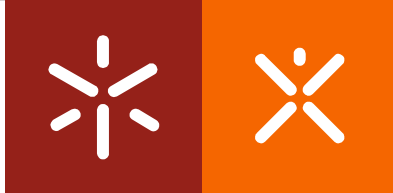




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jorge Miguel Castro Miranda

**Música e Educação Histórica: o uso da
Evidência Histórica a partir da música
por estudantes do 9º ano**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Jorge Miguel Castro Miranda

**Música e Educação Histórica: o uso da
Evidência Histórica a partir da música
por estudantes do 9º ano**

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



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

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

Agradecimentos

Agradecer é, certamente, um dos atos mais nobres que podemos ter na vida. Apesar de ter, na maioria das vezes, trilhado este caminho sozinho, com muito esforço e dedicação, houve muita gente que me ajudou ao longo do meu percurso e que eu não posso deixar de parte.

Quero, por isso, começar por deixar aqui um abraço aos colegas que me acompanharam ao longo destes cinco anos e agradecer por todos os momentos de partilha. Deixo também aqui um abraço aos colegas que conheci neste Mestrado.

À Professora Doutora Marília Gago, por tantos ensinamentos e por ter sido a primeira professora a aprovar as minhas ideias de ensinar através da música.

À Professora Doutora Glória Solé, a minha professora orientadora, por todos os conselhos, por ter permitido que este Projeto fosse implementado e por toda a paciência para as várias fases e correções pelas quais este Relatório passou e para reunir comigo sempre que solicitado.

À Professora Carla Sanfins, a minha professora cooperante durante o estágio, por todos os conselhos e pela confiança que sempre demonstrou em mim.

Ao César. Foi meu treinador em 2011/2012 e para sempre será um “paizão”. Em parte, foram os seus ensinamentos que me trouxeram até aqui. E sei que vou levá-los comigo para a vida.

Aos meus primos Cátia e Johnny, por sempre terem sido como irmãos mais velhos. Cresci com eles, nos vários sentidos da palavra. E quero poder continuar a crescer e acompanhar os seus sucessos.

Aos meus pais, que foram sempre uma fonte inesgotável de apoio. Permitiram que tivesse acesso a uma educação melhor, para poder procurar um futuro melhor. E, se isto for um motivo de orgulho para eles, então eu quero que isto não seja nada, comparado com aquilo que pretendo conquistar.

Ao meu irmão, que era ainda uma criança quando todo este percurso se iniciou. Espero que possa olhar para mim e tente sempre ser melhor e não cometer os mesmos erros, seja qual for o caminho que decidir seguir.

À Rita, minha namorada. Está comigo desde o início da caminhada. Talvez ela tenha sido a verdadeira culpada por nunca ter desistido, porque vontade não faltou, em diversos momentos. Foi sempre o meu porto de abrigo. Tem sido sempre muito mais que uma namorada: é a minha melhor amiga, a minha companheira. Certamente, grande parte do esforço que fiz para terminar este Relatório, foi por ela. Sei que iremos conquistar muita coisa juntos.

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.

Resumo

O Relatório de Estágio surge no seguimento do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado (PIPS), realizado no Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desenvolvido na Universidade do Minho. Nesse sentido, procedeu-se a uma abordagem em sala de aula, ainda que de forma virtual, já que o PIPS foi implementado em formato de Ensino à Distância, voltada para a temática da Segunda Guerra Mundial, tendo por base o conceito Metahistórico de Evidência Histórica e um processo de ensino-aprendizagem baseado na música.

Assim, procura-se responder a algumas questões de investigação, sendo a principal: *De que forma a música, a História e a educação histórica podem estar interligadas?*. Os dados foram obtidos a partir da realização de tarefas individuais - Ficha de Levantamento de Ideias Prévias e Ficha de Metacognição - e em grupo - Ficha Formativa - e analisados de acordo com uma abordagem metodológica mais abrangente denominada *Grounded Theory*.

É possível afirmar-se que a maioria dos estudantes aceitou e compreendeu a metodologia utilizada, isto é, a análise das letras das músicas, retirando evidências a partir da mesma. Aliás, alguns dos estudantes, desde o primeiro momento, ou seja, ainda antes da lecionação e da implementação do Projeto, propriamente dita, conseguiram associar músicas aos conceitos em estudo, justificando as suas escolhas, porque entendiam conter evidências que justificassem as suas escolhas. Ainda assim, uma grande parte manteve, entre o momento inicial e o momento final, a ideia de que a aprendizagem através da música seria feita com o intuito de memorizar mais eficazmente os conteúdos, visto que também memorizamos facilmente as músicas que vamos ouvindo.

Ao longo da implementação do PIPS, foram utilizadas diversas músicas. Algumas delas, relacionadas com a temática, como por exemplo, *Blitzkrieg* ou *Aces High*, mas também músicas que não estavam relacionadas com a temática, mas a partir das quais era possível retirar evidências, como por exemplo, *Your Betrayal* ou *Amongst the Shadows & the Stones*.

Palavras-Chave: Evidência Histórica; Música; Segunda Guerra Mundial.

Abstract

The Internship Report appears in the Supervised Pedagogical Intervention Project (SPIP) segment, carried out in the Masters in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, developed at the University of Minho. In this sense, an approach was carried out in the classroom, albeit in a virtual way, since the SPIP was implemented in a Distance Learning format, focused on the theme of the Second World War, based on the Metahistorical concept of Evidence. History and a teaching-learning process based on music.

Thus, we seek to answer some research questions, the main one being: *How can music, history and historical education be interconnected?*. Data were obtained from individual tasks - Gathering Prior Ideas Form and Metacognition Form - and in groups - Training Form - and analyzed according to a more comprehensive methodological approach called Grounded Theory.

It is possible to say that most students accepted and understood the methodology used, that is, the analysis of the lyrics of the songs, taking evidence from it. In fact, some of the students, from the first moment, that is, even before the teaching and implementation of the Project itself, managed to associate songs with the concepts under study, justifying their choices, because they understood to contain evidence that justified their choices. Even so, a large part maintained, between the initial moment and the final moment, the idea that learning through music would be done in order to memorize the contents more effectively, since we also easily memorize the songs that we are listening to.

Throughout the implementation of SPIP, several songs were used. Some of them related to the theme, such as *Blitzkrieg* or *Aces High*, but also songs that were not related to the theme, but from which it was possible to extract evidence, such as *Your Betrayal* or *Amongst the Shadows & the Stones*.

Key words: World War II; Historical Evidence; Music; Second World War.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
Agradecimentos.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Lista de Abreviaturas e Siglas	x
Introdução	1
Capítulo I - Contexto	3
1.1 - Contextualização da Intervenção: escola e turmas.....	3
1.2 - Contexto Curricular.....	5
Capítulo II - Enquadramento Teórico.....	6
2.1 - A música e o ensino de História.....	7
2.2 - O Construtivismo e a Aula-Oficina	10
2.3 - A Evidência Histórica	16
2.4 - A Segunda Guerra Mundial	20
Capítulo III - Metodologia de Investigação	30
3.1 - Circunstâncias de Lecionação.....	30
3.2 - A Implementação do Projeto.....	31
3.3 - Instrumentos de Recolha de Dados.....	34
Capítulo IV - Análise e discussão dos dados.....	43
4.1 - Questionários 1 e 3	43
4.2 - A percepção dos estudantes quanto à lecionação através da música	62
4.3 - Análise do Questionário 2	78
Considerações Finais.....	87

Limitações.....	90
Recomendações	92
Referências Bibliográficas	93
Anexos	96

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Esquema Sintético das Aulas	5
Tabela 2 - Desenho do Projeto	32
Tabela 3 - Questões de Investigação e Questões Para Recolha de Dados	40
Tabela 4 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito de Genocídio (Turma A). 43	
Tabela 5 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito de Holocausto (Turma A)46	
Tabela 6 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito de Resistência (Turma A)	49
Tabela 7 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito de Genocídio (Turma B) 53	
Tabela 8 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito de Holocausto (Turma B)	55
Tabela 9 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito de Resistência (Turma B)	58
Tabela 11 - Categorização das Respostas da Turma A.....	79
Tabela 12 - Categorização das respostas da turma B.....	82

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Respostas da turma A à questão: Gostas de ouvir música?	62
Gráfico 2 - Respostas da turma B à questão: Gostas de ouvir música?	63
Gráfico 3 - Respostas da turma A à questão: Com que frequência costumam ouvir música?	63
Gráfico 4 - Respostas da turma B à questão: Com que frequência costumam ouvir música?	64
Gráfico 5 - Respostas da turma A à questão: Costumam ouvir música nas aulas de História?	65
Gráfico 6 - Respostas da turma B à questão: Costumam ouvir música nas aulas de História?	65
Gráfico 7 - Respostas da turma A à questão: Parece-te possível aprender História através da música?.....	66
Gráfico 8 - Respostas da turma A à questão: Parece-te possível aprender História através da música?.....	67
Gráfico 9 - Respostas da turma A à questão: Aprender História através da música foi:	73
Gráfico 10 - Respostas da turma B à questão: Aprender História através da música foi:	76

Lista de Abreviaturas e Siglas

Q – Questão

QT – Questionário

PIPS – Projeto de Intervenção Supervisionada

“By myself, but not alone”

Metallica, *Wherever I May Roam*, 1991

“We don't need no thought control”

Pink Floyd, *Another Brick in the Wall*, 1979

“Não sei por onde vou,

Não sei para onde vou

– Sei que não vou por aí!”

José Régio, *Cântico Negro*, 1925

Introdução

O presente Relatório de Estágio, intitulado “Música e Educação Histórica: o uso da Evidência Histórica a partir da música por estudantes do 9º ano”, resulta do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado (PIPS), que surge no âmbito do Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, desenvolvido na Universidade do Minho, cuja intervenção decorreu numa escola urbana da cidade de Guimarães.

Este Projeto resulta do facto de, desde muito cedo, ter desenvolvido um enorme gosto pela música e, em particular, pelo *Rock* e pelo *Heavy Metal*. Desde muito cedo, havia características em determinadas músicas que ia ouvindo na rádio, que despertavam em mim um certo gosto e curiosidade, mas que eu desconhecia os seus títulos e autores. Mais tarde, por volta dos onze anos, com o gosto pelos videojogos e com os primeiros contactos com a internet e com a plataforma *Youtube*, foi-me possível clarificar os títulos das músicas e os nomes das bandas, bem como descobrir novas bandas, que fazem parte do meu dia-a-dia até hoje e que foram utilizadas neste Projeto.

O facto de, contrariamente ao que muita gente pensa, estes estilos musicais abordarem muitas vezes questões quotidianas, levou-me a que, por várias vezes, eu conseguisse associar as temáticas abordadas nas músicas que ouvia, aos conteúdos que ia aprendendo nas aulas de História. Quando pensava que isso poderia apenas ser algo que reparava por mim próprio, eis que numa das aulas de uma Unidade Curricular pertencente a este Mestrado, quando decidi questionar a docente sobre a possibilidade de transformar a letra de uma música numa fonte, recebo uma resposta altamente afirmativa. A partir daí, todo aquele “repertório” que construí mentalmente ao longo dos anos, passou para o “papel” e foi colocado à prova no PIPS.

Uma vez que o meu estágio foi realizado, principalmente, em turmas de 9º ano e sendo a Segunda Guerra Mundial uma das temáticas a lecionar nesse ano de escolaridade, decidi escolhê-la, aliando assim essa temática, às inúmeras músicas que já conhecia e imaginava que pudessem ser utilizadas para a leção da mesma. Algumas delas relacionadas com a temática, outras nem tanto. Mas todas elas passíveis de serem utilizadas como fontes e das quais seria possível extrair evidências. Até porque um dos desafios deste Projeto, era também utilizar músicas que não abordassem, em específico, a temática da Segunda Guerra Mundial, mas que os estudantes conseguissem, a partir delas, retirar evidências que nos levassem até à temática.

Pretende-se, portanto, que os estudantes percebam que podem retirar evidências de

algumas músicas que vão ouvindo no dia-a-dia ou, pelo menos, associá-las a temáticas Históricas, quer façam, ou não, uma referência direta a essas mesmas temáticas. Acima de tudo, era importante que os estudantes compreendessem que podem associar diversas outras coisas a temáticas históricas, que não apenas o manual escolar.

Posto isto, este Relatório de Estágio está dividido em quatro capítulos. O **Capítulo I**, faz referência ao contexto. É feita a contextualização da escola e das turmas, onde o PIPS foi implementado. Além disso, é feita uma contextualização curricular, onde é abordada a temática a lecionar, elaborada com base nas Aprendizagens Essenciais. É apresentada, ainda, uma tabela discriminada, onde se pode consultar-se o número de tempos letivos utilizados para a implementação do Projeto, a duração dos mesmos e as tarefas realizadas em cada aula.

O **Capítulo II**, faz referência ao Enquadramento Teórico. Neste capítulo, serão abordadas temáticas como **A Música e o Ensino da História**, onde é descrita a relação entre ambos, com base nalguns estudos já efetuados, ainda que algo diferentes daquilo que é aqui apresentado; **O Construtivismo e a Aula-Oficina**, que foi, no fundo, a teoria que esteve por detrás da prática, já que a preparação das aulas foi feita com base nesse paradigma e modelo; a **Evidência Histórica**, que foi o conceito Metahistórico que esteve na base da lecionação e, por fim, a **Segunda Guerra Mundial**, que foi a temática lecionada. Por ser um acontecimento demasiado extenso - seis anos de conflito -, com imensas batalhas e pormenores, foi feito um pequeno resumo, de forma mais sucinta e generalizada, por forma a que se percebam os acontecimentos, ainda que sem entrar em detalhes.

No **Capítulo III**, encontra-se a Metodologia de Investigação. Assim, são apresentadas as circunstâncias nas quais decorreu a lecionação que, no caso, foi através do Ensino à Distância, com aulas em formato online. É também apresentada a implementação do Projeto, o desenho do mesmo e as questões de investigação.

Por sua vez, no **Capítulo IV** é feita a análise e a discussão dos dados recolhidos ao longo da implementação do Projeto, através das Fichas de Levantamento de Ideias Prévias e de Metacognição, como também da Ficha Formativa.

Por fim, surgem as **Reflexões Finais**, onde serão apresentadas algumas conclusões relativamente às questões de investigação, as quais são também dissecadas no capítulo anterior. Além disso, faz-se também referência a algumas limitações que encontrei ao longo desta caminhada, não só na implementação do Projeto, mas também ao longo de todo o Mestrado, bem como algumas recomendações, que poderiam ajudar a solucionar alguns dos problemas

mencionados no tópico anterior.

Capítulo I - Contexto

1.1 - Contextualização da Intervenção: escola e turmas

O Projeto foi implementado numa escola urbana de Guimarães. Esta escola prima pela educação inclusiva, sendo que várias são as turmas que contêm um ou mais estudantes com Necessidades Educativas Específicas. No entanto, é uma escola com algumas disparidades em termos de equipamento. Algumas salas, são extremamente bem equipadas, contando com grandes ecrãs com muito boa qualidade de imagem e de som, o que facilita imenso a utilização de recursos audiovisuais. Em contrapartida, outras salas contam com projetores bastante degradados, com uma projeção de imagem de muito baixa qualidade e sem produção de som, o que dificulta bastante a visualização por parte dos estudantes. Em alguns casos (raros, felizmente), durante o ano letivo, dei por mim a ter de pegar no meu computador, para conseguir mostrar um vídeo aos estudantes, visto que o computador da escola não permitia a visualização do mesmo. Enfim, nada de grave, nada de inultrapassável, mas acaba por causar alguns transtornos, porque, de um momento para o outro, acabamos por sair de uma sala totalmente bem equipada, para entrarmos noutra que carece de equipamentos. Reforço que nada disto impede a prática letiva e que até são estes desafios que até nos motivam mais, mas seria agradável que todos os estudantes pudessem ter acesso a melhores equipamentos.

Inicialmente, o mesmo seria implementado numa turma do 9º ano, no caso, a turma B. No entanto, face à conjuntura vivida à época e que perdura até ao momento da escrita deste relatório - leia-se situação pandémica -, o Projeto que, inicialmente, deveria ser implementado em regime presencial, acabou por ser implementado de forma online, o que levou à alteração de todo o panorama. Assim, ao longo deste Relatório, irei abordar as respostas, não só da turma B, mas também da turma A.

Como está supracitado, a turma inicialmente escolhida por mim, era a turma B. Essa turma do 9ºB, contava com um total de vinte e quatro estudantes, dos quais dezanove são do género feminino e apenas cinco são do género masculino. A minha primeira impressão, foi de que se tratava de uma turma calma, que, de um modo geral, apresentava um bom comportamento, ainda que houvesse ocorrência de algum ruído. Estas características foram por mim comprovadas nas aulas a que assisti, logo no princípio do Estágio. Também nessa fase inicial, pareceu-me que

algum do referido ruído, pudesse advir da vontade de participar, por parte dos estudantes. No entanto, com o passar do tempo, pude aperceber-me que, maioritariamente, esse ruído era provocado pelas conversas paralelas entre a turma. Poucos eram os elementos que, de facto, mostravam interesse e vontade de participar. Em suma, alguns estudantes revelaram alguma falta de vontade para trabalhar, para fazer e entregar trabalhos e para manter a concentração. Apesar disso, não existiam focos ou evidências de maus comportamentos exacerbados.

Por sua vez, a turma A revelou-se totalmente diferente e com comportamentos totalmente opostos. A turma A, composta por vinte e oito estudantes, dos quais treze pertencem ao género feminino e quinze ao género masculino, era composta por elementos com comportamentos totalmente contrários àqueles que foram mencionados na turma B. Tratava-se de uma turma onde a própria exigência dos estudantes era maior, até pela procura de obter os melhores resultados possíveis em todas as disciplinas. Além disso, era uma turma composta por elementos bastante proativos, envolvidos em diversas atividades, algo que eu pude comprovar quando, eu próprio, beneficieei dessa proatividade dos estudantes, para desenvolver uma tarefa em conjunto com a turma. Eram estudantes altamente participativos, mesmo antes de serem chamados a intervir.

Em suma, das duas turmas aqui mencionadas, indubitavelmente a turma B foi a que mais entaves me trouxe durante a implementação do Projeto, como mostrarei mais adiante, sendo que a turma A, permitiu uma amostra mais credível, face ao empenho dos estudantes, permitindo também mostrar as dúvidas existentes *a priori* e os resultados obtidos *a posteriori*.

Um aspeto que acabou por facilitar o meu trabalho, foi o facto de que a maioria dos estudantes não apresentava carências substanciais, quer ao nível familiar, quer ao nível do equipamento/material, embora, obviamente, existissem casos mais sensíveis, como uma estudante que havia perdido recentemente o pai e mais dois familiares, vítimas de doença ou uma estudante que enfrenta problemas de depressão, ambas na turma B, algo que acabava por influenciar negativamente a motivação que apresentavam no dia-a-dia.

Por sua vez, a turma A não apresentava casos de grande relevo, destacando-se apenas uma estudante que demonstrava falta de empenho, algo que, segundo a docente cooperante, já havia sido avaliado pelas entidades competentes, para se tentar perceber se se tratava de um caso mais complexo ou sensível. No entanto, nada foi detetado, sendo esta apenas uma característica da estudante, não só na disciplina de História, como em todas as outras.

Posto isto, conclui-se que os restantes estudantes, das duas turmas aqui abordadas, contavam com o mínimo de condições para um bom desempenho escolar.

1.2 - Contexto Curricular

Os conteúdos lecionados enquadram-se no Tema 2 - Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial, nomeadamente no Subtema 2.2 - A II Guerra Mundial. Para a leção destes conteúdos, guiei-me, obviamente, pelas Aprendizagens Essenciais, que são elas: Relacionar a II Guerra Mundial com o expansionismo das ditaduras, caracterizando sumariamente as principais etapas do conflito; Indicar as principais alterações ocorridas no mapa político mundial do após II Guerra; Analisar o papel da ONU.

Durante a leção, eu não abordei a ascensão dos Regimes Fascistas a partir da década de 30, visto que esse conteúdo foi lecionado pela docente Cooperante, uma vez que se enquadrava ainda no Subdomínio anterior.

Assim, o início da leção, coincide com o início do conflito, ou seja, desde a invasão da Polónia por parte da Alemanha, em 1939, fazendo, previamente, um paralelismo com o desejo de expansionismo igualmente demonstrado pelos alemães, que originou a Primeira Guerra Mundial, até ao final do conflito, com o surgimento da ONU e o seu papel (como demonstra a Tabela 1), tentando sempre fazer algumas comparações com a atualidade.

Tabela 1 - Esquema Sintético das Aulas

Tema: Da grande depressão à Segunda Guerra Mundial			
Subtema: A Segunda Guerra Mundial: violência e reconstrução			
Aula	Duração	Conteúdo	Estratégias/Materiais
1 ^a (AA)*	50 min.	A Segunda Guerra Mundial: violência e reconstrução.	- Atribuição da Ficha de Levantamento de Ideias Prévias, a ser realizada pelos estudantes em Aula Assíncrona, sobre a temática a ser lecionada e sobre a forma como esta iria ser lecionada, isto é, através da música.
2 ^a (AS)**	50 min.	A Segunda Guerra Mundial: violência e reconstrução; A Blitzkrieg e a invasão da Polónia	- Recurso ao PowerPoint, sustentado com fontes audiovisuais e escritas, sobre o início da Segunda Guerra Mundial, até ao ataque aéreo a Pearl

		O início do conflito.	Harbour. - Recurso ao manual, no qual se encontrava uma cronologia que os estudantes deveriam acompanhar ao longo da aula.
3ª (AA)	50 min.	A Solução Final; Do Dia D a Hiroxima e Nagasáqui.	- Atribuição de uma Ficha Formativa aos estudantes, sobre o Holocausto, os grupos de Resistência e o Desembarque na Normandia; - A Ficha deveria ser resolvida em grupos (previamente constituídos consoante a vontade e as escolhas dos estudantes), numa Aula Assíncrona.
4ª (AA)	50 min.	O fim da Segunda Guerra Mundial; Consequências do Conflito; Um novo mapa Geopolítico; A criação da ONU.	- Recurso ao PowerPoint, sustentado com fontes audiovisuais e escritas, sobre as consequências da Segunda Guerra Mundial.
5ª (AS)	50 min.	A Solução Final; Do Dia D a Hiroxima e Nagasáqui.	- Continuação da resolução da Ficha Formativa aos estudantes, sobre o Holocausto, os grupos de Resistência e o Desembarque na Normandia;
6ª (AA)	50 min.		- Atribuição da Ficha de Metacognição.

Capítulo II - Enquadramento Teórico

Este capítulo subdividir-se-á em quatro temas. Primeiramente, será abordada a música e a sua relação com o ensino da História. De seguida, serão abordados o paradigma Construtivista e o modelo da Aula-Oficina, que foi, no fundo, a base da lecionação destes conteúdos, mas também de todo o meu estágio. Posteriormente, será abordado o conceito metahistórico de Evidência, que esteve na base da implementação deste Projeto. Por fim, será feita uma pequena abordagem à temática lecionada, no caso, a Segunda Guerra Mundial.

2.1 - A música e o ensino de História

A música é, muito provavelmente, de todas as artes, aquela que mais consenso reúne entre as pessoas. Muito dificilmente encontramos alguém que afirme não gostar de ouvir música. Mesmo aqueles que não o fazem de forma propositada, voluntária, por livre e espontânea vontade, isto é, mesmo que não tenham por hábito colocar um *compact disc* (CD) a tocar num leitor e ficar a desfrutar ou que não acedam a uma das plataformas digitais mais atuais, para colocarem uns *headphones* e apreciarem o momento, não significa que não gostem de ouvir música.

Esta é uma arte presente em praticamente todos os momentos do dia-a-dia, seja em conteúdos publicitários que passam nas televisões, seja no rádio, enquanto conduzimos, seja num café, enquanto convivemos com amigos, seja nos intervalos de um jogo de futebol. Até mesmo no Natal, época tão fortemente marcada pelos tão repetitivos, mas nunca cansativos, *hits* natalícios.

Goste-se muito, pouco ou quase nada, é factual que a música tem a capacidade de transformar os diferentes momentos da nossa vida, catapultando-nos para cenários e dimensões totalmente distintos e distantes daqueles em que nos encontramos. Por exemplo, quando nos deslocamos a uma feira medieval - muito em voga atualmente -, todo um cenário medieval é recriado, capaz de nos transportar, rapidamente, para o século XII. Mas não pode faltar a música medieval, que toca de fundo, e que nos faz acreditar, piamente, que pertencemos ali, àquela época, àquele lugar, retirando-nos, suave e delicadamente, sem que nos apercebamos, da atualidade, da nossa realidade.

Ao encontro daquilo que está supracitado, quanto à capacidade que a música tem de nos transportar para cenários alheios àqueles em que nos encontramos, bem como a sua utilização na aula de História, Hermeto e Soares (2017) afirmam que “a historiografia tem demonstrado que seja qual for a perspetiva, a utilização da música como fonte para a pesquisa, requer do historiador conhecimentos e sensibilidades específicas, como o ouvido atento para as melodias e os olhos abertos para as letras” (Hermeto & Soares, 2017, p.3). Se, por um lado, a componente sonora da música tem um papel fundamental nessa espécie de teletransporte, do qual somos alvo quando a escutamos, por outro, de pouco ou nada adianta se o conteúdo da sua letra não for rico o suficiente para que as várias questões possam ser colocadas a essa fonte.

Se é certo que a escola e, mais especificamente, a sala de aula, são locais destinados à aprendizagem, por parte dos estudantes, também o é que, em momento algum, o processo de ensino-aprendizagem deve ser monótono, a ponto de ser encarado como fator desmotivante para

o estudante. A música, tal como muitos outros meios de lecionação, pode e deve ser utilizada, não só para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais interessante e dinâmico (não só para os estudantes, mas também para os docentes), bem como para romper com o paradigma tradicionalista e positivista. Assim, a diversidade de técnicas e instrumentos e “a utilização de diferentes linguagens no ensino de história possibilita o reconhecimento da escola como espaço social, onde o saber escolar reelabora o conhecimento produzido pelo historiador” (David, 2014, p.6). Além das experiências que advêm da utilização de diversos materiais, acredito que isso possa despertar nos estudantes um olhar diferente e crítico “que o leve à compreensão da sua realidade em uma dimensão histórica, identificando semelhanças e diferenças, mudanças, permanências, resistências e que, no seu reconhecimento de sujeito da história, possa posicionar-se” (David, 2014, p.6).

Em sentido contrário, segundo Carvalho (2015), vários autores consideram que a música, bem como a sua utilização nas aulas de História, é altamente inútil. Ideia que pode ser combatida e contrariada com a marcante frase do pensador brasileiro Artur da Távola: “música é vida interior e, quem tem vida interior, jamais padecerá de solidão”.

Talvez essa ideia (errônea), surja por se pensar, à partida, que a utilização da música retira alguma seriedade ao trabalho a ser desenvolvido. O que não corresponde à verdade. Carvalho (2015), ao exemplificar um dos estudos levados a cabo por si, refere que a grande maioria dos estudantes denotou perda de interesse e de foco, aquando da visualização de um vídeo sem som. Em momento algum, neste projeto, ocorreram momentos de visualização de vídeo sem som. Primeiramente porque, muitas vezes, a componente sonora é fundamental, por tudo aquilo que foi já dito anteriormente, mas também para que não aconteça aquilo que é afirmado pela autora.

No entanto, isso não invalida que os estudantes não possam analisar apenas a letra, mesmo sem ouvirem a música, uma vez que, por muito que a componente sonora seja bastante importante (em muitos casos), mais importante acaba por ser o conteúdo da letra e as questões que se podem fazer à mesma.

As músicas utilizadas neste projeto, não são músicas da época (neste caso, da II Guerra Mundial), o que levanta a questão do tempo histórico. Para Koselleck, citado por Azambuja (2013), responder à questão do tempo histórico e o que este significa, é extremamente complicado, uma vez que “as fontes podem fornecer-nos informações sobre ideias e acontecimentos, mas não explicitam diretamente noções de tempo histórico” (Azambuja, 2013, p.96). Não sendo o tempo

histórico um conceito metahistórico em destaque neste projeto, é interessante perceber como, muitas vezes, os estudantes descredibilizam a História, por considerarem que esta área apenas retrata o que já aconteceu, os que já morreram e os tempos que não voltam mais, sem perceberem que, ainda que a História não se repita, porque o tempo passa e os agentes históricos mudam, as ações repetem-se, porque os ideais mantêm-se. Uma das questões que se pretende colocar, com frequência, não só neste projeto, mas ao longo da vida, enquanto docente, é o porquê de determinados temas continuarem a ser abordados na música (e noutras artes, também). Certamente, porque ficaram eternizados. Certamente, porque, muitos deles, não queremos que se repitam. Outros, exaltarão memórias de vitórias e conquistas. Mas todos os acontecimentos permanecerão cravados no tempo. Por isso se escreve, pinta e canta sobre eles.

Azambuja (2013), descreve na perfeição todo o percurso da gravação do som, ou seja, das músicas, desde o fonógrafo, inventado pelo “inglês Thomas Young em 1857” (Azambuja, 2013, p.152), passando pelo *paleophon* de Charles Cross e pelo fonógrafo de Thomas Edison, até à atualidade. Certo é que, desde há muitos anos, conseguimos transportar a música connosco, seja ela qual for.

No entanto, veja-se a máxima expressa por “Langlois e Seignobos (1897) na Introdução aos estudos históricos que proferiram a célebre premissa: “a história se faz com documentos; onde não há documentos não há história” (citado in Azambuja, 2013, p.171). Nesta linha de pensamento, encontramos também o Positivismo de Augusto Comte, que defende um pensamento único e neutro e apenas baseado naquilo que é factual (inevitavelmente, mais superficial também). Além de Comte, também a perspetiva Rankeana defendia “a necessidade de o historiador perseverar na busca da autenticidade das fontes históricas – particularmente, os documentos escritos” (Medeiros, 2007, p.201) e que apenas são fontes todos os documentos que sejam escritos e palpáveis.

Ora, por estas perspetivas, a utilização da música, principalmente quando se trata de música que não foi produzida na época em estudo, deixa de ser uma fonte válida para o ensino da História. Em contrapartida, o surgimento da Escola dos *Annales*, rompe com estes paradigmas:

A escola historiográfica francesa surgida na década de 1930, os *Annales*, ampliaram a noção de documento: a história se faz com tudo que diz respeito ao ser humano. Nesse sentido, documentos não são apenas os textos escritos, mas todo documento ilustrado, transmitido pelo som, imagem ou de qualquer outro

modo (Azambuja, 2013, p.171).

Mas, porquê usar música? Segundo Azambuja (2013), “a música pode e deve ser utilizada em aulas de História, porque configura um método de ensino e aprendizagem inovador que se apropria da música para facilitar a aprendizagem histórica” (Azambuja, 2013, p.393).

2.2 - O Construtivismo e a Aula-Oficina

A disciplina de História é, tendencial e corriqueiramente, considerada uma disciplina de fácil leção e de ainda mais fácil aprendizagem. Ainda que não recorra a qualquer estudo que comprove esta afirmação, é usual ouvir-se opiniões como esta em “praça pública”. Cidadãos comuns acabam por encarar esta disciplina de duas perspetivas: por um lado, a perspetiva do docente, que deve contar o que aconteceu e como aconteceu; por outro, a perspetiva do estudante, que deverá ouvir, para depois decorar. Mas será tão simples assim? Diversos estudos têm contribuído para uma nova perspetiva sobre o ensino e aprendizagem da História que permitam alcançar melhores e mais inovadoras formas de ensinar e aprender História. Nesse sentido, há uma preocupação, não exclusiva sobre o que os alunos devem aprender, mas essencialmente como se processa a aprendizagem, através de que processos cognitivos os estudantes mobilizam quando aprendem, mediante estratégias e tarefas desafiadoras.

A Educação Histórica tem-se desenvolvido e afirmado nos últimos anos como uma área de saber. Para que possamos abordar a evolução dos processos de ensino-aprendizagem ao longo dos tempos, iremos focar-nos nas diferentes teorias de aprendizagem (Paradigmas Educativos e modelos de aula).

Para os behavioristas, o processo de ensino-aprendizagem decorria numa lógica de recompensa-punição, onde os estudantes eram motivados a aprender através de estímulos e respostas (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Exemplo disso, é o estudo realizado por Thorndike (1913), citado por Bransford, Brown & Cocking (2000), com gatos famintos que teriam de aprender a puxar uma corda, para que pudessem alcançar a comida. Segundo os autores, com esta experiência, Thorndike concluiu que os gatos abriam a porta, não tanto para alcançarem a comida - já que nem sempre reparavam nela -, mas apenas para escaparem da situação de confinamento, conseguindo, algumas vezes, por “acidente” e não porque aprenderam como abri-la. No fundo, aquilo que se depreende desta teoria, é que “o Homem é pensado como um ser que responde a estímulos exteriores de um modo mais ou menos automático e fortuito” (Gago, 2012,

p.9).

