à Multiperspetiva. Assim, para possibilitar uma melhor compreensão, apresentaremos as conclusões a esta questão, em forma de tópico:

- Apesar de mostrarem alguma dificuldade, os alunos são capazes de compreender e trabalhar fontes históricas com perspetivas diferentes.
- Reconhecem que a análise de diferentes pontos de vista permite desenvolver uma perspetiva mais próxima da realidade histórica.
- Reconhecem alguns dos fatores que condicionam os agentes históricos na elaboração da evidência histórica.

Ao longo da intervenção verificou-se que uma grande parte dos alunos detém uma certa dificuldade a compreender as questões solicitadas nas fichas de exercícios, o que condiciona a formulação da explicação por parte dos alunos. O que é possível confirmar pela predominância do modo explicativo restrito ao longo da análise dos dados.

Para uma melhor explicitação da importância da multiperspetiva no desenvolvimento cognitivo dos alunos, recorreremos as ideias expressas por Veríssimo (2012):

“A multiperspetiva pode permitir-nos perceber a interação entre fontes, de que forma uma fonte influenciou outras posteriores, e mostrar-se relevante para a compreensão da dinâmica dos processos históricos. Também pode permitir o estudo comparado da simultaneidade de determinados acontecimentos e processos e das possíveis influências recíprocas. Pode ainda possibilitar a perceção de que muitos conflitos ocorrem por défice de interpretação da linguagem, das assunções, ou das preconcepções dos outros”. (p.59)

É importante salientar que ao longo da análise de dados verificou-se uma certa contradição, dependendo da questão/ficha de exercícios, os alunos expressaram ideias de diferentes níveis de progressão. Também foi possível averiguar que vários alunos tiveram problemas em desenvolver uma opinião pessoal, dependendo excessivamente da transcrição de excertos dos documentos. Deste modo é possível afirmar que os alunos exibem dificuldade em reformular a informação pelas suas próprias palavras, argumentando as suas respostas com base na transcrição de excertos das fontes e poucos

procedem à sua interpretação. O que por sua vez revela que uma grande parte dos alunos tem dificuldades a interagir e analisar fontes históricas. Sendo esta técnica pedagógica muitas vezes ignorada ou pouco implementada pelos docentes na sua abordagem pedagógica, levou a que os alunos não tivessem desenvolvido estas competências em anos letivos anteriores.

Segundo Chapman (2011) o estudo das interpretações históricas deve permitir aos alunos compreender que o passado foi interpretado de maneiras diferentes e entender como é que isso ocorreu e o porquê dessas divergências, de forma a serem capazes de avaliar as diferentes interpretações do passado.

Concluimos que, apesar da complexidade da realidade educativa, os alunos revelaram as atitudes corretas e proativas perante os novos desafios, questionando o professor para qualquer detalhe que não compreendiam. Desse modo, demonstraram a capacidade de adaptar as novas abordagens pedagógicas, tendo à-vontade para superar as suas lacunas e tornarem-se pequenos investigadores.

A respeito do contributo do projeto para o meu desenvolvimento profissional, reconheço que foi necessário reavaliar a minha postura perante a complexidade desta área. Deparei-me constantemente com a necessidade de refletir sobre as minhas lacunas como profissional. A elaboração de materiais e a sua consequente revisão, e posterior aplicação em contexto de lecionação, foi uma das melhores experiências que já tive durante a minha formação e a oportunidade de os aplicar em contexto de estágio obrigou-me a analisar profundamente as minhas dificuldades enquanto indivíduo e futuro professor.

Observei ao longo da intervenção o impacto da problemática entre as teorias de aprendizagem e a prática pedagógica, muitas vezes provocados pelos vários problemas pessoais ou institucionais que afetam toda esta comunidade. Desta forma, é fundamental adaptar a nossa prática à realidade vivida nas escolas.

Encontramo-nos num momento histórico, de incalculável riqueza, prosperidade e liberdade, na qual a pluralidade de perspetivas é fundamental para a estabilidade e paz das Nações e do Mundo. No entanto, esta pluralidade de perspetivas tem sido sempre alvo de grandes debates, questionando-se até que ponto se deve, ou não, tolerar certas perspetivas, e de que forma as devemos abordar. Assim, a aplicação do conceito de multiperspetiva no ensino da história, poderá tornar-se numa das principais ferramentas que uma sociedade que visa assegurar a pluralidade de perspetivas, de fomentar cidadãos livres, informados e críticos, pode e deve ter. Comprometo-me na busca insaciável por nova informação

e metodologias, não caindo na tentação da complacência, procrastinação e egoísmo, uma vez que as minhas ações não irão só implicar danos incalculáveis na minha vida profissional, mas poderão causar o pior “pecado” que um professor pode fomentar nos alunos, a fadiga, o ódio e a apatia pelo conhecimento. É com grande satisfação que procurarei explorar com os alunos os mais diversos tópicos que compõem a História, aplicando o conhecimento e as ferramentas que me foram confiadas, de forma responsável, para assegurar uma aprendizagem de qualidade.

