



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Hugo Manuel Oliveira Martins

**A WEBQUEST COMO RECURSO PARA APRENDER HISTÓRIA: UM
ESTUDO SOBRE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA COM ALUNOS DO 5.º
ANO**

Tese de Mestrado em Educação

Área de especialização em Supervisão Pedagógica em
Ensino de História

Trabalho efectuado sob a orientação da

Professora Doutora Isabel Barca e da

Professora Doutora Ana Amélia Amorim Carvalho

Junho de 2007

DECLARAÇÃO

Nome: Hugo Manuel Oliveira Martins

Endereço electrónico: hugo.m.martins@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 11701496

A WEBQUEST COMO RECURSO PARA APRENDER HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA COM ALUNOS DO 5.º ANO

Orientadoras: Professora Doutora Isabel Barca

Professora Doutora Ana Amélia Amorim Carvalho

Ano de conclusão: 2007

Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino de História.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 11 de Junho de 2007

Assinatura: _____

“Descobrir é a única maneira activa de conhecer; correlativamente, fazer descobrir é o único método de ensinar”.

Gaston Bachelard



AGRADECIMENTOS

Foram várias as pessoas que contribuíram para a consecução deste trabalho. Gostaria de agradecer, em particular, às minhas orientadoras cuja exigência na orientação deste trabalho contribuiu significativamente para a qualidade do mesmo:

À Professora Doutora Isabel Barca pelas preciosas sugestões para a concretização deste projecto, pelas críticas construtivas e encorajadoras que me permitiram ultrapassar os momentos mais difíceis, o meu muito obrigado.

À Professora Doutora Ana Amélia Amorim Carvalho pela sempre disponibilidade, mostrada ao longo deste percurso, pelo encorajamento dispensado e, sobretudo, pela motivação contagiante, o meu sincero agradecimento.

Aos alunos envolvidos na investigação pelo empenho e colaboração demonstrados ao longo da sua concretização e à Escola que possibilitou a realização do projecto, o meu agradecimento.

À minha família, em especial aos meus pais e sogros, que sempre me apoiaram e sempre mostraram compreensão quando, privados da minha presença, em momentos importantes, me incentivaram a continuar.

Ao André Milhases agradeço, particularmente, a amizade e o apoio que sempre demonstrou quando a ele recorri e à Vera Lourenço pelo apoio na revisão do texto e, sobretudo, por estar sempre disponível para ajudar.

A todas as pessoas amigas que de alguma forma me ajudaram e se disponibilizaram para a realização deste trabalho, agradeço.

Um agradecimento muito especial à Sónia, pela paciência e capacidade de apoio em vários momentos, que me apoiou e me incentivou em todo o processo, que se viu privada da minha companhia muitas vezes e a quem eu dedico este trabalho. A ti...



A WEBQUEST COMO RECURSO PARA APRENDER HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA COM ALUNOS DO 5.º ANO

RESUMO

Este estudo, que se insere no âmbito da pesquisa em cognição histórica e em tecnologia educativa, visa compreender as concepções dos alunos em torno do conceito de *Significância Histórica*, através da exploração de uma WebQuest.

A utilização de recursos provenientes da Web no processo de ensino aprendizagem torna-se cada vez mais imprescindível. Nem a escola nem os professores se podem demitir desta função: preparar os alunos para as novas exigências da Sociedade de Informação. A WebQuest vem responder à preocupação de delimitar a informação que se pode encontrar na Web dado que possibilita uma pesquisa orientada; por outro lado, o facto de estar disponível na Web, torna-se mais desafiante para os alunos envolvendo-os na construção da sua aprendizagem.

Como tal, o objectivo central do estudo consiste em compreender a significância que os alunos atribuem a momentos que consideram fundamentais para a formação da nacionalidade no tempo de D. Afonso Henriques, bem como observar as reacções dos alunos em relação ao recurso utilizado, uma WebQuest de curta duração, criada e desenvolvida pelo professor-investigador.

Trata-se de um estudo de natureza descritiva, com uma amostra constituída por 12 alunos que frequentam o 5.º ano de escolaridade.

Na análise de dados, recorreu-se a uma análise de conteúdo a fim de estabelecer a frequência das datas/acontecimentos que a amostra seleccionou como significativas para a independência de Portugal, levantar as ideias veiculadas pelos alunos nas suas argumentações e avaliar a autonomia e o empenho manifestado pelos alunos na realização da actividade. Para o estabelecimento de inferências sobre níveis de significância histórica subjacentes às ideias manifestadas, seguiu-se uma metodologia inspirada na *Grounded Theory*.

Durante a realização desta WebQuest constatou-se que os alunos se mostraram empenhados e entusiasmados, considerando a WebQuest desafiante; observou-se, de igual modo, o estabelecimento de relações de partilha e cooperação nos diferentes pares, com alguma autonomia na realização das etapas da tarefa. A análise dos dados empíricos permitiu observar que a amostra, constantemente, frisava a boa organização da WebQuest, que por sua vez serviu de estímulo para aprender mais sobre a Formação de Portugal.

Em termos de significância histórica de datas ligadas à formação da nacionalidade, observou-se que as datas mais frequentes foram: 1128 (Batalha de S. Mamede), 1139 (Batalha de Ourique) e 1143 (Tratado de Zamora), referenciadas por todos os grupos. Com base nos estudos de Seixas (1997) e Cercadillo (2000), criaram-se seis níveis de significância sobre as concepções dos alunos acerca da significância histórica, segundo os dados empíricos obtidos. Constatou-se que os alunos sentiram dificuldades em argumentar acerca das suas opções, sendo o nível de significância mais frequente o da "Significância Básica", com justificações ténues, só potencial e implicitamente explicativas.

Como implicações para o ensino da História, sugere-se que este tipo de actividades seja proporcionado desde cedo, implicando os alunos na construção do seu próprio conhecimento.

WEBQUEST AS A RESEARCH FOR LEARNING HISTORY: A STUDY ABOUT HISTORICAL SIGNIFICANCE WITH 5th GRADE STUDENTS

ABSTRACT

This study, in the scope of research in historical cognition and educational technology, aims to understand the students' conceptions around the concept of Historical Significance, through the exploration of a WebQuest.

The use of resources in the teaching and learning process provided by the Web becomes more and more essential. Neither the school nor the teachers can discharge themselves from this role: to prepare students for the new requirements of the Information Society. The WebQuest answers to the concern about delimiting information that can be found on the Web since it makes possible a guided research; besides, the fact of being available on the Web, that becomes more challenging for the pupils involving them in constructing their own learning.

Therefore, the central aim of this study consists of understanding the significance that students attribute to the moments they consider essential for the formation of the nationality in king Afonso Henriques times, as well as observing their reactions in relation to the resource employed, a WebQuest of short duration created and developed by the teacher-researcher. This is a descriptive study, with a sample consisting of 12 students attending 5th grade.

In data analysis, firstly, the content analysis was employed to establish the frequency of dates/events selected by the sample as significant for the independence of Portugal, to identify the ideas implied in the students' arguments and to evaluate the autonomy and the persistence revealed by the students in the accomplishment of the task. A methodology inspired in Grounded Theory was also employed to infer on levels of historical significance implied in the students' ideas.

During the WebQuest accomplishment it was evidenced that the students were highly enthusiastic and interested in doing the task, considering the WebQuest as challenging; the establishment of sharing and cooperation relationships among peer-groups were also observed, revealing some autonomy in each task phase performance. The analysis of the empirical data allowed to observe that the sample constantly emphasised the good WebQuest organization which, in turn, served as stimulus to learn more about the Formation of Portugal.

In respects of historical significance of dates related to the formation of the nationality, the most frequent dates mentioned by all student-groups were 1128 (Battle of S. Mamede), 1139 (Battle of Ourique) and 1143 (Zamora Treated). Six levels of the students conceptions on historical significance were generated according to those presented by Seixas (1997) and Cercadillo (2000). Students showed some difficulty in arguing for their options, being the "Basic Significance" level, indicating feeble, only potential and implicitly explanatory justifications, the most frequent level of significance.

As implications for history education, it is suggested that this type of activities should be provided to students since their early years as it makes the students responsible for the construction of their own knowledge.

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Índice Geral	ix
Índice de Tabelas	xiii
Índice de Quadros	xv
Índice de Gráficos.....	xvi
Índice de Figuras.....	xvi
Capítulo I – Introdução	1
1.1 Contextualização	2
1.2 Caracterização geral do estudo	9
1.2.1 Apresentação do problema	9
1.2.2 Questões de Investigação	11
1.3 Estrutura da dissertação	11
Capítulo II – Potencialidades da Internet para a Promoção do Pensamento Histórico	13
2. A integração da Internet na escola	14
2.1 Papel do professor na utilização da Internet	17
2.2 Potencialidades da Internet na sala de aula	24
2.3 Pesquisa	25
2.3.1 Pesquisa livre na Web	26
2.3.2 Pesquisa orientada na Web	29
2.4 WebQuest	30
2.4.1 Caracterização da WebQuest	30
2.4.1.1 Estrutura	32
2.4.1.2 Duração da WebQuest	38
2.4.2 Avaliação de uma WebQuest	38
2.4.3 A WebQuest como estratégia de ensino-aprendizagem	39

2.4.4 Papel do professor durante a resolução da WebQuest	40
2.4.5 Papel do aluno: responsável, autónomo e crítico	41
2.5 Significância Histórica	44
2.5.1 Investigação e Reflexão	44
Capítulo III – Metodologia de Investigação	81
3.1 População e Amostra	82
3.2 Técnicas de recolha de dados	82
3.3 Instrumentos de recolha de dados	83
3.3.1 Ficha de Literacia Informática	83
3.3.2 A Carta	84
3.3.3 Tarefas de Significância Histórica	85
3.3.4 Ficha de Metacognição I	85
3.3.5 Ficha de Metacognição II	85
3.3.6 Grelha de Observação	86
3.4 Caracterização da “WebQuest: A Formação de Portugal”	87
3.4.1 A construção da WebQuest	88
3.4.1.1 Suporte	90
3.4.1.2 Estrutura	90
3.4.1.3 Duração	92
3.4.2 Descrição da WebQuest	92
3.4.2.1 HomePage	92
3.4.2.2 Introdução	93
3.4.2.3 Animação	94
3.4.2.4 Tarefa	95
3.4.2.5 Processo	96
3.4.2.6 Recursos	98
3.4.2.7 Avaliação	99
3.4.2.8 Conclusão	100
3.4.2.9 Ajuda ao Aluno	101
3.4.2.10 Ajuda ao Professor	102
3.4.3 Descrição da Interface	103

3.4.3.1	Layout da página	104
3.4.3.2	Fundo	104
3.4.3.3	Tipo e tamanho de letra	105
3.4.3.4	Espaçamento entre linhas e parágrafos	105
3.4.3.5	Cores	105
3.4.3.6	Imagens.....	105
3.4.3.7	Animação	106
3.4.4	Avaliação da WebQuest	106
3.4.5	Procedimentos de recolha e tratamento de dados.....	108
3.5	Estudo Piloto	109
3.5.1	Caracterização da amostra	110
3.5.2	Procedimentos do Estudo Piloto	112
3.5.3	Análise de dados	115
3.5.3.1	Compreensão da WebQuest	115
3.5.3.2	Usabilidade do Hiperdocumento	119
3.5.3.3	Trabalho de Grupo	121
3.5.4	Significância Histórica: Concepções dos alunos	125
3.5.5	Conclusões do Estudo Piloto	126
3.5.5.1	Hiperdocumento	126
3.5.5.2	Duração	127
3.5.5.3	Barra Cronológica	127
3.5.5.4	Trabalho de Grupo	128
3.5.5.5	Questionários	128
3.6	Estudo Principal	129
3.6.1	Caracterização da amostra	129
3.6.2	Procedimentos do Estudo Principal	135
Capítulo IV – Análise de Dados		141
4.1	Compreensão da WebQuest	142
4.2	Usabilidade do Hiperdocumento	147
4.3	Trabalho em Pares	154
4.4	Significância Histórica: Concepções dos alunos	157

4.4.1 Datas/Acontecimentos mais e menos significativos	158
4.4.2 Níveis de Significância	162
4.4.2.1 Análise da significância por grupos	162
4.4.2.2 Análise da significância por datas	171
4.4.3 As ideias substantivas	174
Capítulo V – Conclusão	179
5.1 Respostas ao problema e às questões de investigação	180
5.2 WebQuest como recurso de ensino	185
5.3 Limitações do estudo	188
5.4 Implicações do estudo	188
5.5 Sugestões para futuras investigações.....	190
Referências Bibliográficas	191
Anexos	207
Anexo I – Instrumentos do Estudo Principal	208
1.1 Ficha de Literacia Informática	209
1.2 A Carta	211
1.3 Tarefas de Significância Histórica	212
1.4 Ficha de Metacognição I	217
1.5 Ficha de Metacognição II	218
1.6 Grelha de Observação	222
Anexo II – Fontes disponibilizadas através da WebQuest	223
2.1 Tratado que reconhece Portugal como reino independente.....	224
2.2 Batalha que opôs D. Afonso Henriques a sua mãe, D. Teresa.....	225
2.3 Documento em que o Papa reconhece Portugal como reino.....	226
2.4 Batalha que opôs o exército de D. Afonso Henriques a um grande exército mouro	227
2.5 Biografia de D. Afonso Henriques.....	229
Anexo III – Instrumentos do Estudo Piloto	233
3.1 Ficha de Literacia Informática	234
3.2 A 1.ª Carta	236

3.3 Tarefas de Significância Histórica	237
3.4 Ficha de Metacognição I	239
3.5 Ficha de Metacognição II	240
3.6 A 2. ^a Carta	243
3.7 Grelha de Observação	244
Anexo IV – Respostas dos alunos (Estudo Piloto)	245
4.1 Respostas dos alunos na tarefa de Significância Histórica	246

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 3.1 – Distribuição dos alunos por idade e por sexo	110
Tabela 3.2 – Posse de computador e ligação à Internet	110
Tabela 3.3 – Primeiro contacto com o computador	110
Tabela 3.4 – Frequência do uso do computador	111
Tabela 3.5 – A utilização do computador como ferramenta de trabalho	111
Tabela 3.6 – Recurso à Web para aprender História	112
Tabela 3.7 – Trabalho de Grupo	112
Tabela 3.8 – A aprendizagem da História com recurso à WebQuest	115
Tabela 3.9 – Critérios de avaliação do desempenho	116
Tabela 3.10 – Razões por que gostaram de resolver a WebQuest	118
Tabela 3.11 – Aprendizagem com a WebQuest	119
Tabela 3.12 – Navegação	119
Tabela 3.13 – Aprendizagem dos principais acontecimentos do tempo de Afonso Henriques .	119
Tabela 3.14 – Desenvolvimento de competências	120
Tabela 3.15 – Dificuldades sentidas pelos alunos na resolução da WebQuest	120
Tabela 3.16 – O que mais gostaram	121
Tabela 3.17 – Motivação para aprender mais sobre História	121
Tabela 3.18 – Tipo de experiência	121
Tabela 3.19 – Benefícios do trabalho de grupo	122
Tabela 3.20 – Integração no grupo	122
Tabela 3.21 – Desempenho do líder no grupo	122

Tabela 3.22 – Avaliação do trabalho em grupo	123
Tabela 3.23 – Implicações do trabalho em grupo na aprendizagem	123
Tabela 3.24 – Gostos e dificuldades dos alunos na realização da WebQuest	124
Tabela 3.25 – Distribuição das respostas dos alunos sobre datas/acontecimentos significativos	125
Tabela 3.26 – Distribuição dos alunos por idade e por sexo (Estudo Principal)	129
Tabela 3.27 – Posse de computador e ligação à Internet	129
Tabela 3.28 – Primeiro contacto com o computador	129
Tabela 3.29 – Frequência do uso do computador	130
Tabela 3.30 – Acesso e frequência da utilização da Internet	130
Tabela 3.31 – Local de acesso à Internet	131
Tabela 3.32 – A utilização do computador como ferramenta de trabalho	131
Tabela 3.33 – Uso de computador nas aulas	131
Tabela 3.34 – Aprender História com recurso à Internet	132
Tabela 3.35 – Possibilidade de aprender História com recurso à Internet	132
Tabela 3.36 – Trabalho de Grupo	133
Tabela 3.37 – Preferências do tipo de trabalho	134
Tabela 4.1 – A aprendizagem da História com recurso à WebQuest	142
Tabela 4.2 – Definição de WebQuest	143
Tabela 4.3 – Entusiasmo dos alunos para a realização da actividade	144
Tabela 4.4 – Critérios de avaliação do desempenho	145
Tabela 4.5 – Razões por que gostaram de realizar a actividade	147
Tabela 4.6 – Aprendizagem com a WebQuest	148
Tabela 4.7 – Navegação na WebQuest	148
Tabela 4.8 – Aprendizagem dos principais acontecimentos do tempo de Afonso Henriques ...	148
Tabela 4.9 – Competências trabalhadas/desenvolvidas através da WebQuest	149
Tabela 4.10 – Dificuldades sentidas pelos alunos na resolução da WebQuest	150
Tabela 4.11 – Actividades que mais gostaram na WebQuest	151
Tabela 4.12 – Motivação para aprender mais sobre História	151
Tabela 4.13 – Tipo de experiência	152
Tabela 4.14 – Preferências dos alunos pelo tipo de aulas	153

Tabela 4.15 – Resolução de outras WebQuests	153
Tabela 4.16 – Aprendizagem ao ritmo do aluno	154
Tabela 4.17 – Razões pela escolha do par	154
Tabela 4.18 – Opções pelo mesmo par na resolução de outras WebQuests	155
Tabela 4.19 – Benefícios do trabalho de grupo	156
Tabela 4.20 – Emergência de líderes	156
Tabela 4.21 – Avaliação do trabalho em pares	157
Tabela 4.22 – Implicações do trabalho realizado em pares na aprendizagem	157
Tabela 4.23 – Datas seleccionadas pelos pares – 1. ^a etapa	158
Tabela 4.24 – Datas seleccionadas pelos pares – 2. ^a etapa	159
Tabela 4.25 – Datas que os alunos consideraram a mais importante – 3. ^a etapa	160
Tabela 4.26 – Datas que os alunos consideraram a menos importante – 3. ^a etapa	161

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1 – Datas/Acontecimentos que se encontravam nos recursos	97
Quadro 3.2 – Estrutura das sessões de investigação (Estudo Piloto)	113
Quadro 3.3 – Estrutura das sessões de investigação (Estudo Principal)	135
Quadro 4.1 – Níveis de Significância e respectivos indicadores	162
Quadro 4.2 – Níveis de Significância – Grupo 1	163
Quadro 4.3 – Níveis de Significância – Grupo 2	164
Quadro 4.4 – Níveis de Significância – Grupo 3	165
Quadro 4.5 – Níveis de Significância – Grupo 4	166
Quadro 4.6 – Níveis de Significância – Grupo 5	168
Quadro 4.7 – Níveis de Significância – Grupo 6	168
Quadro 4.8 – Distribuição dos níveis de Significância Histórica das respostas dos alunos acerca das datas mais importantes e menos importantes	170
Quadro 4.9 – Níveis de Significância por datas – 1128	171
Quadro 4.10 – Níveis de Significância por datas – 1139	172
Quadro 4.11 – Níveis de Significância por datas – 1143	172
Quadro 4.12 – Níveis de Significância por datas – 1179	173
Quadro 4.13 – Exemplos de respostas onde se evidencia a ideia de Independência.....	175

Quadro 4.14 – Exemplos de respostas onde se evidencia a ideia de Combate.....	175
Quadro 4.15 – Exemplos de respostas onde se evidencia a ideia de Avanços Territoriais	176
Quadro 4.16 – Exemplos de respostas onde se evidencia a ideia de Diplomacia	176

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 – Ideias substantivas mais frequentes nas respostas dos alunos	174
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1 – Estrutura em rede da WebQuest	91
Figura 3.2 – HomePage da “WebQuest: A Formação de Portugal”	93
Figura 3.3 – Introdução da “WebQuest: A Formação de Portugal”	94
Figura 3.4 – Imagens da animação “Perdidos na Euroática” inseridas na Introdução	95
Figura 3.5 – Tarefa da WebQuest	95
Figura 3.6 – Processo da WebQuest	96
Figura 3.7 – Hiperligação de um dos recursos (Biografia de D. Afonso Henriques) inseridos no Processo	99
Figura 3.8 – Avaliação da WebQuest	100
Figura 3.9 – Conclusão da WebQuest	101
Figura 3.10 – Página da Ajuda ao Aluno na WebQuest	102
Figura 3.11 – Página da Ajuda ao Professor na WebQuest	103
Figura 3.12 – Layout das páginas	104
Figura 3.13 – Processo da “WebQuest: A Formação de Portugal” (Estudo Piloto)	127
Figura 3.14 – Animação da Introdução “Perdidos na Euroática”	137
Figura 3.15 – Alunos na Exploração da WebQuest	138
Figura 3.16 – Alunos a pesquisar a informação	139

Capítulo I – Introdução

Neste capítulo contextualiza-se a temática deste trabalho, referindo a importância dos conceitos de segunda ordem em História, o recurso às novas tecnologias proporcionadas pelo uso do computador e da Web¹ e, em particular à WebQuest em situações de ensino-aprendizagem para a aprendizagem na disciplina de História (1.1). Caracteriza-se, de igual modo, o estudo apresentando o problema (1.2.1) bem como as questões de investigação (1.2.2). Por fim, apresenta-se a organização da dissertação (1.3).

¹ **Nota:** Na área de Tecnologia Educativa utilizam-se, frequentemente, vocábulos estrangeiros tendo-se optado por não utilizar o itálico para os diferenciar.

1.1 Contextualização

A presente dissertação de Mestrado surgiu na consequência do amadurecimento de ideias percebidas nas aulas da disciplina Investigação em Supervisão Pedagógica em Ensino da História (curso de Especialização em Supervisão Pedagógica do Ensino da História), aquando do levantamento de problemas e da procura de soluções no âmbito da investigação em cognição histórica. Desejando conciliar um dos conceitos de segunda ordem com a introdução das novas tecnologias na sala de aula, optámos por abordar a Significância Histórica atribuída por alunos em contexto de aula de História com recurso a uma WebQuest. Assim, foi analisada bibliografia acerca do conceito epistemológico – Significância Histórica – e foi concebida a investigação a fim de explorar e tentar compreender quais as concepções dos alunos na atribuição de Significância Histórica.

O estudo, enquadrado no âmbito da investigação em cognição histórica e em cruzamento com a investigação em tecnologia educativa, insere-se na linha de progressão das ideias dos alunos na compreensão de conceitos substantivos e de segunda ordem.

A História tem reforçado o debate acerca da natureza do seu conhecimento graças ao contributo de vários pensadores, como Collingwood, Marc Bloch, Carr, Dray, Lucien Febvre, Van der Dussen e outros que, analiticamente, discutiram conceitos como compreensão e explicação, narrativa, evidência, e que contribuíram para que esta se impusesse como saber científico metodologicamente embora, segundo alguns desses autores, a História seja um conhecimento autónomo e “paralelo” à ciência. De acordo com Collingwood (1994), a História é uma ciência, mas uma ciência de tipo especial. Este carácter especial advém do facto de estudar fenómenos não generalizáveis e que não se podem observar. Estuda-os, por isso, indirectamente, baseando-se na evidência a partir do que usualmente chamamos de fontes, para daí se estabelecerem inferências sobre as acções humanas no passado.

Actualmente questiona-se para que serve a História e qual o seu papel numa escola em permanente mudança. Com a reorganização curricular implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 que estabelece, entre outras coisas, uma nova redistribuição dos créditos horários das diferentes disciplinas, a disciplina de História no âmbito da área das ciências Humanas e Sociais revelou a perda significativa de carga horária em muitas escolas do país. Convém, por isso, relançar a questão sobre a importância da disciplina de História no desenho curricular das escolas e na

formação dos jovens e contribuir, de forma concreta, para que os alunos encontrem significância na História.

Segundo Mattoso (1999), a História prepara o indivíduo para o uso consciente e crítico da informação; é muito mais do que a comemoração do passado e dos feitos históricos, ela é uma forma de interpretar o presente pois ajuda a “decifrar a ordem possível do mundo” (Mattoso, 1988).

Barton (2004) acentua que “o lugar da História no currículo requer – e merece – alguma finalidade mais elevada do que aquela de ajudar os estudantes a passar no exame ou a dar-lhes algo bom para eles reflectirem”, o que implica que os docentes tomem opções adequadas relativamente ao que estudar, que recursos utilizar e como os utilizar.

A ideia de que a História é um produto acabado, pronto a consumir e que o aluno é um simples receptor-reprodutor de conhecimentos está desactualizada. O papel do professor de História não se pode limitar à mera transmissão de conhecimentos. As teorias construtivistas enfatizam a necessidade de ser o aluno o agente principal na construção do seu conhecimento. Partem do princípio de que é necessário estabelecer uma ponte entre os conhecimentos que se têm e os que se adquirem, considerando-se fundamental explorar esses conhecimentos para, com eles, desenvolver novos conceitos. Tais teorias salientam que os esquemas de conhecimento daquilo que se aprende são específicos de cada disciplina, daí a importância dos alunos acederem aos mecanismos de pensamento de cada saber. E, ainda, salientam que o acto de aprender não é um acto passivo, mas uma actividade mental criativa. Deve, por isso, o professor, segundo o modelo construtivista, implementar situações de aprendizagem que desenvolvam o pensamento criativo e fundamentado dos alunos, um pensamento aberto que questiona, que estabelece problemas e discute contradições, que procura soluções, que vê alternativas, que consulta documentos, que cruza documentos com mensagens diversificadas, que ultrapassa os obstáculos e constrói explicações históricas plausíveis (Moreira, 2004).

Por conseguinte, a História deve fornecer aos alunos a prática de construir, com base na evidência sistematicamente analisada, as suas próprias ideias sobre a sociedade enquanto cidadãos que se desejam participativos, críticos e empreendedores. Tal, na opinião de Barton (2004), é uma das razões mais nobres para os lançar no estudo da História e uma das melhores formas da História poder contribuir para a formação de cidadãos conscientes e intervenientes no meio em que habitam.

Moreira (2004) salienta que uma boa aprendizagem é sempre uma aprendizagem activa em que os alunos aprendem a resolver problemas, desafiando o pensamento e isto ajudá-los a

dar sentido àquilo que estudam. Os alunos precisam de exercitar o pensamento crítico e de aprender a seleccionar as respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente.

É possível aprender a pensar, pois as competências cognitivas treinam-se mobilizando experiências em ordem a uma conceptualização cada vez mais elaborada, na aula de História. Caberá ao professor a tarefa de incentivar os alunos a expor e fundamentar com frequência as suas ideias para que possa orientá-los no tempo histórico. Integrar o conceito de significância histórica nesta proposta de acção é fundamental, pois permitirá conhecer e avaliar as ideias dos alunos para, a partir delas, ajudá-los a desenvolver o raciocínio histórico.

Presentemente, aceita-se que a presença da História no currículo de Ensino Básico encontra a sua fundamentação no pressuposto de que a sua aprendizagem possibilita aos alunos construir uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança. De facto, é necessário desenvolver a compreensão do mundo através da interpretação de fontes de vários tipos (Barca, 2000) e deve promover-se uma educação histórica assente na compreensão e avaliação crítica de fontes e interpretações plurais (Barca et al., 1998).

Ora, numa sociedade em que cada vez mais se exigem conhecimentos na área das novas tecnologias, a escola não pode ficar à margem deste processo evolutivo. No campo educacional, a utilização da World Wide Web em contexto de sala de aula proporciona a inserção dos alunos na Sociedade de Informação e poderá potencializar o desenvolvimento do raciocínio histórico.

No campo da educação histórica, a World Wide Web já se tornou, entre muitos alunos, uma fonte de acesso ao conhecimento histórico. Mas o acesso às fontes históricas não ensina por si só a exercitar o pensamento histórico, competência que se deseja desenvolvida pelos alunos (Barca, 2002). Para o exercitar é necessário compreender pontos de vista diversificados dos agentes históricos, testemunhas e fontes secundárias de vários tipos. Conjugando a perspectiva construtivista da aprendizagem com a introdução das novas tecnologias de informação, crê-se que a utilização da WebQuest se reveste de toda a importância uma vez que permite desenvolver as competências essenciais de acordo com o currículo nacional, especificamente: promover a pesquisa histórica individual ou em grupo, com tratamento de informação, verbal e iconográfica, a utilização da tecnologia informática ao serviço da História, bem como a divulgação e partilha do conhecimento histórico através do envolvimento directo na dinamização da turma (Cruz & Carvalho, 2005).

Assim, é possível ao professor articular um conhecimento de conteúdos com o desenvolvimento de competências mais elaboradas, definidas no currículo do Ensino Básico. De facto, quando os alunos estão envolvidos em temas que respeitam a natureza da História, cujas

tarefas a resolver estão disponibilizadas na World Wide Web, é natural a existência de uma predisposição imediata para a aceitação da resolução da tarefa solicitada (Carvalho, 2003).

As novas tecnologias, no contexto educativo, devem ser rentabilizadas para ajudar o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de desenvolver nos alunos o desenvolvimento de competências. No entanto, segundo Mercado (2002) as novas tecnologias, por si só, não são veículos para a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências e atitudes mas, se estiverem integradas em ambientes de ensino-aprendizagem, proporcionam processos de aprendizagem necessários para os alunos atingirem os objectivos educacionais desejados.

De acordo com o Livro Verde para a Sociedade de Informação (1997), as tecnologias oferecem potencialidades imprescindíveis à educação e formação na medida em que permitem o enriquecimento contínuo dos saberes. Com a introdução das novas tecnologias no contexto educativo, quer professores quer alunos passam a desempenhar papéis mais activos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, propiciar aos alunos uma educação baseada na tecnologia requer um plano formal e compreensivo desta. Ou seja, é preciso aproveitar de forma inteligente as novas tecnologias e os novos conceitos de aprendizagem (Litto, 2002). As novas tecnologias incentivam o desenvolvimento do pensamento, a capacidade de expressão, no sentido de encontrar soluções para os problemas e tomar decisões.

Segundo Simões (2005), a Internet é uma rede que tem vindo a ocupar papéis relevantes na interacção humana. Tornou-se essencial na divulgação de informação, como suporte à comunicação entre as pessoas e como instrumento de apoio ao desempenho de diversas tarefas. Segundo o mesmo autor, a Web liberta as amarras do tempo e do espaço, permite o acesso à informação e à divulgação do conhecimento com uma rapidez e versatilidade incrível.

A Web coloca ao dispor dos utilizadores uma enorme quantidade de recursos onde podemos procurar todo o tipo de informação, nomeadamente, documentos, notícias sobre acontecimentos, software educativo, sugestões para a sala de aula, etc. Segundo Mercado (2002), permite, também, a interacção virtual entre pessoas envolvidas em actividades muito diversas, incluindo professores, alunos, pais, futuros professores, formadores, cientistas, profissionais, políticos e muitos outros agentes sociais.

Da análise das investigações relacionadas com as novas tecnologias, nomeadamente, Couto (2004), Guimarães (2005), Quadros (2005), Cruz (2006a) e, em particular, do recurso à WebQuest, observam-se que estas têm muitas potencialidades que não devem ser desperdiçadas em termos de aprendizagens.

Na opinião de Mercado (2002), a entrada das tecnologias da informação e da comunicação na sala de aula revê a relação da escola com o meio social. As novas Tecnologias de Informação e Comunicação facilitam a diversificação dos espaços de construção do conhecimento, das metodologias e processos de aprendizagem.

Os utilizadores da Web podem, por um lado, pesquisar e seleccionar informação e, por outro, criar nova informação e disponibilizá-la online, tornando-se criadores e divulgadores do seu conhecimento.

Bitter & Hatfield (1998) defendem que o uso do computador para o ensino, com um suporte construtivista, permite a exploração independente, a resolução de problemas, o recurso à base de dados interactivos com informação, podendo alcançar benefícios educativos positivos. Os computadores são, por exemplo, uma ajuda para a aquisição de conhecimentos acima de tudo quando os alunos têm a possibilidade de os manipular. De acordo com Cruz & Carvalho (2005), é bastante difícil que os alunos aprendam e se disponibilizem para aprender em ambientes de aprendizagem que lhes reservem um papel passivo. Pelo recurso apelativo que a Web constitui, é possível uma aprendizagem activa, uma vez que os alunos entram em contacto com múltiplas informações e para as compreender vão ter de tratar essa informação, o que, segundo o modelo construtivista exige a reestruturação do conhecimento prévio permitindo uma mudança conceptual através de múltiplas oportunidades e processos de relação.

Assim, quer professores, quer alunos passam a desempenhar papéis mais activos no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto que o professor tem um papel de orientador e de guia, o aluno tem agora um papel mais autónomo, construtor do seu próprio conhecimento. Isso leva-o a que ele pense por si, ao trabalhar os conteúdos, e não tenha a simples função de memorizar esses mesmos conteúdos para os reproduzir numa ficha de avaliação seguinte. De facto, a função principal do ensino já não é a de ministrar conhecimentos. Agora a sua competência principal, segundo Lévy (2000), é o desafio para aprender a pensar, ou seja tornar os alunos cidadãos conscientes e críticos para poderem actuar na sociedade.

Dodge (in Starr, 2003a) defende que as mudanças na forma de ensinar serão inevitáveis com a evolução natural do computador e das tecnologias. Ele considera que, futuramente, os alunos possuirão minicomputadores portáteis accionáveis por toque ou mesmo por voz dentro da sala de aula, em que não será necessário os professores recorrerem às salas de informática das suas escolas para os seus alunos acederem à Web. Nestes ambientes, quer os professores quer os alunos terão muitas vantagens ao nível do ensino-aprendizagem, por exemplo, sempre que uma

questão for colocada, a resposta pode ser investigada num instante sem fugir muito do conteúdo programático.

Por conseguinte, actualmente já se caminha nesse sentido em Portugal no âmbito do Projecto Pitágoras. Com o objectivo de tornar as aulas mais interessantes e criativas, o Projecto Pitágoras consiste na implementação das novas tecnologias em diversas salas de aula, e já abrange 74 alunos, de três turmas do primeiro ciclo, do concelho de Albufeira, Algarve. Assim, a partir de um monitor, o professor tem a possibilidade de acompanhar todos os trabalhos que os alunos estão a desenvolver no computador (Câmara Municipal de Albufeira, 2007).

Desta forma, o futuro do ensino envolverá um ambiente personalizado com acesso a modelos de aprendizagem interactivos e ambientes de comunicação avançados. Para tal, é necessário criar uma abundante fonte de aprendizagem que deve ser partilhada e acessível a todos aqueles que precisam de a usar (Gunnarsdottir, 2002). Ora, o recurso à Web pode ser o caminho.

Com o recurso à Web, os métodos de ensino devem oferecer aos alunos a oportunidade de observar, descobrir e usar uma variedade de fontes em ambientes físicos e sociais (Bitter & Hatfield, 1998), promover processos de investigação, reflexão, comunicação, resolução de problemas e raciocínio (Ameis & Ebeneza, 2000).

De acordo com Simões (2005), as páginas Web têm vindo a aumentar as funcionalidades agregadas à apresentação de textos, imagens, animações, formulários, WebQuests, etc. Este desenvolvimento fomenta as acessibilidades propiciadoras à sua implementação no contexto educativo. Compete aos professores saber gerir todo este manancial de informação e os ambientes de comunicação inerentes de modo a rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Actualmente, têm surgido melhores condições para os professores as implementarem, tanto no que se refere aos materiais disponíveis, como às oportunidades de formação. Com a Internet, a escola tem finalmente acesso a uma Biblioteca de Informação não limitada pelo seu espaço físico, mas pela capacidade de a utilizar (Simões, 2005). Contudo, importa salientar que, segundo March (1998), apesar do manancial de informação nos diferentes assuntos que a Web disponibiliza, ela não pode ser entendida como a maior enciclopédia do mundo porque, por um lado, está totalmente desorganizada e, por outro, a informação pode ter sido disponibilizada por qualquer fonte sofrendo, muitas vezes, de pouco rigor e enviesamentos. É também importante realçar que, para ultrapassar esse obstáculo, existem indicadores que atestam acerca da qualidade da informação encontrada num site (Carvalho, 2006), que devem ser do conhecimento de quem navega na Web, em particular de pais e educadores, para poderem filtrar a informação que chega aos seus filhos e alunos.

Desta forma surgem questões, nomeadamente, como desfrutar da informação disponível na Web dentro da sala de aula? Como tirar proveito da informação online sem enviesamentos? Como inserir os alunos na Sociedade da Informação?

Um dos muitos recursos a disponibilizar na Web poderá ser a WebQuest. A WebQuest foi concebida em 1995 por Bernie Dodge e Tom March, tendo como objectivo levar os professores a criarem recursos educativos recorrendo à tecnologia e a tirarem partido da informação existente online. Estruturada para ser, preferencialmente, resolvida em grupo, uma WebQuest deve ser desafiante, motivando o aluno a aprender ao longo das componentes que a integram: Introdução, Tarefa, Processo, Avaliação e Conclusão (Carvalho, 2007).

A WebQuest possibilita, também, integrar a tecnologia numa perspectiva construtivista da aprendizagem em que o aluno é agente do seu processo de aprendizagem, passando a ser um construtor analítico, activo e interactivo do seu próprio conhecimento.

A WebQuest promove a motivação do aluno, o pensamento fundamentado e de nível avançado, a aprendizagem cooperativa e o desempenho de diferentes papéis, centrando-se em fontes e tarefas autênticas (March, 1998). Uma verdadeira WebQuest é real, rica e relevante (March, 2003) sendo que tópicos controversos do ponto de vista social ou ambiental, ou que impliquem diferentes perspectivas, são adequados para WebQuests (March, 2005).

Segundo Dodge (1995), uma WebQuest constitui uma estratégia de aprendizagem envolvente, que possibilita ao aprendiz reconhecer-se enquanto agente do processo de auto-formação em sincronia com a orientação do professor, para além da possibilidade do desenvolvimento da capacidade de analisar um determinado problema sob múltiplas perspectivas, da capacidade de cooperar e partilhar informações entre pares.

Com efeito, a WebQuest é um recurso que pode potencializar o acesso a informação válida e actualizada, dentre o manancial de informação dispersa que se pode encontrar na Web. Um dos problemas da Web que é superado pela WebQuest é que, segundo Barato (2002), “a Internet é uma das coisas mais desorganizadas do mundo” e procurar a informação não é tão fácil quanto parece, mesmo com motores de busca e daí a preocupação em organizar a informação mais relevante patente na WebQuest, uma vez que as ligações sugeridas são propostas pelo professor que, previamente, já as analisou. A WebQuest promove, através da pesquisa orientada, uma aprendizagem cooperativa e a partilha de saberes, o desenvolvimento de actividades cognitivas que favorecem o aprender a aprender, a transformação activa de informações em vez de apenas reproduzir e incentiva a criatividade através das investigações que os alunos realizarão. Possibilita,

igualmente, uma navegação orientada e estruturada no sentido de promover a autonomia dos alunos, bem como o carácter crítico e reflexivo dos mesmos.

Segundo March (2003), ao professor competem três áreas importantes: *i)* criar ambientes de aprendizagem favoráveis na Web, *ii)* estabelecer e preparar actividades baseadas na informação disponível online, e *iii)* prestar esclarecimentos, incentivar e motivar os alunos enquanto decorre o processo de aprendizagem.

No entanto, Dodge (2003) e March (2003) consideram importante que a WebQuest passe o filtro do modelo ARCS de Keller (1983; 1987): Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação. Uma WebQuest bem concebida deve respeitar os quatro componentes do modelo proposto por Keller sendo que o produtor da WebQuest se deve questionar: *i)* a actividade capta a atenção dos alunos?; *ii)* é relevante para os seus interesses e motivações?; *iii)* os alunos sentem confiança no apoio disponibilizado?, e *iv)* sentem satisfação perante a missão cumprida com sucesso? (Carvalho, 2007).

Em síntese, o recurso a uma WebQuest é uma possibilidade que vai de encontro às exigências da actualidade, pois navegar na Web é um processo de busca de informação valiosa na construção do conhecimento. Para além disso, promove actividades que desenvolvem a autonomia, a cooperação, a partilha, a investigação, a negociação, o debate de ideias, a reflexão sobre o conhecimento e a criatividade.

1.2 Caracterização geral do estudo

1.2.1 Apresentação do problema

Os estudos realizados no campo da cognição histórica, norteados pelos princípios de aprendizagem situada, salientam que devemos ensinar os alunos a pensar a partir das suas ideias tácitas, e este objectivo só pode ser atingido se o ensino da História se basear na iniciação do aluno no método da pesquisa histórica, método com base na interpretação de fontes, em que o aluno selecciona dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões (Moreira, 2004).

Por conseguinte, cabe ao professor a tarefa de concretizar o ensino da História recorrendo a estratégias motivadoras baseadas na análise de fontes históricas, que forneçam ao aluno evidência do passado e a partir das quais possa construir-se as explicações históricas sobre aspectos dos fenómenos estudados. Através delas, o aluno poderá reconstruir o passado e, ao mesmo tempo, vai compreendendo que a História se faz a partir de fontes. Daí a importância de familiarizar os alunos

com todo o tipo de fontes, fazendo a necessária distinção entre as fontes primárias e secundárias, fontes historiográficas ou outras, incluindo as de carácter ficcional. Isto passa, necessariamente, pelo trabalho com fontes diversificadas, o que permitirá ao aluno construir o seu próprio conhecimento, desenvolvendo a competência de interpretação, raciocínio e reflexão em torno das fontes históricas, quer sejam apresentadas em formato papel quer em formato digital.

As novas tecnologias da informação e da comunicação permitem uma diversificação cada vez maior dos métodos, processos, estratégias e recursos para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Miranda et al. (2001), elas permitem aprender e ensinar de novos modos, fazer coisas semelhantes de forma diferente, ou ainda, desenvolver actividades inteiramente diferentes daquelas que se desenvolvem sem o uso da tecnologia. Um computador com recurso à Internet, para além de um veículo de comunicação extremamente poderoso, constitui também uma ferramenta pedagógica de mediação entre o aluno, o conhecimento e o professor.

Por isso, pensamos que está na altura de tirar, conscientemente, partido das novas tecnologias. A WebQuest, surge, em parte, como meio para potenciar inferências sobre significância histórica, por parte dos alunos, quanto aos acontecimentos relativos à formação de Portugal, uma vez que o facto de ela estar disponível online é já factor de maior motivação para a resolução da tarefa. A WebQuest criada procurou estimular a aprendizagem com recurso à Web, permitindo que os alunos, de uma forma estruturada, acessem à informação disponível online desenvolvendo actividades de forma autónoma, colaborativa, cooperativa e construtiva (Cruz, 2006a), ao mesmo tempo que desenvolvem competências na área específica da História, em particular a de atribuição de significância à História.

Esta investigação tem o propósito de explorar e compreender como os alunos abordam a questão da Significância Histórica de factos da formação de Portugal, ou seja, no contexto da História de Portugal.

Como estamos na era da sociedade de informação, o problema de investigação que norteia este estudo é saber: “Como é que os alunos abordam a questão da Significância Histórica no contexto específico da Formação do Reino de Portugal, nomeadamente, acontecimentos considerados relevantes no tempo de D. Afonso Henriques, através da exploração de uma WebQuest?”.

1.2.2 Questões de Investigação

Apresentado o problema subjacente ao estudo, foram levantadas as seguintes questões de investigação para a resolução desse problema de investigação:

1. Que datas/acontecimentos do tempo de D. Afonso Henriques seleccionam os alunos como significativas para a independência de Portugal?
2. Que níveis de significância sugerem as justificações que apresentam para a sua selecção?
3. Que ideias substantivas veiculam as suas argumentações?
4. Quais as reacções dos alunos em relação à WebQuest?

1.3 Organização da dissertação

A dissertação está organizada em cinco capítulos: Introdução, Potencialidades da Internet para a Promoção do Pensamento Histórico, Metodologia de Investigação, Análise de Dados e Conclusão.

Assim, no primeiro capítulo, *Introdução*, após uma justificação contextualizada da temática (1.1), faz-se uma caracterização geral do estudo (1.2), apresenta-se o problema (1.2.1), as questões de investigação (1.2.2) e a organização da dissertação (1.3).

No segundo, intitulado *Potencialidades da Internet para a Promoção do Pensamento Histórico*, apresenta-se a revisão de literatura referente à integração da Internet na escola (2), ao papel do professor na utilização da Internet (2.1), às potencialidades da Internet na sala de aula (2.2), ao tipo de pesquisa (2.3) e à WebQuest (2.4). Neste capítulo apresenta-se uma definição de Significância Histórica (2.5) com base numa interpretação e síntese do conhecimento existente sobre significância histórica, bem como enumerar e caracterizar alguns estudos empíricos realizados no contexto de sala de aula, por investigadores no estrangeiro e em Portugal, nessa área da cognição histórica.

O terceiro capítulo, *Metodologia de Investigação*, encontra-se dividido em seis partes, precedidas por uma pequena introdução, na qual é explicitada o tipo de estudo, descritivo e essencialmente qualitativo. Para além disso, indica-se a População e Amostra (3.1), as técnicas de recolha de dados (3.2) e descrevem-se os instrumentos de recolha de dados (3.3). Caracteriza-se a

“WebQuest: A Formação de Portugal” (3.4) – faz-se uma apresentação da WebQuest construída, nomeadamente, ao nível das etapas de construção, descrição das componentes da WebQuest e da interface. Termina-se com a avaliação da WebQuest segundo a grelha criada pelos mentores da actividade. De seguida, aborda-se o Estudo Piloto (3.5) onde se apresentam os objectivos, caracteriza-se a amostra, descrevem-se os procedimentos, explicitam-se os instrumentos criados e aplicados, analisam-se os dados obtidos e apresentam-se as conclusões deste estudo, bem como as suas implicações para o Estudo Principal (3.6) onde se caracteriza a amostra e se descrevem os procedimentos.

O quarto capítulo, *Análise de Dados*, encontra-se dividido em quatro partes, fazendo-se uma análise do Estudo Principal em quatro dimensões: no âmbito da compreensão da WebQuest (4.1), da usabilidade do hiperdocumento (4.2), do trabalho em pares (4.3) e da Significância Histórica: Concepções dos alunos (4.4).

Por fim, o quinto capítulo, intitulado *Conclusão*, encontra-se dividido em cinco partes. Assim, apresentam-se as respostas ao problema e às questões de investigação (5.1), a WebQuest como recurso de ensino (5.2), apresentam-se as limitações (5.3), as implicações do estudo para a educação histórica em Portugal e para a investigação nesse domínio (5.4) e sugestões para futuras investigações (5.5).

Capítulo II – Potencialidades da Internet para a Promoção do Pensamento Histórico

Este capítulo apresenta a revisão de literatura, incidindo sobre a integração da Internet na escola (2), o papel do professor na utilização da Internet (2.1), as potencialidades da Internet na sala de aula (2.2), o tipo de pesquisa (2.3), a WebQuest (2.4) e a Significância Histórica (2.5).

2. A integração da Internet na escola

O contacto com novas informações e conhecimentos no mundo que não o da escola é incontestável. A escola deixou de ocupar o lugar central como única depositária do saber. Se a escola perdeu progressivamente o monopólio de criação e transmissão de conhecimentos, os sistemas de educação devem atribuir-se a uma nova missão de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto das competências dos alunos, incluindo os conhecimentos não académicos (Lévy, 2000).

Segundo Bonilla (2002), a escola está desactualizada em relação à sociedade: os alunos mostram-se cada vez mais desinteressados das actividades escolares tradicionais e, aparentemente, a inserção das novas tecnologias nas práticas pedagógicas parece responder às necessidades sociais dos jovens e às características da sociedade contemporânea. Há autores que consideram as tecnologias da informação e comunicação um elemento tecnológico fundamental (Ponte, 2003), elemento estruturante numa nova forma de pensar e de aprender sendo o elo da ligação e de desenvolvimento da escola e da sociedade (Pretto & Serpa, op. cit. Morais, 2001).