Transportando isto para o contexto de sala de aula, é o que acontece quando os estudantes alcançam o objetivo, isto é, uma boa classificação ou uma classificação positiva, mas sem que seja prestada a devida atenção ao processo, sem que se perceba como se chegou ali. Ora, se se alcança o objetivo, sem que haja uma noção do processo que nos levou até ele, então não aprendemos, pois, tal como refere Ausubel, citado por Gago (2012), “aprender é sinónimo de compreender e o que se compreende, aprende-se e recorda-se, pois fica integrado na estrutura de conhecimento” (p.21).

O Behaviorismo acaba por estar bastante associado ao Positivismo, defendido, entre outros, por Comte ou Ranke - ainda que defendessem linhas de pensamento diferentes -, onde se pretendia que a História fornecesse uma cópia do passado, através de relatos e da neutralidade praticamente absoluta (Barca, 2007).

Posto isto, faz todo o sentido seguir uma teoria de ensino-aprendizagem que não deixe o estudante como que abandonado à sua sorte. É necessário que este seja acompanhado durante todo o processo, do primeiro ao último momento, literalmente. E é aqui que entra o paradigma construtivista e o modelo da aula-oficina.

Barca (2004a) faz a distinção entre três modelos de aula, completamente divergentes entre si. O primeiro dá pelo nome de Aula-Conferência. Segundo a autora, neste modelo os estudantes são vistos como seres que não sabem nada e deverão estar prontos para ouvir os docentes, que são detentores de todo o conhecimento. Assim, os estudantes devem “receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em testes escritos” (p.132). A avaliação cinge-se aos testes escritos, o que leva a que a classificação se sobreponha a qualquer tipo de avaliação, que não a sumativa. Os estudantes são vistos como produtos sociais.

O segundo modelo - Aula-Colóquio - é ligeiramente mais evoluído que o anterior, ainda que igualmente desajustado. Assim, os estudantes são vistos como um objeto em formação e devem ser motivados, sendo os docentes responsáveis por planear recursos e gerir os diálogos. Neste modelo, “o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na actividade do professor” (p.133). As Ideias Prévias dos estudantes e a Metacognição são deixadas de parte. A avaliação baseia-se em diálogos informais e nos testes e os estudantes são vistos como atores sociais.

Por último - e mais importante -, surge o modelo da Aula-Oficina, onde o estudante é agente da sua formação, com Ideias Prévias e experiências diversas. Já o docente deve ser um

investigador social e organizador das atividades problematizadoras. Assim, os docentes compreendem o “mundo conceptual dos seus alunos” (p.133), numa perspetiva de evolução e não numa perspetiva de classificação (certo/errado ou completo/incompleto), já que, como afirma Peter Lee, citado por Barca (2004a), “a aprendizagem deve ser considerada gradual e, por vezes oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada” (p.143).

Segundo este modelo, professores e alunos fazem parte do processo, juntos. Deixando de parte o ensino mais tradicionalista, mais “vertical”.

Assim, os estudantes são vistos como “agentes do seu próprio conhecimento” (p.133). A avaliação contempla os materiais produzidos pelo aluno, diálogos e testes.

Se, por um lado, no contexto internacional, a investigação em cognição histórica foi mais precoce, remontando o seu início à década de 70 do século passado, onde se desenvolveu “com pujança em vários países, sobretudo em Inglaterra, Estados Unidos e Canadá” (Barca, 2001, p.13), por outro, em Portugal, o movimento foi mais tardio. Depois de cerca de quatro décadas debaixo do jugo do Estado Novo, onde a História, como ciência e, sobretudo, como disciplina, estava atrelada ao Regime, por ele alienada, o período pós-Revolução trouxe consigo algumas mudanças. Assim, “uma equipa liderada pelo historiador Magalhães Godinho propõe, em 1978, novos currículos de História não só para a licenciatura como para os vários níveis de ensino não superior” (Barca, 2003, p.5). No entanto, tais mudanças revelam-se pouco eficazes, com um ensino da História demasiado expositivo, ainda que mais complexo (Barca, 2003).

Mas, recuando um pouco ao século XX, Barca (2004b) afirma que foram importantes os estudos levados a cabo por Piaget e por Hallam, durante a segunda metade desse mesmo século. No entanto, a mesma autora defende que o facto de Hallam “concluir que somente os adolescentes no período operacional formal (entre os 16,5 e os 18,2 anos) seriam capazes de compreender os conceitos históricos” (p.384), torna esta teoria demasiado reducionista, como aliás o próprio reconheceu. Além disso, “a importância atribuída ao factor “maturação” em detrimento do factor “interacção social”, nestas conclusões, poderá ter-se revelado altamente nociva a nível das concepções educativas quanto ao poder de intervenção dos professores no processo de aprendizagem dos alunos” (p.384), facto corroborado por Gago (2012), quando afirma que “Bruner defende uma organização curricular em espiral (ou seja, em progressão), (...) enquanto Piaget acentua o grau de maturação do sujeito como factor determinante de aprendizagem” (p.12).

No fundo, o que ambas as autoras nos dizem é que, contrariamente àquilo que eram as

afirmações de Piaget, não se torna indispensável que os estudantes atinjam uma determinada faixa etária, para que possam aprender e compreender a História, bem como os conceitos inerentes. No fundo, o construtivismo não faz distinções no que toca às idades.

Barca (2004b) afirma que, por conta de tais e tão redutoras conclusões, surgiu a ideia de eliminar a História do currículo de estudantes mais jovens, sobretudo menores de dezasseis anos, não só a nível internacional, mas também em Portugal, entre as décadas de 70 e 80. Ora, isto acarretou consequências, nomeadamente ao nível do facilitismo, já que surgiu a ideia de facilitar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem por parte dos estudantes, sem quaisquer desafios cognitivos, o que levou a duas posturas contraditórias. De um lado, os que “afirmam que a História deve aprender-se a brincar, confundindo actividade física com actividade mental e contribuindo para uma visão fragmentada do passado”; do outro, os que “levam os seus alunos apenas a decorar uma versão histórica “acabada”, desprovida de sentido humano, o que poderá igualmente contribuir para uma visão fragmentada do passado” (p.385). Caímos, uma vez mais, no ensino tradicionalista, nada desafiador, onde o objetivo é a classificação e não o entendimento de todo o processo. Não se deve interpretar a História como um produto acabado e pronto, muito menos serve para brincar, até porque “os professores têm realmente de se assegurar de que os alunos fazem progressos na sua compreensão histórica” (Ashby, 2003, p.37) e isso torna-se impossível, quando o intuito não é o de escutar os estudantes e perceber as suas ideias iniciais e os seus conhecimentos do dia-a-dia.

É, portanto, fundamental que os estudantes percebam o porquê das coisas, ao invés de decorar e regurgitar, até para que a sua percepção não seja a de que tudo acontece por acaso, sem que haja uma lógica, como refere Lee (2003)

“Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós, mas absurdamente tontas” (p.19).

Com isto, não se pretende afirmar que tudo faz sentido, no que à ética diz respeito.

Obviamente, o Holocausto não pode nunca fazer sentido eticamente, mas perceber as razões, faz-nos perceber o porquê da atitude de Hitler, ainda que seja completamente condenável. Trata-se, portanto, de perceber que, para aquela personagem histórica, houve uma razão.

Posto isto, depreende-se que os caminhos do facilitismo acabam por levar a uma História estática, sem pensamento crítico, sem tarefas desafiadoras. Acaba por ser uma História “embalada”, pronta a consumir, contrariamente àquilo que se pretende com o construtivismo, onde deve prevalecer o equilíbrio, “em que as tarefas a propor não sejam nem demasiado difíceis para não serem frustrantes, nem o seu oposto que conduziria ao aborrecimento” (Gago, 2012, p. 11).

Mais tarde, estudos levados a cabo por investigadores do Reino Unido, como Peter Lee, Rosalyn Ashby, entre outros, mostram resultados distintos e mais animadores, concluindo-se

“que existe uma progressão global, mas não linear, no pensamento histórico das crianças e jovens; o nível conceptual pode oscilar e algumas crianças mais novas podem revelar um nível de elaboração semelhante a outras mais velhas, e vice-versa. Por isso, deve-se atender, especialmente, às situações concretas da aprendizagem” (Barca, 2004b, p.387).

Prova disso é, por exemplo, o estudo levado a cabo por Barca e Gago (2001), onde se concluiu que aqueles “alunos do 6º ano de escolaridade estão, na sua maioria, aptos a compreender fontes históricas com mensagens diversificadas” (p.253). Ora, se estudantes do 6º ano de escolaridade, que terão, em média, onze anos de idade, estão aptos para aprender e compreender conceitos e interpretar fontes históricas, qual a justificação para se facilitar o ensino de História ou eliminá-lo do currículo de estudantes menores de dezasseis anos?

Lee (2003), afirma que “a progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas” (p.25). Este modelo de progressão não é único, nem é uma regra. Outros poderão ser utilizados de formas distintas e para conceitos distintos. Mas, como o próprio autor refere, mais importante do que isso, não se trata de um modelo divisório ou classificativo, que pretenda catalogar os estudantes e ordená-los em patamares, mas sim ajudar a perceber as ideias dos estudantes, mudando “a forma como as crianças desenvolvem as suas ideias” (Lee, 2003, p.28).

É comum ouvirmos, no dia-a-dia, estudantes que se referem à História como uma

disciplina desinteressante. Por sua vez, é também comum ouvir-se docentes que se queixam da falta de conhecimentos dos estudantes. Estas opiniões, de ambas as partes, “resultam em parte da falta de consistência entre as teorias e as práticas” (Barca, 2007, p.53). Fatalmente, estas opiniões resultam de uma prática mais expositiva e behaviorista. No fundo, até são opiniões convergentes e coerentes. Por um lado, os estudantes não sabem nada, porque não possível que alguém consiga aprender com qualidade, estando apenas a ouvir alguém debitar informação, o que, conseqüentemente, faz crescer o desinteresse dos estudantes pela disciplina.

No entanto, não deixa de ser uma falácia que os estudantes não saibam nada. Primeiramente, é necessário prestar-se atenção àquilo que são as suas Ideias Prévias. Além disso, segundo Barca (2007), várias investigações tanto em Portugal, como noutros países

“apontam para a possibilidade de alguns jovens e até crianças estarem mentalmente disponíveis para raciocinarem em graus relativamente sofisticados, enquanto outros tendem a operar dentro de quadros mais simplistas ou ingénuos – num e noutro caso, a finalidade da aula de História será estimular o raciocínio histórico” (p.58).

O Construtivismo surge, então, a partir dos anos 90. Dentro desta teoria, “considera-se o sujeito da acção educativa como um sujeito interpretativo e não um sujeito passivo, e meramente informativo” (Gago, 2012, p.19), contrariamente ao que acontece na teoria behaviorista, em que o estudante é “encarado como um recipiente passivo e moldável” (pp.9-10), pronto para receber informações do docente.

Se, por um lado, Tavares e Alarcão (1989), citados por Gago (2012), defendem que a teoria behaviorista se foca mais no “saber-fazer”, por outro, “os cognicistas relacionam-no com o “saber”, apontam para a compreensão do mundo, do meio, de si, das interacções” (p.11). E é precisamente por ser importante a percepção que os estudantes têm do mundo e de si próprios, que o modelo da aula-oficina é o mais indicado. Deve, por isso, explorar-se as Ideias Prévias dos estudantes, partindo-se delas, “para ajudá-los a reformular ou a aprofundar as suas ideias em História” (Barca, 2007, p.63).

Devem ser formuladas questões desafiantes, ao longo das tarefas, por forma a que as aulas não se resumam a um “conjunto de análises estereotipadas sobre um passado morto, sem sentido para os jovens” (p.64), que é, no fundo, o que acontece numa aula expositiva, que leva a

que os estudantes interpretem que é passado e, portanto, que não interessa, como se o passado não tivesse influência no presente. E, de facto, quando não se permite que os estudantes questionem e debatam, é natural que os acontecimentos sejam vistos como “mortos e enterrados”. Deve ainda primar-se pela análise, interpretação e cruzamento de fontes e fomentar o trabalho não apenas individual, mas em grupo.

É também fundamental que conceitos substantivos e metahistóricos estejam presentes, lado a lado, durante o processo de ensino-aprendizagem, porque “não se trata apenas de existirem preocupações com o conhecimento substantivo, antes é com base no conhecimento substantivo criar situações de aprendizagem que englobem e obriguem a manusear conceitos metahistóricos” (Gago, 2012, p.29). Durante este processo, deve analisar-se a evolução das ideias dos estudantes, não com o intuito de classificar, mas antes com foco na evolução, funcionando como “um ‘termómetro para medir’ o pensamento histórico dos alunos” (Barca, 2007, p.64). Como refere Gago (2012), “o ponto-chave não está tanto no produto da aprendizagem, mas sim no processo de construção do conhecimento em que o aluno tem um papel activo” (p.21), ou seja, não se trata somente de como os estudantes estão quando alcançam a “meta” - embora isso também seja importante, obviamente -, mas sim, como chegam até ela, em que condições. Torna-se assim “necessário que o sujeito interpretativo construa o conhecimento mediante a sua própria experiência interna (p.21).

Por fim, deve haver um “envolvimento dos alunos na reflexão sobre as suas próprias aprendizagens” (Barca, 2007, p.64), que pode ocorrer, por exemplo, no final de cada unidade, através dos exercícios de metacognição.

2.3 - A Evidência Histórica

A Evidência Histórica é um conceito metahistórico primordial para a aprendizagem de história e para a construção e desenvolvimento do pensamento histórico. Confesso que, desde que iniciei o meu percurso neste Mestrado, cada conceito metahistórico novo que aprendia e estudava, considerava-o “mais importante” que os anteriores, até perceber que, todos juntos, levam a um estudo e compreensão mais completo da aprendizagem histórica a par dos conteúdos. Contudo, a Evidência sempre foi aquele que me pareceu estar na base de tudo, à semelhança do que defende Lee (2004), quando afirma que “o conceito de evidência é central à História porque é somente através do uso de evidências que a história se torna possível” (p.1).

Como é habitual, “muitos alunos tratam as fontes que usam na aula como se oferecessem

acesso directo ao passado e pudessem falar por elas mesmas” (Ashby, 2003, p.42). Talvez os estudantes e as pessoas em geral, pensem isso não só em relação às fontes, mas até mesmo aos historiadores. De repente, é como se, quem faz História, estivesse presente no tempo ou nos eventos sobre os quais escreve, fala ou ensina.

Por essa razão, Lee (2001) defende que é importante que os estudantes percebam que a História não se faz somente a partir dos testemunhos ou, de outra forma, que “a História não pára nos testemunhos” (p.15) e, como tal, esses testemunhos, bem como as mais diversas fontes, são estudados pelos historiadores e que, as conclusões a que chegam, resultam das inferências que fazem. Portanto, numa perspectiva de “nem oito, nem oitenta”, essas conclusões não surgem de simples cópia dos testemunhos, nem surgem de uma mera invenção dos historiadores e, daqui em diante, os estudantes deverão perceber a importância e o significado da Evidência.

No mesmo sentido destas afirmações de Peter Lee, haviam já surgido as afirmações de Collingwood (1965), citado por Simão (2007), que defende que a História surge da interpretação e da crítica da Evidência. Ainda no mesmo sentido, Jordanova (2000), citado por Ashby (2011), refere que as fontes não são uma autoridade por si só, sem que sejam questionadas e analisadas.

No fundo, aquilo que todos estes autores nos mostram, é que de nada serve uma fonte, se não for por nós questionada e, simultaneamente, que tudo pode ser uma fonte plausível se, quando questionada, nos der as evidências que pretendemos, sendo que não é possível “sabermos qual visão é correta, exceto quando encontramos o que a evidência, criticamente interpretada, o prova” (Collingwood, 1965, p. 98).

A forma como se utiliza e se recorre aos conceitos metahistóricos, exige uma certa sensibilidade por parte dos docentes. Da mesma forma que, na Multiperspetiva, é importante que os estudantes não tenham uma interpretação tão simplista, ao ponto de considerarem que uma versão é correta e, automaticamente, as outras são erradas, apenas porque divergem, ou que é importante que os estudantes saibam separar o Narrativa Histórica de um mero relato, também é importante que os estudantes percebam que a fonte, por si só, não confirma tudo, se não soubermos interpretá-la e questioná-la. Ou seja, é necessário que os estudantes tenham noção do que estão a trabalhar. Uma vez mais, é importante que os estudantes percebam que a fonte deve ser questionada, porque se nos limitamos a entregar fontes aos estudantes e a perdi-lhes que as observem/leiam, sem qualquer tipo de questionamento, estas situações “não passam de um exercício de entrega de informação” (Lee, 2001, p.14).

Para Veríssimo (2012), “o conhecimento histórico é uma reconstrução inferencial do

passado feita a partir da interpretação da evidência” (p.53). Mais uma vez, percebemos que a evidência não é automática. Caso contrário, a História não evoluía.

Para Ashby (2011), a visão que muitos estudantes têm sobre a História, é algo assustadora. A autora afirma que, para alguns estudantes, a História não passa de algo que aconteceu e não muda. Ou seja, está escrita, aconteceu e permanece no passado. No presente, apenas repetimos o que já foi dito e escrito. Além disso, afirma que, para estes estudantes, as diferentes versões dos “relatos históricos são então vistos como consequência de os historiadores não terem acesso a todos os pedaços e inventarem coisas para preencher as lacunas” (Ashby, 2011, p.139).

Se nos ficarmos pelo que já está dito e escrito, pelos testemunhos já recolhidos, sem que nada seja colocado em causa, sem que nada de novo possa surgir a partir da interpretação de cada pessoa, a História acabaria por estagnar. Entraríamos, assim, numa perspetiva mais Positivista, Rankeana e Comtista, que tiveram o seu valor, mas que, fruto da evolução, se percebeu que as ideias que defendiam, não contribuíam para o estudo da História com qualidade. Aliás, a refutação das suas ideias, surge precisamente da evolução.

E por falar em Positivismo, abordemos agora aquilo que são as fontes e as evidências. O Positivismo defendia que o pensamento deveria ser único e neutro, baseado no que era factual e nas fontes escritas. Em sentido totalmente oposto, surge Collingwood (1992), citado por Simão (2007), que vai muito mais além e defende que tudo pode ser usado como evidência, não havendo propriamente uma autoridade. Isto é, qualquer fonte é uma evidência, desde que nela sejam encontradas evidências para aquilo que se pretende comprovar.

E isso acaba por ir ao encontro do que afirma Lee (2004), que defende que “os historiadores não são simplesmente forçados a escolher entre dois relatórios, mas podem elaborar a sua própria imagem, que pode diferir de ambos. Com esse entendimento vem o reconhecimento de que podemos saber coisas sobre o passado que nenhuma testemunha relatou” (p.4).

Lee (2004), faz uma pequena grande distinção entre os conceitos de relíquia e registo. Para o autor, “um registo é uma fonte que pretende nos dizer (...) algo sobre algum evento” e “as relíquias são fontes que não pretendiam contar-nos o que aconteceu” (Lee, 2004, p.5), mas que, com base nas questões colocadas, acabaram por nos permitir retirar diversas evidências, que estavam de acordo com as conclusões que pretendíamos alcançar.

Nesse sentido, para Ashby (2011), além da diferença entre registo e relíquia, verificada e afirmada por Lee (2004), é importante que se perceba que a “Evidência não é uma categoria de

objetos (...). As fontes fornecem evidências, mas apenas quando são usadas como tal” (Ashby, 2011, p.140).

Na sequência destas afirmações, surgem as cinco orientações delineadas por Seixas e Morton (2013):

“Orientação 1 - A história é a interpretação baseada em inferências feitas a partir de fontes primárias. Fontes primárias podem ser contos, mas também podem ser vestígios, relíquias ou registros.

Orientação 2 - Fazer boas perguntas sobre uma fonte pode transformá-la em evidência.

Orientação 3 - O fornecimento geralmente começa antes de uma fonte ser lida, com perguntas sobre quem a criou e quando foi criada. Envolve inferir da fonte a opinião do autor ou criador, os propósitos, valores e visão de mundo, conscientes ou inconscientes.

Orientação 4 - Uma fonte deve ser analisada em relação ao contexto do seu cenário histórico: as condições e visões de mundo predominantes na época em questão.

Orientação 5 - Inferências feitas a partir de uma fonte nunca podem ficar sozinhas. Devem ser sempre corroboradas/verificadas com outras fontes (primárias ou secundárias)” (p.10).

Ainda que não deixe de ser importante perceber quem escreveu determinada fonte e em que contexto ela surge, “este tipo de análise crítica de fontes não pode ser um fim em si mesmo. As respostas a estas questões podem levar os alunos a noções simples e imprecisas e à inútil designação das fontes como credíveis e não credíveis” (Ashby, 2003, p.49), o que nos faria cair, novamente, na corrente Positivista. No fundo, “os alunos têm que compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões e que o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão” (Ashby, 2003, p.50).

Por fim, Ashby (2003) menciona seis níveis de progressão dos estudantes, quanto à sua interpretação da Evidência. Assim, no Nível 1 - Imagens do Passado, os estudantes não levantam grandes questões acerca dos conteúdos em estudo. No Nível 2 - Informação, os estudantes são capazes de reconhecer que as fontes estão ligadas ao passado, fornecendo informações corretas ou incorretas. No Nível 3 - Testemunho, os estudantes conseguem lidar com a contradição e as

fontes parecem válidas de acordo com o alcance que parecem ter para dizer a verdade. No Nível 4 - Tesoura e Cola, os estudantes começam a depositar confiança na fonte, mas há uma limitação no reconhecimento do potencial de uma fonte. No Nível 5 - Evidência num Contexto Mínimo, os estudantes compreendem que os historiadores podem fazer inferências que não dependem de alguém estar a dizer a verdade, ou não. Por fim, no Nível 6 - Evidência no Contexto, surge o entendimento e compreensão do contexto e das sociedades que produziram as fontes. No fundo, os estudantes devem conseguir ir subindo de nível, à medida que trabalham a Evidência.

Em suma, as fontes não nos mostram nada, sem que nelas procuremos encontrar algo. Até porque, se pensarmos bem, um documento de apoio a um ditador, por exemplo, dir-nos-á, *a priori*, que a pessoa a quem se refere, é alguém confiável, com boas intenções e a quem nada há a apontar. O desafio é retirar evidências, de uma fonte desse género, que nos mostrem, por exemplo, que aquilo que é dito é uma falácia e que, provavelmente, foi escrito com base no temor e não no “amor”.

A História não é estática nem intocável e é por essa razão que se torna apaixonante para uns e, para outros, demasiado complexa. Porque surgem versões diferentes, porque tudo depende daquilo que pretendemos investigar e descobrir. No fundo, a Evidência é “constituída a partir dos vestígios do passado a que decidimos aceder, seleccionando e interpretando as fontes disponíveis e construindo hipóteses explicativas, inferenciais e adutivas, de forma a construirmos conhecimento histórico” (Verissimo, 2012, pp.53-54).

2.4 - A Segunda Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial decorreu ao longo de seis anos, entre 1939 e 1945. Este conflito armado, colocou frente-a-frente duas fações: de um lado, os Aliados, onde se destacam os Estados Unidos da América, a França, a Grã-Bretanha e a União Soviética; do outro, os países do Eixo, com destaque para a Alemanha, a Itália e o Japão.

As políticas democráticas de EUA, França e Grã-Bretanha, contrastavam com os ideais fascistas dos países do Eixo e, mais ainda, com a ideologia Nazi colocada em prática pelo III *Reich*. Foram várias as atrocidades cometidas pelo Regime Nazi, desde logo o Holocausto, que fez milhões de vítimas de diversas minorias, mas com claro destaque para os judeus. Os campos de concentração, as câmaras de gás ou a Estrela de Davi, são alguns dos elementos que não são indiferentes até hoje e a palavra Auschwitz surge sempre com um tom mórbido e nunca será dita de outra forma. O Holocausto foi um evento tão marcante, que surge várias vezes destacado “à

parte” da Segunda Guerra Mundial, não por algum erro histórico, mas porque a sua dimensão leva a que assim seja. É como que um grande evento, dentro de um grande evento.

Ainda assim, este pequeno resumo focar-se-á no conflito propriamente dito, até porque estes seis longos anos proporcionaram, além de muita e incalculável destruição, a todos os níveis, a certeza de que o totalitarismo nunca deverá sobrepor-se à democracia e que o respeito pelos direitos humanos e individuais, é fundamental para que possamos viver num mundo digno e sem conflitos.

Para abordarmos a Segunda Guerra Mundial, é necessário recuar no tempo, até 1918, quando findou o primeiro conflito mundial. Terminados esses quatro longos anos de conflito em novembro de 1918, é assinado mais tarde - em junho de 1919 - o Tratado de Versalhes que, mal se sabia, seria um dos gatilhos para o conflito que despoletara em 1939.

Foram decretadas punições severas à Alemanha que, entre outras consequências, se viu

“totalmente desarmada, proibida de fortificar ou alojar tropas na margem esquerda do Reno; obrigada a reduzir os efetivos militares (100 mil homens, entre oficiais e soldados) e extinguir o serviço militar obrigatório (alistamento voluntário); o país teve suspensa a marinha de guerra e ficou impedido de possuir submarinos, aviação de guerra e naval e artilharia pesada” (Porto e Silva, 2019, p.4).

A Alemanha sai, portanto, com uma imagem desgastada, enfraquecida e até humilhada, da Primeira Guerra Mundial. E se, no princípio, estas medidas pareciam ser justas pelos danos provocados e suficientes para impedirem uma repetição do sucedido, a historiografia mostra-nos que sucedeu exatamente o contrário.

De há muitos anos a esta parte se percebe que a escalada do Partido Nazi e da sua ideologia, se fez apoiada naquilo que foram as consequências do Tratado de Versalhes, tal como afirma Zaloga (2009)

“A chegada de Hitler ao poder na Alemanha na década de 1930 foi alimentada pelo profundo sentimento de humilhação alemão após a derrota na I Guerra Mundial. As severas condições impostas pelos Aliados e a perda de antigos territórios alemães do Leste a favor dos novos Estados da Checoslováquia e da Polónia causaram um amargo ressentimento. Estes ressentimentos foram muito

bem explorados pelos nazis para chegarem ao poder” (p.7).

Podemos afirmar que, a par da ideologia antissemita, que visava os judeus, culpabilizando-os também pelo estado do país, “a indignação com as retaliações sofridas pela Alemanha, por exemplo, serviu como argumento e fez disso um terreno fértil para o surgimento e crescimento do nazismo” (Porto e Silva, 2019, p.8). A partir daqui, estava montada a base da sede imperialista e de vingança de Hitler, que viria a culminar num novo conflito mundial armado, em 1939.

Hitler anuncia a desmilitarização das forças armadas alemãs e, em março de 1938, anexa a Áustria. Mais tarde, na Conferência de Munique, “pressionou a França e a Grã-Bretanha para autorizarem que ocupasse os sudetas” (Zaloga, 2009, p7). A forma leviana como britânicos e franceses cederam também ajudou a que Hitler aumentasse a sua sede imperialista, já que o convenceu “de que os dois países eram dirigidos por homens fracos que podiam ser enganados e ameaçados para lhes tomar mais concessões territoriais” (p.7). Aquilo que parecia ser uma prova de paz mundial - opinião corroborada pelo primeiro-ministro britânico, Neville Chamberlain -, aumentou em Hitler o desejo de conquistar mais territórios, o que levou os líderes britânicos e franceses perceberem “que as reivindicações territoriais de Hitler eram insaciáveis” (p.8).

Ainda que as ideologias alemã e soviética fossem divergentes, “os interesses de Estado da União Soviética e da Alemanha convergiram em 1939” (p.8), aquando da assinatura do Pacto de Não-Agressão, também conhecido como Pacto Ribbentrop-Molotov.

Já em 1939, as tropas alemãs invadem a Checoslováquia e, posteriormente, dá-se o acontecimento que despoletaria o início do conflito mundial: a invasão da Polónia.

Se as reivindicações territoriais de Hitler, a juntar à invasão da Checoslováquia, já tinham deixado britânicos e franceses de pé atrás, a invasão da Polónia acaba por ser a gota de água. A invasão estava agendada para o dia 26 de agosto, “mas o *Führer* hesitou quando a Grã-Bretanha prometeu ajuda militar à Polónia” (p.10). Além disso, como afirma Zaloga (2009), também o facto de nem todas as unidades terem recebido a mensagem e a ocorrência de percalços nas fronteiras, ajudou a que o ataque fosse adiado, mas não travado. Foi, então, a 1 de setembro de 1939, que o exército alemão colocou em prática aquilo que ficaria conhecido como Ataque-Relâmpago ou, mais precisamente, a *Blitzkrieg*. Trata-se de uma estratégia rápida, eficaz e altamente devastadora. Os ataques são realizados por via aérea, marítima e terrestre. Num ápice, o cenário é de destruição e a defesa é praticamente impossível. E foi desta forma que, em pouco tempo, a Polónia foi tomada pelos alemães, tal como descreve Gilbert (2009)

“Primeiro, e sem qualquer aviso prévio, uma série de ataques aéreos destruíram boa parte da força aérea do país agredido. Em segundo lugar, os bombardeiros visaram as comunicações rodoviárias e ferroviárias (...). Em terceiro lugar, os bombardeiros de mergulho localizaram as colunas de tropas em marcha e bombardearam-nas (...)” (p.12).

Estava dado o mote para a Segunda Guerra Mundial, com a Grã-Bretanha e a França, dois dias depois, a 3 de setembro, a declararem guerra à Alemanha. Esta atitude provocou “alegria nas ruas de Varsóvia” (Zaloga, 2009, p.63), até porque havia ainda “a esperança de que essa declaração ia ser seguida de acções militares das potências ocidentais” (p.63), sobretudo dos EUA. No entanto, surge a resposta americana em sentido inverso, já que Roosevelt “foi enfático na sua comunicação a 3 de setembro ao povo americano: «Que nenhum homem ou mulher diga, imprudente ou enganosamente, que a América vai enviar as suas tropas para os campos europeus (...)»” (Gilbert, 2009, p.15). Por sua vez, a França adota uma estratégia mais lenta e defensiva, esperando “que os polacos resistissem três ou quatro meses. Os franceses, como os polacos, tinham subestimado a velocidade da nova forma de fazer guerra” (Zaloga, 2009, p.64), o que deu vantagem à Alemanha, já que, nesse aspeto, Hitler foi mais astuto e visionário, ao perceber que não era através de uma guerra das trincheiras, que conseguiria alcançar os seus objetivos.

No ano seguinte, em 1940, seguiu-se nova invasão e, desta vez, é caso para dizer que se tratou de um encontro de titãs: a Alemanha invade a França. Ainda que a invasão da Polónia tenha ocorrido com relativa “facilidade” e com uma demonstração de força por parte da Alemanha, também “proporcionou ao Exército alemão ensinamentos vitais para o seu posterior ataque, muito mais difícil, contra o seu inimigo da Grande Guerra, a França” (Zaloga, 2009, p.86).

Depois de invadidas a Dinamarca, a Noruega, a Bélgica e a Holanda, seguia-se a Batalha de Dunkerque, com a Operação Dinamo, que “era o nome de código escolhido para designar a evacuação, por Dunquerque, de tantos soldados quantos fosse possível. a 26 de Maio, esperava-se conseguir evacuar 45 000 (...)” (Gilbert, 2009, p.110). Com caminho aberto para Sul, “Hitler deu início à etapa mais ambiciosa da guerra até então (...): a captura de Paris” (p.121). O exército alemão recorreu novamente à inovadora e devastadora *Blitzkrieg*, contrastando com a tática dos gauleses, cujos generais, focados nas “vitórias de 1918, seguiram o caminho fácil de confiar numa política defensiva, resumida na chamada Linha Maginot” (Shepperd, 2009, p.6).

Talvez atualmente a historiografia olhe para a estes acontecimentos com alguma naturalidade, dada a força dos alemães e a passividade dos franceses. No entanto, em 1939, o exército francês era visto com mais prestígio, já que “era uma força poderosa e bem equipada, com um arsenal moderno e o prestígio da vitória de 1918” (Zaloga, 2009, p.86).

A 10 de junho, a Itália invade a França e “Mussolini declarou guerra não apenas à França mas à Grã-Bretanha” (Gilbert, 2009, p.127). No dia 13 de junho, “a Força Aérea alemã bombardeou Paris” (p.121). Para os alemães, a França deveria ficar de tal forma arruinada, a nível social, económico e militar, “que nunca mais poderia recompor-se de modo a apoiar os Estados mais pequenos” (p.121). Mas foi no dia 14 de junho que viaturas alemãs chegaram a Paris “e um posto de comando alemão estava já instalado no Hotel Crillon” (p.132). A França estava tomada e rendida. Na manhã desse dia, “uma grande bandeira com a cruz suástica foi pendurada no Arco do Triunfo” (p.132) e, posteriormente, os alemães fizeram o mesmo na Torre Eiffel.