### ***Implicações do Estudo no Futuro***

A multiperspetiva não está somente presente num contexto formal educativo. Está presente no mundo à nossa volta, nas discussões realizadas nos múltiplos órgãos sociais, nas televisões, rádios, jornais e redes sociais, e também na nossa própria vida pessoal. O impacto que este conceito poderá ter na formação de indivíduos, de os dotar com as necessárias habilidades, espírito crítico, tolerância intelectual, para eventualmente interagirem e integrarem-se numa sociedade moderna, pluralista e democrática em que vivemos atualmente é incalculável.

No que respeita às implicações do estudo para o futuro, este possibilitou expor a dificuldade com que um professor investigador se depara ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Desde a elaboração de uma proposta à sua implementação e conseqüente análise dos dados. O modelo conceptual de progressão desenvolvido para este projeto permitiu demonstrar de que forma é que os alunos compreendem o passado a partir de fontes documentais com perspetivas divergentes. Acredito que este projeto pode apoiar futuros professores a reconhecer as inclinações dos alunos que prevalecem na exploração de fontes documentais, e refletir sobre as suas reações perante as tarefas que tiveram mais adesão e impacto para a promoção da aprendizagem da História, contribuindo para uma maior reflexão sobre as formas como os professores podem implementar novas abordagens pedagógicas. À vista disso, acredito que este projeto contribuirá para reforçar a investigação no âmbito da Educação Histórica. \



### ***Limitações deste estudo***

Relativamente às limitações que surgiram ao longo deste processo, começo por destacar as novas circunstâncias pedagógicas adotadas após o encerramento dos estabelecimentos escolares devido à pandemia de SARS-CoV-2. A aplicação de aulas por videoconferência não permitiu desenvolver uma relação entre professor-alunos, o que veio dificultar a interação na sala de aula. Um outro aspeto a mencionar foi o número de aulas, e o tempo que tive disponível para implementação deste projeto, de apenas 45 minutos por semana. Adicionalmente, verificou-se uma grande dificuldade de motivar os alunos a participarem neste novo formato.

Outra limitação que se verificou foi a fraca adesão dos alunos às atividades propostas. Poucos foram os alunos que intervinham quando solicitados a responderem a uma pergunta colocada pelo professor estagiário. Para além disso, não se observou grande adesão às tarefas propostas. Apesar do tempo concedido aos alunos ser suficiente (tradicionalmente uma semana, sendo que em rara exceção se prolongava para duas semanas), muitos alunos não entregaram e/ou não responderam a todas as questões presentes, nem a todas as tarefas solicitadas, como por exemplo a ficha de metacognição que não foi devolvida e a ficha de ideias finais, que já não houve possibilidade de a aplicar por ser já no final do ano letivo. Em conclusão, durante este ano atípico, vários foram os problemas que enfrentamos, tendo havido a necessidade de nos adaptar a novas circunstâncias de trabalho, maioritariamente online, que dificultou a interação mais próxima entre o professor e os alunos, e que se refletiu nos dados obtidos, com vários alunos a não devolverem as tarefas implementadas no âmbito do presente estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. O. (2007). *Concepções de professores e alunos sobre significância histórica : um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/7522>
- Araújo, J. A. (2019). Portugal na Cronística Castelhana e Aragonesa: de Pero López de Ayala a Jerónimo Zurita. In *Omni Tempore: atas dos Encontros da Primavera 2018* (pp. 125-162). Faculdade de Letras do Porto.
- Araujo, V. L. (2006). A emergência do discurso histórico na crônica de Fernão Lopes. *Revista da História e Estudos Culturais*, 3(2), pp. 1-20.
- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções. Em I. Barca (Ed.), *Educação Histórica e Museus Atas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação (CIED).
- Ashby, R. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar em Revista*, 151-170. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.404>
- Barca, I. (2000). O Pensamento Histórico dos Jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. *Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia*.
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. Em I. Barca (Ed.), *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais De Educação Histórica - Perspectivas em educação Histórica* (pp. 29-43). Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação (CIED).
- Barca, I. (2003). Em torno da Epistemologia da História. I. Barca M. Gago (Org. ) *Actas das Terceiras Jornadas Internacionais De Educação Histórica: Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História* (pp. 17-25). Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007). Investigação em Educação Histórica. Em I. Barca (Ed.), *Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 26-42). Universidade Federal do Paraná: UTFPR.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em Histórica: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-261. <http://hdl.handle.net/1822/563>
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Artes Médicas.
- Casanova, C. V. (2011). La Obra Cronística de Pedro López De Ayala y la Sucesión Monárquica en la Corona De Castilla. *Edad Media- Revista de História*, 12, 193-211. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/9693>.
- Chapman, A. (2011). Levando a sério a perspectiva do outro: compreendendo o argumento histórico. *Educar em Revista*, 42, 95-106. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500007>.
- Chapman, A. (2014). *The 'Good old cause'? Developing children's understandings of historical explanation*. [https://www.academia.edu/7926194/Chapman\\_A\\_2014\\_The\\_Good\\_Old\\_Cause\\_Developing\\_childrens\\_understandings\\_of\\_historical\\_explanation\\_Prepublication\\_proof](https://www.academia.edu/7926194/Chapman_A_2014_The_Good_Old_Cause_Developing_childrens_understandings_of_historical_explanation_Prepublication_proof).
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Decreto de Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: I série, n.º72. [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho de 2021 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Diário da República: II série, nº129. [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. National Institute of Education. <http://www.eric.ed.gov/>.