Uma das primeiras exigências que se colocou quando surgiram os primeiros computadores foi a sua presença nas escolas. Actualmente, essa etapa já se encontra ultrapassada pois todos os estabelecimentos de ensino possuem computadores e, pelo menos um, com ligação à Internet. Porém, segundo Mercado (2002), agora que o equipamento está presente, convém não olhar para as novas tecnologias como veículos para a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes pois estas precisam de estar integradas em potentes ambientes de ensino-aprendizagem, situações que permitam ao aluno os processos de aprendizagem necessários para atingir os objectivos educacionais desejados.

As novas tecnologias constituem um desafio quer para os professores, quer para as escolas. No entanto, a sua inserção tem-se mostrado problemática, visto haver alguns entraves. Por um lado, temos os factores que sempre dificultaram as práticas pedagógicas a manterem neste contexto, por outro lado, temos a resistência evidenciada pelos professores em aplicar as novas tecnologias na prática lectiva, uma vez que estas geram mudanças das práticas usuais e nos conteúdos a forma de os abordar (Bonilla, 2002). Cabe aos professores tomarem as rédeas da educação e implementarem o uso sistemático das novas tecnologias na sala de aula.

Desde a preparação, execução e avaliação do plano de aula, o computador é uma fonte de recursos abundante e rica. O computador é um instrumento que traz vantagens ao nível da

aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, estimula a aprendizagem, fomenta a cooperação entre os alunos e favorece a motivação (Cruz, 2006a).

O computador veio dar origem à constituição de redes de comunicação abarcando informação de todo o mundo que circula a grande velocidade. A rede mais conhecida é a Internet e estabelece comunicação entre computadores à escala mundial (Cruz, 2006a).

A **Internet** é uma enorme rede de redes onde os computadores (servidores) inter-conectados trabalham e mantêm-se ligados entre si correndo grande parte do mundo. A enorme capacidade de enviar e receber informação à volta do mundo permite uma liberdade de comunicação sem paralelo. Afirma-se, assim, como sendo um veículo de comunicação muito rápido e poderoso que pode ser usado para otimizar o processo educativo facilitando, enquanto ferramenta pedagógica, a mediação entre o aluno, o conhecimento e o professor (Padilha, 2002). A ligação à Internet e o acesso à Web, ao email, ao fórum, ao chat, à videoconferência, entre outras, facultam a milhões de pessoas o acesso à informação e à comunicação de uma forma rápida e imediata.

A **World Wide Web**, concebida por Tim Berners-Lee nos inícios dos anos de 1990 no CERN (Centre Européen pour la Recherche Nucléaire), foi concebida para facilitar a colaboração entre investigadores de um mesmo projecto que estivessem a trabalhar em locais diferentes. O seu sucesso foi grande e teve desde o seu aparecimento um crescimento exponencial, não só no número de utilizadores a acederem, como de sites disponibilizados.

Apesar de muitas vezes os termos Internet e World Wide Web aparecerem indiscriminadamente, os conceitos, não são sinónimos. A Internet é um aglomerado de redes à escala mundial de milhões de computadores interligados que permite o acesso a informações e todo tipo de transferência de dados. A World Wide Web (Web, WWW ou 3W) é parte da Internet ao utilizar os hipermédias (serviços oferecidos pela Internet) na formação básica, isto é, a Web é um sistema de informação que emprega a Internet como meio de transmissão.

As potencialidades da Internet são muitas, porque não só é possível aceder às bases de dados, ou informações, como podemos conversar, trocar ideias e conhecimentos, estabelecer parcerias e desenvolver trabalhos de investigação com outras pessoas que podem viver na nossa rua, na nossa cidade ou mesmo num local distante a milhares de quilómetros do nosso (Gonçalves, 2002).

Por esse motivo, pode encontrar-se de tudo na World Wide Web, desde artigos científicos, textos de opinião, músicas, a textos sobre como fazer explosivos, etc, por isso é necessário saber

pesquisar o que se procura, recorrendo, por exemplo, a motores de pesquisa (ou de busca) como Google, Altavista, Sapo, Yahoo..., e depois saber avaliar a qualidade do que se encontra.

Na opinião de Campello et al. (1999), as escolas começam a entender a importância da Internet como recurso de aprendizagem, mas interessa definir critérios de acesso a essa informação e facultar aos alunos o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam ir além das fontes de informação e serem capazes de encontrar significados através da produção de sentido em mensagens tão diversificadas e, por vezes, inconsistentes.

As directrizes do Ministério da Educação português, de forma análoga à generalidade de outros países, evidenciam uma preocupação com a melhoria da qualidade do processo educativo prevendo-se uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e para uma sociedade tecnologicamente desenvolvida, prevendo uma maior facilidade do acesso à informação e ao apoio ao desenvolvimento das escolas com vista a dar resposta aos desafios colocados pela Sociedade da Informação (Bonilla, 2002).

A Sociedade da Informação é uma sociedade para todos, onde as tecnologias da informação influenciam os mais variados domínios da vida. O acesso à informação e ao conhecimento deve estar assegurado sem discriminações de origem social. Isto pressupõe que computadores e redes electrónicas estejam acessíveis em locais públicos, nas escolas, em bibliotecas e arquivos, nas instalações autárquicas, de forma a evitar a exclusão de todos os que não dispõem de condições de acesso no lar ou no local de trabalho.

Por conseguinte, exige-se uma contínua consolidação e actualização dos conhecimentos dos cidadãos. O conceito de educação ao longo da vida deve, por isso, ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. A escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos e deverá ser um dos principais focos de intervenção para garantir um caminho seguro e sólido para o futuro.

Segundo o Livro Verde (1997), a educação articula-se com a Sociedade de Informação, uma vez que se baseia na aquisição, actualização e utilização dos conhecimentos. Assim, a educação deve facultar, a todos, a possibilidade de ter ao seu dispor, recolher, seleccionar, ordenar, gerir e utilizar essa mesma informação. A escola pode contribuir de um modo fundamental para a garantia do princípio de democraticidade no acesso às novas tecnologias de informação e comunicação e pode tirar partido da revolução profunda no mundo da comunicação operada pela digitalização da informação, pelo aparecimento do multimédia e pela difusão das redes telemáticas.

2.1 Papel do professor na utilização da Internet

Na sociedade contemporânea, a relação pedagógica nunca englobou somente o professor e o aluno, existiu sempre um terceiro elemento. Normalmente, o livro assumia-se como terceiro elemento sendo o professor um mediador entre o texto e o aluno (Couto, 1996). No entanto, a nova Sociedade de Informação alterou, por si, esse contexto educativo. O aluno assume um novo papel e o professor altera a sua postura, uma vez que os recursos utilizáveis na sala de aula, advento das inovações tecnológicas, permitem repensar a aprendizagem de forma a melhorar o exercício de ensinar e aprender. A integração da Internet no contexto educativo leva necessariamente a uma redefinição do papel do professor, do estilo de ensino, das concepções de aprendizagem e o novo papel dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

A informação disponível na Web é considerada quase infindável nas mais variadas áreas do saber como, por exemplo, a História. Nesse sentido, é necessário fazer com que os nossos alunos olhem a História com outros olhos, que a vejam como uma disciplina interessante, “difícil como a Matemática”, mas sem quererem desistir dela. É, portanto, fundamental conhecer as ideias que os alunos trazem para as aulas de História (Lee, 2001). Torna-se, pois, necessária uma nova forma de olhar o ensino e aprendizagem da História, procurando contrariar o conceito de que o ensino da História é predominantemente expositivo e centrado no professor.

De acordo com Barca (2002), a aula deve, então, ser vista como uma aula-oficina em que os alunos participam em trabalhos colaborativos para a realização de tarefas, sendo apoiados pelo professor quando dele necessitam. Ensinar, segundo esta concepção, implica que o professor, como orientador da aprendizagem, contribua para que o aluno se torne num ser autónomo, responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, estando a sua actividade mental em permanente construção.

Compete, pois, ao professor, no contexto de sala de aula, desenvolver metodologias que permitam que o aluno seja o interveniente activo da sua própria aprendizagem a partir da selecção, interpretação e análise desses recursos. Alguns investigadores da área da cognição histórica afirmam que compreender o passado através de fontes é o âmago de qualquer tentativa para o ensino da natureza da História no âmbito da disciplina (Barton, 1997), ou, como diz MacDonald (1987) a utilização da evidência encoraja os alunos a questionarem e a pensarem por eles próprios e não se limitarem a aceitar as coisas tal como elas são.

No campo da educação histórica, a World Wide Web já se tornou, entre muitos alunos, uma fonte de acesso ao conhecimento histórico. Mas o mero acesso às fontes históricas não ensina a exercitar o pensamento histórico, competência que se deseja desenvolvida pelos alunos. Para esse exercitar é necessário compreender pontos de vista diversificados dos agentes históricos, testemunhas e fontes secundárias de vários tipos.

O aluno, recorrendo à World Wide Web, sente-se motivado para aprender dado que se encontra no seio de um ambiente participativo de aprendizagem, de colaboração e de cooperação (Eça, 1998). Desta forma, a aprendizagem torna-se mais abrangente, pois vai mais além do que os conteúdos a desenvolver. Inerente a isso, está um desenvolvimento de competências que se encontram nos documentos de organização curricular do Ensino Básico português (Abrantes, 2001).

No caso da disciplina de História, as competências essenciais a explorar no Ensino Básico, tendo em vista uma educação histórica de qualidade, assentam numa linha de força que constitui o cerne específico do saber histórico. Ser competente em História implica saber utilizar fontes diversas para compreender o sentido humano do passado e do presente de uma forma contextualizada e saber exprimir com eficácia o seu pensamento histórico, através dos diversos meios de comunicação actualmente disponíveis (Barca, 2002). Entre estes meios de comunicação, segundo os Princípios de Reorganização Curricular (Abrantes, 2001), os alunos, ao longo da educação básica, devem ter a oportunidade de experimentar actividades que impliquem a utilização da tecnologia informática na aprendizagem da História, trabalhando com programas específicos que vinculem informação histórico-geográfica.

Consideramos, pois, que a utilização da World Wide Web como recurso pedagógico poderá constituir uma atitude mais positiva por parte dos alunos para com a disciplina de História. O modo de concretizar, na prática, esta concepção passa pela resolução de algumas questões ao nível dos métodos de trabalho a implementar em sala de aula, na qual o professor é responsável (Roldão, 1998).

A informação não se traduz, imediatamente, em conhecimento e o aluno continua a necessitar da orientação de alguém que já trabalhou ou tem condições para trabalhar essa informação. De facto, nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico. As tecnologias de informação e comunicação multiplicaram enormemente as possibilidades de pesquisa de informação e os equipamentos interactivos e multimédia colocaram à disposição dos alunos um manancial inesgotável de informações. Munidos destes novos instrumentos os alunos podem

tornar-se "exploradores" activos do mundo que os envolve. Os professores devem, por isso, ensinar os seus alunos a avaliar e gerir na prática a informação que lhes chega. Este processo revela-se muito mais próximo da vida real do que os métodos tradicionais de transmissão do saber. O desenvolvimento das novas tecnologias não diminui, em nada, o papel dos professores, antes o modifica profundamente, constituindo uma oportunidade que deve ser plenamente aproveitada. Certamente que o professor já não pode, numa Sociedade de Informação, limitar-se a difusor de saber. Torna-se, de algum modo, parceiro de um saber colectivo que lhe compete organizar.

O uso do computador deve ser uma parte importante do conhecimento profissional dos professores (Ponte, 2003). Deve ser uma ferramenta cada vez mais presente na actividade dos professores porque constitui um meio para auxiliar a aprendizagem, um instrumento que permite preparar materiais para as aulas, procurar informação e realizar tarefas administrativas, sendo também um meio interactivo para interagir e colaborar com outros professores e parceiros educacionais.

O professor deve proporcionar aulas de acordo com as características, os interesses e os ritmos dos alunos (Salgado & Gomes, 2001; Mercado, 2002). Porém, neste contexto, previamente, e segundo Chaves (2003), o professor deve experimentar com os alunos as diversas potencialidades e limitações do computador no sentido de os preparar adequadamente para viverem e actuarem profissionalmente na nossa sociedade onde o processo de informatização tem sofrido rápidos avanços. Por isso, o professor deverá promover experiências significativas e o sustento de discussões entre alunos acerca da informação obtida através das tecnologias (Bitter & Hatfield, 1998).

Segundo Mercado (2002), o processo de ensino-aprendizagem pode ganhar dinamismo, inovação e poder de comunicação. Por sua vez, Chaves (2003) afirma que o contacto regado e orientado da criança com o computador em situações de ensino-aprendizagem contribui positivamente para o aceleração do seu desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Por conseguinte, segundo Padilla (2002) é necessário munir a maior parte dos professores dos conhecimentos e "skills" necessários para poderem utilizar o computador. Contudo, segundo o mesmo autor, isto não exige que o professor seja um programador. Por sua vez, Lee (2005) afirma que a fim de facilitar a integração das tecnologias no contexto educativo, é fundamental que os professores compreendam que essa integração tem um potencial elevado para promover mais efectivamente o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de competências nos alunos.

Na generalidade das investigações já realizadas, observa-se que o computador ainda possui um carácter de novidade em muitas situações escolares, o que contribui para a sua aceitação pelos alunos. Aparentemente, a inserção das novas tecnologias nas práticas pedagógicas parece responder às necessidades sociais dos jovens e às características da sociedade contemporânea o que minimiza o aspecto de desinteresse demonstrado pelos alunos em relação às actividades escolares tradicionais e o carácter de desactualização que a escola tem em relação à sociedade (Bonilla, 2002).

Muitas escolas já aderiram às novas tecnologias. A questão está em como é que os professores se vão adaptar a estas alterações onde todos os alunos possuem ferramentas electrónicas com acesso a um vasto repositório de informação e ideias. Alguns estudos indicam que os professores podem e mudam as suas práticas quando usam novas tecnologias (Backer, Herman & Gearhart, 1996). Estudos sugerem que professores que usam tecnologias tendem a ser mais construtivas na sua orientação pedagógica com o passar do tempo (Becker & Ravitz, 1999; Means, 1994; Mehlinger, 1996).

Entretanto, recentes estudos consideram, também, que os professores se adaptam melhor às novas tecnologias quando estão rodeados em ambientes em que há outros que também as experimentam. De facto, as interações são benéficas (Becker, 1994) e funcionam como catalizador para a mudança. Alguns investigadores sugerem que, em certas condições, essas práticas se inserem numa pedagogia construtivista (Becker & Ravitz, 1999). Outros autores também constataam que a tecnologia “encoraja” o ensino cooperativo centrado nos alunos (Backer, Herman & Gearhart, 1996; Mehlinger, 1996) e que essa implementação da tecnologia inspira professores a usar tarefas mais complexas (Means, 1994). Ou seja, o centro da aula torna-se cada vez mais o aluno apoiado pelo professor.

De entre vários estudos passamos a analisar um deles de forma mais detalhada e que tem algumas características semelhantes ao presente estudo. Windschitl e Sahl (2002) realizaram um estudo multi-caso com três professores em Woodvale Middle School. Esta escola iniciara um programa de computadores, em 1998, em que cada aluno tivera que adquirir um computador portátil e fora cedido um computador para cada professor. Este estudo vem corroborar algumas ideias supracitadas. Woodvale é uma escola independente e co-educacional católica, integrada num meio urbano/suburbano numa grande cidade do Noroeste Americano que engloba alunos desde o 5.º ao 8.º anos, altamente motivados, com habilitações escolares acima da média.

De acordo com uma perspectiva etnográfica (que durou cerca de dois anos – 1999 - 2001), os investigadores procuraram saber: *i)* de que modo as experiências e crenças pessoais dos professores acerca dos alunos e da aprendizagem, num contexto de cultura institucional, influenciam as suas práticas de ensino relacionadas com a utilização da tecnologia; *ii)* como os professores definem regras e práticas com os pares e alunos através da sua participação em diversos níveis de actividade, e *iii)* se a possibilidade de utilização frequente do computador influencia os professores no sentido de desenvolverem uma pedagogia construtivista.

Uma das intervenientes neste estudo, Carol, era professora de Estudos Sociais e leccionava o 6.º ano de escolaridade. Com 10 anos de experiência no ensino público e privado, antes de chegar à escola de Woodvale, pensava que os desafios que iria encontrar não seriam muito diferentes dos que encontrara no decurso da sua carreira, pelo que seria suficiente continuar a ser uma professora “tradicional”, que mantém a ordem e controla as crianças de forma a ter a certeza que todos realizam tarefas previstas. De facto, Carol era adepta de uma metodologia mais tradicional de ensino em que a eficácia da aprendizagem dependia dos alunos estarem sossegados, com a atenção centrada no professor, e da realização de actividades pensadas para todos os alunos em geral, como forma de desenvolver as suas capacidades.

Entretanto, Carol apercebe-se que esta escola, bem como os seus alunos, era diferente. Na realidade, os problemas de indisciplina eram inexistentes e tinha, perante si, alunos com outras experiências, oportunidades e mais maturidade, que não tinham dificuldade em relacionar-se, em questionar e dialogar com os adultos. Isto leva-a a reconsiderar as suas práticas educativas, visto não estarem devidamente enquadradas para esse tipo de alunos.

Tal atitude reflexiva sobre a pedagogia a que estava habituada coincidiu com a implementação do programa de computadores portáteis na escola. Segundo os investigadores, esta professora, bem como os outros dois, começou a consciencializar-se das potencialidades deste programa, como forma de dar resposta aos interesses e necessidades de desenvolvimento dos seus alunos.

No entanto, Carol apercebe-se que desconhecia a metodologia adequada à sua aplicação, como, por exemplo, estabelecer uma relação com o currículo ou qual seria a condução da sala de aula, assim como, as consequências desta sua decisão. Pensava que era da sua responsabilidade ajudar os seus alunos a manejar o software, a fim de torná-los competentes no saber-fazer. Para isso, era necessário estudar os programas informáticos e aprender as suas características antes de os utilizar.

Segundo os investigadores, à medida que ia introduzindo a tecnologia, Carol estava, gradualmente, a desenvolver práticas de ensino baseadas em grupo e projectos de actividades cada vez mais centradas nos alunos e menos no professor. O trabalho de sala de aula consistia na elaboração de apresentações multimédia pelos alunos, a partir de propostas de situações hipotéticas como, por exemplo, uma viagem virtual ao longo do Rio Nilo. Os alunos, recorrendo à Internet, obtinham imagens das Pirâmides de Gizé, sons de música egípcia e integravam-nas sua apresentação. Toda a pesquisa era desenvolvida e partilhada pelos alunos. Assim, o papel do professor na sala de aula seria o de apoiar, encorajar e orientar, tendo uma atitude mais tolerante no modo como lida com as situações de mais actividade na sala de aula.

Segundo os investigadores Windschitl e Sahl (2002), apesar de algumas dificuldades sentidas no decurso do primeiro ano de experiência com os computadores portáteis como, por exemplo, na reorganização do espaço da sala de aula, na gestão do tempo, nas dificuldades e na velocidade de acesso à Internet e no material disponível para esse mesmo acesso, foi notória uma transferência de responsabilidades da aprendizagem do professor para os alunos, que se assumiram, cada vez mais, como intervenientes activos na sua própria aprendizagem.

No decurso do segundo ano de estudo, desenvolve-se de forma mais clara uma cultura de sala de aula construtivista a vários níveis, com recurso às novas tecnologias: os estudantes começaram a usar mais vezes os CD-ROM's e a Internet para pesquisa de informação e elaboração de trabalhos de forma partilhada; a professora foi permitindo aos alunos desenvolverem trabalhos de acordo com os seus interesses, recorrendo a outro tipo de recursos, bem como desenvolver diferentes formas de apresentar os trabalhos. Esta tornou-se cada vez mais especializada para a orientação de projectos que favorecessem a construção do conhecimento a partir das ideias dos alunos, dando-lhes oportunidades para poderem reflectir sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Na verdade, não foram só as concepções de professora sobre os alunos e o processo de ensino-aprendizagem que sofreram alterações em resultado da introdução de novas tecnologias na sala de aula. Também a sua forma de estar e de relacionar com os outros professores mudou em consequência desta sua experiência com os computadores portáteis. Ou seja, a própria professora colocou-se numa posição de aprendente. Ora, quando tomamos essa atitude, temos a noção de que não existem receitas para leccionar aulas. Por isso, se houver um trabalho colaborativo, com troca de ideias, partilha e elaboração de planificações, realização de debates sobre como dar aulas, estamos a caminhar no sentido do aluno ser autónomo, crítico e colaborador para a construção do

conhecimento. De facto, a introdução das tecnologias em ambiente sala de aula pode contribuir para esse caminho.

Na conclusão do estudo, Windschitl & Sahl (2002) sugerem, por um lado, que a presença constante da tecnologia foi mediada pela interconexão dos sistemas de crenças acerca dos aprendentes sobre o que é considerado o ensino adequado no contexto da cultura institucional e do papel da tecnologia na vida dos alunos, uma vez que são estes sistemas que ditam o que é considerado próprio ou possível nas suas salas de aula. Por outro lado, afirmam, ainda, que a possibilidade de acesso ou de utilização permanente de tecnologia na sala de aula, não é por si só uma razão justificativa para a adopção, por parte dos professores, de práticas construtivistas de ensino. No caso particular da professora de Estudos Sociais, houve uma insatisfação com a sua pedagogia, de cariz tradicional, quando reparou que os alunos desse ano e dessa escola eram diferentes dos que tivera anteriormente. Isto, associado ao programa de introdução de novas tecnologias na sala de aula, serviu de catalizador para transformar a sua sala de aula segundo os moldes da aula-oficina, um local cheio de situações de aprendizagem de uma forma colaborativa, dando destaque ao aluno, elemento-chave do processo.

De facto, a abertura desta escola a experiências inovadoras, o tamanho reduzido da turma, a ausência de indisciplina, os alunos de origem socioeconómica privilegiada, interessados em explorar o mundo dos adultos, permitiram-lhes ver o computador portátil como uma espécie de ferramenta, de porta de acesso para o mundo da informação, passível de ser trabalhada para a construção de trabalhos de qualidade. Os programas informáticos utilizados e o acesso à Internet terão favorecido o desenvolvimento de uma atmosfera construtivista, onde a atitude inicialmente autoritária da professora foi dando lugar à adopção de um papel de co-aprendizagem com os seus próprios alunos (Windschitl & Sahl, 2002).

Em suma, estudos recentes indicam que, em conjugação com o uso de tecnologias ao longo do tempo, os professores muitas vezes mudam as suas práticas educativas e metodológicas e alguns adoptam uma pedagogia mais centrada no aluno e para o aluno.

Em conclusão, o professor deve ser um facilitador do trabalho que os alunos desenvolverão, deve promover experiências significativas, apelar e regular a discussão entre os alunos e assegurar que a integração da tecnologia não impeça a compreensão dos conhecimentos. De acordo com Kelly (op. cit. Cruz, 2006a), o quase infinito potencial do uso das tecnologias da informação e comunicação na educação será somente realizada quando a maior parte dos professores tiver conhecimentos e skills (competências) suficientes para verdadeiramente as integrarem nos

currículos, usando-as de forma a tornar o ensino e a aprendizagem mais efectivos e eficientes. Para tal os professores devem começar desde logo a experimentar a integração das tecnologias ao longo do curso da formatura e no ano de estágio.

2.2 Potencialidades da Internet na sala de aula

Para Bitter & Hatfield (1998) as tecnologias deverão estar disponíveis para os alunos em qualquer momento das actividades de resolução de problemas. Porém, o crescente uso das novas tecnologias como recurso na sala de aula só se justifica se se tirar partido das suas potencialidades. Por isso, professores e alunos devem interagir de forma a desenvolverem um nível de competências que lhes permita utilizá-las de forma eficiente e produtiva, não usando a tecnologia pela tecnologia, mas a tecnologia ao serviço do desenvolvimento de competências.

A Web constitui um extensíssimo manancial de recursos onde podemos procurar todo o tipo de informação, documentos, notícias sobre acontecimentos, software, sugestões para a sala de aula, etc. Permite também a interacção virtual entre pessoas envolvidas em actividades muito diversas incluindo professores, alunos, pais, futuros professores, formadores, cientistas, profissionais, políticos e muitos outros agentes sociais. Por estes motivos há cada vez mais interesse em integrá-la com propósitos bem definidos, no dia-a-dia da sala de aula (Cruz, 2006a).

O recurso à Web servia, inicialmente, como suplemento e complemento do ensino mas rapidamente se tornou uma forma útil de interacção e informação. A aprendizagem online permite ser regulada por cada aluno, independentemente do tempo e do lugar (Cruz, 2006a).

Os multimédia interactivos fornecem ao utilizador experiências de aprendizagem muito diversificadas. As características mais comuns são, segundo Bitter & Hatfield (1998):

1. promoção da aprendizagem activa versus passiva;
2. fornecimento de exemplos ou modelos de instrução como exemplo e ilustração;
3. facilitação do desenvolvimento da tomada de decisões ou capacidades de resolução de problemas;
4. fornecimento e controlo dos múltiplos caminhos para aceder à informação;
5. promoção da motivação conduzindo a uma variedade de estilo de aprendizagem;
6. possibilidade de desenvolvimento de capacidades perceptivas e de interpretação;
7. controlo eficiente do tempo de aprendizagem;

8. condução para tipos de informação diversificada (com animações, gráficos, sons, texto, vídeo, ...).

A Web passa a ser um meio de aprendizagem onde os conhecimentos são socialmente construídos e partilhados.

Eça (1998) considera a Web como a componente mais dinâmica, mais poderosa, mais flexível, mais versátil e com maior crescimento na Internet. De facto, a Web constitui uma vasta colecção de documentos interligados em todo o mundo em que através das hiperligações são possíveis o estabelecimento de conexões em vários documentos e em diferentes formatos (texto, imagem, vídeo ou áudio), podendo estes estar localizados do outro lado do mundo (Eça, 1998). Já não existem barreiras geográficas. Na Web, cada página tem um endereço que é único (URL - “Uniform Resource Locator”) e a informação é apresentada em documentos HTML (“Hypertext Markup Language”) que permite a combinação de vários formatos.

Vários são os serviços que são disponibilizados na Internet e que estão ao dispor de quem por lá navega. De entre esses serviços, destacamos as ferramentas de comunicação como o Email (correio electrónico), o fórum, o chat, o skype, o Mensseger, o blogue, o podcast, para além da própria Web como ferramenta para aprender – são importantes para o desenvolvimento da comunicação e da aprendizagem. O facto de a informação estar disponibilizada online permite que os pais acompanhem o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos e possam nele intervir.

2.3 Pesquisa

A Internet possibilita que qualquer indivíduo entre em contacto com qualquer outro que se encontre em qualquer parte do mundo. Ela permite a partilha de informação online e a troca de comunicações com várias pessoas em várias partes do mundo em simultâneo (Castells, 2004). A interligação de pessoas sem fronteiras origina uma universalidade de contactos pessoais (Lévy, 1997) e promove a partilha de conhecimentos.

Segundo Dodge (2001), a Web pode ser usada como uma extensão ao manual de texto e à biblioteca existente na escola. Na Web pode encontrar-se todo o tipo de informação: desde receitas culinárias, anedotas e jogos, passando pela religião, política e investigações específicas de entidades fidedignas até informações de seitas e fundamentalismos. Podem encontrar-se informações semelhantes aos conteúdos ministrados nas aulas, e que aparecem nos manuais

escolares, até informações muito proveitosas, distintas da forma como são apresentadas nesses manuais. Essas são informações que os professores podem nunca ter tido a oportunidade de aceder antes. A isso acresce a vantagem dessa informação ser acedida de forma imediata, divertida e interactiva, ser informação autêntica, relevante, rica e actual e tem, normalmente, o poder de cativar os alunos (March, 2001), desde que bem seleccionada.

Dodge (2001) considera que navegar na Web pode ser um processo de busca de informação valioso para a construção de conhecimento, proporcionando um ambiente interactivo facilitador da aprendizagem e motivador mas também pode ser um motivo de dispersão e um recurso sem utilidade pedagógica, se estiver mal organizado. Reforçando essa ideia, March (1998) defende que a Web não é a maior enciclopédia do mundo. Apesar da quantidade de informação nos diferentes assuntos que disponibiliza, está totalmente desorganizada. Além disso, esta pode ter sido disponibilizada por qualquer fonte sofrendo, muitas vezes, de pouco rigor e enviesamentos. Não se pense ingenuamente que existe algum tema passível de não ter umas quantas páginas a ele dedicado na Web (Guimarães, 2005). Em contrapartida, uma enciclopédia apresenta informação diversa, bem organizada, com rigor e livre de enviesamentos. Desta forma surge a questão de como desfrutar da informação disponível na Web dentro da sala de aula, como tirar proveito da informação online, como inserir os alunos na Sociedade da Informação. O professor pode tirar partido das actividades de pesquisa livre e de pesquisa orientada.

2.3.1 Pesquisa livre na Web

O professor deve chamar a atenção dos alunos para as palavras-chave a pesquisar no motor de pesquisa ou de metapesquisa. Por exemplo, se quisermos pesquisar sobre o 25 de Abril, podíamos procurar através de palavras-chave como 25 de Abril, Revolução dos Cravos, Fim da ditadura, Democracia em Portugal, ou então nomes de personalidades, nomeadamente, Salgueiro Maia, Otelo Saraiva de Carvalho, Zeca Afonso, etc.

Pode-se ainda refinar a pesquisa. Por exemplo, se “25 de Abril de 1974” estiver sem aspas, a pesquisa mostrará os documentos que incluem: 25, Abril, 1974, sem considerar a sua ordem ou posição no documento. Se a opção “25 de Abril de 1974” estiver seleccionada entre aspas, apenas os documentos com a expressão “25 de Abril de 1974” serão listados.

Depois de obtidos os resultados, há que verificar a qualidade da informação encontrada.

A facilidade com que se coloca uma página na Web veio propiciar uma explosão no número de sites que lá se podem encontrar que, segundo Carvalho (2004), a todo o instante surgem milhares de novos sites e páginas ao mesmo tempo que alguns são extintos. Dada à facilidade com que se acede a todo o tipo de informação na Web, os pais e educadores devem ter o cuidado de filtrar o que os seus filhos ou educandos pesquisam. Guimarães (2005) atesta que não pensemos ingenuamente que as nossas crianças devem navegar livremente na rede. Pouts-Lajus & Riché-Magnier (1998) a este respeito referem: “a abertura das escolas às redes levanta problemas inéditos. Um dos mais frequentemente evocados é o da protecção dos menores contra as informações de carácter violento, pornográfico, racista ou pedófilo que se podem encontrar na Internet.”

Então, como ajudar os alunos quando pesquisam livremente na Web? Como ajudá-los a averiguar a validade da informação encontrada?

Para Jonassen (2007) é vital que os alunos aprendam a discriminar os factos da ficção, a informação da opinião e a realidade da fantasia. Para o autor, os alunos devem aprender a agir como infodetective colocando sempre as seguintes questões como: *i)* Quem forneceu esta informação? Porquê?, *ii)* de que tipo de sítio é que a informação provém?, *iii)* Como poderá a fonte afectar a fiabilidade da informação?, *iv)* Quais os enviesamentos passíveis de serem transmitidos por aqueles que disponibilizam informação?, *v)* Se são feitas citações ou são apresentados dados, estão bem referenciados? e *vi)* Como podemos validar a informação fornecida? Podemos verificar as fontes?

O facto de podermos encontrar, aquando das pesquisas que efectuamos, informação de origem duvidosa deve-se à facilidade com que qualquer indivíduo pode, hoje em dia, disponibilizar online, não precisando de ter grandes conhecimentos de programação.

Este fenómeno tem suscitado alguma preocupação, nomeadamente, de vários autores e organizações que mostram alguma inquietude em relação a este assunto.

Torna-se, pois, importante que em qualquer pesquisa que se faça, se tenha em atenção a alguns indicadores que permitam aferir acerca da credibilidade da informação encontrada e, nós, educadores, devemos dar aos nossos alunos os conhecimentos que lhes permitam ter algumas noções para aferir acerca da fiabilidade do site. Para se ultrapassar esse obstáculo, esses mesmos autores e organizações sugerem que se sigam determinados indicadores.

Assim, a Unidade de Missão Inovação e Conhecimento apresentou uma série de critérios para avaliar a qualidade dos sites de organismos públicos, indicando que se deve ter em

consideração conteúdos, actualização dos conteúdos, acessibilidade, navegabilidade e facilidades para cidadãos com necessidades especiais.

Patterson (op. cit. Cruz, 2006a) apresenta uma tabela com um conjunto de questões para avaliar Websites de acordo com respostas do tipo “sim” e “não”. Essas questões estão organizadas em cinco temas aglutinadores, sendo eles: “website is current and reliable, website has a credible author, website has a clear purpose, website has effective content, website is accessible to adult learners”. Através dessa avaliação é possível aferir acerca da qualidade de um site.

Richmond (2003) apresenta os dez C's para se avaliarem conteúdos na Internet: “Content, Credibility, Critical Thinking, Copyright, Citations, Continuity, Censorship, Connectivity, Comparability, Context”.

Alguns dos critérios mencionados por Richmond (2003) são também considerados por Carvalho et al. (2005). Assim, Carvalho et al. (2005) defendem que se se tratar de um site em que houve consulta de literatura variada, é importante que essas referências bibliográficas constem do mesmo. Argumentam ainda que um site não existe isoladamente, devendo, por isso, existir hiperligações externas. É também importante que exista menção ao autor do site, através do seu nome e do seu contacto electrónico, que permita uma comunicação assíncrona com quem o pretender fazer, além da caracterização profissional com recurso à sua formação, textos publicados ou participações em projectos. Os mesmos autores referem também que o URL (endereço do site) poderá fornecer pistas acerca da credibilidade do mesmo. Se constarem do URL as siglas “.edu”, “.gov” ou “.org” a informação tem grande probabilidade de apresentar credibilidade pois é de um organismo educativo, governamental ou de uma organização.

Quer os professores, quer os pais, na sua qualidade de educadores devem sempre levar em consideração os critérios acerca da aferição da qualidade de um site. A diversidade que se encontra na rede é importante mas é sempre necessário ter um sentido crítico em relação ao que se procura e se encontra. Como se constata facilmente, após uma leitura atenta destes autores, existe muita informação na Internet com necessidade de ser filtrada antes de ser passível a sua utilização por um qualquer professor numa qualquer aula (Guimarães, 2005; Barros, 2006). Estando conscientes destes critérios devemos alertar os alunos, educando quer para a prevenção no âmbito geral, quer para a avaliação da veracidade da informação, em particular. A aprendizagem destas competências de observação crítica é vital para que todos os alunos que utilizam a Internet recolham conscientemente informação (Jonassen, 2007).

2.3.2 Pesquisa orientada na Web

Para rentabilizar os recursos existentes na Web e evitar que os alunos se percam na informação surgiram actividades orientadas como as *i)* Caças ao Tesouro, as *ii)* Excursões virtuais e as *iii)* WebQuests.

- i)* A Caça ao Tesouro é uma actividade que consiste num conjunto de questões que podem ser respondidas se acedermos a "sites" (previamente seleccionados) que contenham a informação necessária. A última questão (A grande questão) é uma questão global aglutinadora que possibilita a consistência das aprendizagens dos alunos e os leva a construir um sentido global para os conteúdos pesquisados devendo exigir ao aluno alguma reflexão. Integra também uma Introdução para contextualizar a temática.
- ii)* A Excursão Virtual possibilita uma visita guiada a um país, a um museu, a um parque ou a uma região. Estas actividades, segundo Carvalho (s.d.) podem assumir duas posições: (1) a de quem já lá esteve e escreveu textos, obteve imagens, sons, vídeos e organizou esses elementos num todo navegável e (2) a de quem está, no momento, a atravessar uma determinada região e que, além de estar permanentemente contactável (e-mail, chat, msn), vai enviando informações sobre o que vai experienciando. Estas informações vão sendo estruturadas, construindo-se um conjunto de conhecimentos à medida que a expedição se desenrola, podendo, mais tarde, ser organizada e colocada online.
- iii)* A WebQuest é uma proposta de trabalho na qual a informação a ser utilizada pelos sujeitos deve estar disponível, que são resolvidas em grupo e cuja solução deve estar para além da informação factual. A WebQuest integra cinco componentes: Introdução, Tarefa, Processo, Avaliação e Conclusão. A WebQuest, segundo vários estudos efectuados (Couto, 2004; Quadros, 2005; Guimarães, 2005; Cruz, 2006a; entre outros) tem tido uma aceitação muito proveitosa junto dos alunos, ao mesmo tempo que os ajudam e orientam na produção do seu conhecimento. Importa realçar a relevância crescente que a WebQuest tem desempenhado mesmo na formação inicial e contínua de professores. Em 2002, Carvalho levou a cabo um estudo acerca da opinião de professores, alunos de pós-graduação, sobre

WebQuests, tendo sido os resultados manifestamente favoráveis à sua aplicação e utilização nas aulas (Carvalho, 2002a).

Este recurso será pormenorizadamente descrito no ponto que se segue.

2.4 WebQuest

Vários autores crêem que a WebQuest constitui um passo em frente na utilização da Web em contexto educativo como, por exemplo, Watson (1999) ao referir que a criação das WebQuests foi um dos melhores esforços feitos até hoje na reforma da prática educativa. De facto, as WebQuests são ferramentas de ensino-aprendizagem que podem ser usadas em qualquer sala de aula desde que esta disponha de computadores ligados à rede de redes (Cruz, 2006a). A WebQuest alia as novas tecnologias a esta ideia da aprendizagem através da pesquisa (Guimarães, 2005), facilitando a integração da tecnologia numa perspectiva construtivista de aprendizagem.

2.4.1 Caracterização da WebQuest

Uma WebQuest (Aventura na Web) é uma actividade orientada para a pesquisa em que alguma, ou toda, a informação com que os alunos interagem provém de recursos na Internet. Segundo Dodge (1995):

“A WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet, optionally supplemented with videoconferencing”.

A WebQuest é encarada como um recurso que potencializa aprendizagem na Web, motivando os alunos para a sua utilização. O produto final realizado pelos alunos pode ser enviado por e-mail ou apresentado à turma que lhes fornecerá um feedback do trabalho desenvolvido. Para além de potencializar a Web como meio de aprendizagem, a WebQuest fomenta a ideia de um ensino colaborativo em que o trabalho individual e as suas opiniões são parte importante para o produto final a que chegam (March, 2005).

O termo WebQuest, muitas vezes traduzido como Aventura na Web ou Desafio na Web, foi criado por Bernie Dodge e Tom March, em 1995, em San Diego State University, no âmbito da disciplina “Interdisciplinary Teaching With Technology”, quando pretendiam desenvolver experiências de aprendizagem que envolvessem professores e alunos tirando partido dos recursos

existentes na Web, mas de uma forma orientada. Uma WebQuest é uma proposta metodológica de trabalho, concebida e implantada por professores para ser resolvida por alunos, sendo que a informação com que os alunos interagem é proveniente, em parte ou na totalidade, de recursos disponíveis online (Carvalho, 2003). É uma estratégia educativa que permite o desenvolvimento de competências de reflexão, discussão e tomada de decisões entre pares, onde os recursos informáticos actuam como mediadores do processo de ensino-aprendizagem e ajudam o aluno na construção da sua aprendizagem (Cruz, 2006a). Ou seja, o aluno deixa de ter um papel passivo face ao seu processo de aprendizagem e passa a ser um construtor crítico, activo e interactivo no seu conhecimento.

Outro aspecto relevante das WebQuests é que estas devem respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. Segundo Dodge (2001), estas devem ser projectadas de forma a permitir um uso correcto e adequado do tempo do sujeito, garantir que se use a informação mais do que procurá-la e manter o pensamento dos alunos ao nível da análise, síntese e avaliação. Esta ferramenta não pretende levar a uma memorização de conceitos, mas sim à compreensão desses conceitos e o desenvolvimento da capacidade de transferir esses conhecimentos para novas situações.

Acreditamos que a WebQuest promove a motivação do aluno, o pensamento crítico e de nível avançado, a aprendizagem cooperativa e o desempenho de diferentes papéis, centrando-se em fontes e em tarefas autênticas (March, 1998). Uma verdadeira WebQuest é real, rica e relevante (March, 2003). Tópicos controversos do ponto de vista social ou ambiental ou que impliquem diferentes perspectivas são adequados para WebQuests (March, 2005). As tarefas devem ser autênticas e desafiantes, facilitadoras de aprendizagem individual e em grupo (Carvalho, 2007).

Apesar de se definir a WebQuest como uma actividade de grupo, Dodge (1995; 1997) afirma que esta também pode ser planeada para ser resolvida individualmente em situações de ensino à distância ou em ambiente de bibliotecas.

No entanto, uma WebQuest não é algo descoordenado ou mal elaborado onde apenas existe a preocupação de utilizar a Web. Trata-se de um recurso que obedece a vários parâmetros e que tem uma estrutura bem delineada (Guimarães, 2005). Na criação de uma WebQuest deve ter-se em consideração três aspectos fundamentais: a sua estrutura, a sua duração bem como a sua avaliação.

2.4.1.1 Estrutura

Desde a sua criação, a WebQuest tem sofrido adaptações/evoluções tendo Carvalho (2007) identificado três fases na evolução da WebQuest com base nos artigos “Some Thoughts about WebQuests” (1995, revisto em 1997), “Building blocks of a WebQuest” (1997; 1999b) e “WebQuests: a strategy for scaffolding higher level learning” (1998a).

No primeiro artigo sobre WebQuest, Dodge (1995) propõe seis componentes: Introdução, Tarefa, Fontes de Informação, Processo, Orientação e Conclusão. Posteriormente, Dodge (1997) em “Building Blocks of a WebQuest” e em “WebQuests: a strategy for scaffolding higher level learning” (1998), considera a Introdução, Tarefa, Processo, Avaliação e Conclusão.

“The Evaluation block is a new addition to the WebQuest model. Clearly, if we're going to justify the expense of using the web for learning, we need to be able to measure results. Since the learning we're looking for is at the loftier reaches of Bloom's Taxonomy, we can't gauge it with (readily) with a multiple-choice test.”
(Dodge, 1997)

Na terceira fase, em uso actual, a WebQuest é constituída pelos seguintes componentes: a Introdução ao tema a tratar, a Tarefa que o aluno vai realizar, o Processo através do qual o aluno se orienta para realizar a Tarefa, sendo indicados os Recursos para a produção efectiva do conhecimento, a Avaliação, que explicita os indicadores qualitativos e quantitativos que vão ser levados em consideração na avaliação do desempenho e a Conclusão, que relembra o objectivo final do projecto e desperta o aluno para pesquisas futuras (Cruz, 2006b). Cada componente deve obedecer a alguns critérios de modo a garantir o sucesso da WebQuest, que passamos a descrever.

Introdução

A Introdução deve fornecer informação de modo a contextualizar o desafio devendo ser motivadora e desafiante para os alunos. Essa motivação deve ser temática e cognitiva, tirando partido dos seus conhecimentos prévios (Dodge, 1997).

Tarefa

A Tarefa, segundo Dodge (2002), é a componente mais importante da WebQuest:

“is the single most important part of a WebQuest. (...) A well designed task is doable and engaging, and elicits thinking that goes beyond rote comprehension.”
(Dodge, 2002).

A tarefa que o aluno vai realizar deve ser executável e interessante (Dodge, 1995), tendo mais tarde optado pela noção de envolvente (Dodge, 2002), quer em relação ao tempo disponível quer em relação ao nível e à maturidade dos alunos de modo a envolver os alunos no processo de construção da sua aprendizagem (Cruz, 2006b).

A Tarefa indica o que os alunos vão apresentar como produto ou desempenho final. As etapas para o conseguir são apresentadas no Processo. A Tarefa pode incluir actividades de diversos tipos. No artigo “WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks” (2002), Dodge apresenta doze tipos de tarefas que se podem combinar entre si e que visam o desenvolvimento de diferentes áreas cognitivas, desde a mais simples à mais complexa, ora orientadas mais para a criatividade, ora mais orientadas para o campo científico.

Bernie Dodge, o mentor das WebQuests, sugere doze tipos de tarefas:

1. Reconto: os alunos narram uma história de forma diferente da que lhes foi apresentada;
2. Compilação: após a pesquisa de informação, os alunos organizam-na;
3. Mistério: o aluno, desempenha como que um papel de detective, em que perante diversas pistas fornecidas, procurará encontrar soluções;
4. Jornalismo: o aluno produz textos com rigor e isenção, podendo inclusive redigir textos com opiniões divergentes das suas;
5. Criar um produto ou planear uma acção, o mais real possível, incluindo dificuldades quotidianas como restrições financeiras e legislativas;
6. Produtos criativos: criar uma história, poema, canção, poster, pintura, enfatizando a criatividade e auto-expressão;
7. Consenso: o aluno é desafiado a resolver conflitos em assuntos que geram polémica;
8. Persuasão: o aluno é desafiado a usar a sua capacidade de persuasão, escrevendo, por exemplo, uma carta, um poster ou um vídeo publicitário;
9. Julgamento: os alunos têm de ordenar e classificar itens propostos, ou escolher entre várias opções;
10. Analíticas: Observar atentamente um ou vários aspectos apontando semelhanças e diferenças;

11. Auto-conhecimento: reflexão dos alunos sobre si próprios, de forma a estimular a auto-análise;
12. Científicas: ajudar os alunos a compreender o funcionamento da ciência, testando hipóteses, descrevendo e interpretando resultados.

Há, portanto, vários tipos de Tarefas que podem ser executadas, desde as mais simples às mais complexas, mais orientadas para o campo da criatividade ou para o do científico, podendo integrar diferentes graus de dificuldade e desenvolvendo diferentes áreas cognitivas. As tarefas mais básicas implicam uma reprodução da informação (uma boa forma para iniciar este tipo de pesquisa orientada com os alunos), as mais complexas exigem aos alunos respostas/soluções a uma questão, compilar dados, comparar pontos de vista, realizar apresentações, textos e gráficos, ou até produzir recursos para disponibilizar online.

Para tornar estas tarefas mais interessantes e motivadoras convém envolver o aluno no desempenho de uma diversidade de papéis como de repórter, historiador, pintor, cantor, poeta, ou até levar o aluno a um conhecimento mais profundo sobre si ou sobre a sociedade em que vive.

March (1998) defende que a questão ou questões colocadas não devem ser respondidas apenas a partir da recolha e transcrição da informação recolhida. Deve haver transformação da informação (Dodge, 2006).

Dodge (2003; 2006), March (2003) e Carvalho (2007) consideram que algumas actividades apresentadas como WebQuests pelos seus autores, não o são de facto. Limitar uma WebQuest a uma pesquisa orientada na Web é retirar-lhe a sua essência. Dodge (2001) menciona que algumas WebQuests limitam-se a propor um trabalho com apontadores para sites, ou, embora seguindo o modelo proposto por Dodge (2006) centram-se em conhecimento factual, ou ainda, como refere March (2003), apresentam questões cuja resposta se baseia em copiar e colar a informação da Web.

“Though they [educators] followed the format of Introduction, Task, Process, and Evaluation, they were focused on low-level factual recall. Instead of a task that called for analysis, synthesis, evaluation, judgment, problem solving or creativity, about 80% of the new WebQuests asked learners read web pages and find the answers to simple questions for which there was only one right answer. This, I knew, was preparation for the 19th century, not the 21st.” (Dodge, 2006)

March (2003) indica que colocar um problema cuja solução pode ser encontrada na Web, - por exemplo: “Como se pode salvar a floresta da Amazónia?” - não é uma boa opção para uma WebQuest. Seria melhor colocar um problema relacionado com a região ou comunidade. Starr (2003a) advoga que os alunos devem usar a sua criatividade e processos de resolução de problemas para encontrar soluções. Uma tarefa deve solicitar análise, síntese, avaliação, julgamento, resolução de problemas ou criatividade, em vez de reprodução de factos, como refere Dodge (2006).