Para Shepperd (2009), além da tática lenta e defensiva dos franceses, a vitória alemã na Batalha da França deve-se também ao facto de que “quase toda a sorte esteve do lado do atacante” (p.6), já que a França se encontrava dividida a nível político e as memórias e traumas da Primeira Guerra Mundial ainda estavam bastante presentes nos gauleses.

A 22 de junho, é assinado o Armistício de Rethondes. Depois de muitos impasses nas negociações, foram dadas ordens para que o documento fosse assinado e, “às sete horas menos dez, o armistício era uma realidade. Em menos de nove meses era a sexta nação que sucumbia perante a Alemanha” (Gilbert, 2009, p.141). Como consequência, a França fica “aparentemente” dividida. “Aparentemente” porque, se o Norte fica totalmente controlado por Berlim, o Sul, que tinha Vichy como sua capital, ainda que não fosse oficialmente controlado pelas forças alemãs, já que tinha um governo liderado pelo Marechal Pétain, um dos heróis da Primeira Guerra Mundial, este não passaria de uma farsa, um governo fantoche, cujas cordas seriam controladas pelos nazis.

Ainda que a ocupação da França se desse por uma questão de honra ou de pura vingança, face aos acontecimentos registados no final do primeiro conflito, Hitler aproveitaria o território francês para tentar atacar a Grã-Bretanha, ainda que para Shepperd (2009), o facto de o *Führer* “não ter planos imediatos para explorar a derrota da França e invadir a Grã-Bretanha” (p.93), pode justificar a estrondosa derrota alemã no final da Segunda Guerra Mundial.

Mas Hitler “não esquecera a sua vontade de subjugar a Grã-Bretanha” (Gilbert, 2009, p.141) e, como tal, foi para aí que direccionou atenções e, em agosto de 1940, tinha início a Batalha

de Inglaterra. Contrariamente ao que havia sido a postura e a tática alemã nas invasões anteriores, “esta era uma ofensiva aérea que não incluía quaisquer operações em terra” (p.160). E talvez essa tenha sido também uma das razões da vitória britânica, já que “logo desde o primeiro dia, os alemães ficaram surpreendidos com a perícia dos pilotos britânicos que os enfrentavam” (p.160).

Numa batalha travada nos céus, a *Luftwaffe* enfrentou a *Royal Air Force* e os britânicos acabariam por levar a melhor. Para que se perceba, os alemães lançaram O Dia da Águia, a 13 de agosto, tratando-se de “um dia em que vaga após vaga de aviões alemães, 1485 ao todo, procuraram atingir as bases aéreas e fábricas de aeronáutica” (p.159) britânicas, para que se pudesse prosseguir e consumir a invasão. Dois dias depois, “setenta e cinco aviões alemães foram abatidos (...), contra uma perda britânica de trinta e quatro” (p.161). Por esta altura, percebia-se que “a Grã-Bretanha não seria invadida sem uma prévia vitória aérea clara dos alemães” (p.161), que não viria a consumir-se. Para isso, foram cruciais os pilotos britânicos e toda a sua técnica e audácia, mas também a tecnologia de radar, que permitia prever e antecipar ataques aéreos.

Em setembro de 1940, mais propriamente no dia 27, Alemanha, Itália e Japão firmam “um Pacto Tripartido, estendendo até ao Extremo Oriente o Eixo Roma-Berlim” (p.174). Estava assim consumada uma das fações em evidência neste conflito: o Eixo.

No ano seguinte, em junho, tem início outro acontecimento marcante. Hitler ignora por completo o Pacto de Não-Agressão, que havia sido firmado entre Alemanha e União Soviética e coloca em curso aquela que ficou conhecida como Operação Barba Ruiva. Os alemães colocaram novamente em prática a *Blitzkrieg*, tal como mostra Gilbert (2009)

“Nas primeiras horas da guerra, os bombardeiros alemães atacaram sessenta e seis aeródromos soviéticos (...). Ao mesmo tempo, cinco cidades soviéticas (...) foram sujeitas a bombardeamentos aéreos (...). Outro grupo de bombardeiros atacou (...) uma das principais bases navais soviéticas (...)” (p.265).

Com esta invasão, a URSS entra oficialmente na guerra. Mas talvez Hitler tenha falhado nalguns pormenores, aquando da delineação estratégica. Primeiramente, o vasto território soviético, que acabava por exigir um esforço que nem a Polónia, nem a França exigiram, por exemplo. Por outro lado, os alemães não contavam com o rigoroso inverno russo e não estavam

preparados para enfrentá-lo, já que “a partir de meados de novembro de 1941 passou a fazer tanto frio que as sentinelas que adormeciam acidentalmente nos seus postos eram encontradas mortas, geladas, na manhã seguinte” (p.344).

Também em dezembro desse mesmo ano, “às oito menos cinco da manhã de domingo, 7 de dezembro de 1941, hora do Havai, 360 bombardeiros e aviões de combate japoneses atacaram os navios de guerra americanos fundeados em Pearl Harbour” (p.359). Este ataque surpresa por parte dos japoneses, resultou na entrada oficial dos EUA na guerra. Com esta entrada, estava composta a outra facção, que rivalizara com o Eixo: os Aliados. Esta era constituída, então, por EUA, França (ainda que totalmente devastada por esta altura), Grã-Bretanha e URSS.

As derrotas colecionadas pela Alemanha durante a invasão da União Soviética, davam sinais de que o Eixo e, particularmente, os alemães, estariam a perder força. Mas a guerra vira verdadeiramente a 6 de junho de 1944. Este é, possivelmente, o dia mais marcante destes seis longos anos. Conhecido para a História como O Dia D, “na madrugada de 6 de junho, dezoito mil para-quedistas britânicos e americanos eram largados na Normandia” (p.692) e, mais tarde, “às 6.30 da manhã, desembarcaram as primeiras tropas” (p.692).

A partir daqui a vitória dos Aliados estava cada vez mais próxima, iniciando-se, a 19 de agosto, a libertação da França, como refere Gilbert (2009)

“No dia 19 de Agosto, em Paris, a polícia, que passara para o lado da Resistência, cercava a Prefeitura da Polícia. Foi hasteada a bandeira tricolor e entoada a *Marsehesa*. Depois, surgiu um carro blindado alemão e abriu fogo, tendo a polícia ripostado. A Batalha de Paris começara” (p.740).

Em poucos dias, a capital francesa, que se encontrava debaixo do jugo nazi desde 1940, era libertada. Na tarde do dia 25 de agosto de 1944, “o comandante alemão de Paris, general Von Choltitz, rendeu-se. E uma hora e meia depois, o general De Gaulle chegava à cidade (...)” (p.748).

Face às sucessivas vitórias dos Aliados, a derrota do Eixo na guerra era cada vez mais expectável e inevitável. Assim, a partir de 16 de abril de 1945, tem início um dos últimos conflitos desta guerra, que marcaria o fim da mesma, “com o lançamento de meio milhão de granadas de artilharia, obuses e morteiros, o Exército Vermelho inicia a sua ofensiva contra Berlim, enquanto três mil tanques de primeira qualidade e potência de tiro superior avançavam sobre a capital”

(p.860). Iniciava-se assim a queda de Berlim, que levaria à inevitável queda da Alemanha Nazi e, por conseguinte, ao fim da Segunda Guerra Mundial. Dias depois, a 30 de abril, “às dez para as onze da noite, a bandeira vermelha desfraldava-se por cima do Reichstag” (p.877) e Berlim era finalmente invadida e ocupada pelas tropas Aliadas, caindo com estrondo.

Essa data marca também o fim de Hitler, literalmente, já que o líder nazi cometera suicídio, ao perceber o rumo dos acontecimentos, como explica Gilbert (2009)

“(…) Goebbels, Bormann e os outros entraram nos aposentos de Hitler. O Führer estava morto. Morta também estava Eva Braun; envenenara-se. Com um só tiro de pistola, o Reich de Mil Anos chegava ignominiosamente ao fim, doze anos depois de ter sido triunfantemente proclamado” (p.877).

Dois dias antes, na Itália, assistiu-se ao “ignominioso fim do regime fascista, instaurado havia vinte e três anos no país” (p.872), uma vez que morrera Mussolini, que foi “fuzilado por um grupo de resistentes italianos” (p.872). O corpo do *Duce* foi transportado para Milão e exposto em praça pública, pendurado de cabeça para baixo, como símbolo de vitória (Gilbert, 2009). Nesse mesmo dia, “delegados do general Von Vietinghoff assinavam a rendição incondicional das forças alemãs em Itália” (p.872).

Restava libertar a Alemanha do domínio Nazi. A morte de Hitler não deixava margem para dúvidas e, no dia 2 de maio - dois dias após a morte do *Führer*, portanto - “o marechal Zhukov aceitou a rendição total de Berlim” (p.879). Era o fim da guerra na Europa.

Poucos meses antes, em fevereiro de 1945, tinha início a Conferência de Ialta, na Ucrânia. Os líderes dos principais países Aliados - Roosevelt (EUA), Churchill (Grã-Bretanha) e Estaline (URSS) -, “reuniram-se para discutirem as questões políticas que se punham em relação à Europa do pós-guerra” (p.826). Um facto curioso é que Estaline terá sido pressionado a dar uma série de garantias aos dois líderes ocidentais, tais como “realização de eleições livres e participação de todos os partidos políticos no processo. Mas estas garantias revelar-se-iam vãs” (p.826), o que mostra que era mais o que os separava, do que aquilo que os unia. A questão é que o que os unia era um inimigo comum e demasiado forte e ousado: a Alemanha Nazi. Desta conferência, surge um novo mapa geopolítico, com a Alemanha no centro da questão. O país fora então dividido em quatro zonas de ocupação distintas. Assim, o Bloco Ocidental seria ocupado por EUA, Grã-Bretanha e França. Já o Bloco Oriental, seria ocupado pela URSS, tal como mostra o Comunicado

final dos Acordos de Ialta (1945)

“As forças das três potências ocuparão cada uma a sua zona dentro da Alemanha. (...) A França será igualmente convidada a tomar a seu cargo uma zona de ocupação. (...) Estamos decididos a desarmar e dissolver todas as forças armadas alemãs (...); a julgar e punir todos os criminosos de guerra; a exigir a reparação de todas as destruições causadas pela Alemanha; a extinguir o partido Nazi, as leis e as instituições nazis”.

Além destas alterações no cenário geopolítico, os líderes aliados acordaram ainda “que a Alemanha teria de pagar indenizações pelos estragos causados nos países ocupados” (Gilbert, 2009, p.828).

Se esta conferência ocorreu pouco antes da queda de Berlim e do Regime Nazi, igualmente pouco tempo depois, ocorreu uma outra. Assim, a Conferência de Potsdam ou, como lhe chama Gilbert (2009), “a conferência dos Três Grandes” (p.904), teve lugar em Potsdam, na Alemanha e teve início a 17 de julho. Os três líderes já supracitados, reuniram-se “a fim de discutir a continuação da guerra contra o Japão e as condições da Europa do pós-guerra” (p.904).

E foi precisamente com o Japão em evidência e como protagonista, que a Segunda Guerra Mundial chegaria ao fim, com dois ataques de rompante, quase consecutivos e verdadeiramente arrasadores. Primeiro em Hiroxima, quando no dia 6 de agosto de 1945

“o «Enola Gay», que fora especialmente preparado para o transporte e lançamento de uma bomba atômica, levantou voo (...). (...) Às oito e um quarto da manhã - hora japonesa -, o avião largava a sua bomba atômica sobre a cidade de Hiroxima” (p.914).

Deste ataque, resultariam cerca de oitenta mil mortos e trinta e cinco mil feridos (Gilbert, 2009). Três dias mais tarde, a 9 de agosto, seguiu-se um novo ataque aéreo, desta vez em Nagasáqui, quando “um segundo bombardeiro especialmente preparado, o *Bock's Car*, levantou voo da ilha de Tinian, transportando uma segunda bomba atômica” (p.916). O Japão não resistiria a estes dois ataques fulminantes, tal como mostra Gilbert (2009)

“No momento exato em que a bomba de Nagasáqui explodia, o Supremo Conselho de Guerra do Japão estava reunido em Tóquio. A notícia da explosão fez reacender a discussão acerca da rendição incondicional do país” (p.917).

Com este ataque, “o número total de mortos de Nagasáqui era calculado em 48 857” (p.916). A Segunda Guerra Mundial chegava assim ao seu final, de forma estrondosa, arrasadora e com um recado dos Estados Unidos para o mundo e, mais propriamente, para a União Soviética: a bomba atômica era uma realidade, existia e havia sido utilizada. Isso acabaria por ser um ponto determinante para o desenrolar dos acontecimentos no pós-guerra e durante a Guerra Fria.

Terminado o conflito, foram julgados aqueles que haviam cometido crimes contra a humanidade. Pelo menos, os que restaram, já que de entre todos os criminosos, alguns fugiram, outros teriam cometido suicídio. Os Julgamentos de Nuremberga ficaram marcados na História, por neles terem sido condenados alguns dos pesos pesados do Nazismo, como Hermann Göring, Chefe da Força Aérea de Hitler - que cometera suicídio, depois de ser sentenciado à morte (Gilbert, 2009); Alfred Jodl, Líder militar; Albert Speer, Líder civil e arquiteto do III Reich ou Karl Dönitz, Líder militar e Presidente da Alemanha, após o suicídio de Hitler.

Foi também criada a Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de defender e preservar os Direitos Humanos, o apoio económico e, no fundo, tentar preservar as liberdades individuais de cada povo e de cada indivíduo, evitando que situações como as que ocorreram durante a Segunda Guerra Mundial, bem como um conflito armado desta dimensão (ou de qualquer outra dimensão), se repitam. Embora nem sempre com o sucesso desejado, é importantíssimo que se faça cumprir tudo aquilo que propõe a ONU, para que o mundo não volte a vivenciar as atrocidades cometidas durante aqueles seis longos anos.

Ainda que algumas estatísticas apontem para números que variam entre os 50 e os 80 milhões de mortos, devido ao conflito, Gilbert (2009) afirma que

“Nunca será conhecido com precisão o número das vítimas da Segunda Guerra Mundial. Dezenas de milhões de homens, mulheres e crianças pereceram sem que os seus nomes tenham sido registados e sem notícia acerca do modo e da data das suas mortes. Milhões de soldados morreram em combate sem que ninguém saiba precisamente onde” (p.962).

Mas não é o número preciso que mais importa. Importante mesmo é que se lembre sempre que existiram mortes e, qualquer morte em plena guerra, será de lamentar. Edifícios foram destruídos, cidades inteiras foram destruídas e vidas foram para sempre arruinadas. E é importante lembrar sempre tudo o que aconteceu, não só para que não se repita, mas porque “o maior caso interminável da Segunda Guerra Mundial é a dor humana” (Gilbert, 2009, p.962).

Capítulo III - Metodologia de Investigação

Neste Capítulo, irei abordar aspetos relacionados com a implementação do Projeto, tais como as circunstâncias em que essa implementação decorreu, materiais utilizados ou os dados recolhidos deste estudo.

3.1 - Circunstâncias de Lecionação

Como referi anteriormente, no Capítulo I, a implementação do meu Projeto acabou por ser bastante desafiante, pelo facto de ter ocorrido em formato online.

Face à situação pandémica, que obrigou a um novo período de confinamento, praticamente todo o Segundo Período do Ano Letivo 2020/2021 decorreu em formato online. Ora, sendo essa uma característica desafiante para qualquer docente, o que dizer de um estagiário que, com escassa experiência - duas aulas lecionadas de forma presencial, apenas -, se vê a tentar lecionar através de um computador? E, como se não bastasse, quando se trata da implementação do Projeto.

O primeiro grande desafio, foi tentar transformar tudo o que tinha planeado fazer presencialmente, em algo exequível no formato online, tentando manter, dentro do possível, a mesma qualidade. Ainda que, inicialmente, eu considerasse que esta questão não seria um grande entrave, a verdade é que as coisas não foram tão simplistas assim. Muito do que eu planeei fazer presencialmente, acabou por ser descartado (como por exemplo, o trabalho em grupos com a minha supervisão, como mostrarei mais adiante), porque a lecionação deve sempre ser adaptada, não só aos estudantes ou às turmas, mas também às circunstâncias.

O segundo grande desafio, prendeu-se com o tempo de lecionação. Este foi, talvez, o ponto mais sensível da implementação do meu Projeto, porque acabou por apanhar-me totalmente de surpresa. De repente, com o Ensino à Distância, as turmas passaram de ter duas aulas de cinquenta minutos cada, por semana, para terem uma Aula Síncrona e uma Aula Assíncrona,

ambas de cinquenta minutos também, ainda que as aulas assíncronas pudessem durar um pouco mais, isto é, os estudantes poderiam enviar os materiais até ao final do dia, sensivelmente. Assim, na prática, passei de ter à minha disposição cerca de cinco/seis tempos letivos, para ter apenas três, sendo que, desses três tempos letivos, apenas dois seriam síncronos e um decorreria de forma assíncrona. Apesar deste percalço, no final das contas, acabei por conseguir obter seis tempos letivos para a implementação do Projeto, uma vez que as aulas destinadas ao Levantamento de Ideias Prévias e à Metacognição decorreram de forma assíncrona, o que, por si só, já contabiliza dois tempos letivos. Além disso, lecionei duas aulas síncronas - tal como estava já planeado - e contei ainda com mais dois tempos assíncronos, ao invés de um, muito por conta da turma B, que não conseguiu realizar a Ficha Formativa nesse prazo previamente estipulado, pelo que por aconselhamento da docente Cooperante, acabei por atribuir mais um tempo letivo a todas as turmas, para que essa tarefa pudesse ser concluída da melhor forma possível.

O facto de ter implementado o meu Projeto em formato online, trouxe-me também outros desafios, nomeadamente ao nível da tecnologia. É certo que qualquer docente está sujeito a enfrentar dificuldades técnicas no dia-a-dia e, tal como mencionei anteriormente, eu próprio as encontrei já em contexto presencial. No entanto, assim que iniciei a implementação do meu Projeto, deparei-me com o facto de que, no *Google Classroom* (plataforma utilizada para lecionar à distancia), a transmissão do som proveniente dos vídeos colocados no PowerPoint - vídeos esses que foram retirados do *Youtube* e colocados no referido programa e que continham as músicas através das quais se desenrolaria a leção e implementação do Projeto -, não era feita automaticamente ou mediante uma opção prévia, como ocorre, por exemplo, na plataforma *Zoom*. Assim, na plataforma utilizada pela escola, apenas os vídeos mostrados diretamente do *Youtube* contariam com essa definição. Para contornar esta situação, uma vez que seria impossível que o meu trabalho fosse desempenhado da melhor forma sem que os estudantes ouvissem os excertos das músicas por mim selecionados, vi-me forçado a lecionar com auscultadores e, sempre que pretendia que a turma ouvisse alguma música, a solução passava por colocar um dos auscultadores junto do microfone. O som não chegava aos estudantes nas melhores condições, certamente. Mas, naquele momento, era a melhor - e talvez a única - solução.

3.2 - A Implementação do Projeto

O principal objetivo deste projeto passa por perceber de que forma os estudantes podem aprender História através, não só de fontes primárias e historiográficas, mas também através de outro tipo

de fontes, especificamente a música. É certo que, o mais comum/normal, será que os estudantes consigam aprender através de fontes diversas, sejam elas primárias ou secundárias. A questão é: até que ponto a utilização de fontes como letras de músicas, permitem a construção de evidência, e poderá levar os estudantes a comprovarem factos históricos, relacionando essas mesmas letras com as fontes históricas ditas “oficiais”, alcançando os factos históricos?

Assim, esta investigação pretende responder às seguintes **questões**:

1. De que forma a música, a História e a educação histórica podem estar interligadas?
2. Pode, ou não, a música ser utilizada como fonte histórica?
 - 2.1. É, ou não, válido utilizar-se a letra de uma música como fonte comparativa de determinado facto/acontecimento, comparando-a com outras fontes históricas?
 - 2.2. Como é que os estudantes usam a Evidência Histórica produzida a partir da música?
3. Qual é o impacto da música para aprender História?
 - 3.1. É possível refletir sobre factos históricos e compreendê-los através da música?

De seguida, na Tabela 2, apresenta-se o Desenho do Projeto, onde estão sintetizados os materiais utilizados e os diversos momentos, tais como a forma como ocorreu o Levantamento de Ideias Prévias, a leção ou a Metacognição.

Tabela 2 - Desenho do Projeto

<u>Momento</u>	<u>Questões</u>	<u>Instrumentos</u>	<u>Informações a obter</u>
1	De que forma a música, a História e a educação histórica podem estar interligadas?	Questionário inicial de literacia musical e relevância da música para aprender história. (Anexo 1) Levantamento de Ideias Prévias sobre conceitos substantivos a trabalhar. (Anexo 1)	Analisar de que forma os estudantes consideram a música como fonte para aprender História.

2	<p>Pode, ou não, a música ser utilizada como fonte histórica?</p> <p>É, ou não, válido utilizar-se a letra de uma música como fonte comparativa de determinado facto/acontecimento, comparando-a com fontes primárias?</p> <p>Como é que os estudantes usam a Evidência Histórica produzida a partir da música?</p>	<p>Realização de múltiplas tarefas com recurso a fontes diversas: escritas, iconográficas e letras de música sobre a II Guerra Mundial, especificamente, mas também sobre a temática da guerra, no geral, para que os estudantes possam associar aos conteúdos em estudo; (Anexo 2 e Anexo 3)</p> <p>- Audição dessas mesmas músicas.</p>	<p>Aferir se os estudantes conseguem utilizar as letras das músicas, como fonte válida e credível, para refletir sobre os factos históricos.</p> <p>Compreender como os estudantes extraem das músicas evidências históricas que lhes permitam compreender a realidade histórica em estudo.</p> <p>Analisar como os estudantes conseguem utilizar a música, juntamente com outro tipo de fontes, como forma de evidenciar determinados factos históricos.</p>
3	<p>Qual é o impacto da música para aprender História?</p> <p>É possível refletir sobre factos históricos e compreendê-los através da música?</p>	<p>Metacognição (Anexo 4)</p>	<p>Avaliar o impacto da música para cativar os estudantes a refletirem sobre determinados factos/acontecimentos históricos e a compreender a realidade histórica estudada.</p>

Através deste Projeto, pretende-se que sejam alcançados os seguintes **objetivos**:

- Analisar de que forma os estudantes consideram a música como fonte para aprender História.
- Aferir se os estudantes conseguem utilizar as letras das músicas, como fonte válida e credível, para refletir sobre os factos históricos.
- Compreender como os estudantes extraem das músicas evidências históricas que lhes permitam compreender a realidade histórica em estudo.
- Analisar como os estudantes conseguem utilizar a música, juntamente com outro tipo de fontes, como forma de evidenciar determinados factos históricos.
- Avaliar o impacto da música para cativar os estudantes a refletirem sobre determinados factos/acontecimentos históricos e a compreender a realidade histórica estudada.

3.3 - Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados foram divididos em três momentos distintos, sendo eles o Levantamento de Ideias Prévias, uma Ficha Formativa e a Metacognição, respetivamente.

No **primeiro momento**, referente ao Levantamento de Ideias Prévias, foi utilizado o **Questionário 1** (Anexo 1), no qual são abordados os conceitos que seriam trabalhados durante as aulas, sendo eles Genocídio, Resistência e Holocausto. Estes conceitos, são também os conceitos presentes nas Aprendizagens Essenciais. Além disso, foram ainda colocadas questões aos estudantes relativamente aos seus gostos musicais.

Entre a questão 1 e a questão 6, procurou-se perceber quais os gostos musicais dos estudantes, não só os estilos musicais, mas também a frequência com que estes ouvem música no seu dia-a-dia, sendo algumas delas de resposta aberta e outras de resposta simples e/ou de escolha múltipla. As questões 5 e 6, apesar de estarem relacionadas com música, começam já a incluir a temática da música dentro da sala de aula e, mais propriamente, das aulas de História. O intuito de todas estas questões era tentar perceber a disposição que teriam os estudantes para ouvirem pequenos excertos de músicas, mas também, se já tinham passado por uma experiência idêntica. O facto de ter mencionado especificamente as aulas de História, deveu-se ao facto de, por experiência própria, deduzir que, noutras disciplinas, tal já teria sucedido, ainda que não nos mesmos moldes, mas é bastante usual que os estudantes tenham liberdade para ouvir música, por exemplo, em aulas de Educação Visual.

De seguida, da questão 7 à questão 8 - todas de resposta aberta -, pretendeu-se perceber que conhecimentos já tinham os estudantes sobre a Segunda Guerra Mundial, onde obtiveram esse conhecimento e que curiosidades teriam sobre a temática. Estas questões tinham como objetivo fazer-me perceber se os estudantes estavam mais ou menos familiarizados com os conteúdos que ia lecionar, além de servirem de apoio para tentar desfazer concepções erradas, utilizar as corretas e, por fim, tentar adaptar o conteúdo das aulas àquilo que seriam as curiosidades dos estudantes.

Por fim, as questões 10 e 11, diziam respeito aos conceitos presentes nas Aprendizagens Essenciais, já supracitados. Assim, na questão 10 os estudantes deveriam referir o que entendiam pelos conceitos de Genocídio, Holocausto e Resistência e, na questão 11, deveriam associar uma música a esses mesmo conceitos. O objetivo da questão 10 acaba por ser mais óbvio, mas a questão 11 foi também muito importante, porque permitiu perceber de que forma os estudantes podem interligar as músicas e os conceitos, ainda que não estejam intimamente ligados. E era esse um dos meus grandes objetivos, ou seja, além de lecionar através de músicas que abordam temáticas específicas, utilizar também músicas que nada têm a ver com a temática, mas, direcionando o olhar no sentido certo, com as questões apropriadas, fazer com que tudo fizesse sentido no final.

No **segundo momento**, foi implementado o **Questionário 2**, tratando-se este de uma Ficha Formativa (Anexo 3). Desde que decidi qual a temática a lecionar, que percebi que seria interessante implementar uma Ficha Formativa, onde fosse possível que os estudantes trabalhassem com outras músicas, que não aquelas que seriam apresentadas nas aulas, mas, acima de tudo, onde os estudantes pudessem trabalhar em grupos, ou seja, colaborativamente.

Com a alteração do formato presencial, para o formato de Ensino à Distância, a implementação dessa Ficha nunca saiu dos planos, mas percebi que seria mais complicado, pelo facto de os estudantes não estarem numa sala de aula, onde eu estivesse imediatamente disponível para esclarecer dúvidas ou onde a turma pudesse sentir-me mais à vontade para expor essas mesmas dúvidas. Além disso aquilo que tinha pensado, consistia na formação de grupos de forma aleatória, algo que também decidi excluir, uma vez que entendo que, para os estudantes, seria mais benéfico trabalharem com quem quisesse, com quem sentissem mais confiança e à vontade, visto que iriam trabalhar em grupos, mas em formato online, ou seja, seria muito mais benéfico fazer videochamadas, chamadas ou trocar mensagens com quem sentissem mais à vontade e confianças. Posto isto, dei liberdade total aos estudantes, para que formassem grupos

de quatro ou cinco elementos.

A Ficha Formativa contém vinte e duas questões. À primeira vista, parece bastante extensa, mas a verdade é que todas estas questões são simples, cujas respostas se encontram nos documentos apresentados. O meu objetivo inicial, era elaborar uma ficha muito menos extensa, mas com um grau de complexidade ligeiramente maior. No entanto, visto que a mesma foi implementada online e em aulas assíncronas, optei por elaborar algo mais simples. E quando me refiro às questões, como sendo mais simples, não o digo num tom de facilitismo, mas sim por uma questão de serem respostas curtas que, com uma boa interpretação da leitura e dos documentos, facilmente os estudantes conseguem atingir as respostas.

O Grupo I desta Ficha, foi dedicado à segunda fase do conflito (de 1942 a 1943). Aqui encontram-se doze questões, sendo as primeiras cinco questões dedicadas ao Holocausto, à Solução Final e à Noite de Cristal. Todas as questões remetem para os documentos apresentados - no caso, letras de duas músicas e um documento retirado do manual escolar. Na **questão 1**, “A partir da análise do Documento 1, identifica o acontecimento que é retratado. Justifica a tua resposta”, pretendia-se que os estudantes indicassem o acontecimento a que se refere o documento, que era a Solução Final, como indica o próprio título da música, bem como algumas estrofes da mesma. Já na **questão 2**, os estudantes deveriam mencionar a personagem histórica presente na música, a partir da leitura do documento, algo que era também facilmente perceptível. Já na **questão 3**, “Associa as expressões “Um homem que procura razões em todas as partes” e “Propaganda perversa”, presentes no Documento 1, ao conceito de Antissemitismo. Justifica a tua resposta”, tentei criar uma questão ligeiramente mais complexa, que não fosse de resposta demasiado óbvia nem fechada e, apesar de haver uma finalidade comum, tentei perceber de que forma os estudantes faziam a interpretação da questão e de que forma conseguiam associar as expressões e alcançar a resposta final. Na **questão 4**, “Explica, a partir do Documento 1, o sentido das expressões “Quando a liberdade queima / Os sonhos desaparecem e toda a esperança se transforma em pó / Quando milhões queimam”? Justifica”, o objetivo passou também por perceber de que forma os estudantes interpretavam as metáforas aí presentes, a ponto de estas se tornarem como que uma evidência daquilo que realmente aconteceu em Auschwitz, isto é, em sentido figurado, pode afirmar-se que a liberdade daquelas pessoas lhes foi retirada, “queimou”, só que, pior do que isso, é que literalmente essa liberdade queimou. Já a **questão 5**, aliada ao Documento 3, faz referência ao Holocausto como um todo, pretendendo-se que os estudantes retirassem daí passagens que mostrassem realmente as atitudes - e respetivas consequências -

levadas a cabo pelos Nazis.

Por sua vez, as **questões 6, 7 e 8**, fazem referência aos grupos de Resistência. Apesar destes grupos terem surgido em vários pontos da Europa, o documento fornecido, a música *Uprising*, da banda Sabaton, apenas menciona a cidade de Varsóvia. Ainda assim, as características principais destes grupos são mencionadas na música. Assim, as **questões 6 e 7**, tinham como objetivo que os estudantes mencionassem que as pessoas que pertenciam a esses grupos, eram apenas cidadãos comuns, não pertencentes ao exército, mas que lutavam contra os Nazis que invadiam as suas cidades. Curiosamente, só durante a correção destas fichas, é que me fui apercebendo de que estas questões acabavam por ser bastante idênticas e que poderia, perfeitamente, ter prescindido da segunda e reformular a primeira, por exemplo. Já na **questão 8**, “Indica, com base no Documento 4, onde lutavam estas pessoas”, pretendia-se que os estudantes mencionassem que estas pessoas lutavam nas ruas das suas cidades, como está referido no documento.

Por fim, as últimas questões do Grupo I, enquadram-se na temática da Batalha de Estalinegrado. Assim, na **questão 9**, “Refere qual a ação que é descrita neste documento? Justifica”, pretendia-se que os estudantes referissem que a ação descrita, dizia respeito à invasão da URSS, por parte do exército alemão. Na **questão 10**, “Que evidências encontras no Documento 5, sobre a forma como os soldados soviéticos combateram as tropas alemãs?”, pretendia-se que os estudantes mostrassem, através do documento, de que forma as tropas da URSS encararam e combateram a invasão Nazi. As **questões 10 e 11**, “Localiza no tempo a Batalha de Estalinegrado” e “Quem saiu vitorioso desta batalha e em que ano? Justifica a tua resposta”, respetivamente, tinham como objetivo que os estudantes, através do próprio Documento 5, situassem a Batalha de Estalinegrado no tempo e referissem quem saiu vencedor - no caso, a URSS.

De seguida, no Grupo II, foi abordada a terceira e última fase do conflito, entre 1943 e 1945. Este grupo contém seis questões, sendo as primeiras três questões dedicadas ao Dia D e, as restantes, dedicadas à ocupação da Alemanha e de Berlim pelos Aliados.

Assim, para auxiliar na resposta às três primeiras questões, foi colocado um documento (Documento 1), que contém, mais uma vez, a letra de uma música dedicada ao Dia D. na **questão 1**, “Refere qual o acontecimento a que se refere o Documento 1”, pretendia-se que, através do documento, os estudantes percebessem que o acontecimento em questão era conhecido como Dia D. Na **questão 2**, “Localiza, no espaço e no tempo, esse mesmo acontecimento. Justifica a tua resposta com passagens do Documento 1”, o objetivo era que os estudantes percebessem,

através do documento, onde e quando ocorreram os acontecimentos desse dia tao marcante. Já na **questão 3**, “Na tua opinião, o que é que o autor da letra presente no Documento 1, quer dizer com a expressão: “Os Aliados estão a virar a guerra”. Justifica com base nos documentos apresentados”, esta já mais complexa, pretendia-se que os estudantes recorressem, não só ao Documento 1, mas também aos restantes documentos apresentados, por forma a explicarem o porquê de, a partir daquele dia, se começar a entender que os Aliados estarem a caminhar para a vitória. Nesta questão, era importante, não só a interpretação imediata do Documento 1, mas também uma interpretação dos restantes documentos, já que alguns mencionavam acontecimentos posteriores ao Dia D, acontecimentos esses que os estudantes deveriam entender como uma consequência do 6 de junho de 1944.