Fernandes, F. R. (2000). Os exilados castelhanos no reinado de Fernando I de Portugal. *En La Españã Medieval*, 23(1), 101-115.

Freitas, J. A., & Cunha, M. C. (2009). «Homens de Estado», crises políticas e guerra: Portugal, século XIV. *VI Jornadas Luso-espanholas de Estudos Medievais, A guerra e a Sociedade na Idade Média, 6 a 8 de novembro de 2008, II*, (pp. 121-140). [bhttp://hdl.handle.net/10284/8630](http://hdl.handle.net/10284/8630).

Freitas, M. L., Solé, M. G., & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Palas Editora.

Gago, M. (2006). Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica. Em I. Barca, & M. Gago (Ed.), *Actas das terceiras Jornadas de Educação Histórica – Questões de Epistemologia e Investigação em ensino de História* (pp. 55-77). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Gago, M. (2007). Um olhar acerca da multiperspetiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. Em M. A. Schmidt, & T. Garcia (Ed.), *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica- Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I* (pp. 68-87). Universidade Federal do Paraná.

Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. EPM-CELP.

Girardi, L. (2012). A política pendular de D. Fernando I de Portugal (1367-1383) e sua relação com o Cisma do Ocidente (1378-1383). *Cadernos de Clio* (3), 45-69.

Guimarães, M. L. (2009). Subtexto do Chanceler Pero Lopez de Ayala na Crônica de D. João I de Fernão Lopes referente ao biênio de 1383-1384: autoridade e desafio. *Scripta Mediaevalia: Revista de Pensamiento Medieval*, 2(2), 107-126.

Haro, A. S. (s/d). *Pero López de Ayala*. Obtido em 18 de Março de 2022, de Real Academia de la Historia. <https://dbe.rah.es/biografias/12290/pero-lopez-de-ayala>

Lee, P. (2000). Progressão da compreensão dos alunos em História. Em I. Barca (Ed.), *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-27). Universidade do Minho, CIEd.

Lee, P. (2002). Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding History. *Annual meeting of American research educational association*. New Orleans.

Lee, P. (2004). Putting Principles in Practice. In D. S., & B. J. (Ed.), *How students Learn* (pp. 31-78). National Research Council.

Lopes, F. (s.d). *Chronica de El-Rei D. João I*. Escriptorio. <http://purl.pt/416>.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de História 3ºCiclo*. Departamento do Ensino Básico. [www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf).