Carvalho (2007) considera que há outras actividades mais simples que também tiram partido dos recursos existentes na Web, como acontece com a Caça ao Tesouro que apresenta várias questões com apontadores para sites e uma Grande Questão aglutinadora de toda a pesquisa efectuada. A grande diferença entre a WebQuest e a Caça ao Tesouro reside não só na maior complexidade da primeira, incluindo a avaliação e o processo, mas sobretudo na Tarefa solicitada que deve ser sempre de resposta aberta.

Processo

O Processo, através do qual o aluno se orienta para realizar o trabalho, indica as diferentes etapas para a realização da Tarefa. March (1998) defende que retalhando as Tarefas em etapas, a WebQuest permite aos alunos atingir um nível cognitivo mais elevado. Estas etapas devem ser o mais detalhado possível e muito claras para não suscitar quaisquer dúvidas no aluno. Segundo Carvalho (2003), para além da clareza do Processo, deve-se atentar na orientação dada ao aluno em cada etapa. Nesta componente inserem-se os Recursos que possibilitam ao aluno aceder às fontes para adquirir conhecimento e, assim, solucionar a tarefa, ao mesmo tempo que lhe possibilita uma clara orientação para a resolver. Inicialmente, na estrutura de uma WebQuest, os recursos eram apresentados como componente própria do Processo. Contudo, visto o Processo e os recursos serem dependentes um do outro, Dodge (1999a) optou por eliminar dos componentes os Recursos integrando-os no Processo, facilitando o trabalho a ser desenvolvido pelo aluno dado que este não precisa de ir para outra página consultá-los (Carvalho, 2007).

Os recursos devem estar, preferencialmente, disponíveis na Web para a produção efectiva do conhecimento. Porém, se a temática o exigir, pode recorrer-se a recursos provenientes de outro suporte. Os recursos devem ser alvo de uma selecção rigorosa, não de quantidade mas de qualidade, ou seja, estes devem ser pertinentes para a resolução da tarefa tendo sempre em consideração a faixa etária dos alunos para o qual a WebQuest se destina.

Na World Wide Web, os recursos apresentam-se sob a forma de hiperligações, que remetem os alunos para sites com informação pormenorizada sobre o tema (previamente seleccionados pelo produtor da WebQuest) ou até para contactos com peritos no assunto, orientando, assim, os alunos na sua pesquisa e limitando-os a vaguear pela World Wide Web (Cruz, 2006b).

É também no Processo que deve conter a definição dos papéis a realizar pelos alunos do grupo (repórter, historiador, pintor, cantor, poeta, etc), levando o aluno a compreender diferentes perspectivas e partilhando responsabilidades no grupo na execução das tarefas, ao mesmo tempo que promove o seu envolvimento (Cruz, 2006b).

Para avaliar o processo de uma WebQuest, Dodge (1999b) criou uma grelha que integra doze itens que reflectem essencialmente, o trabalho em grupo, os recursos e as orientações dadas em cada etapa (adaptado por Carvalho 2004):

1. Os papéis dos elementos do grupo estão bem definidos. Está especificado o que cada um faz e quando.
2. Os papéis são adequados à execução da tarefa.
3. A logística é clara (e.g., está especificado como os grupos serão formados).
4. Vários recursos ou fontes são identificados para que os alunos possam obter a informação necessária.
5. É proporcionada orientação para actividades em que os membros do grupo interagem ou analisam dados (ou uma fotografia, entrevistam um especialista, etc.).
6. Há orientação específica em como realizar/desempenhar a tarefa (por exemplo, sugerem-se estruturas, exemplos ou modelos).
7. O Processo coincide com a descrição da Tarefa.
8. Utilize o pronome pessoal em vez da expressão "os alunos".
9. Adeque o vocabulário ao nível etário dos alunos.
10. Marcas e listas numeradas substituem longos parágrafos.
11. As hiperligações (recursos ou fontes) são disponibilizadas à medida que vão sendo necessárias.
12. Quando houver muita informação para determinado papel é melhor colocá-la numa página separada.

O objectivo destes itens é ajudar o construtor da WebQuest a verificar se o Processo se encontra bem elaborado.

Avaliação

A Avaliação deve incidir sobre desempenho e/ou sobre o produto a apresentar pelos alunos, devendo estar explicitados com clareza os indicadores qualitativos e quantitativos levados em consideração pelo professor na avaliação do trabalho elaborado pelos alunos (ex. capacidade de pesquisa, utilização e organização da informação, domínio da língua materna, cumprimento dos tópicos da tarefa, etc). É igualmente importante especificar se há uma avaliação para o grupo e/ou outra individual (Dodge, 1999a).

Conclusão

Na Conclusão deve disponibilizar-se um resumo elaborado pelo professor acerca da experiência proporcionada pela WebQuest, lembrando o objectivo final, salientando as vantagens de realizar o trabalho ao mesmo tempo que deve despertar a curiosidade dos alunos para outras para pesquisas futuras. Segundo Carvalho (2002b), pode colocar-se uma questão desafiadora numa perspectiva diferente ou apresentar uma citação para os alunos reflectirem.

Ajuda ao Professor e Ajuda aos alunos

No “Building Blocks of a WebQuest”, Dodge (1999a) incluiu a página do professor, no menu, que integra informação para ajudar outros professores a integrarem a WebQuest nas suas aulas, nomeadamente: os destinatários, informações sobre a unidade temática e, por vezes, exemplos de trabalhos de alunos. No entanto, Carvalho (2002a; 2007) considera pouco adequado incluir um componente no menu da WebQuest que não é específico para o aluno, como é o caso da “página do professor”.

Por isso, sugere que na Home da WebQuest surja a expressão “Para o professor” que liga a uma página com informação que ajude outro docente que queira utilizar essa WebQuest nas suas aulas. Desta forma, aparecendo na Home, não interfere no menu que os alunos vão utilizar para resolver a WebQuest.

No menu, Carvalho (2002a) sugere que seja incluída uma Ajuda, mas para o aluno, apresentando uma explicação sobre o que é uma WebQuest e qualquer outro esclarecimento que seja considerado relevante.

2.4.1.2 Duração da WebQuest

Quanto ao período de duração da realização de uma WebQuest, esta pode ser de dois níveis: curta duração ou longa duração (Dodge, 1995; 1997).

Uma WebQuest de curta duração pressupõe-se que seja realizada entre uma a três aulas.

Este nível de WebQuest tem como objectivo levar o aluno a entrar em contacto com uma significativa quantidade de informação de modo a compreendê-la. Como refere Dodge (1997), centra-se na aquisição e integração do conhecimento.

Uma WebQuest de longa duração pode decorrer entre uma semana a um mês em ambiente de sala de aula.

Este nível de WebQuest tem como objectivo levar o aluno a alargar e refinar o conhecimento, isto é, o aluno analisa de forma aprofundada determinada informação transformando-a em algo concreto ao criar material (online ou offline) para que outros o possam utilizar. Ao transformar informação, o aluno demonstra que a compreende. Normalmente, essa informação/temáticas são complexas e precisam de múltiplos pontos de vista para serem compreendidos, a fim de se evitar uma visão simplificadora e enviesada.

De acordo com Cruz (2006b), uma WebQuest de longa duração, podendo estar aberta à criatividade requer, essencialmente, aos alunos o refinamento dos seus conhecimentos através do desenvolvimento de competências, que segundo Marzano (1992), devem exigir a comparação, classificação, indução, dedução e/ou abstracção. No final, o aluno deverá ter analisado em profundidade uma grande quantidade de informação, criando algo que outros possam utilizar na Web ou fora (Dodge, 1995; 1997).

2.4.2 Avaliação de uma WebQuest

A avaliação de uma WebQuest, antes de ser disponibilizada e resolvida pelos alunos, é essencial. Essa avaliação deverá ter por base os “Fine Points Checklist” de Dodge (1999c) e/ou a grelha de avaliação de WebQuest proposta por Bellofatto et al. (2001), possibilitando ao criador poder reformular ou melhorar a sua WebQuest. Estes critérios estão disponibilizados em português por Carvalho (2002a) no site sobre “WebQuest”. Para além disso, a autora propõe recomendações para melhorar a qualidade gráfica e funcional da WebQuest.

A avaliação deve ser realizada para que, na fase de resolução da WebQuest não cause desconforto a quem a utiliza. “As WebQuests são um factor de motivação para os alunos desde que

bem construídas” (Carvalho, 2002a).

Bellofatto et al. (2001) desenvolveram um instrumento denominado “A rubric for evaluating WebQuests”. Esse instrumento integra seis dimensões, nomeadamente: Componente Estética da WebQuest, Introdução, Tarefa, Processo, Recursos e Avaliação. O instrumento tem por objectivo aferir acerca da qualidade de uma WebQuest, num máximo de 50 pontos.

1. Na Componente Estética da WebQuest estão contemplados aspectos relacionados com a componente visual (elementos gráficos, diferenças de tamanho e de cor), a navegação (facilidade de navegação no site) e aspectos técnicos (ligações entre sites, erros, consistência e pertinência de imagens e tabelas).

2. Na Introdução analisam-se aspectos relacionados com a motivação temática (motiva os alunos para o tema) e a motivação cognitiva (apela aos conhecimentos prévios dos alunos).

3. Na Tarefa avaliam-se a natureza da Tarefa em relação ao habitual e à exequibilidade e envolvimento da Tarefa (nível cognitivo da Tarefa).

4. No Processo analisam-se a clareza, a estrutura e a riqueza do Processo.

5. Nos Recursos tem-se em conta não só a quantidade dos recursos apresentados mas também a qualidade, isto é, os recursos devem permitir a aprendizagem com clareza devendo, desta forma, estar de acordo com a informação necessária para os alunos completarem as Tarefas.

6. Na Avaliação, acima de tudo, avaliam-se a clareza dos critérios de avaliação apresentados ao nível dos indicadores qualitativos e quantitativos.

Apesar de nesta lista não ser focada a Conclusão, segundo Carvalho (2002b), esta também deverá ser analisada avaliando-se o resumo exposto e a proposta para pesquisas futuras.

Dodge (1999c; 1999d) também apresenta uma série de critérios, denominados “Fine Points Checklist”. A lista versa catorze itens relacionados essencialmente com a organização do texto, nomeadamente, a quantidade de informação fornecida em cada linha e parágrafo, os espaçamentos, o tipo de letra, os sublinhados, os fundos, as imagens e as hiperligações. São estes aspectos que Dodge (1999d) diz fazerem a diferença numa boa página Web.

2.4.3 A WebQuest como estratégia de ensino-aprendizagem

No nosso país, a WebQuest vem sendo reconhecida como uma opção válida quando se pretende integrar a Web na sala de aula de uma forma produtiva. Por isso, já é alvo de abordagem

em muitos dos estabelecimentos do Ensino Superior, dos Centros de Competência e dos Centros de Formação, surgindo integrada na formação inicial e contínua (Carvalho, 2007). No entanto, a WebQuest não é uma solução para todos os problemas de ensino.

Ela pode ser facilitadora da mudança, dado que coloca os professores “perante desafios decorrentes sobretudo da necessidade de exploração do potencial pedagógico da Internet, lhes permite usar novos recursos e equacionar novas formas de trabalho, com o que isso pode implicar em termos de questionamento e reestruturação das suas concepções e práticas educativas actuais” (Costa & Carvalho, 2006).

Por conseguinte, a WebQuest deve ser encarada como uma forma útil para promover a alfabetização tecnológica na escola, visto ser um recurso pedagógico de fácil construção ou adaptação, sendo útil para a promoção da reflexão nos alunos. A partir de uma WebQuest, os alunos têm a possibilidade de acederem a dados e a factos, recolherem, seleccionarem, ordenarem, gerirem e utilizarem informação – aspectos defendidos no Livro Verde para a Sociedade da Informação (1997), que apresenta a articulação da educação com Sociedade da Informação.

2.4.4 Papel do professor durante a resolução da WebQuest

No momento de resolução da WebQuest, o professor deve incentivar os alunos a percorrer a WebQuest. Nas aulas seguintes, os alunos devem desempenhar as respectivas tarefas, em grupo ou em pares, explorando livremente o documento. O professor só deve intervir se os alunos solicitarem a sua ajuda. Segundo Cruz & Carvalho (2005), a aula deve ser vista como uma aula-oficina em que os alunos participam em trabalhos colaborativos para a realização de tarefas, sendo apoiados pelo professor quando dele necessitam. Deve ser reservada uma última aula para a apresentação dos trabalhos produzidos pelos grupos de modo a que os alunos possam partilhar o seu conhecimento e conclusões. Segundo Carvalho (2007) é muito importante que no final os alunos apresentem o trabalho à turma porque desenvolvem capacidade de expor, adaptam-se à submissão da crítica dos pares e do professor e habitam-se a criticar o trabalho dos colegas, devendo aprender a fazê-lo de forma construtiva. Neste ponto, o professor também tem um importante papel a desempenhar ajudando os alunos a criticarem construtivamente, apresentando os aspectos fortes e fracos e propondo alternativas.

Deste modo, o professor cumpre com a sua missão de preparar os seus alunos para agarrarem as oportunidades sócio-culturais e, como refere Eça (1998), coloca o aluno como eixo central.

“Será ele o pivô, quer o trabalho envolva projectos [...] de pesquisa, troca de informações [...]; quer envolva projectos colaborativos à base de recolha, análise, interpretação e partilha de dados [...] com vista à resolução de um problema”. (Eça, 1998)

Uma WebQuest bem elaborada é auto-suficiente e deve promover a dinâmica de grupo, a tomada de decisão e a aprendizagem autónoma. O professor deve ajudar os alunos a serem responsáveis pelas suas decisões e ajudá-los a crescer de forma autónoma.

Como refere Lopes (2006) “este tipo de actividade leva o aluno a tornar-se progressivamente mais autónomo desenvolvendo o espírito crítico”. No entanto, segundo alguns estudos, nomeadamente, Guimarães (2005), Cruz (2006a) e Barros (2006), os alunos preferem que o professor lhes explique o que têm que fazer em vez de se concentrarem e lerem atentamente o que lhes é pedido. Quadros (2005) chega a referir que “alguns dos alunos nunca desenvolveram um grau de autonomia aceitável, mesmo apesar dos esforços da professora, ao exercer uma vigilância constante acompanhada de sugestões ou questões e a incitar os alunos a envolverem-se de modo sistemático no trabalho (a professora evitou, sempre que possível, indicar o modo de resolver as questões que surgiam)”. É importante que o professor ajude os alunos a crescer, lhes dê a oportunidade de aprender por si, tornando-se responsáveis pela sua aprendizagem e tomada de decisões (Carvalho, 2007).

2.4.5 Papel do aluno: responsável, autónomo e crítico

Ter alunos empenhados e motivados na aula constitui uma grande satisfação para um professor. Ter um trabalho para ser realizado a partir da Web constitui, à partida, um elemento favorável à sua aceitação pelo aluno. Além disso, resolver uma tarefa proposta passa pela leitura, análise, interpretação e selecção de informação, imprescindível para o aluno alcançar o conhecimento e, inclusive, interesse pelo saber (Carvalho, 2003).

Resolver uma WebQuest tem, à partida, um elemento muito apelativo: está disponível na Web. Ter que aceder à Internet predispõe os alunos para a sua aceitação. De facto, como refere

March (1998), esta geração é a “geração do ponto com” que adequadamente, pode revolucionar a aprendizagem. A World Wide Web, se bem usada, pode revolucionar a aprendizagem.

O grande benefício da WebQuest reside na responsabilidade que coloca aos alunos. Porém, eles não podem navegar por si sós, mas sim orientados e apoiados pela estrutura da própria WebQuest. Eles têm que compreender a informação, que não está no manual mas em suporte electrónico, debater as opiniões do grupo e organizarem-se para produzir algo de que se possam orgulhar. A par do desenvolvimento das competências específicas da disciplina, desenvolvem-se competências transversais como, por exemplo, o desenvolvimento de autoconfiança, autonomia, trabalho colaborativo, entre outras (Carvalho, 2003). Ao aluno é-lhe atribuída responsabilidade de resolução da WebQuest, devendo seguir as orientações propostas. Para isso, ele tem que organizar o grupo, dinamizar o trabalho colaborativo e negociar a construção do produto a apresentar (Carvalho, 2007).

A comunicação estimulada pela WebQuest, bem como o trabalho de grupo, a resolução de problemas e o desenvolvimento de capacidades críticas e criativas tornaram-se, hoje em dia, mais importantes do que ter alunos a memorizar o conteúdo (Starr, 2003a).

Segundo March (1998), a motivação é deveras importante porque assim, os alunos não só se empenham mais, mas também estão mais receptivos e prontos para estabelecerem relações entre o que viram e leram. A WebQuest é direccionada para aumentar a motivação e a autonomia dos alunos. Segundo o mesmo autor, um dos aspectos que contribui para isso reside no facto de que existe uma questão, um problema que necessita de resposta. Para isso, os alunos têm de compreender e colocar hipóteses para resolver o problema. Os próprios recursos são autênticos e existem com outro fim que não o de resolver a WebQuest em causa: é informação que se encontra disponível na Web, disponível para todos. Além disso, o grupo tem que dar o seu melhor para o produto final que vai ser apresentado à turma, desenvolvendo diferentes formas de comunicação.

Por sua vez, a autonomia implica a participação do sujeito num ambiente social: significa no reconhecimento de ser e participar dos outros e ao mesmo tempo da capacidade de se tornar sujeito da própria formação. Para Piaget, segundo Ramos (1996), ser autónomo implica estar apto para a construção de um sistema de regras morais e operatórias que garantam o sustento de relações baseadas no respeito mútuo. Analisando o conceito de WebQuest observa-se que esta prevê a aprendizagem cooperativa, onde os alunos interagem entre si, onde se estabelecem relações sociais entre os elementos, tendo por base que, desta forma, se aprende mais e melhor (Cruz, 2006a).

No entanto, segundo alguns estudos verifica-se uma certa dificuldade inicial dos alunos em se libertarem, preferindo inquirir constantemente o professor (Guimarães, 2005; Cruz, 2006a; Barros, 2006), não por falta de orientação ou por a tarefa não estar clara, mas por ser mais fácil perguntar ao professor. Como o professor optou por não esclarecer e recomendou a leitura do que era pedido na WebQuest, eles acabaram por ler o que era solicitado e conseguiram prosseguir sem dificuldade (Cruz & Carvalho, 2005). Guimarães (2005) comentou que as dificuldades sentidas nas duas primeiras aulas “parecem mostrar a falta de confiança dos alunos e de compreensão de português, dado que quando o professor lia o que estava escrito eles compreendiam. Na verdade os alunos não estão habituados a aprenderem autonomamente mas sob a directiva do professor, encontrando-se demasiado dependentes das suas explicações”. Guimarães (2005) e Cruz (2006a) chegaram a recear o insucesso se a WebQuest fosse de curta duração.

Os alunos precisam de tempo para se adaptarem a uma nova metodologia. Libertar-se da dependência do professor, que tudo esclarece prontamente, e ter que reflectir, seleccionar, comparar e sintetizar torna-se penoso. No entanto, essa dificuldade é maior numa fase inicial e transforma-se em motivo de muita satisfação no final, como menciona um aluno: “é mais difícil, mas aprendemos mais” (Guimarães, 2005).

Em síntese, as WebQuests, como estratégia de ensino-aprendizagem, podem trazer benefícios quer para os alunos quer para os professores.

O tipo de abordagem que as WebQuests possibilitam aos alunos, para além da aquisição/desenvolvimento de competências como pesquisar, analisar, sintetizar, apresentar projectos, é tornar-se num ser autónomo, responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, que se vê enriquecido pela negociação entre pares. Uma WebQuest possibilita o acesso orientado a múltiplos recursos de informação suportando um processo de aprendizagem que promove o desenvolvimento de reflexão crítica sobre a informação disponibilizada, bem como, o tratamento e utilização dessa informação, permitindo aprendizagens significativas em ambiente cooperativo (Cruz & Carvalho, 2005).

Ao desenvolver as capacidades e aptidões para comunicar, trabalhar em grupo, resolver problemas, criticar e criar, as WebQuests estão a preparar os alunos para os problemas do dia a dia – aspectos cada vez mais importantes do que memorizar conteúdos predeterminados na sociedade competitiva que temos (Watson, 1999 op. cit. Starr 2003a).

Dado o ritmo de aparecimento da informação, em quantidade e qualidade, é necessário, cada vez mais, treinar nos alunos capacidades de análise, selecção e avaliação da informação

existente para agirem melhor no futuro. Thornburg (2004) defende que o recurso a WebQuests nas escolas pode ajudar a construir bases sólidas nos alunos e a prepará-los para o futuro.

Todo o professor gosta de ver o grau de crescimento dos alunos. Desta forma, saber que o centro das atenções é o aluno e que todo o trabalho anda à volta dele é uma mais valia para a aprendizagem (Dodge apud Starr, 2003b). Recorrendo à WebQuest, o professor deixa de ser visto como o foco da aprendizagem e o único detentor dos conhecimentos para ser um colaborador e ajudante no processo de ensino-aprendizagem. Pelo recurso apelativo como constitui a Web, acreditamos que é possível promover uma aprendizagem activa, uma vez que os alunos ao entrarem em contacto com múltiplas informações terão de fazer um esforço para as compreender, o que, segundo o modelo construtivista exige a reestruturação do conhecimento prévio permitindo uma mudança conceptual através de múltiplas oportunidades e processos de relação (Cruz, 2006b).

Em suma, a WebQuest é uma estratégia que pode contribuir para o desenvolvimento de cidadãos esclarecidos e funcionalmente integrados na Sociedade de Informação. Porém, não deve ser encarada como a solução para todos os problemas de ensino, mas sim como um recurso que procura promover nos alunos responsabilidade, autonomia e capacidade de reflexão.

2.5 Significância Histórica

2.5.1 Investigação e Reflexão

A Significância Histórica é um dos conceitos históricos estruturais, normalmente designados de segunda ordem. Narrativa, Evidência, Interpretação, Explicação (Motivo/Causa e Consequência/Efeito), Empatia, Tempo (Continuidade e Mudança, Progresso/Desenvolvimento e Declínio), ... são, também, conceitos de segunda ordem. Vários estudos, com base nos debates da Filosofia Analítica da História, defendem que estes conceitos permitem a compreensão da lógica interna da História, a organização do conhecimento e a compreensão dos conceitos substantivos da disciplina, e são as ferramentas intelectuais de que os sujeitos se servem para pensarem sobre a humanidade no tempo, como esta resolveu os seus problemas e tomou decisões, e o meio pelo qual a compreensão histórica destes pode ser desenvolvida. Isto, porque actualmente se considera que a História compreende o conhecimento substantivo do passado – conceitos substantivos – e as ideias implícitas ou explícitas sobre e em torno da História – conceitos de segunda ordem.

De facto, este tipo de investigação tem as suas raízes em variadas tradições que desenvolveram novas teorias educativas e práticas de ensino relacionadas com a História. Estas tradições incluem o movimento da “New History”, dentro de uma abordagem cognitiva da aprendizagem em Inglaterra (nas décadas de 1970 e 1980) – que nada tem a ver com a “Nouvelle Histoire” em França – em continuação actualmente, e que também se desenvolveu no Norte da América, a partir da década de 1990.

Os estudos britânicos iniciais sobre a aprendizagem da História baseavam-se essencialmente nas teorias de Piaget. A aplicação do modelo de desenvolvimento cognitivo de Piaget, aplicado à História, teve como consequência uma série de estudos nos anos 1960 e 1970, efectuados por Hallam. Concluiu-se que a História exigia níveis do pensamento formal operacional que os alunos com idade inferior a 16 anos não conseguiam atingir. Alarmados com estas conclusões negativas e interessados na natureza singular do pensamento histórico, alguns autores discutiram um novo objectivo na investigação: uma análise com um final aberto que não tivesse por base o pensamento formal operacional desenvolvido por Piaget, mas sim o pensamento histórico em particular.

As novas abordagens da pesquisa em educação histórica, desenvolvidas nos anos 1970 e 1980 acabariam por influenciar o currículo. O modelo mais detalhado de uma abordagem empírica no ensino com base na New History foi o “Schools Council History 13 – 16 Project (SCHP)”, no qual um grande número de escolas secundárias britânicas participou a partir de meados de 1970. O SCHP questionou os modelos conceptuais relacionados com a idade segundo a teoria de Piaget. Os fundadores do projecto argumentaram, com base em dados empíricos, que a educação tradicional da História poderia levar os alunos a possuir uma enorme quantidade de informação histórica, não possuindo, contudo, a competência de interpretar e contextualizar a informação. No entanto, alcançavam níveis de compreensão mais elevados se a História fosse concebida como uma forma distinta de conhecimento e os seus conteúdos programáticos fossem estruturados em torno da natureza de investigações e explicações históricas, não se baseando apenas em conhecimentos factuais. O SCHP teve um forte impacto na investigação e práticas em torno da compreensão histórica dos alunos. Investigadores da educação histórica começaram a voltar-se para a análise conceptual dos filósofos sobre a epistemologia da História e para as ideias que professores e alunos tinham sobre determinados conceitos históricos, sobretudo aqueles que conferiam à História a sua distinção – conceitos de segunda ordem.

Estes investigadores questionavam se a aprendizagem da História podia oferecer uma forma “pura” de complexidade conceptual, descrita em termos de níveis que são livres de conteúdos. Como alguns piagetianos propunham. A necessidade de responder a esta questão e de ultrapassar alguns dos obstáculos foram algumas das razões da mudança e do enfoque nos conceitos históricos de segunda ordem. A Causa, as Razões, o Tempo, a Continuidade e a Mudança, a Relevância e a Significância são conceitos “organizacionais” da disciplina; eles actuam como um meio para apreender a lógica interna da História. Para alcançar uma compreensão sofisticada, os conteúdos deveriam ser moldados por conceitos de segunda ordem e por procedimentos históricos actualizados. Na verdade, os estudantes tendem a possuir determinadas ideias, que são sugeridas ou compreendidas indirectamente, que podem facilitar ou dificultar a sua compreensão histórica. O conhecimento que os alunos têm sobre a organização de conceitos e a consequente construção em hierarquia lógica, feita por investigadores, são meios para abordar uma compreensão do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes em História. Desta forma, para muitos investigadores da escola inglesa, é possível delinear padrões de progressão – não invariantes –, ou hierarquias de complexidade conceptual na aprendizagem da História, que se podem aplicar a qualquer tipo de conteúdo.

Assim, as pesquisas sobre estes conceitos tiveram início em Inglaterra nas décadas de 1970 e 1980, no seio do movimento chamado New History, sempre numa tradição de estudos qualitativos, numa abordagem cognitiva acerca dos entendimentos meta-históricos. De facto, o primeiro trabalho publicado sobre conceitos históricos de segunda ordem foi o de Dickinson & Lee (1978), seguindo-se o de Shemilt (1980).

Em “History Teaching and Historical Understanding”, Dickinson & Lee (1978) investigaram empiricamente a compreensão histórica de crianças e jovens. Este estudo procurava reflectir, nomeadamente, sobre objectivos educacionais do ensino e do estudo da História; projectos curriculares para a discussão do currículo escolar no ensino obrigatório, em debate no Reino Unido na época em que este livro fora realizado; o pensamento e a compreensão das crianças sobre o passado, e, consequentemente, sobre a História; a linguagem da “História”; a avaliação no ensino da História – debatendo-se contra a avaliação tradicional que se limita a testar a acumulação, memorização e reprodução de factos, explicações e interpretações históricas; a articulação entre a investigação e o ensino da História nas universidades e nas escolas; e ainda sobre conceitos históricos de segunda ordem como Evidência, Explicação e Empatia. No âmbito da abordagem do conceito da Explicação Racional (ou intencional), entendida como entrelaçada na compreensão

empática do passado e fruto da imaginação histórica, as tarefas que os autores apresentam aos alunos propõem algumas sugestões para a forma como os professores o podem trabalhar na sala de aula com os seus alunos.

De acordo com “History 13 – 16 Evaluation Study”, Shemilt (1980) trabalhou com adolescentes dos 13 aos 16 anos num estudo longitudinal e explorou as suas ideias acerca da natureza do conhecimento histórico. Os alunos não foram apenas confrontados com a aprendizagem do conhecimento histórico, mas também com os métodos, a lógica e as perspectivas da História. No âmbito dessa exploração, abordou alguns dos conceitos históricos de segunda ordem como Causa, Continuidade, Mudança, Explicação, Evidência e Empatia. Shemilt (1980), através da análise das respostas dos alunos que participaram no grupo experimental do estudo, chegou às seguintes conclusões acerca do que pensavam sobre a História: ela não é um compêndio de factos preexistentes e inalienáveis; os historiadores constroem o conhecimento através das evidências, sendo essas construções negociáveis; não é apenas uma disciplina descritiva, mas envolve tanto a descrição como a explicação; não é uma disciplina de memorização, mas de resolução de problemas; não é a crónica dos ricos, dos poderosos e dos famosos, mas a crónica de pessoas comuns como qualquer um de nós; não é o registo inútil e sem sentido do passado morto, mas o registo da biografia da humanidade, à qual pertencem os alunos, o registo da sua cultura e da sua sociedade e, nessa óptica, pode ser considerada uma extensão da sua própria biografia; e a História é pessoalmente relevante, mais difícil do que a Matemática. Tais conclusões contrariaram os estereótipos, até aí comuns acerca da História (Monsanto, 2004), colocando em causa algumas concepções de base piagetiana.

Os conceitos de segunda ordem continuam a ocupar um lugar de destaque nas preocupações dos investigadores em cognição histórica em vários países europeus e no continente americano. No caso específico da Significância Histórica, no Reino Unido destaca-se Lis Cercadillo, nos E.U.A. Keith Barton, Linda Levstik, Elizabeth Yeager, Jennifer Greer, Mimi Coughlin e Stuart Foster, no Canadá, Peter Seixas e, também em Portugal, através de um grupo de investigadores da Universidade do Minho. O objectivo principal desses investigadores tem sido o de melhorar o ensino e a aprendizagem da História, através da exploração das ideias de alunos e de professores sobre o conceito de Significância Histórica.

O estudo realizado por **Seixas (1994)**, “Students` Understanding of Historical Significance”, contribuiu para uma melhor compreensão da construção do conceito de significância histórica. Para

o autor, o conceito de significância histórica é o critério primordial aquando da avaliação de determinado fenómeno por parte dos investigadores em História. Os historiadores sentem a necessidade de usar esse critério na impossibilidade de estudarem a totalidade do passado humano. Assim, quando um fenómeno é estudado, o mesmo teve que ser historicamente significativo para o investigador ter iniciado esse estudo. Seixas coloca também a questão: Com que critérios é que o historiador atribui significância histórica a um fenómeno passado?

Os historiadores, para atribuírem maior significância histórica a um facto e não a outro, têm de ter em consideração determinados aspectos. Para um fenómeno do passado ser historicamente significativo, os historiadores consideram se esse fenómeno afectou um grande número de pessoas durante um longo período de tempo; estabelecem relações com outros fenómenos históricos e, finalmente, procuram estabelecer uma relação com o presente.

No seu estudo, Seixas pretendeu explorar a forma como os jovens conduzem o seu pensamento sobre a significância do passado. Para tal, analisou as escolhas que os jovens faziam acerca de factos e desenvolvimentos passados que consideram historicamente significativos, e como sustentam as suas escolhas. A amostra foi composta por 41 alunos que frequentavam a disciplina de Estudos Sociais de uma escola urbana canadiana, do 10.º ano de escolaridade.

No questionário elaborado para o efeito, os alunos tinham duas tarefas. A primeira tarefa era uma questão em que, de acordo com uma escala de cinco itens, os alunos deveriam estabelecer o interesse/gosto relativamente à disciplina de Estudos Sociais durante aos últimos dois anos de escolaridade, justificando as suas opções. Na segunda e última tarefa, os alunos teriam que indicar os três factos ou desenvolvimentos que consideravam mais importantes dos últimos 500 anos e explicar as razões das suas escolhas.

Para clarificar algumas das escolhas dos alunos relativas às duas tarefas, o autor teve necessidade de recorrer à técnica da entrevista, entrevistando catorze dos alunos, a fim de obter diversos exemplos do pensamento acerca da significância do passado.

Assim, na análise dos dados, Seixas observou que, relativamente à segunda tarefa, os factos mais recorrentes considerados pelos alunos mais importantes dos últimos 500 anos foram as Guerras Mundiais, Ascensão e queda do Comunismo, Descoberta do Novo Mundo, Confederação Canadiana e/ou Independência, Revolução Francesa, Guerra do Vietname, Revolução Americana, Revolução Industrial... respectivamente por ordem decrescente. Segundo o autor, todos os factos referidos são omnipresentes na cultura popular e todos eles tiveram grandes implicações internacionais, o que revela que os alunos consideraram nas suas escolhas o impacto global do

facto. No entanto, de todos os factos mencionados, o autor observou que a maioria dos factos que os sujeitos mencionaram fazem parte do programa curricular da disciplina de Estudos Sociais, com excepção de dois que alguns alunos mencionaram, a Guerra do Vietname e o Referendo Constitucional (mas este último ocorreu no ano anterior à realização do estudo e foi alvo de debate na disciplina).

No que concerne às justificações dadas para a escolha dos três factos, Seixas agrupou-as em três grupos distintos. Por conseguinte, no primeiro grupo foram incluídas as respostas dos alunos que estabeleciam uma relação passado/presente no sentido de causa/efeito e também as que manifestavam uma noção de progresso. Para estes alunos, os factos são historicamente significativos se tiveram um grande impacto no Mundo contemporâneo ou pelo menos na civilização ocidental, nomeadamente, no Canadá contemporâneo, e que afectaram um grande número de pessoas. Os alunos também consideraram que os factos são historicamente significativos se estes implicaram progresso. Portanto, para esses alunos, o passado é importante para a compreensão do presente e a História é entendida tendo como fim o progresso, que pode ser constatado em situações no presente.

No segundo grupo foram incluídas as respostas dos alunos em que a significância histórica dos factos era estabelecida em função da contextualização do presente através do uso de analogias entre o passado e o presente, em que os factos do passado serviam como lições para o presente de forma a que a humanidade evite os erros do passado. Por conseguinte, as posições históricas dos alunos que se enquadram neste grupo são definidas por analogia com tempos passados menos desenvolvidos moralmente, já que revelam entender que a História avança no sentido do progresso moral da humanidade, entendendo a História com optimismo. Neste grupo, o tema do progresso histórico é, então, mais proeminente no que no primeiro.

No terceiro grupo foram incluídas as respostas dos alunos em que a significância histórica era baseada ou nos interesses pessoais dos sujeitos, ou pelo lugar que o facto ocupa na História do Canadá, ou porque a compreensão da escolha de factos para estudo em História faz parte de uma obrigação para com os seus antepassados.

Ainda nesse estudo, Seixas considera necessário que se tenha em atenção, no currículo da disciplina de Estudos Sociais, ao ensino de vários e diferentes aspectos do pensamento histórico dos alunos, nomeadamente, o ensino da argumentação do que torna os factos historicamente significativos e de como se tornaram significativos, pois não pode continuar a basear-se na acumulação de conteúdos prescritos, cujo significado permanece um mistério para os alunos que

os aprendem. Cabe, por isso, aos professores analisar como os alunos pensam sobre significância histórica e de que estratégias eles se socorrem na atribuição de significância aos factos. Como sugestão, Seixas aconselha os professores que proporcionem aos alunos este tipo de actividades, pedindo-lhes que façam uma selecção de factos passados que considerem significativos e que os questionem sobre a atribuição de significância desses mesmos factos.

No estudo “Mapping the Terrain of Historical Significance”, **Seixas (1997)** procurou aprofundar a compreensão sobre as ideias dos alunos em torno da significância histórica, visto considerar que a significância histórica varia de aluno para aluno, por causa de diversas formas interpretativas, dos seus valores e das ideias que os alunos possuem, resultando em formas próprias de compreensão da significância histórica. Essas formas próprias de compreensão de cada aluno resultam das experiências vividas na escola, fora da sala de aula, provenientes da família, de filmes históricos, de ficção televisiva e de comemorações. Segundo o autor, os professores não podem ignorar qualquer construção dos alunos relativa à significância histórica, devendo ajudar os alunos a expor as suas concepções para os orientar no tempo histórico, pois essas formas de compreensão devem ser o ponto de partida para o ensino da História.

Nesse sentido, colocou as seguintes questões de investigação:

1. Há diferenças importantes na forma como os alunos do ensino secundário abordam a questão de significância histórica?
2. Algumas das suas abordagens são melhores do que outras e, se sim, quais os critérios que utilizam?
3. Como podem tais diferenças ter implicações no currículo e no ensino?

Para tal, a amostra, composta por oitenta e dois alunos canadianos do ensino secundário, realizou várias tarefas escritas, referentes a factos da História Mundial abordados no currículo canadiano da disciplina de Estudos Sociais, divididas em duas partes.

Na primeira parte, foi pedido aos alunos que elaborassem um diagrama com os factos da História Mundial que para eles tinham maior significância, ordenados de forma a fazerem sentido para eles, e depois de realizarem essa tarefa, foram confrontados com duas questões abertas:

1. Este é o motivo da minha escolha.
2. Esta é a razão porque organizei os factos dessa forma.

Na segunda parte, os alunos foram confrontados com uma lista de vinte acontecimentos da História Mundial ordenados cronologicamente, em que deviam assinalar aqueles de que já tinham ouvido falar. Depois, teriam que responder a um questionário com as seguintes questões abertas:

1. Dos acontecimentos assinalados, qual o mais significativo? Porquê?
2. Qual o menos importante? Porquê?
3. Se alguém considerar que o acontecimento assinalado como o menos significativo é o mais significativo para ele, como pode fazê-lo?
4. Há algum acontecimento que não esteja na lista e que penses que seria muito significativo na História Mundial?
5. Se sim, qual? Por que pensas que deveria constar na lista?

As respostas da segunda parte de tarefas possibilitaram estabelecer uma comparação com as da primeira parte, visto que, segundo o autor, é necessário utilizar uma variedade de perguntas para se chegar à compreensão dos estudantes sobre significância histórica.

Na parte da análise dos dados, os diagramas foram analisados em função de critérios que permitissem observar como é que os alunos integram os seus interesses “pessoais” na História Mundial, nomeadamente, focalização geográfica, temporal e temática e coerência em todos os campos.

Segundo análise dos dados, o autor observou que os alunos, nas suas respostas, evidenciavam um pensamento que podia agrupar-se em dois tipos de orientações, uma subjectivista e outra objectivista. A orientação subjectivista era estruturada em função dos interesses e conceitos pessoais dos alunos, e a orientação objectivista era ditada por diferentes autoridades, nomeadamente, professores, livros e historiadores. No entanto, cada uma dessas orientações apresentava variações, as básicas (menos elaboradas) e as sofisticadas (mais elaboradas). Para além disso, o autor encontrou respostas de uma minoria de alunos que ultrapassavam essas duas orientações. Esse conjunto de respostas seguia uma orientação diferente, mais narrativista, em que era possível observar que os alunos construíam a significância histórica a partir da conexão de vários factos particulares, que são entendidos como fazendo parte de uma narrativa histórica integrada. Nessas respostas havia um estabelecimento de ligação entre conceitos e interesses pessoais com tendências e desenvolvimentos históricos, chegando mesmo a fazer especulações sobre o futuro da humanidade.

Assim, Seixas situou as respostas dos alunos em cinco posições na compreensão da Significância Histórica: Objectivista Básica, Subjectivista Básica, Objectivista Sofisticada, Subjectivista Sofisticada e Narrativista.

Na posição Objectivista Básica, a significância é determinada pelas autoridades externas, que definem o que é, ou não, significativo. Por isso, os alunos que seguem esta posição apresentam respostas copiadas a partir dessas autoridades, confiando nelas por serem especialistas, sem criticar.

Na posição Subjectivista Básica, a significância é determinada em função das preferências e interesses pessoais. Tudo o que interessa ao aluno é significativo, não se notando esforço em estabelecer relações entre o acontecimento que ele considera significativo com outros acontecimentos e/ou com outras pessoas. Alguns apontam a data do próprio nascimento, como sendo um acontecimento muito significativo.

Na posição Objectivista Sofisticada, os alunos associam o impacto que o acontecimento teve para com um grande número de pessoas durante grandes períodos de tempo. Para esses alunos, os acontecimentos são significativos porque afectaram muita gente, porque mudaram o mundo, ou porque influenciaram o mundo em que vivemos.

Na posição Subjectivista Sofisticada, os alunos associam o impacto que o acontecimento teve sobre um grupo próximo dos alunos como, por exemplo, aspectos ligados à família, à religião, à etnia e até ao país. Nesta posição, há uma clara identificação com o grupo de pertença.

Finalmente, na posição Narrativista, os alunos associam interesses pessoais com conceitos de progresso e declínio, ou seja, os acontecimentos são considerados significativos se proporcionaram maior ou menor desenvolvimento para a humanidade. Há uma associação entre conceitos históricos e interesses subjectivos com tendências e desenvolvimentos históricos, com alguma especulação sobre o futuro da humanidade. Os acontecimentos individuais tornam-se significativos, fazendo parte integrante de uma narrativa histórica.

Com base nestas formas de orientação do pensamento dos alunos na compreensão da Significância Histórica, o autor concluiu que existem diferenças importantes na forma como os alunos abordam a questão da significância histórica: uns orientam-se através da história estabelecida pelas autoridades (Objectivista Básica); outros orientam-se pelos seus próprios interesses (Subjectivista Básica); outros, de uma forma mais elaborada, articulam critérios como o impacto de um acontecimento com um grande número de pessoas (Objectivista Sofisticada) ou então em termos de impacto em grupos aos quais o aluno pertence (Subjectivista Sofisticada). Para

além disso, há uma minoria de alunos com uma postura mais narrativista, unindo conceitos e interesses pessoais com grandes tendências e desenvolvimentos históricos, que pensam nos lugares dos eventos particulares no contexto de uma maior narrativa histórica.

Para além disso, Seixas considerou que a significância que os alunos atribuem aos acontecimentos históricos determina a aprendizagem que realizam da História. Por isso, os professores devem contemplar este conceito de segunda ordem nas aulas de História porque senão os alunos não conseguirão estabelecer associações entre acontecimentos, não os relacionando, considerando-os meros factos isolados.

No ensaio “Conceptualizing the Growth of Historical Understanding” de **Seixas (1998)**, este reflecte sobre a estrutura da História que molda o nosso pensamento histórico, com a finalidade de fomentar o desenvolvimento do conhecimento histórico. Segundo esse ensaio, a estrutura da História é composta por conceitos de segunda ordem como a evidência, causa, empatia, mudança e tempo. Ao conceito de mudança, Seixas acrescenta por inter-relação os de continuidade, progresso e declínio, e significância. São conceitos que fazem parte da natureza específica da História, que nos ajudam a ter uma compreensão histórica mais abrangente e que nos ajudam a construir o significado histórico.

No entanto, ainda segundo Seixas, muito antes de termos consciência e conhecimento dessas estruturas específicas que possibilitam a compreensão histórica, todos encontramos estímulos que nos levam a pensar sobre o passado e, deste modo, sobre a História. Esses estímulos são os vestígios (artefactos, relíquias, documentos, ambiente construído, paisagens e instituições) e os relatos do passado humano (histórias familiares, notícias da televisão, filmes, romances históricos, referências históricas na publicidade e comemorações populares). O autor realça o facto de que os jovens se confrontam com o passado muito antes das suas primeiras experiências formais na disciplina de História, ou seja, antes de se iniciarem em educação histórica na escola. Esse confronto pode ocorrer nas suas experiências quotidianas, na televisão ou em conversas com a família. Assim, cedo iniciam o seu pensamento histórico, através da criação de procedimentos temporais, que dão sentido à vida humana. Esses procedimentos temporais remetem para processos intelectuais que convocam implicitamente conceitos como evidência, causa, tempo, empatia, continuidade, mudança, julgamento moral, significância, progresso e declínio.

Porém, este autor aponta que quer os vestígios, quer os relatos não possibilitam o confronto com o passado em si mesmo, mas somente com representações sobre o passado, visto que os vestígios podem sofrer mudanças ao longo do tempo e os relatos são interpretações dos acontecimentos passados. Perante essa impossibilidade de nos confrontarmos com o passado em si mesmo, devemos organizar mentalmente uma narrativa sobre esses vestígios e esses relatos, pois só dessa forma poderemos compreender a nossa situação no tempo. Para essa organização mental, temos que nos socorrer dos conceitos de segunda ordem supracitados.

De acordo com Seixas, no que respeita à atribuição de significância de acontecimentos históricos particulares, o que permite atribuir significado são as relações que se estabelecem entre eventos e processos, passados e presentes. Assim, ao atribuímos significância a um acontecimento particular passado, primeiro fazemos uma escolha, onde está implícito um juízo. Depois, estabelecemos a sua relação com outros factos e conosco, e, por último, procuramos atestar a sua importância para o presente. Isto porque, segundo Seixas, a História é sempre uma interpretação do presente, pois o nosso interesse no passado é contextualizar e compreender o presente através dos vestígios e dos relatos do passado. Nesta linha de pensamento, a História é a disciplina através da qual organizamos esses vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente.

Por tudo isto, a educação histórica não se pode desenrolar como se os jovens nunca tivessem tido nenhuma ideia anterior sobre o passado. Por isso, é necessário conhecer as ideias tácitas que os jovens possuem sobre o passado, e em que estruturas assenta esse pensamento para alcançar a compreensão histórica. Só desta forma poderemos ajudar os jovens de hoje a pensar historicamente, a fim de desenvolverem uma compreensão histórica significativa e crítica. Assim, é necessário realizar investigações, como é o caso do presente estudo, sobre o pensamento histórico das crianças e dos jovens e criar oportunidades na sala de aula para os alunos exporem as suas ideias e o seu pensamento sobre o passado, de forma a que os professores possam criar estratégias para melhorar a educação histórica.

Barton & Levstik (1998) no estudo “It wasn’t a good part of history: National identity and students’ explanations of historical significance”, investigaram como é que os alunos construíam a história “oficial” dos E.U.A. e de que forma essa construção era influenciada pelos líderes famosos. A amostra era composta por quarenta e oito alunos dos E.U.A. (Kentucky), do 5.º ao 8.º anos.

Num primeiro momento, a amostra foi confrontada com vinte imagens legendadas, representativas de factos e personalidades dos últimos 500 anos da História dos E.U.A., das quais tinham que seleccionar oito que considerassem as mais significativas para serem inseridos numa barra cronológica. Num segundo momento, em trabalho de grupo, os participantes tiveram que discutir as suas escolhas.

Após a análise dos dados, os autores observaram que muitos dos alunos deram enfoque às origens dos E.U.A. e, conseqüentemente, ao desenvolvimento político do país, ao salientarem a significância de factos como, por exemplo, Revolução Americana, Carta dos Direitos dos Cidadãos, Direitos Cívicos e Sufrágio das Mulheres; também mostraram acreditar que a História do seu país estava orientada para a correcção de injustiças como o racismo e o machismo. Para além disso, os autores concluíram que grande parte dos alunos enfatizaram o papel positivo da tecnologia na História do seu país ao seleccionarem a imagem representativa da personalidade, Thomas Edison, e salientaram os prejuízos e as perdas do país com a Guerra do Vietname verificando-se a este nível a influência do filme “Forrest Gump” na compreensão e avaliação do acontecimento. Entretanto, os alunos também destacaram o papel da História nas suas vidas, considerando que a História é útil e relevante para apreenderem o passado e, dessa forma, melhor compreenderem o presente.