O Grupo III é composto por três questões e é abordado o final do conflito, nomeadamente o ataque dos EUA em Hiroxima e Nagasáqui. São também apresentados dois pequenos documentos, cada um referente a um ataque. A diferença entre este grupo e os anteriores, é que nenhum dos documentos está relacionado com música. Assim, na **questão 1** pretende-se que os estudantes situem no tempo e no espaço ambos os acontecimentos. Na **questão 2**, “Com base no Documento 2, refere de que forma o país atacado encarou os bombardeamentos”, pretende-se que, através do Documento 2, os estudantes mencionem a posição tomada pelo governo nipónico após os ataques, no caso, a rendição, algo que é perceptível no seguinte excerto: “A notícia da explosão fez reacender a discussão acerca da rendição incondicional do país. (...)”. E, no seguimento desta questão, surge a **questão 3**, onde se pretende, mais uma vez, que os estudantes mencionem a rendição do Japão. Uma vez mais, olhando para trás, talvez esta terceira questão pudesse desaparecer ou ser integrada na questão anterior.

Por fim, o Grupo IV era o mais desafiador e mais trabalhoso. Nele, aparece um único exercício, que consistia em cada grupo selecionar uma música à escolha, “retirar” a letra dessa música e elaborar uma nova letra, onde deveriam fazer referência às diferentes fases da Guerra e onde deveriam integrar os termos Imperialismo, Expansionismo, Aliados, Eixo, Holocausto, Genocídio e Resistência. Além do mais complexo, este acabava por ser o grupo mais descontraído da Ficha Formativa. Ao mesmo tempo, numa das turmas, revelou-se o grupo que obteve menos respostas, infelizmente.

Esta Ficha Formativa contou com a duração de duas aulas assíncronas, por aconselhamento da docente cooperante, já que, inicialmente, eu tinha atribuído apenas uma aula assíncrona. Talvez a Ficha seja algo extensa, mas, simultaneamente, a grande maioria das

questões eram simples, de respostas curta, ainda que implicassem a consulta dos documentos fornecidos. Além disso, ao longo de toda a ficha, foram colocadas algumas curiosidades relacionadas com o tema em estudo, para facilitar a interpretação dos estudantes.

No **terceiro e último momento**, foi atribuído o **Questionário 3**, isto é, a Ficha de Metacognição (Anexo 4), que contém três grupos e oito questões. À semelhança do que havia acontecido com o Questionário inicial, a Ficha de Levantamento de Ideias Prévias, também aqui se encontram questões de escolha múltipla, de resposta aberta e de resposta fechada, além de um pequeno quadro onde os estudantes deveriam fazer uma avaliação do seu desempenho durante o trabalho realizado em grupo, bem como a avaliação dos seus colegas nessa mesma situação.

O Grupo I, é composto por seis questões. A **questão 1** é de escolha múltipla e pretende-se que os estudantes selecionem uma de três opções, relativamente à lecionação através da música. Os estudantes deveriam, então, escolher entre Motivante, Indiferente e Aborrecido, justificando, posteriormente, a opção selecionada. A **questão 2**, “Consideras que foi importante ouvir e analisar letras de músicas que se relacionavam, de certa forma, com a temática em estudo e comprovar as conclusões a que chegaram com outras fontes históricas, isto é, documentos da época ou documentos escritos por historiadores?”, tinha como objetivo perceber até que ponto para os estudantes a análise de um qualquer documento é suficiente, como a letra de uma música, por exemplo, ou se, por outro lado, foi fundamental que a análise desses documentos fosse posteriormente comprovada com fontes que transmitissem mais credibilidade, como documentos históricos ou produzidos por historiadores. No fundo, a objetivo era perceber se os estudantes realmente atribuem uma importância acrescida às evidências. Cada estudante deveria selecionar a opção Sim ou Não e, posteriormente, justificar. Já a **questão 3**, “Aconselhavas algum dos teus colegas/amigos/familiares a aprenderem História através da música? Justifica a tua resposta”, tinha como objetivo reforçar a resposta dada na questão 1 e perceber melhor o porquê de os estudantes terem, ou não, gostado das aulas lecionadas, colocando-os num papel em que deveriam, ou não, sugerir este método a terceiros e porquê. Na **questão 4**, é pedido aos estudantes que refiram os aspetos que mais gostaram - ou que acharam mais interessantes - e os aspetos menos positivos ou que menos lhes despertaram o interesse, justificando as respetivas respostas. Na **questão 5**, pretende-se ter uma perceção quanto à informação disponibilizada e conteúdos abordados, no sentido de perceber se os estudantes ficaram esclarecidos e se consideram que, durante a implementação do Projeto, foi fornecida informação suficiente, para que não restassem

dúvidas ou falhas nos objetivos propostos. Por fim, na **questão 6**, é pedido aos estudantes que voltem a referir o que entendem pelos conceitos de Genocídio, Holocausto e Resistência, tal como havia sido pedido na Ficha de Levantamento de Ideias Prévias, para se tentar perceber se, através das aulas, lhes foi possível terem uma perceção diferente daquela que tinham inicialmente.

De seguida, no Grupo II, que contém apenas uma questão, é apresentada a letra de uma música e, na **questão 1.1**, “Após a leitura do documento, refere a que agente histórico pensas que pode referir-se esta música. Justifica a tua resposta”, pretende-se que, após a leitura do documento, os estudantes tentem associá-lo a um agente histórico. À partida, deduzi que a grande maioria fosse associar Hitler à letra desta música, até pelo que é mencionado na seguinte estrofe: Pega num homem mortal / E coloca-o no controlo / Vê-o tornar-se num Deus / Vê a cabeça das pessoas a rolar. No entanto, esta questão não tem qualquer resposta errada, nem correta. No fundo, o que se pretende é perceber de a capacidade de interpretação dos estudantes, bem como a capacidade de justificação da resposta, não só com base no documento apresentado, mas com base naquilo que foi lecionado ao longo deste Projeto.

Por fim, o Grupo III conta com a referida tabela de autoavaliação no que diz respeito ao trabalho colaborativo, bem como a avaliação dos colegas nesse mesmo contexto. Além disso, é ainda pedido aos estudantes que voltem a responder à questão “Parece-te possível aprender História através da música? Justifica a tua resposta”, visto que tinham já respondido a esta questão no **Momento 1**, por forma a perceber, mais uma vez, de que forma cada estudante recebeu e encarou este Projeto e este método de ensino-aprendizagem.

Esta Ficha de Metacognição conta ainda com uma página destinada a curiosidades, na qual são abordadas as músicas utilizadas, para que os estudantes tivessem a perceção de que nem todas as músicas estavam diretamente relacionadas com os conteúdos abordados, mas que, em muitos casos, só foi possível chegar às conclusões esperadas (ou até melhores), pela capacidade de interpretação deles mesmos.

A tabela abaixo, demonstra as questões que pareceram ser mais indicadas, para recolher dados e responder às questões de investigação.

Tabela 3 - Questões de Investigação e Questões Para Recolha de Dados

Questões de Investigação	Questões Para Recolha de Dados
De que forma a música, a História e a	Q1 - Costumas ouvir música nas aulas de

<p>educação histórica podem estar interligadas?</p>	<p>História?</p> <p>Q1 - Parece-te possível aprender História através da música? Justifica a tua resposta.</p> <p>Q3 - Consideras que foi importante ouvir e analisar letras de músicas que se relacionavam, de certa forma, com a temática em estudo e comprovar as conclusões a que chegaram com outras fontes históricas, isto é, documentos da época ou documentos escritos por historiadores?</p> <p>Q3 - Aconselhavas algum dos teus colegas, amigos ou familiares a aprenderem História através da música? Justifica a tua resposta.</p>
<p>Pode, ou não, a música ser utilizada como fonte histórica?</p> <p>É, ou não, válido utilizar-se a letra de uma música como fonte comparativa de determinado facto/acometimento, comparando-a com fontes primárias?</p> <p>Como é que os estudantes usam a Evidência Histórica produzida a partir da música?</p>	<p>Q1 - Parece-te possível aprender História através da música? Justifica a tua resposta.</p> <p>Q2 - A partir da análise do Documento 1, identifica o acontecimento que é retratado. Justifica a tua resposta</p> <p>Q2 - Refere qual personagem histórica é abordada no Documento 1. Justifica.</p> <p>Q2 - Explica, a partir do Documento 1, o sentido das expressões “Quando a liberdade queima / Os sonhos desaparecem e toda a esperança se transforma em pó / Quando milhões queimam”? Justifica.</p>

	<p>Q2 - Refere qual o acontecimento a que se refere o Documento 1?</p> <p>Q2 - Localiza, no espaço e no tempo, esse mesmo acontecimento. Justifica a tua resposta com passagens do Documento 1.</p> <p>Q3 - Consideras que foi importante ouvir e analisar letras de músicas que se relacionavam, de certa forma, com a temática em estudo e comprovar as conclusões a que chegaram com outras fontes históricas, isto é, documentos da época ou documentos escritos por historiadores?</p>
<p>Qual é o impacto da música para aprender História?</p> <p>É possível refletir sobre factos históricos e compreendê-los através da música?</p>	<p>Q3 - Aprender História através de letras de músicas, foi: a. Motivante b. Indiferente c. Aborrecido. Justifica a tua resposta.</p> <p>Q3 - Consideras que foi importante ouvir e analisar letras de músicas que se relacionavam, de certa forma, com a temática em estudo e comprovar as conclusões a que chegaram com outras fontes históricas, isto é, documentos da época ou documentos escritos por historiadores?</p> <p>Q3 - Após a leitura do documento, refere a que agente histórico pensas que pode referir-se esta música. Justifica.</p>

Capítulo IV - Análise e discussão dos dados

Neste capítulo, serão apresentadas as análises das respostas dos estudantes aos **Questionários 1 e 3**, numa primeira fase e, posteriormente, ao **Questionário 2**. Assim, serão feitas as análises às respostas dos estudantes na Ficha de Levantamento de Ideias Prévias, na Fica de Metacognição e, por fim, na Ficha Formativa, para a resolução da qual os estudantes se reuniram em grupos.

4.1 - Questionários 1 e 3

A análise dos dados recolhidos, iniciar-se-á nesta secção. Como tal, começarei por analisar os dados recolhidos no **Questionário 1**, isto é, na Ficha de Levantamento de Ideias Prévias. No entanto, para uma melhor análise e comparação da evolução dos estudantes, serão analisados, simultaneamente, os dados recolhidos na Ficha de Metacognição, correspondente ao **Questionário 3**.

Serão, primeiramente, analisados os dados recolhidos na turma A e, seguidamente, os dados recolhidos na turma B. além das tabelas que serão apresentadas, irei dar exemplos pertinentes de cada uma das categorias selecionadas.

Tabela 4 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito de Genocídio (Turma A)

<u>Diz o que entendes por Genocídio</u>			
<u>Categorias</u>	<u>Descritores</u>	<u>Ideias Prévias</u>	<u>Ideias Finais</u>
		<u>Nº. de Ocorrências</u>	<u>Nº. de Ocorrências</u>
Ideias Restritas/Vazias	Os estudantes apresentam ideias restritas ao conceito, associando por vezes analogias.	3	-
Ideias Incoerentes/Cópia	Os alunos apresentam incoerência linguística e ideias confusas sobre o assunto, por vezes de má interpretação de informação consultada na Internet.	1	5
Ideias Incoerentes	Os estudantes apresentam incoerência linguística e ideias confusas sobre o assunto.	3	-
Ideias de Senso	Os estudantes expressam ideias alternativas	6	10

Comum	às Ideias históricas, vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas suas experiências e vivências pessoais.		
Ideias Aproximadas	Os estudantes integram ideias que se aproximam de forma mais ou menos elaborada das Ideias Históricas, porém com uma argumentação histórica incipiente e, por vezes, apoiadas exclusivamente, nos conhecimentos prévios existentes.	9	5
Ideias Históricas	Os estudantes demonstram ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito de Genocídio, fazendo uso de argumentação histórica explícita.	1	3
Total		23	23

No que diz respeito ao conceito de Genocídio, foram vinte e três as respostas obtidas, quer no Q1, quer no Q3.

É possível verificar-se que, na primeira categoria - Ideias Restritas/Vazias - surgem três respostas no Levantamento de Ideias Prévias. As respostas aqui enquadradas são respostas demasiado simplistas e nada desenvolvidas, como por exemplo, “Limpeza étnica”. Já no questionário final, não se verifica a ocorrência de respostas que se enquadrem nesta categoria.

Na categoria Ideias Incoerentes/Cópia, devo ressaltar que, várias das respostas que nela estão enquadradas, não são, necessariamente, desprovidas de sentido. No entanto, muitas respostas, ao longo de toda a análise - e não apenas da análise deste conceito específico -, permitiam verificar a ocorrência clara de cópia/plágio e, nalguns casos, além de serem cópias, também não estavam relacionadas com o conceito em estudo. Assim, esta categoria engloba essas ocorrências. Posto isto, no Q1 verifica-se uma ocorrência e, no Q3, verificam-se cinco ocorrências. Serve de exemplo a seguinte resposta: “Crimes que têm como objetivo a eliminação da existência física de GRUPOS nacionais, étnicos, raciais e/ou religiosos”. Escolhi esta resposta, porque, além de serem respostas exatamente iguais, é também possível encontrar esta frase no site *Wikipedia* e o estudante que a ela recorreu no Q3 não se deu, sequer, ao trabalho de retirar o fundo azul da frase, algo que tantas vezes acontece quando retiramos uma expressão da internet.

Quanto às Ideias Incoerentes, verificam-se três ocorrências no Levantamento de Ideias Prévias, como por exemplo “Genocídio é uma forma de mostrar que no passado existia muitas pessoas com preconceito de pessoas com diferentes raças, diferentes gêneros e nacionais”. Além das incoerências linguísticas verificadas na resposta, tais como “no passado existia muitas pessoas” ou “preconceito de pessoas com diferentes raças, diferentes gêneros e nacionais”, a resposta nada nos diz no que toca ao conceito de Genocídio, isto é, alguém que não saiba o significado do conceito, depois de ler esta resposta, continuará sem perceber o seu significado. Acresce ainda o facto de que, para este estudante - e, como bem sabemos, para muitos outros -, situações como esta ficaram apenas no passado e, talvez até por isso, este assunto estivesse a ser abordado nas aulas de História. Por sua vez, na Ficha de Metacognição, não se verifica qualquer ocorrência de respostas se possam enquadrar nesta categoria.

Na categoria das Ideias de Senso Comum, verifica-se um aumento de seis, para dez ocorrências, no **Q1** e no **Q3**, respetivamente. Tendo em conta que as categorias estão ordenadas por ordem crescente de sofisticação, este aumento acaba por ser um ponto positivo, tendo em conta que se aproxima das ideias mais sofisticadas, ainda que não seja o ideal, obviamente. Assim, servem de exemplo as seguintes respostas: “Um assassinato de muitas pessoas” (**Q1**) e “É a morte de certos povos, devido a certas características, como etnia, religião, etc” (**Q3**). Ainda que estas não sejam as respostas ideais, acabam por esboçar alguma lógica e aproximam-se, ainda que muito ligeiramente, da descrição mais correta.

Em contrapartida, na categoria seguinte - Ideias Aproximadas -, verifica-se o inverso. Assim, no Levantamento de Ideias Prévias, verificaram-se nove ocorrências, como por exemplo, “O Genocídio é a morte de muitas pessoas devido à sua religião (judeus), à sexualidade (homossexuais), entre outros”. Já na Ficha de Metacognição, verificaram-se apenas cinco ocorrências, como serve de exemplo a seguinte resposta: “Eu entendo como o desejo de exterminar/acabar de pessoas devido às diferenças como a etnia, religião, raciais e, por vezes, também políticas”. O aumento de ocorrências na categoria Ideias Históricas, acaba por ser um dos motivos para esta alteração.

Por fim, no que concerne às Ideias Históricas, no **Q1** verifica-se uma ocorrência, com uma resposta bastante clara, completa e objetiva: “É a perseguição constante de um determinado grupo social, raça, pessoas de uma certa religião, ou qualquer outro “grupo” de pessoas, o que leva à tortura e até à morte”. O número de ocorrências sobe para três no **Q3**, servindo de exemplo a seguinte resposta: “Genocídio é o extermínio sistemático e em massa de um grupo de pessoas,

com uma determinada religião, raça, ou qualquer outra característica”.

Neste conceito, verificaram-se alguns aspectos positivos, começando desde logo pelo aumento do número de ocorrências nas Ideias Históricas. No entanto, pela negativa destaca-se o aumento do número de ocorrências da categoria Ideias Incoerentes/Cópia. Devo ressaltar que não é possível afirmar, veementemente, que o número de ocorrências não possa ser superior, principalmente na Ficha de Levantamento de Ideias Prévias, onde se verifica apenas uma ocorrência, porque os estudantes podem tê-lo feito, mas com recurso a diferentes sites e à junção de diferentes partes retiradas dos mesmos. Assim, nesta categoria, foram inseridas apenas as respostas que me permitiram, através de pequenas pesquisas na internet, verificar a ocorrência clara de cópia, não só para este conceito, como também para todos os conceitos que serão analisados daqui em diante, em ambas as turmas.

Tabela 5 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito de Holocausto (Turma A)

<u>Diz o que entendes por Holocausto</u>			
<u>Categorias</u>	<u>Descritores</u>	<u>Ideias Prévias</u>	<u>Ideias Finais</u>
		<u>Nº. de Ocorrências</u>	<u>Nº. de Ocorrências</u>
Ideias Restritas/Vazias	Os estudantes apresentam ideias restritas ao conceito, associando por vezes analogias.	6	1
Ideias Incoerentes/Cópia	Os alunos apresentam incoerência linguística e ideias confusas sobre o assunto, por vezes de má interpretação de informação consultada na Internet.	1	4
Ideias Incoerentes	Os estudantes apresentam incoerência linguística e ideias confusas sobre o assunto.	2	6
Ideias de Senso Comum	Os estudantes expressam ideias alternativas às Ideias históricas, vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas suas experiências e vivências pessoais.	5	3
Ideias Aproximadas	Os estudantes integram ideias que se aproximam de forma mais ou menos	7	4

	elaborada das Ideias Históricas, porém com uma argumentação histórica incipiente e, por vezes, apoiadas exclusivamente, nos conhecimentos prévios existentes.		
Ideias Históricas	Os estudantes demonstram ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito de Genocídio, fazendo uso de argumentação histórica explícita.	2	4
Total		23	22

Passando ao conceito de Holocausto, também foram várias as alterações registadas. Na primeira categoria - Ideias Restritas/Vazias -, uma redução tremenda de seis ocorrências no **Q1**, onde se enquadram respostas como “Um genocídio que ficou marcado para a História”, para apenas uma ocorrência no **Q2**, onde se enquadra a seguinte resposta: “Um grande genocídio comandado pela Alemanha”. É possível verificar-se a total ausência de conteúdo em ambas as respostas. Nenhuma delas nos dá a conhecer absolutamente nada sobre o conceito em questão, como e onde ocorreu, de que forma ocorreu e quais as suas consequências.

Já no nível seguinte, na categoria de Ideias Incoerentes/Cópia, infelizmente verifica-se um aumento do número de ocorrências do **Q1** para o **Q2**. Assim, no primeiro, verificou-se apenas uma ocorrência: “Foi o acontecimento que ocorreu durante a 2ª Guerra Mundial, no qual os Nazis perseguiram, torturaram e mataram pessoas, principalmente judeus, mas também outros “grupos” sociais e religiosos”. Esta resposta pode ser encontrada no site Mundo Educação. Já na Ficha de Metacognição, verificaram-se quatro ocorrências, servindo de exemplo a seguinte resposta “Holocausto é o nome que se dá para o genocídio cometido pelos nazistas ao longo da Segunda Guerra Mundial e que vitimou aproximadamente seis milhões de pessoas entre judeus, ciganos, homossexuais, testemunhas de Jeová, deficientes físicos e mentais, opositores políticos etc”. Esta resposta pode ser encontrada no site Brasil Escola. Esta é também uma constante ao longo das respostas consideradas como Cópia, ou seja, quando os estudantes não recorrem ao site *Wikipedia*, recorrem bastante a sites brasileiros, por serem aqueles que aparecem primeiramente e em maior número nas pesquisas. Além de, muitas vezes, acontecerem situações como a que foi mencionada no conceito anterior, isto é, os estudantes copiam o texto e colam no documento, fazendo com que, nalguns casos, o texto fique com uma cor de fundo, é possível

verificar-se, bastantes vezes, a diferença no tipo de letra das respostas copiadas, para as respostas por eles escrita, bem como a aparição de expressões em português do Brasil. Um dos casos mais usuais, foi o aparecimento, inúmeras vezes, da expressão “nazista”, que é bastante utilizada no Brasil, contrariamente ao que acontece em Portugal, onde dizemos, por exemplo, “regime nazi”.

Passando à categoria das Ideias Incoerentes, verifica-se, novamente, um aumento do número de ocorrências do primeiro para o último questionário. Assim, no **Q1** verificaram-se duas ocorrências e ambas servirão de exemplo: “Foi uma matança feita por um grupo alemão conhecido como grupo nazi que foi uma comunidade criada por Adolf Hitler que tinha como função matar toda a gente que não fosse alto, olhos azuis e branco, os mais prejudicados foram só judeus” e “É utilizado em referência aos 11 milhões de pessoas inocentes mortas durante a Segunda Guerra Mundial, sendo estes maioritariamente judeus”.

Decidi utilizar as duas respostas registadas no Levantamento de Ideias Prévias, porque ambas revelam grandes incongruências. Assim, a primeira, resposta é totalmente desprovida de sentido e apresenta diversas incoerências linguísticas e históricas. O estudante refere que foi uma “matança” levada a cabo por “uma comunidade criada por Adolf Hitler”. Ora, estas expressões demonstram total desconhecimento, não só da História, mas também dos termos. Por fim, o estudante acaba por referir, ainda que de forma algo confusa, que os judeus foram os únicos prejudicados. Além da incoerência linguística, o estudante acaba por entrar numa incoerência histórica também.

Já na segunda resposta, o estudante refere que o Holocausto vitimou onze milhões de pessoas. Ainda que os valores se possam alterar ligeiramente, consoante as fontes, a média de vítimas acaba por rondar os seis milhões. Em contrapartida, o estudante acaba por afirmar que houve onze milhões de vítimas.

Na mesma categoria, mas no **Q3**, verificam-se seis ocorrências, como por exemplo, “Homicídio em massa de uma determinada população ou etnia”. Esta resposta acaba por apresentar incoerências ao nível do significado do conceito. Trata-se de uma resposta que se aproxima muito mais do conceito de Genocídio, do que do conceito de Holocausto, já que este último se refere a um acontecimento específico da História, não sendo um conceito lato.

Nas Ideias de Senso Comum, verifica-se uma redução do número de ocorrências. Assim, de cinco ocorrências no **Q1**, onde se enquadram respostas como “Holocausto foi um genocídio feito pelos alemães e o partido Nazi a judeus e outros grupos” que, não sendo errada, acaba por ser pouco desenvolvida e demasiado simplista, verificam-se apenas três no **Q3**, servindo de

exemplo a seguinte resposta “Assassinato de judeus, entre outras etnias, feito por alemães nazis”, que segue a mesma linha do exemplo anterior.

Infelizmente, na categoria Ideias Aproximadas, verifica-se também uma redução do número de ocorrências. No **Q1**, verificam-se sete ocorrências, com respostas bastante interessantes, como por exemplo, “Foi o genocídio em massa de certos grupos ou etnias através de campos de concentração situados na Alemanha ou nos países dominados”. Já no **Q3**, o número de ocorrências desce para quatro, servindo de exemplo a seguinte resposta “Foi o extermínio em massa de pessoas nos campos de concentração por parte da Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. As principais vítimas foram os Judeus”.

Por fim - e em sentido contrário, felizmente -, na categoria de Ideias Históricas, verifica-se um aumento do número de ocorrências. Assim, no **Q1**, enquadram-se, nesta categoria, duas respostas, como por exemplo, “Foi o acontecimento que ocorreu durante a 2ª Guerra Mundial, no qual os Nazis perseguiram, torturaram e mataram pessoas, principalmente judeus, mas também outros “grupos” sociais e religiosos” que, não sendo demasiado extensa, é uma resposta que toca nos pontos essenciais, apresentando rigor linguístico, situando o acontecimento no tempo, ainda que não de forma exata, no que toca ao seu início e ao seu fim. Já no **Q3**, enquadram-se quatro respostas, como por exemplo “Homicídio de um grande número de pessoas, especialmente judeus e outras minorias, executado pelo regime nazi durante a Segunda Guerra Mundial”. Esta resposta acaba por seguir a mesma linha da anterior, ou seja, é uma resposta simples, mas explícita.

Tabela 6 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito de Resistência (Turma A)

<u>Diz o que entendes por Resistência</u>			
<u>Categorias</u>	<u>Descritores</u>	<u>Ideias</u> <u>Prévias</u>	<u>Ideias</u> <u>Finais</u>
		<u>Nº. de</u> <u>Ocorrências</u>	<u>Nº. de</u> <u>Ocorrências</u>
Ideias Alternativas	O estudante apresenta ideias despidas de qualquer sentido, incoerente e alternativa ao conceito histórico.	1	1
Ideias Restritas/Vazias	Os estudantes apresentam ideias restritas ao conceito, associando por vezes analogias.	-	5

Ideias Tautológicas	Os estudantes desconstroem o conceito, explicando-o em termos linguísticos, reproduzindo a raiz da palavra.	15	-
Ideias Incoerentes	Os estudantes apresentam Incoerência linguística e ideias confusas sobre o assunto.	2	3
Ideias de Senso Comum	Os estudantes expressam ideias alternativas às Ideias históricas, vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas suas experiências e vivências pessoais.	2	4
Ideias Aproximadas	Os estudantes integram ideias que se aproximam de forma mais ou menos elaborada das Ideias Históricas, porém com uma argumentação histórica incipiente e, por vezes, apoiadas exclusivamente, nos conhecimentos prévios existentes.	3	2
Ideias Históricas	Os estudantes demonstram ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito de Genocídio, fazendo uso de argumentação histórica explícita.	-	4
Total		23	19

Passando ao conceito de Resistência, a tabela 6 integra praticamente as mesmas categorias das tabelas anteriores, exceção feita às categorias de Ideias Alternativas e Ideias Tautológicas, que não apareciam nas anteriores.

Começando pelas Ideias Alternativas, verifica-se apenas uma ocorrência em cada um dos questionários. No **Q1**, um estudante respondeu “Um grupo português de músicos”. Além desta resposta ser altamente incoerente no que à História diz respeito, também esta absolutamente fora de contexto. Tratando-se da disciplina de História e de estar em causa a temática da Segunda Guerra Mundial, não faz qualquer sentido que um estudante pondere, sequer, que quando se fala em Resistência, se esteja a abordar a banda portuguesa, formada por integrantes de outras bandas, formando, assim, este supergrupo. Já no **Q3**, surge a seguinte resposta: “É o tempo que isto durou”. Além de, mais uma vez, a resposta estar desfasada da História, também nada nos

diz acerca do conceito em questão. Bem pelo contrário, a resposta induz em erro e provoca confusão a quem lê.

Na categoria de Ideias Restritas/Vazias, não se verificou qualquer ocorrência no **Q1**. Isto pode dever-se, para mim, ao facto de grande parte das respostas se enquadrarem na categoria seguinte, como se verá mais adiante. Em contrapartida, no **Q3**, verificaram-se cinco ocorrências, como por exemplo, “Grupo de pessoas opositoras a uma determinada situação”. Apesar de ser perceptível a intenção desta estudante com esta resposta, a mesma é demasiado simplista, focando-se em demasia na palavra em si e não no conceito aqui presente, nem no contexto em que este surge.

No nível seguinte, Ideias Tautológicas, tal como havia adiantando anteriormente, verificam-se impressionantes quinze ocorrências. Isto porque, se Genocídio é um conceito mais complexo e Holocausto é um conceito mais específico, o mesmo não acontece com o conceito de Resistência. É um conceito mais simples, fácil de identificar, sem que seja necessário recorrer a um dicionário ou a uma pesquisa na internet. É um conceito que facilmente utilizamos no dia-a-dia, contrariamente ao que acontece com os outros dois. No entanto, à semelhança do conceito de Holocausto, este conceito é também bastante específico, quando utilizado no contexto da Segunda Guerra Mundial. Ainda que a base seja a mesma, ou seja, resistir a algo, neste contexto, o conceito de Resistência refere-se especificamente aos grupos de cidadãos comuns, que se formaram um pouco por toda a Europa, com o intuito de combater as tropas alemãs, impedindo assim a invasão dos seus países. Assim, nesta categoria enquadram-se respostas tais como “Conseguir aguentar”, “Defesa contra um ataque”, “Resistência penso que seja o ato de saber dizer que não e resistir” ou “Resistir”. Já no **Q3**, de forma positiva, não se verificou qualquer ocorrência.

Na categoria de Ideias Incoerentes, verificam-se duas ocorrências no **Q1**, sendo elas “É um conjunto de pessoas que se une para lutar contra o regime” e “Foi a resistência que tiveram sobre o Holocausto”. Ainda que deva ressaltar que, pelo menos, estes estudantes até apresentam um raciocínio mais lógico, ou seja, conseguem associar o conceito ao tema em estudo, em ambas as respostas denotam-se incoerências históricas. Na primeira, o estudante refere que o objetivo era lutar contra o regime, algo que não faz total sentido, já que o objetivo passava por impedir a invasão dos países. Já na segunda resposta, denota-se o mesmo problema, uma vez que o objetivo não era combater o Holocausto, como já mencionei anteriormente. Por sua vez, no **Q3**, verificam-se três ocorrências, como por exemplo, “Um grupo de países que estavam contra a Alemanha”, que mostra, também, uma incoerência histórica, já que o conceito não se refere aos países, mas

sim aos grupos formados por cidadãos de alguns países. Mais uma vez, o raciocínio até acaba por se aproximar de uma possível descrição correta, mas apresenta incoerências ao nível dos factos.

Passando à categoria de Ideias de Senso Comum, também se verifica um aumento das ocorrências entre os questionários. Assim, no **Q1**, verificam-se duas ocorrências, como por exemplo, “Não tenho a certeza, mas poderá ser o facto de as pessoas resistirem às perseguições, aos exércitos (por exemplo, durante a Guerra)”. Esta é uma resposta bastante simples, mas que acaba por se aproximar mais do conceito, ao ser mencionada a resistência aos exércitos durante a Guerra, ainda que não sejam mencionadas as nacionalidades, nem dos que resistem, nem dos exércitos que perseguem. Já no **Q3**, verificam-se quatro ocorrências, servindo de exemplo a seguinte resposta: “Entendo como os grupos civis que lutaram contra os nazis”. Apesar de ser uma resposta até bastante boa, tendo em conta o padrão que vinha sendo seguido até aqui, não deixa de ser uma resposta bastante simples, faltando alguma contextualização quanto ao surgimento destes grupos.

Na categoria de Ideias Aproximadas, verifica-se apenas a diminuição de uma ocorrência entre os questionários. Assim, no **Q1**, há três respostas que se enquadram nesta categoria, como por exemplo, “Grupos que eram organizados por pessoas que não aceitavam o domínio alemão na sua zona”. Já no **Q3**, verificam-se duas ocorrências, servindo de exemplo a seguinte resposta: “Resistência é o grupo de pessoas que se juntavam para lutar contra as tropas Nazis no decorrer da 2ª Guerra Mundial.”

Por fim, na categoria de Ideias Históricas verifica-se o resultado, para mim, mais surpreendente e positivo. No **Q1** não se verificou qualquer ocorrência nesta categoria. Em contrapartida, no **Q3**, verificam-se quatro ocorrências, como por exemplo, “Resistência era o nome dado aos grupos clandestinos de pessoas que se formaram, por iniciativa própria, pelo Europa, entre 1939 e 1945, com o objetivo de combater os exércitos Nazis”. Esta resposta acaba por tocar nos pontos essenciais, ou seja, a estudante menciona a formação de diversos grupos, que eram clandestinos, situando espaço-temporalmente o seu surgimento, bem como os seus objetivos.

Neste conceito, além do surgimento, previamente referido, das categorias de Ideias Alternativas e Ideias Tautológicas, também se registou a ausência da categoria de Ideias Incoerentes/Cópia. Na minha opinião, tal poderá dever-se ao facto de que, fazendo uma pesquisa rápida pela internet apenas com a palavra “Resistência”, o motor de busca não assume, automaticamente, o conceito dos grupos que se formaram durante a Segunda Guerra Mundial, acabando por nos levar ao conceito mais lato e corriqueiro, contrariamente ao que acontece com

os conceitos anteriores.