- Melo, M. C. (2000). O conhecimento Tácito substantivo histórico dos alunos - no rasto da escravatura. Em I. Barca (Ed.), *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 45-53). Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Melo, M. C. (2009). *O conhecimento (tácito) histórico: polifonia de alunos e professores*. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Monteiro, J. (2003). Aljubarrota, 1385. A Batalha Real. *Tribuna da História*.
- Oliveira Martins, J. P. (1882). *História de Portugal*. Edições Vercial.  
<https://archive.org/details/HistoriaDePortugalOliveiraMartins>
- Santos, J. A. (2006). Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. *Revista Científica Sigma*, 2, 97-111.
- Schmidt, M. A., Barca, I., & Martins, E. R. (2016). *Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática da História*. W. A. Editores Ltda.
- Silva, L. M. (2004). Supervisão Pedagógica e Sucesso Educativo. Em I. Barca (Ed.), *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 77-86). Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*. Council of Europe.
- Veríssimo, M. H. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de Ensino de História e Ciências Sociais). Universidade do Minho.

---

**Anexo nº1 – Questionário (Q) “Levantamento de Ideias Prévias”**

**QUESTIONÁRIO**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Ano:** \_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_ **Data:**  
\_\_/\_\_/\_\_

**1. O que entendes por linhagem?**

---

---

**2. O que entendes por hereditário?**

---

---

**3. O que entendes por legitimidade?**

---

---

**4. O que entendes ilegítimo?**

---

---

**5. O que entendes por dinastia?**

---

---

**6. O que entendes por crise dinástica?**

---

---

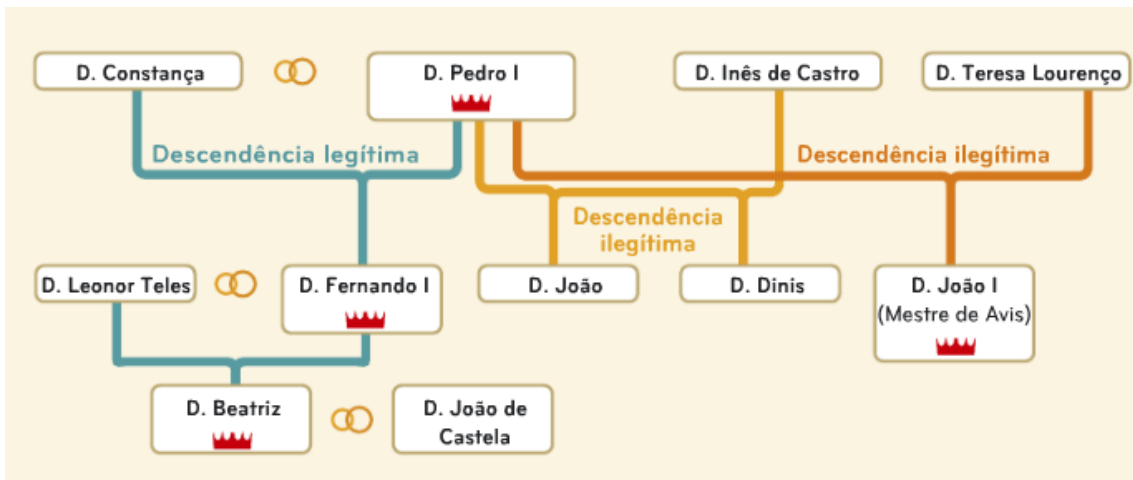
---

**Anexo nº2 – Ficha de Exercícios nº1 “A crise dinástica de 1383”**

**Ficha de Exercícios nº1**

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_ Turma: \_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Observa a imagem e lê o esquema genealógico.



**Imagem 1**

**Fonte: O Fio da História, Manual do 7º ano.**

1.1. Identifica o legítimo herdeiro ao trono, após a morte de D. Fernando.

\_\_\_\_\_

1.2. Com quem estava casada a filha de D. Fernando I?

\_\_\_\_\_

1.3. Na tua opinião, se D. Beatriz fosse aclamada rainha, a independência de Portugal poderia estar em perigo? Porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.4. Que outros candidatos poderiam reclamar a Coroa Portuguesa.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Lê os seguintes documentos com atenção.

### **Documento 1**

#### **Ano Quarto: Capítulo V – Tratado Salvaterra de Magos**

“El-rei Don Juan, depois de ouvir os Mensageiros do Rei de Portugal, (...) fizeram o tratado, no qual foi registado:

(...) Se o rei D. Fernando de Portugal não tivesse um filho varão, a Infanta D. Beatriz sua filha (...) depois da sua morte, herdasse o Reino de Portugal. E que o rei D. Juan se chame rei de Portugal enquanto marido da Infanta. (...). Depois da morte do Rei de Portugal (...), a Rainha D. Leonor, sua mulher, governasse o Reino de Portugal (...). E que esta regência do Reino de Portugal terminasse quando o rei D. Juan de Castela, e a Infanta Dona Beatriz sua mulher tivessem um filho ou uma filha com a idade de quatorze anos. (...) e que então ficasse na governação do dito Reino de Portugal o filho ou filha do Rei D. Juan de Castela e da dita D. Beatriz. Outrora, nascendo filho varão (...) lhe chamasse Rei de Portugal (...).”