Levstik (1998) no estudo “Early Adolescents Understanding of the Historical Significance of Women’s Rights” procurou explorar como adolescentes americanos abordam a questão da significância histórica em relação à História dos Estados Unidos, nomeadamente, a significância histórica que atribuem à Carta dos Direitos. Também pretendeu compreender como entendem a significância histórica do movimento sufragista feminino, o papel das mulheres na História do seu país e o que pensam sobre a continuação do machismo na sociedade americana. Sobre este aspecto, a autora refere que os manuais escolares não são a única fonte de informação para os alunos, porque, tal como os historiadores, os alunos constroem as suas ideias sobre o passado, atribuindo significância a factos passados com base no contexto sociocultural em que estão inseridos, onde são confrontados com as histórias oficiais, comemoradas de diversas formas na sociedade, as histórias vernáculas e a história escolar, muitas vezes com imagens e interpretações do passado diferente e, por vezes, divergente. A autora pretendia, ainda, explorar a forma como os adolescentes convivem com essa divergência de várias narrativas, por vezes em competição, bem como de que forma contribuem para a significância que atribuem aos factos passados.

A amostra foi constituída por alunos pertencentes a quatro escolas do centro e do norte de Kentucky, trabalhando em grupos de três/quatro elementos do mesmo sexo; a amostra e a metodologia fora a mesma do estudo realizado com Barton (1998), quanto à metodologia, de vinte imagens legendadas, os alunos tinham que seleccionar apenas oito, consideradas as de maior significância histórica para serem incluídas numa barra cronológica dos últimos 500 anos da História dos E.U.A.. Dessas vinte imagens, apenas dez incluíam imagens de mulheres e/ou raparigas, e apenas duas dessas dez representavam factos explicitamente abordados na História política convencional e também no currículo escolar. Após a selecção das oito imagens, os alunos reponderam a um questionário semi-estruturado, a fim de explorar a compreensão sobre significância histórica e das quais a autora destaca do protocolo da entrevista a seguinte questão:

1. Na tua opinião, se um grupo de sexo oposto fizesse esta tarefa, pensas que fariam escolhas diferentes das tuas?

Para a recolha de dados foram utilizadas cassetes vídeo e áudio onde a autora gravou as discussões dos grupos sobre as imagens que deviam incluir na barra cronológica, como explicavam as razões das suas escolhas, como discutiam, o que pensavam que um grupo de alunos de sexo oposto escolheria, e o que aprenderam sobre História na escola e fora dela.

Com a análise dos dados, a autora constatou que os participantes no estudo descrevem o progresso da História dos Estados Unidos numa perspectiva inclusiva, visto que justificaram a preferência da imagem representativa da Carta dos Direitos Humanos, afirmando que esta estabelecia os parâmetros do que se considerava ser um Americano. Assim, para estes adolescentes, a ideia de progresso na História do seu país abarcou a extensão de direitos aos que inicialmente estavam excluídos da participação cívica plena. A maioria também relacionou o movimento dos Direitos das Mulheres com os Direitos Cívicos para os Afro-Americanos.

Esta análise dos dados também permitiu à autora concluir que há alguma dificuldade entre os jovens em pensar sobre a significância histórica no que respeita às diferenças entre o género masculino e o feminino, excepto em relação ao Sufrágio. De facto, esta problemática foi abordada pelos alunos quando o papel das mulheres era um assunto explícito representado na imagem como na Carta dos Direitos, no Sufrágio, nos Direitos Cívicos e na Proclamação da Emancipação. Assim, não discutiram outras imagens que diziam respeito às mulheres, porque não as identificaram como agentes principais da História.

A autora observou também que os rapazes e as raparigas têm motivos diferentes para incluir a mesma imagem na barra cronológica, como é o caso do sufrágio feminino, apesar de todos considerarem que o sufrágio feminino devia ser incluído na barra cronológica. Esses motivos foram resumidos pela autora em três categorias:

1. Motivos baseados no interesse pessoal. Os alunos consideram que homens e mulheres têm perspectivas e interesses diferentes dos factos. No caso concreto da escolha do Sufrágio feminino, tanto os rapazes como as raparigas pensam e concordam que, provavelmente, os rapazes seleccionariam guerras e tecnologia e as raparigas educação e Direitos Civis, devido, precisamente, a terem interesses diferentes.

2. Motivos baseados na atracção pelos factos. Os alunos consideram que homens e mulheres podem ter atracções ou simpatias diferente pelos factos.

3. Motivos baseados em atitudes sexistas, visto que os alunos consideram que há diferenças no modo como cada género pensa em História e na forma como cada género atribui significância aos factos históricos.

Levstik também observou que os rapazes concordaram com as raparigas no que respeita ao facto que as mulheres deviam partilhar o poder político, exercer autoridade e que o sexo masculino não devia dominar o feminino, que as mulheres deviam ter os mesmos direitos que os homens aquando da discussão de problemas que afectam as suas vidas. No que respeita ao sufrágio feminino, em geral, concordaram que daí resultou uma maior competição entre candidatos, que há uma maior probabilidade de diferentes perspectivas de um mesmo assunto serem ouvidas, para que haja uma maior satisfação com os eleitos.

Acerca da discussão das imagens, tanto os rapazes como as raparigas se identificaram com agentes do mesmo sexo: no caso da discussão da imagem representativa do Sufrágio, as raparigas identificaram-se com as mulheres do princípio do século XX e os rapazes com os homens desse período.

Face aos resultados, a autora sugere que sejam introduzidas experiências femininas no currículo de História a fim dos alunos obterem uma visão mais alargada da História e, portanto das suas possibilidades para as suas próprias vidas. No entanto, a autora atenta para que não sejam incluídas apenas as mulheres excepcionais em áreas tradicionalmente masculinas pelo simples facto de ser considerado “socialmente correcto”. Deve acabar-se com o currículo onde dominam os

factos do género masculino, públicos, políticos e diplomáticos, porque assim os alunos ficam com a ideia que isso é que é historicamente significativo. A veiculação dessa informação proporciona aos alunos informação inadequada sobre o papel da mulher na História, o que os leva a concluir que a experiência masculina é universal, em lugar de considerarem experiências diversificadas.

No que respeita a este conceito de significância histórica, destaca-se ainda o trabalho de **Barton (1999)** que, no estudo “Best not to forget them”: Positionality and students’ ideas about historical significance in Northern Ireland”, procurou responder a uma questão de investigação genérica sobre a construção do pensamento histórico com alunos de diferentes meios culturais. Neste estudo, o autor focalizou a sua investigação na exploração da compreensão do posicionamento histórico e da significância histórica dos alunos, que são duas componentes do pensamento histórico que implicam critérios para julgar e seleccionar factos passados. Procurou de igual modo, explorar as diferenças na compreensão da significância histórica por sexo e religião, e comparar se há semelhanças nessa compreensão entre alunos da Irlanda do Norte e alunos americanos, com os quais trabalhara noutro estudo.

Assim, a amostra era constituída por quarenta alunos de duas escolas do ensino secundário de vinte escolas da Irlanda do Norte, católicos e protestantes, que trabalharam em grupos do mesmo sexo. Os grupos foram confrontados com vinte e seis imagens históricas legendadas, das quais tinham que escolher dez que considerassem as mais importantes para a construção de uma cronologia dos últimos 1500 anos da História da Irlanda do Norte. De seguida, foram questionados sobre as suas escolhas. Por último, foram confrontados com um conjunto de oito questões semelhantes às utilizadas no estudo de Seixas (1994), a fim de se apreender como é que os alunos compreendem a História e a significância histórica.

Das vinte e seis imagens, as mais escolhidas pelos alunos foram: em primeiro lugar a I Guerra Mundial; em segundo a Fome; em terceiro a II Guerra Mundial e a Batalha de Boyne; em quarto a morte da Princesa Diana e a Divisão da Irlanda. Os resultados foram comparados, posteriormente, com o seu estudo de 1997 feito com alunos americanos.

Na análise das respostas dos alunos irlandeses, apurou que a primeira razão invocada para seleccionarem um facto como historicamente significativo era ou o número de mortes causado ou as perdas e o sofrimento que envolvia. Ao estabelecer a comparação com os alunos americanos, quando escolhiam as guerras mundiais, justificavam essa eleição pela ajuda prestada pelo seu país a outros povos ou pelas lições que os E.U.A. retiravam desses acontecimentos. No entanto, a

primeira razão apontada pelos irlandeses era também acompanhada da necessidade do facto escolhido dever ficar para a memória, já que os factos do passado devem ser recordados ou pelas perdas causadas ou pelo sacrifício de vidas. Porém, o mesmo não aconteceu com os alunos americanos, visto que, para estes alunos, os factos devem ser recordados porque trouxeram progresso ao país, permitindo superar sofrimentos e injustiças.

A segunda razão que os alunos irlandeses anunciaram para que um facto fosse significativo são as consequências políticas contemporâneas para o seu país ou nos conflitos e disputas que existem entre as comunidades religiosas, a Católica e a Protestante. Assim, os factos são importantes porque o presente vive ainda as suas consequências. Para os americanos, os factos são importantes porque trouxeram benefícios políticos, sociais e tecnológicos importantes para o seu país.

O autor também encontrou uma terceira razão para atribuírem significância aos factos: a sua importância para as características da demografia e da política da Irlanda do Norte. Nesta razão exposta pelos alunos irlandeses está implícita a importância que esses factos representam para as origens do estabelecimento e da supremacia do Protestantismo na Irlanda, ou na divisão da ilha em duas entidades políticas, separadas e distintas. Um facto exemplificativo disso é a Batalha de Boyne, na qual Henrique VIII estabeleceu o controlo Protestante da Irlanda. Contudo, as explicações dos alunos neste assunto são diferentes quando são Protestantes ou Católicos, devido aos dois grupos possuírem perspectivas diferentes quanto à criação e características da demografia e da política da Irlanda do Norte. Assim, observou que os alunos das duas diferentes comunidades fizeram julgamentos e apresentaram explicações diferentes da significância histórica sobre os mesmos factos históricos, como no exemplo da Batalha de Boyne.

Para os alunos irlandeses, esses factos são, então, importantes devido às suas implicações na demografia e na estrutura política contemporânea da Irlanda do Norte. Quanto aos alunos americanos, estes também consideravam os factos significativos devido ao seu papel no povoamento do norte da América e na criação da estrutura política do país.

O autor também apurou que tanto os alunos irlandeses como os americanos, quando focam as origens históricas da comunidade nacional à qual pertencem e com que se identificam, usam a primeira pessoa do plural e os pronomes nós e nossos nas suas explicações da significância histórica dos eventos do passado.

A questão dos direitos, da igualdade e da injustiça que os acontecimentos representam também foi uma das razões para os alunos irlandeses atribuírem significância histórica. No entanto,

esta explicação surge muito mais vezes nos alunos católicos do que nos protestantes, visto que muitos dos factos da História da Irlanda do Norte, representados pelas 26 imagens, serem considerados uma afronta contínua à sua identidade religiosa e às suas aspirações políticas. Para esses alunos, a injustiça e a desigualdade de direitos acompanharam a criação do estado da Irlanda do Norte.

O autor observou também que enquanto muitos alunos americanos compreendem a significância histórica dos factos em função do progresso tecnológico que causaram e do seu papel no estilo de vida no presente e no progresso social, devido à expansão de direitos e oportunidades, os alunos da Irlanda do Norte raramente o fazem, particularmente os Católicos. No entanto, isso não significa que os alunos irlandeses não considerem o progresso social e tecnológico importante, mas como o seu presente continua a ser marcado por conflitos sociais, os exemplos de factos passados de cooperação entre as duas comunidades são vistos como positivos e portadores de esperança para a paz. Mas os alunos da Irlanda do Norte demonstram ter uma visão pessimista do futuro da sociedade à qual pertencem porque apenas consideram tais factos como incidentes isolados, que sugerem um futuro melhor mas sem repercussões no presente.

Outras justificações apresentadas pelos alunos para considerarem um facto passado como significativo foram a ajuda humanitária nele implícita, tal como é manifestado na escolha da imagem representativa da morte da Princesa Diana e pelo seu simbolismo, tal como a imagem de S. Patrick (padroeiro da Irlanda), representativa da Irlanda do Norte.

No entanto, os alunos católicos explicam mais as suas escolhas tendo em conta o seu simbolismo ou a representatividade da Irlanda ou o envolvimento dos seus antepassados. Nestes casos, o autor constata que os alunos estão a ter em consideração a identificação com a comunidade nacional que o facto escolhido lhes proporciona. Comparando estes alunos com os americanos, observa-se que também os americanos explicam as suas escolhas tendo em conta a identificação com a comunidade nacional que o facto escolhido lhes proporciona.

Neste estudo, o autor procurou também explorar se o sexo determina diferenças na atribuição de significância histórica dos alunos. Neste contexto, no que respeita às diferenças entre sexos, o maior exemplo é o que envolveu a escolha do Sufrágio das Mulheres. Enquanto que nos Estados Unidos rapazes e raparigas escolheram esse facto em igual número, na Irlanda do Norte só as raparigas o consideraram historicamente significativo, pois os rapazes interessaram-se mais pelos conflitos políticos e militares (I Guerra Mundial, a II Guerra Mundial, Batalha de Boyne). O autor considera que tal se deveu à atribuição de papéis diferentes aos homens e às mulheres pela

sociedade norte-irlandesa. Às mulheres cabe o amor, o casamento e as crianças, enquanto que aos homens cabe a agressividade e a guerra. Ainda, no que concerne às diferenças entre sexos, os rapazes foram os que mais apresentaram explicações relacionadas com a História política e com os conflitos políticos e sociais do seu país, enquanto que as raparigas enfatizaram mais a memória e a ajuda humanitária.

Como conclusões sobre as respostas dos alunos da Irlanda do Norte, Barton considerou que a morte, as perdas, e a continuação dos conflitos políticos e sociais são as explicações dominantes na atribuição da significância histórica dos alunos do Norte da Irlanda, aspecto que permitiu ao autor observar que estes têm uma visão da História muito diferente da dos americanos: enquanto que os irlandeses acreditam que a História cria obstáculos e poucos ou nenhuns avanços para a evolução do seu país, os americanos acreditam que a História dá oportunidades para que o seu país se desenvolva em todas as dimensões. Isto deve-se ao facto de nos Estados Unidos a tradição histórica e a História Oficial oferecerem aos seus alunos uma História de progresso contínuo, enquanto que na Irlanda do Norte os alunos são confrontados com uma História cujos factos são considerados representativos para os conflitos contemporâneos e são usados para reafirmar a diferenciação social.

Desta forma, os alunos irlandeses e os americanos têm como ponto de partida para a compreensão da significância histórica visões diferentes, baseadas nas tradições históricas e na História oficial dos seus países, e por serem visões diferentes, conseqüentemente os alunos desses países fazem julgamentos diferentes da significância dos factos passados, apresentando explicações diferentes. Perante tal constatação, Barton sugere a impossibilidade de criar um modelo universal do pensamento histórico (substantivo), porque diferentes comunidades têm visões diferentes da História e fazem usos também diferentes da mesma, ou seja, cada comunidade tem perspectivas diferentes da História, e dá-lhe propósitos e fins diferentes.

No artigo “Making Historical Sense” de **Wineburg (2000)**, o autor realça a necessidade de saber o que os jovens sabem sobre o passado e como lhe dão significado. Nesse sentido, salienta que a selecção das fontes históricas, para além dos saberes dos professores e dos manuais escolares, é deveras importante e indispensável para a construção da compreensão histórica dos jovens.

Para o autor, os estudantes levam para a sala de aula ideias do passado provenientes dos media, da cultura popular, da Igreja à qual pertencem, dos debates com familiares ou amigos, de

visitas a museus, de viagens a locais históricos, entre outros variados meios. Por conseguinte, é necessário conhecer o conteúdo substantivo dessas ideias, compreender como se formam e concorrer com os conteúdos da História escolar. Por isso, os professores devem procurar contemplar essas ideias no processo de ensino-aprendizagem pois, segundo o autor, a sala de aula é apenas uma fonte de aprendizagem da História e não necessariamente a mais importante, pois pode aprender-se História em diversos lugares.

Neste mesmo artigo, o autor salienta a importância concreta dos filmes históricos, que estão ao alcance de qualquer um e que proporcionam um confronto com o passado, influenciando a compreensão do mesmo. Como são fonte de aprendizagem da História e podem moldar a consciência histórica individual e colectiva, devem constituir um ponto de partida para uma discussão sobre o passado, já que o passado é usado para compreender o presente, pois serve para reflectir sobre as necessidades sociais contemporâneas e sobre a condição social contemporânea.

Cercadillo (2000), nesta linha de investigação, realizou um estudo de carácter descritivo, essencialmente qualitativo e comparativo, no qual foi estudada a progressão das ideias de estudantes ingleses e espanhóis, no que respeita à sua compreensão do conceito de Significância Histórica e até que ponto se apercebiam e compreendiam que a narrativa histórica é o resultado da convergência de diferentes atribuições e significados. Este tipo de investigação pertence a uma tradição, de origem britânica, de estudos qualitativos desenvolvidos em torno da compreensão de conceitos estruturais na história da educação. Neste estudo, também, foi feita uma análise quantitativa, em alguns casos específicos, como a comparação de níveis de progressão por grau e país, uma vez delineados os padrões de progressão na análise qualitativa.

De acordo com Cercadillo (2000), são duas as fontes principais que contribuem para obter uma definição da noção de Significância neste projecto: a discussão teórica, defendida por filósofos e historiadores, e a análise empírica das ideias dos estudantes. A “significação”, conceito traduzido literalmente do inglês, é o cerne da temática, tanto para a história académica como para a história escolar. É fundamental para compreender o carácter distinto da disciplina: os acontecimentos independentes não são compreensíveis sem uma ligação a uma referência geral e a um sentido de autoria que os apoie. A história académica e a história escolar não são a mesma coisa, mas é necessário reduzir o fosso entre ambas as “histórias”, de forma a alcançar uma compreensão histórica mais sofisticada. Assim sendo, a ideia de contextualização e de comparação do

conhecimento histórico são importantes para os estudantes se estes se aperceberem das implicações da (re)construção do passado feita pelos historiadores. Os professores precisam de confrontar a questão de como as interpretações históricas diferem e porquê.

A Significância é um conceito-chave em qualquer exploração das ideias dos estudantes sobre a questão geral das interpretações e do progresso na construção do conhecimento histórico. Esse conceito é definido através de questões como: “O que torna algo significativo em História?” e “A significância na História é tida como algo imutável, como um valor intrínseco das ocorrências históricas ou é vista como uma ligação a um contexto, como um valor referencial?”. As ideias dos estudantes sobre Significância podem ser ordenadas num processo onde se juntam, pelo menos, duas variáveis: o desenvolvimento cognitivo e as experiências de ensino-aprendizagem. Perceber até onde estas ideias podem ser similares ou podem divergir, quando surgem em dois países europeus, foi um dos objectivos do estudo de Cercadillo (2000). A escolha de conceitos de segunda ordem, particularmente a Significância Histórica, foi considerada a mais adequada para uma abordagem comparativa. De facto, a investigação da educação comparativa pode contribuir para um aprofundamento da compreensão das dificuldades de aprendizagem dos outros. Em concreto, os estudantes em Inglaterra e Espanha foram expostos a diferentes tradições educativas e diferentes práticas de ensino. Convencionalmente, o ensino da História na Inglaterra foca o uso das fontes e pesquisa detalhada, a discussão e o assumir de uma certa incerteza do estudo epistemológico da disciplina. Na Espanha, o ensino da História tende a centrar-se nos conteúdos, nos relatos e nas cronologias e os métodos expositivos são preferidos aos de investigação.

Os objectivos específicos dessa investigação foram: explorar a compreensão de alunos ingleses e espanhóis sobre um determinado conceito histórico de segunda ordem, a Significância, nas suas diferentes atribuições, e na sua relação com acontecimentos históricos; categorizar a compreensão destes conceitos para delinear os padrões da progressão da aprendizagem da História em dois países, na Inglaterra e na Espanha; e investigar as possíveis similaridades e diferenças na progressão de ideias categorizadas em ambos os países.

Assim, a investigadora escolheu pequenos grupos de estudantes de diferentes tipos de escolas. A amostra foi constituída por 144 alunos de ambos os sexos, ao longo de três faixas etárias: 12–13, 14–15 e 16–17 anos, com 72 estudantes de cada país, sendo escolhidos, em Inglaterra, alunos de várias escolas (Londres, Cambridge, Cambridgeshire e Essex), assim como em Espanha (Madrid e Comunidade de Madrid). O objectivo da escolha dessa amostra deve-se ao facto

de se pretender que as respostas dos alunos pudessem ser usados para construir modelos de como a progressão pode ocupar terreno nos diferentes níveis da compreensão histórica.

Foi realizado, com estes alunos, um conjunto de tarefas escritas com questões fechadas e abertas, com objectivo de investigar o pensamento desses estudantes acerca da Significância Histórica. Para além dos questionários, recorreram-se a entrevistas para clarificar, complementar ou aprofundar as respostas escritas, com o intuito de obter dados mais aprofundados. As questões eram sobre dois temas diferentes da História: “A derrota da armada espanhola em 1588” e “As campanhas de Alexandre, o Grande”. O primeiro tema tinha como objectivo comparar as percepções dos estudantes ingleses e espanhóis relativamente a um tópico que lhes era familiar, que é normalmente ensinado na escola em ambos os países, mas que tem um diferente significado em cada um deles. O segundo tema foi seleccionado por ser um assunto “neutro”, não sendo abordado em nenhum dos sistemas de ensino. A escolha deste presumia um maior distanciamento dos estudantes.

As ideias que os alunos foram manifestando nestas tarefas, foram analisadas, tendo em atenção as seguintes questões:

1. Como é que os alunos veem a significância na História, como fixa ou como variável?
2. No caso de a verem como variável, até que ponto estão a par dos possíveis diferentes contributos com que podem trabalhar dentro da narrativa histórica?
3. Será que consideram que a “lógica da narrativa” obedece a diferentes teorias de força causal e a ênfases diferentes num particular tipo de significância?

Cercadillo (2000) definiu indutivamente, a partir das respostas dos alunos, cinco Tipos de Significância, concebidos com base na distinção e na variedade de tipos de atribuições e na sua associação com dois conceitos: Contextualização e Importância. Esses cinco Tipos de Significância foram: Contemporâneo, Causal, Padrão, Simbólico e Presente/Futuro.

No primeiro tipo de significância, o Contemporâneo, o acontecimento é visto como importante para as pessoas do presente à luz das suas concepções, crenças, visões do mundo, ou seja, o acontecimento é analisado do ponto de vista da actualidade.

No segundo tipo de significância, o Causal, a atribuição da importância ao acontecimento relaciona-se com as ideias de mudança histórica – desenvolvimento, progresso e de declínio. A significância do acontecimento histórico está dependente de acontecimentos ou consequências posteriores; o acontecimento é situado em estreita relação com as suas causas e consequências.

O terceiro tipo de significância, o Padrão, diz respeito às perspectivas do passado antigo e recente. O acontecimento é importante em função da convocação de conceitos como a identidade nacional, cidadania, indica um grau elevado de contextualização histórica, referenciando situações concretas e complexas.

No quarto, o Simbólico, na atribuição da importância ao acontecimento há o estabelecimento de uma relação causal e a convocação das perspectivas das pessoas do passado e do presente.

No quinto e último, o Presente/Futuro, é feita a distinção da importância do acontecimento para o presente e para o futuro, é feita uma ligação do acontecimento com o passado, presente e o futuro.

Em função destes cinco Tipos de Significância, Cercadillo criou um modelo de progressão da compreensão do conceito de Significância Histórica, que abrange cinco níveis de progressão na atribuição de Significância, nos quais pode, ou não, haver referências a tipos de significância.

No primeiro nível de progressão, a atribuição de significância não tem nenhuma alusão ao tipo de significância, não há qualquer referência ao contexto histórico concreto, nem nenhuma abordagem das perspectivas dos agentes do passado e, portanto, não há codificação dessa significância. No segundo nível, a significância atribuída é intrínseca e única, é invariável, a noção de significância é sempre e exclusivamente avaliada e justificada pelo tipo contemporâneo. No terceiro nível, a significância atribuída é contextual, fixa e invariável, contempla apenas as atribuições causal e contemporânea. No quarto nível, a significância atribuída é contextual, fixa e invariável, mas contempla outras atribuições, como a atribuição simbólica e/ou padrão e não apenas a contemporânea e a causal. No quinto e último nível, a significância atribuída é contextual e variável, podendo ser convocados vários tipos de significância como a causal e a contemporânea ou outro tipo de significância e, portanto, pode haver variações de significância, conforme o ângulo. Neste último nível de progressão na atribuição de significância, os alunos acrescentam a atribuição presente/futuro, revelando um pensamento histórico mais elaborado e consistente.

A análise dos dados permitiu a Cercadillo constatar que o tipo de significância mais vezes apresentadas pelos alunos, de ambos os países, em todos os grupos etários, foram o contemporâneo e o causal; e que a maioria dos estudantes justifica a significância numa ocorrência na história em termos causais, com uma referência às consequências dessa ocorrência.

Como tal, noções de contemporaneidade e causalidade são de grande importância para a percepção da significância em História. Os alunos ingleses situaram-se num nível mais elevado de progressão de ideias do que os jovens espanhóis.

No livro “Learning to Teach History in the Secondary School” de **Haydn e Hunt (2001)**, os autores referem que é possível desenvolver com sucesso a compreensão histórica dos alunos se estes estiverem envolvidos de forma activa na sua aprendizagem. Para tal, fazem várias recomendações aos professores quando abordam o conceito de significância histórica:

1. Compreender que a História opera na base de que alguns factos e mudanças podem ser mais importantes do que outros;
2. Estabelecer critérios para avaliar a significância dos factos, mudanças ou pessoas no passado;
3. Compreender que alguns factos que foram considerados significativos no seu tempo, hoje não o são, e que a significância de outros factos só é reconhecida posteriormente, às vezes, muitos anos depois;
4. Compreender que as pessoas diferentes de nós poderão ter ideias diferentes sobre a significância dos factos, assuntos ou mudanças;
5. Compreender por que razão as pessoas podem defender ideias diferentes sobre o que foi considerado significativo;
6. Compreender que a significância de um facto ou mudança é determinada pela natureza da investigação histórica;
7. Compreender que os factos considerados secundários podem ser altamente importantes num contexto alargado;
8. Distinguir entre as consequências de um facto e a sua significância;
9. Compreender que um facto ou mudança normalmente se torna significativo devido à sua conexão com outros factos.

No estudo “How Eight Graders in England and the United States View Historical Significance” de **Yeager, Foster e Greer (2002)**, os autores exploram a atribuição de significância por alunos a factos históricos a partir das suas perspectivas contemporâneas e quais os critérios que usam nessa atribuição.

Para os autores, a compreensão das concepções de significância histórica dos alunos é importante porque, por um lado, depende muito das informações obtidas pelos alunos, fruto dos manuais escolares, e, conseqüentemente, do currículo e das decisões políticas do que é considerado importante na História curricular. Por outro lado, é importante porque a apreciação que fazem da História provém de outros factores socioculturais, como etnia, classe social, história de família, cultura popular e os media.

Por isso, os autores propuseram-se a analisar os seguintes tópicos:

1. A importância atribuída pelos alunos ao que aprendem sobre História nas escolas;
2. De que forma os media e a cultura popular afectam a significância que atribuem à História;
3. Que importância desempenha a História pessoal e da família na significância histórica.

A amostra deste estudo foi constituída por um grupo de quarenta e quatro alunos com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos, vinte e um alunos provenientes de uma turma de Inglaterra e vinte e três alunos e uma turma dos E.U.A., de forma a poder-se estabelecer algumas comparações e analisar a relação entre significância histórica e cultura nacional, bem como obter dados sobre o ensino e a aprendizagem da História nos dois países.

Esta amostra foi confrontada com uma lista de quarenta e sete factos históricos do século XX. Na selecção desses quarenta e sete factos a serem apresentados aos alunos, os autores tiveram em consideração os temas presentes nos manuais escolares da História inglesa e americana bem como factos recentes, supostamente importantes para os alunos, apesar de não serem contemplados nos manuais desses países. Assim, os alunos teriam que eleger os dez que consideravam mais significativos em termos de História, justificando as suas opções. Foi ainda pedido aos alunos que, dos dez factos escolhidos, indicassem o que consideravam mais importante e porquê.

Após a análise de dados, os autores entrevistaram sete alunos de cada turma seleccionados ao acaso, de forma a possibilitar a compreensão de uma diversidade de ideias sobre significância histórica. Assim, foram entrevistados alunos que indicaram factos não incluídos na lista, alunos que tiveram dificuldade na selecção dos factos, alunos cujos factos seleccionados são representativos das escolhas de outros participantes no estudo, e alunos que seleccionaram factos que os colegas não consideraram importantes.

O estudo revelou que muitos dos alunos modelaram e justificaram as suas escolhas de acordo com a importância que individualmente atribuíram aos factos, pelo que aprenderam na escola e através das relações que estabeleceram entre o passado e presente, segundo a visão da história nacional. Como tal, uma das formas como os alunos compreendem a História é atribuindo significância a factos históricos.

Os autores constataram também que os alunos americanos afirmaram ter aprendido mais sobre a História do século XX na escola do que fora dela, afirmando que a família, a televisão e a Internet também constituíam fontes de informação para o seu conhecimento sobre História. No entanto, os alunos ingleses afirmaram que aprenderam mais sobre a História do século XX fora da escola, em programas de televisão, na Internet, em conversas com familiares e em livros de História.

No que diz respeito à selecção dos factos, a maioria dos alunos ingleses considerou a morte da Princesa Diana o facto de maior significância, seguido das I e II Guerras Mundiais. Em terceiro lugar escolheram as inovações técnicas, científicas e médicas. Segundo os autores, a escolha do primeiro facto deveu-se à intensiva cobertura e exploração por parte dos media que apresentaram este acontecimento com muito dramatismo; a escolha de factos relacionados com as inovações técnicas, científicas e médicas foram justificadas em termos históricos como factores de melhoria da qualidade de vida do presente em relação ao passado.

Uma grande parte dos alunos ingleses também seleccionou factos que não foram contemplados na lista, por considerarem importantes para si ou para a sua família como, por exemplo, o dia do seu nascimento, o casamento dos pais e a morte de um familiar ou de um animal de estimação. Isto porque acreditam que tais acontecimentos fazem parte da História e a “sua” História e a das suas famílias têm mais significância do que qualquer outra História. A ênfase dada às histórias pessoais é uma forma que os alunos têm de compreender o seu lugar e o seu papel na História. Para além disso, a maioria dos alunos ingleses também seleccionou mais factos relacionados com a História da Inglaterra e do Reino Unido do que da Europa ou do Mundo. Segundo os autores, este resultado deve-se sobretudo ao facto de o currículo nacional de História em Inglaterra privilegiar a História do Reino Unido, tendo a grande maioria dos alunos participantes nascido e frequentado as escolas inglesas. Os autores realçam que nenhum aluno seleccionou na sua lista dos 10 factos mais significativos do século XX a formação da União Europeia, o que não deixa de ser motivo de reflexão.

Quanto às opções dos alunos americanos, a II Guerra Mundial foi o facto mais significativo da histórica do século XX, seguido da Grande Depressão e da I Guerra Mundial, considerando depois as inovações técnicas, científicas e médicas. Segundo os autores, é de salientar que estes alunos estudam a História do século XX no nível oito. Por sua vez, uma minoria de alunos seleccionou factos internacionais que não envolviam o seu país e nenhum indicou factos relacionados com as suas Histórias de vida ou com as da sua família. As suas opções foram justificadas quase sempre por estes acontecimentos terem permitido o desenvolvimento do seu país e afectado um grande número de pessoas em todo Mundo. Quando falam sobre factos passados da História do seu país usam os pronomes “nós” e “nosso”, o que pode indicar uma visão de história centrada na História dos E.U.A..

Quando comparadas as respostas dos alunos ingleses e americanos, constata-se que os alunos dos dois países consideram a História importante porque a compreensão do passado permite retirar lições de moral para o presente; consideram um facto significativo se este afectou muitas pessoas, se provocou a morte de muitas pessoas; estabelecem relações entre o passado e o presente quando por exemplo reflectem sobre os progressos para a humanidade no presente, como consequência desse facto; tendem a centrar-se na História nacional e no papel do seu país na História mundial, considerando os seus países como modelos para o mundo; e quando indicam um facto que não constava lista com os quarenta e sete factos da História do século XX seleccionados pelos autores, fazem-no porque esse facto reflecte a História pessoal, familiar ou próximo do meio em que se inserem.

Em conclusão, segundo os autores, os professores de História devem trabalhar com os alunos a questão da significância de factos passados para a História, de forma a ajudá-los a compreenderem como certos factos são considerados importantes e são considerados significativos para os historiadores.

Gonçalves (2002) fez um estudo com particulares similaridades ao nosso, visto ter recorrido à Internet e, também, se situar no âmbito da investigação em cognição histórica. O investigador procurou indagar de que forma os alunos, do 9.º ano de escolaridade, em aulas com recurso à Internet, interpretam fontes com pontos de vista diversificados e, simultaneamente, que concepções constroem sobre a significância do 25 de Abril de 1974, a partir dessas fontes. O investigador optou por um tema da História portuguesa, simultaneamente próximo e distante desta geração de alunos, “Portugal Democrático – a Revolução de Abril e o Regresso às Instituições Democráticas”, partindo

do pressuposto que, por ser um assunto recente, é para os alunos desta faixa etária algo que ouvem falar nos media e no seio familiar.

Esse estudo descritivo, de características exploratórias, essencialmente qualitativo com algum tratamento quantitativo, desenvolveu-se num contexto real de sala de aula, de acordo com uma perspectiva etnográfica de Windschitl & Sahl (2002).

Os participantes no estudo foram 20 alunos, 12 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, integrados numa turma de 9.º ano, oriundos de várias freguesias limítrofes de uma escola do Norte do país, no decurso do ano lectivo 2000/2001.

O instrumento principal de recolha de dados, que procurava indagar como os alunos interpretavam vários documentos obtidos através do recurso à Internet e alguns dos seus conhecimentos históricos sobre o conteúdo histórico – 25 de Abril –, foi aplicado em dois momentos: antes da pesquisa de informação na Internet, designado por M1, e novamente aplicado após a referida pesquisa, designado por M2. Este era constituído por quatro fontes históricas, sendo duas com perspectivas ideológicas diferentes. Para além das fontes, a ficha continha cinco questões:

1. Pedia aos alunos que identificassem, entre quatro opções, o ano em que ocorreu a Revolução de Abril;
2. A partir de um conjunto de imagens, os alunos deveriam identificar as personagens que se relacionam com o 25 de Abril e referir o papel dessas personagens nos acontecimentos;
3. A partir de duas entrevistas a dois populares, os alunos deveriam identificar as principais consequências do MFA;
4. A partir de dois documentos cujos autores têm opiniões diferentes sobre o 25 de Abril, os alunos deveriam comentar os documentos;
5. Os alunos deveriam exprimir uma opinião pessoal sobre o 25 de Abril.

O estudo principal desenvolveu-se ao longo de quatro situações. A primeira consistiu no preenchimento do questionário, designado por M1; na segunda, que decorreu na sala de informática, onde os alunos estavam organizados em grupos de 2/3 elementos por cada computador, foi distribuído um guião de orientação com a indicação de alguns procedimentos a ter em atenção no decurso da pesquisa, bem como seis questões sobre o assunto a estudar, subdivididas em três aulas, e às quais estavam associados sites, previamente seleccionados pelo professor, onde era possível aceder a vários documentos que ajudavam a encontrar as respostas às

questões colocadas; na terceira situação, após a pesquisa na Internet, os alunos responderam novamente ao questionário, M2; e a quarta situação consistiu no preenchimento de um relatório sobre as opiniões acerca das aulas com recurso à Internet.

A metodologia utilizada para a análise dos dados foi baseada na Análise de Conteúdo, para a exploração de ideias substantivas sobre o 25 de Abril, e na Grounded Theory, para a exploração de conceitos ligados à Evidência.

Assim, e após a recolha de dados, o investigador procedeu à sua análise. Na análise das respostas dadas no questionário em M1 e M2, referente à identificação da data do acontecimento do 25 de Abril de 1974, verificou-se que a quase totalidade dos alunos identificaram a data (19 alunos em M1 e 20 alunos em M2), bem como reconheceram as personagens envolvidas no evento, através das respectivas fotografias.

Por seu turno, na análise das respostas dos alunos às questões referentes às personagens relacionadas com o 25 de Abril, e referente ao papel desempenhado por cada um destes personagens, verificou-se em M2 um maior rigor das respostas, com especial incidência no caso de Otelo Saraiva de Carvalho, cujo papel tinha sido pouco referenciado em M1 e que em M2 vê esse papel reconhecido pela maioria dos alunos. Um outro aspecto interessante foi o facto do cantor de intervenção José Afonso ser a personagem que os alunos mais identificaram com a Revolução de Abril. Por outro lado, de realçar o facto de Salazar ser considerado o responsável pelo movimento revolucionário, por ser ele quem liderou e dirigiu os destinos de Portugal no período da ditadura e que, dessa forma, terá contribuído para a Revolução que pôs termo à ditadura e instaurou a Democracia em Portugal. Ou seja, se não houvesse ditadura, não existiriam as razões que justificaram o levantamento militar que pôs fim à mesma.

Antes de analisar as respostas dos alunos à questão referente às consequências do MFA, o investigador procedeu a uma categorização das ideias substantivas presentes no documento que acompanhava a referida questão, relativa às consequências a nível político, económico, social e em termos de valores.

Após essa categorização e análise das respostas, os resultados obtidos apontam para o facto dos alunos interpretarem e utilizarem com maior ou menor adequação as fontes para a construção do seu conhecimento histórico. De facto, os alunos, em M1, limitaram-se exclusivamente à indicação das ideias expressas nos documentos. Em M2, observa-se maior elaboração de respostas, pois, além de seleccionarem a informação, interpretam-na construindo

ideias com maior refinamento nas opções utilizadas e com o recurso a informação para além da disponibilizada nos documentos do questionário.

Para analisar as opiniões individuais dos alunos sobre a significância do 25 de Abril, o investigador procedeu, também, a uma categorização das conseqüências como, por exemplo, políticas, sociais e valores gerais.

Os dados obtidos sugerem que os alunos, em M1, expressaram as suas opiniões a partir da informação que conseguiram obter através da leitura e interpretação dos documentos do questionário, embora de forma pouco objectiva e sem distinguir claramente a significância concreta do 25 de Abril. Quando confrontados, em M2, com a mesma questão, observou-se que, continuando a manter como ponto importante de referência os documentos do questionário, os alunos conseguem ser mais objectivos na selecção das ideias fundamentais, ir além dessa informação e aplicar novos dados obtidos na informação acedida com recurso à Internet.

Através de uma análise aprofundada e sistemática, inspirada na Grounded Theory, das respostas dos alunos ao pedido de um comentário sobre duas opiniões diferentes acerca do 25 de Abril, o investigador procedeu à seguinte categorização de progressão das ideias dos alunos:

Perfil 1: não resposta, em que os alunos não deram qualquer tipo de resposta;

Perfil 2: identificação, em que inclui situações que identificam pontos de vista diferentes dos dois autores, mas sem fundamento nas razões de cada uma dessas posições;

Perfil 3: compreensão global, onde se inclui situações em que identificam os diferentes pontos de vista e mostram que compreendem a mensagem dos textos mas não conseguem integrar cada um deles no contexto que o leva a tomar essas posições; e

Perfil 4: contextualização, em que os alunos aplicam conhecimentos sobre o contexto a que os documentos se referem e situam cada um dos autores no respectivo contexto histórico.

Através da análise, considerou que a maior parte das respostas se situava no Perfil de compreensão global, com 45%. O investigador conclui, também, que os alunos do 9.º ano, quando confrontados com narrativas veiculando opiniões diversificadas, conseguem de forma mais ou menos sofisticada interpretar, reformular de forma crítica as mesmas. Para além disso, observou-se que os alunos foram mais objectivos na selecção das ideias fundamentais, foram além dessa informação e aplicaram novos dados obtidos na informação acedida através do recurso à Internet, sobre o 25 de Abril (Gonçalves, 2002).

Este estudo, de características exploratórias, contribuiu para sugerir que a Internet pode constituir um óptimo recurso pedagógico para a disciplina de História (apesar de ter algumas desvantagens, em especial a insuficiência do tempo de duração da aula) e que poderá contribuir para a construção do conhecimento e da educação histórica de forma activa. Porém, a eficácia da sua utilização implica uma rigorosa planificação do seu uso.

Barton (2004) desenvolveu um estudo sobre o pensamento das crianças dos E.U.A. e da Irlanda do Norte em História, centrado na questão: “Qual a ideia das crianças acerca da vida ao longo do tempo?”. Pretendia, pois, analisar as diferentes ideias de mudança entre os alunos americanos e os da Irlanda do Norte.

A amostra foi constituída por 120 crianças dos 6 aos 12 anos, de oito escolas: quatro dos E.U.A. e outras quatro da Irlanda do Norte, com proveniências heterogéneas (protestante/católica, urbana/rural).

Como método para recolha de dados, Barton (2004) recorreu a entrevistas com questões semi-estruturadas, a pares de alunos. Assim, num primeiro momento, mostrou diferentes imagens de diferentes épocas e questionou: “Quais as mais recentes e as mais antigas?”; “Porquê que umas são mais antigas do que outras?” e “Porquê que pensam que é assim?”. Num segundo momento, foram apresentadas mais fotografias, questionando os alunos se estas eram mais antigas ou mais recentes, ou se eram intermédias em relação às anteriores. Para além disso, procurou indagar quando e como teriam sido tiradas. Finalmente, questionaram-se os alunos por que razão as pessoas andavam a cavalo e não de carro, assim como por que motivo usavam aquela roupa e aquele penteado.

Após a análise dos dados, Barton observou três tipos de tendências diferentes entre os alunos americanos e irlandeses, nomeadamente:

1. Ideias de Progresso ou de Mudança, em que as crianças dos E.U.A. têm mais presente a ideia de progresso do que as da Irlanda do Norte, já que, para estas, há sobretudo a ideia de que as coisas mudaram;
2. Ideias de Mudança por Questões Individuais ou Factores Sociais, em que, nos E.U.A., as crianças atribuem as mudanças a pessoas individuais, enquanto que as crianças da Irlanda do Norte demonstram uma visão mais social; e
3. Ideias de Evolução ou de Diversidade nas Mudanças Históricas, em que os alunos dos E.U.A. consideram a ideia de que a História tem de evoluir de determinada forma,

ligada ao desenvolvimento nacional, utilizando o pronome “nós”, enquanto que as crianças da Irlanda consideram que a História muda de diversas formas, podendo coexistir tipos de sociedades diferentes.

Por conseguinte, o investigador concluiu que há diferenças entre os alunos dos E.U.A. e da Irlanda do Norte, atribuindo essa diferença a vários factores, nomeadamente: *i)* nos E.U.A. a aprendizagem da História tem a ver com a história nacional, onde dão grande enfoque à pessoa singular e ao líder de movimentos civis, narrando os acontecimentos nacionais; *ii)* embora exista a perspectiva única de progresso, um programa a nível nacional, estuda-se pelos manuais escolhidos por critérios de «beleza e riqueza de imagens», em que ninguém impõe o que se deve estudar na disciplina; *iii)* os conteúdos didácticos não são os estudados pelos historiadores e os professores de História não são bem formados. Por sua vez, na Irlanda do Norte, os professores são formados adequadamente, os programas abarcam uma História Universal, não dando muita importância ao indivíduo, mas sim à sociedade como um todo, onde as crianças desenvolvem capacidades de análise centrada nas evidências para chegarem a conclusões.

Segundo Barton (2004), a educação marca a forma como se pensa e as diferenças no ensino da História estão patentes nas ideias dos alunos dos dois países.

Monsanto (2004), por sua vez, realizou um estudo descritivo, essencialmente qualitativo, para compreender como os alunos abordam a questão da Significância Histórica no contexto da História de Portugal; perceber as formas de orientação que estes seguem quando confrontados com essa questão; observar se a idade, o sexo, o desenvolvimento cognitivo e as vivências extra-escolares interferiam na compreensão que fazem da significância histórica.

Assim, Monsanto (2004) procurou encontrar respostas às seguintes questões de investigação:

1. Como abordam os alunos a questão de significância histórica no contexto de História de Portugal?
2. Existem diferenças na forma como os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e os do Secundário abordam a questão de significância histórica no contexto de História de Portugal?
3. Os alunos quando abordam a questão de significância histórica são condicionados pela idade, pelo sexo, pelo desenvolvimento cognitivo e pelas vivências extra-escolares?

Os participantes desse estudo foram 45 alunos do 3.º Ciclo e do Secundário, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, de duas escolas públicas de Santo Tirso, Norte de Portugal.

A investigadora utilizou dois procedimentos para a recolha de dados: uma tarefa de papel e lápis e uma entrevista não-estruturada.

A tarefa de papel e lápis foi adaptada de Seixas (1997). Este instrumento tinha por objectivo recolher informação sobre a forma como os alunos abordam a questão da significância de factos da História de Portugal. A tarefa realizou-se em duas partes: a criação de uma lista com os factos da História de Portugal que os alunos consideravam ser os mais significativos, ordenados em função da importância atribuída pelo aluno e a confrontação com uma lista com 21 factos da História de Portugal, ordenados cronologicamente na qual os alunos deveriam assinalar os factos de que já tinham ouvido falar e, de seguida, responder a sete questões relacionadas com os factos que haviam assinalado.

O segundo instrumento de recolha de dados, a entrevista não-estruturada, foi aplicado com o objectivo de clarificar e aprofundar o sentido dado pelos alunos às tarefas realizadas. Foram entrevistados 31% dos alunos envolvidos no estudo (sete de cada turma).

A análise qualitativa dos dados empíricos permitiu categorizar as concepções dos alunos acerca da Significância Histórica em cinco posturas, de acordo com o modelo apresentado por Seixas (1997): Objectivista Básica, Subjectivista Básica; Objectivista Sofisticada; Subjectivista Sofisticada; Narrativista. A compreensão da Significância Histórica pelos alunos distribui-se pelas cinco posturas acima referidas.

Assim, as posturas Subjectivistas foram identificáveis através do predomínio da expressão de interesses pessoais. As Objectivistas foram identificáveis, quando essa expressão de interesses pessoais desaparecia nas avaliações que os alunos faziam da significância de episódios da História de Portugal. A postura Narrativista foi perceptível quando os alunos construíam a Significância Histórica a partir da conexão de vários factos particulares, entendidos como fazendo parte de uma narrativa histórica integrada.

A análise dos dados recolhidos permitiu responder às questões colocadas pela investigadora. Relativamente à primeira, a investigadora concluiu que os alunos, quando abordam a questão da Significância Histórica, são influenciados pela escola e pelas suas vivências extra-escolares, convocam noções de progresso/desenvolvimento, declínio, contemporaneidade e causalidade, e o seu pensamento agrupa-se nas cinco posições de Seixas (1997); na atribuição de

maior significância a um facto, a maioria dos alunos envolvidos neste estudo convocou as noções de progresso/desenvolvimento e de contemporaneidade, o que sugere que os factos seleccionados são importantes para eles porque têm relação com o presente, com realidades do mundo actual; na atribuição de pouca significância a um facto, a maioria dos alunos convocou a noção de declínio, porque para eles um facto tem pouca significância histórica se implicou ou ainda implica o declínio do país; os alunos estabeleceram relações entre o passado e o presente quando abordam a questão de significância histórica de factos passados, pois estabelecem ligações com a actualidade para compreenderem quais as repercussões desses factos no presente.