Tabela 7 - Categorização das Ideias Prévia e Final sobre o conceito de Genocídio (Turma B)

<u>Diz o que entendes por Genocídio</u>			
<u>Categorias</u>	<u>Descritores</u>	<u>Ideias</u> <u>Prévias</u>	<u>Ideias</u> <u>Finais</u>
		<u>Nº. de</u> <u>Ocorrências</u>	<u>Nº. de</u> <u>Ocorrências</u>
Ideias Restritas/Vazias	Os estudantes apresentam ideias restritas ao conceito, associando por vezes analogias.	1	-
Ideias Incoerentes/Cópia	Os alunos apresentam incoerência linguística e ideias confusas sobre o assunto, por vezes de má interpretação de informação consultada na Internet.	5	10
Ideias Incoerentes	Os estudantes apresentam incoerência linguística e ideias confusas sobre o assunto.	5	4
Ideias de Senso Comum	Os estudantes expressam ideias alternativas às Ideias históricas, vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas suas experiências e vivências pessoais.	-	5
Ideias Aproximadas	Os estudantes integram ideias que se aproximam de forma mais ou menos elaborada das Ideias Históricas, porém com uma argumentação histórica incipiente e, por vezes, apoiadas exclusivamente, nos conhecimentos prévios existentes.	5	1
Total		16	20

Feita a análise da turma A, serão agora analisados os dados recolhidos na turma B e, o primeiro aspeto de realce, na tabela 7, é a ausência da categoria de Ideias Históricas, sendo que

o nível mais alto apresentado pelos estudantes, ficou-se pelas Ideias Aproximadas, quer no Levantamento de Ideias Prévias, quer na Metacognição.

Assim, começando pelo primeiro nível - Ideias Restritas/Vazias -, regista-se apenas uma ocorrência no Q1, com a seguinte resposta: “Morte de muitas pessoas”. De facto, trata-se de uma resposta demasiado simplista, que nada nos diz acerca da definição real do conceito. A morte de muitas pessoas, como refere o estudante, pode dever-se a inúmeros fatores, que não um genocídio. Um tsunami pode provocar a morte de milhares de pessoas. Nem por isso é um genocídio. Além de vazia, pode tratar-se, também, de uma ideia incoerente, até. Por sua vez, no Q3, não se verifica qualquer ocorrência.

Passando ao nível seguinte, Ideias Incoerentes/Cópia, é possível verificar-se um grande número de ocorrências. No Q1, cinco respostas enquadram-se nesta categoria, servindo de exemplo a seguinte resposta: “Genocídio é uma pessoa que é deliberadamente eliminada por motivos de raça, etnia, religião e diferenças sociopolíticas. O objetivo final do genocídio é eliminar todos os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo humano específico. Existem disputas entre vários estudiosos sobre se o Holocausto foi classificado como genocídio por razões políticas. O genocídio é uma espécie de limpeza étnica”. Esta resposta, além de ser uma clara cópia, também apresenta diversas incoerências. Primeiramente, trata-se de uma resposta que é composta por frases retiradas de diversos sites, como por exemplo a frase “o objetivo final do genocidio é eliminar todos os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo humano específico”, que pode ser facilmente encontrada no site *Wikipedia*. Além disso, a resposta, na sua versão original, ou seja, no documento que eu recebi por parte da estudante, contém o fundo azulado, já mencionado anteriormente. Abordando as incoerências, a estudante inicia a sua resposta afirmando que um genocídio “é uma pessoa que é deliberadamente eliminada”. Primeiramente, um genocídio não é uma pessoa, mas sim um ato que se comete. Desde logo, é uma incoerência linguística enorme. Depois, porque mesmo percebendo o intuito, o genocídio não trata a morte de uma pessoa, mas sim de um grande número de vítimas.

Por sua vez, no Q3, verificam-se dez ocorrências, como por exemplo, “Conceito específico que designa crimes que têm como objetivo a eliminação da existência física de grupos nacionais, étnicos, raciais e religiosos”. À semelhança do exemplo anterior, também esta resposta pode ser facilmente encontrada no site *Wikipedia*.

Ainda que estes exemplos, bem como os restantes exemplos que se enquadraram nesta categoria, sejam mostrem claras evidências de que tenha havido cópia, não me é possível garantir

que não tenham ocorrido outras situações de cópia, mas que, não me sendo possível confirmar e afirmar veementemente que tal tenha acontecido, não foram aqui enquadrados, tal como havia já referido anteriormente, aquando da análise dos dados da primeira turma.

Na categoria seguinte, Ideias Incoerentes, verificam-se cinco ocorrências no **Q1**, servindo de exemplo a seguinte resposta: “Morte de todos os judeus”. Além de demasiado simplista, esta resposta apresenta uma enorme incoerência, quer ao nível do significado em si, quer ao nível histórico, uma vez que, um genocídio, não se trata, de todo, do assassinato específico de integrantes da comunidade judaica. Já no **Q3**, registam-se quatro ocorrências, como por exemplo a seguinte resposta: “Invasão aos direitos humanos de uma etnia e exterminação dessa”. Ainda que um genocídio não deixe de invadir e colocar em causa os direitos humanos das vítimas, o estudante acaba por mencionar que o mesmo se direciona apenas a uma etnia específica, o que provoca alguma confusão entre este conceito e o conceito de etnocídio.

Já no que concerne à categoria de Ideias de Senso Comum, não se verifica qualquer ocorrência no **Q1**. Já no **Q3**, registam-se cinco ocorrências, como por exemplo, “Assassinato em massa de um grupo”, que, não estando errada, a resposta acaba por ser bastante simplista.

Por fim, na categoria de Ideias Aproximadas, há uma redução substancial do número de ocorrências. Assim, no **Q1**, verificam-se cinco ocorrências, como por exemplo “Homicídio de um grande número de pessoas, de uma raça/etnia”. Já no **Q3**, verifica-se apenas uma ocorrência: “Ato de exterminação sistemática de um grupo étnico”.

Tabela 8 - Categorização das Ideias Prévia e Final sobre o conceito de Holocausto (Turma B)

<u>Diz o que entendes por Holocausto</u>			
<u>Categorias</u>	<u>Descritores</u>	<u>Ideias</u> <u>Prévias</u>	<u>Ideias</u> <u>Finais</u>
		<u>Nº. de</u> <u>Ocorrências</u>	<u>Nº. de</u> <u>Ocorrências</u>
Ideias Restritas/Vazias	Os estudantes apresentam ideias restritas ao conceito, associando por vezes analogias.	4	1
Ideias Incoerentes/Cópia	Os estudantes apresentam incoerência linguística e ideias confusas sobre o assunto, por vezes de má interpretação de informação	4	6

	consultada na Internet.		
Ideias Incoerentes	Os estudantes apresentam incoerência linguística e ideias confusas sobre o assunto.	-	1
Ideias de Senso Comum	Os estudantes expressam ideias alternativas às Ideias históricas, vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas suas experiências e vivências pessoais.	3	10
Ideias Aproximadas	Os estudantes integram ideias que se aproximam de forma mais ou menos elaborada das Ideias Históricas, porém com uma argumentação histórica incipiente e, por vezes, apoiadas exclusivamente, nos conhecimentos prévios existentes.	6	1
Ideias Históricas	Os estudantes demonstram ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito de Genocídio, fazendo uso de argumentação histórica explícita.	1	1
Total		18	20

A tabela 8 apresenta os dados referentes ao conceito de Holocausto. Começando pela categoria de Ideias Restritas/Vazias, no **Q1** verificam-se quatro ocorrências, como por exemplo, “Perseguição”. Além de ser associada apenas uma palavra ao conceito, esta resposta nada nos dá a conhecer sobre o mesmo, ainda que tenha sido uma das características deste acontecimento. Já no **Q3**, verifica-se apenas uma ocorrência, com a seguinte resposta: “Para mim, o holocausto foi o assassinato em massa de muitas pessoas durante a segunda guerra mundial à mão dos nazis”.

Já na categoria de Ideias Incoerentes/Cópia, registam-se quatro ocorrências no **Q1**, como por exemplo, “Holocausto também conhecido como a “a catástrofe” foi o assassinato de milhões de judeus durante a II Guerra Mundial, no maior genocídio do século XX, através de um programa sistemática de extermínio étnico patrocinado pelo estado nazista, liderado por Adolf Hitler e pelo Partido Nazista”. Esta resposta corresponde ao primeiro parágrafo do site *Wikipedia*, quando pesquisamos este conceito na internet. Já no **Q3**, verificam-se seis ocorrências, servindo de

exemplo a seguinte resposta: “Holocausto também conhecido como Shoá, este foi o genocídio ou massacre de cerca de 6 milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Este foi o maior genocídio do século 20 e uma corrida sistemática patrocinada pelo estado nazista. O plano de extermínio, por Adolf Hitler e o Partido Nazista, ocorreu em todo o Terceiro Reich e os territórios ocupados pelos alemães durante a guerra”. Como se pode verificar e comprovar, as respostas são praticamente iguais, ainda que correspondam a estudantes diferentes. Não há, por isso, nada mais a acrescentar.

Na categoria de Ideias Incoerentes, não se verifica qualquer ocorrência no primeiro questionário. Já no **Q3**, verifica-se apenas uma ocorrência, com a resposta “Conjunto de acontecimentos ocorridos na Europa durante a 2ª Guerra Mundial”.

No nível seguinte - Ideias de Senso Comum -, verificam-se três ocorrências no **Q1**, servindo de exemplo a seguinte resposta: “Foi um genocídio, principalmente aos judeus”. Ainda que bastante simplista, a resposta não está errada, aproximando-se ligeiramente da realidade. Enquadra-se nesta categoria, porque, tendencialmente, associa-se o Holocausto apenas aos judeus, deixando-se de parte as restantes vítimas. Já no **Q3**, verificam-se dez ocorrências, como por exemplo, “Genocídio principal aos judeus”.

No que concerne às Ideias Aproximadas, registaram-se seis ocorrências não **Q1**, como por exemplo, “Período na II Guerra Mundial, no regime nazi, onde houve grande número de homicídios, maioritariamente judeus”. Já no **Q3**, verificou-se apenas uma ocorrência, com a seguinte resposta: “O Holocausto foi o genocídio de milhões de judeus, realizado pelo exército nazi”.

Por fim, na categoria de Ideias Históricas, verificou-se uma ocorrência em cada um dos questionários. Assim, no primeiro enquadra-se a resposta “É o nome usado para descrever o genocídio cometido pelos nazistas ao longo da 2ª Guerra Mundial e que vitimou aproximadamente 6 milhões de mortes, nomeadamente judeus, ciganos homossexuais, deficientes, inválidos, etc.”. Já no terceiro, enquadra-se a seguinte resposta: “Holocausto foi o assassinato de massa de cerca de seis milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial, além de outros grupos étnicos, sociais e políticos na Europa, executado pelo regime nazi”. Ambas são respostas bastante completas e que tocam nos pontos essenciais, com recurso a uma linguagem correta e clara.

Tabela 9 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito de Resistência (Turma B)

<u>Diz o que entendes por Resistência</u>			
<u>Categorias</u>	<u>Descritores</u>	<u>Ideias Prévias</u>	<u>Ideias Finais</u>
		<u>Nº. de Ocorrências</u>	<u>Nº. de Ocorrências</u>
Ideias Restritas/Vazias	Os estudantes apresentam ideias restritas ao conceito, associando por vezes analogias.	-	7
Ideias Alternativas/Incoerentes	Os estudantes apresentam ideias despidas de qualquer sentido, incoerentes e alternativas ao conceito histórico.	6	-
Ideias Incoerentes/Cópia	Os estudantes apresentam incoerência linguística e ideias confusas sobre o assunto, por vezes de má interpretação de informação consultada na Internet.	2	5
Ideias Incoerentes	Os estudantes apresentam incoerência linguística e ideias confusas sobre o assunto.	1	1
Ideias Tautológicas	Os estudantes desconstroem o conceito, explicando-o em termos linguísticos, reproduzindo a raiz da palavra.	10	-
Ideias de Senso Comum	Os estudantes expressam ideias alternativas às Ideias históricas, vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas suas experiências e vivências pessoais.	-	2

<p>Ideias Aproximadas</p>	<p>Os estudantes integram ideias que se aproximam de forma mais ou menos elaborada das Ideias Históricas, porém com uma argumentação histórica incipiente e, por vezes, apoiadas exclusivamente, nos conhecimentos prévios existentes.</p>	<p>1</p>	<p>-</p>
<p>Total</p>		<p>20</p>	<p>15</p>

Passando à análise do terceiro e último conceito - Resistência -, tal como havia acontecido com a turma A, também nesta turma surge aqui a categoria de Ideias Tautológicas, pelas mesmas razões mencionadas anteriormente e com resultados bastante parecidos, como veremos mais adiante.

Começando pelo conceito de Ideias Restritas/Vazias, não se verificam quaisquer ocorrências no **Q1**, contrariamente ao que acontece no **Q3**, onde se registam quatro ocorrências, tais como “Pequenos grupos enfrentam os revoltosos” ou “Pequenos grupos passam a enfrentar a maioria”. São respostas bastante simplistas, que nada nos dizem acerca do significado real dos grupos de Resistência.

O nível seguinte, apresenta uma nova categoria: Ideias Alternativas/Incoerentes. Aqui, registam-se cinco ocorrências no **Q1**, como por exemplo, “Eram trabalhadores operários em geral e foi um que salvou muitas vidas”. Além de não estar relacionada com o conceito de Resistência no contexto da Segunda Guerra Mundial, a resposta apresenta ainda incoerências linguísticas, como mostra a seguinte expressão “(...) e foi um que salvou muitas vidas”. Já no **Q3**, nenhuma resposta se enquadra nesta categoria.

Quanto à categoria Ideias Incoerentes/Cópia, verificam-se duas ocorrências no **Q1**, aumentando para cinco ocorrências no **Q3**. Servirá como exemplo a seguinte resposta: “O Movimento de Resistência Francês é chamado de *La Résistance* na França. Ele especifica uma série de movimentos e redes que continuaram a se engajar com as potências do Eixo e a oposição desde o armistício de 22 de junho de 1940 até a libertação de 1944 durante a Segunda Guerra Mundial. Envie representantes lutar. Seus membros são chamados de guerrilheiros”, isto porque, esta resposta, aparece em ambos os questionários. Além disso, trata-se claramente de uma cópia, algo que pode ser comprovado pelo fundo azul no texto (nos documentos originais que me foram

enviados). A isto, acresce o facto de que, com uma pesquisa rápida no Google, somos levados à página da *Wikipedia* que aborda este tema, onde este pequeno texto se encontra escrito exatamente da mesma forma.

Quanto às Ideias Incoerentes, verifica-se uma ocorrência em cada um dos questionários. No **Q1**, enquadra-se a seguinte resposta: “A resistência foi um movimento formado por franceses que não aceitavam a submissão do Estado Francês ao poder”. Os grupos de Resistência não foram formados apenas por franceses e não surgiram para impedir a submissão do Estado francês ao poder. Aliás, na resposta, o estudante não chega a mencionar a qual poder se refere. Já no **Q3**, enquadra-se a seguinte resposta: “A Resistência era um grupo militar que fazia emboscadas e atentados para tentarem expulsar os alemães na Segunda Guerra Mundial. Era um grupo que resistiu ao domínio alemão”. Primeiramente, a Resistência não era um grupo, mas sim vários grupos que se foram formando por toda a Europa, como foi já mencionado. Além disso, não eram grupos militares organizados, mas sim grupos compostos por cidadãos comuns. Ainda que parte da resposta esteja minimamente correta e se aproxime ligeiramente do significado real, apresenta incoerências históricas.

Contrariamente ao que aconteceu na turma A, nesta turma a categoria de Ideias Tautológicas não deixou de existir no **Q3**. Assim, no primeiro questionário verificaram-se dez ocorrências, ou seja, um número bastante elevado e que está em concordância com o que havia acontecido na outra turma. Aliás, em ambas as turmas, o número de ocorrências verificadas nesta categoria, correspondentes ao **Q1**, representa mais de metade das respostas obtidas (na turma A foram quinze ocorrências, em vinte e três respostas; na turma B foram dez ocorrências, em dezanove respostas). Assim, no primeiro (**Q1**) verificam-se respostas como “Defesa contra um ataque” ou “Resistir a alguma coisa” e, no último (**Q3**), verificam-se três ocorrências, com respostas idênticas às anteriormente exemplificadas, tais como “Defesa contra um ataque” ou “Ação ou efeito de resistir, de não ceder ou sucumbir”.

Quanto às Ideias de Senso Comum, não se verifica qualquer ocorrência no **Q1**. Já no **Q3**, verificam-se duas ocorrências, como por exemplo, “Pessoas que não se conformavam com os ideais nazis e que então tentaram resistir aos mesmos”.

Por último, na categoria de Ideias Aproximadas, verifica-se apenas uma ocorrência, correspondente ao **Q1**, com a seguinte resposta: “Grupo de opositores ao regime nazi”. Infelizmente, não foi registada qualquer outra ocorrência nesta categoria, nem na categoria de Ideias Históricas.

Devo alertar para o facto de os números totais divergirem, por vezes. Isso acontece, pelo simples facto de não terem sido anotadas ausências de resposta, isto é, os estudantes que não responderam, não foram contabilizados. Ainda assim, os números mantêm-se: foram vinte e três os estudantes que responderam aos questionários na turma A e vinte, os que responderam na turma B.

Em suma, parece-me ter havido um pouco de tudo. Respostas muito válidas e respostas pouco ou nada válidas. Respostas que, não sendo extremamente completas ou acertadas, mostraram que houve algum raciocínio por parte de quem respondeu, isto é, que, de facto, quem respondeu, tentou pensar, tentou encontrar alguma lógica no seu raciocínio e posterior resposta. Em sentido contrário, houve respostas que foram dadas de forma leviana, sem qualquer sentido crítico por parte de quem as escreveu, nem qualquer tentativa de encontrar uma lógica.

Além disso, foram várias as respostas que surgiram de cópias autênticas de sites da internet. Não só da *Wikipedia*, mas também de outros sites, como Brasil Escola, Mundo Educação ou Enciclopédia do Holocausto. Como fiz questão de afirmar e alertar previamente, não posso garantir que não tenham existido outras situações em tenha ocorrido a cópia, que não as que foram mencionadas, mas que, na falta de provas, não poderia fazê-lo com base em achismos. E digo isto, porque há, de facto, respostas que mostram alguns indícios, mas que, através das pesquisas que fiz, não me foi possível encontrar provas. Os estudantes, caso tenham recorrido à cópia nesses casos, podem perfeitamente ter utilizado outros materiais, que não apenas sites, como por exemplo, manuais de 12º ano, que possam até ser mais antigos (de familiares mais velhos, por exemplo), livros que tenham em casa ou, até mesmo, vídeos do *Youtube*, algo a que se recorre cada vez mais, por ser mais estimulante e não obrigar a uma leitura.

Ainda assim, o meu desejo é que tal não tenha sucedido e que, todas as boas respostas, tenham surgido apenas das capacidades dos estudantes. Tenho pena que os resultados se mostrem tão díspares, mas, de facto, das muitas desvantagens (entre muitas vantagens, atenção) que o Ensino à Distância nos trouxe, uma delas foi este facilitismo e esta facilidade de os estudantes acederem tão rapidamente a tudo, sem que se mostrem dispostos a pensar, primeiramente. Repare-se que, na grande maioria dos casos, olhando para as respostas, alguém que não esteja familiarizado com a questão da categorização das Ideias Prévias e Finais, dirá que os estudantes têm bastante conhecimento sobre os conceitos. E isto revelou-se um desafio ainda maior para mim, porque me obrigou a tentar perceber a sinceridade das respostas e a fazer diversas pesquisas, para tentar perceber se se tratavam, ou não, de cópias e, se sim, de onde

tenham sido retiradas as mesmas. Inclusivamente, casos houve em que as respostas eram constituídas por expressões retiradas de diferentes sites.

Em suma, os resultados acabam por ser uma mistura entre a felicidade pelos estudantes que demonstraram empenho e coragem para resistir à tentação da pesquisa na internet e, por outro lado, desilusão, porque aqueles que não mostraram, sequer, o mínimo de esforço, para que pudessem dar respostas mais genuínas.

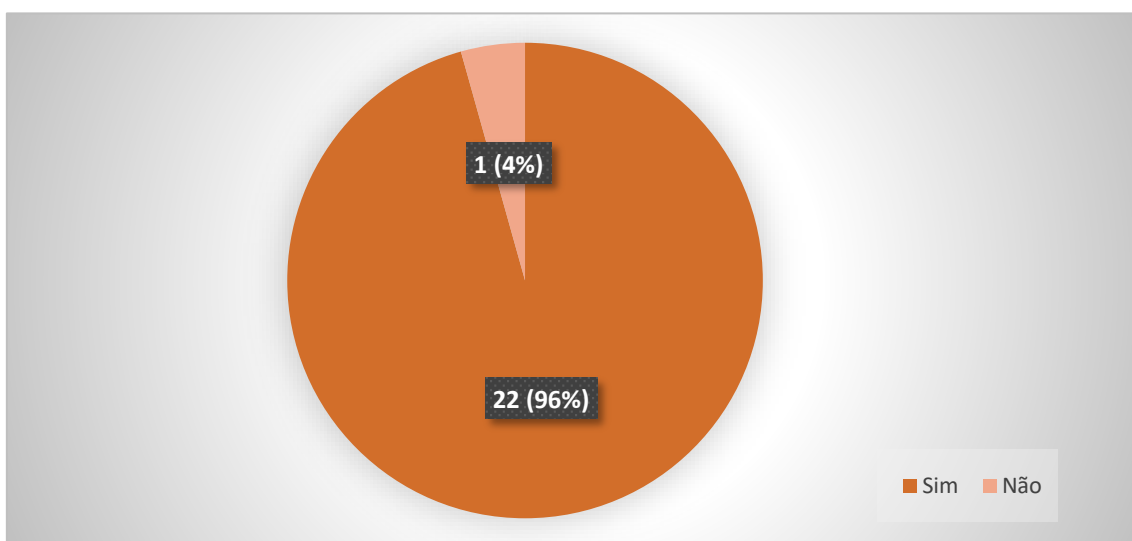
4.2 - A perceção dos estudantes quanto à lecionação através da música

Aquando da atribuição da Ficha de Levantamento de Ideias Prévias (Q1), fazia todo o sentido perceber até que ponto os estudantes gostavam, ou não, de música, com que frequência ouviam música e até mesmo quais seriam os seus estilos musicais prediletos.

Os primeiros tópicos serão de conclusão mais óbvia, pelo facto de que seria importante perceber a aceitabilidade que teria esta metodologia, por parte dos estudantes de ambas as turmas.

Por sua vez, com o último tópico pretendia-se retirar algumas conclusões prévias sobre o conhecimento que os estudantes poderiam ter sobre algumas das músicas previamente seleccionadas para serem analisadas nas aulas ou, pelo menos, sobre as bandas e/ou o estilo musical em questão.

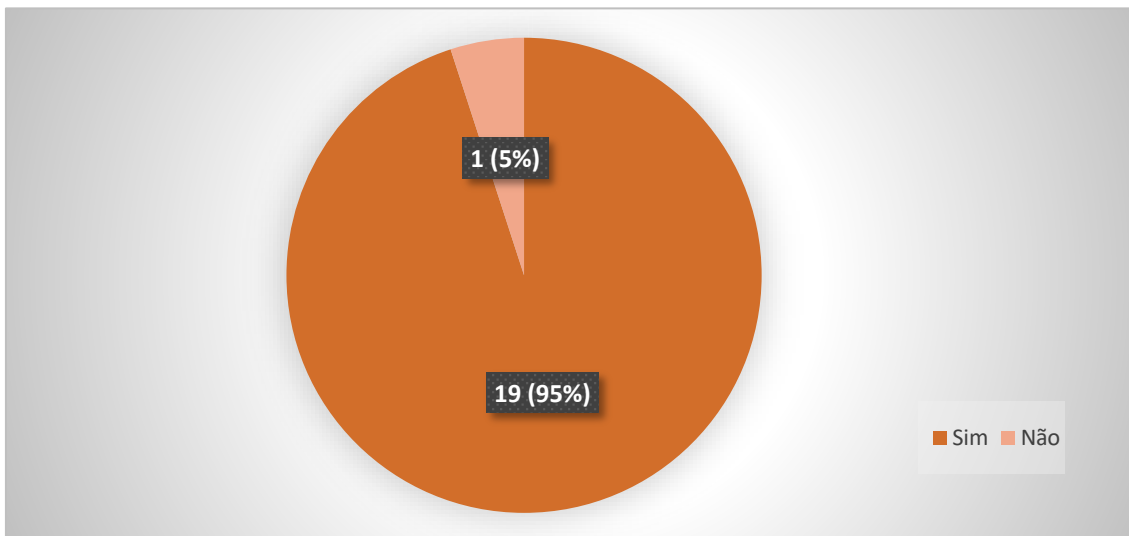
Gráfico 1 - Respostas da turma A à questão: Gostas de ouvir música?



Assim, quanto ao gosto pela música, pode verificar-se que há uma coerência entre ambas

as turmas. Na turma A, à questão *Gostas de ouvir música?*, apenas um estudante respondeu que não, sendo que os restantes vinte e dois estudantes responderam afirmativamente à questão.

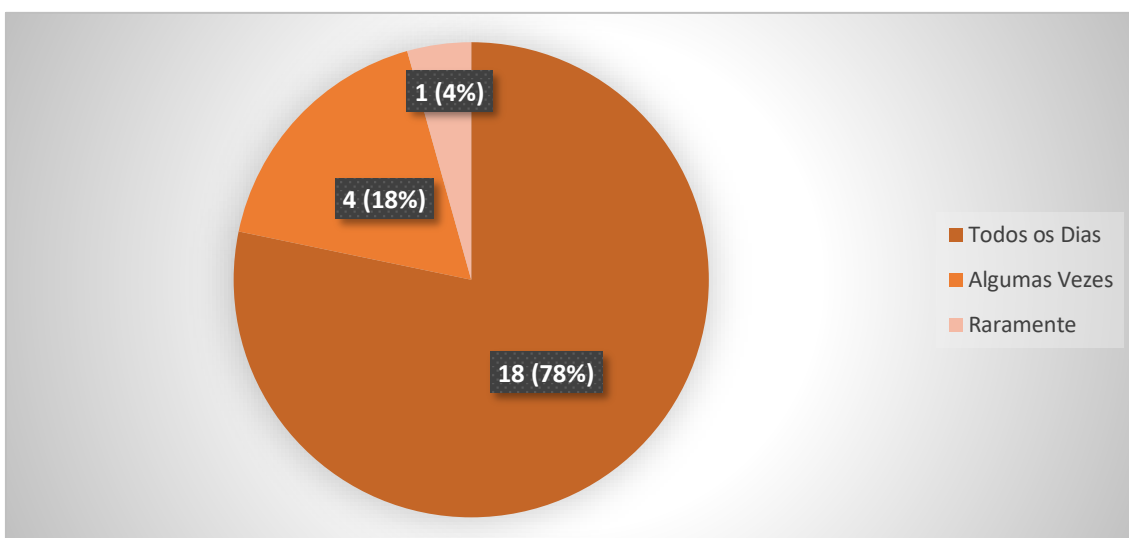
Gráfico 2 - Respostas da turma B à questão: Gostas de ouvir música?



O mesmo ocorreu na turma B, com dezanove estudantes a responderem afirmativamente à questão e, apenas um estudante a mencionar que não gosta de o fazer.

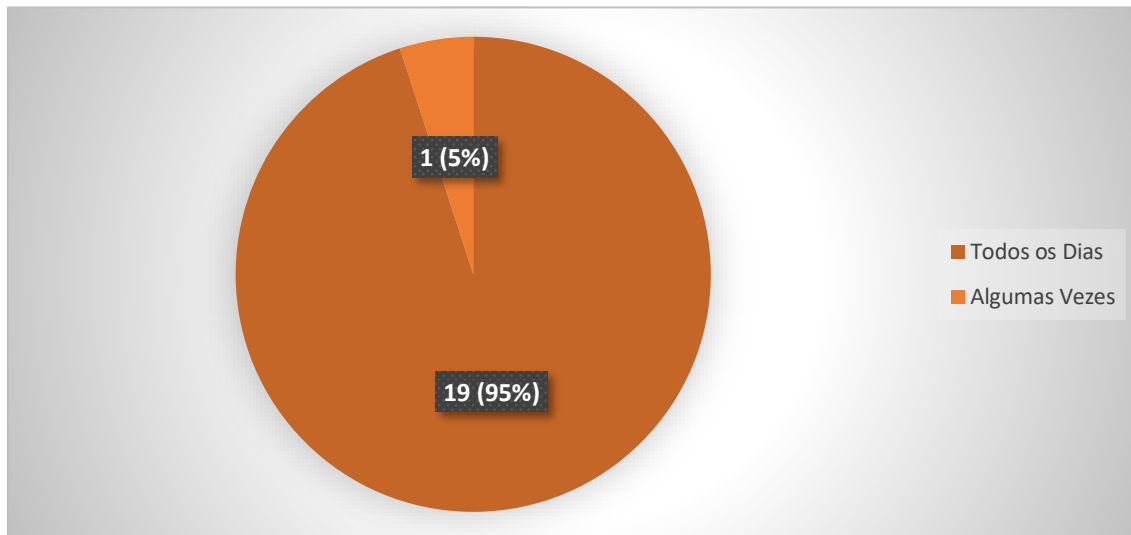
Já na questão *Com que frequência costumam ouvir música?*, é possível verificar-se também uma coerência nos dados recolhidos.

Gráfico 3 - Respostas da turma A à questão: Com que frequência costumam ouvir música?



Na turma A, dezoito estudantes afirmaram ouvir música todos os dias, sendo que quatro estudantes mencionaram que ouvem música Algumas Vezes.

Gráfico 4 - Respostas da turma B à questão: Com que frequência costumam ouvir música?

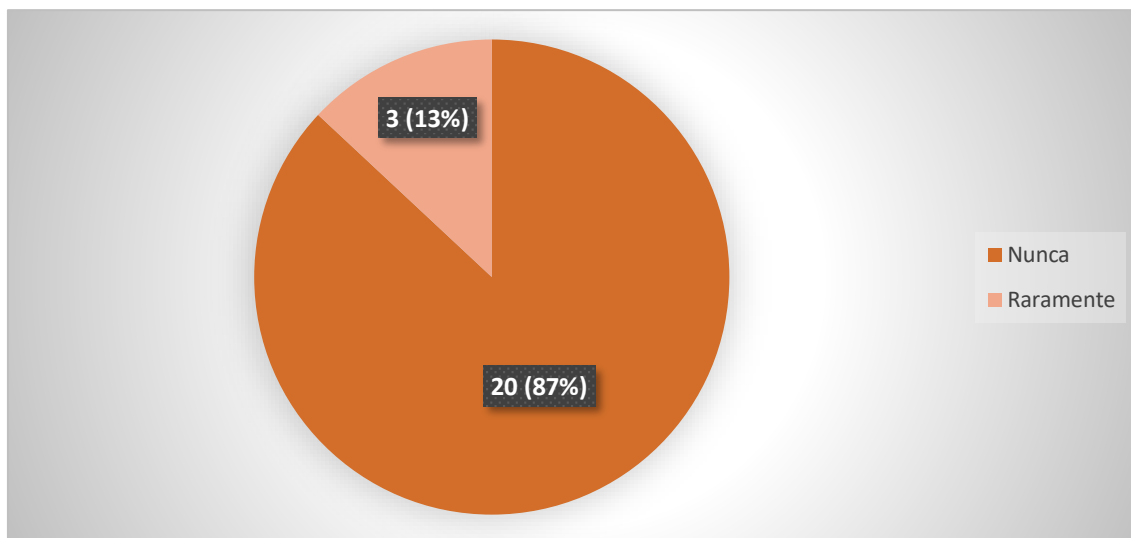


Já na turma B, dos vinte estudantes que participaram neste questionário, dezanove referiram que ouviam música todos os dias. Em cada uma das turmas, apenas existe a ocorrência de um caso em que esta atividade era feita raramente.

Apesar de estes dados serem importantes num primeiro momento, era necessário perceber se estes estudantes tinham já experienciado ouvir música nas aulas de História, aprendendo através dela. Ainda que eu tivesse uma convicção bastante forte de que tal nunca havia sucedido nas suas vidas, esta investigação nunca poderia, obviamente, ser feita com base nos meus achismos ou convicções, pese embora os mesmos se tenham verificado posteriormente.