#### **Ano Quinto: Capítulo I – Casamento de D. João e D. Beatriz**

“(...) lá se fizeram as festas de casamento [de D. João e D. Beatriz], e todos os Grandes Senhores do Reino de Portugal estavam lá, e muitos de Castela. E todos os ricos (...) e Cavaleiros fizeram o juramento (—), como também os Procuradores do Rei de Portugal, e muitos Senhores do Reino, sobre o Corpo de Deus, para preservar e zelar pelos tratados mencionados, (...) que tinham jurado ao rei de Portugal (...).”

**López de Ayala, Pero. (1780). Crônicas de los reyes de Castilla: Don Pedro, Don Enrique II, Don Juan I, Don Enrique III. (Texto Adaptado)**

### **Documento 2**

Em nome de nosso Senhor, Amém. Para eterna memória do negócio abaixo, saibam todos os que virem a presente escritura, como nós Braço dos Eclesiásticos (...), Braço da Nobreza (...), Braço Popular.

“Pedro Afonso Sardinha, etc. e os mais procuradores das vilas, concelhos, comunidades, cidades, castelos, vilas e outros lugares dos reinos de Portugal e Algarve (...) vendo nós que os sobreditos Reinos, o seu governo, e defesa, depois da morte do rei D. Fernando, ficaram vagos e desamparados, sem rei, nem governador, nem qualquer outro defensor legítimo, que os possa, e deva possuir por direito hereditário (...).

(...) diziam alguns que D. Beatriz, mulher de João Henriques, que se chama rei de Castela, era filha do sobredito rei D. Fernando último possuidor dos ditos reinos, e como tal devia herdá-los. (...)

(...) achámos que a dita D. Beatriz era filha de D. Leonor Teles, a qual ao tempo que o Rei D. Fernando se casou com ela, era legitimamente casada com João Lourenço da Cunha, e quando casados viveram como marido, e mulher por muito tempo, o que era notório ao dito rei D. Fernando, e a todo o Reino, e por este impedimento não podia o D. Fernando haver da tal D. Leonor filhos legítimos que pudessem suceder na herança do reino, nem possuí-lo por direito hereditário (...)

(...) como a dita D. Beatriz, tendo razão de saber em como nosso senhor o papa Urbano VI é o verdadeiro pontífice [Papa], ela de sua livre vontade casou com João Henriques, primo de seu pai, sem haver dispensa do dito Urbano, e usou de uma chamada dispensa de Roberto em outro tempo cardeal, antipapa condenado (...) e por esta causa, e crimes de incesto por coabitar com homem seu parente, e de cismática por obedecer ao antipapa, a dita D. Beatriz perdeu o direito, se algum tinha, à herança destes reinos, tanto pelo que dispõem o direito comum (...)

Portanto, entendendo nós que os sobreditos reinos de Portugal e Algarve são vagos, livres e devolutos à nossa disposição e que se acham sem rei, que sempre tiveram, e que haja de defendê-los, e conservá-los em direito, e justiça, e fazer tudo o que for necessário e útil para conservação deles (...)

(...) que por nós mesmos não poderíamos defender os ditos reinos, e que sendo nós em tal necessidade nos era preciso nomear, eleger, e receber alguma pessoa benemérita que nos governe, e defenda os ditos Reinos; havendo primeiro de tudo nosso conselho, e deliberação concordante entre todos, e estando certos pelo que temos visto até o presente, que D. João,

mestre da Ordem de Avis, Regedor dos mesmos reinos, e filho do sobredito rei D. Pedro, é valoroso, ilustre, bom, e honesto, e para este ofício de reinar muito digno, pertencente e útil, e que trabalhou, e trabalha pela defesa destes reinos até merecer ser levantado a esta honra, estado, e dignidade Real.(...).

Testemunhas que presentes foram, os honrados seis barões – Pêro Gonçalves, Chantre, João Alegre, tesoureiro, Pedro Annes, Martim Fernandes e Estêvão Pires, cônegos da sé de Coimbra, João Peres Vantre e Francisco Annes, cônego da sé de Viseu, frei Lourenço Lampreia Lanzarote, escrivão do Rei, Gonçalo Peres, escrivão da Chancelaria, frei Domingos de Aveiro, Alvaro Esteves, vigário de São João de Abrantes, notário apostólico, e João Afonso de Coimbra, tabelião geral nos ditos reinos, e outros.”