Acerca da segunda questão, a investigadora concluiu que existem diferenças na forma como os alunos abordam a questão de significância histórica, agrupando a compreensão da significância em dois tipos de orientações e variações, uma subjectiva, menos sofisticada, e uma objectiva, mais sofisticada: os alunos do Ensino Secundário que seguiram as posições mais sofisticadas na abordagem dessa questão são quem mais convocam e, por conseguinte, dominam a noção de causalidade; a maioria dos alunos do 9.º ano segue a posição subjectivista básica; e somente dois alunos do 12.º ano seguem a posição objectivista mais avançada, a Narrativista.

No que concerne à terceira questão, a investigadora observou que a idade, o sexo, o ano de escolaridade e as vivências extra-escolares dos alunos interferem na compreensão que fazem da Significância Histórica: os alunos do 12.º ano foram os que mais vezes convocaram e melhor dominaram a noção de causalidade, o que também pode ser um indicador de que a idade e o desenvolvimento cognitivo interferem no domínio desta noção; no que refere ao sexo dos alunos, este também parece ter interferido na compreensão que fazem da significância dos factos históricos, pois nas duas turmas foram as raparigas que apresentaram posturas mais sofisticadas.

Chaves (2006) fez um estudo que contribuiu para uma maior clarificação do conceito de Significância Histórica acerca de personagens históricas relevantes em Portugal e no Brasil. Esta pesquisa tinha o objectivo de explorar as concepções dos alunos, no final da escolaridade obrigatória, acerca de personagens que, de acordo com as suas perspectivas, adquiriram significância na História pela positiva ou pela negativa. Para isso, a investigadora formulou as seguintes questões de investigação:

1. Que personagens consideram os alunos como sendo significativas na História, pela positiva e pela negativa, em dois momentos distintos do mesmo ano lectivo?;
2. Que razões e valores implícitos manifestam os alunos para as suas escolhas em dois momentos distintos do mesmo ano lectivo?;

3. Que fontes de informação percebem os alunos para as suas escolhas, em dois momentos distintos do mesmo ano lectivo?; e
4. Que convergências e especificidades emergem das ideias dos alunos portugueses e brasileiros quanto a personagens relevantes na História, valores subjacentes e fontes de informação?

A investigadora realizou um estudo de natureza descritiva, com uma abordagem qualitativa e quantitativa, inspirada na Grounded Theory e de tendência longitudinal com vista a observar as concepções dos alunos em dois momentos diferentes do mesmo ano lectivo, no início e no final do ano lectivo. A amostra era constituída por 4 turmas, 98 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, pertencente à população escolar correspondente ao 9.º ano, em Portugal, e à 8.ª série (Final do Ensino Fundamental) no Brasil. As turmas seleccionadas integravam-se em escolas de zonas geográficas equivalentes nos dois países, região Norte e Sul.

A investigadora privilegiou a observação indirecta recorrendo ao questionário como instrumento de recolha de dados. O questionário, afinado num estudo exploratório era composto por cinco questões abertas, três de resposta directa e duas de resposta de desenvolvimento.

Após a recolha de dados, Chaves procedeu à sua análise constatando que os alunos portugueses consideraram como personagens mais significativas pela positiva: no primeiro momento, Afonso Henriques, Inês de Castro, Hitler, Lavoiser, Vasco da Gama e Henry Ford. As personagens que mais se destacaram pela “antipatia” foram: Hitler, Mussolini, Salazar, Estaline, Napoleão Bonaparte e Camões², destacando-se os ditadores como as personagens mais negativas da História, dado os malefícios que provocaram.

No segundo momento da recolha de dados, os alunos portugueses destacaram pela positiva: Vasco da Gama, Afonso Henriques, Inês de Castro, Joana D’Arc, Hitler e Marilyn Monroe. As personagens que mais se destacaram pela negativa foram: Hitler, Salazar, Mussolini, Estaline, Lenine e Napoleão. Segundo a investigadora, a alteração das respostas dos alunos entre os dois momentos de recolha de dados poderá estar relacionado com a leccionação dos conteúdos programáticos da disciplina de História do 9.º ano, que versa assuntos relativos à História Mundial do Século XX, assim como à relevância atribuída pela negativa a personagens históricas por diferentes fontes de informação.

² Camões foi também referido como “vilão”, embora de uma forma residual, uma vez que deu lugar à obrigação de estudar *Os Lusíadas*.

Os alunos portugueses consideraram como fontes de informação mais relevantes ao nível de construção do seu conhecimento histórico as aulas de História, os media, livros e conversas com amigos e familiares.

No âmbito de exploração das ideias dos alunos brasileiros, acerca das personagens mais significativas de História, quer pela positiva quer pela negativa, a investigadora também procedeu à recolha de dados nesses dois momentos diferentes. Assim, no primeiro momento, os alunos inquiridos do Norte do Brasil consideraram que as personagens que mais se salientaram pela positiva foram: Jesus Cristo, Joana D'Arc e o Padre Cícero – personagens relacionadas com a religião; no Sul os alunos destacaram, pela positiva, personagens políticas que se distinguiram pela prática de acções de assistência social como é o caso da Princesa Isabel, bem como à descoberta e independência do Brasil, associadas respectivamente a Pedro Álvares Cabral e a D. Pedro I. As personagens da História que se destacaram pela negativa foram: Hitler, Mussolini, Nicolau II, Bin Laden, Bush, Getúlio Vargas além de outras personagens que obtiveram frequência diminuta. É de salientar que, tanto os alunos do Norte como os do Sul do Brasil, apontaram os ditadores como as personagens mais relevantes pela negativa.

No segundo momento da recolha de dados, os alunos inquiridos no conjunto das escolas brasileiras destacaram pela positiva: Jesus Cristo, Joana D'Arc, Getúlio Vargas, Einstein, Princesa Isabel e Pedro I. Os alunos do Norte do Brasil continuaram a apontar Jesus Cristo como a personagem histórica mais relevante pela positiva. Já no Sul, esta personagem não consta na escolha dos alunos. As personagens que mais “antipatia” lhes provocaram foram as seguintes: Hitler, Mussolini, Bush, Getúlio Vargas, Fernando H. Cardoso e Bin Laden. Constata-se, através da comparação dos dados recolhidos em momentos diferentes, que os alunos brasileiros destacam pela negativa sobretudo Hitler e Mussolini – ditadores.

Os alunos brasileiros apontaram como fontes de informação mais relevantes para a construção do seu conhecimento histórico as aulas de história/escola, os livros e os media. Os alunos do Norte do Brasil também consideraram a Igreja e a Bíblia como fontes de informação.

Assim, Chaves (2006) em resposta à primeira questão de investigação, sobre que personagens consideravam os alunos como sendo significativas na História, pela positiva e pela negativa, em dois momentos distintos do mesmo ano lectivo, constatou que, tanto os alunos portugueses como os brasileiros, atribuem relevância pela positiva a heróis e heroínas nacionais, embora outras personagens sejam destacadas, provavelmente também por influências extra-escolares.

No que concerne aos “maus” da História, constatou-se que havia uma certa convergência na escolha dos alunos em torno de personagens “mundiais” como Hitler e Mussolini, responsáveis pela implantação de regimes ditatoriais e repressivos.

No entanto, a investigadora verificou haver alguma especificidade ao nível de escolha dos personagens estrangeiros pela negativa, entre os alunos portugueses e brasileiros. Os alunos portugueses referem mais personagens como Estaline, Napoleão e Lenine; os alunos brasileiros evocam personagens como Bush, Nicolau II e Bin Laden. Esta especificidade, segundo a investigadora, poderá estar relacionada com experiências diferentes nos conteúdos educativos, assim como nas respectivas vivências extra-escolares.

Relativamente à segunda questão de investigação, sobre que razões e valores implícitos manifestam os alunos para as suas escolhas em dois momentos distintos do mesmo ano lectivo, os alunos portugueses destacaram pela positiva valores como, por exemplo, heroísmo, progresso tecnológico e científico, assistência/luta por justiça social e cultura. Do mesmo modo, os alunos brasileiros salientaram como valores positivos o heroísmo e, com uma ordem de frequência diferente da dos alunos portugueses e com diferentes «nuances», a assistência/luta por justiça social, cultura, progresso tecnológico e científico e religião. É de salientar que os valores positivos ligados ao Cristianismo foram evocados sobretudo pelos alunos do Norte do Brasil. Quanto aos valores considerados relevantes pela negativa, a investigação aponta para uma certa convergência nas escolhas efectuadas por alunos portugueses e brasileiros, como também alguma permanência, tanto nas imagens consideradas negativas como nos valores que lhes estão subjacentes, nos dois momentos de recolha de dados.

No que se refere à terceira questão, análise da origem da informação, observou-se uma convergência entre alunos portugueses e brasileiros relativamente à relevância atribuída às aulas de História e à Escola como fontes de informação e que, segundo eles, são mais relevantes para a construção do seu conhecimento histórico. Relativamente a outras fontes de informação existem acentuadas especificidades. Os alunos portugueses referiam por ordem decrescente de frequência: os media, as aulas de outras disciplinas e os livros como fontes relevantes para a construção do seu conhecimento histórico. Os alunos brasileiros evocaram, por ordem decrescente de frequência: os livros, os media, manuais de História, outras disciplinas e conversas com familiares e amigos, como fontes de informação importantes para a atribuição dos diferentes significados à História.

Ressalte-se que a Internet como fonte de informação para a História é referida apenas por portugueses, embora com reduzida frequência. Os alunos brasileiros, do Norte, evocam sobretudo a

Igreja e a Bíblia como a origem de informação para a atribuição dos diferentes sentidos a personagens da História.

No que diz respeito à quarta questão de investigação, sobre que convergências e especificidades emergem das ideias dos alunos portugueses e brasileiros quanto a personagens relevantes na História, valores subjacentes e fontes de informação, constatou-se que os alunos portugueses parecem dar sentido a personagens consideradas negativas para a História da Humanidade e que são estudadas nesse ano de escolaridade (ditadores europeus como Hitler, Salazar, Mussolini e Estaline). As personagens, com imagem positiva evocadas, foram estudadas ao longo do seu percurso escolar – Afonso Henriques, Inês de Castro, Joana D' Arc e Vasco da Gama. Os alunos brasileiros referiram pela positiva e pela negativa personagens que aprenderam na História, nesse ano lectivo. Constata-se que existe um certo consenso entre os alunos portugueses e brasileiros no que se refere a valores negativos. Os alunos abominam valores e situações relacionadas com ditaduras/regimes autoritários, imperialismo, socialismo utópico, guerras mundiais, terror e violência, traição, crise económica e algumas entidades colectivas.

Nesta subsecção descreveram-se, sumariamente, alguns estudos realizados no estrangeiro e em Portugal sobre o conceito de segunda ordem, a Significância Histórica. Todos eles foram importantes para a realização do presente estudo, contribuindo, de algum modo para a construção de alguns instrumentos bem como aquando da análise dos dados obtidos.

De acordo com Seixas (1997), as concepções dos alunos acerca da significância histórica variam devido às diferentes formas de interpretativas, valores e ideias que estes possuem resultantes de experiência vividas dentro e fora da escola, provenientes de vários meios de informação. Assim, devemos pressupor que os alunos confrontam-se, implícita e explicitamente, nas aulas de História, com as suas próprias estruturas de compreensão histórica, geradas a partir de várias histórias vividas e ouvidas: na família, em filmes e televisão, nas comemorações colectivas e, naturalmente nas suas experiências escolares anteriores. De acordo com Chaves (2006), sabe-se que os alunos não absorvem tudo aquilo que os manuais e os professores dizem que é historicamente significativo. Pelo contrário, eles seleccionam, lembram e esquecem. Adicionam, modificam e reconstroem as suas estruturas de compreensão ao longo das suas várias experiências. E deste processo, formam e comunicam as suas atribuições pessoais de significância à História.

Capítulo III – Metodologia do Estudo

Este capítulo descreve as opções metodológicas seguidas, dentro de uma abordagem descritiva, essencialmente qualitativa mas também quantitativa. Inserindo-se o estudo no âmbito da pesquisa em cognição histórica e em tecnologia educativa, procura-se compreender como os alunos lidam com a questão da significância de factos da História de Portugal, em contexto de sala de aula, através da resolução de uma WebQuest (actividade orientada na Web) construída especificamente para o estudo.

Assim, e mais concretamente, como estamos na era da Sociedade de Informação, o problema de investigação que norteia este estudo é saber “Como é que os alunos abordam a questão da Significância Histórica no contexto específico da Formação do Reino de Portugal, nomeadamente acontecimentos considerados relevantes no tempo de D. Afonso Henriques, através da exploração de uma WebQuest?”.

Procedeu-se à categorização dos dados através da análise de conteúdo e, no que respeita à construção de níveis de significância manifestados pelos alunos, utilizou-se uma metodologia inspirada na *Grounded Theory*. Realizou-se, ainda, uma quantificação simples dos resultados.

Para a resolução do problema de investigação foram levantadas as seguintes perguntas de investigação:

1. Que datas/acontecimentos do tempo de D. Afonso Henriques seleccionam os alunos como significativas para a independência de Portugal?
2. Que níveis de significância sugerem as justificações que apresentam para a sua selecção?
3. Que ideias substantivas veiculam as suas argumentações?
4. Quais as reacções dos alunos em relação à WebQuest?

De seguida, indica-se a População e Amostra (3.1), as técnicas de recolha de dados (3.2), a descrição dos instrumentos de recolha de dados (3.3), a caracterização da “WebQuest: A Formação de Portugal” (3.4), e finalmente procede-se à descrição do Estudo Piloto (3.5) e do Estudo Principal (3.6).

3.1 População e Amostra

Os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico a frequentar o 5.º ano de escolaridade são a população alvo deste estudo. A amostra é, assim, constituída por uma turma do 5.º ano de escolaridade, num total de doze alunos, sendo 10 anos a média de idades.

3.2 Técnicas de recolha de dados

Considerando as diversas técnicas de recolha de dados, e sabendo que todas elas apresentam vantagens e limitações, procuramos seleccionar as que melhor se adequavam aos objectivos da presente investigação (Tuckman, 1994). Assim, neste estudo, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação directa, o inquérito por questionário aos alunos e a análise documental.

3.3 Instrumentos de recolha de dados

Para a realização desta investigação e para dar resposta às questões de investigação apresentadas tornou-se necessária a construção de instrumentos de recolha de dados, em particular os questionários e a Grelha de Observação.

Segundo Bell (1993), a aplicação de questionários possibilita ao investigador a realização de descrições, comparações e até relacionar as respostas obtidas no sentido de encontrar características comuns entre os respondentes.

Os questionários aplicados neste estudo são constituídos por questões de resposta fechada e aberta. Este tipo de questionário possibilita, além de conhecer as preferências dos alunos, proporcionar aos mesmos um espaço que lhes permite expressar livremente as suas ideias e opiniões e/ou apresentar justificações sobre determinados aspectos por si apontados.

Nesta secção, descrevemos os instrumentos (os cinco questionários e a Grelha de Observação) para a recolha de dados, devendo levar-se em consideração a ordem cronológica da sua aplicação junto dos alunos:

- Ficha de Literacia Informática
- A Carta
- Tarefas de Significância Histórica
- Ficha de Metacognição I
- Ficha de Metacognição II

- Grelha de Observação

3.3.1 Ficha de Literacia Informática

O questionário intitulado Ficha de Literacia Informática (cf. Anexo I – 1.1) surgiu para caracterizar a amostra quanto à utilização do computador, navegação na Web, utilização do computador como instrumento de trabalho para aprender História e preferências sobre o trabalho em grupo, em pares ou individual. O questionário foi assim dividido em quatro partes.

A primeira parte recolhe informações quanto à utilização do computador (itens 1, 2, 3 e 7), uma vez que consideramos imprescindível para o estudo que se ia levar a cabo ter um claro conhecimento das apetências dos alunos quanto ao uso do computador. Nesse sentido, procuramos inferir quando se deu o primeiro contacto do aluno com o computador, a frequência da

sua utilização, se possuía computador em casa e se tinham acesso à Internet. Estes dados eram essenciais para tomar conhecimento se os alunos estariam, ou não, preparados para a realização da actividade proposta “WebQuest: A Formação de Portugal”.

Quanto à navegação na Web (itens 4, 5 e 6), tinha-se como objectivo aferir se os alunos tinham alguma vez acedido à Internet, se sabiam ou não navegar na Web e, no geral, se estavam conscientes da terminologia usada na navegação da Web, uma vez que para o sucesso da actividade proposta, os alunos deveriam movimentar-se de forma autónoma na exploração da “WebQuest: A Formação de Portugal”.

Uma terceira parte abarca as informações obtidas (itens 8 e 9) sobre o uso do computador como instrumento de trabalho para aprender História. Uma vez que se trata de alunos que estavam pela primeira vez no 2.º Ciclo, que tinham no presente ano lectivo sofrido uma grande mudança provocada pela mudança de ciclo, tornou-se pertinente saber as opiniões dos alunos sobre a utilização do computador e da Web nas aulas para aprender História.

Na última parte da Ficha de Literacia Informática procurou-se aferir quais as opiniões dos alunos quanto ao trabalho em grupo e compreender, para a actividade que iriam realizar com recurso ao computador e à Internet, quais as preferências de trabalho (itens 10 e 11).

Era também preocupação do investigador aferir se, segundo os alunos, o recurso à WebQuest proporciona, facilita e estimula o trabalho colaborativo. No sentido de obter mais informação, solicitou-se uma justificação.

3.3.2 A Carta

Este questionário (cf. Anexo I – 1.2), implementado numa segunda fase do estudo, após os alunos tomarem conhecimento do que é uma WebQuest e que actividades iriam realizar, procurou inferir as opiniões dos alunos quanto ao facto da WebQuest ser um meio para aprender História. Além disso, solicitou-se aos alunos que realizassem, também, um comentário sobre o que é uma WebQuest e quais as expectativas para o trabalho que iriam desenvolver, possibilitando averiguar se tinham compreendido o que é uma WebQuest e quais as suas motivações para a resolução da actividade.

3.3.3 Tarefas de Significância Histórica

Para observar que tipo de atribuição de significância os alunos do 5.º ano de escolaridade têm, os participantes realizaram uma tarefa que se dividia em quatro etapas (cf. Anexo I – 1.3). Estas estão descritas de forma detalhada na descrição da componente Processo, no próximo subcapítulo (3.4.2.5).

3.3.4 Ficha de Metacognição I

Após a realização e apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos resultantes da exploração da “WebQuest: A Formação de Portugal”, os alunos realizaram um outro questionário intitulado Ficha de Metacognição I (cf. Anexo I – 1.4). Os objectivos desta Ficha consistiam, por um lado, em averiguar como os alunos se auto-avaliavam quanto ao cumprimento dos tópicos da tarefa, à organização, à criatividade e à validade científica da informação apresentada e, por outro, inferir quanto ao seu posicionamento em relação à cooperação e colaboração no trabalho em grupo, além da comunicação à turma do conhecimento adquirido pelos grupos.

3.3.5 Ficha de Metacognição II

A Ficha de Metacognição II (cf. Anexo I – 1.5), aplicada no final da actividade, procurou inferir a percepção dos participantes no estudo acerca: *i)* da WebQuest (itens 1, 2 e 3), *ii)* do conhecimento construído (itens 4 e 5), *iii)* das aulas de História com recurso à WebQuest (itens 6 a 12), e *iv)* do trabalho colaborativo (itens 13 a 19).

No que concerne à WebQuest, os alunos foram questionados sobre o gosto pela sua realização e a aprendizagem efectuada quanto ao seu uso e navegação.

Relativamente ao conhecimento construído, os alunos foram inquiridos no sentido de inferir acerca da aprendizagem efectuada, quer sobre aspectos históricos, quer sobre atitudes perante este desafio.

Entre os itens 6 a 12, relativos às aulas de História com recurso à WebQuest, considerou-se pertinente conhecer o que mais os alunos gostaram de realizar na WebQuest, as maiores dificuldades por eles sentidas, em que medida a realização deste tipo de tarefas os motivou para aprender mais, tendo-se pedido ainda a sua opinião sobre o método utilizado pelo professor.

No que concerne ao trabalho colaborativo (itens 13 a 19), pretendeu-se avaliar, do ponto de vista dos alunos, o trabalho desenvolvido em colaboração com o par escolhido, inferir se ocorreu um trabalho de cooperação e entreaajuda e de partilha para a promoção da aprendizagem.

3.3.6 Grelha de Observação

Recorreu-se também à observação directa para compreender melhor o processo de trabalho dos alunos. As observações do investigador acompanhadas por um registo dos acontecimentos à medida que estes vão ocorrendo, possibilitam de facto uma melhor compreensão sobre os mesmos. De acordo com Jogersen (1989), a observação deve ser o método primário para reunir informação sobre a realidade a explorar empiricamente. Acreditamos que esta técnica permite ao investigador compreender melhor as perspectivas dos alunos implicados, possibilitando, como afirma Bell (1993), aferir se os alunos fazem o que dizem ou se se comportam como afirmam fazê-lo.

A fim de recolher dados acerca da reacção dos alunos quanto às tarefas propostas: motivação, empenho, cumprimento das orientações fornecidas e à ajuda solicitada, elaborou-se uma Grelha de Observação (cf. Anexo I – 1.6) onde se prevê a ocorrência de alguns aspectos, nomeadamente o interesse dos alunos no desenrolar do trabalho de grupo, as reacção e atitudes dos alunos perante a actividade, as dificuldades manifestadas pelos alunos e, ainda, problemas técnicos ocorridos durante a exploração da “WebQuest: A Formação de Portugal”. Estes objectivos foram estabelecidos no sentido de garantir uma recolha de dados o mais fidedignos possível, ainda que estejamos conscientes de que a mente humana é selectiva e o que cada pessoa selecciona para ver depende da sua história pessoal e da sua bagagem cultural (Ludke & André, 1986).

Uma das preocupações do investigador foi observar os fenómenos e registar da forma mais objectiva possível, interpretando, posteriormente, os dados recolhidos, nomeadamente, o que viu, ouviu, experienciou e reflectiu no decurso das sessões.

As notas recolhidas por meio da observação devem ter uma parte descritiva e outra reflexiva (Bogdan & Biklen, 1994). A parte descritiva compreende um registo do que ocorre no terreno (reconstrução dos diálogos, descrição dos locais, das actividades, atitudes, acções e conversas entre participantes). O carácter reflexivo permite ao investigador registar a sua opinião e preocupações, especulações, dúvidas, surpresas e decepções.

3.4 Caracterização da “WebQuest: A Formação de Portugal”

A “WebQuest: A Formação de Portugal”³ serviu como recurso motivador de aprendizagem do conteúdo programático a estudar pelos alunos do 5.º ano de escolaridade, de forma a desenvolver competências essenciais, nomeadamente, a análise de fontes inclusive em suporte digital.

Segundo March (1998), a opção por uma WebQuest para a aprendizagem de um determinado assunto depende do grau de satisfação que o professor sente ao ministrar determinado conteúdo. Neste caso, pretende-se analisar a atribuição de significância histórica dos alunos às fontes por eles consultadas, sobre um conteúdo considerado interessante tanto pelo professor-investigador como para os alunos.

Esta actividade mostrava-se adequada visto que os alunos teriam uma maior oportunidade de atribuir de forma autónoma significado aos conceitos a aprender, a pesquisar e a contextualizar a formação de Portugal. O primeiro passo foi a escolha do tema para alunos que frequentam o 5.º ano de escolaridade, na disciplina de História e Geografia de Portugal. Assim, a escolha recaiu sobre o subtema “A Formação do Reino de Portugal”, da Unidade Temática “A Península Ibérica: Dos primeiros povos à formação de Portugal” dado que nos parece um tema aliciante e de grande interesse para os alunos que, normalmente, vibram com histórias de guerras, conquistas e reis.

De acordo com paradigmas educativos actuais, defende-se que para se atribuir significância esta não pode ser resultado de uma actividade de memorização, mas sim como resultado da compreensão dos acontecimentos de uma actividade de reflexão sobre os mesmos. Acreditamos que a WebQuest permite a compreensão dos conhecimentos por parte dos alunos, de uma forma dinâmica e autónoma, como ocorreu com várias investigações que pediram que interrelacionassem conceitos, fizessem conjecturas, aplicassem conceitos e fomentassem atitudes da vida social, nomeadamente a partilha, a ajuda, a cooperação, entre outros (Couto, 2004; Quadros, 2005; Guimarães, 2005; Cruz, 2006a; Silva, 2006; Neves, 2006; Lopes, 2006; Sousa, 2006).

Para além disso, pretendemos provocar discussões e originar o diálogo entre diferentes perspectivas entre os alunos, criando momentos de debate entre eles e, através do confronto dessas ideias, conduzir a reflexões e conseqüentemente, à interiorização e compreensão criativa dos factos históricos de uma forma mais elaborada.

³ URL: <http://www.aformacaodeportugal.no.sapo.pt>

3.4.1 A construção da WebQuest

O processo da construção desta WebQuest desenrolou-se em três etapas: planeamento, elaboração e a publicação online.

Foi um processo moroso porque as variáveis envolvidas eram muitas: alunos para quem era feita a WebQuest e seus conhecimentos e interesses, orientações propostas pelo Ministério de Educação, princípios implicados na realização de uma boa WebQuest, objectivos da actividade e as competências históricas que se pretendiam ver trabalhadas com o uso da WebQuest.

Definido o tema, optou-se por delinear as competências específicas da História a desenvolver pelos alunos aquando da realização da WebQuest. Assim, e de acordo com as competências e temas programáticos definidos pelo Ministério da Educação para o 5.º ano (Abrantes, 2001), procurámos, através desta actividade, desenvolver algumas competências específicas com o tratamento do tema “Formação de Portugal”:

Espacialidade e Temporalidade:

1. Localização no espaço e no tempo da Formação de Portugal;

Compreensão Contextualizada:

2. Descrição dos principais acontecimentos relacionados com a formação de Portugal;
3. Identificação de personalidades que marcaram a formação de Portugal;
4. Destaque da acção de D. Afonso Henriques no processo de independência de Portugal e do alargamento do território português;
5. Compreensão do significado do reconhecimento do reino de Portugal pela Igreja;
6. Reconhecimento da importância de acções individuais e colectivas que possibilitaram a formação e a independência de Portugal;
7. Sensibilização para o (s) significado (s) da independência de Portugal;

Dentro destas competências específicas, destacamos, como foco de análise a última, a sensibilização para o (s) significado (s) da independência de Portugal.

À medida que se ia amadurecendo sobre o tema escolhido, iniciou-se a pesquisa na Web a fim de averiguar e avaliar os sites encontrados sobre o assunto. Foi avaliada a conveniência de utilizar outro tipo de fontes mas não se considerou pertinente, uma vez que foram encontrados recursos provenientes da Web, úteis para as respostas às questões-chave e às competências essenciais que o professor-investigador queria ver desenvolvidas. A maioria da informação foi

recolhida através de motores de busca como o Google, Yahoo e Sapo. Foram encontrados muitos recursos, mas nem sempre adequados à faixa etária com que iríamos trabalhar e às competências que pretenderíamos ver desenvolvidas nos alunos. Nalguns sites, a informação era demasiado reduzida, noutros demasiado extensa, uns incompletos, outros com informação repetida, outros extremamente complexos e de difícil compreensão e interpretação, além da consciência de que determinados sites têm um prazo de vida curta, o que poria em causa o trabalho, caso os sites desaparecessem ou mudassem de endereço. No entanto, a maior limitação na construção desta WebQuest residiu no facto de os sites escolhidos conterem hiperligações que, ao serem acedidas, poderiam desorientar o aluno na construção do seu trabalho. Mas foi um risco que decidimos tomar.

Dodge, no artigo “FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest” (2001), apresenta as cinco regras essenciais a levar em consideração no desenvolvimento de uma WebQuest:

- Find great sites;
- Orchestrate your learners and resources;
- Challenge your learners to think;
- Use the medium;
- Scaffold high expectations.

Assim, e segundo o autor, elas são: procurar sites relevantes e fidedignos para o tema em questão que estimulem o interesse dos alunos (1); delinear os Recursos e as etapas a ser desenvolvidas em grupo para que todos os elementos tenham coisas interessantes e importantes a fazer (2); estimular os alunos a pensar (3); recorrer à Web para a realização de propostas de trabalho que não sejam facilmente resolúveis em papel e sem o recurso à Web (4) e, por fim, propor Tarefas desafiantes que não estejam na expectativa dos alunos, nomeadamente ao nível das fontes de informação, da transformação da informação em algo novo – por exemplo comparar e contrastar, encontrar padrões, raciocinar indutivamente e tomar decisões – e/ou produção de coisas que nunca haviam produzido antes (5).

Como a Tarefa é a alma de uma WebQuest, foi preocupação nossa planear uma Tarefa desafiante e motivadora para os alunos, mas realizável. Para isso, procurou-se, primeiro recriar uma “estória”, de modo a motivar e envolver os alunos na realização da Tarefa a propor e, no Processo, explicar passo a passo como cada grupo deve proceder e que fontes de informação devem ser usadas em cada etapa.

Para a realização da actividade, quanto aos métodos de organização de grupos de trabalho, optou-se no estudo principal pela organização em pares, procurando criar um ambiente de aprendizagem colaborativo. Esta opção justifica-se pelo facto de evitar a dispersão dos alunos e baixas participações de alguns elementos como se constatou no estudo piloto. Acreditamos que o trabalho em pares promove a interajuda entre eles quanto à compreensão e aplicação de determinados conhecimentos, prevendo-se a existência de confronto de ideias e de argumentos e avaliações, no sentido de um entendimento comum dos conteúdos em questão (Slavin, 1995). March (1998) também defende a opção pelo trabalho em pequenos grupos, uma vez que grupos de trabalho com três ou mais elementos conduziram certamente à inércia de alguns elementos aquando do desenvolvimento da actividade. Corroboramos inteiramente estes argumentos e, uma vez que um dos objectivos da WebQuest era a compreensão e atribuição de significância a conteúdos do subtema “A Formação do Reino de Portugal”, considerou-se relevante que todos tivessem uma participação activa e interventiva a fim de evitar o insucesso da actividade ao nível das competências focalizadas e, sendo em pares, maiores as hipóteses de participação e contribuição dos elementos e a consonância de gostos (Jacques, 2004).

3.4.1.1 Suporte

Optou-se por escolher como editor de páginas Web o FrontPage 2003 da Microsoft, para a construção da “WebQuest: A Formação de Portugal”.

3.4.1.2 Estrutura

Relativamente à estrutura da “WebQuest: A Formação de Portugal”, procurou-se defini-la de forma clara e com etapas sequenciais, de modo a tornar a actividade compreensível para os alunos, sobretudo atendendo à sua faixa etária (10-11 anos), dotando-a de uma linguagem mais dirigida para os alunos e acessível. Assim, a organização da informação na WebQuest faz-se através de uma estrutura em rede⁴ como podemos ver na figura 3.1).

⁴ Numa estrutura em rede, todas as páginas estão ligadas umas às outras.

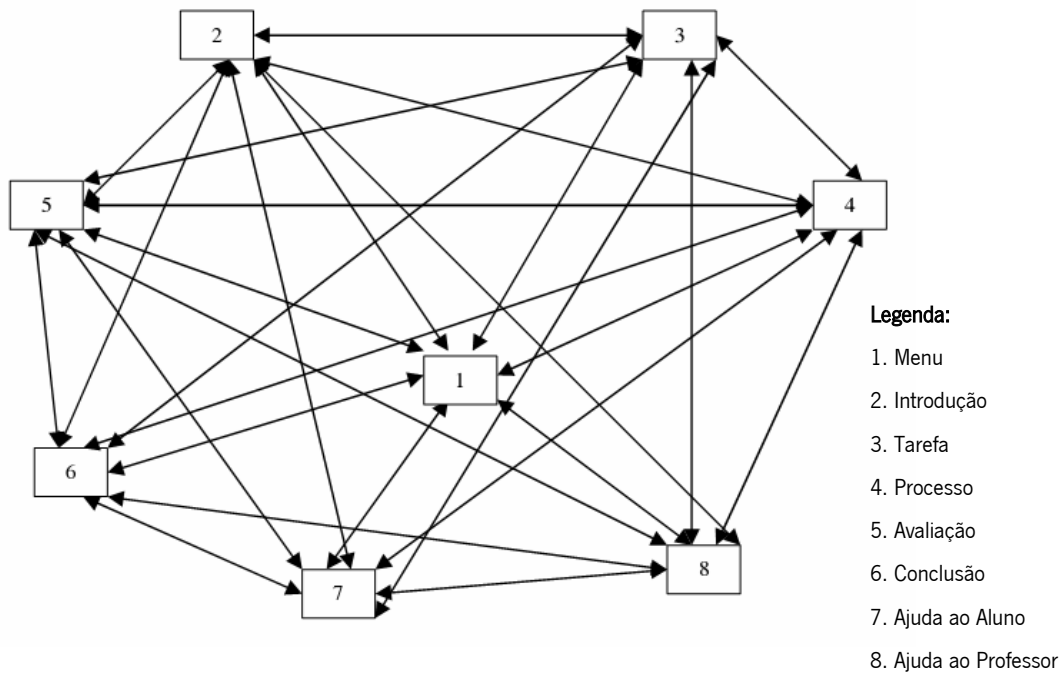


Figura 3.1 – Estrutura em rede da WebQuest

A estrutura em rede é dinâmica pois permite passar de um nó a qualquer outro nó da rede, propiciando ao utilizador total liberdade de navegação (Carvalho, 2002b), como se pode visualizar na figura. Assim, em cada página o menu está sempre disponível, para que os alunos possam aceder e percorrer as diferentes componentes da WebQuest de acordo com as suas necessidades.

A riqueza das ligações de uma estrutura em rede revelam as possibilidades permitidas na interação com o documento, mas demasiadas ligações podem distrair e sobrecarregar o utilizador (Shneiderman, 1998), devido às constantes tomadas de decisão sobre o próximo nó a visitar. Assim, na “WebQuest: A Formação de Portugal”, a partir da HomePage os alunos são incentivados a seguir a ordem das hiperligações disponíveis, seguindo uma navegação linear.

Em relação ao modelo de página optou-se por recorrer a páginas com frames. Esta opção foi tomada para que o menu ficasse sempre visível para que quando se acede aos Recursos, eles abram na mesma frame a fim de evitar que os alunos se percam em várias janelas abertas, facilitando, ao mesmo tempo, a comunicação com as diferentes páginas da WebQuest. Assim, procurámos criar um documento interactivo com uma estrutura híbrida, que proporcione liberdade ao utilizador, mas que também lhe proporcione visitas guiadas (Carvalho, 2001). Optámos por esta estrutura visto permitir uma navegação simples, evitando a desorientação por parte dos utilizadores

porque uma estrutura híbrida do hiperdocumento, para além de permitir liberdade ao utilizador, compromete-o no acesso a determinadas informações ou assuntos dos quais se pretende que este adquira conhecimentos (Carvalho, 2002b).

3.4.1.3 Duração

No que respeita à duração da WebQuest, a “WebQuest: A Formação de Portugal” caracteriza-se por ser de curta duração, podendo ser resolvida em duas sessões, cada uma de 90 minutos, ou, então, quatro sessões, cada uma de 45 minutos.

3.4.2 Descrição da WebQuest

Nesta actividade orientada, pretendia-se que os alunos analisassem um conjunto de informações disponíveis online, compreendessem e reflectissem sobre a informação. Para demonstrarem que compreenderam a informação, deveriam seleccionar as datas que considerassem mais significativas para a Formação de Portugal para a realização do produto final, uma barra cronológica com esses acontecimentos.

Por conseguinte, a “WebQuest: A Formação de Portugal” obedece à estrutura proposta por Bernie Dodge. Por este motivo, a WebQuest é constituída pelos seguintes componentes: Introdução, Tarefa, Processo, Avaliação e Conclusão.

3.4.2.1 HomePage

Na HomePage da “WebQuest: A Formação de Portugal” explicita-se que se trata de uma WebQuest realizada para alunos do 5.º ano de escolaridade para a disciplina de História e Geografia de Portugal. A mesma dispõe de uma Ajuda ao Professor pois, assim, qualquer pessoa que aceda ao site fica a saber qual o tipo de site em que se encontra e a que nível de escolaridade se destina. É disponibilizado o nome do autor e o contacto electrónico para um possível contacto (por meio de uma hiperligação a partir do nome), bem como, a data da realização do site e as características para a sua optimização.

O fundo contém uma imagem alusiva a D. Afonso Henriques (v. Figura 3.2), com legenda sensível ao cursor do rato, indicando “Entrar”. Activando a hiperligação presente na imagem, o utilizador acede ao Menu que integra as componentes que constituem a WebQuest, bem como, a

Ajuda ao utilizador. Com o menu sempre disponível, o utilizador deve aceder sequencialmente às várias componentes a fim de realizar as tarefas propostas.

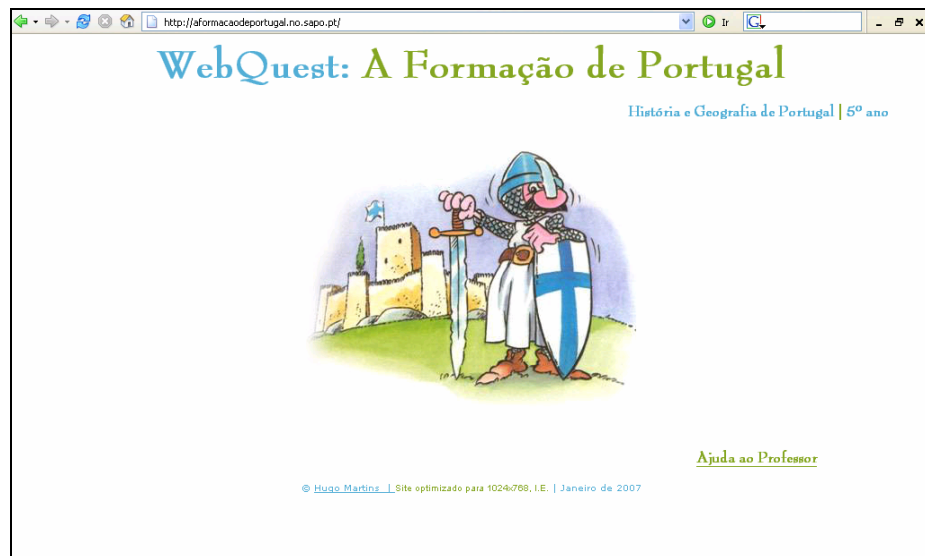


Figura 3.2 – HomePage da “WebQuest: A Formação de Portugal”

3.4.2.2 Introdução

A apresentação de um cenário dentro do qual os alunos irão trabalhar é um dos elementos motivacionais previstos por Dodge (1995) na construção de uma WebQuest. Por este motivo, a WebQuest tem início com a apresentação de uma animação. Este aspecto teve como propósito incentivar os alunos para a realização da WebQuest desde o primeiro contacto.

Assim, accionando a Introdução, o aluno é convidado a visualizar a animação “Perdidos na Euroática”, produzida com recurso à ferramenta bubbleshare, e a partir da qual os alunos serão envolvidos na história. A história recria uma situação em que o utilizador estava numa colónia de férias com os amigos quando resolvem imaginar que encontram uma máquina do tempo que os "transporta" para o ano 3128 (v. Figura 3.3).

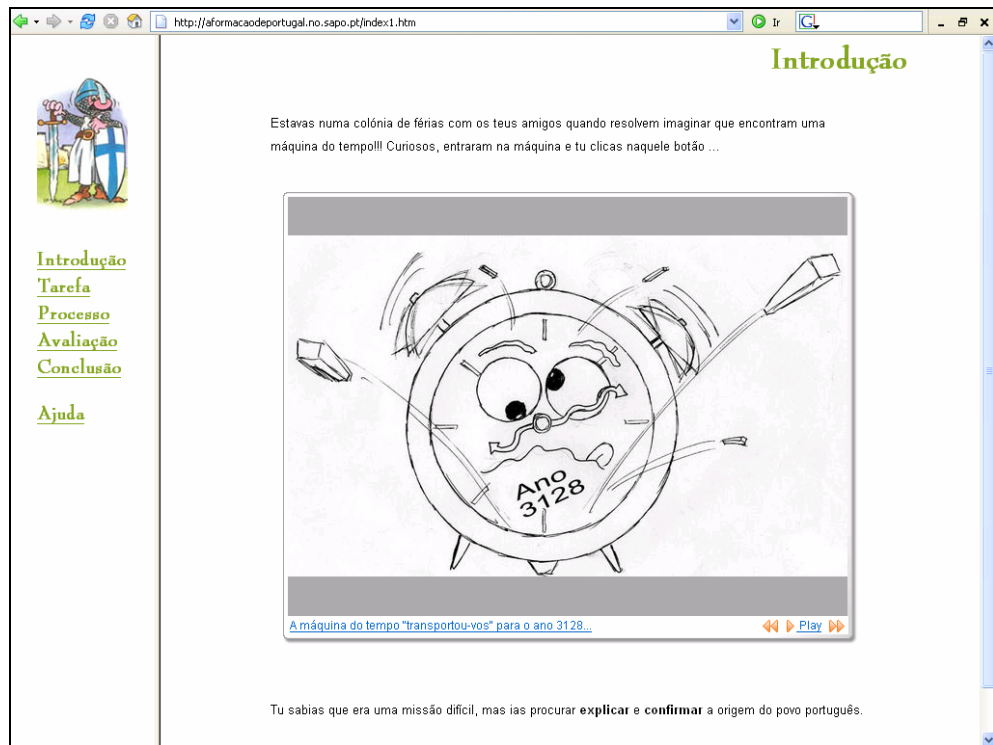


Figura 3.3 – Introdução da “WebQuest: A Formação de Portugal”

3.4.2.3 Animação

"Transportados" pela máquina do tempo para o ano 3128, os amigos foram ter à Euroática, mas como não sabiam onde estavam, decidiram perguntar às pessoas que estavam ali perto. Qual não foi o espanto quando lhe responderam que eles estavam no ano de 3128 na Vianática, a capital da Euroática.

Como se sentiam perdidos, responderam que eram de Portugal e aí o espanto foi maior quando disseram que nunca tinham ouvido falar de Portugal nem de D. Afonso Henriques. Então, eles tinham uma missão: procurar explicar e confirmar a origem do povo português (v. Figura 3.4).



Figura 3.4 – Imagens da animação “Perdidos na Euroática” inseridas na Introdução

3.4.2.4 Tarefa

Para cumprirem a missão de explicar e confirmar a origem do povo português era necessário compreender parte da História de Portugal e, naturalmente, reconhecer D. Afonso Henriques como primeiro rei de Portugal. Assim, os amigos deviam juntar-se e construir uma barra cronológica para conhecer em pormenor D. Afonso Henriques a fim de poderem explicar aos Euroáticos a origem do povo português (v. Figura 3.5).



Figura 3.5 – Tarefa da WebQuest

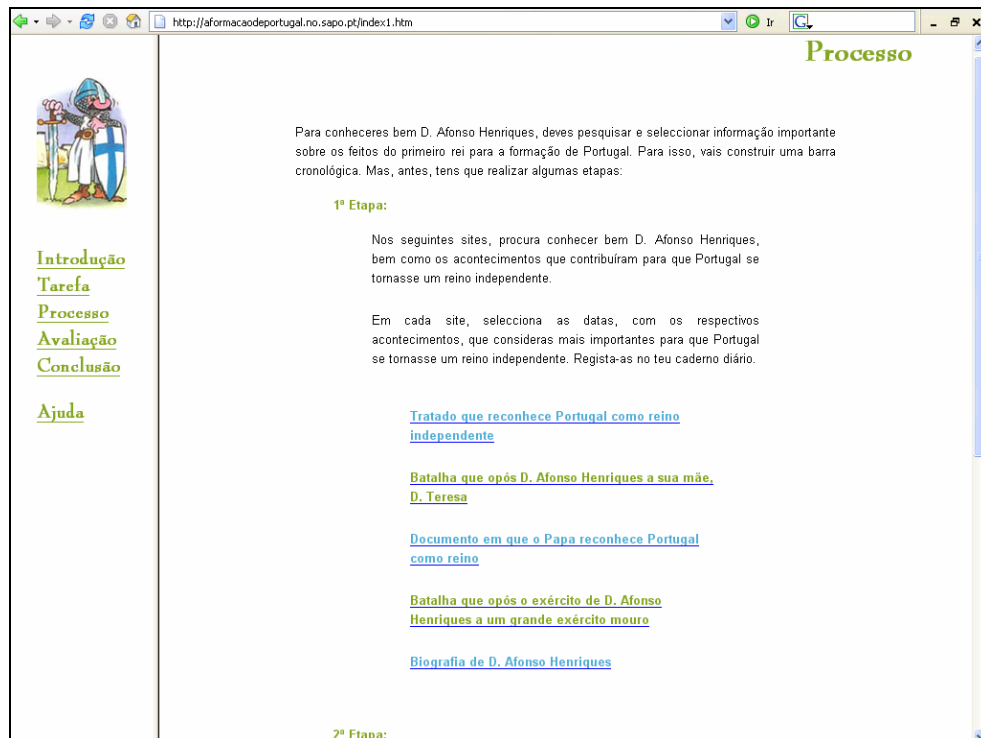
Pretendeu-se que a Tarefa fosse apresentada de forma clara e com o objectivo de evitar o “copiar/colar”, optando então por não propor questões, mas antes orientações de trabalho. Acreditamos que, se a Tarefa fosse apresentada em forma de questão, os alunos tentariam o mais rapidamente possível e com o mínimo de informação obter uma resposta sem reflectir e investigar sobre o assunto (Cruz, 2006b).

Por conseguinte, esta WebQuest foi elaborada não só para os alunos compreenderem determinados conteúdos mas também proporcionar o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, em torno da significância histórica de um dado tema, através das justificações das datas escolhidas e do debate estabelecido com o colega.

3.4.2.5 Processo

Para a resolução das etapas, foram dadas indicações aos alunos sobre o que deveriam fazer e o produto que teriam de apresentar no final de cada etapa.

Assim, para conhecerem bem D. Afonso Henriques, os alunos deviam pesquisar e seleccionar informação importante sobre o rei D. Afonso Henriques (cf. Anexo II), bem como os acontecimentos que contribuíram para que Portugal se tornasse um reino independente, recorrendo aos recursos listados para o efeito (v. Figura 3.6).



http://aformacaoportugal.no.sapo.pt/index1.htm

Processo

Para conheceres bem D. Afonso Henriques, deves pesquisar e seleccionar informação importante sobre os feitos do primeiro rei para a formação de Portugal. Para isso, vais construir uma barra cronológica. Mas, antes, tens que realizar algumas etapas:

1ª Etapa:

Nos seguintes sites, procura conhecer bem D. Afonso Henriques, bem como os acontecimentos que contribuíram para que Portugal se tornasse um reino independente.

Em cada site, selecciona as datas, com os respectivos acontecimentos, que consideras mais importantes para que Portugal se tornasse um reino independente. Regista-as no teu caderno diário.

[Tratado que reconhece Portugal como reino independente](#)

[Batalha que opôs D. Afonso Henriques a sua mãe, D. Teresa](#)

[Documento em que o Papa reconhece Portugal como reino](#)

[Batalha que opôs o exército de D. Afonso Henriques a um grande exército mouro](#)

[Biografia de D. Afonso Henriques](#)

2ª Etapa:

Figura 3.6 – Processo da WebQuest

Nestes recursos, os alunos poderiam encontrar várias datas/acometimentos de acordo com o quadro 3.1.