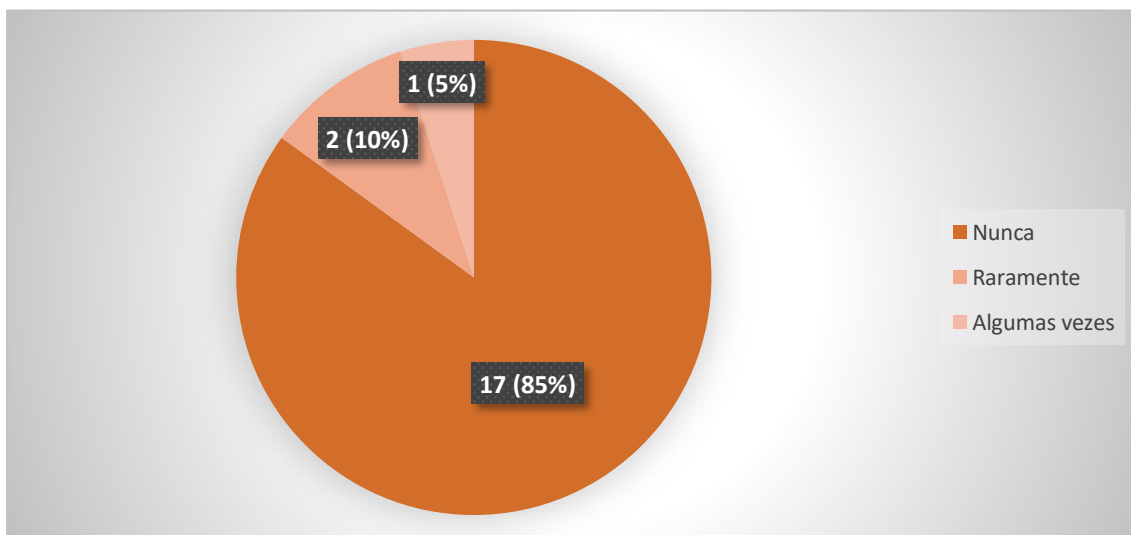
Nesse sentido, foram colocadas duas questões: *Costumas ouvir música nas aulas de História?* e *Parece-te possível aprender História através da música? Justifica a tua resposta.* Antes de passar à análise das respostas, devo dizer que, por conta da segunda questão, eu percebi que a tarefa se avizinhava um pouco mais árdua do que seria de esperar. Ao ler as justificações dos estudantes, apercebi-me de que estes talvez não estivessem bem cientes daquilo que se pretendia com estas aulas, como iremos ver mais adiante.

Gráfico 5 - Respostas da turma A à questão: Costumas ouvir música nas aulas de História?



À primeira questão, dos vinte e três estudantes da turma A que participaram neste questionário, vinte responderam que nunca ouviram música nas aulas de História. Os restantes responderam que raramente ouviram música nas aulas.

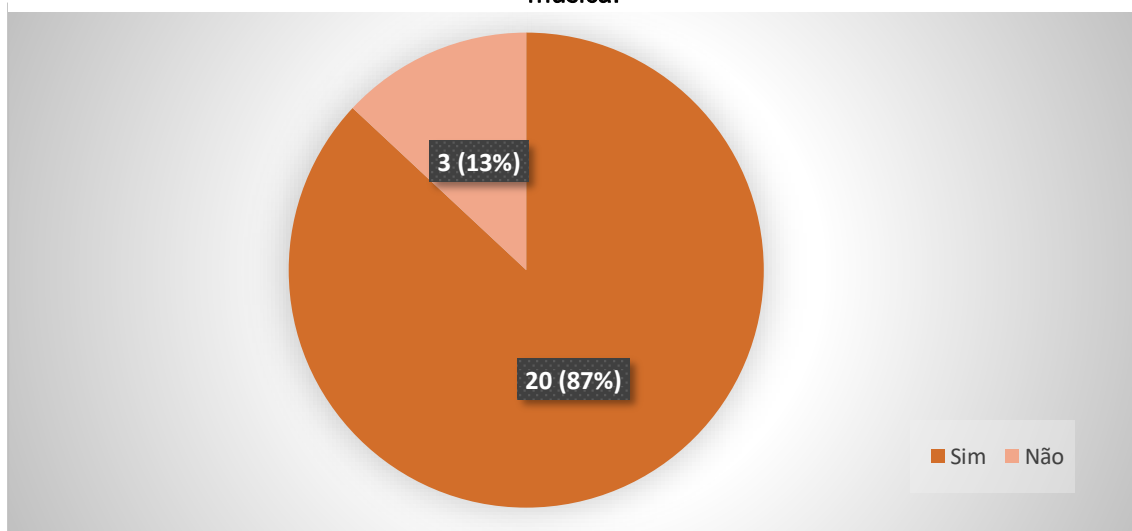
Gráfico 6 - Respostas da turma B à questão: Costumas ouvir música nas aulas de História?



Por sua vez, na turma B, dos vinte estudantes, dezassete responderam que nunca ouviram música nas aulas de História, dois responderam que raramente ouviam música e apenas um mencionou que ouvia música algumas vezes. Tendo em conta as respostas dos estudantes, percebi que a experiência que pretendia levar a cabo, seria uma completa novidade.

No que concerne à segunda questão, existe uma disparidade muito grande entre as turmas.

Gráfico 7 - Respostas da turma A à questão: Parece-te possível aprender História através da música?



Na turma A, vinte estudantes referiram que lhes parecia possível aprender História através da música e apenas três, responderam de forma negativa.

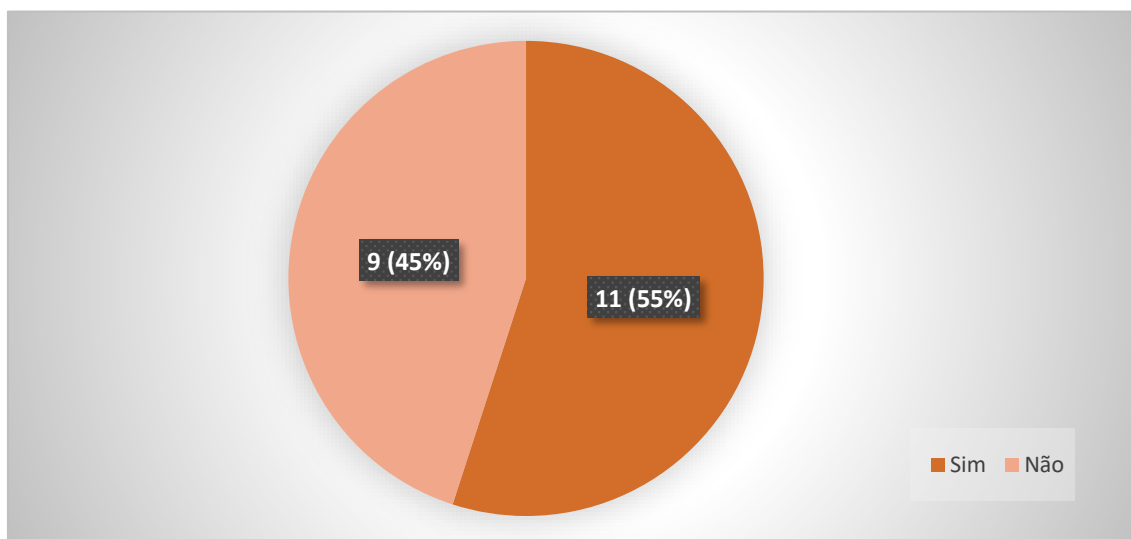
Ainda que tenha ficado agradado ao ver que a esmagadora maioria da turma iria encarar com convicção esta experiência, preocupou-me a grande quantidade de estudantes que afirmaram que seria possível aprender História através da música, “porque ouvir música ajuda a concentrar”, “porque a letra fica no ouvido” ou porque a letra “ajudaria a decorar/fixar a matéria”. Além disso, os estudantes que afirmaram não ser possível aprender História através da música, utilizaram igualmente o primeiro argumento, ou seja, a música retiraria o foco e a concentração.

Mas não só de justificações menos boas foram constituídas as respostas da turma A. Três estudantes destacaram-se pela positiva, ao darem justificações plausíveis, para as suas opiniões. Destas três estudantes, duas afirmaram que lhes parecia possível aprender História através da música, porque “muitas das vezes, o tipo de música que se pode ouvir numa época, pode retratar o que as pessoas sentem” e também porque “a letra pode transmitir informação relativa a um tema de História”. Ainda que, neste caso específico, não tenha ocorrido o caso retratado na primeira justificação, ou seja, mostrar músicas da época, é um facto que, em variadíssimas situações, ouvir músicas que coincidam cronologicamente com os conteúdos em estudo, é uma ferramenta bastante útil. A título de exemplo, ocorre-me as músicas de Zeca Afonso, que foi um

cantor de intervenção, cujas músicas - ou, pelo menos, grande parte delas - continham críticas ao Regime, ainda que de forma mascarada, com letras perfeitamente capazes de serem estudadas em sala de aula. Por sua vez, a segunda justificação acaba por estar mais em concordância com aquilo que era o meu objetivo, ou seja, apresentar músicas, cuja análise da respetiva letra permitisse tirar conclusões sobre os factos em estudo.

Em contrapartida, a terceira estudante adotou um posicionamento mais cético. A primeira parte da sua justificação não foi, de todo, “aceitável”, uma vez que recorreu aos argumentos de vários colegas, isto é, aprender com música não seria benéfico, pois desconcentrá-la-ia. O entanto, a segunda parte da sua resposta acabou por enquadrar-se naquilo que eu esperava que fossem as respostas da maioria dos estudantes e permite-me classificá-la como plausível, uma vez que refere que aprender através da música poderá ser possível, pois a letra pode transmitir informações relevantes, mas que não lhe parece que seja a melhor forma de o fazer.

Gráfico 8 - Respostas da turma B à questão: Parece-te possível aprender História através da música?



E se, na turma A, a grande maioria parecia acreditar neste método, na turma B, por sua vez as opiniões foram bastante mais divididas e equilibradas, notando-se uma grande disparidade face à primeira turma. Assim, das vinte respostas obtidas, onze estudantes concordaram ser possível aprender História através da música e nove afirmaram o contrário.

Infelizmente, ao contrário do que havia acontecido na turma A, em que, pelo menos, três estudantes deram justificações plausíveis para as suas opiniões, na turma B tal não sucedeu. Vários foram os estudantes que argumentaram com o fator concentração, ou seja, a música podia

ajudar a que se mantivessem concentrados ou, em sentido inverso, a música poderia contribuir para a sua desconcentração. Além disso, alguns estudantes recorreram também ao argumento de que poderia ajudar a decorar os conteúdos, mas foram utilizados argumentos piores, que me provocaram alguma desilusão.

Um estudante afirmou não ser possível aprender História através da música, pois a música “é para ser divertida”. Ora, para este estudante, qualquer área ou conteúdo em que a História esteja envolvida, tornar-se-á, automaticamente, desinteressante e aborrecida.

Já uma estudante, acabou por dar uma justificação um pouco mais complexa e até confusa, ao afirmar que não seria possível aprender História através da música, uma vez que se envolvia com a música pelo seu significado e esta disciplina trata-se de aprendizagem e captação de conceitos. Pessoalmente, parece-me que esta estudante queria referir-se ao facto de que, em História, os acontecimentos têm uma sequência lógica, as coisas não acontecem por acaso e, pelo meio desses acontecimentos, vários conceitos distintos vão surgindo. No entanto, uma coisa não invalida a outra, já que o objetivo era que as músicas permitissem ajudar a compreender a sucessão de acontecimentos, sendo que, algumas delas, abordavam mesmo os tais conceitos específicos.

Como último exemplo, vou utilizar aquela que, para mim, terá sido resposta mais perturbadora e inquietante de todas. Não só desta turma B, mas de todas as respostas que obtive durante este questionário. Uma estudante afirmou que não seria possível aprender História através da música, porque “temos de ouvir o que os professores nos contam e não faz sentido ouvir música por cima”. Esta resposta, além de preocupante, abre para alguns debates. Primeiramente - e tentando argumentar num grau ascendente de preocupação da minha parte -, o facto de esta estudante não ter conseguido interpretar a questão colocada. Por todos os exemplos que foram apresentados anteriormente, em ambas as turmas, esta estudante foi a única que na hora de interpretar a questão não a conseguiu realizar de forma correta. No entanto, pensar que o método passaria por falar incessantemente sobre os conteúdos - o famoso “debitar matéria” -, com uma música de fundo, qual conversa de bar, revela-se um pouco mais preocupante, até porque a questão foi bem explícita: a questão prendia-se com a possibilidade, ou não, de aprender através e não com música (ambiente, no caso). Por outro lado - e este, muito mais sério -, o facto de a estudante, automaticamente, assumir que o que seria feito nestas aulas, seria uma exposição, sobretudo oral, dos conteúdos, daí a preocupação com as possíveis dificuldades de audição e percepção, provocadas pela música. Por fim, o facto de a estudante não colocar, sequer, em causa

que, não só nestas aulas, mas em qualquer aula, pudesse ser exigida ou até estimulada alguma proatividade da sua parte. Habituada, ou não, a essa metodologia nas várias disciplinas, preocupame o facto de a estudante afirmar, veementemente, que é suposto ouvir aquilo que os docentes contam, o que mostra que há muitos estudantes que encaram a História como uma disciplina que serve para que sejam contadas histórias e não uma disciplina onde seja necessária a obtenção de conhecimento, através da proatividade, mas também do trabalho e da análise e interpretação das fontes. É óbvio que este foi um caso isolado, mas que me parece que possa ir ao encontro do pensamento de muitos outros estudantes.

Feitas estas questões, chegava o momento de apelar à imaginação dos estudantes. Assim, foi proposto o seguinte exercício: *Associa uma música de que gostes a cada um destes conceitos e justifica a tua opção*. Com este exercício, pretendia-se que os estudantes procurassem na sua biblioteca musical, músicas que pudessem estar relacionadas com os conceitos em estudo, ou seja, Genocídio, Holocausto e Resistência. Obviamente, quando me refiro a esta procura, refiro-me a fazê-la em sentido figurado, ou seja, o intuito era que os estudantes pensassem nalguma música que conhecessem previamente e até estivessem habituados a ouvir recorrentemente e não que os estudantes fossem, realmente, ouvir as músicas, ler as letras e até traduzi-las. Embora, obviamente, fossem livres de o fazer.

Mais uma vez, foram mais e melhores, as respostas obtidas na turma A, comparativamente com a turma B, embora se tenham registado respostas válidas e menos válidas em ambas as turmas, ainda que em proporções distintas.

Quanto à primeira turma - e começando pelas respostas de destaque pela positiva -, para o conceito de Genocídio, serve de exemplo a resposta de uma estudante, que associou a música *Hope for the Underrated Youth*, com a justificação de que a mesma se refere a um genocídio de um grupo de jovens e o quanto eles tinham o direito de viver, direito esse que lhe foi retirado. Apesar desta música não se referir ao período da Segunda Guerra Mundial, é possível fazer uma comparação com o sucedido nesse período histórico. Já para o conceito de Holocausto, serve de exemplo a música eleita por um estudante, no caso, *The Sound of Silence*, esta já mais conhecida do público em geral, por pertencer à famosa e já antiga dupla Simon & Garfunkel e, mais recentemente, popularizada pela banda Disturbed. À semelhança do que aconteceu no primeiro exemplo, esta música também não está minimamente relacionada com o período histórico em estudo, mas tem, ao longo da sua letra, passagens interessantes e que podem ser relacionadas com o Holocausto. Por fim, para o conceito de Resistência, destacam-se três respostas.

Primeiramente, a de um estudante, que associou a este conceito a música *Bella Ciao*, certamente também bastante conhecida do público em geral, pela sua inclusão na célebre série *La Casa de Papel*, mas que surgiu durante o fascismo italiano e foi utilizada como forma de protesto ao regime liderado por Mussolini. Ainda que não esteja diretamente relacionada com a Resistência ao Nazismo, a música enquadra-se perfeitamente no tema em estudo e até com o conceito. Posteriormente, destaco a resposta de uma estudante, que associou ao conceito de Resistência a música *Titanium*, de David Guetta em colaboração com a artista Sia. Este é mais um exemplo de uma música que nada tem a ver com o conceito e, muito menos, com o tema em estudo. No entanto, a justificação faz todo o sentido, já que a estudante refere que escolheu esta música, porque “porque na música, disparam tiros, mas a pessoa não cai” e, de facto, ao longo da letra podemos perceber algumas passagens que nos remetem para alguma resistência, por parte de quem canta ou de quem escreveu a letra -, como por exemplo, “sou à prova de bala, não tenho nada a perder”. Mais uma vez, este é um exemplo daquilo que eu pretendia, ou seja, olhar para uma música que não está relacionada com o tema, mas interpretá-la como se estivesse. Por fim, para o mesmo conceito, devo destacar uma resposta que, para mim, foi bastante surpreendente e, provavelmente, a melhor de todas. Trata-se da resposta de uma estudante que associou ao conceito de Resistência a música *American Idiot*, da banda Green Day. À primeira vista, a música pode não nos dizer nada, quando tentamos comparar com o conceito e, muito menos, quando comparada com o tema em estudo. No entanto, o mais surpreendente, foi a justificação da estudante. A mesma refere que escolheu esta música, pois a banda faz uma crítica explícita à população americana - ou, pelo menos, a parte dela -, opinando de forma depreciativa sobre a mesma. A estudante segue a sua explicação, afirmando que a banda pôde compor esta música, por ter liberdade de expressão, algo que, durante a Segunda Guerra Mundial, nalguns países, como por exemplo, na Alemanha, tal não acontecia e, por essa mesma razão, foram surgindo grupos de Resistência, precisamente para acabar com a opressão. Esta resposta foi, de facto, fantástica. A música não se relaciona propriamente com o conceito, mas a capacidade de raciocínio da estudante, foi brilhante. Conseguiu colocar em prática um exercício que, neste caso, não foi pedido, mas que tantas vezes foi visto e ensaiado ao longo das aulas deste mestrado, que consiste em questionar os estudantes relativamente ao que as fontes nos podem dizer, sem que seja essa a sua intenção explícita e principal. Ainda que a resposta anterior se enquadre mais no tema e no conceito, o raciocínio aqui utilizado deve ser valorizado, porque faz todo o sentido.

Além destas respostas, vou destacar também as respostas de um estudante que associou

três músicas distintas aos três conceitos. A particularidade é que o mesmo escolheu música clássica, para cada um dos conceitos, que apenas contém instrumental, portanto, não daria nunca para fazer uma análise da letra. Ainda assim, o raciocínio do estudante em causa foi bastante interessante. Para os conceitos de Genocídio e Holocausto, o estudante escolheu as músicas *Adagio for Strings* e *Sad Violin*, com a justificação de que estas músicas, estando em tom menor, lhe lembravam as vidas perdidas nestes eventos. Já para o conceito de Resistência, o estudante escolheu *A Primavera*, pertencente às *Quatro Estações*, de Vivaldi, com o argumento de que a melodia mais alegre lhe dava uma impressão de esperança, alegria e vitória. Ainda que não tenha sido o ideal, os argumentos acabam por fazer sentido e, tendo em conta que se trata de um estudante que é apreciador e estudante de música clássica, merecia aqui uma menção honrosa.

Pela sua especificidade na seleção das músicas, vou destacar duas respostas de uma estudante. O facto de estas aulas terem decorrido em formato online e, em particular, a aula onde foi implementado este questionário, ter decorrido de forma assíncrona, trouxe ao de cima algumas das desvantagens do E@D. No caso, a tendência para cair no facilitismo. Assim, uma estudante atribuiu aos conceitos de Genocídio e Holocausto músicas distintas. Para o primeiro conceito, atribuiu a música *Genocídios*, da artista Vera Verônica e, para o segundo conceito, atribuiu a música *The Diary of Anne Frank - End Theme*. Ainda que ambas as músicas estejam relacionadas com os conceitos em questão, a primeira, porque o próprio título assim o indica e, a segunda, porque a própria Anne Frank é um dos rostos icónicos do período do Holocausto, não me parece que a escolha tenha sido feita pelo conhecimento das músicas, mas sim através de pesquisa. Não tenho nada contra a pesquisa, aliás, ela é válida, obviamente, mas preferia que os estudantes associassem aos conceitos, músicas do seu conhecimento pessoal, para que tentassem encontrar uma razão lógica para as suas escolhas, como fizeram os estudantes mencionados anteriormente. Além disso estas são músicas que encontramos facilmente, através de uma pesquisa rápida na plataforma *Youtube*. Aliás, a segunda escolha da estudante nem é propriamente uma música, tratando-se apenas da banda sonora presente no final do filme com o mesmo título.

Quanto à turma B, os exemplos que me mereceram mais atenção e destaque são bem mais escassos. Quanto ao conceito de Holocausto, vou destacar apenas duas respostas. Primeiramente, a de um estudante, que associou ao conceito a “música” *Musicas del Holocausto*, afirmando que “é uma música sobre o Holocausto”. Ora, as aspas por mim colocadas anteriormente, na palavra “música”, têm uma razão de ser. É que não se trata de uma música sobre o Holocausto, mas sim de um vídeo, presente na plataforma *Youtube*, que mostra um

pequeno concerto de uma orquestra pertencente ao *Instituto de Educación Secundaria Las Rozas*, a tocar alguns temas - que estarão, muito provavelmente, relacionados com o Holocausto e isso não está em causa -, onde, pelo meio, alguns estudantes vão dizendo algumas palavras relacionadas com o tema, género apresentação teatral.

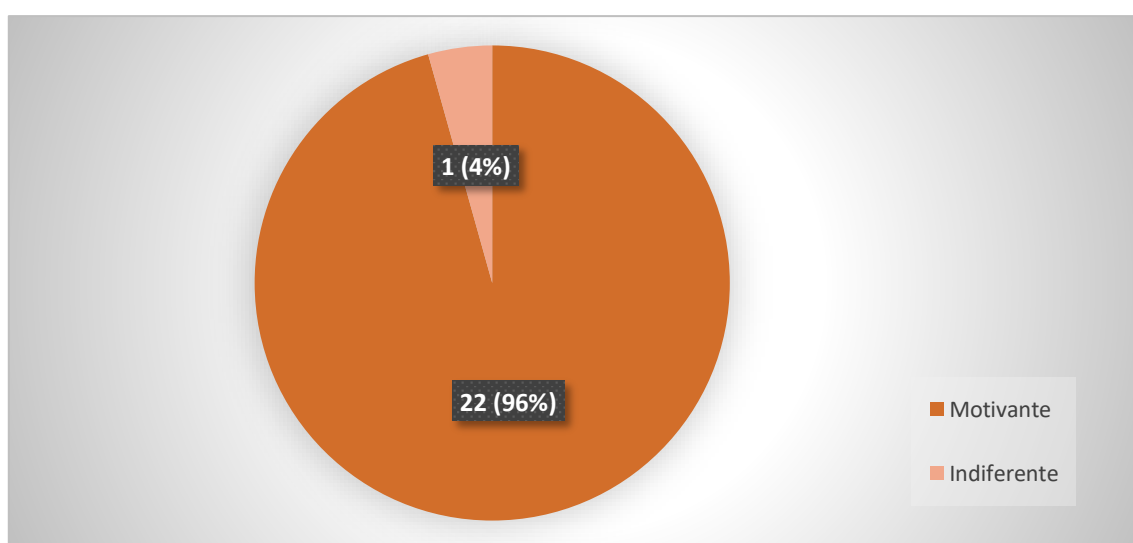
Para o mesmo conceito, segue-se o exemplo da resposta de uma estudante, que atribuiu a música *Where is the Love?* Que, segundo a mesma, aborda diversas problemáticas e questões do mundo, como “o homicídio, o amor exacerbado pela própria raça, a discriminação e o ódio”. Além disso, a estudante refere que a música aborda ainda situações de guerra, tais como “o lançamento de bombas e a utilização de gases químicos”. Ora, esta foi uma resposta bastante interessante em vários aspetos. A primeira parte da justificação, de facto, enquadra-se no tema e, sobretudo, no conceito de Holocausto, pois sabemos bem as razões que levaram Hitler a tais atos. Por sua vez, a segunda parte da justificação, permite perceber que, esta música, teria potencial para ser analisada, não só na Segunda Guerra Mundial, como um todo, mas também para abordar o seu final, já que o conflito terminou, precisamente, daquela forma, ou seja, com recurso a bombas nucleares. Mais uma vez, esta é uma resposta que vai ao encontro daquilo que era por mim pretendido, ou seja, pegar numa música que não se refere diretamente ao tema em estudo, mas que permite analisar a letra, por forma a que a atenção seja direcionada para o tema em estudo.

Por fim, segue-se mais uma resposta despida de sentido, já que, para o conceito de Resistência, das poucas respostas obtidas, destaca-se a de um estudante, que associou ao conceito a música *Amanhã é Sempre Longe Demais*. A justificação deixou-me perplexo, já que o mesmo associou esta música a este conceito, por conta do nome da banda. Trata-se da banda Resistência, composta por diversos músicos bem conhecidos do público português, entre os quais Olavo Bilac, Miguel Ângelo ou Tim, vocalista de uma das mais famosas bandas portuguesas de sempre, os Xutos e Pontapés. Ainda que eu tenha afirmado anteriormente que estas conclusões não devem ser - nem foram - feitas com base nos meus achismos pessoais, facilmente se percebe, também, que, o mais provável, é que este estudante tenha feito uma rápida pesquisa na internet, pela palavra Resistência, aparecendo-lhe, posteriormente, sugestões de pesquisa desta banda e, juntando o nome da banda, ao facto de ter de associar uma música ao conceito, surgiu a sua resposta. Vale ainda lembrar que, este estudante, foi o mesmo que, aquando da questão *Diz o que entendes pelo conceito de Resistência*, afirmou, precisamente, que se tratava de uma banda portuguesa.

Já na fase final da implementação deste Projeto, aquando da atribuição da Ficha de Metacognição (Q3), era importante perceber as opiniões dos estudantes quanto ao método utilizado. Assim, para este parâmetro, foram colocadas duas questões. A primeira, *Aprender História através de letras de músicas, foi motivante, indiferente ou aborrecido? Justifica a tua escolha*, era uma questão de escolha múltipla, semiaberta, tendo em conta que, apesar das três opções, os estudantes deveriam justificar o porquê da sua escolha. Com esta questão, pretendia-se saber se os estudantes gostaram, ou não, das aulas, do método utilizado e, acima de tudo, perceber o porquê, para perceber se se tratou de uma questão mais pessoal, isto é, os estudantes gostam, ou não, de música e, por isso, gostaram, ou não, das aulas, por exemplo. Ou então, por outro lado, os estudantes gostaram, ou não, do método utilizado, por alguma falha, ou acerto, que tenha ocorrido da minha parte. No fundo, trata-se de perceber as suas opiniões e perceções, de preferência baseadas numa justificação plausível. Já a segunda questão, *Aconselhas algum dos teus colegas/amigos/familiares a aprenderem História através da música? Justifica a tua resposta*, acaba por ser um pouco uma extensão da primeira, tendo por base o mesmo objetivo, ou seja, perceber, de forma ainda mais detalhada, através desta questão, se os estudantes gostaram, ou não, da metodologia utilizada.

Uma vez mais, os resultados e as respostas foram bem diferentes em ambas as turmas e, tal como tenho feito até aqui, irei começar por analisar algumas das respostas da turma A e, posteriormente, da turma B.

Gráfico 9 - Respostas da turma A à questão: Aprender História através da música foi:



Na primeira turma, utilizando como referência os mesmos vinte e três estudantes que responderam ao questionário de Levantamento de Ideias Prévias, a opção Motivante foi escolhida por vinte e duas vezes, o que é, sem dúvida um número surpreendente, ainda que, ao longo da implementação do Projeto, eu fosse percebendo que os estudantes estavam a gostar e, como foi mencionado anteriormente, as suas respostas no Levantamento de Ideias Prévias, dessem uma indicação de que, de facto, esta turma estava bastante aberta a esta nova experiência. Apenas um estudante selecionou a opção Indiferente, afirmando não ser um ouvinte assíduo de música e, como tal, nenhum estudante selecionou a opção Aborrecido. Assim, algumas respostas revelaram-se bastante interessantes e curiosas.

Uma estudante refere que foi motivante aprender História através da música, porque considera que a leção feita através de PowerPoint é mais aborrecida e “com música é mais descontraído”. Talvez se refira mais ao facto de terem sido colocadas diversas questões, ao invés de ter sido dada uma explicação, por meio de uma exposição - ainda que, obviamente, o facto de ouvirem música e terem analisado as letras, possa ter contribuído para um ambiente mais leve e descontraído -, já que também foi utilizado um PowerPoint, principalmente pelo facto de as aulas terem sido lecionadas em formato online. Outras respostas foram um pouco ao encontro desta, já que duas estudantes mencionaram que foi motivante, “por sair do habitual” e porque era impensável “que fosse possível aprender História através da música”, respetivamente. Já outra estudante deu uma resposta com particularidades interessantes, afirmando que gostou bastante, “uma vez que é uma forma diferente e agradável de aprender os conteúdos” e, além disso, “podemos interpretar as letras um bocado à nossa maneira”. Entendo a abordagem, mas, o intuito deste método, não era mostrar que podemos interpretar como queremos - ainda que não me pareça que tenha sido essa a intenção da estudante, mas é bom realçar -, mas, de facto, um dos intuítos era mostrar que, a mesma música, pode ser utilizada em diferentes conteúdos/temas, para abordar diferentes acontecimentos e que, o mais importante, era a forma como direccionávamos o nosso olhar e, nesse sentido, esta abordagem da estudante revela-se interessante e acertada. Já um estudante referiu que foi motivante, “pois conseguimos aprender História de forma original e é extraordinário como letras de músicas nos podem ensinar e explicar tanto, sem nos apercebermos”. Esta resposta deixou-me bastante contente, porque mostra que, pelo menos com este estudante - e com outros, obviamente -, mais um dos meus objetivos foi alcançado, que era, precisamente, mostrar que, muitas vezes, quando prestamos atenção ao que está a ser cantado, podemos retirar bastante conteúdo.

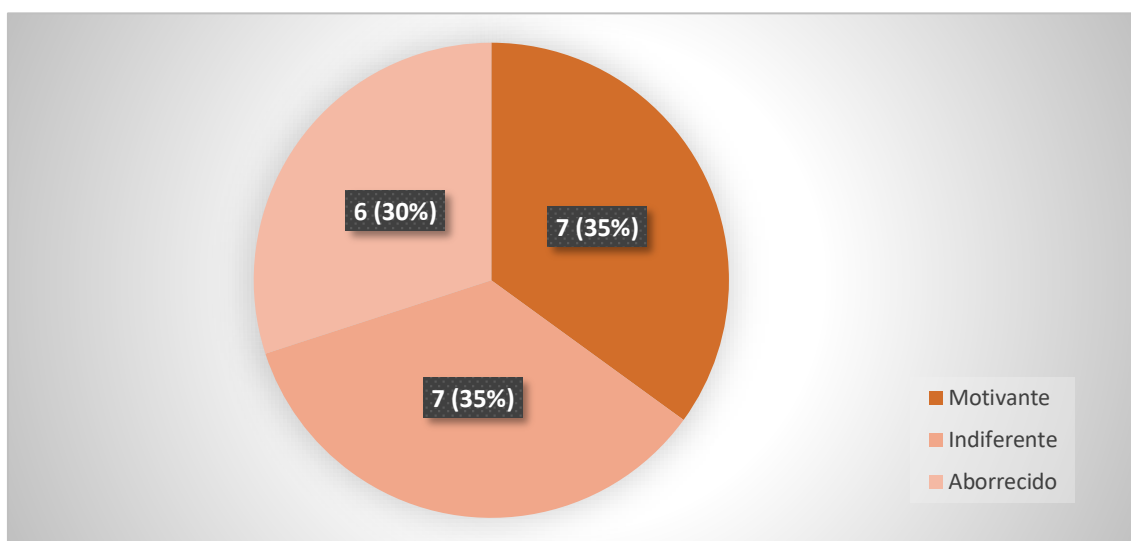
No entanto, como tem ocorrido até aqui, nem só de boas respostas se compuseram estes questionários. A título de exemplo, serve a resposta de um estudante, que refere que foi bastante interessante e “permite decorar melhor a matéria”. Ora, se num primeiro momento - e refiro-me ao Levantamento de Ideias Prévias - já não me agradava ler este tipo de respostas, ainda que desse o benefício da dúvida, visto que os estudantes não tinham ainda vivido esta experiência, ler isto no momento final, depois de totalmente implementado o Projeto, é ainda mais inadmissível e até desanimador. Claramente, trata-se de um estudante que não percebeu o intuito do Projeto, já que, ao que parece, ficou bem claro para a grande maioria da turma, que o intuito era aprender através das letras e não “decorar matéria”, associando-lhe, uma vez mais, esta facilidade errónea, ao invés de perceber os conteúdos que estão a ser lecionados, através do seu esforço e capacidade de interpretação.