**Auto da eleição do rei D. João I, de 6 de abril de 1385. In Frei Manuel dos Santos (1729), Monarquia Lusitana, parte 8, e D. António Caetano de Sousa (1739), Provas da História Genealógica da Casa Real Portuguesa, tomo I (texto adaptado). Disponível em:**

[http://www.arqnet.pt/portal/portugal/documentos/eleicao\\_djoao.html](http://www.arqnet.pt/portal/portugal/documentos/eleicao_djoao.html)

2.1. Refere a origem dos autores do Documento 1 e 2.

---

---

2.2. De acordo com o documento 1 indica:

a) quem é o legítimo herdeiro à coroa portuguesa após a morte D. Fernando?

---

---

b) qual seria a razão para apoiarem esse sucessor?

---

---

c) qual foi o papel desempenhado por D. João I de Castela neste processo?

---

---

2.3. De acordo com o documento 2 indica:

a) quem é que deveria suceder na coroa portuguesa?

---

---

b) quem é que o apoia?

---

---

c) qual é a justificação que dão para o seu apoio?

---

---



2.4.O Autor do documento 2 concorda ou discorda com o autor do documento 1 acerca da legitimidade de D. Beatriz? Justifica.

---

---

2.5.Como é que podemos verificar a veracidade do que o autor nos diz no documento 2? Justifica.

---

---

2.6. Que diferenças encontras entre o documento 1 e o documento 2? Aponta no mínimo duas.

---

---

2.7. Na tua opinião quais foram os motivos que levaram os autores a mostrarem perspetivas diferentes?

---

---

---

**Bom Trabalho!**

**Professor Estagiário, Nuno da Silva**

# Anexo nº3 – Ficha de Exercícios nº2 “Guerra de Independência”

## Ficha de Exercícios nº2

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_ Turma: \_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Observa a imagem, lê os documentos e as questões com atenção antes de responderes.

### 1. Observa o seguinte esquema.

1.1. Identifica:

a) Os candidatos ao trono.

---

---

---

---

b) Os apoiantes de cada um deles.

---

---

---

---

c) As razões do apoio dos apoiantes de cada candidato.

---

---

---

---

---

---

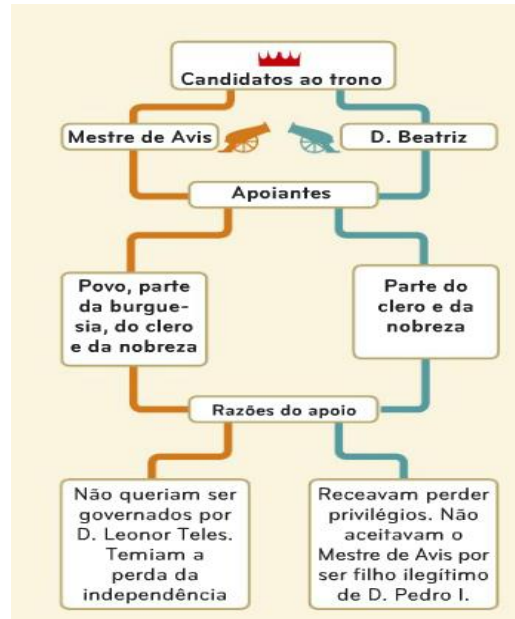


Imagem 2

Fonte: O Fio da História, Manual do 7º ano.

1.2. Como é que se pode explicar a presença de indivíduos que pertencem ao mesmo grupo social apoiarem diferentes candidatos ao trono de Portugal.

---

---

---

---

---

## 2. Lê os seguintes documentos com atenção.

### Documento 1

#### Capítulo XXXVII - Das gentes que cada rei tinha por sua parte.

“(…) sabeis que as gentes de ambas as partes, eram estas e mais não: El-rei de Portugal havia por todas mil e setecentas lanças, (...) e de besteiros oitocentos, e de homens de pé quatro mil, que eram por todos seis mil e quinhentos. (...) Os Castelãos (...) não eram mais que cinco mil lanças por Franceses e Gascões e outros estrangeiros, com todos os que da frota e dous outros lugares se foram para ele, de ginetes eram dois mil, e besteiros oito mil, e de homens de pé quinze mil, que seriam por todos pouco mais de trinta mil.(...)”