Quadro 3.1 – Datas/acometimentos que se encontravam nos recursos

Datas	Acometimentos
1109	Nascimento de Afonso Henriques
1120	Afonso Henriques toma uma posição política oposta à da mãe
1122	Afonso Henriques arma-se cavaleiro
1127	Afonso VII de Castela cerca Guimarães
1128	Batalha de S. Mamede
1131	Fundação do Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra
1135	Conquista de Leiria
1139	Batalha de Ourique
1140	Afonso Henriques passa a usar título de Rei de Portugal
1143	Tratado de Zamora
1146	Afonso Henriques casa com Mafalda de Sabóia
1146	Conquista de Santarém
1147	Conquista de Lisboa, Almada e Palmela
1160	Conquista de Alcácer
1179	Bula emitida pelo Papa Alexandre III
1185	Morte de Afonso Henriques

Assim, numa primeira etapa a tarefa dos alunos consistiu em pesquisar e seleccionar informação relevante sobre o período histórico vivido no tempo de D. Afonso Henriques e os acontecimentos que contribuíram para que Portugal se tornasse um reino independente cujos feitos seleccionados seriam escritos, primeiramente, numa folha à parte (cf. Anexo I – 1.3). Desta feita, os alunos desenvolveriam as competências previstas quanto à localização espácio-temporal da formação de Portugal, identificariam D. Afonso Henriques como personalidade que marcou a formação de Portugal e poderiam descrever os principais acontecimentos relacionados com a formação do país.

Na segunda etapa, os alunos deviam justificar as datas que consideraram importantes para que Portugal se tornasse um reino independente promovendo, desta forma, o reconhecimento da acção de D. Afonso Henriques no processo de independência de Portugal quer quanto à autonomia face a Castela quer no reconhecimento da independência por parte da Igreja, relacionando também o alargamento do território português.

Na terceira etapa, das datas seleccionadas, os alunos deviam indicar e justificar a que consideraram a mais importante de todas e a menos importante de todas como marco para a independência de Portugal de forma a sensibilizar os alunos para o significado da independência de Portugal. Os alunos explorariam, assim, a significância histórica desta temática.

Numa última etapa, os alunos deviam preencher a barra cronológica com todas as datas que consideraram importantes para que Portugal se tornasse um reino independente procurando que os alunos, autonomamente, reconhecessem a importância de acções individuais e colectivas que possibilitaram a formação e a independência de Portugal. A significância histórica seria, assim, aprofundada como competência “ganha” pelos alunos.

Resumindo, as etapas propostas proporcionavam o desenvolvimento de determinadas competências, ao nível da identificação espaço-temporal através da observação, leitura, análise e recolha de informação sobre a formação de Portugal, na 1.^a etapa; da compreensão e reflexão sobre a significância desses dados, através da interpretação e comparação de datas nas 2.^a e 3.^a etapas; ao nível da síntese sobre significância histórica do período de D. Afonso Henriques, nomeadamente aquando da construção da barra cronológica; e ao nível da avaliação da actividade nos seus vários momentos, por exemplo, da realização d'A Carta e do preenchimento da Ficha de Metacognição I.

3.4.2.6 Recursos

A partir da página Processo, estavam visíveis os recursos que os alunos tinham que aceder a fim de encontrar informação relevante sobre D. Afonso Henriques, bem como sobre os acontecimentos que contribuíram para que Portugal se tornasse um reino independente. Nos recursos disponibilizados pela Internet, optou-se por apresentá-los não com o endereço electrónico do site mas sim com palavras-chave relativas a alguns acontecimentos. Todos os sites foram, também, analisados em termos de compreensão para a faixa etária destinada.

Para cumprir os objectivos delineados, listaram-se cinco recursos, provenientes da Wikipédia por serem de linguagem acessível, nomeadamente, *i)* o Tratado que reconhece Portugal como reino independente, *ii)* a Batalha que opôs D. Afonso Henriques a sua mãe, D. Teresa, *iii)* o Documento em que o Papa reconhece Portugal como reino, *iv)* a Batalha que opôs o exército de D. Afonso Henriques a um grande exército muçulmano e *v)* a Biografia de D. Afonso Henriques.

Acedendo a estes recursos, os alunos encontram a informação para realizar o trabalho (v. Figura 3.7):



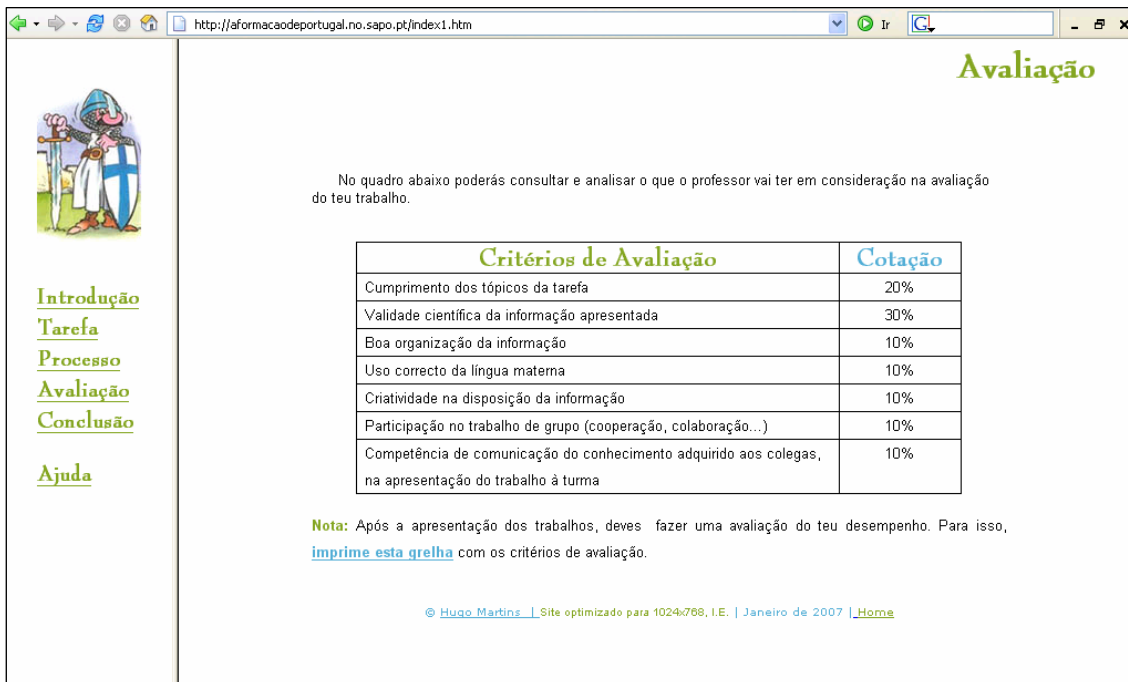
Figura 3.7 – Hiperligação de um dos recursos (Biografia de D. Afonso Henriques) inseridos no Processo

3.4.2.7 Avaliação

Na Avaliação final do desempenho dos alunos, apresentam-se os critérios de ordem qualitativa e quantitativa levados em consideração pelo professor para a apreciação de cada trabalho efectuado (v. Figura 3.8). Pretende-se, de forma clara e concreta dar indicações aos alunos sobre a forma como o trabalho realizado seria avaliado.

A avaliação integra uma informação global sobre as percentagens de cada critério a ser considerado pelo professor. Depois de realizada a actividade, os alunos preenchem a Ficha de Metacognição I (cf. Anexo 1.4) sobre o desempenho.

Esta avaliação incide sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos nas aulas, bem como, a apresentação do projecto colaborativo aos colegas. A informação reunida tem, pois, por objectivo ajudar a explicar aos habitantes da Vianática, na Euroática, a origem do povo português e como se formou a nacionalidade.



The screenshot shows a web browser window with the URL <http://aformacaoportugal.no.sapo.pt/index1.htm>. The page title is "Avaliação". On the left, there is a navigation menu with links: [Introdução](#), [Tarefa](#), [Processo](#), [Avaliação](#), [Conclusão](#), and [Ajuda](#). The main content area features a cartoon knight and the text: "No quadro abaixo poderás consultar e analisar o que o professor vai ter em consideração na avaliação do teu trabalho." Below this is a table with two columns: "Critérios de Avaliação" and "Cotação".

Critérios de Avaliação	Cotação
Cumprimento dos tópicos da tarefa	20%
Validade científica da informação apresentada	30%
Boa organização da informação	10%
Uso correcto da língua materna	10%
Criatividade na disposição da informação	10%
Participação no trabalho de grupo (cooperação, colaboração...)	10%
Competência de comunicação do conhecimento adquirido aos colegas, na apresentação do trabalho à turma	10%

Below the table, there is a note: "Nota: Após a apresentação dos trabalhos, deves fazer uma avaliação do teu desempenho. Para isso, [imprime esta grelha](#) com os critérios de avaliação." At the bottom, there is a footer: "© Hugo Martins | Site optimizado para 1024x768, I.E. | Janeiro de 2007 | [Home](#)".

Figura 3.8 – Avaliação da WebQuest

Os indicadores a ser considerados no momento da avaliação são os seguintes: o cumprimento dos tópicos da tarefa, a validade científica da informação apresentada, a boa organização da informação, o uso correcto da língua materna, a criatividade na disposição da informação, a participação no trabalho de grupo (cooperação, colaboração...) e a competência de comunicação do conhecimento e conclusões históricas aos colegas na apresentação do trabalho à turma. A quantificação de cada critério a considerar na avaliação dos alunos foi determinada de acordo com a morosidade das etapas e de acordo com a dificuldade de cada uma. Acreditamos que a avaliação predefinida clarifica o aluno sobre a forma como vai ser avaliado e aquilo que o professor espera na realização dos trabalhos.

3.4.2.8 Conclusão

Uma última componente, a Conclusão, indica aos alunos a vantagem de realizar esta WebQuest pois já se sentem capazes de explicar aos Euroáticos a origem de Portugal e desperta a curiosidade dos alunos para conhecerem os reis que sucederam a D. Afonso Henriques e que contributos poderão ter sido dados por eles (v. Figura 3.9).



Figura 3.9 – Conclusão da WebQuest

Para além disso, há um apontador (imagem com legenda sensível ao cursor do rato convidando os alunos para saber mais) que funciona como estímulo aos alunos para continuarem e aprofundarem a sua compreensão da História de Portugal: em particular, pesquisar informações sobre os outros reis de Portugal, desde D. Sancho I até ao fim da monarquia com D. Manuel II. Pretendemos, pois, despertar a curiosidade dos alunos para novas situações de aprendizagem.

3.4.2.9 Ajuda ao Aluno

Na página Ajuda ao Aluno (v. Figura 3.10) são dadas algumas orientações como a definição do termo WebQuest, o mentor da actividade, as componentes que caracterizam uma WebQuest, bem como o que nelas se pretende para o desenvolvimento da actividade.



Figura 3.10 – Página da Ajuda ao Aluno na WebQuest

3.4.2.10 Ajuda ao Professor

A Ajuda ao professor (v. Figura 3.11) refere quem foi o mentor da WebQuest, as componentes que caracterizam uma WebQuest e o que com elas se pretende, bem como explicita que se trata de uma WebQuest destinada a alunos do 5.º ano de escolaridade na disciplina de História e Geografia de Portugal. Clarifica, igualmente, que se trata de uma proposta realizada para 3/4 aulas – WebQuest de curta duração – com a intenção de potenciar a aprendizagem do aluno na unidade “A Formação do Reino de Portugal”, orientando-o para entender melhor aspectos da história da formação da identidade portuguesa e atribuir-lhe significados.

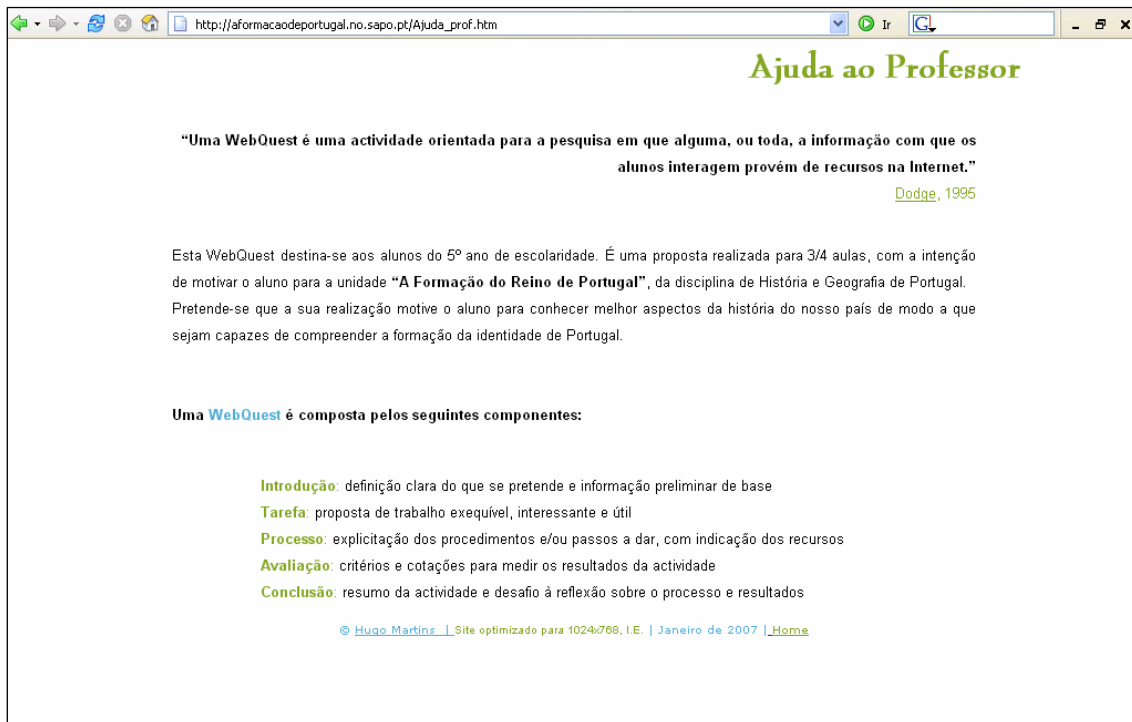


Figura 3.11 – Página da Ajuda ao Professor na WebQuest

3.4.3 Descrição da Interface

A interface tem um papel tão crucial que faz com que o utilizador se interesse pelo documento ou se desinteresse e o abandone. Por isso, deve entender-se a usabilidade como condição essencial para a sua aceitação pelo utilizador (Carvalho, 2002). A usabilidade tem vindo a impor-se como área de importância crescente, sendo regulada por normas internacionais (ISO/DIS 9241:11). A usabilidade é uma qualidade que deve ser inerente ao documento e que possibilita que os utilizadores o usem com satisfação, eficácia e eficiência na realização de tarefas (Babo, 1996). Um documento pode estar bem concebido em termos de funcionalidade, mas se a sua usabilidade não for boa, o utilizador rejeitá-lo-á (Carvalho, 2001).

Na construção deste hiperdocumento, e porque se pretendia a construção de um site cuja navegação fosse intuitiva no sentido de garantir a orientação dos alunos no decurso do trabalho, o layout da página, o fundo, o tipo e tamanho de letra, o espaçamento entre linhas e parágrafos, as cores, as imagens e as animações foram tidas em consideração de modo a tornar a interface consistente, simples e funcional. Temos consciência que a interface estabelece a comunicação

entre o hiperdocumento e o utilizador. Se estiver bem concebida, faculta uma compreensão rápida da sua interacção (Preece et al., 1994) e o utilizador desenvolve com facilidade o modelo mental do documento, orientando-se no hiperespaço.

3.4.3.1 Layout da página

O Layout da página é constituído por duas frames (v. Figura 3.12). Uma, do lado esquerdo, é constituída pelo menu. A outra é a área de trabalho que contém informações ou orientações relevantes para a realização da actividade proposta. Em duas situações (Processo e Recursos), torna-se necessário utilizar o scrolling vertical, devido à disposição da informação.

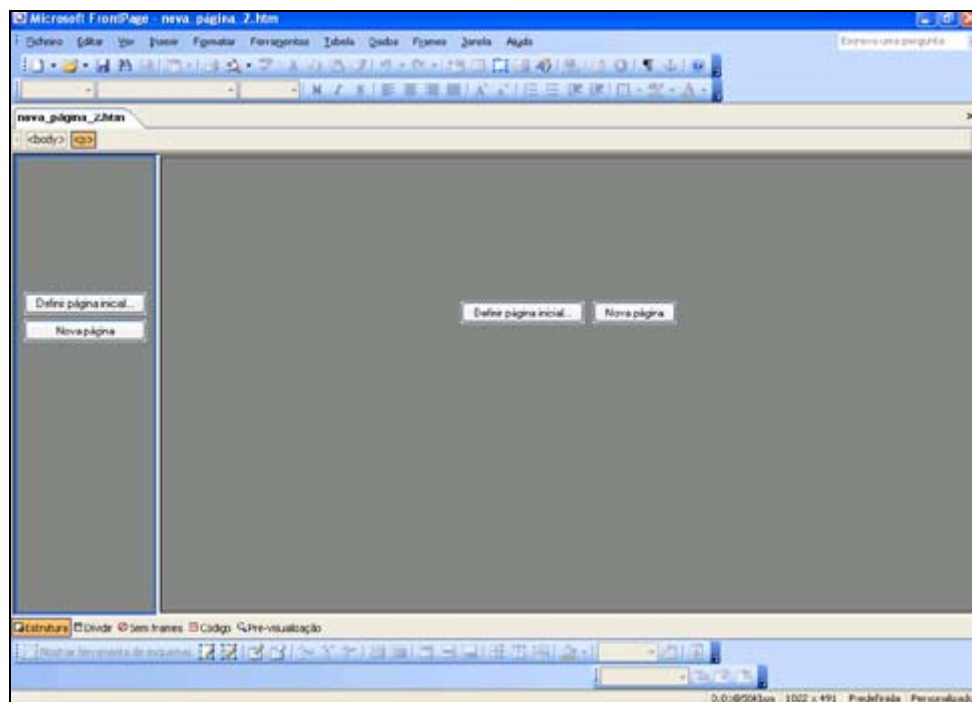


Figura 3.12 – Layout das páginas

3.4.3.2 Fundo

Para a “WebQuest: A Formação de Portugal” optou-se por um fundo branco, comum a todas as páginas da WebQuest, cuja imagem utilizada na HomePage se encontra acima do Menu como forma de possibilitar, permanentemente, o regresso à Home apesar de que também era possível regressar à HomePage, pelo rodapé presente em todas as páginas da WebQuest.

3.4.3.3 Tipo e tamanho de letra

O tipo de letra escolhido para o corpo do texto foi Arial e, para os títulos e o menu foi o Bernhard Modern Roman, para sobressair do corpo de texto ao mesmo tempo que se pretendia facilitar o reconhecimento pelos browsers. O tamanho da letra varia entre 10 (no texto), 24 (nos subtítulos) e 36 (no título da HomePage).

O menu, o título e os subtítulos encontram-se a negrito mas com a mesma cor do texto. Algumas palavras no texto também se encontram a negrito a fim de fazer sobressair a informação aí contida.

Apenas as indicações de hiperligações se encontram sublinhadas.

3.4.3.4 Espaçamento entre linhas e parágrafos

Na construção do texto para a WebQuest, procurou-se a clareza e evitámos frases longas. Por isso, as frases são curtas, a média de linhas por parágrafo rondam as 2/3 linhas para facilitar a leitura do texto aos alunos e impedir que perdessem o interesse. O espaçamento entre linhas é de 1,5 linhas. Estes aspectos foram considerados a fim de facilitar a leitura e, ao mesmo tempo, não desmotivar os alunos.

3.4.3.5 Cores

As cores utilizadas são as da palette de cores do Microsoft Office a fim de facilitar o reconhecimento pelos browsers sendo que as cores escolhidas para títulos, subtítulos e Menu foram o verde e o azul claro (distinto do azul que identifica a hiperligação) e preto para o texto informativo. Nos textos da WebQuest apenas se usou cor no Processo, para se diferenciarem as etapas (verde) e nas hiperligações (Recursos) sugeridas, alternando o azul com o verde. Estas cores também predominam no rodapé presente em todas as páginas da WebQuest.

3.4.3.6 Imagens

As imagens utilizadas são ilustrações adaptadas da História Alegre de Portugal (Almeida & Correia, 2003) com o objectivo de envolver os alunos no contexto da história que os levará à

resolução. Na página inicial aparece uma ilustração de D. Afonso Henriques, primeiro rei de Portugal, que aparenta grande valentia, convidando os alunos a entrar na aventura. Na Conclusão tem, também, três imagens alusivas a características dos reis que iniciaram as dinastias portuguesas: D. João Mestre de Avis, D. Filipe I e D. João IV. Estas imagens procuram suscitar no aluno o interesse para descobrir mais sobre a História de Portugal.

A imagem de D. Afonso Henriques, acima do Menu, funciona como hiperligação permanente para a HomePage.

3.4.3.7 Animação

A animação criada para a Introdução foi efectuada com recurso a uma ferramenta online: o Bubbleshare. O Bubbleshare é um site para partilha de fotografias ou imagens que possibilita a criação de slideshows, desde que aberta uma conta. Outra funcionalidade interessante é a possibilidade de criar balões de fala ou até adicionar voz aos diapositivos.

3.4.4 Avaliação da WebQuest

Todas as WebQuests, antes de serem utilizadas pelos alunos, devem ser avaliadas. A “WebQuest: A Formação de Portugal” foi avaliada de acordo com os critérios propostos por Bellofatto et al. (2001) e os “Fine Points Check List” de Dodge (1999a).

Assim, foram tidos em atenção na avaliação, os aspectos estéticos das páginas da “WebQuest: A Formação de Portugal”. Constatámos que o nível de leitura do texto é adequado para a audiência e as páginas construídas possibilitam uma boa legibilidade, uma vez que o fundo não interfere com o texto, usaram-se parágrafos e frases curtas (cada linha tem entre 8 e 16 palavras por linha e nenhum parágrafo excede as 8 linhas) e no corpo do texto usaram-se fontes sem séria uma vez que, como sabemos, a leitura no monitor torna-se mais cansativa do que no papel. As diferenças de tamanho e de cor são usadas com consistência. Os elementos gráficos utilizados contribuem para a compreensão de conceitos e de relações como prova a imagem da HomePage: um rei. A imagem, juntamente com o título da WebQuest, remete para o tema a ser trabalhado.

Procurou-se, igualmente, minimizar a utilização do scrolling mas acreditamos que a navegação é intuitiva uma vez que o utilizador sabe onde está a informação e como aceder a ela. Além disso, não se registaram problemas técnicos.

Bellofatto et al. (2001) alertam para o facto de que na avaliação da WebQuest se tenha em consideração, nas diferentes componentes que a constituem, aspectos como a motivação, a relação da tarefa com a capacidade cognitiva do aluno, a pertinência do processo, a quantidade e qualidade de recursos e a clareza nos critérios de avaliação. Assim, passamos a descrever estas concepções de acordo com a WebQuest criada:

Introdução

Na página da Introdução, no que respeita à motivação temática, acreditamos que a Introdução atrai o aluno para a realização da WebQuest uma vez que se apropria de características dos alunos desta faixa etária como o mistério e a missão que tem de cumprir, envolvendo-os na aprendizagem. Através da animação criada no Bubleshare possibilita-se o envolvimento dos alunos no enredo ao imaginarem que estão numa colónia de férias e que encontravam uma máquina do tempo que os transporta para o futuro e lhes é encarregue como missão, explicar a origem do povo português.

Existe também uma motivação cognitivamente mais elaborada, uma vez que a Introdução parte dos conhecimentos prévios dos alunos, pois já estudaram, ainda que sumariamente, a formação de Portugal no 4.º ano em Estudo do Meio, e prepara o aluno para uma compreensão mais significativa sugerindo alguns aspectos que vão ser focados como o facto de terem de explicar a origem do povo português.

Tarefa

Acreditamos que a Tarefa proposta além do tema ser envolvente é exequível, pois relaciona-se com o que é habitual e com o que são capazes de fazer. Para a concretização da Tarefa, os alunos têm necessidade de ler a informação proveniente dos sites, analisar, compreender e reflectir sobre essa informação, tomarem posição e, finalmente, criar um produto final, no caso, uma barra cronológica contendo a informação seleccionada, bem como uma síntese das suas reflexões, pois só assim conseguem cumprir a missão de explicar a origem do povo português.

Processo

No Processo, e após o estudo piloto (cf. Anexo III), redefiniram-se as etapas a fim dos alunos saberem sempre onde estão e qual o objectivo de cada etapa. Por conseguinte, os alunos têm as indicações necessárias para a informação que deverão aceder no sentido de obterem os conhecimentos previstos e, ao mesmo tempo, para chegarem ao produto final.

Por sua vez, todas as etapas pretendem, por um lado, que os alunos desenvolvam competências e, por outro, conduzir os alunos à compreensão sustentada de um conhecimento reflexivo e significativo, em particular, no âmbito da significância da formação de Portugal. Embora não sejam explicitados diferentes papéis, as etapas definidas levam o aluno a percorrer informação a que ele atribuirá um significado pessoal, por vezes único. Como o trabalho é desenvolvido em pares, o aluno tem que entrar em negociação com o seu par, compreender diferentes perspectivas e partilhar responsabilidade na execução das tarefas posteriormente apresentadas à turma.

Recursos

Quanto aos Recursos, há uma significativa relação entre todos os recursos listados e neles a informação necessária para os alunos completarem as tarefas. Apenas se listaram cinco recursos, os necessários para a realização da tarefa e de acordo com a faixa etária dos alunos envolvidos. Quanto à qualidade dos recursos apresentados, as fontes sugeridas proporcionam informação para os alunos aprenderem profundamente sobre o assunto, procurando ao mesmo tempo que as ligações apresentadas tirem partido da qualidade do que se pode encontrar na Web.

Avaliação

Na Avaliação, para além dos aspectos qualitativos, incluiu-se a descrição de aspectos quantitativos. Ou seja, esclarece-se os itens pelos quais cada aluno vai ser avaliado, quer individualmente, quer em termos de trabalho de grupo.

3.4.5 Procedimentos de recolha e tratamento de dados

Após a autorização do Conselho Executivo para a concretização da investigação com os alunos do 5.º ano de escolaridade e assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos (da identidade dos participantes e da entidade escolar) procedeu-se à recolha de dados pelo investigador ao longo das sessões.

Foram recolhidos os questionários e recolhidas anotações das sessões na Grelha de Observação, sendo registados episódios visíveis, uma vez que é humanamente impossível recolher toda a informação em todos os momentos, nos diferentes pares.

O presente estudo envolve instrumentos para análise de natureza qualitativa e quantitativa, que exigem tratamento diferenciado. Os resultados apresentados foram sujeitos a dois tipos de tratamento diferentes: tratamento de conteúdo e tratamento estatístico. O tratamento de conteúdo é

relativo à qualidade das respostas, comentários e reflexões produzidas. Quanto ao tratamento estatístico, foram agrupadas as respostas dos questionários bem como os trabalhos resultantes da actividade da WebQuest.

Enquanto que as anotações da Grelha de Observação foram sujeitas a uma análise de conteúdo, os itens de resposta aberta nos vários questionários foram alvo de uma categorização sendo apresentadas descritivamente as principais ideias. Quanto aos itens de resposta fechada dos questionários, procedeu-se à análise das frequências.

3.5 Estudo Piloto

O estudo piloto foi implementado, em meados do mês de Dezembro de 2006, numa turma do 5.º ano de escolaridade de uma escola do Alto Minho, semi-urbana. Antes de realizar o estudo houve o cuidado de contactar a Comissão Executiva da escola, a fim de obter a autorização por parte da direcção para a realização dos estudos.

As técnicas de recolha de dados foram os questionários e a observação directa.

Os objectivos do estudo piloto foram, então, *i)* verificar a compreensão da WebQuest e a sua usabilidade, *ii)* assegurar a compreensão e a adequação dos instrumentos para a recolha de dados e *iii)* iniciar uma categorização simples de ideias de significância histórica dos alunos.

Para a implementação deste projecto de investigação, construíram-se, para além da “WebQuest: A Formação de Portugal”, os seguintes instrumentos:

- Ficha de literacia informática
- A 1.ª Carta
- Tarefas de Significância Histórica
- Ficha de Metacognição I
- Ficha de Metacognição II
- A 2.ª Carta
- Grelha de Observação

3.5.1 Caracterização da amostra

Sexo e idade

Neste estudo estiveram envolvidos doze alunos, com uma média de idades de 10 anos, seis do sexo feminino e seis do sexo masculino (v. Tabela 3.1).

Idade \ Sexo	Masculino		Feminino		Total	
	f	%	f	%	f	%
9	2	17	2	17	4	34
10	3	25	3	25	6	50
11	1	8	1	8	2	16
Total	6	50	6	50	12	100

Tabela 3.1 – Distribuição dos alunos por idade e por sexo (N=12)

Literacia informática

A partir dos dados recolhidos pela Ficha de Literacia Informática (cf. Anexo III – 3.1), dos doze alunos envolvidos no estudo, 83% possui computador em casa e, destes, 67% possui ligação à Internet, como se pode visualizar na tabela 3.2.

Posse de computador	f	%	Ligação à Internet	f	%
Sim	10	83	Sim	8	67
Não	2	17	Não	4	33

Tabela 3.2 – Posse de computador e ligação à Internet (N=12)

Apesar da maior parte dos alunos (33%) ter usado o computador quando entrou para o primeiro ano de escolaridade, constata-se que a utilização do computador é baixa, quer como instrumento de trabalho, quer como lazer (v. Tabela 3.3).

Utilização do computador	f	%
Há um ano	2	17
Quando vim para o 5.º Ano	3	25
Quando entrei para o 1.º ano	4	33
Antes de entrar para a escola	3	25

Tabela 3.3 – Primeiro contacto com o computador (N=12)

Os alunos não estão muito familiarizados com o uso do computador, apesar de 83% da amostra possuir computador, uma vez que muitos alunos só o utilizaram pela primeira vez quando entraram para o 5.º ano (25%). Outros referem ter utilizado há um ano atrás (17%) (v. Tabela 3.3). Ou seja, o computador ainda era pouco utilizado como ferramenta que possibilita a aprendizagem.

Observa-se que os alunos usam essencialmente o computador apenas para passarem algum trabalho (50%), conforme indica a tabela 3.4.

Frequência da utilização do computador	f	%
Diariamente	3	25
Semanalmente	2	17
Esporadicamente (Por exemplo, quando preciso de passar um trabalho)	6	50
Nunca	1	8

Tabela 3.4 – Frequência do uso do computador (N=12)

Entretanto, é de destacar que relativamente à usabilidade do computador, a maioria sente-se à vontade no seu manuseamento (83%), referindo 67% dos alunos que gosta muito de trabalhar com computadores, como se pode observar na tabela 3.5.

Disposição perante o uso de computador	f	%
Gosto muito de trabalhar com computadores	8	67
Utilizo o computador quando é necessário	7	58
Evito utilizar o computador	0	0
Sinto-me à vontade a trabalhar com computadores	10	83
Sinto-me nervoso quando trabalho com computadores	0	0

Tabela 3.5 – A utilização do computador como ferramenta de trabalho (N=12)

Por gostarem de trabalhar com computadores, apesar de não o utilizarem muito, todos referem que gostam muito das aulas em que se usa o computador porque “são mais interessantes” (Beatriz, 10 anos), “porque adoro os computador” (Jorge, 9 anos) e, ainda, “para aprender melhor” (Ariana, 9 anos).

Como podemos observar na tabela 3.6, a maioria dos alunos (92%) está de acordo quando se questiona se é possível aprender História recorrendo à informação disponível na Web “porque há de tudo um pouco” (Maria, 10 anos) ou “porque tem todas as coisas necessárias sobre a História”

(Cláudia, 10 anos). Destaque-se que um aluno considerou que “a informação da Internet não explica tudo” (Carlos, 10 anos). Pensamos que talvez seja pelo manancial de informação que a Internet proporciona que este aluno tenha respondido dessa forma.

Aprender História através da Web	f	%
Sim	11	92
Não	1	8

Tabela 3.6 – Recurso à Web para aprender História (N=12)

Relativamente ao trabalho de grupo, 92% dos alunos (v. Tabela 3.7) refere gostar dessa estratégia, pelo facto de se “aprender a trabalhar em conjunto” (José, 11 anos), “recolher mais informações” (Maria, 10 anos), ou “porque podemos dar várias opiniões” (Teresa, 11 anos). Para além disso, consideram, também, que a tarefa se “torna mais fácil” (Jorge, 9 anos).

Aptidão para o trabalhar em grupo	f	%
Sim	11	92
Não	1	8

Tabela 3.7 – Trabalho de Grupo (N=12)

Estas afirmações reforçam que a aprendizagem colaborativa promove a aprendizagem.

No entanto, um elemento justifica que prefere trabalhar individualmente porque “não gosta de estar com colegas ao lado a mexer no rato” (Simão, 10 anos). Note-se que este aluno foi indicado, pelos outros dois elementos do grupo, como aquele que não os deixava “mexer no rato” (Ariana, 9 anos).

3.5.2 Procedimentos do Estudo Piloto

O estudo piloto decorreu não na sala de informática da escola, mas na sala onde habitualmente os alunos tinham aulas. A sala de informática estava ocupada por alunos que tinham a disciplina de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e que coincidia com o mesmo tempo horário e, por isso, recorreu-se à utilização dos computadores portáteis da escola. Os computadores estavam conectados à Internet em mesas separadas, de acordo com a disposição habitual dos alunos na aula.

Os alunos trabalharam em grupos de três elementos, mistos.

O estudo foi realizado em quatro sessões (v. Quadro 3.2). De referir que os alunos responderam à Ficha de Literacia Informática (cf. Anexo III – 3.1) numa sessão de História e Geografia de Portugal, anterior ao início do estudo.

Quadro 3.2 – Estrutura das sessões de investigação (Estudo Piloto)

Sessão	Duração	Actividade / descrição
1	45m	Apresentação aos alunos da actividade Aplicação d'A 1.ª Carta
2	90m	Realização da WebQuest
3	90m	Realização da WebQuest Apresentação dos trabalhos realizados Aplicação da Ficha de Metacognição I Aplicação da Ficha de Metacognição II
4	45m	Aplicação d'A 2.ª Carta

Assim, na primeira sessão procedeu-se à apresentação da actividade que os alunos iriam realizar, o que era uma WebQuest, qual seria o uso da Web nesta actividade e o que se pretendia com uma actividade deste género. Assim, o investigador, com recurso ao projector multimédia, fez uma descrição geral sobre o que era a WebQuest e, juntamente com os alunos, analisou a WebQuest que iriam trabalhar na próxima sessão: “WebQuest: A Formação de Portugal”. Esta sessão serviu para familiarizar os alunos sobre a actividade que iriam realizar numa próxima sessão e responder, individualmente, ao questionário A 1.ª Carta (cf. Anexo III – 3.2). Os alunos mostraram-se muito entusiasmados, fazendo várias questões, nomeadamente, sobre a autoria da WebQuest.

Os alunos estariam, assim, aptos para, em grupos de três elementos, resolver a “WebQuest: A Formação de Portugal”. Assim, na segunda sessão, nos primeiros minutos, os alunos detiveram-se com a animação da Introdução no hiperdocumento. Alguns grupos sentiram necessidade de ver uma segunda vez a animação, não porque não soubessem operar com o avançar, parar e retroceder, mas antes porque gostavam de ver a animação em banda desenhada, cujas impressões ficaram registadas na Grelha de Observação que o professor-investigador se fez acompanhar em cada sessão (cf. Anexo III – 3.7). Ao longo das segunda e terceira sessões houve registos de alguns incidentes porque, como os grupos eram de três elementos, todos queriam mexer no rato, sendo difícil aos alunos chegarem a um acordo.

O investigador procurou auxiliar os alunos apenas em termos técnicos, explicar melhor as etapas a realizar quando suscitavam algumas dúvidas, para além de registar possíveis alterações para o estudo principal.

Foi facultado aos alunos os materiais necessários para a resolução da Tarefa proposta na WebQuest (uma folha para a construção da barra cronológica e duas folhas com espaços para colocarem as datas e respectivas justificações (cf. Anexo III – 3.3). O investigador sentiu que havia um certo constrangimento nos alunos em utilizar de imediato as folhas visto que iriam fazer a pesquisa e iriam colocar de imediato as datas. Assim, o investigador deu indicação para anotarem as datas que parecessem importantes no caderno diário e, a posteriori, colocarem as escolhidas nas folhas. Observou-se, também, que na WebQuest a componente Processo não orientava claramente como os alunos deveriam proceder para realizar os tópicos enunciados na Tarefa, pelo que deveria ser alterado para o estudo principal.

Outro aspecto que o investigador notou foi que, em grupos de três elementos, havia sempre um elemento que ficava “parado” durante algum tempo, levando-o a distrair-se. Apesar de todos darem o seu contributo para o trabalho, pensámos que havia um rendimento “mal aproveitado” pelo facto dos grupos serem constituídos por três elementos, dado que um se distraía facilmente pelo que, para uma fase futura, considerámos que o trabalho a pares teria melhores resultados.

Notou-se, igualmente, que os alunos conversavam para decidir quais as datas realmente importantes mas sentiram dificuldades em expressar a razão pela qual eram importantes essas datas para a formação de Portugal enquanto reino independente.

Na terceira sessão, os grupos continuaram a pesquisa e, na parte final, apresentaram à turma a barra cronológica com as datas que tinham escolhido. Porém, não questionaram os outros grupos sobre a razão pela qual optaram por umas datas e não por outras: os alunos apenas evidenciaram as datas e os acontecimentos. Não se verificou nenhuma questão entre grupos.

No final da sessão, os alunos realizaram, individualmente, a Ficha de Metacognição I (cf. Anexo III – 3.4) e a Ficha de Metacognição II (cf. Anexo III – 3.5).

Na quarta e última sessão, os alunos realizaram, individualmente, a 2.^a Carta (cf. Anexo III - 3.6).

Podemos concluir que, desde o primeiro contacto com a WebQuest, os alunos se mostraram muito atentos e empenhados em realizar a actividade solicitada. Os alunos souberam aceder aos recursos e como proceder para cumprir os tópicos da tarefa, ainda que nalgumas situações demonstrassem confusão.

Refira-se que, nos grupos, havia um elemento encarregue de registar as datas com os acontecimentos. Essa função ia sendo alternada pelos elementos, à medida que decorriam as pesquisas. Os alunos falavam entre si, na maioria das vezes, para discutir as possíveis justificações para a escolha das datas.

3.5.3 Análise de dados

3.5.3.1 Compreensão da WebQuest

No final da primeira sessão, os alunos realizaram a 2.^a Carta (cf. Anexo III – 3.6). Quando questionados se a WebQuest pode ser uma boa forma de aprender História, 92% dos alunos (v. Tabela 3.8) está de acordo porque “é divertido aprender dessa forma” (Beatriz, 10 anos), “pode-se aprender mas” (Alexandre, 10 anos), ou “porque tem muitas pastas [componentes da WebQuest] em que explica tudo o que é preciso” (Carlos, 10 anos). Este aluno, anteriormente, apontou que a “Internet não explica tudo” mas neste caso, como a WebQuest proporciona a pesquisa orientada, o aluno ressalva a boa organização da informação. De facto todos pareciam estar entusiasmados em realizar esta actividade. No entanto, uma aluna considerou que, só em parte, é que a WebQuest seja uma boa forma para aprender História “porque podemos aprender alguma coisa mas depois de visitar o site, vi que não podemos aprender tudo” (Maria, 10 anos).

WebQuest como forma de aprender História	f	%
Sim	11	92
Em parte	1	8
Não	0	0

Tabela 3.8 – A aprendizagem da História com recurso à WebQuest (N=12)

Nas cartas que os alunos escreveram (ver exemplo de um excerto de uma carta), manifestaram interesse e entusiasmo.

Excerto de uma carta

Olá, amiga! Hoje, descobri um site que é a WebQuest que dá para estudar e aprender e até te divertires.

Estou muito entusiasmada com a actividade porque gosto de computadores. Lá na WebQuest tem a introdução, a tarefa, o processo, a avaliação e a conclusão. Se tiveres dúvidas também tens a ajuda que te diz tudo o que queres saber, é só clicares com o rato” (Teresa, 11 anos)

Maioritariamente, os alunos consideraram que “a WebQuest é uma página na Internet que tem muitos sites de História de Portugal” (Ariana, 9 anos), “onde podemos aprender uma parte da História e em que vamos realizar uma proposta” (Maria, 10 anos) e “É também uma maneira de estudar para algumas disciplinas” (Pedro, 9 anos). Os alunos adquiriram a noção que a WebQuest orienta a aprendizagem, porque “tem uma pasta chamada introdução, uma pasta chamada tarefa, uma chamada processo, avaliação, conclusão e ajuda.” (Jorge, 9 anos).

Na verdade, o facto da WebQuest estar orientada para alguns sites, é uma forma de ajudar os alunos a não se perderem no meio de tanta informação disponível na Web.

No final da actividade com a WebQuest e da apresentação dos resultados, os alunos realizaram, individualmente, a Ficha de Metacognição onde realizaram uma avaliação do desempenho de forma individual. Para a análise dessa ficha, agruparam-se as respostas em duas dimensões: “Sempre”/“Quase Sempre” e “Às vezes”/“Raramente” (v. Tabela 3.9).

Ficha de Metacognição	Sempre/Quase		Às vezes	
	Sempre		/Raramente	
	f	%	f	%
Cumprimento dos tópicos da tarefa	10	83	2	17
Validade científica da informação apresentada	3	25	9	75
Boa organização da informação	12	100	0	0
Uso correcto da língua materna	9	75	3	25
Criatividade na disposição da informação	9	75	3	25
Participação no trabalho de grupo (cooperação, colaboração...)	11	92	1	8
Comunicação do conhecimento adquirido aos colegas, na apresentação do trabalho à turma	10	83	2	17

Tabela 3.9 – Critérios de avaliação do desempenho (N=12)

Assim, no que concerne ao cumprimento dos tópicos da tarefa, a maioria dos alunos considerou que cumpriu todos os tópicos (83%). De facto, apesar de uns momentos iniciais de alguma confusão, os alunos compreenderam a finalidade da tarefa e conseguiram terminar em tempo útil.

Em termos de validade científica da informação apresentada, 75% dos alunos considerou que não tinham a certeza se o que realizaram estaria cientificamente válido. Observou-se que, no decorrer do estudo piloto, os alunos sentiram dificuldade em justificar as datas/acometimentos que consideravam importantes para que Portugal se tornasse um reino independente. De ressaltar que o professor-investigador, no final da apresentação de todos os trabalhos, mencionou que todas as datas podiam ser consideradas desde que justificassem de forma válida.

No que respeita à disposição da informação, toda a amostra considerou que organizou bem o seu trabalho (100%). Porém, apesar de os alunos terem respeitado, na barra cronológica, o espaço de tempo entre o nascimento de Cristo e a formação de Portugal, os trabalhos estavam de certa forma com uma apresentação razoável.

Acerca do uso correcto da língua materna e da criatividade, 75% dos alunos mencionou que usaram de forma correcta e que procuraram ser criativos. Um factor que deve ter contribuído para esse aspecto foi o trabalho ter sido realizado em grupo. Ao ser realizado em grupo, os alunos querem à partida que o trabalho final esteja com uma boa apresentação, sem erros ortográficos e com alguma criatividade. Contudo 25% considerou que só “às vezes/raramente” teve em conta este aspecto para a realização do trabalho.

Em termos de participação do trabalho em grupo, uma grande maioria (92%) considerou que houve cooperação entre os elementos e que, no geral, todos colaboraram para a realização do trabalho final.

Finalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação em História, 83% dos alunos considerou que se sentiu à vontade aquando da apresentação do trabalho à turma. No entanto, de referir que durante a apresentação dos trabalhos, os restantes grupos fizeram poucas questões, o que não possibilitou o debate de ideias.

Após a realização da actividade proposta na WebQuest, todos os alunos referiram que gostaram de resolver a WebQuest.

Questionados sobre as razões porque gostaram, as respostas dos alunos foram agrupadas em três categorias (v. Tabela 3.10) que passamos a descrever:

1. Resultados de Aprendizagem da História,
2. Processo de Trabalho,
3. Carácter Lúdico.

Razões por que gostaram de resolver a WebQuest	f	%
Sim	12	100
Resultados de aprendizagem da História	4	
Processo de trabalho	9	
Carácter lúdico	3	
Não	0	0

Tabela 3.10 – Razões por que gostaram de resolver a WebQuest (N=12)

1. Resultados de Aprendizagem da História

Das doze respostas referidas, quatro alunos enunciaram ideias que se enquadram na categoria a que chamamos Resultados de Aprendizagem na História, ou seja, terem aprendido aspectos importantes sobre D. Afonso Henriques.

2. Processo de Trabalho

A maioria dos alunos (9) considerou que por ser uma estratégia nova (facto de trabalharem com recurso ao computador), um processo de trabalho diferente, gostaram muito das actividades.

3. Carácter Lúdico.

Das doze respostas, três alunos consideraram gostar de resolver a WebQuest porque foi uma actividade divertida (de carácter lúdico).

Podemos observar que os alunos tenderam a valorizar não o produto final mas o trabalho, o processo, para a execução do produto final.

Os resultados obtidos vêm corroborar a ideia de que a maioria dos alunos gostou de aprender a trabalhar com a WebQuest. Por conseguinte, 67% dos alunos considerou que foi fácil aprender a trabalhar com a WebQuest e 33% considerou acessível (v. Tabela 3.11). É de ressaltar que os alunos, apesar de não estarem muito familiarizados com os computadores, conseguiram facilmente trabalhar com a WebQuest, visto se sentirem motivados por realizar uma experiência nova.

Aprender a trabalhar com a WebQuest	f	%
Fácil	8	67
Acessível	4	33
Difícil	0	0
Muito difícil	0	0

Tabela 3.11 – Aprendizagem com a WebQuest (N=12)

3.5.3.2 Usabilidade do Hiperdocumento

Como se observa na tabela 3.12, 83% dos alunos considerou que navegava à vontade mas 17% não sabia o que escolher, quando navegava no site. Segundo o nosso entendimento, uma minoria não sabia o que escolher porque considerou ter dificuldades relativamente à competência de selecção da informação (datas mais importantes).

Navegação na WebQuest	f	%
Navegava à vontade	10	83
Não sabia o que escolher	2	17
Estava perdido (a)	0	0

Tabela 3.12 – Navegação (N=12)

Apesar de considerarem ter mais dificuldades em termos dos Resultados da Aprendizagem da História, a maioria dos alunos (67%) considerou que aprendeu acontecimentos importantes do tempo de Afonso Henriques, – (v. Tabela 3.13). Porém 33% considerou que aprendeu apenas em parte porque manifestaram dificuldade em seleccionar as datas mais importantes. Este aspecto indicia que os alunos não estarão muito habituados a problematizar, como neste caso, sobre quais as datas mais importantes e sobre elas emitirem justificações válidas.

Apreensão de acontecimentos importantes do tempo de Afonso Henriques através da WebQuest	f	%
Sim	8	67
Em parte	4	33
Não	0	0

Tabela 3.13 – Aprendizagem dos principais acontecimentos do tempo de Afonso Henriques (N=12)

No entanto, através da realização da tarefa da WebQuest, os alunos reconheceram que aprenderam e/ou consolidaram o domínio de determinadas competências, nomeadamente, seleccionar informação importante (92%), identificar momentos importantes sobre a Formação de Portugal (75%) e debater ideias com os meu colegas (58%), como vemos na tabela 3.14. Observa-se, de igual modo, que alguns dos alunos ainda revelam algumas dificuldades no que concerne ao debate de ideias (34%) e à identificação de momentos importantes sobre a Formação de Portugal (25%).

Competências trabalhadas/desenvolvidas através da WebQuest	Sim		Em parte		Não	
	f	%	f	%	f	%
Seleccionar informação importante	11	92	1	8	0	0
Identificar momentos importantes sobre a Formação de Portugal	9	75	3	25	0	0
Debater ideias com os meu colegas	7	58	4	34	0	8

Tabela 3.14 – Desenvolvimento de competências (N=12)

Quando questionados sobre as maiores dificuldades sentidas ao resolver a WebQuest, as respostas dos alunos foram igualmente agrupadas de acordo com as categorias já mencionadas.