Já no que concerne à segunda questão, fazendo aqui uma análise mais célere, na turma A, todos os estudantes afirmaram que recomendariam este modelo de lecionação. Uma vez mais, houve respostas muito boas, mas também algumas desapontantes. Começando pela segunda categoria, destacam-se dois exemplos, bastante idênticos. Uma estudante referiu que recomendaria este modelo de lecionação, ainda que, para algumas pessoas, isso possa prejudicar a concentração, mas que é eficaz. Ora, aqui existe uma certa incoerência, uma vez que, apesar de terem sido ouvidos os excertos musicais, correspondentes aos excertos escritos apresentados, o intuito era a análise do documento escrito e não do áudio em si. Um pouco neste sentido, mas com uma particularidade diferente, um estudante refere que recomendaria, “porque é uma forma eficaz de ficar com os acontecimentos na cabeça”. Não deixa de ser uma abordagem desapontante, mais uma vez, porque aqui estávamos já na fase final da implementação do Projeto. Eu entendo, em parte, o que os estudantes querem muitas vezes dizer com estas afirmações. Mas não era esse o intuito.

Já pela positiva, destacam-se três exemplos. Um estudante afirmou que achou muito vantajoso, pois exige concentração e atenção aos pequenos detalhes, durante a análise das letras. Outro estudante referiu que “a música tem a capacidade de ligar as pessoas” e que, como foi comprovado ao longo da implementação deste Projeto, “também tem a capacidade de nos ensinar bastante acerca de acontecimentos históricos”. Por fim, outro estudante teve também uma abordagem interessantíssima, afirmando que recomendaria, porque se aprende História “de uma maneira engraçada e diferente, o que cativaria até aqueles que não gostam de História”. Obviamente, estas afirmações deixaram-me bastante contente e satisfeito, mas trazem também

uma questão interessante ao de cima: terão, ou não, os métodos que utilizamos, uma grande influência no interesse e no gosto, daqueles a quem nos dirigimos? Pelos que pude ir comprovando, não só com estas respostas, mas também ao longo de todas as aulas, parece-me que sim. Mas deixo a questão no ar, para que, cada leitor, possa tirar as suas ilações e responder com base na sua opinião e experiências pessoais.

Gráfico 10 - Respostas da turma B à questão: Aprender História através da música foi:



Passando à análise dos dados da turma B, uma vez mais, as escolhas relativas à primeira questão, estão bem mais diluídas, contrariamente ao que se verificou na turma A, como tem acontecido até aqui. Assim, dos vinte estudantes que responderam ao questionário, sete consideraram que aprender História através da música foi motivante.

Também sete estudantes escolheram a opção Indiferente e, para esta opção, surgem dois exemplos, infelizmente - e, uma vez mais -, não bons/plausíveis no sentido da justificação. No primeiro exemplo, uma estudante justifica a sua opção, referindo-se ao facto de não conhecer as músicas, afirmando que “se as conhecesse, poderia ser divertido, porque teria as letras na cabeça”. Claramente, estamos perante mais um exemplo de alguém que não percebeu o intuito da abordagem. Ora, quando analisamos fontes históricas (escritas ou não), em princípio, também não as conhecemos de antemão, logo, também não as temos “na cabeça”. Assim sendo, também não faz sentido que isso fosse um requisito, quase que obrigatório, para analisar devidamente as letras das músicas. Outra estudante, por sua vez, refere que foi indiferente, “porque, online, ficou mais confuso e preferia que a letra estivesse escrita”. Na primeira parte da sua resposta, devo dar

razão à estudante. De facto, online ficou mais confuso, até porque a plataforma utilizada, o *Google Classroom*, dificulta bastante a partilha de áudio, tornando-a praticamente impossível - ou impossível, mesmo - quando feita através de um ficheiro presente no nosso computador, como por exemplo, um PowerPoint ou um ficheiro de música. No entanto, a segunda parte da sua resposta, é totalmente descabida e desprovida de sentido e de verdade, já que as letras, obviamente - e tal como foi já dito e pode ser comprovado pelo Anexo 2 -, foram apresentadas em formato de texto e, além disso, traduzidas para português. Fazer uma afirmação destas, além de grave, mostra a extrema falta de atenção que se fez sentir, não por parte desta estudante, mas por parte de toda a turma. Não por acaso, as discrepâncias verificadas nas respostas de uma turma para a outra, são tão gritantes.

Por fim, seis estudantes selecionaram a opção Aborrecido. Infelizmente, vou repetir-me, mas novamente as justificações acabam por ser incoerentes. Uma estudante considera que, “como as músicas eram *Heavy Metal*, não se percebia bem os que eles diziam”. De facto, compreendo que possa não ser fácil uma compreensão completa do que é **cantado**, para quem não está habituado a ouvir este estilo musical. No entanto - e repetir-me-ei novamente -, os excertos das músicas foram ouvidos apenas para efeitos de conhecimento ou interação com a própria música, já que o intuito principal, era a análise das letras, que foram apresentadas em formato **escrito**. Já outra estudante, refere que “podemos aprender pela letra, mas não pela música”. Ora, esta abordagem, ainda que incoerente, é interessante, já que a estudante, acerta naquele que era o meu intuito e que, ao que parece, ele até o percebeu. Trata-se de um acerto, dentro da contradição. O meu intuito, não era, obviamente, que analisassem e percebessem e analisassem os factos, através das linhas de guitarra, ou o do baixo, ou da bateria. Era, obviamente, que o fizessem, com base na letra, pois é nela que estarão presentes - e, muitas vezes, escondidos -, os factos ou algo que nos leve até eles. Noutros casos, isso poderia ser importante, mas não neste Projeto.

Já no que diz respeito à segunda questão, a maioria acabou por mencionar que não recomendaria este tipo de abordagem, mas surge uma resposta que se destaca das demais. Uma estudante justifica a sua opção, afirmando que “as letras das músicas podem ser, por vezes, complicadas de interpretar e podem até confundir a pessoa, por isso, aconselhá-la-ia a experimentar outros métodos, como por exemplo, a visualização de um vídeo, onde a matéria está explicada em profundidade e de forma resumida, além de ser um modo mais cativante”. Neste caso, não foi, obviamente, o facto de a estudante não ter gostado da abordagem, que me chamou

à atenção. Muito menos, a sua preferência por outras abordagens e métodos. Mas, salvaguardando o direito que a estudante tem à sua opinião e o direito que tem de gostar do que quiser - até porque não podemos gostar todos do mesmo -, há aqui um pormenor, que levanta uma discussão importante. E refiro-me ao facto de a estudante sugerir a visualização de um vídeo, pelo facto de, assim, quem o assiste, ter direito a uma explicação resumida dos factos. Claramente, isto transporta-me para o facilitismo. Logicamente, todos os métodos são válidos e necessários. Até por uma questão de diversidade e de adaptação aos diferentes conteúdos. Mas referir que as letras são difíceis de interpretar, para, logo de seguida, sugerir um método onde, em detrimento da análise e interpretação, surge uma explicação resumida, acaba por dizer muito da proatividade dos estudantes e da forma como encaram a História, que mais não é, para eles, uma disciplina onde são contadas histórias e não uma disciplina onde se analisam e interpretam as fontes.

4.3 - Análise do Questionário 2

No que concerne à Ficha Formativa (Q2), que foi atribuída em Aula Assíncrona e, para a resolução do mesmo, os estudantes deveriam formar grupos, de quatro a cinco elementos, à sua escolha. Assim, foram formados seis grupos na turma A e apenas quatro na turma B.

Foram seleccionadas seis questões, cujos documentos a serem consultados pelos estudantes, eram letras de músicas, juntando, assim, os conteúdos em estudo, com o propósito desta investigação: a música.

Assim, do **Grupo I**, foram seleccionadas as questões:

- 1 (QT1) - “A partir da análise do Documento 1, identifica o acontecimento que é retratado. Justifica a tua resposta”;
- 4 (QT4) - “Explica, a partir do Documento 1, o sentido das expressões “Quando a liberdade queima / Os sonhos desaparecem e toda a esperança se transforma em pó / Quando milhões queimam”. Justifica”;
- 6 (QT6) - “Refere quem eram as pessoas que lutavam nestas batalhas e contra quem elas lutavam. Justifica a tua resposta, com base no documento 4”;
- 7 (QT7) - “Refere o que é que, na tua opinião, o autor da letra presente no Documento 4, com as expressões “Foi um sacrifício pago voluntariamente” e “Fizeram isso por conta própria”.

Já do **Grupo II**, foram seleccionadas as questões:

- 1 (QT1) - “Refere qual o acontecimento a que se refere o Documento 1?”;
- 2 (QT2) - “Localiza, no espaço e no tempo, esse mesmo acontecimento. Justifica a tua resposta com passagens do Documento 1”.

Como referi anteriormente, o Q2 foi atribuído numa Aula Assíncrona, o que pressupunha que os estudantes o resolvessem de forma autónoma, sem a minha presença para qualquer esclarecimento de dúvidas, ainda que a mesma fosse virtual. À época, ainda pensei que fosse possível permanecer na plataforma *Google Classroom*, para que, caso fosse necessário, os grupos pudessem entrar e colocar as suas questões. Tal não foi possível, pelo facto de haver um acordo entre as turmas e os docentes, que previa que os estudantes não tivessem de entregar as tarefas realizadas nesse tipo de aulas dentro do horário em que as mesmas decorriam, podendo entregar até ao final do dia, por exemplo, algo que impossibilitava aquela que era a minha ideia.

A categorização das respostas dos estudantes, **foi inspirada** em Barca (2000) e Simão (2007), por considerar que esta mescla de categorias entre uma autora e outra, faria mais sentido, tendo em conta as respostas dos estudantes. Posto isto, às respostas serão atribuídas as seguintes categorias (por ordem crescente de sofisticação):

- **Estória**, os estudantes apresentam ideias restritas e/ou vazias ao nível da Evidência, expressas em frases desconexas;
- **Estereótipo**, os estudantes respondem com base na fonte, mas incorporam ideias de senso comum, expressando visões estereotipadas;
- **Evidência como Informação**, os estudantes integram na sua resposta informação que extraem da fonte, limitando-se, por vezes, a retirarem expressões da mesma;
- **Evidência Contextualizada**, os estudantes produzem evidências a partir das fontes, procedendo à sua contextualização, ainda que de forma mais restrita.

Tabela 10 - Categorização das Respostas da Turma A

Questões / Categorias	Q1	Q4	Q6	Q7	Q1	Q2	Total
	(GI)	(GI)	(GI)	(GI)	(GII)	(GII)	
Estória	-	2	3	4	-	1	10

Estereótipo	2	-	-	2	3	4	11
Evidência como Informação	-	1	3	-	-	-	6
Evidência como Prova	3	3	-	-	2	-	8
Não Responderam	1	-	-	-	1	1	3
Total	6	6	6	6	6	6	

Iniciando a categorização das respostas pela turma A, no que diz respeito ao **Grupo I do Q2**, na **QT1** verificam-se duas ocorrências (Grupos 4 e 6) que se integram na categoria Estereótipo, como por exemplo, “O acontecimento retratado é o Holocausto: “Tempo das perseguições já iniciou”; “Mandados embora no comboio de viagem de ida para o inferno”; “Entra nos portões, Auschwitz espera”; “(...) esperança se transforma em pó Quando milhões queimam”. Já no nível Evidência como Prova, registam-se três ocorrências (Grupos 1, 3 e 5), servindo de exemplo a seguinte resposta: “O acontecimento retratado no Documento 1 é o Holocausto, e também o genocídio judeu. Em primeiro lugar, o título (“The Final Solution”) remete-nos logo para “A Solução Final”, ou seja, o genocídio contra os judeus, cometido pelos Nazis, durante a 2ª Guerra Mundial. Além disso, este Documento tem algumas expressões que nos fazem rapidamente chegar a essa conclusão como, por exemplo, “Tempo das perseguições já iniciou” e “Entra nos portões, Auschwitz espera!”. O Grupo 2 não respondeu a esta questão, algo que se verificará novamente noutras questões, mais adiante.

Quanto à **QT4**, verificam-se duas ocorrências (Grupos 2 e 6) no primeiro nível - Estória -, como por exemplo, “significa que a Alemanha acabar de entrar em ditadura, onde a mesma é extremista e achava que os judeus eram inferiores e maltratados de várias formas pelo sistema político e acabando mesmo por ser exterminados”. A outra ocorrência, além de ser demasiado restrita e vazia, é também confusa e, até, incoerente: “Significa que quando existe liberdade, certas pessoas abusam dela, desfazendo sonhos de outras pessoas, só para alcançar os próprios sonhos”.

Já na categoria Evidência como Informação, regista-se uma ocorrência (Grupo 3), com a seguinte resposta: “A expressão “Quando a liberdade queima” significa que os judeus foram

aprisionados“. "Os sonhos desaparecem e toda a esperança se transforma em pó" e "Quando milhões queimam" são referências às câmaras de gás e às suas vítimas que tiveram os sonhos desfeitos”.

Por fim, na categoria Evidência como Prova, verificam-se três ocorrências (Grupos 1, 4 e 5), como por exemplo, “As expressões “Quando a liberdade queima” e “Quando milhões queimam” referem-se à falta de liberdade dos judeus, nos campos de concentração, e ao facto de eles serem mortos, queimados nas câmaras de gás. A expressão “Os sonhos desaparecem e toda a esperança se transforma em pó” transmite-nos a ideia de que os sonhos e os desejos que os judeus tinham de ser libertados, a uma certa altura começavam a desaparecer, pelo facto de eles saberem que não teriam hipóteses de sobreviver. Por outro lado, e através de uma metáfora, é reforçada a ideia de que a esperança de sobreviver desaparece, transformando-se em pó, tal como lhes acontecia quando eram cremados”.

Passando para a **QT6**, verificam-se ocorrências apenas em duas categorias. Não me parece que tal tenha acontecido por desleixo (pelo menos, exacerbado), dos estudantes, mas mais pelo facto de a questão ser bastante mais simples.

Assim, na primeira categoria - Estória -, emergem três ocorrências (Grupos 2, 4 e 6), serve de exemplo a seguinte resposta: “Varsóvia e Polónia, porque ao longo do texto é referida Varsóvia, como a cidade a ser atacada”. Já na categoria Evidência como Informação, encaixam-se respostas dos Grupos, 1,3 e 5, como “Com base no Documento 4, quem lutava eram os polacos (pelas expressões “Levanta-te, Varsóvia!”, “A cidade de Varsóvia está em guerra” e “Luta, Varsóvia!”) contra as tropas alemãs (“Quando os nazis impuseram as suas regras sobre a Polónia”)

Na **QT7**, verificam-se quatro ocorrências na categoria Estória (Grupos 2, 3, 4 e 6). Além de demasiado restritas, algumas das respostas apresentam também incoerências, como por exemplo, “Na minha opinião, significa que, quem foi lutar, foi pago por isso, mas a população ofereceu-se e que a cidade nunca desistiu” ou “Com estas expressões: “Foi um sacrifício pago voluntariamente/ Fizeram isso por conta própria”, o autor queria afirmar que os judeus lutaram até ao fim por livre vontade”.

Já na categoria Estereótipo, verificam-se duas ocorrências (Grupos 1 e 5), como por exemplo, “Na nossa opinião, com as expressões “Foi um sacrifício pago voluntariamente” e “Fizeram isso por conta própria”, o autor da letra dá a entender que os Varsobianos lutaram sozinhos e voluntariamente contra os alemães, para proteger e defender a sua cidade, tentando evitar que os Nazis a conquistassem”.

Passando à análise das respostas às questões selecionadas no **Grupo II do Q2**, na **QT1** verificam-se três ocorrências na categoria Estereótipo (Grupos 3, 4 e 6), como por exemplo, “O documento 1 mostra o desembarque das tropas Aliadas na Normandia, o que levou a uma das primeiras vitórias sobre o regime Nazi”. Apesar de não estar totalmente errada, esta resposta acaba por ser bastante simplista e refere apenas a vitória sobre o Regime Nazi e não sobre o Eixo, que seria o mais correto. Já na categoria Evidência como Prova, registam-se duas ocorrências (Grupos 1 e 5), servindo de exemplo a seguinte resposta: “A 6 de junho de 1944, mais de 156 mil soldados americanos, ingleses, canadianos e franceses desembarcaram nas praias da Normandia, Dia D, abrindo caminho para o interior numa operação que marcou o início do fim da Segunda Guerra Mundial: “A vitória é nossa, as forças deles vão cair”. É uma resposta bastante completa ainda que, de certa forma, possa mostrar indícios de cópia, mas que, não conseguindo comprová-los, também não poderei afirmar que tal tenha ocorrido. O Grupo 2 não respondeu a esta questão.

Por fim, na **QT2**, verifica-se uma ocorrência na categoria Estória: “Foi no dia 6 de julho de 1944, na Normandia” (Grupo 6). Na categoria Estereótipo verificam-se quatro ocorrências (Grupos 1, 3, 4 e 5), como por exemplo, “Este acontecimento passou-se na “Normandia” e realizou-se no dia “6 de junho 1944”. Uma vez mais, o Grupo 2 não respondeu a esta questão.

Tabela 11 - Categorização das respostas da turma B

Questões Categorias	Q1	Q4	Q6	Q7	Q1	Q2	Total
	(GI)	(GI)	(GI)	(GI)	(GII)	(GII)	
Estória	2	-	1	1	3	-	7
Estereótipo	2	3	-	3	-	2	10
Evidência como Informação	-	-	3	-	-	2	5
Evidência como Prova	-	1	-	-	1	-	2
Total	4	4	4	4	4	4	

Os dados recolhidos na turma B, mostram resultados bastante distintos, comparativamente com a turma A. Como foi mencionado anteriormente, nesta turma foram criados apenas quatro grupos, totalizando dezassete estudantes, dos vinte e quatro que compunham a turma.

Assim, começando pelo **Grupo I do Q2**, na **QT1** verificam-se duas ocorrências (Grupos 1 e 4) na categoria Estória, servindo de exemplo a seguinte resposta: “A partir da análise do documento 1, podemos identificar que o acontecimento retratado é a Noite de Cristal, que aconteceu em 1938, como indicado na 3ª estrofe”. Como se pode verificar, a resposta passa totalmente ao lado daquilo que era pretendido, em todos os níveis. Primeiramente, não está correta, porque não só não faz referência à Solução Final, como ainda é mencionado outro acontecimento. Além disso, a resposta não integra elementos do documento, ainda que seja feita uma pequena referência ao mesmo.

Já na categoria Estereótipo, integram-se as restantes duas respostas (Grupos 2 e 3), como por exemplo “O acontecimento descrito é o Holocausto e o Genocídio Judeu, pois a tradução do título (A solução final), ou seja, indica-nos a exterminação dos judeus pelos Nazistas durante a 2ª Guerra Mundial. Podemos também retirar deste documento algumas expressões que nos levam a esta conclusão como o facto de falar nos portões do campo de concentração de «Auschwitz»”. Esta resposta está mais completa do que a do exemplo anterior. Ainda que contenha lapsos, é feita referência ao documento, ainda que não sejam utilizadas expressões do mesmo.

Já no que diz respeito à **QT4**, três respostas inserem-se na categoria Estereótipo (Grupos 1, 2 e 4), servindo de exemplo a seguinte resposta: “Uma vez que eram prisioneiros nos campos de concentração, os “judeus” perdiam o direito à liberdade, acabando por morrer e, posteriormente, sendo cremados”. Esta resposta não integra elementos do documento, ainda que denote que houve a sua consulta. Por sua vez, na categoria mais sofisticada - Evidência como Prova -, integra-se uma resposta, da autoria do Grupo 3: “As expressões “Quando a liberdade queima” e “Quando milhões queimam” remete-se à ausência de liberdade dos judeus, nos campos de concentração, e ao facto de serem mortos, queimados nas câmaras de gás. A expressão “Os sonhos desaparecem e toda a esperança se transforma em pó” passa-nos a ideia de que os sonhos e os desejos que os judeus tinham de ser libertados, começavam por desaparecer, pois eles sabiam que não teriam hipóteses de sobreviver”. É possível verificar-se que é uma resposta bastante completa, que integra passagens do documento, fazendo uso delas, para chegarem às suas conclusões.

Já na **QT6**, a resposta do Grupo 4 enquadra-se na categoria Estória: “O documento 4 explicita a batalha entre os Nazis e os Aliados em solo polaco, este mesmo documento dá-nos as seguintes informações: “...os nazis impuseram as suas regras sobre a Polónia”, “e os aliados afastaram-se” comprovando assim o que queríamos justificar”. Apesar de serem integradas passagens do documento na resposta, esta não é esclarecedora e contém alguns erros e lacunas, como por exemplo, a afirmação de que se trata de uma batalha entre Nazis e Aliados. As restantes respostas (Grupos 1, 2 e 3), enquadram-se na categoria Evidência como Informação, servindo de exemplo a seguinte resposta: “Nestas batalhas lutaram todos os polacos “Mulheres, homens e crianças” contra os alemães, ou seja, contra “os nazis” que “impuseram as suas regras. As pessoas lutaram “de rua em rua” à espera de ajudas que “ainda estavam longe”. Nesta resposta pode ver-se que os estudantes recorreram bastante ao documento, utilizando praticamente expressões do mesmo em toda a resposta.

No que concerne à **QT7**, o cenário é bastante idêntico, ao que se verifica na questão anterior. Assim, a resposta do Grupo 1 enquadra-se na categoria Estória: “Como um sacrifício pela liberdade e pela vida, eles dispuseram-se a morrer voluntariamente”. É uma resposta demasiado simplista e vazia, que nada dos transmite acerca do ocorrido. Já as respostas dos Grupos 2, 3 e 4 enquadram-se na categoria Estereótipo, como por exemplo, “A expressão “Foi um sacrifício pago voluntariamente” significa que, após tanta luta por parte de homens, mulheres e crianças, que não conseguiram aguentar tanta guerra, acabaram por fazer um sacrifício e morrer por vontade deles na tentativa de salvar a sua pátria das mãos dos Nazis. A expressão “Fizeram isso por conta própria” significa que os Polacos não desistiram de lutar por vontade própria, tendo fé, tempo e esperança, pois nunca lhes chegou a ajuda que precisavam no momento de guerra”. É uma resposta algo extensa, que denota que houve consulta do documento, integrando uma ou outra passagem, mas que se foca, essencialmente, em opiniões estereotipadas.

Passando ao **Grupo II do mesmo questionário**, a **QT1** apresenta dois extremos. Primeiramente, as respostas dos Grupos 1, 3 e 4, que se enquadram na primeira categoria - Estória -, servindo de exemplo a seguinte resposta: “O doc.1 indica o “Dia D”, que significa que é o dia em que os soldados desembarcam e inicia-se a libertação do domínio Nazi”. A resposta não está totalmente errada, já que o documento se referia, sim, ao Dia D. No entanto, essa afirmação é seguida de alguma confusão, já que não são mencionadas as nacionalidades dos soldados ou “fação” a que pertencem, bem como afirmar que se inicia “a libertação do domínio Nazi”, é demasiado vago. Em contrapartida, a resposta do Grupo 2 enquadra-se na categoria mais

sofisticada, Evidência como Prova: “O documento 1 refere-se ao Dia D, dia 6 de junho de 1944. O dia em que as tropas dos Aliados desembarcaram na Normandia, em França, e iniciam a libertação da França do domínio Nazi – «Dia D sobre nós»”.

Por fim, na **QT2**, enquadram-se na categoria Estereótipo, as respostas do Grupo 1 - “Ocorreu a 6 de junho de 1944 (estrofe 9), numa praia da Normandia (estrofes 2 e 9)” - e do Grupo 3 - “Ocorreu na Europa a 6 de junho de 1944,” Nas praias da Europa ocidental” /”1944” /” 6 de junho de 1944”. Não estando erradas, em ambos os casos, denota-se a consulta do documento, ainda que não sejam utilizadas expressões do mesmo. Em sentido inverso, na categoria seguinte - Evidência como Informação -, enquadram-se as respostas dos Grupos 2 e 4, nas quais os estudantes acabaram por, praticamente, utilizar apenas as expressões do documento, para responderem à questão, como mostra o seguinte exemplo: “Este acontecimento localizou-se, nas praias Ocidentais da Europa, na Normandia, em França, no dia 6 de junho de 1944”. “No sexto dia de junho | | Nas praias da Europa ocidental, 1944 (.”.)”.

Olhando para ambas as turmas, é possível afirmar que a categoria Estereótipo foi aquela que integrou o mais número de respostas, contabilizando um total de onze na turma A e de 10 na turma B. Tendo em conta o facto de, na turma A, terem sido formados mais dois grupos do que na turma B, o cenário acaba por ser menos positivo para a segunda.

A categoria Estória, que é a menos sofisticada, aparece logo em segundo lugar em ambas as turmas, com um total de dez respostas na turma A e de sete na turma B.

O cenário muda quando chegamos à terceira categoria que integrou mais respostas. Na turma A, verificam-se oito respostas na categoria mais sofisticada, Evidência como Prova. Já na turma B, a terceira categoria na qual se enquadraram mais respostas, foi a categoria Evidência como Informação.

Os papéis invertem-se quando chegamos à categoria que menos respostas integrou. No caso da turma A, verificam-se seis respostas na categoria Evidência como Informação e, na turma B, apenas duas, na categoria Evidência como Prova.

Posto isto, torna-se claro que, no que concerne aos níveis menos sofisticados, o desempenho de ambas as turmas, acaba por ser ligeiramente idêntico. No entanto, o desempenho nos níveis mais sofisticados, revela-se melhor na turma A, tal como tem acontecido tendencialmente ao longo de todos os dados analisados neste Relatório. Obviamente, algumas respostas situam-se em níveis menos sofisticados, pelo facto de a questão não exigir um grande esforço ao nível da Evidência, como por exemplo, a **QT2 do Grupo II do questionário**, que acaba

por ser mais simples e quase direta. No entanto, nas questões que exigiam um esforço maior, a turma A destaca-se pela positiva.

Considerações Finais

Aqui, enquadra-se o momento final deste Relatório. Muitos dados foram analisados. Muitas questões foram analisadas e debatidas, quer de forma mais global, quando se fez referência aos estudantes ou às turmas como um todo, quer de forma mais particular, quando se enfatizaram factos ou características que distinguiam as turmas, por exemplo. Mas é importante que se perceba se foi possível obter respostas, para as Questões de Investigação e, se sim, quais.

Num último momento, farei também uma breve reflexão sobre as limitações com que me fui deparando ao longo desta caminhada.

Começando pela primeira questão de investigação - *De que forma a música, a História e a educação histórica podem estar interligadas?* -, esta requer uma reflexão profunda. É perfeitamente natural que as respostas dos estudantes, aquando da realização da Ficha de Levantamento de Ideias Prévias (Q1), fossem afirmativas, quanto ao seu gosto pela música. Como foi mencionado no Capítulo IV, apenas um estudante em cada turma mencionou não ter especial apreço pela música. E é fácil entender o porquê de a esmagadora maioria gostar de música. Primeiramente, porque a generalidade das pessoas gosta de música. Depois, porque a música, desde há muitos anos e mais do que nunca, está em todo o lado. Desde as redes sociais, aos videojogos - ambos cada vez mais presentes no dia-a-dia das crianças, adolescentes e até adultos -, passando pela rádio que se ouve no carro ou numa loja de roupa, a música está presente no nosso quotidiano e, muitas vezes, até sem nos apercebermos dela. No entanto, a sua ausência faz-se sempre notar. E, as questões *Gostas de ouvir música?* e *Com que frequência costumavas ouvir música?*, não apresentaram resultados que me espantassem, de todo. Mas criou-se alguma confusão na mente dos estudantes, quando questionados sobre a possibilidade de unir a História e a música, aprendendo através dela. Por um lado, alguns estudantes enveredaram automaticamente pela teoria “mais à mão” do facilitismo, afirmando que seria ótimo para “decorar a matéria”. Este argumento surge em sentido totalmente oposto àquilo que sempre foi pretendido com este Projeto e àquilo que Hermeto e Soares (2017) defendem, quando afirmam que a música é uma ótima fonte de pesquisa, mas que requer atenção por parte de quem analisa as letras. E, mais uma vez, volta a frisar que o intuito sempre foi esse: analisar as letras das músicas. Por outro lado, também houve os que lhe cravaram um punhal desde o primeiro momento, afirmando veementemente que tal não seria possível. Ora porque o barulho incomodaria. Ora pelo receio de não gostarem da música. Ora porque isso retiraria credibilidade às aulas. Se eu já estava à espera das primeiras respostas, fui apanhado desprevenido quando surgiu este último argumento. Esta

pequena fação de estudantes, acaba por ter opiniões que vão ao encontro daquilo que defendem alguns autores, citados por Carvalho (2015), que afirmam que a utilização da música é inútil. E isto merece uma reflexão. Não é possível que, num mundo que evolui de dia para dia, com tantas ferramentas à nossa disposição, estudantes neguem a possibilidade de se aprender História através de outros meios e ferramentas, que não apenas o manual escolar.

A História está (cada vez mais) presente nos mais diversos “lugares”. Há inúmeras letras de músicas que abordam acontecimentos históricos. Há bandas que se dedicam apenas a temas históricos. Da mesma forma que há videogames que nos permitem entrar em cenários do passado, permitindo aprender através da diversão. Jogos como *Assassins Creed*, cujas histórias se desenrolam nos mais diversos cenários históricos - desde a Grécia Antiga à Revolução Americana -, ou a franquia *Call of Duty*, que aborda, sobretudo, a temática da guerra e eventos como a Segunda Guerra Mundial ou a Guerra Fria, permitem-nos tirar conclusões e aprender. E não posso negar que senti uma certa desilusão ao ver jovens de catorze anos, falarem com base em opiniões Positivistas e quase que deitando por terra aquilo que foi o trabalho dos *Annales*, na desconstrução dessas teorias.

Felizmente, a esmagadora maioria dos estudantes, principalmente da turma A, respondeu afirmativamente a estas questões, o que facilitou bastante a minha leção. Posto isto, é possível afirmar, com base nos dados recolhidos e analisados, que a música e a História podem estar ligadas e levarem a um diferente e mais dinâmico processo de ensino-aprendizagem.

A segunda questão - *Pode, ou não, a música ser utilizada como fonte histórica?* - faz-se acompanhar de outras duas interrogações: *É, ou não, válido utilizar-se a letra de uma música como fonte comparativa de determinado facto/acontecimento, comparando-a com outras fontes históricas?* e *Como é que os estudantes usam a Evidência Histórica produzida a partir da música?* Pretendia-se aqui saber, mais do que a opinião dos estudantes, se de facto estes conseguiam desempenhar as tarefas propostas e responder às questões que foram sendo colocadas, quer ao longo das Aulas Síncronas, quer nas Aulas Assíncronas. Os dados relativos à Ficha Formativa (Q2), mostram que os estudantes ainda olham muito para as fontes como uma evidência, por si só, mas pouco como uma ferramenta, de onde podem retirar evidências, como afirmam diversos autores, como Lee (2001), Veríssimo (2012) ou Ashby (2003), quando a autora afirma que “muitos alunos tratam as fontes que usam na aula como se oferecessem acesso directo ao passado e pudessem falar por elas mesmas” (p.42). De facto, foi possível comprovar isso ao longo do tempo, quer na leção, quer posteriormente, na análise dos dados recolhidos.

Exemplo disso foi a **QT1 do Grupo I desse mesmo questionário**, onde as respostas variaram entre Solução Final, Holocausto e Noite de Cristal. E se as duas primeiras são aceitáveis, a última não o poderá ser, porque trata-se de um acontecimento específico, que é mencionado no documento apresentado, mas apenas de passagem. Ou seja, os estudantes que deram esta última resposta, não olharam para o documento, a ponto de retirarem evidências, focando-se apenas na nomenclatura que mais despertou a sua atenção, mas sem perceberem do que se tratava. De modo geral, os estudantes acabam por ter visões mais estereotipadas ou, sem estereotipar, acabam por apenas utilizar os documentos como prova, mas poucas vezes as respostas são contextualizadas.

O facto de a maioria dos estudantes afirmarem que aconselhariam alguém a aprender História desta forma, demonstra que a mesma teve o seu sucesso, ainda que alguns estudantes associem este método a uma forma mais fácil de “decorar matéria”, como foi já mencionado.

Por fim, restam as questões *Qual é o impacto da música para aprender História?* e *É possível refletir sobre factos históricos e compreendê-los através da música?*. No Q3 foi perguntado aos estudantes a sua opinião quanto ao método utilizado. Num universo de quarenta e três estudantes, vinte e nove consideraram ter sido motivante, ou seja, cerca de 67% dos estudantes encarou de forma positiva o método utilizado e considera poder ter bons resultados. Se quisermos separar por turmas, é possível afirmar que, na turma A, esse valor sobe para os 96%, já que apenas um estudante teve uma opinião diferente dos demais, considerando ter sido indiferente. Já na turma B, 35% considerou motivante, 35% considerou indiferente e 30% considerou aborrecido. Obviamente, os contextos mudam de turma para turma e, como foi referido anteriormente, aquando da análise destes dados, a turma A mostrou sempre uma abertura muito maior para encarar este desafio, enquanto na turma B existiam muitos estudantes com visões mais Positivistas e até tradicionalistas, alguns afirmando que preferem aprender através de vídeos como os que são disponibilizados na Escola Virtual (e que são válidos, obviamente) ou que as aulas devem decorrer com os docentes a contarem histórias.