#### Capítulo XLII - Como se fez a batalha em Aljubarrota.

(...) O Condestável de Portugal andava em cima de um cavalo por entre a sua vanguarda (...) com um escudo no braço, virado para os dos inimigos, (...) dizendo [aos portugueses] (...) que fossem fortes e esforçados, havendo grande fé em Deus, por cujo serviço ali eram vieram, defendendo justa querela por seu reino e sua Santa Igreja (...). Na hoste de el rei de Castela era muito por contrário, ali não havia mister á dar esforço a nenhuma gente, nem outra fouteza pera pelejar, ca todos dava, a batalha por vencida, e por (...) desesperados os portugueses que a esperavam, somente tinham sentido como os haviam de matar, e cuidar do que fariam dos que tomassem cativos (...). Então dando às trombetas mui rijamente com grandes apupos e alaridos, (...) começou á desaparecer o campo sob a grande espessura deles, e abalando com orgulhosos passos e trigosos desprezamentos, vinham os portugueses. (...) E sendo a batalha cada vez maior e muitos feridos em ambas as partes, (...) a bandeira de Castela foi derrubada, e o estandarte da divisa com ela, e alguns Castelãos começaram a voltar para trás, e os moços portugueses que tinham as bestas e muitos dos outros que estavam com eles, começaram em altas vozes a gritar e dizer, já fogem , já fogem, e os castelãos por não fazer deles mentirosos, começaram a fugir cade vez mais.

#### Capítulo XLIII - Como fugiu el-rei de Castela.

El-rei de Castela olhando a batalha e vendo que o destino (...) era favorável aos portugueses, (...) com a sua bandeira era já abatida e muitos dos seus voltavam atrás (...), por haver em mais toste de fugir, (...) como quem não sente dor (...) partir antes que visse como se perdia a batalha (...).”

**Fernão Lopes, *Cronica de El Rei D. João, Vol.4, Tomo 2 (texto adaptado).***

### Documento 2

#### Ano sétimo: Cap. XIV. - Como foi a batalha em Aljubarrota.

(...) Mas alguns dos Cavaleiros do Rei, que eram jovens, e nunca se viram em uma batalha (...) e, tendo pouca consideração pelos inimigos, os atacavam. E assim foi, segundo alguns havia suspeitas, que as duas asas [unidades] de batalha do rei não conseguiram lutar, cada uma delas caíram num vale e não podiam passar, e a vanguarda do rei lutou sem o apoio das suas asas [unidades]; E nas duas asas [unidades] dos inimigos [Portugal] havia muitos homens de pé, e eles tinham muitas pedras e grandes bestas, o que causou grandes danos aos da vanguarda do rei: assim a vanguarda e as duas asas [unidades] dos inimigos lutaram com a vanguarda do rei sozinha, as suas asas [unidades] não conseguiram socorre-lo (...). Os peões e os lanceiros de Portugal eram muitos, e lançavam muitos dardos, flechas e pedras (...). Segundo dizem, os peões de Portugal causaram danos, exceto aos cavaleiros de Castela, que estavam atrás daquela parte, e não puderam sair: assim forçadamente, eles se defenderam e lutaram. (...) E a batalha começou assim, a vanguarda de Portugal tivera grande

vantagem, todos, com a ajuda dos peões que tinham em suas asas [unidades], lutaram apenas com a vanguarda de Castela: e as alas de Castela não lutavam, não conseguiam passar pelos vales na frente dele (...) E o rei, no começo da batalha, como ele estava doente, eles criaram algumas plataformas com Cavaleiros e escudeiros que receberam ordens de o guardar (...) quando viram a batalha revolver, colocaram-no numa mula; quando viram que as gentes do rei recuaram, e muitos deles cavalgaram para deixar o campo, quando colocaram o rei a cavalo, levando-o para fora do campo (...).

**Ano sétimo: Cap. XV Como o rei D. João fugiu depois da batalha.**

Visto que o rei D. João [de Castela] viu que os seus [soldados] foram derrotados, e que não havia outro remedio, ele deixou o campo e chegou naquela noite a Santarém, (...) qual cidade estava com ele: Era uma grande maravilha como ele pode o fazer com a grande doença que ele tinha (...)"

**Pero López de Ayala, (1780). *Cronicas de los reyes de Castilla: Don Pedro, Don Enrique II, Don Juan I, Don Enrique III* (texto adaptado).**

2.1. Refere quem são os autores do documento 1 e 2?

---

---

---

2.2. Que acontecimento é relatado nos documentos 1 e 2?

---

---

2.3. Como é que o autor do documento 1 caracteriza o exército castelhano comparando-o com o exército português?

---

---

---

2.4. O autor do documento 2 concorda ou discorda com a caracterização do exército castelhano e português relatada pelo autor do documento 1?