Assim, a maioria das dificuldades dos alunos diz respeito aos Resultados de Aprendizagem e apenas 33% das dificuldades concerne ao Processo de Trabalho – (v. Tabela 3.15).

Maiores dificuldades sentidas pelos alunos na resolução da WebQuest	f	%
Resultados de Aprendizagem da História	9	75
Processo de Trabalho	4	33
Carácter Lúdico	0	0

Tabela 3.15 – Dificuldades sentidas pelos alunos na resolução da WebQuest (N=12)

Acerca das actividades que mais gostaram na resolução da WebQuest, a maioria considerou o facto de pesquisar a informação de uma forma autónoma (v. Tabela 3.16) como aquilo que mais apreciaram (58%). Para além disso, 25% gostou de ver a animação da WebQuest e 17% gostou de realizar a barra cronológica.

O que mais gostaram	f	%
Pesquisa	7	58
Trabalho de grupo	1	8
Barra cronológica	2	17
Ver a animação	3	25
Aprender coisas novas	1	8

Tabela 3.16 – O que mais gostaram (N=12)

A comprovar que os alunos gostaram de realizar a tarefa da WebQuest, observamos que 92% dos alunos considerou que a realização da WebQuest serviu de estímulo/motivação para aprender mais sobre a Formação de Portugal (v. Tabela 3.17).

WebQuest como motivação para a História	f	%
Sim	11	92
Em parte	1	8
Não	0	0

Tabela 3.17 – Motivação para aprender mais sobre História (N=12)

Para além disso, 92% dos alunos também consideraram que a WebQuest foi uma actividade desafiante, algo que contribuiu positivamente para o aumento da motivação dos alunos. Somente para um aluno a realização desta actividade nem foi desafiante nem foi aborrecida. (v. Tabela 3.18)

Caracterização da WebQuest	f	%
Desafiante	11	92
Nem desafiante nem aborrecida	1	8
Aborrecida	0	0

Tabela 3.18 – Tipo de experiência (N=12)

3.5.3.3 Trabalho de Grupo

Em relação ao trabalho em grupo permitiu constatar que os alunos reconheceram que compreender as ideias dos outros também pode ser interessante (100%), bem como aprender a

debater ideias (83%) pode ajudar na construção de um trabalho que é de todos. De ressaltar que os alunos têm a noção que o trabalho em grupo é importante porque “ao juntar as ideias, o trabalho final fica melhor” (Beatriz, 10 anos) (v. Tabela 3.19).

Benefícios do trabalho de grupo	Sim		Em parte		Não	
	f	%	f	%	f	%
Compreender que as ideias dos outros também podem ser interessantes	12	100	0	0	0	0
Aprender a debater ideias	10	83	2	17	0	0

Tabela 3.19 – Benefícios do trabalho de grupo (N=12)

Em relação à integração do grupo, 67% dos alunos sentiu-se bem integrado; 25% razoavelmente integrado e 8% mal integrado (v. Tabela 3.20). Acreditamos que essa má integração deriva de todos quererem mexer no rato.

Integração no grupo	f	%
Bem integrado(a)	8	67
Razoavelmente integrado(a)	3	25
Mal integrado(a)	1	8

Tabela 3.20 – Integração no grupo (N=12)

Quando questionados se, no decorrer do trabalho, houve algum elemento que se tornasse líder do grupo, 67% dos alunos considerou que houve a emergência de um líder no grupo. No entanto, fazendo uma análise horizontal observamos que houve alunos que não se identificaram como líderes (v. Tabela 3.21).

Emergência de líderes no grupo e seu desempenho	f	%
Sim	8	67
Facilitou a realização do trabalho de grupo	5	
Não facilitou nem dificultou a realização do trabalho de grupo	1	
Dificultou a realização do trabalho de grupo	2	
Não	4	33

Tabela 3.21 – Desempenho do líder no grupo (N=12)

De acordo com a tabela 3.21, dos 67% dos alunos, cinco consideraram ter sido benéfico a emergência de um líder no grupo porque facilitou a realização do trabalho; mas em contrapartida, dois consideraram que este dificultou a realização do trabalho. De acordo com o registo na Grelha de Observação, concluímos que o número de elementos no grupo era excessivo, visto que havia sempre um elemento que ficava, por alguns momentos, sem uma actividade prática uma vez que um colega acedia às tarefas na WebQuest e outro escrevia as datas escolhidas com as justificações. Este aspecto perturbava o grupo.

Com base nos resultados da tabela 3.22, 92% dos alunos considerou que é mais fácil trabalhar em grupo do que individualmente e 8% considerou que é preferível trabalhar individualmente do que em grupo. Cruzando os dados desta tabela com a tabela 3.7, o aluno que manifestava querer trabalhar sozinho insere-se nos 92%, que considerou ser mais fácil trabalhar em grupo do que individualmente. Por sua vez, o aluno que se considerou mal integrado no grupo acabou por revelar que é mais difícil trabalhar em grupo do que individualmente.

Avaliação do trabalho em grupo	f	%
É mais fácil trabalhar em grupo do que individualmente	11	92
É tão fácil trabalhar em grupo como individualmente	0	0
É mais difícil trabalhar em grupo do que individualmente	1	8

Tabela 3.22 – Avaliação do trabalho em grupo (N=12)

Entretanto, apesar de, anteriormente, dois alunos considerarem que o facto de existir um líder dificultava a aprendizagem, 75% afirmou que trabalhar em grupo facilita a aprendizagem e 25% considerou que o facto de trabalhar em grupo não facilitou nem dificultou a aprendizagem (v. Tabela 3.23)

Implicações do trabalho em grupo na aprendizagem	f	%
Facilitou a tua aprendizagem	9	75
Não facilitou nem dificultou a tua aprendizagem	3	25
Dificultou a tua aprendizagem	0	0

Tabela 3.23 – Implicações do trabalho em grupo na aprendizagem (N=12)

Numa última sessão, foi entregue aos alunos a 2.^a Carta (cf. Anexo III – 3.6) com o objectivo de observar o que os alunos aprenderam e quais as dificuldades que os alunos obtiveram na resolução da WebQuest (v. Tabela 3.24).

Gostos e dificuldades na realização da WebQuest		f
Gostos		9
Experiência nova		1
Carácter lúdico		1
Pesquisa		4
Trabalho de grupo		1
Dificuldades		2
Seleccionar informação		3
Pesquisa		4
Justificar as datas		4
Barra cronológica		2

Tabela 3.24 – Gostos e dificuldades dos alunos na realização da WebQuest (N=12)

Segundo as respostas a este questionário, os alunos no geral gostaram de realizar a WebQuest. No entanto, de ressaltar que não foram muito objectivos acerca do que mais gostaram e das dificuldades encontradas. Nesse sentido, dos resultados que se apuraram, nove alunos consideraram que gostaram de realizar a WebQuest. Entretanto, alguns foram mais longe especificando o que mais gostaram: quatro alunos consideraram a pesquisa de informação, um focou o facto de ser uma actividade diferente, um gostou de trabalhar em grupo e outro focou o carácter lúdico da actividade, sendo esta muito divertida.

Acerca das dificuldades, os alunos já conseguiram especificar em concreto as dificuldades encontradas. Assim, quatro consideraram a pesquisa de informação, quatro o facto de justificar as datas mais importantes, três focaram a selecção de informação e dois a construção da barra cronológica.

3.5.4 Significância Histórica: Concepções dos alunos

A fim de analisar as distribuições das datas/acometimentos do tempo de Afonso Henriques considerados mais significativos para que Portugal se tornasse um reino independente como um indicador de emergência de significância histórica, a frequência das respostas dos alunos são apresentadas na tabela 3.25.

Datas	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	f
1109	x	x	x	x	4
1120	x				1
1128		x		x	2
1139	x			x	2
1143	x	x	x	x	4
1146	x				1
1147	x				1
1179	x	x			2
1185	x			x	2
f	8	4	2	5	19

Tabela 3.25 – Distribuição das respostas dos alunos sobre datas/acometimentos significativos

Perante os resultados expostos na tabela 3.25, a primeira observação que constatamos foi que, de todos os grupos, o Grupo 1 foi aquele que mais datas seleccionou (8) sendo o Grupo 3 aquele que menos datas seleccionou (2). De salientar o facto que este grupo não compreendeu bem o que era proposto, considerando o século XIV. Essa informação constava numa das fontes disponibilizadas, que relatava a Batalha de Ourique e o mito criado à volta dessa batalha (cf. Anexo IV – 4.1). Por esse motivo, reestruturamos a questão.

Outra observação que podemos retirar da tabela 3.25 é que três grupos consideraram que foi importante a batalha de S. Mamede. Segundo as justificações apresentadas, a relevância da batalha é associada à tomada de posição de Afonso Henriques contra a mãe (Grupos 1, 2 e 4). Contudo, o Grupo 1 remeteu para segundo plano a batalha de S. Mamede e dá relevância a um outro marco, o momento em que ele toma pela primeira vez uma posição oposta à mãe (ano de 1120).

Para além disso, observamos que os Grupos 2 e 4 consideraram importante a morte de Afonso Henriques, mas não souberam explicar de forma consistente – Justificação tautológica (cf. Anexo IV – 4.1).

Finalmente, um dos grupos, o Grupo 2, teve a particularidade de considerar datas/acontecimentos relativos à Reconquista. Consideram importantes as conquistas que D. Afonso Henriques fizera a Sul porque foi assim que Portugal reforçou o alargamento do território (1146, conquista de Santarém; 1147, conquista de Lisboa).

Para além disso, observámos que todos os grupos consideram que o nascimento de Afonso Henriques foi de facto uma referência para a formação de Portugal como reino independente. Para além desse marco, de igual modo, todos os grupos consideraram que o tratado de Zamora foi importante porque, a partir daí, Portugal passou a ser um reino independente, livre (cf. Anexo IV – 4.1). Assim, as datas de 1109 e 1143 foram as mais referenciadas. Em contrapartida, as datas menos referidas foram 1120, 1146 e 1147.

Concluindo, consideramos interessante o facto dos grupos seleccionarem as datas do nascimento e a morte de D. Afonso Henriques. Exemplo disso foi o Grupo 1 que optou por seleccionar as datas do nascimento e da morte de Afonso Henriques, justificando que o dia do nascimento deveria ser feriado.

3.5.5 Conclusões do Estudo Piloto

Com este Estudo Piloto, onde se pretendia testar os instrumentos incluindo a “WebQuest: A Formação de Portugal”, tornou-se evidente que teriam de ser alterados alguns aspectos nos mesmos, de modo a que estes se apresentassem válidos e operacionais para os alunos no Estudo Principal. Estas alterações incidiram no hiperdocumento, na duração da actividade, na barra cronológica, no número de alunos por grupo e nos questionários.

3.5.5.1 Hiperdocumento

No decorrer do estudo piloto, pôde observar-se que os alunos se sentiram à vontade com a WebQuest. No entanto, e relativamente ao hiperdocumento, sentiram alguma dificuldade no Processo (v. Figura 3.13). Tendo a noção que tinham que realizar uma barra cronológica, seleccionando as datas mais importantes do tempo de D. Afonso Henriques, notou-se alguma confusão sobre o que deveriam fazer em primeiro lugar.

Processo

Para conheceres bem D. Afonso Henriques, deves pesquisar e seleccionar informação importante sobre os feitos do primeiro rei para a formação de Portugal. Para isso, vais construir uma barra cronológica.

Nos seguintes sites, procura conhecer bem D. Afonso Henriques, bem como os acontecimentos que contribuíram para a formação de Portugal como reino independente.

[Tratado que reconhece Portugal como reino independente](#)

[Batalha que opôs D. Afonso Henriques a sua mãe, D. Teresa](#)

[Documento em que o Papa reconhece Portugal como reino](#)

[Batalha que opôs o exército de D. Afonso Henriques a um grande exército mouro](#)

[Biografia de D. Afonso Henriques](#)

© Hugo Martins | Site optimizado para 1024x768, I.E. | Dezembro de 2006 | Home

Figura 3.13 – Processo da “WebQuest: A Formação de Portugal” (Estudo Piloto)

De facto, a WebQuest deve orientar o mais possível para realização da tarefa. Como o Processo, aquando da implementação no Estudo Piloto, não estava muito explícito, decidimos criar etapas para encaminhar de forma mais clara os alunos, no estudo principal.

3.5.5.2 Duração

Esta actividade decorreu em quatro sessões, o que foi considerado pelo professor-investigador como insuficientes, pois alguns grupos precisavam de mais tempo para pensar nas justificações relativamente às datas por si escolhidas. Pensámos que uma sessão a mais seria o desejável, daí que se estipularam cinco sessões para o estudo principal.

3.5.5.3 Barra Cronológica

Na sessão em que os alunos deveriam preencher a barra cronológica com as datas mais importantes para a formação de Portugal como reino independente, notou-se que, por hábito, os alunos marcavam no centro da barra cronológica o nascimento de Cristo para referenciar o início da Era Cristã. Ao fazê-lo e procurando manter a distância temporal desse acontecimento para os acontecimentos que eles escolheram, já no séc. XII, verificou-se que as datas estavam muito concentradas no final da barra cronológica, tornando-se por vezes, pouco perceptíveis. Assim, para

evitar que tal se repetisse, optou-se por, no estudo principal, colocar uma referência, o ano 1100, no início da barra cronológica.

3.5.5.4 Trabalho de Grupo

Ao longo do estudo piloto foi sendo claro ao professor-investigador que existia sempre um elemento da tríade que, por não estar a trabalhar com o rato ou a escrever as justificações das datas escolhidas, havia uma maior apetência para a distração. Para que não acontecesse novamente, decidiu-se, para o estudo principal, pela realização da actividade em grupos de dois elementos pois, desta forma, a aprendizagem seria mais colaborativa, uma vez que enquanto que um aluno escrevia, outro auxiliava com a pesquisa encontrada na Web, havendo uma maior rentabilidade das capacidades de cada elemento do grupo.

3.5.5.5 Questionários

Relativamente aos questionários que os alunos preencheram, o professor-investigador decidiu alterar algumas das questões formuladas de modo a torná-las mais claras para o aluno, procurando formular questões de resposta aberta. Foram igualmente formuladas novas questões a fim de inquirir, especificamente, sobre como decorreu o trabalho em pares.

Decidiu-se, igualmente, eliminar a 2.^a Carta (cf. Anexo III – 3.6), uma vez que os resultados obtidos, após a análise dos dados, não se mostraram relevantes para a investigação, até porque neste questionário os alunos repetiram as ideias da Ficha de Metacognição II.

3.6 Estudo Principal

3.6.1 Caracterização da amostra

Sexo e idade

No Estudo Principal estiveram envolvidos doze alunos, todos com 10 anos de idade, dez do sexo masculino e dois do sexo feminino (v. Tabela 3.26).

Idade \ Sexo	Masculino		Feminino		Total	
	f	%	f	%	f	%
9	0	0	0	0	0	0
10	10	84	2	16	12	100
11	0	0	0	0	0	0
Total	10	84	2	16	12	100

Tabela 3.26 – Distribuição dos alunos por idade e por sexo (Estudo Principal) (N=12)

Literacia informática

A partir dos dados recolhidos pela Ficha de Literacia Informática, dos doze alunos envolvidos no estudo a maioria dos alunos (75%) possui computador em casa e, destes, apenas um com ligação à Internet, como se pode visualizar na tabela 3.27.

Posse de Computador	f	%	Ligação à Internet	f	%
Sim	9	75	Sim	1	8
Não	3	25	Não	11	92

Tabela 3.27 – Posse de computador e ligação à Internet (N=12)

Apesar de 75% da amostra possuir computador, constatamos que a maioria dos alunos (67%) só o utilizou pela primeira vez há um ano (v. tabela 3.28). Dois alunos referem ter utilizado quando entraram para o 1.º Ano de escolaridade e um apenas quando entrou para o 5.º ano. Só um aluno teve um primeiro contacto com o computador antes de entrar para a escola.

Utilização do computador	f	%
Quando vim para o 5.º Ano	1	8
No 4.º Ano	8	67
Quando entrei para o 1.º ano	2	17
Antes de entrar para a escola	1	8

Tabela 3.28 – Primeiro contacto com o computador (N=12)

No entanto, apesar de a maioria dos alunos só usarem computador recentemente, através da tabela 3.29 constata-se que têm um uso regular desta ferramenta (33% utiliza o computador semanalmente e 26% de uma forma diária). Porém, essa utilização centra-se no uso de jogos ou de utilitários como o Word e o Paint, de acordo com a Grelha de Observação.

Frequência da utilização do computador	f	%
Diariamente	3	26
Semanalmente	4	33
Esporadicamente (Por exemplo, quando preciso de passar um trabalho)	4	33
Nunca	1	8

Tabela 3.29 – Frequência do uso do computador (N=12)

Quando questionados se já acederam à Internet, 67% dos alunos respondeu afirmativamente. Podemos inferir que a maioria dos alunos já trabalhou com a Internet. (v. Tabela 3.30).

Acesso e frequência da utilização da Internet	f	%
Sim	8	67
Diariamente	1	
Semanalmente	2	
Esporadicamente	5	
Não	4	33

Tabela 3.30 – Acesso e frequência da utilização da Internet (N=12)

No entanto, a frequência do acesso à Internet é reduzida, como se pode observar na tabela 3.30. Quando questionados sobre com que frequência acedem à Internet, cinco alunos fazem-no esporadicamente, dois semanalmente e um diariamente.

Quando questionados onde costumam aceder à Internet, dos oito alunos 50% costuma aceder na biblioteca da escola, 38% pelo computador disponível na Junta de Freguesia e 12% em casa. Isto revela que, apesar de não terem Internet em casa, deslocam-se à biblioteca e a outros locais de acesso, onde tomam contacto com a Internet para aquilo que necessitam (v. Tabela 3.31).

Local de acesso à Internet	f	%
Em casa	1	12
Na biblioteca da escola	4	50
Outro (Junta de Freguesia)	3	38

Tabela 3.31 – Local de acesso à Internet (n=8)

Entretanto, é de destacar que, relativamente à usabilidade do computador, a maioria considera que gosta muito de trabalhar com computadores (83%) e considera que se sente à vontade quando trabalha com eles (83%), como se pode observar na tabela 3.32. Apesar disso, 67% dos alunos considera que utiliza o computador apenas quando necessário, por exemplo quando necessitam de passar um trabalho.

Disposição perante o uso de computador	f	%
Gosto muito de trabalhar com computadores	10	83
Utilizo o computador quando é necessário	8	67
Evito utilizar o computador	1	8
Sinto-me à vontade a trabalhar com computadores	10	83
Sinto-me nervoso quando trabalho com computadores	1	8

Tabela 3.32 – A utilização do computador como ferramenta de trabalho (N=12)

Por gostarem de trabalhar com computadores e por se sentirem à vontade, a maioria, 92%, gosta muito das aulas em que se usa o computador (v. Tabela 3.33), pois nas suas opiniões nas aulas em que se usa o computador “são mais interessantes” (Guilherme, 10 anos), “porque adoro os computador” (Ângelo, 10 anos) e, ainda, “para aprender melhor” (Flávio, 10 anos).

Uso de computador nas aulas	f	%
Sim	11	92
Gosta de trabalhar com computadores	6	
Aprende-se a trabalhar na Internet	2	
Carácter lúdico	4	
Gosto de pesquisar	2	
Não damos erros	1	
Não	1	8
Nervosismo	1	

Tabela 3.33 – Uso de computador nas aulas (N=12)

Segundo os alunos, eles gostam das aulas onde se usa o computador porque “as aulas com computador são muito engraçadas, aprendemos a trabalhar melhor com o computador” (Ricardo, 10 anos), “porque adoro mexer no computador e também gosto de trabalhar nele” (Guilherme, 10 anos) e, ainda, “é mais divertido” (André, 10 anos) e “assim não damos erros” (Henrique, 10 anos).

De acordo com os dados analisados, um aluno responde que não gosta das aulas em que é utilizado o computador porque “fico muito nervoso” (Marcelo, 10 anos).

Entretanto, quando questionados se gostariam de utilizar a Internet para aprenderem História, toda a amostra se mostrou receptiva (v. Tabela 3.34).

Aprender História com recurso à Internet	f	%
Sim	12	100
Não	0	0

Tabela 3.34 – Aprender História com recurso à Internet (N=12)

No entanto, quando se questionava se era possível aprender História recorrendo à informação disponível na Web, alguns alunos mostram-se com dúvidas em relação a isso. Segundo a tabela 3.35 a maioria dos alunos (84%) está de acordo, uma vez que “é mais fácil aprender e aprende-se mais coisas” (Henrique, 10 anos), “porque a Internet tem coisas de todo o mundo” (Ângelo, 10 anos); “porque tem muita informação” (Flávio, 10 anos); “porque na Internet podemos pesquisar informações sobre a matéria da aula e assim também podemos saber mais coisas sobre História” (Sofia, 10 anos) e “porque há muitos sites de História” (André, 10 anos). De facto, as justificações da maioria dos alunos revela conhecer globalmente as potencialidades da Internet. Porém, pensamos que não têm hábitos de pesquisa na Internet para a realização dos trabalhos escolares.

Possibilidades de aprender História através da Internet	f	%
Sim	10	84
Há muita informação	6	
Já há muita tecnologia	2	
Aprende-se mais coisas	2	
Não	1	8
Professor explica melhor	1	

Possibilidades de aprender História através da Internet (continuação)	f	%
Não sei	1	8
Não sei	1	

Tabela 3.35 – Possibilidades de aprender História com recurso à Internet (N=12)

Porém, um elemento considerou que não é possível aprender História recorrendo ao computador e à informação disponível na Internet “porque o professor explica muito melhor do que a Internet” (Santiago, 10 anos). Inferimos que o aluno já tenha consultado a Internet e teria tido dificuldades de pesquisa.

O aluno que considera que fica nervoso com o uso do computador, respondeu afirmativamente que gostaria de utilizar a Internet para aprender História. Porém, parece não ter associado a Internet ao uso do computador. Esse aluno considerou que, quando questionado se seria possível aprender História recorrendo ao computador e à informação disponível na Internet, “não sei se será possível” (Marcelo, 10 anos).

Relativamente ao trabalho de grupo, 75% dos alunos (v. Tabela 3.36) refere gostar dessa estratégia para as aulas. De referir que os alunos estão acostumados desde o início do ano lectivo, como em Área de Projecto, a trabalharem em grupo e têm consciência que, quando não há regras estipuladas ou a divisão de tarefas, o resultado final do trabalho pode estar comprometido.

Aptidão para o trabalhar em grupo	f	%
Sim	9	75
Aparecem mais ideias	4	
Pesquisa-se muito mais	4	
É mais divertido	2	
É mais fácil	1	
Não	3	25
Muita confusão	2	
Colegas falam muito	2	
Não deixam trabalhar os outros	1	

Tabela 3.36 – Trabalho de Grupo (N=12)

Dos 75% dos alunos que gostam de trabalhar em grupo, e depois de categorizadas as suas respostas (v. Tabela 3.36), considerou-se que trabalhar em grupo exige uma maior pesquisa e

debate de ideias entre os elementos: quatro alunos referem que assim aparecem mais ideias, quatro indicam que se pesquisa muito mais, dois destacam o carácter lúdico e um porque assim é mais fácil. Estas indicações reforçam que a aprendizagem colaborativa promove a entreaajuda entre os elementos do grupo.

Dos 25% dos alunos que responderam que não gostam de trabalhar em grupo (v. Tabela 3.36) revelam que não gostam de trabalhar em grupo porque consideram que é sempre uma grande confusão (2), porque os colegas falam muito (2), e não deixam trabalhar os outros (1). Naturalmente, em trabalhos de grupo, quando não há orientação, divisão de tarefas e a negociação, as dificuldades aparecem e são dificilmente superadas para a apresentação de um resultado final de qualidade.

Entretanto, quando questionados de que forma gostariam de realizar a actividade da WebQuest, as ideias que os alunos têm sobre trabalhar em grupo reflectem-se: a maior parte (42%) prefere fazer a actividade com um colega, 33% em grupo e 25% prefere fazê-la sozinha (v. Tabela 3.37).

Preferências do tipo de trabalho	f	%
Sozinho(a)	3	25
Maior atenção	1	
Em grupo há muita confusão	2	
Com um (a) colega	5	42
Em grupo gera-se mais confusão	2	
Dá menos confusão só com um colega	2	
É mais fácil	1	
Sozinho é difícil trabalhar	1	
É divertido	1	
Em grupo	4	33
Aprende-se melhor e uns com os outros	2	
Pesquisa-se muito mais porque há uma divisão de tarefas	3	

Tabela 3.37 – Preferências do tipo de trabalho (N=12)

Os alunos apontam vantagens e desvantagens sobre estes tipos de trabalho. De facto, a ideia que sobressai é que a maioria dos alunos prefere trabalhar acompanhado.

Assim, os que respondem “trabalhar em grupo” defendem essa ideia porque, segundo eles, “aprende-se melhor e uns com os outros” (Miguel, 10 anos), e pesquisa-se muito mais porque há uma divisão de tarefas. Estes alunos têm a noção de que para que o trabalho corra bem, é necessário que haja uma organização de tarefas para que a qualidade do produto final seja positiva.

Os que responderam “fazer com um colega” contrapõem com a ideia de que em grupo se gera mais confusão porque os colegas fazem muito barulho (2), e dá menos confusão só com um colega (2). Um aluno chegou a dizer que assim é mais fácil e outro considerou que sozinho é difícil trabalhar. Para além disso, um outro aluno refere o carácter divertido de trabalhar em pares.

Finalmente, os alunos que responderam que preferiam fazer a actividade sozinho apontam para o facto de assim estar mais atento, “porque sozinho eu estou mais atento ao que estou a fazer” (1) (João, 10 anos) e que em grupo há muita confusão (2).

3.6.2 Procedimentos do Estudo Principal

O estudo principal decorreu na sala onde habitualmente os alunos tinham aulas, recorrendo à utilização dos computadores portáteis da escola. Os computadores estavam conectados à Internet em mesas separadas, de acordo com a disposição habitual dos alunos na sala aula.

Os alunos trabalharam em pares. A escolha dos pares foi definida pelos próprios alunos.

O estudo foi realizado em cinco sessões das aulas de História e Geografia de Portugal. De referir que os alunos responderam à Ficha de Literacia Informática (cf. Anexo I – 1.1) numa sessão de História e Geografia de Portugal anterior ao início do estudo.

Devido às alterações que o investigador fizera, derivadas das conclusões da realização do estudo piloto, sentiu-se a necessidade de alargar a duração da realização da actividade, uma vez que com as alterações feitas na WebQuest, onde foram acrescentadas mais etapas, houve a necessidade de alargar o estudo para cinco sessões, cujo cronograma se pode ver no Quadro 3.3.

Quadro 3.3 – Estrutura das sessões de investigação (Estudo Principal)

Sessão	Duração	Actividade / descrição
1	45m	Apresentação aos alunos da actividade Aplicação d'A Carta
2	90m	Realização da WebQuest
3	90m	Realização da WebQuest

Sessão	Duração	Actividade / descrição (continuação)
4	45m	Apresentação dos trabalhos realizados Aplicação da Ficha de Metacognição I
5	45m	Aplicação da Ficha de Metacognição II

Depois de realizar a Ficha de Literacia Informática, os alunos souberam que iriam resolver a “WebQuest: A Formação de Portugal” em pares. Para tal, os alunos tiveram liberdade para escolher com quem gostariam de realizar a actividade.

Na primeira sessão procedeu-se à apresentação da actividade que os alunos iriam realizar, nomeadamente, o que era uma WebQuest, qual seria o uso da Web nesta actividade e o que se pretendia com uma actividade deste género. Assim, o investigador, tal como procedera no Estudo Piloto, com recurso ao projector multimédia, fez uma descrição geral sobre o que era a WebQuest, os seus objectivos e, juntamente com os alunos, analisou a WebQuest que iriam trabalhar na próxima sessão: a “WebQuest: A Formação de Portugal”. Esta sessão serviu para familiarizar os alunos com a actividade que iriam realizar numa próxima sessão e, de seguida, responderam, individualmente, à Carta (cf. Anexo I – 1.2). Os alunos mostraram-se muito entusiasmados, fazendo várias questões, nomeadamente, quem “inventou” a WebQuest, quem criara esta WebQuest, onde iriam pesquisar e como iriam ser avaliados. Para além disso, o investigador informou os alunos que esta actividade iria ser realizada em duas sessões de 90 minutos e que a apresentação dos trabalhos efectuados seria no final dessas sessões, alertando para os critérios com que seriam avaliados. Assim, os alunos estavam esclarecidos da forma como iria decorrer a actividade.

Na segunda sessão, nos primeiros minutos, os alunos detiveram-se com a animação da Introdução, presente na WebQuest. Alguns grupos sentiram necessidade de ver uma segunda vez a animação porque diziam que gostavam de a ver (v. Figura 3.14).



Figura 3.14 – Animação da Introdução “Perdidos na Euroática”

Estas impressões foram registadas na Grelha de Observação (cf. Anexo I – 1.6) que o investigador se fez acompanhar em cada sessão a fim de registar as opiniões, comentários, problemas técnicos, etc, no decorrer da realização da actividade.

Não se registou dificuldade na visualização da animação, sendo que os alunos sabiam o que fazer para retroceder, parar e avançar. Ao longo das segunda e terceira sessões, por comparação com o Estudo Piloto, pode afirmar-se que os alunos realizaram a actividade de forma sossegada sem registo de incidentes. Pensamos que isso se deva a duas razões. Por um lado, quanto ao facto de trabalharem em pares, o que determinou mais empenho dos dois elementos e, por outro, devido à forma como a WebQuest estava, agora, orientada por etapas. Porém, registaram-se alguns incidentes no que concerne à utilização do rato, uma vez que ambos os elementos de alguns grupos queriam ser eles a utilizar o rato na actividade. Os alunos tiveram que negociar entre si quando cada um utilizava o rato.

O professor-investigador procurou auxiliar os alunos apenas em questões técnicas.

No início da segunda sessão, apesar do investigador alertar para o facto de que as etapas estavam claramente descritas na WebQuest, alguns alunos gostavam de o chamar, sendo que este dizia para seguirem o que estava determinado nas etapas do Processo (v. Figura 3.15).



Figura 3.15 – Alunos na Exploração da WebQuest

Entretanto, como não havia impressora na sala, o professor-investigador facultava aos alunos os materiais necessários para a resolução das etapas propostas na WebQuest (cf. Anexos I – 1.3). Assim, mal os pares terminavam uma etapa, passavam para a seguinte, pedindo as próximas folhas. Muitos foram os alunos que, ao receberem as folhas, queriam que o professor-investigador esclarecesse o que era para fazer mas este remetia-os para a leitura das etapas. Acreditamos que esta necessidade de os alunos chamarem o professor seja por ser a primeira vez que realizavam a actividade da WebQuest e não queriam falhar ou pelo facto dos alunos não terem muita autonomia e não lerem com atenção o que era pedido, preferindo que o professor fornecesse oralmente todas as informações necessárias à realização das etapas. Esta situação já ocorreu nos estudos de Guimarães (2005), Cruz (2006a) e Barros (2006).

No entanto, o professor-investigador sentiu a necessidade de, na terceira etapa enfatizar a forma como esta podia ser realizada, uma vez que nesta etapa os alunos teriam que seleccionar a data que achavam mais importante e a menos importante das que escolheram na segunda etapa. Como as razões da escolha das datas podiam ser diferentes entre os elementos, oralmente, o professor-investigador referiu que cada elemento podia realizar a etapa individualmente, caso não chegassem a uma negociação entre as datas mais e menos importantes para a formação de Portugal como reino independente.

Tal opção do investigador justifica-se após, nalguns casos, o investigador ter observado que os alunos não chegavam a acordo entre as datas. No entanto, de frisar que o professor-investigador apenas reforçou o que estava escrito previamente na folha da terceira etapa.

Através da observação directa, o investigador observou que os alunos seguiram normalmente o que era pedido. No entanto, de referir que a leitura das fontes levou algum tempo (primeira etapa), mais que o previsto.

Na segunda etapa (pesquisa), os alunos evidenciaram dificuldades porque tinham que justificar a escolha das datas que consideraram mais importante na formação de Portugal como reino independente (v. Figura 3.16).



Figura 3.16 – Alunos a pesquisar a informação

Na terceira etapa, sobre a escolha das datas mais e menos importantes para a formação da nacionalidade Portugal como reino independente, observou-se que os pares realizaram-na muito rapidamente.

No geral, os pares mostraram-se entusiasmados e participativos com a realização desta actividade. Notou-se, igualmente, que os alunos negociavam entre si para decidir quais as datas importantes mas sentiram dificuldades em expressar a razão pela qual essas datas eram importantes para a formação de Portugal enquanto reino independente. Porém, alguns grupos que não chegaram a acordo, optaram por escolher as datas que, para si, mais significavam como contributo para a formação de Portugal como reino independente.

No final da terceira sessão, alguns grupos conseguiram concluir as etapas mais cedo. Entretanto, foram aconselhados a rever o trabalho realizado, bem como a forma como iriam ser avaliados a fim de analisar se o trabalho correspondia aos critérios de avaliação determinados. Na realidade, os alunos tinham ritmos diferentes e uns foram acabando as tarefas mais cedo do que outros.

Na quarta sessão, os grupos apresentaram à turma a barra cronológica construída com as datas que tinham escolhido, bem como as razões que os levaram a seleccionar essas datas. Nesta sessão, notou-se que havia grupos mais confiantes (porque pensaram que tinham boas justificações) e outros um pouco mais nervosos. Os que estavam mais confiantes sentiram que justificaram bem e, por isso, estavam curiosos por saber as datas/acontecimentos e as justificações dos outros grupos, podendo questioná-los. Nesta sessão muitos alunos questionaram as justificações dos grupos, o que mostra que os alunos estavam atentos aos trabalhos dos outros e que queriam saber as razões pelas quais os colegas escolheram datas diferentes das suas. Na terceira etapa, nos casos em que alunos do mesmo grupo optaram por escolher datas diferentes, cada um apresentou as suas escolhas e respectivas justificações.

No final da sessão, o professor-investigador esclareceu que as opiniões de cada um são válidas desde que justificassem de forma adequada. De seguida, os alunos realizaram, individualmente, a Ficha de Metacognição I (cf. Anexo I – 1.4).

Na quinta e última sessão, os alunos realizaram, individualmente, a Ficha de Metacognição II (cf. Anexo I – 1.5).

Podemos concluir que, desde o primeiro contacto com a WebQuest, os alunos se mostraram muito atentos e empenhados em realizar a actividade solicitada, sabendo aceder aos recursos e como proceder para cumprir os tópicos da Tarefa enunciados na WebQuest.

Refira-se que, nos grupos, os elementos alternavam no registo das datas/acontecimentos com o trabalhar com o “rato” do computador. Os alunos falavam entre si na maioria das vezes para discutir as possíveis justificações para a escolha das datas. Houve alguns que, inicialmente, queriam clicar nas hiperligações e/ou procurar no google para pesquisarem para além das fontes escolhidas, mas o investigador explicou que não era necessário porque, além dos sites referenciados conterem a informação necessária para eles realizarem as etapas, poderiam perder-se e não conseguiriam terminar a actividade no tempo estipulado, ao que eles anuíram.

Quanto à construção da barra cronológica (cf. Anexo I – 1.3), os alunos não sentiram dificuldades de maior, talvez porque estavam habituados desde o início do ano lectivo a desenvolver esta competência.

Capítulo IV – Análise de Dados

Neste capítulo apresenta-se a análise descritiva dos dados empíricos do estudo principal. Em função desses dados obtidos, esperou-se compreender como os alunos, que participaram neste estudo, abordam a questão da Significância Histórica quando confrontados com um conteúdo da História de Portugal, através da exploração de um recurso da Web, uma WebQuest.

Ao longo desta análise pretende-se, especificamente, analisar como os alunos desenvolvem competências de atribuição de significância à História; compreender as ideias dos alunos em torno da Significância Histórica no contexto específico da Formação do Reino de Portugal, através da exploração de uma WebQuest produzida para o efeito; atentar nas reacções dos alunos à WebQuest; verificar se e como se processam as relações de cooperação e de colaboração entre os elementos; e verificar se a WebQuest fomenta a motivação e o gosto pela disciplina e se vai de encontro às expectativas e gostos dos alunos. Assim, este capítulo encontra-se subdividido no âmbito da compreensão da WebQuest (4.1), da usabilidade do hiperdocumento (4.2), do trabalho em pares (4.3) e da Significância Histórica: Concepções dos alunos (4.4).

De referir que, após a leitura intensiva sobre investigação realizada em torno da Significância Histórica, este estudo segue alguns traços de pesquisas anteriores, nomeadamente, de Seixas (1994), Cercadillo (2000), Monsanto (2004) e Chaves (2006). No entanto, o nosso estudo apresenta características próprias. Enquanto que os estudos referidos abordam a questão da Significância Histórica numa perspectiva mais global (em termos da História Mundial e/ou de Portugal), o nosso centra-se num conteúdo específico da História de Portugal, a formação de Portugal, mais concretamente no tempo de D. Afonso Henriques. As questões colocadas distanciam-se também desses estudos. Por conseguinte, não seguimos as “posições” apontadas por Seixas (1997) relativamente às concepções de significância histórica de acordo com os seus modelos interpretativos no âmbito da História Mundial, nem de valores, de acordo com Chaves (2006). Assim, pretendemos analisar as concepções de Significância Histórica de acordo com as interpretações dos alunos de um determinado conteúdo histórico.

4.1 Compreensão da WebQuest

No final da primeira sessão, os alunos realizaram a Carta (cf. Anexo I – 1.2). Quando questionados sobre se a WebQuest pode ser uma boa forma de aprender História, 92% dos alunos (v. Tabela 4.1) responde afirmativamente ⁵.

WebQuest como forma de aprender História	f	%
Sim	11	92
Boa organização	4	
Carácter lúdico	1	
Aprende-se mais	4	
Aprende-se mais rápido	2	
Em parte	1	8
Não tem todos os conteúdos	1	
Não	0	0

Tabela 4.1 – A aprendizagem da História com recurso à WebQuest (N=12)

Os alunos consideraram que se pode “aprender mais e até melhor” (Sofia, 10 anos), “porque tem muitos sites” (André, 10 anos) e “aprende-se mais rápido” (Henrique, 10 anos). Entretanto, quatro elementos deram enfoque à organização da WebQuest e consideram que é um bom método de estudo, nomeadamente, porque “é uma actividade orientada para pesquisar História” (Santiago, 10 anos) e “diz-nos tudo sobre História e tem tudo bem organizado” (Ângelo, 10 anos). Para além disso, um elemento da amostra considerou o carácter lúdico “uma forma engraçada para aprender História” (Ricardo, 10 anos).

Entretanto, um aluno refere que apenas em parte a WebQuest pode ser uma boa forma de aprender História “porque se aprende mas não tem todos os conteúdos” (Raquel, 10 anos). Neste caso, consideramos que o aluno generalizou o que se pode aprender com a WebQuest. De facto, uma WebQuest não pode ensinar tudo, mas sim uma parte de tudo, neste caso, uma parte da História de Portugal.

⁵ Os resultados apresentados na tabela 4.1 referem-se à WebQuest e distingue-se levemente da tabela 3.35 referente às possibilidades de aprender História através da Internet.

Na Carta (v. exemplo de um excerto de uma carta), os alunos manifestaram muito interesse e entusiasmo. Nela tinham que explicar o que é uma WebQuest e referir se estavam entusiasmados ou não com a possibilidade de realizar esta actividade.

Excerto de uma carta

Olá, amigo!

Uma WebQuest é um sitio na Internet que fala sobre várias coisas.

Também tem Introdução que explica o que se pretende, Tarefa que é a proposta de trabalho, o Processo que explica os passos a dar para conseguir realizar a Tarefa, contendo os recursos do trabalho, etc.

E também estou entusiasmado com a actividade porque gosto de computadores.

Cumprimentos. (Ângelo, 10 anos)

Assim, relativamente à primeira parte da carta (escrever o que se entende por WebQuest), a maioria dos alunos (92%) destacou como positivo a organização da WebQuest e o facto de ser uma actividade bem orientada, que se divide em vários componentes (v. Tabela 4.2). Na verdade, o facto da WebQuest estar orientada para alguns sites, é uma forma de ajudar os alunos a não se perderem no meio de tanta informação disponível na Web. Para além disso, 42% dos alunos aponta a WebQuest como um site onde se pode aprender muitas coisas.

Definição de WebQuest	f	%
Site organizado/orientado para a pesquisa	11	92
Site para aprender mais coisas	5	42

Tabela 4.2 – Definição de WebQuest (N=12)

Relativamente à segunda parte da carta, quanto ao entusiasmo dos alunos, todos manifestaram contentamento em relação à realização da actividade. Porém, as justificações dividem-se, conforme é possível observar na tabela 4.3, cujas ideias foram categorizadas após a leitura das várias razões enumeradas pelos alunos.

Entusiasmo dos alunos	f	%
Para a pesquisa	4	33
Trabalhar com computador	4	33
Carácter lúdico	4	33
Trabalho em pares	3	25
Porque nunca ouviu falar em WebQuest	1	8
Aprende-se mais	1	8

Tabela 4.3 – Entusiasmo dos alunos para a realização da actividade (N=12)

Das razões enunciadas, 33% dos alunos aponta que o seu entusiasmo, relativamente à actividade, tem a ver com o facto de gostarem de pesquisar a informação na Web, 33% porque gosta de trabalhar com computadores; 33% pelo carácter lúdico da WebQuest; a 25% agrada a ideia de trabalhar em pares. Um aluno gosta porque nunca ouviu falar em WebQuest e um aluno porque considera que com a WebQuest se aprende mais. Algumas destas categorias são semelhantes às que correspondem às respostas sobre a WebQuest como forma de aprender História (v. Tabela 4.1). O carácter lúdico, aprende-se mais, o trabalho de pesquisa e em grupo, a novidade e o trabalho com computadores são outras potencialidades, mais genéricas, que os alunos atribuem à realização da actividade.

Para além dessas informações, alguns alunos evidenciaram nas cartas quem foi o mentor dessa ideia. Aliás, um aluno, na carta que escrevera, diz que quem criara a WebQuest fora Dodge (devido à hiperligação sugerida na página da Ajuda ao Aluno na WebQuest). Para além disso, outro aluno destacou que esta WebQuest foi feita pelo professor da disciplina de H.G.P. (História e Geografia de Portugal) para eles aprenderem sobre a formação de Portugal.

De referir também que o aluno que considerou que a WebQuest, em parte, seria uma boa forma de aprender História, também estava entusiasmado porque nunca tinha ouvido falar na WebQuest e agora já sabia o que era.

Avaliação do desempenho

No final da actividade com a WebQuest e da apresentação dos resultados, os alunos realizaram, individualmente, a Ficha de Metacognição I onde realizaram uma avaliação do desempenho de forma individual. Para a análise dessa ficha, agruparam-se as respostas em duas dimensões: “Sempre”/“Quase Sempre” e “Às vezes”/“Raramente” (v. Tabela 4.4).

Ficha de Metacognição	Sempre / Quase Sempre		Às vezes / Raramente	
	f	%	f	%
Cumprimento dos tópicos da tarefa	9	75	3	25
Validade científica da informação apresentada	4	33	8	67
Boa organização da informação	4	33	8	67
Uso correcto da língua materna	6	50	6	50
Criatividade na disposição da informação	8	67	4	33
Participação no trabalho de grupo (cooperação, colaboração...)	9	75	3	25
Comunicação do conhecimento adquirido aos colegas, na apresentação do trabalho à turma	8	67	4	33

Tabela 4.4 – Critérios de avaliação do desempenho (N=12)

Assim, no que concerne ao cumprimento dos tópicos da tarefa, a maioria dos alunos considerou que cumpriram todos os tópicos (75%). De facto, todos os alunos consideraram que tiveram bastante tempo para realizar a tarefa, mas 25% considerou que não conseguiu terminar a par dos restantes colegas.

Em termos de validade científica da informação apresentada, 67% dos alunos considerou que não tinham a certeza se o que realizaram estaria cientificamente válido. Observou-se que, no decorrer do estudo, os alunos sentiram dificuldade em justificar as datas/acometimentos que consideravam importantes para que Portugal se tornasse um reino independente. De ressaltar que, tal como sucedeu no estudo piloto, no final da apresentação dos trabalhos, o professor-investigador mencionou que todas as datas podiam ser consideradas, desde que justificassem de forma válida. Talvez, por ser uma experiência de aprendizagem que os alunos nunca realizaram e que se direccionava para o desenvolvimento de competências de tomada de decisão selectiva, levou a este tipo de resultado.

No que respeita à disposição da informação, a maioria da amostra revelou-se muito crítica (67%). Apenas 33% considerou que o trabalho que fizera estava com uma boa organização. O espírito crítico dos alunos já foi ressaltado nos trabalhos de Guimarães (2005) e de Cruz & Carvalho (2005).

Acerca do uso correcto da língua materna, a amostra divide-se. Metade dos alunos (50%) mencionou que usou de forma correcta e a outra metade considerou que Às vezes/Raramente teve em conta este aspecto para a realização do trabalho.

No que concerne à criatividade na disposição da informação, 67% considerou que o trabalho se desenvolveu de forma inovadora, mas 33% admitiu que isso aconteceu esporadicamente.

Em termos de participação do trabalho em pares, a maioria (75%) considerou que houve cooperação entre os elementos e que, no geral, todos colaboraram para a realização do trabalho final. Um quarto dos alunos (25%) considerou que não houve muita cooperação, talvez porque consideraram o facto de terem realizado a terceira etapa individualmente.

Finalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação em História, 67% dos alunos considerou que se sentiu à vontade aquando da apresentação do trabalho à turma. Contudo 33% considerou que não teve uma boa prestação. Pensamos que isso se deveu ao nervosismo e ao facto de não estarem convictos de que tinham realizado um bom trabalho, nomeadamente na justificação das datas/acontecimentos que consideraram importantes para que Portugal se tornasse um reino independente.

De referir, também, que ao contrário do que se observou no estudo piloto, esta amostra revelou-se muito crítica para com os trabalhos dos outros colegas, facto que deixou muitos alunos nervosos.

Razões por que gostaram de realizar a WebQuest

Após a realização da actividade proposta na WebQuest, todos os alunos referiram que gostaram de resolver a WebQuest. Questionados sobre por que razões gostaram, as respostas dos alunos foram agrupadas em três categorias (v. Tabela 4.5):

1. Resultados de Aprendizagem da História,
2. Processo de Trabalho,
3. Carácter Lúdico.

Razões por que gostaram de resolver a WebQuest	f	%
Sim	12	100
Resultados de Aprendizagem da História	4	
Processo de Trabalho	8	
Carácter Lúdico	4	
Não	0	0

Tabela 4.5 – Razões por que gostaram de realizar a actividade (N=12)

1. Resultados de Aprendizagem da História

Das doze respostas, quatro alunos apontaram ideias que se enquadram na categoria a que chamamos Resultados de Aprendizagem na História, ou seja, terem aprendido aspectos importantes sobre D. Afonso Henriques.

2. Processo de Trabalho

A maioria dos alunos (8) acentuou que por ser uma estratégia nova (facto de trabalharem com recurso ao computador), um processo de trabalho diferente, de pesquisa, gostaram muito das actividades.

3. Carácter Lúdico

Do total das respostas, quatro alunos consideraram gostar de resolver a WebQuest porque foi uma actividade divertida (de carácter lúdico). Ou seja, notou-se um interesse aliado ao divertimento, proporcionado pela realização deste tipo de actividades.

4.2 Usabilidade do Hiperdocumento

Relativamente à usabilidade do hiperdocumento concebido, os alunos foram questionados sobre como decorreu a aprendizagem da WebQuest. As opiniões dividem-se: 50% dos alunos considerou que foi fácil aprender a trabalhar com a WebQuest e outros 50% considerou uma tarefa acessível (v. Tabela 4.6). É de ressaltar que os alunos, apesar de não estarem muito familiarizados com o uso do computador, conseguiram facilmente trabalhar com a WebQuest, visto se sentirem motivados para realizar uma experiência nova.