Mas, em sentido inverso e mais aliciante, houve estudantes que afirmaram que nunca pensaram ser possível aprender através da música e, certamente, esses estudantes olharão para algumas músicas no futuro, com um olhar mais crítico, que foi o que se tentou fazer ao logo destas aulas.

Para que se tenha uma noção, no início da implementação deste Projeto, aquando da atribuição do **Q1**, na turma A, dos vinte e três estudantes que responderam, vinte consideravam ser possível aprender História através da música, o que corresponde a cerca de 87% dos integrantes da turma. No final, aquando da atribuição do **Q3**, esse número subiu para 22 estudantes, sendo que um não respondeu à questão, o que corresponde a cerca de 96% dos estudantes. Por sua vez, na turma B, no **Q1**, dos vinte estudantes que responderam, onze (55%) consideravam ser possível aprender História através da música, já nove (45%) responderam negativamente. Já no **Q3**, doze estudantes responderam afirmativamente (ou seja, 60%), sete responderam negativamente (35%) e um estudante não respondeu à questão. Percebe-se, portanto, que entre o momento inicial e o momento final, as respostas afirmativas aumentaram, mesmo na turma B, que se revelou sempre mais resistente a esta metodologia diferente.

Além disso, é também gratificante perceber que alguns estudantes que, inicialmente, tinham a opinião de que a música poderia ajudar a decorar a matéria, no **Q3** - e ao longo das aulas -, foram percebendo que o intuito era analisar as letras e não decorar o que quer que fosse. E isso foi perceptível no **Q2**, bem como nas questões que foram colocadas nas aulas síncronas.

No fundo, tentou-se que os estudantes olhassem para as letras das músicas como fontes, retirando daí evidências. Até porque é isso que se pretende com o conceito metahistórico de Evidência, ou seja, não que as fontes falem por si só, mas que possamos retirar evidências a partir delas, tal como afirmam autores como Lee (2001), Verissimo (2012) ou Ashby (2003; 2011), por exemplo.

Comprovou-se ainda a importância de entender e explorar as Ideias Prévias dos estudantes e aquilo a que Barca (2004a) chama de “mundo conceptual” (p.133) dos estudantes, porque acabam por estar em níveis distintos, não no sentido pejorativo, mas sim no sentido de perceber as ideias dos estudantes e de que forma as mesmas evoluem, como afirma Lee (2003). Não se trata de colocar os estudantes em patamares, mas de perceber onde se encontram e de que forma as suas ideias progridem.

Limitações

Ao longo desta jornada, foram muitos os obstáculos que encontrei, quer ao nível do Estágio, quer ao nível do Mestrado, como um todo.

Foi muito gratificante, a experiência de lecionar. Para isso, muito contribuiu o dia-a-dia com a Docente Cooperante. E é bom que todos os docentes cooperantes tenham consciência do

papel que desempenham num estagiário. Foram muito importantes os debates que íamos tendo semana após semana. E foi muito gratificante quando, já na fase final do estágio, pude sentir mais confiança por parte da Docente Cooperante. E isso só foi possível devido a muito trabalho, mas também a todos os conselhos da mesma. No entanto, há coisas que nos ultrapassam e, no meu caso, o Ensino à Distância não foi particularmente fácil. É muito diferente lecionar presencialmente ou através de um computador. Por muito que façamos o nosso melhor. Obviamente, ninguém tem culpa disso, mas é bom frisar que a diferença é muito grande. E foi notória a diferença no ensino presencial, principalmente juntando a isso o facto de ir ganhando cada vez mais à vontade e experiência. Ainda que essa experiência seja apenas uma gota no oceano. A redução horária que se tem verificado na disciplina de História, também dificulta bastante a tarefa de qualquer docente. Não é possível que alguém ciente da importância da disciplina e de tudo o que ela representa, possa considerar aceitável que as aulas de História se resumam a cem minutos semanais. Portanto, obviamente, as poucas horas letivas semanais, também dificultam a tarefa de qualquer docente e, ainda mais, de quem é inexperiente.

Mas há o outro lado: o Mestrado. Se não é fácil a mudança da teoria para a prática, há quem consiga dificultá-la ainda mais. O primeiro ano deste Mestrado já é bastante duro, quando comparado com outros mestrados. A carga horária, juntamente com o número de Unidades Curriculares, não permite que foquemos a nossa atenção nas questões do ensino, propriamente ditas. Quando se está a formar professores, é necessário que o seu tempo seja disponibilizado para aprofundar aquilo que a sua especialização exige. No segundo ano, as coisas pioram. Quando há mestrados em que os estagiários dedicam 100% do seu tempo ao estágio, é inacreditável que, no primeiro semestre, sejamos bombardeados com cinco Unidades Curriculares, Estágio e elaboração do PIPS. Faz todo o sentido que Unidades Curriculares como Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos de História ou o Módulo de Observação de aulas e Desenho do Projeto existam, porque são realmente um grande apoio, não só na continuação da aprendizagem, como também na ajuda que as docentes nos dão, no que toca à planificação e elaboração de materiais. Costuma dizer-se que “o saber não ocupa lugar”. E não. Todo o conhecimento que possa ser agregado, deverá sempre ser bem-vindo. Mas torna-se difícil conciliar as Unidades Curriculares e os seus trabalhos, com o período que passamos nas escolas. Como referi, o que mais há, são mestrados que permitem que os estagiários se dediquem com mais afinco e disponibilidade e este não pode divergir assim tanto.

À parte isso, vivi momentos muito bons ao longo do meu estágio, não senti uma recusa

ou desconfiança por parte dos estudantes - pelo menos, não da esmagadora maioria -, até pelo contrário. Senti que fui muito bem acolhido desde o início.

Recomendações

Todas as críticas apontadas acima, servirão automaticamente como recomendações. É preciso que os estagiários tenham mais tempo, para que as coisas possam fluir melhor, sem pressas e com o maior brio possível.

Nada daquilo que foi escrito no enquadramento teórico, foi em vão. É, de facto, muito importante que se tente perceber a realidade dos estudantes. Tentar acompanhar aquilo de que gostam. Não é preciso gostar-se. Mas é importante que se tente perceber.

Além disso, é importante que se atribua alguma leveza à História. Com isto, não quero, de todo, dizer que deve ser retirada importância à disciplina - até porque já há quem ande a tratar disso com sucesso -, mas sim perceber-se que é necessário que os estudantes a vejam como uma disciplina onde é possível aprender de diversas formas e que, mesmo dentro dos seus mundos, haverá certamente onde encontrar História, seja na música, na banda desenhada, nos videojogos, na comédia e por aí fora.

Referências Bibliográficas

- Ashby, R. (2003). O conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos (The Concept of Historical Evidence: Curriculum demands and children's understandings). In I. Barca (Org). *Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica Educação Histórica e Museus* (pp.37-55). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Ashby, R. (2011). Understanding Historical Evidence. Teaching and Learning Challenges. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp.137-147). London: Routledge.
- Azambuja, L. D. (2013). *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular* (Tese Doutoramento em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com estudantes do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239-261.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, III série 2, 13-21.
- Barca, I. (2003). Introdução. In I. Barca e M. Gago (Org). *Actas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História* (pp.5-7). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2004a). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (Org.) *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 131-144). CIED. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2004b). Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspectiva*, 22(2), 381-403.
- Barca, I. (2007). Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as

- práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História* (t. XXXIX), 53-66.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press.
- Carvalho, I. (2015). *A música no ensino da História*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humana, Universidade Nova de Lisboa.
- David, C. M. (2014). Música e ensino de história: uma proposta. *Ciências Humanas e Sociais Unit. Aracaju*, 2 (2).
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem*. Maputo: EPM-CELP.
- Gilbert, M. (2009). *A Segunda Guerra Mundial* (8ª ed.). Publicações Dom Quixote.
- Hermeto, M. & Soares, O. P. (2017). Apresentação do Dossiê Música e Ensino de História. *Revista História Hoje*, 6 (11), 03-06.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História (Progression in student's understandings of the discipline of history). In I. Barca (Org.) *Actas das I Jornada Internacionais de Educação Histórica - Perspetivas em Educação Histórica* (pp.13-22). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Lee, P. (2003). "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar à pé": compreensão das pessoas do passado. In I. Barca (org.), *Perspectivas em Educação: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.19-36). Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Lee, P. (2004). "Putting Principles in Practice" In S. Donovan & J. Bransford (Eds) *How students Learn* (pp. 31-78). USA: National Research Council.

Medeiros, D. H. (2007). Conceito de evidência: esboço de um diálogo entre Educação Histórica e Filosofia. *Currículo sem Fronteiras*, 7(11), 197-205.

Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de História 3ºCiclo. Lisboa: Departamento do Ensino Básico. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf.

Porto, R., & Silva, M. (2019) Tratado de Versalhes: sanções para a paz?. *Anais do 2º Encontro Internacional História & Parcerias*.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. (pp.10-11). Toronto: Nelson Education Ltd. Disponível em: <https://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Guideposts.pdf>.

Shepperd, A. (2009). *Hitler em Paris: França, Maio de 1940*. RBA Coleccionables.

Simão, A. C. G. L. L. (2007). *A Construção da Evidência Histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário* (Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho). RepositoriUM. <https://hdl.handle.net/1822/7116>

Verissimo, M. H. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação especialidade de Educação em Ensino de História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho.

Zaloga, S. J. (2009). *A Invasão da Polónia: Guerra-Relâmpago*. RBA Coleccionables.

Anexos

Anexo 1 - Ficha de Levantamento de Ideias Prévias (Q1)

Nome:

Nº

Turma:

1. Gostas de música?

Sim_____ Não____

2. Com que frequência costumás ouvir música?

Nunca _____ Raramente _____ Algumas vezes_____ Todos os dias_____

3. Qual(ais) o(s) teu(s) estilo(s) musical/musicais preferido(s)?

4. E qual/quais é/são a(s) tu(as) música(s) preferida(s)?

5. Costumas ouvir música nas aulas de História?

Nunca _____ Raramente _____ Algumas vezes _____ Com frequência _____

6. Parece-te possível aprender História através da música? Justifica a tua resposta.

Sim_____ Não____

7. O que é que conheces sobre o tema da II Guerra Mundial?

8. Em que circunstâncias já ouviste falar deste tema?

9. Que curiosidades tens sobre este tema e o que gostarias de saber mais sobre ele?

10. Diz o que entendes por cada um destes conceitos:

- a. Genocídio
- b. Holocausto
- c. Resistência

11. Associa uma música de que gostes a cada um destes conceitos e justifica a tua opção.

- a. Genocídio

- b. Holocausto
- c. Resistência

Obrigado!

O Professor Estagiário,

Miguel Miranda

Anexo 2 - Exemplos de músicas analisadas na primeira Aula Síncrona

O dia está a chegar
O Armageddon está próximo
O inferno está a chegar
Podemos sobreviver ao Ataque Relâmpago?

Salva-nos do destino, salva-nos do ódio
Salva-nos antes que seja demasiado tarde
Vem à nossa necessidade, escuta a nossa súplica
Salva-nos antes que a Terra sangre

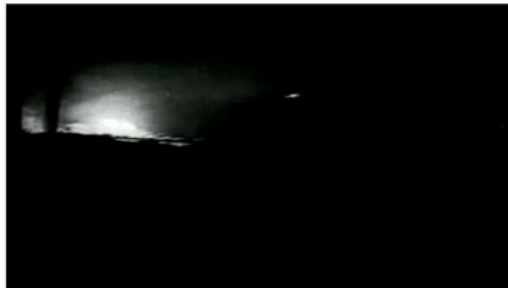
Metallica, Blitzkrieg (1981)



- A *Blitzkrieg* (Ataque-Relâmpago), foi a tática utilizada pela Alemanha para conquistar rapidamente territórios;
- Surge em oposição à tática da Guerra das Trincheiras, utilizada na I Guerra Mundial.

Lá vai a sirene que avisa o ataque aéreo
De seguida, vem o som dos canhões
mandando balas
Preparar para a luta, nós temos de
descolar
Temos de nos preparar para a chegada do
ataque

Salta para o cockpit e liga os motores
destrava as rodas, não há tempo a perder
Ganhando velocidade, enquanto
avancamos pela pista
Temos de descolar antes que seja tarde
demais



Move-te para atirar na formação de bombardeiros
Solta uma rajada certeira e depois faz a retirada
Rodar, girar para chegar por detrás deles
Entra nos seus pontos cegos e atira novamente

Inimigos às 8 horas movendo-se atrás de nós
Dez Me-109s vindos do sol
Subindo e girando os nossos Spitfires para enfrentá-los
Indo em direção a eles, eu disparo as minhas armas



Correndo, lutando, voando
Balançando, girando, mergulhando
Indo de novo
Correndo, lutando, voando
Balançando, girando, mergulhando
Corre!
Vive para voar, voa para viver, faz ou morre
Não vais correr?
Vive para voar, voa para viver
Ases às alturas



Milhares foram convocados, para proteger as suas terras
Bandeira dos seus pais, velho e querido Tio Sam

Este é o dia que o treino deve pagar
O inimigo está aqui, todos nós sabemos
Os futuros e passados, nada vai restar
É um pesadelo, mas bem real

Foge! Loucura decorrente
Foge! Erupção oriental, do céu

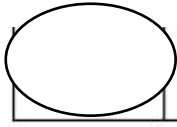
Pearl Harbour
Ataque da ilha sob o sol
Pearl Harbour
A batalha foi perdida
Mas a guerra foi ganha



Astral Doors, Pearl Harbour (2011)



Anexo 3 - Ficha Formativa (Q2)



Aula Assíncrona - Ficha de Trabalho N.º3

Depois da nossa aula sobre a Segunda Guerra Mundial, está na hora de dar continuidade ao percurso por um dos eventos mais devastadores da História da humanidade.

Para realizarem esta ficha de trabalho, todo o grupo deverá trabalhar em conjunto, da mesma forma que todas as tropas envolvidas na Segunda Guerra Mundial lutaram unidas, sem deixar nenhum soldado pelo caminho!

Não te esqueças de fazer sempre referência aos documentos apresentados e de recorrer sempre a eles, pois eles serão os teus grandes aliados. Tal e qual os Aliados, que foram fundamentais para a derrota do Eixo!



James Hetfield, vocalista dos Metallica

Grupo I - A segunda fase da Guerra (1942-1943)

Enquanto decorria a Segunda Guerra Mundial, Adolf Hitler ia colocando em prática o seu desumano projeto de eliminar todos aqueles que não se encaixavam nos parâmetros daquela que, para si, era a raça perfeita: a raça ariana.

Observa atentamente a letra da nossa música, bem como o outro documento apresentado, e responde às questões que te são colocadas.



Documento 1 - *The Final Solution*

Pais em depressão
Nação em desespero
Um homem que procura razões em todas as partes
Ódio e raiva crescente
As ordens do *Fuhrer* (Lider) foram precisas
Quem deveria ser responsabilizado e pagar o preço!

Propaganda perversa
Transformar os vizinhos em inimigos
Soldados do Terceiro Império procuram casas
E então os ex-amigos estão vendo
Como eles são arredondados para cima, um por um
Tempo das perseguições já iniciou

Desde que iniciou
Na Noite de Cristal de 38
Quando a liberdade morreu
E a verdade foi negada
Mandados embora no comboio de viagem de ida
para o inferno
Entra nos portões, Auschwitz espera!

Quando a liberdade queima
A solução final
Os sonhos desaparecem e toda a esperança se transforma em pó
Quando milhões queimam
A cortina caiu
Perderam para o mundo que perece em chamas

Havia um país em depressão
Houve uma nação em desespero
Um homem que encontrava razões em todas as partes
Em seguida, houve o aumento de ódio e raiva
As ordens do *Fuhrer* (Lider) ainda se aplicam
Quem foi o culpado e enviado para morrer!
(...)

Sabatón, *The Final Solution* (2010)

Documento 2 - A "Noite de Cristal" (1938) - Sinagoga em chamas.



Na noite de 9 para 10 de novembro de 1938, centenas de sinagogas e de estabelecimentos comerciais judaicos são vandalizados e incendiados, como represália contra o assassinato de um diplomata alemão, em Paris, por um jovem judeu. Considerados responsáveis pelos estragos, os judeus são ainda obrigados a pagar ao Estado uma contribuição de 1000 milhões de marcos! Trinta mil judeus foram então deportados para os campos de concentração. As perseguições que se seguiram à "Noite de Cristal" intensificaram o movimento emigratório dos judeus alemães. Muitos dirigiram-se para a Ásia, América e Europa, na qual o domínio de Hitler em breve os voltaria a ameaçar.

Documento 3 - Holocausto

Era a hora,	Extermínio
Inferno na Terra	Os campos da morte
Sangue e fogo	Seis milhões de vítimas
Eles estão segregados todos eles	Um monstro uniformizado
Com arame farpado	O anjo da morte
Dominação racista	O apocalipse
Humilhação, Deportação	Câmaras de gás de Auschwitz
Levantou a bandeira do ódio	Cremação, assassinato em massa
Desencadeie o Terror	Fábrica do medo
Para matar uma nação	Eles mataram as pessoas, com desejo
Nunca esquecer! Nunca perdoar!	Nunca esquecer! Nunca perdoar!
Foi o holocausto!	Foi o holocausto

Ektomorf, *Holocaust* (2015)

1. A partir da análise do Documento 1, identifica o acontecimento que é retratado. Justifica a tua resposta
2. Refere quem é personagem histórica é abordada no Documento 1. Justifica.
3. Associa as expressões “Um homem que procura razões em todas as partes” e “Propaganda perversa”, presentes no Documento 1, ao conceito de Antissemitismo. Justifica a tua resposta.
4. Explica, a partir do Documento 1, o sentido das expressões “Quando a liberdade queima / Os sonhos desaparecem e toda a esperança se transforma em pó / Quando milhões queimam”? Justifica.
5. Refere qual o evento abordado no Documento 3 e as suas consequências. Justifica com expressões do documento.

Documento 4 - Uprising

Levanta-te, Varsóvia!	1944: Ajuda que nunca chegou
Lembras-te quando	Chamando a cidade de Varsóvia para a
Quando os nazis impuseram as suas regras	
sobre a Polónia	
1939 e os aliados afastaram-se	guerra
Do subsolo	Vozes do subsolo
Subiu uma esperança de liberdade como	Sussurros de liberdade
um sussurro	Levanta-te e ouve o chamamento
Cidade em desespero, mas eles nunca	A História chama por ti
perderam a fé	"Luta, Varsóvia!"
Mulheres, homens e crianças lutaram	Alma, espírito e coração
Eles estavam a morrer lado a lado	De acordo com as antigas tradições
E o sangue que derramaram sobre as ruas	1944: os Aliados ainda estavam longe
Foi um sacrifício pago voluntariamente	Lutando de rua em rua
	Num tempo de esperança e desespero
A cidade de Varsóvia está em guerra	Fizeram isso por conta própria
Vozes do subsolo	E nunca perderam a fé
Sussurros de liberdade	
	(...)

Sabatón, *Uprising* (2010)

6. Refere quem eram as pessoas que lutavam nestas batalhas e contra quem elas lutavam. Justifica a tua resposta, com base no documento 4.
7. Refere o que é que, na tua opinião, o autor da letra presente no Documento 4, com as expressões "Foi um sacrifício pago voluntariamente" e "Fizeram isso por conta própria".
8. Indica, com base no Documento 4, onde lutavam estas pessoas.

Lembras-te que Hitler quebrou o Pacto de Não-Agressão, que havia entre a Alemanha e a URSS, invadindo a nação soviética em 1941, naquela que ficou conhecida como “Operação Barbarossa”? Vamos analisar melhor esse acontecimento! Observa com atenção o seguinte documento.

Documento 5 - *Panzerkampf*

Para dentro da Pátria-Mãe, o Exército Alemão marcha!	O fim do Terceiro <i>Reich</i> aproxima-se O seu tempo chegou ao fim
Na União Soviética, Verão de 1943	O fim de uma Era está aqui
Tanques alinham-se aos milhares, tão longe quanto se pode ver	É hora de atacar
Prontos para o massacre, prontos para a luta	Para dentro da Pátria-Mãe o Exército Alemão marcha!
Esperando pelo Eixo, marchar para a armadilha	Camaradas permanecem lado a lado, para conter o avanço Nazi
(...)	Panzers (Blindados) em solo russo, trovejam no Leste
Invasão iminente	Um milhão de homens em guerra, despertou a fúria soviética
Ataque iminente	(...)
Uma vez iniciada a batalha	
Não há como voltar atrás	

Sabatov, *Panzerkampf*(2008)

9. Refere qual a ação que é descrita neste documento? Justifica.
10. Que evidências encontras no Documento 5, sobre a forma como os soldados soviéticos combateram as tropas alemãs?
11. Localiza no tempo a Batalha de Estalinegrado.
12. Quem saiu vitorioso desta batalha e em que ano? Justifica a tua resposta.

Grupo II - A terceira e última fase da Guerra (1943-1945)

Hello again!
Vamos agora entrar na
última fase da Guerra!

Presta atenção, porque
algo de muito importante
vai acontecer!

Sabias que...?
Entre 1939 e 1945, formaram-se,
por toda a Europa, grupos de civis
que tentavam, por vontade própria,
combater as tropas Nazis? Esses
grupos, ficaram conhecidos para a
História como: Resistência



Sabias que...?

A partir de 1942-1943, a Guerra toma um rumo contrário e começam a aumentar as vitórias dos Aliados. Estes partem para a ofensiva final, que viria a ditar o fim da Segunda Guerra Mundial.

Documento 1 - Primo Victoria

Através dos portões do inferno

Enquanto caminhamos para o céu

Através das linhas nazistas

Primeira vitória

Nós treinamos por anos

Agora estamos prontos para atacar

Enquanto a Grande Operação começa

Nós somos a primeira tropa a seguir pela
praia

Nós somos os primeiros a cair

Porém, soldados já caíram antes

Na madrugada eles vão pagar

Com o preço das suas vidas

Hoje, História será escrita

Neste ardente inferno

Sei que nada permanece

As nossas forças avançam pela praia

Procurando o céu, embora servindo no
inferno

A vitória é nossa, as forças deles vão cair

Através dos portões do inferno

Enquanto caminhamos para o céu

Através das linhas nazistas

Primeira vitória

No sexto dia de junho

Nas praias da Europa ocidental, 1944

Dia D sobre nós

Nós estivemos aqui antes

Acostumados com este tipo de guerra

Fogo cruzado tritura através da areia

As nossas ordens eram fáceis

É matar ou ser morto

Sangue será derramado de ambos os lados

(...)

Hoje, História será escrita

Agora que estamos em guerra

Com o Eixo de novo

Desta vez, nós sabemos o que virá

(...)

6 de junho 1944

Os Aliados estão a virar a guerra

Normandia o estado da anarquia

Soberano

(...)

Sabatón, *Primo Victoria* (2005)

Documento 2

Na madrugada de 6 de junho, dezoito mil para-quedistas britânicos e americanos eram largados na Normandia (...). (...) À meia-noite tinham já desembarcado 155 000 homens das tropas aliadas.

Martin Gilbert (Historiador), *A Segunda Guerra Mundial* (2009)

Documento 3 - Normandia (zona do noroeste de França)



Documento 4

[25 de agosto de 1944]

Às duas e meia da tarde, o comandante alemão de Paris, o comandante alemão de Paris (...) rendeu-se. E uma hora e meia depois, o general De Gaulle chegava à cidade (...). Foi um dia de triunfo (...).

Martin Gilbert (Historiador), *A Segunda Guerra Mundial* (2009)

1. Refere qual o acontecimento a que se refere o Documento 1?
2. Localiza, no espaço e no tempo, esse mesmo acontecimento. Justifica a tua resposta com passagens do Documento 1.
3. Na tua opinião, o que é que o autor da letra presente no Documento 1, quer dizer com a expressão: "Os Aliados estão a virar a guerra". Justifica com base nos documentos apresentados.

Documento 5

Na manhã do dia 30 de abril [de 1945], as tropas americanas entraram em Munique (...). No mesmo dia 30 de abril, às duas e meia da tarde, um homem do Exército Vermelho, o sargento Kantariya, hasteava a bandeira vermelha no segundo piso do Reichstag. (...)

(...) Ao cabo de alguns instantes, Goebbels, Bormann e os outros entraram nos aposentos de Hitler. O *Fuhrer* estava morto. (...)

Com um só tiro de pistola, o Reich de Mil Anos chegava ignominiosamente ao fim, doze anos depois de ter sido triunfantemente proclamado.

Martin Gilbert (Historador), *A Segunda Guerra Mundial* (2009)

4. Indica a quem se refere o autor do Documento 5, quando utiliza as expressões "Exército Vermelho" e "bandeira vermelha"?
5. Refere qual é o acontecimento evidenciado no Documento 5? Justifica com base nesse mesmo documento.
6. Após esse acontecimento, qual terá sido a posição tomada pela Alemanha? Justifica com base no Documento 5.

Grupo III - O Fim

Documento 1

(...) Nas primeiras horas do dia 6 de agosto [de 1945], (...) o "Enola Gay", que fora especialmente preparado para o transporte e lançamento de uma bomba atômica, levantou voo (...). (...) Às oito e um quarto da manhã - hora japonesa -, o avião largava a sua bomba atômica sobre a cidade de Hiroxima. (...)

Martin Gilbert (Historiador). *A Segunda Guerra Mundial* (2009)



Fumo a mais de 6100 metros em Hiroxima, depois da explosão da bomba atômica com o nome de código *Little Boy*.

In Jornal Público

Documento 2

[9 de agosto de 1945]

(...) um segundo bombardeiro especialmente preparado, o *Bock's Car*, levantou voo da ilha de Tinian, transportando uma segunda bomba atômica. (...)

No momento exato em que a bomba de Nagasáqui explodia, o Supremo Conselho de Guerra do Japão estava reunido em Tóquio. A notícia da explosão fez reacender a discussão acerca da rendição incondicional do país. (...)

Martin Gilbert (Historiador). *A Segunda Guerra Mundial* (2009)



Fumo sobre Nagasáqui, depois da explosão da segunda bomba atômica.

In Jornal Público

1. Localiza, no tempo e no espaço, os acontecimentos referidos nos Documentos 1 e 2. Utiliza evidências dos documentos para sustentares a tua resposta.
2. Com base no Documento 2, refere de que forma o país atacado encarou os bombardeamentos.
3. Na tua opinião, qual terá sido a atitude tomada pelo país atacado, três dias após o segundo bombardeamento? Justifica.

Grupo IV - Dá asas à tua imaginação

Para terminar, vamos fazer algo diferente! Assim:

- a) O grupo terá de selecionar uma música (a escolha da música é livre, mas lembrem-se de que todos deverão concordar);
- b) O grupo deverá substituir, por completo, a letra original da música e escrever uma nova letra, mas sobre a Segunda Guerra Mundial.
- c) A letra da música deverá fazer referência às diferentes fases da Guerra e nela deverão constar as palavras: **Imperialismo, Expansionismo, Aliados, Eixo, Holocausto, Genocídio e Resistência.**
- d) Assim que tudo estiver terminado, o líder do grupo deverá submeter o trabalho no Classroom.

Bom trabalho!
O professor,
Miguel Miranda

Anexo 4 - Ficha de Metacognição

Ficha de Metacognição

Nome:

Nº:

Turma:

Lê atentamente todas as questões que te são colocadas ao longo deste questionário e responde a todas elas, justificando todas as respostas sempre que te for pedido. Não deixes nada por fazer nem por dizer. A tua opinião é extremamente importante!

Grupo I

1. Aprender História através de letras de músicas, foi:

- a. Motivante
- b. Indiferente
- c. Aborrecido

Justifica a tua resposta.

2. Consideras que foi importante ouvir e analisar letras de músicas que se relacionavam, de certa forma, com a temática em estudo e comprovar as conclusões a que chegaram com outras fontes históricas, isto é, documentos da época ou documentos escritos por historiadores?

- a. Sim
- b. Não

Justifica a tua resposta.

3. Aconselhavas algum dos teus colegas/amigos/familiares a aprenderem História através da música? Justifica a tua resposta.

4. Refere, justificando as tuas respostas:
 - a. O que mais gostaste nestas aulas.
 - b. O que menos gostaste nestas aulas.

5. Consideras que a informação fornecida foi suficiente?

6. Agora que terminaste de estudar esta temática, diz o que entendes por:
 - a. Genocídio

 - b. Holocausto

 - c. Resistência

Sabias que...?

A música *Your Betrayal*, da banda Bullet For My Valentine, que analisámos na primeira aula, para fazer analogia ao não-cumprimento do Pacto de Não-Agressão, por parte de Hitler, nada tem a ver com o tema? E que a temática da música não está, sequer, relacionada com guerra? No entanto, conseguimos direcionar o nosso olhar e pensar historicamente sobre ela, chegando à conclusão de que teria havido uma traição por parte de Hitler em relação a Estaline.

A banda Sabaton, autora de algumas músicas presentes na Ficha Formativa, aborda temáticas relacionadas com História em todas as suas músicas.

A música *Aces High*, dos Iron Maiden, que analisámos na primeira aula, foi feita com o intuito de mostrar como era a vida de um piloto britânico por altura da II Guerra Mundial.

A letra da música *Amongst The Shadows & The Stones*, dos Trivium, que analisámos na segunda aula, foi inspirada num artigo que o guitarrista da banda leu, sobre um antigo soldado que visitou campos de alguns dos seus companheiros que morreram em missões das forças armadas. No entanto, a temática da letra nada tem a ver com a II Guerra Mundial, nem as suas consequências.

A música *Strife*, dos Trivium, que analisámos na segunda aula, nada tem a ver com a ONU ou com a criação de instituições que procuram a paz. No entanto, conseguimos direcionar o nosso olhar para aquilo que se pretendia após a II Guerra Mundial, através desta música e de uma fonte histórica, chegando à conclusão de que seria criada a ONU e o que é que se pretendia com a sua criação.

A música *The Sin & The Sentence*, dos Trivium, não tem qualquer relação com os Julgamentos de Nuremberga, provenientes da II Guerra Mundial, mas conseguimos olhar para o conteúdo da letra e perceber o que estaria para acontecer e deduzir quem seriam os julgados e acusados, factos posteriormente comprovados por fontes históricas.

A música *The Day That Never Comes*, dos Metallica, que analisámos na segunda Aula Síncrona, não está, de forma alguma, relacionada com a II Guerra Mundial. Muito menos com a Conferência de Ialta e com a “vingança” face à Alemanha. Ainda assim, conseguimos utilizar esta música para perceber que, quem teria de pagar pelos estragos causados, seria a Alemanha, porque acabou por ser o principal país causador do conflito e que mais dano acabou por provocar.

Grupo II

1. Agora que chegámos ao fim do estudo da Segunda Guerra Mundial, lê atentamente o documento que se segue e responde à questão que te é colocada.

Documento 1 - Symphony of Destruction

Pega num homem mortal

E coloca-o no controlo

Vê-o tornar-se num Deus

Vê a cabeça das pessoas a rolar

Assim como o Flautista de Hamelin

Conduzia os ratos pelas ruas

Nós dançamos como marionetes

Balançando para a Sinfonia Da Destruição

Agindo feito um robô

O teu cérebro de metal corrói-se

Tentas tomar o pulso dele

Antes que a cabeça exploda

Assim como o Flautista de Hamelin

Conduzia os ratos pelas ruas

Nós dançamos como marionetes

Balançando para a Sinfonia

Assim como o Flautista de Hamelin

Conduzia os ratos pelas ruas

Nós dançamos como marionetes

Balançando para a Sinfonia

Balançando para a Sinfonia

Da Destruição

A terra começa a tremer

As potências mundiais sucumbem

Guerreando pelos céus

Um homem pacífico permanece de pé

Megadeth, *Symphony of Destruction* (1992)

- 1.1. Após a leitura do documento, refere a que agente histórico pensas que pode referir-se esta música. Justifica a tua resposta.

Grupo III

1. Preenche a seguinte tabela, por forma a fazeres a tua autoavaliação quanto ao teu desempenho no trabalho em grupo, bem como o desempenho dos teus colegas nesse mesmo trabalho. Assinala com um X o valor que consideras mais adequado, sendo que 1- Nunca; 2- Poucas vezes; 3- Muitas vezes; 4- Sempre.

	1	2	3	4
Colaborei com os meus colegas, dando uma grande quantidade de sugestões.				
Estive empenhado/a na maior parte do tempo em que trabalhámos colaborativamente.				
Sempre que não concordei com os meus colegas, tentei evidenciar as razões que me faziam discordar.				
Os meus colegas corresponderam às minhas expectativas.				
Fui capaz de cumprir as tarefas propostas.				

Para terminar...

2. Recorda a resposta que deste à questão “Parece-te possível aprender História através da música? Justifica a tua resposta.”. Agora, depois de toda esta experiência, responde novamente a essa mesma questão.

Bom trabalho!
O Professor,
Miguel Miranda