---

---

---

---

---

---

---

2.5.O autor do documento 1 tem a mesma opinião que o autor do documento 2 em relação ao desfecho deste acontecimento? Justifica.

---

---

---

---

---

---

---

---

2.6.Compara as duas explicações, descritas no documento 1 e 2, da retirada do Rei D. João de Castela do campo de batalha. Embora tendo um objetivo comum, em que se distinguem?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.7.Na tua opinião, quais foram os motivos que levaram os autores a mostrarem perspetivas diferentes sobre o mesmo acontecimento?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Como se pode explicar a existência de posições diferentes sobre a mesma realidade histórica (Batalha de Aljubarrota)?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Na tua opinião, quem poderia explicar melhor a Batalha de Aljubarrota?
- a) um historiador recente, porque pode comparar diferentes fontes?
  - b) uma testemunha da época, porque observou o que aconteceu?
  - c) um soldado que participou na batalha, porque vivenciou o acontecimento?

Justifica a tua escolha.

---

---

---

---

---

**Bom Trabalho!**

**O Professor Estagiário, Nuno da Silva.**

## Anexo nº4 – Ficha de Metacognição

### Ficha de Metacognição

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_ Turma: \_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Após teres trabalhado de forma diferente a Crise Dinástica de 1383 e a Guerra de Independência faz um balanço da tua experiência. Pretende-se que realizes uma reflexão sobre as atividades que desempenhaste, devendo por isso responder com honestidade e clareza às questões que te são solicitadas.*

#### **DEVES ASSINALAR COM UM (X) A OPÇÃO COM A QUAL TU CONCORDAS.**

##### **1. Lê as seguintes questões com atenção antes de responderes.**

1.1. Para ti, a ficha sobre a Crise Dinástica foi:

	Muito interessante
	Interessante
	Aborrecida
	Muito aborrecida

1.2. Para ti, a ficha sobre a Batalha de Aljubarrota foi:

	Muito interessante
	Interessante
	Aborrecida
	Muito aborrecida

1.3. Sentiste-te motivado(a) durante a realização das fichas:

	Sempre
	Quase sempre
	Frequentemente
	Raramente
	Nunca

1.4. Aprender História através da leitura de diferentes fontes com relatos divergentes, para ti foi:

	Muito Interessante
	Interessante
	Desinteressante
	Aborrecido

**2. Lê as seguintes questões com atenção antes de responderes.**

2.1. Consideras a análise de diferentes perspetivas sobre o mesmo acontecimento ou facto relevante na aprendizagem de História?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Justifica.

---

---

---

---

2.2. Refere o que consideras mais importante para a tua aprendizagem depois da realização destas fichas.

---

---

---

---

2.3. Consideras que os documentos que estavam nas fichas foram suficientes?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

2.4. Consideras que a realização das fichas teve algum impacto significativo:

a) na tua capacidade de interagires com os documentos

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

b) para adquirires e desenvolveres os teus conhecimentos acerca da Crise Dinástica e da Guerra de Independência?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não



Tendo por base todas as atividades concretizadas, explica o que ficaste a saber sobre a Crise Dinástica de 1383/5 e a Guerra da Independência.

---

---

---

---

---

---

---

2.5.Regista o que menos gostaste ou o que mais gostaste das Fichas de Exercícios.

---

---

---

---

2.6.Como avalias o teu desempenho ao longo das atividades realizadas:

	Insuficiente
	Suficiente
	Bom
	Muito Bom
	Excelente

**Bom Trabalho.**

**O Professor Estagiário, Nuno da Silva.**

**Anexo nº5 – Questionário (Q2) “Ideias Finais”**

**QUESTIONÁRIO**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Ano:** \_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/

*Este questionário irá ajudar o professor estagiário a compreender a tua evolução sobre os conceitos que foram trabalhados nas últimas aulas.*

**1. O que agora entendes por linhagem?**

---

---

---

**2. O que agora entendes por hereditário?**

---

---

---

**3. O que agora entendes por legitimidade?**

---

---

---

**4. O que agora entendes por ilegítimo?**

---

---

---

**5. O que agora entendes por dinastia?**

---

---

---

---

**6. O que agora entendes por crise dinástica?**

---

---

---

---

**Bom Trabalho.**

**O Professor Estagiário, Nuno da Silva.**