Aprender a trabalhar com a WebQuest	f	%
Fácil	6	50
Acessível	6	50
Difícil	0	0
Muito difícil	0	0

Tabela 4.6 – Aprendizagem com a WebQuest (N=12)

Em termos de navegação, como podemos observar na tabela 4.7, 92% dos alunos sentiu-se à vontade a navegar na WebQuest, mas um aluno considerou que, às vezes, não sabia onde clicar para avançar com a realização do trabalho. Fazendo uma análise na vertical dos instrumentos, esse aluno considerou, anteriormente, na Ficha de Literacia Informática, que se sentia nervoso quando mexe em computadores. Pensamos que, por causa desse nervosismo, o aluno por vezes não sabia onde clicar, pois acreditamos, pelo que conhecemos do aluno, que o maior receio dele é falhar, daí alguma inibição com a ferramenta e o que era solicitado na actividade.

Navegação na WebQuest	f	%
Navegava à vontade	11	92
Não sabia o que escolher	1	8
Estava perdido (a)	0	0

Tabela 4.7 – Navegação na WebQuest (N=12)

Entretanto, talvez pelo facto de a maioria (92%) ter sentido que navegava à vontade na WebQuest, também afirmaram que aprenderam acontecimentos importantes no tempo de Afonso Henriques – (v. Tabela 4.8). Por conseguinte, o mesmo aluno que revelava nervosismo afirmou que apenas em parte aprendeu novos acontecimentos da época em estudo. Inferimos que esse nervosismo do aluno afectara a realização da tarefa e a sua aprendizagem.

Aprendizagem dos principais acontecimentos do tempo de Afonso Henriques através da WebQuest	f	%
Sim	11	92
Em parte	1	8
Não	0	0

Tabela 4.8 – Aprendizagem dos principais acontecimentos do tempo de Afonso Henriques (N=12)

Quanto a outras competências que o professor-investigador pretendeu desenvolver no campo da História, elas relacionam-se com o facto de seleccionar momentos cruciais explicativos da formação de Portugal como reino independente e se os momentos escolhidos foram debatidos com os colegas de grupo. Assim, relativamente à utilização da WebQuest para ajudar a identificar momentos importantes na História da formação de Portugal (v. Tabela 4.9), a maioria dos alunos (75%) respondeu afirmativamente e 25% respondeu que apenas em parte conseguiu identificar momentos importantes. Constatámos que os que responderam em parte, tiveram alguma dificuldade na tarefa da significância em seleccionar datas para eles mais importantes, pois a grande dificuldade residiu na capacidade de argumentar para justificar as datas escolhidas. Pensamos que depois da apresentação dos trabalhos, houve uma maior clarificação com a exposição da informação de todos os grupos e a chamada de atenção do professor de que todas as datas poderiam ser consideradas válidas desde que fossem fundamentadas.

Entretanto, relativamente ao debate de ideias, esta tarefa foi produtiva uma vez que 58% dos alunos considerou que a WebQuest contribuiu para o debate de ideias, e 42% respondeu que em parte tal possibilitou o debate de ideias.

Competências trabalhadas/desenvolvidas através da WebQuest	Sim		Em parte		Não	
	f	%	f	%	f	%
Identificação de momentos importantes	9	75	3	25	0	0
Debate de ideias	7	58	5	42	0	0
Porque era necessário	3					
Porque tinham opiniões diferentes	3					
Podiam surgir mais ideias	1					
Porque gostaram de debater			2			
Ao não haver acordo, cada um colocava a sua opinião			1			
Tentavam chegar a um consenso			2			

Tabela 4.9 – Competências trabalhadas/desenvolvidas através da WebQuest (N=12)

Quando questionados sobre as razões da importância de debater ideias com os colegas, dos alunos que responderam afirmativamente, três consideraram que foi necessário conversar sobre as datas mais importantes e as menos importantes; três porque tinham opiniões diferentes e

por isso foi necessário haver discussão, no sentido de procurar consenso; e um porque assim, a debater, podiam surgir mais ideias, facto que era positivo, na sua opinião.

Relativamente aos alunos que responderam que apenas em parte a tarefa foi produtiva para o debate, dois consideraram que era benéfico debater ideias com os colegas visto que, quando tinham ideias diferentes, era necessário conversar para chegarem a um acordo, dois porque gostaram de debater e um porque quando não chegavam a acordo, cada um colocava a sua opinião (3.^a etapa). Destas respostas, podemos considerar que alguns alunos consideraram necessário debater ideias para chegar a um acordo e que, quando não era possível, cada um colocava a sua perspectiva e justificava as suas opções.

Quando questionados sobre quais foram as maiores dificuldades sentidas ao resolver a WebQuest, as respostas dos alunos foram igualmente agrupadas em categorias idênticas à tabela 4.5 (v. Tabela 4.10):

1. Resultados de Aprendizagem da História,
2. Processo de Trabalho,
3. Carácter Lúdico.

Maiores dificuldades sentidas pelos alunos na resolução da WebQuest	f	%
Resultados de Aprendizagem da História	12	100
Processo de Trabalho	4	33
Carácter Lúdico	0	0

Tabela 4.10 – Dificuldades sentidas pelos alunos na resolução da WebQuest (N=12)

Assim, das respostas referidas, todos apontam dificuldades que se enquadram na categoria a que chamamos Resultados de Aprendizagem na História, ou seja, tiveram mais dificuldades na realização da segunda etapa e na apresentação do trabalho. Os alunos sentiram mais dificuldades na 2.^a etapa, ao ter de justificar as datas que consideraram mais importantes. Uma percentagem menor (33%) considerou o facto de apresentar o trabalho uma tarefa difícil por causa do nervosismo sentido mas também porque os restantes elementos da turma podiam interpelar os grupos que apresentavam. Foi o que aconteceu visto que alguns não tinham justificações muito plausíveis ou não souberam justificar de forma válida/consistente.

Acerca das actividades de que mais gostaram na resolução da WebQuest, a maioria (75%) considerou o facto de pesquisar a informação de uma forma autónoma (v. Tabela 4.11) como aquilo que mais apreciaram. Para além disso, 25% dos alunos gostou de realizar a barra cronológica, 8% de trabalhar em grupo e 8% pelo carácter lúdico proporcionado pela actividade.

Actividades que mais gostaram na WebQuest	f	%
Pesquisa	9	75
Trabalho de grupo	1	8
Barra cronológica	3	25
Carácter lúdico	1	8

Tabela 4.11 – Actividades que mais gostaram na WebQuest (N=12)

A comprovar que os alunos gostaram de realizar a tarefa da WebQuest, observamos que 84% considerou que serviu de estímulo/motivação para aprender mais sobre a Formação de Portugal (v. Tabela 4.12).

WebQuest como motivação para a aprendizagem da Formação de Portugal	f	%
Sim	10	84
Aprender mais sobre a História do país	7	
WebQuest é clarificadora	2	
Saber mais sobre quem foram os outros reis	1	
Em parte	2	16
Gostava de aprender mais	1	
WebQuest não tem todos os momentos da Formação de Portugal	1	
Não	0	0

Tabela 4.12 – Motivação para aprender mais sobre História (N=12)

Acerca das justificações em que medida a realização da WebQuest sobre a formação de Portugal os motivou para a aprendizagem, sete alunos referem que ficaram a saber acontecimentos importantes e, por isso, foi impulsionador para aprender mais/saber mais sobre a História do país. Dois alunos apontaram que a WebQuest é clarificadora e consideram também que a WebQuest tem muitas coisas que nós podemos aprender. Um aluno é mais explícito e refere que se sentiu motivado para saber quem foram os outros reis (informação da Conclusão da WebQuest).

Relativamente aos dois alunos que responderam que apenas, em parte, a WebQuest motiva para aprender mais sobre a formação de Portugal, um aluno refere que de facto gostava de aprender mais e um outro aponta para o facto de a WebQuest não ter “todos” os momentos da Formação de Portugal. Para nós, isso é um indício de que o aluno gostou de realizar a WebQuest mas sentiu-se um pouco desanimado porque a WebQuest não orientava para outras informações sobre a Formação de Portugal, podendo, acreditamos nós, ter servido de desafio para pesquisas futuras.

Para além disso, a maioria dos alunos (67%) também considerou que a WebQuest fora desafiante, algo que contribuiu positivamente para o aumento da motivação dos alunos (v. Tabela 4.13), enquanto que 33% considerou nem desafiante nem aborrecida a realização da WebQuest sobre a formação de Portugal.

Caracterização da WebQuest	f	%
Desafiante	8	67
Aprendeu muitos acontecimentos	4	
Gostou muito de pesquisar	3	
Gostou de escolher datas de entre várias	1	
Aprendeu a colocar datas na barra cronológica	1	
Nem desafiante nem aborrecida	4	33
Porque foi uma experiência normal	2	
Porque foi muito bom realizar a WebQuest	1	
Porque percebi bem	1	
Aborrecida	0	0

Tabela 4.13 – Tipo de experiência (N=12)

Dos elementos que consideraram a experiência desafiante, quatro consideraram que aprenderam muitos acontecimentos que não tinham, três que gostaram de pesquisar, um gostou de seleccionar uma data dentre muitas e outro acrescenta que aprendeu a colocar as datas na barra cronológica.

Dos quatro alunos que responderam que a actividade nem é desafiante nem aborrecida, dois consideraram que foi uma experiência normal; um porque foi muito bom realizar a WebQuest e um porque percebeu bem a actividade.

Relativamente às preferências quanto a aulas leccionadas com recurso à WebQuest ou às aulas com o professor, observamos que 50% dos alunos considerou que preferem o professor às actividades na WebQuest, 33% prefere ambas as formas e 17% prefere a WebQuest (v. Tabela 4.14).

Preferências dos alunos pelo tipo de aulas	f	%
Professor	6	50
Porque o professor explica bem	5	
Porque sente-se mais à vontade	1	
Professor e WebQuest	4	33
Porque gosto de ambos	2	
Porque aprende-se mais	1	
Porque ambas são divertidas	1	
WebQuest	2	17
Porque aprende-se mais	2	

Tabela 4.14 – Preferências dos alunos pelo tipo de aulas (N=12)

Entretanto, as justificações variam muito para as suas escolhas. Dos que preferem as aulas leccionadas pelo professor, cinco apontam que o professor explica muito bem a matéria e um porque se sente mais à vontade.

Entre os que preferem ambas as formas, dois alunos apontam o facto de gostarem dos dois no sentido de serem complementares; um porque se aprende mais e o outro aluno porque ambas são aulas divertidas. Os que preferem a WebQuest consideram que aprendem um pouco mais com a realização da actividade.

Entretanto, quando questionados se gostariam de resolver outras WebQuests, todos os elementos responderam afirmativamente (v. Tabela 4.15).

Resolução de outras WebQuests	f	%
Sim	12	100
Pesquisa	4	
Desafiante	3	
Carácter lúdico	3	
Explica bem	2	
Não	0	0

Tabela 4.15 – Resolução de outras WebQuests (N=12)

As justificações apresentadas pelos alunos prendem-se com o gosto de pesquisar (4), com o desafio de resolver etapas (3), pelo carácter lúdico (3) e porque explica bem (2).

Inquiridos se as aulas com recurso à WebQuest permitiram aprender de acordo com o ritmo de cada um, todos responderam afirmativamente (v. Tabela 4.16).

Aprendizagem ao ritmo do aluno	f	%
Sim	12	100
Teve tempo suficiente	6	
Houve tempo para pesquisar	4	
Apesar de terem demorado muito tempo	2	
Não	0	0

Tabela 4.16 – Aprendizagem ao ritmo do aluno (N=12)

Metade da amostra (6) considerou que, no geral, tiveram tempo suficiente para fazer tudo com calma; quatro alunos deram enfoque ao tempo que houve para a pesquisa (parte importante do processo); e dois consideraram que sim, apesar de referirem que demoraram muito tempo na escolha das datas mais importantes.

4.3 Trabalho em Pares

Em relação ao facto de trabalhar em pares, os dados recolhidos foram categorizados tendo surgido várias categorias de resposta. De salientar que, de acordo com a Ficha de Literacia Informática (cf. Anexo I – 1.1), a maior parte dos alunos considerara preferir trabalhar em pares. Nesta actividade, os alunos tiveram autonomia para escolherem o par com que iriam trabalhar e quanto às opiniões sobre a razão pela qual escolheram o seu par, as opiniões dividem-se, como podemos observar na tabela 4.17.

Razões pela escolha do par	f	%
Pela amizade	7	58
Por ser trabalhador e portar-se bem nas aulas	1	8
Por ele saber História	2	17
Por ser organizado	1	8
Por saber escrever bem	1	8
Porque não havia mais ninguém	1	8
Por não gostar de trabalhar com rapazes	1	8

Tabela 4.17 – Razões pela escolha do par (N=12)

De todas as razões, a maioria salienta a amizade (58%) como a principal razão para a escolha do par, enquanto que 17% justifica que o facto de o colega ser mais entendido em História foi a principal razão apontada para trabalhar com o mesmo colega. Outras razões, menos frequentes, foram apontadas: por ser trabalhador e portar-se bem nas aulas (1), por ser organizado (1), por saber escrever bem (1), porque não havia mais ninguém (1) e por não gostar de trabalhar com rapazes (1).

Entretanto, quando questionados sobre se escolheriam o mesmo par, caso realizassem outra WebQuest, a maioria (67%) respondeu afirmativamente e 33% respondeu que não. Quanto às razões pelas quais escolheriam ou não o mesmo par, caso efectuassem uma nova WebQuest, as razões enunciadas pelos alunos foram categorizadas como se pode observar na tabela 4.18.

Opções pelo mesmo par na resolução de outras WebQuests		
	f	%
Sim	8	67
Pela amizade	2	
Porque ele ajuda-me	2	
Ele dá ideias	1	
Porque correu muito bem	1	
Porque foi divertido	2	
Não	4	33
Porque não tem piada trabalhar sempre com o mesmo colega	1	
Porque só quer mexer no computador	2	
Porque ele é chato	1	

Tabela 4.18 – Opções pelo mesmo par na resolução de outras WebQuests (N=12)

Dos alunos que consideraram afirmativamente, observamos que a escolha pelo mesmo par já não recai tanto no factor da amizade, uma vez que dois alunos optam pela amizade, dois pelo facto de o colega o ter ajudado, dois por ter sido divertido, um porque o colega deu ideias e outro porque a experiência correu muito bem, não havendo razões para mudar de par.

Por sua vez, dos alunos que responderam que preferiam realizar outras WebQuests com outros colegas, dois alunos argumentaram que o colega com que trabalharam só queria mexer no

computador, um porque não considera desafiante trabalhar sempre com o mesmo colega e outro pelo facto de considerar o seu colega aborrecido.

Para além disso, o trabalho em pares permitiu aos alunos compreender que as ideias dos outros também podem ser interessantes (11), bem como aprender a debater ideias (8). (v. Tabela 4.19).

Benefícios do trabalho de grupo	Sim		Em parte		Não	
	f	%	f	%	f	%
Compreender que as ideias do colega também podem ser interessantes	11	92	1	8	0	0
Aprender a debater ideias	8	67	4	33	0	0

Tabela 4.19 – Benefícios do trabalho de grupo (N=12)

Das respostas apresentadas quanto aos benefícios do trabalho de grupo, 92% considerou que o facto de terem trabalhado em par permitiu compreender que as ideias do colega também podem ser interessantes; um aluno respondeu que apenas, em parte, o trabalho de grupo trouxe benefícios. Este aluno foi um dos elementos do grupo que não chegou a acordo sobre as datas mais importantes para a formação do reino de Portugal, pelo que o facto de não ter chegado a acordo com o colega pode ter influenciado a sua opinião sobre trabalho de grupo.

Para além disso, e no que diz respeito a desenvolver o debate de ideias, 67% considerou que o facto de trabalhar em par permitiu, efectivamente, debater ideias. No entanto, 33% dos alunos referiu que apenas, em parte, o trabalho de grupo ajudou no debate de ideias.

Quando questionados se, no decorrer do trabalho, houve algum elemento que se tornasse líder, apenas um dos alunos considerou que houve a emergência de um líder (v. Tabela 4.20) e que este facilitou a realização do trabalho “porque ele ajudou muito” (Marcelo, 10 anos). Em contrapartida, o seu par considerou que nenhum dos dois se tornou líder.

Emergência de líderes	f	%
Sim	1	8
Facilitou a realização do trabalho de grupo	1	
Não	11	92

Tabela 4.20 – Emergência de líderes (N=12)

Em conclusão, a maioria considerou que é mais fácil trabalhar em par do que individualmente (75%); 17% considerou que é tão fácil trabalhar em par como individualmente; e 8% considerou que é mais difícil trabalhar em par do que individualmente (v. Tabela 4.21). Este aluno que respondeu ser difícil trabalhar em grupo considerou que não gostou de trabalhar com o par escolhido.

Avaliação do trabalho em pares	f	%
É mais fácil trabalhar em par do que individualmente	9	75
É tão fácil trabalhar em par como individualmente	2	17
É mais difícil trabalhar em par do que individualmente	1	8

Tabela 4.21 – Avaliação do trabalho em pares (N=12)

Finalmente, relativamente ao trabalho de pares, a maioria (83%) considerou que o trabalhar em par facilitou a aprendizagem e 17% dos alunos considerou que não facilitou nem dificultou a aprendizagem (v. Tabela 4.22).

Implicações do trabalho realizado em pares na aprendizagem	f	%
Facilitou a tua aprendizagem	10	83
Não facilitou nem dificultou a tua aprendizagem	2	17
Dificultou a tua aprendizagem	0	0

Tabela 4.22 – Implicações do trabalho realizado em pares na aprendizagem (N=12)

4.4 Significância Histórica: Concepções dos alunos

Neste estudo procurou-se analisar a distribuição das datas/acometimentos que a amostra considerou mais significativas para que Portugal se tornasse um reino independente.

Procurou-se reflectir, também, sobre as convergências e especificidades que emergem desta análise. Assim, analisou-se, em primeiro lugar, as datas que os alunos consideraram mais significativas nas três primeiras etapas do processo; em segundo lugar analisaram-se as justificações sob duas dimensões: a dimensão das ideias de segunda ordem e a dimensão das ideias substantivas. A análise de ideias de segunda ordem foi feita de duas formas: primeiro fez-se uma análise das justificações por grupos, por níveis de significância; segundo, fez-se uma análise das justificações por datas. A dimensão das ideias substantivas foi analisada no geral, com base em todas as respostas dos alunos.

4.4.1 Datas/Acontecimentos mais e menos significativos

Na primeira etapa, os seis grupos de pares tinham que, através de uma pesquisa orientada na Web, seleccionar as datas que consideravam importantes para que Portugal se tornasse um reino independente. As datas que os alunos seleccionaram foram sistematizadas na tabela 4.23.

Datas seleccionadas pelos pares – 1.ª etapa							
Datas	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	f
1109	x						1
1128	x	x	x	x	x	x	6
1139	x	x	x	x	x	x	6
1140				x			1
1143	x	x	x	x	x	x	6
1147			x				1
1179	x	x	x	x	x	x	6
1185	x	x			x		3
f	6	5	5	5	5	4	30

Tabela 4.23 – Datas seleccionadas pelos pares – 1.ª etapa

Perante os resultados expostos na tabela 4.23, nesta primeira etapa, os alunos seleccionaram datas desde o nascimento até à morte de D. Afonso Henriques. De referir que de todos os grupos, o Grupo 1 foi quem seleccionou mais datas (6). A moda é de cinco datas por grupo. Das datas escolhidas, as mais referenciadas foram 1128 (Batalha de S. Mamede), 1139 (Batalha de Ourique), 1143 (Tratado de Zamora) e 1179 (Bula Manifestis Probatum). As menos referidas entre os pares foram 1109 (Nascimento de D. Afonso Henriques), 1140 (Marco em que D. Afonso Henriques se intitula Rei de Portugal) e 1147 (Conquista de Lisboa).

Na segunda etapa, os grupos teriam que, das datas pesquisadas na Web, seleccionar as que consideraram mais importantes para que Portugal se tornasse um reino independente e justificar as suas escolhas (v. Tabela 4.24). Ou seja, nesta etapa, os alunos teriam que fazer uma triagem daquelas datas que seleccionaram anteriormente, na primeira etapa.

Datas seleccionadas pelos pares – 2.ª etapa							
Datas	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	f
1109							
1128	x	x	x	x	x	x	6
1139	x	x	x	x	x	x	6
1140				x			1
1143	x	x	x	x	x	x	6
1147			x				1
1179	x	x		x	x	x	5
1185		x			x		2
f	4	5	4	5	5	4	27

Tabela 4.24 – Datas seleccionadas pelos pares – 2.ª etapa

Comparando as duas tabelas, pode observar-se que a maioria dos grupos, com excepção dos Grupos 1 e 3, considerou todas as datas que seleccionaram anteriormente.

Nesta etapa, as datas que obtiveram maior frequência foram 1128 (Batalha de S. Mamede), 1139 (Batalha de Ourique) e 1143 (Tratado de Zamora), referenciadas por todos os grupos. Seguidamente, encontra-se a data de 1179 (Bula Manifestis Probatum), referenciada por cinco grupos. Podemos observar, também, que a data de 1109 (nascimento de D. Afonso Henriques) já não consta desta lista. Corroborando-se com os dados da Grelha de Observação, os alunos do Grupo 1, nesta etapa, consideram que as datas do nascimento e do falecimento de D. Afonso Henriques não seriam importantes para que Portugal se tornasse um reino independente. A data da morte de D. Afonso Henriques (1185), que tinha sido referenciada por três grupos (Grupos 1, 2 e 5), passou a ser considerada apenas pelos Grupos 2 e 5.

Na terceira etapa, os pares teriam que seleccionar, das datas escolhidas, aquela que consideraram como a mais importante de todas e a menos importante de todas. Caso não chegassem a um acordo entre as datas, os alunos poderiam realizar esta etapa individualmente. Assim, como podemos observar na tabela 4.25, a data que teve maior frequência foi 1143 (Tratado de Zamora), evidenciada por quatro alunos. Em seguida surge a data de 1128, referida por três

alunos. Cruzando a informação desta tabela com as anteriores, observamos que estas datas vinham sendo as mais seleccionadas.

De destacar também que nesta etapa a maioria dos alunos se limitou a copiar as justificações referidas na etapa anterior. Apenas dois grupos (4 e 5) responderam de forma diferente. No entanto, alguns alunos optaram por datas que, de acordo com as tabelas anteriores não foram muito seleccionadas, como por exemplo, 1147 (conquista de Lisboa) e 1179 (Bula Manifestis Probatum), referenciadas por dois alunos.

Datas que os alunos consideraram a mais importante – 3.ª etapa							
Datas	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	f
1109							
1128		1		2			3
1139							
1140							
1143					2	2	4
1147			2				2
1179	2						2
1185		1					1
f	2	2	2	2	2	2	12

Tabela 4.25 – Datas que os alunos consideraram a mais importante – 3.ª etapa

Como podemos observar na tabela 4.26, acerca das datas que os alunos consideram menos importantes para que Portugal se tornasse um reino independente, curiosamente, a maior parte optou por 1139 (Batalha de Ourique), uma das datas que teve maior frequência anteriormente, conforme as tabelas 4.23 e 4.24. Em seguida, surgem as datas de 1128, batalha de S. Mamede, (também uma das datas que tiveram maior frequência nas primeiras etapas) e 1185 (Morte de D. Afonso Henriques).

Dadas que os alunos consideraram a menos importante – 3. ^a etapa							
Dadas	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	f
1109							
1128	2						2
1139		1	2	2		1	6
1140							
1143		1					1
1147							
1179						1	1
1185					2		2
f	2	2	2	2	2	2	12

Tabela 4.26 – Dadas que os alunos consideraram a menos importante – 3.^a etapa

Esta análise deixou-nos uma questão em aberto: Por norma, as datas com maior frequência seriam as que poderiam ser consideradas as mais importantes. No entanto, por que é que algumas das datas mais seleccionadas como sendo mais significativas aparecem como as menos importantes, de acordo com a tabela 4.26? Será que as opções que os alunos tomaram na 3.^a etapa têm alguma relação com níveis de significância relacionados com a estrutura explicativa das respostas, também em níveis de elaboração diferenciada?

4.4.2 Níveis de Significância

A Significância Histórica foi analisada sob o ponto de vista inspirado nos modelos de ideias de alunos construídos por Seixas (1997), Cercadillo (2000) e Chaves (2006). Assim, as respostas dos alunos foram categorizadas por níveis de significância. De acordo com o quadro 4.1, explicitam-se os níveis de significância bem como os seus indicadores para a análise das respostas dos alunos por grupos.

Quadro 4.1 – Níveis de Significância e respectivos indicadores

	Nível	Indicadores
N0	Assignificante	Resposta inadequada e/ou tautológica
N1	Significância Restrita	Resposta copiada da pesquisa efectuada, não havendo qualquer explicação sobre a importância do acontecimento escolhido
N2	Significância Básica	Resposta que enuncia o acontecimento mas a justificação é ténue, só potencial e implicitamente explicativa
N3	Significância Causal-Restrta	Resposta que enuncia o acontecimento e reconhece a sua importância sem no entanto o fazer de forma clara
N4	Significância Causal	Resposta onde está explícita a noção de causa/consequência ou mudança
N5	Significância Padrão	Resposta onde se explica e/ou especula sobre consequências do acontecimento

Apresenta-se, em seguida, a análise das respostas dos grupos por níveis de significância e, posteriormente, uma análise das respostas por datas.

4.4.2.1 Análise da significância por grupos

Grupo 1

Este grupo considerou quatro datas importantes para que Portugal se tornasse um reino independente: 1128, 1139, 1143 e 1179, sendo esta última considerada a mais importante de todas. No quadro 4.2, que representa os níveis de significância indicados, observa-se que três das justificações dos alunos se situam no nível dois, Significância Básica. Por sua vez, a data de 1179 é justificada a um nível caracterizado de resposta inadequada, nível 0 – Assignificante.

No sentido de apurar se havia alguma relação entre o nível de estruturação da significância atribuída e as datas que os alunos consideraram na 3.^a etapa, observamos que deram maior

importância à data de 1179, ainda que sem justificação lógica. Por isso, e porque a maior parte das justificações apresentam uma explicação ténue, inferimos que o Grupo 1 ou não compreendeu bem a informação pesquisada, ou a estrutura explicativa não está ainda consolidada.

Quadro 4.2 – Níveis de Significância – Grupo 1

Grupo 1	2. ^a etapa	Nível
1128	Luta entre Afonso Henriques e as tropas de sua mãe. Foi importante porque D. Teresa perdeu o condado.	N2
1139	Depois da estrondosa vitória na batalha de Ourique Afonso Henriques autoproclama-se Rei com o apoio das suas tropas. Foi importante porque Afonso Henriques disse que ia ser rei.	N2
1143	O tratado de Zamora foi o resultado de conferência de paz entre Afonso Henriques e Afonso VII. Porque ficavam amigos, em paz.	N2
1179	Declarou o Condado Portucalense independente do reino de Leão porque o Condado Portucalense precisava de um rei.	N0
3. ^a etapa		
+ 1179	Declarou o Condado Portucalense independente do reino de Leão porque o Condado Portucalense precisava de um rei.	N0
- 1128	Luta entre Afonso Henriques e as tropas de sua mãe. Porque não interessa que D. Teresa tenha perdido o combate.	N2

Grupo 2

Neste grupo, que considerou cinco datas importantes para a formação de Portugal, 1128, 1139, 1143, 1179 e 1185, observamos que no conjunto de argumentações há uma oscilação de níveis de sofisticação. De acordo com o quadro 4.3, duas das justificações (1128 e 1143) encontram-se no nível de Significância Restrita, outras duas (1139 e 1179) encontram-se num nível mais elevado, Significância Causal-Restrta e Significância Causal. Finalmente, a data de 1185 é justificada a um nível caracterizado por resposta inadequada, nível 0 – Assignificante.

De referir que, de acordo com a Grelha de Observação (Anexo I – 1.6), este grupo debatia as ideias com alguma intensidade. Talvez, por isso, algumas das respostas se situam num nível de sofisticação maior. Houve divergências de ideias quer na 2.^a, quer na 3.^a etapas que, após um debate de ideias, os alunos justificaram individualmente. Ressalve-se que na 3.^a etapa os alunos como não chegaram a acordo, realizaram a etapa individualmente, o que aponta para uma atitude de autonomia mental.

Quadro 4.3 – Níveis de Significância – Grupo 2

Grupo 2	2. ^a etapa	Nível
1128	Porque Afonso Henriques queria mais territórios, para o Condado Portucalense se tornar independente.	N2
1139	Porque é importante para Portugal ter mais territórios. Reconquista Cristã.	N3
1143	Porque D. Afonso Henriques queria tornar o Condado Portucalense independente. Porque começou a conquista de Portugal.	N2
1179	Porque o papa Alexandre III declarou que nenhum reino podia atacar o Condado Portucalense (Miguel, 10 anos).	N3
	Porque o papa Alexandre III disse que o Condado Portucalense era independente do reino de Leão (Ricardo, 10 anos).	N4
1185	Porque morreu o rei de Portugal. Porque é importante para Portugal.	N0
3. ^a etapa		
+ 1128	Porque Afonso Henriques queria mais territórios, para o Condado Portucalense se tornar independente. (Ricardo, 10 anos)	N2
+ 1185	Porque Afonso Henriques primeiro rei de Portugal morreu. (Miguel, 10 anos)	N0
- 1143	Porque D. Afonso Henriques queria tornar o Condado Portucalense independente. (Ricardo, 10 anos)	N2
- 1139	Porque não é muito importante para Portugal ter mais territórios. (Miguel, 10 anos)	N3

De acordo com o quadro 4.3, com base nas datas escolhidas na 2.^a etapa, os alunos realizaram a 3.^a etapa. Assim, um aluno considerou 1128 como a data mais importante “porque Afonso Henriques queria mais territórios, para o Condado Portucalense se tornar independente” e 1143 a menos importante “porque D. Afonso Henriques queria tornar o Condado Portucalense independente” (Ricardo, 10 anos). Neste caso, o aluno parece ter associado maior importância ao facto de conquistar territórios deixando para segundo plano um acordo diplomático, o Tratado de Zamora. Considerando os níveis de estrutura explicativa, ambas as respostas às opções tomadas situam-se num nível de Significância Básica. Por sua vez, o outro aluno (Miguel, 10 anos) deu maior importância à data de 1185, sem justificação lógica e menor importância a data de 1139, cujo nível de sofisticação é Significância Causal-Restrita. No entanto, com base na análise da 3.^a etapa, concluímos que o aluno Miguel tem a noção de que não era necessário territórios para conseguir a independência. Já o aluno Ricardo dá ênfase à conquista de territórios. Concluímos ainda que

poderá haver aqui uma confusão conceptual de independência associada ao conceito de alargamento territorial, como sugerem as justificações das datas 1128, 1139 e 1143.

Grupo 3

Neste grupo, que considerou quatro datas importantes, 1128, 1139, 1143 e 1147, observamos que a maioria das respostas encontra-se no nível 2, Significância Básica, estando uma data com o nível de Significância Restrita (v. Quadro 4.4).

Quadro 4.4 – Níveis de Significância – Grupo 3

Grupo 3	2. ^a etapa	Nível
1128	Foi importante para Afonso Henriques tornar independente Portugal.	N1
1139	Porque trouxe escravos e outros despojos.	N2
1143	Porque trouxe a independência.	N2
1147	Foi bom para Portugal porque conquistaram Santarém em 1146 e Lisboa em 1147.	N2
3. ^a etapa		
+ 1147	Foi bom para Portugal porque conquistaram Santarém em 1146 e Lisboa em 1147.	N2
- 1139	Porque trouxe escravos e outros despojos.	N2

Para explorar as relações entre o nível de sofisticação das respostas e as datas escolhidas, observamos que este grupo, no final, seleccionou duas datas com o nível de Significância Básica. Para este grupo, a data de 1147 foi a mais importante, considerando que a independência passou pela conquista de territórios nomeadamente, Santarém e Lisboa – o que só potencialmente explicará a autonomia política. Por sua vez, considerou menos importante o facto da Batalha de Ourique trazer escravos e despojos dos vencidos, o que aparece também como uma explicação ténue.

Grupo 4

Este grupo seleccionou cinco datas, 1128, 1139, 1140, 1143 e 1179. Observamos aqui que houve uma oscilação nos níveis de sofisticação das respostas (v. Quadro 4.5). No entanto a maioria das justificações situam-se num nível elevado: duas das datas encontram-se num nível de Significância Causal, e uma resposta encontra-se na Significância Causal-Restrta. Porém, duas das datas encontram-se no nível de progressão de Significância Básica.

Nas justificações das datas que consideramos encontrarem-se no nível de Significância Causal, (1128 e 1179), parece visível uma mudança que o acontecimento proporcionou. Relativamente à data de 1143, os alunos reconhecem a sua importância sem explicarem de forma clara.

Relativamente às datas cujos níveis se situam no N2, Significância Básica, (1139 e 1140), as respostas são ténues. Aliás, os alunos deram maior ênfase à data de 1140 porque foi a partir daí que, como consequência da batalha de Ourique, D. Afonso Henriques passou a usar o título de Rei. No entanto, consideramos a justificação talvez um pouco básica dado argumentarem o facto de D. Afonso Henriques ser “boa pessoa para fazer de Portugal um país independente”.

Quadro 4.5 – Níveis de Significância – Grupo 4

Grupo 4	2. ^a etapa	Nível
1128	Porque houve guerra entre Afonso Henriques e as tropas de sua mãe e a partir daí o reino dele começou a expandir.	N4
1139	Porque foi uma Reconquista.	N2
1140	Porque Afonso Henriques tornou-se rei de facto. Isso quer dizer que ele é boa pessoa para fazer de Portugal um país independente.	N2
1143	Porque é geralmente a data da independência de Portugal e o início da dinastia afonsina. Porque Portugal tornou-se independente.	N3
1179	Porque o papa Alexandre III declarava o Condado Portucalense independente do reino de Leão; e Afonso Henriques seu rei. É importante porque Afonso Henriques se tornou rei de Portugal.	N4
3. ^a etapa		
+ 1128	Esta é a data mais importante porque na batalha contra a mãe apoderou-se do Condado Portucalense e assim o reino ficou mais forte e já estava perto da sua independência.	N4
- 1139	Porque a batalha de Ourique só deu mais terras não foi muito importante; só foi a reconquista.	N3

De referir que este grupo pareceu-nos que compreendeu melhor as etapas e o que se pretendia com elas. Isso verificou-se na 3.^a etapa porque, de facto, não copiaram a explicação da 2.^a etapa e justificaram, em concreto, porque consideraram a data mais importante de todas e a menos importante de todas. No entanto, os níveis de sofisticação para estes acontecimentos não se alteraram. Assim, a data que ambos consideraram como a mais importante foi 1128, Batalha de S.

Mamede, “porque houve guerra entre Afonso Henriques e as tropas de sua mãe e assim o reino dele expandiu-se” (Ângelo e Guilherme, 10 anos). A data que consideraram menos importante foi a de 1139, Batalha de Ourique, “porque a batalha de Ourique só deu mais terras não foi muito importante”. Note-se, contudo, que estes alunos apresentam uma ideia alternativa de “reino” (igual a condado) como podemos analisar nas respostas à data de 1128 (na 2.^a e na 3.^a etapas).

Em termos de níveis de sofisticação, a resposta da data mais importante sugere uma Significância Causal, e a da data menos importante, sugere uma Significância Básica. Podemos considerar talvez que o nível de justificações das respostas na 2.^a etapa tenha influenciado as opções da 3.^a etapa.

Grupo 5

Relativamente ao Grupo 5, que apontou na 2.^a etapa cinco datas importantes para que Portugal se tornasse independente (1128, 1139, 1143, 1179 e 1185), a maior parte das respostas encontra-se no nível de Significância Básica (ano de 1128, Batalha de S. Mamede, e ano de 1139, Batalha de Ourique). É de evidenciar que neste grupo se registou uma resposta que sugere uma Significância Causal, relativa à data de 1179. No entanto, também observamos uma resposta que sugere Significância Restrita, na data de 1143, e outra caracterizada como resposta inadequada, nível 0 – Assignificante, com a data de 1185.

Para observar se existe, ou não, alguma relação entre o nível de sofisticação das respostas e as datas escolhidas na 3.^a etapa, observamos que ambos os alunos consideraram a data de 1143 como a mais importante e a data de 1185 como a menos importante. Neste caso, os alunos, como no Grupo 4, tentaram justificar de forma válida, não recorrendo à simples cópia da explicação da 2.^a etapa. Por isso, os níveis destas argumentações sofreram alterações. Assim, observamos que estes alunos deram maior importância a uma data cuja resposta foi copiada da pesquisa efectuada. No entanto, acrescentaram que “essa data foi o reconhecimento da independência de Portugal” sugerindo um nível de Significância Básica. Entretanto, acerca da data considerada menos importante, 1185, que consideramos se situar num nível Assignificante, a argumentação nesta etapa (v. Quadro 4.6) sugere um nível de Significância Causal, visto que a morte deste líder teve uma consequência negativa “porque eles perderam terras e isso é mau para o seu reino”, referindo-se a territórios reconquistados pelos mouros após morte de D. Afonso Henriques.

Quadro 4.6 – Níveis de Significância – Grupo 5

Grupo 5	2. ^a etapa	Nível
1128	Porque Afonso Henriques apoderou-se do Condado Portucalense.	N2
1139	Porque o rei dos mouros queria apoderar-se do reino mas Afonso Henriques não deixou.	N2
1143	Tratado de Zamora: Porque é a data da independência de Portugal e marca o começo da dinastia afonsina.	N1
1179	Porque o papa declarou o Condado Portucalense independente do Reino de Leão. Afonso Henriques e os seus filhos já podiam ser reis.	N4
1185	É importante porque Afonso Henriques queria apoderar-se do reino de Portugal.	N0
3. ^a etapa		
+ 1143	Tratado de Zamora: Porque é a data da independência de Portugal e marca o começo da dinastia afonsina. Porque essa data foi o reconhecimento da independência de Portugal.	N2
- 1185	Término do reinado de Afonso Henriques. Porque eles perderam terras e isso é mau para o seu reino.	N4

Grupo 6

O Grupo 6 considerou quatro datas importantes para que Portugal se tornasse um reino independente, 1128, 1139, 1143 e 1179. O nível de sofisticação das respostas, nesta 2.^a etapa, encontra-se na maior parte no N2, Significância Básica (v. Quadro 4.7). No entanto, é neste grupo que aparece uma resposta no nível que consideramos o mais elevado da amostra, acerca da data de 1143, Tratado de Zamora, com a resposta a enquadrar-se numa Significância Padrão, estabelecendo relações entre o passado e o presente.

Quadro 4.7 – Níveis de Significância – Grupo 6

Grupo 6	2. ^a etapa	Nível
1128	As tropas de D. Teresa defrontam as tropas de Afonso Henriques. É importante porque queriam travar as tropas de D. Teresa.	N2
1139	Foi a batalha que Afonso Henriques combateu contra um grande exército muçulmano. Porque Afonso Henriques tornou-se rei de Portugal.	N3
1143	Foi a data em que Portugal se tornou independente. Porque se Portugal fosse independente nós não podíamos criticar sobre os presidentes. Portugal tornou-se independente.	N5
1179	Papa torna Portugal independente.	N2

Níveis de Significância – Grupo 6 (continuação)		
Grupo 6	3.ª etapa	Nível
+ 1143	Foi a data em que Portugal se tornou independente. Porque se Portugal fosse independente nós não podíamos criticar sobre os presidentes. Portugal tornou-se independente.	N5
- 1139	Foi a batalha que Afonso Henriques combateu contra um grande exército muçulmano. Porque Afonso Henriques tornou-se rei de Portugal. (André, 10 anos)	N3
- 1179	Papa torna Portugal independente. (Flávio, 10 anos)	N2

Por conseguinte, ao analisar se há alguma relação entre o nível de sofisticação das respostas e as datas escolhidas na 3.ª etapa, observamos que ambos os alunos consideraram a data de 1143, Tratado de Zamora, a mais importante, com uma resposta de Significância Padrão, por estabelecer um marco na História de Portugal até ao presente. Entretanto, os alunos não conseguiram chegar a acordo entre a menos importante e, como tal, um aluno considerou a data de 1139, Batalha de Ourique, (André, 10 anos) e o outro a data de 1179, Bula Manifestis Probatum (Flávio, 10 anos). A conclusão que podemos retirar é que neste caso escolheram como data mais importante o acontecimento cuja justificação indiciou um nível maior de sofisticação.

Em Síntese, observamos que acerca das respostas dos alunos, na 2.ª etapa:

- a maioria das respostas do Grupo 1 encontra-se no nível de Significância Básica.
- as respostas do Grupo 2 dividem-se entre a Significância Básica e a Significância Causal-Restrita.
- a maioria das respostas do Grupo 3 encontra-se no nível de Significância Básica.
- as respostas do Grupo 4 dividem-se entre o nível de Significância Básica e o nível de Significância Causal.
- a maior parte das respostas do Grupo 5 encontra-se no nível de Significância Básica.
- a maior parte das respostas do Grupo 6 encontra-se no nível de Significância Básica.

Em suma, o nível de progressão de significância mais frequente na nossa amostra é o de Significância Básica, em que as justificações se apresentam apenas implicitamente explicativas.

Em termos de relação entre o nível de sofisticação das respostas e as datas escolhidas na 3.ª etapa, os níveis foram agrupados no quadro 4.8. De ressaltar que alguns grupos (Grupos 4 e 5)

não se limitaram a copiar a explicação e porventura, o nível de sofisticação pode ser maior, ou menor, na 3.^a etapa.

Quadro 4.8 – Distribuição dos níveis de Significância Histórica das respostas dos alunos acerca das datas mais importantes e menos importantes

Níveis	f das datas mais importantes	f das datas menos importantes
N0 – Assignificante	3	-
N1 – Significância Restrita	-	-
N2 – Significância Básica	5	6
N3 – Significância Causal-Restrta	-	4
N4 – Significância Causal	2	2
N5 – Significância Padrão	2	-
Total de respostas	12	12

Segundo o quadro 4.8, observamos que, em termos de níveis de sofisticação de significância, a maioria das respostas quanto à data mais importante se encontra entre o N0 – Assignificante e o N2 – Significância Básica, com oito respostas.

Em relação às datas menos importantes, observamos que a maior parte das respostas se situa no nível de Significância Básica, com seis respostas.

Através destes dados, podemos concluir que, por um lado, os alunos deram maior importância àquelas datas cujos níveis de significância das justificações eram menores; por outro lado, quando é para seleccionar datas menos importantes, os alunos conseguem, de alguma forma argumentar de forma consistente.

4.4.2.2 Análise da significância por datas

Uma outra conclusão que observamos foi que os níveis das respostas, por grupos, em termos de sofisticação se apresentaram um pouco dispersos, mais concretamente nos Grupos 2, 4 e 6. Por ter havido alguma oscilação (visto que o mesmo grupo podia ter dado uma resposta de nível 4 e outra de nível 2), decidimos analisar os níveis de progressão de significância por datas, à procura de explicações. Segue-se uma análise por datas mas apenas aquelas que tiveram maior frequência (1128, 1139, 1143 e 1179), a fim de encontrar respostas.

Assim, relativamente à data de 1128, observamos que a maior parte das respostas encontram-se no N2, Significância Básica (v. Quadro 4.9). Apenas o Grupo 4 conseguiu atingir um nível de explicação elevado. Podemos concluir que a maioria teve dificuldades em justificar a atribuição de significância a esta data.

Quadro 4.9 – Níveis de Significância por datas - 1128

Grupo	Data	Nível
1	Luta entre Afonso Henriques e as tropas de sua mãe. Foi importante porque D. Teresa perdeu o condado.	N2
2	Porque Afonso Henriques queria mais territórios, para o Condado Portucalense se tornar independente.	N2
3	Foi importante para Afonso Henriques tornar independente Portugal.	N1
4	Porque houve guerra entre Afonso Henriques e as tropas de sua mãe e a partir daí o reino dele começou a expandir.	N4
5	Porque Afonso Henriques apoderou-se do Condado Portucalense.	N2
6	As tropas de D. Teresa defrontam as tropas de Afonso Henriques. É importante porque queriam travar as tropas de D. Teresa.	N2

No que respeita aos níveis de progressão dos grupos que escolheram a data de 1139, observamos que, dos seis grupos, quatro se encontram no N2, Significância Básica, e dois se encontram no N3, Significância Causal-Restrita (v. Quadro 4.10). Neste caso em concreto, não se observa grande oscilação visto que a maioria das respostas está situada no nível de Significância Básica.

No entanto, através da análise por datas observamos que a maioria dos grupos associa a ideia substantiva de Independência à de Alargamento Territorial, nomeadamente, os Grupos 1, 2, 4 e 6.

Quadro 4.10 – Níveis de Significância por datas – 1139

Grupo	Data	Resposta	Nível
1	1139	Depois da vitória na batalha de Ourique Afonso Henriques autoproclama-se Rei com o apoio das suas tropas. Foi importante porque Afonso Henriques disse que ia ser rei.	N2
2		Porque é importante para Portugal ter mais territórios. Reconquista Cristã.	N3
3		Porque trouxe escravos e outros despojos.	N2
4		Porque foi uma Reconquista.	N2
5		Porque o rei dos mouros queria apoderar-se do reino mas Afonso Henriques não deixou.	N2
6		Foi a batalha que Afonso Henriques combateu contra um grande exército muçulmano. Porque Afonso Henriques tornou-se rei de Portugal.	N3

Relativamente à data de 1143, a maior parte das respostas também se situa no nível de Significância Básica, N2 (v. Quadro 4.11). Constatamos que os alunos tiveram alguma dificuldade em atribuir significância a estas datas visto que apenas um grupo se encontra no nível de Significância Causal-Restrita, N3, e outro no nível de Significância Padrão, N5.

Quadro 4.11 – Níveis de Significância por datas – 1143

Grupo	Data	Resposta	Nível
1	1143	O tratado de Zamora foi o resultado de conferência de paz entre Afonso Henriques e Afonso VII. Eles ficavam amigos, em paz.	N2
2		Porque D. Afonso Henriques queria tornar o Condado Portucalense independente. Porque começou a conquista de Portugal.	N2
3		Porque trouxe a independência.	N2
4		Porque é geralmente a data da independência de Portugal e o início da dinastia afonsina. Porque Portugal tornou-se independente.	N3
5		Tratado de Zamora: Porque é a data da independência de Portugal e marca o começo da dinastia afonsina.	N1
6		Foi a data em que Portugal se tornou independente. Porque se Portugal fosse independente nós não podíamos criticar sobre os presidentes. Portugal tornou-se independente.	N5

No que concerne à data de 1179, Bula Manifestis Probatum, das cinco respostas, três encontram-se no nível de Significância Causal, N4, uma no N1, da Significância Restrita e outra no nível 0, Assignificante (v. Quadro 4.12). Na realidade, nesta data encontramos uma oscilação maior, em que a maioria das respostas atinge um nível de relativa sofisticação e duas das respostas encontram-se no extremo oposto, nos níveis de progressão mais baixos, dos Grupo 1 e 6.

Quadro 4.12 – Níveis de Significância por datas – 1179

Grupo	Data	Resposta	Nível
1		Declarou o Condado Portucalense independente do reino de Leão porque o Condado Portucalense precisava de um rei.	N0
2		Porque o papa Alexandre III declarou que nenhum reino podia atacar o Condado Portucalense (Miguel, 10 anos).	N3
		Porque o papa Alexandre III disse que o Condado Portucalense era independente do reino de Leão (Ricardo, 10 anos).	N4
4	1179	Porque o papa Alexandre III declarava o Condado Portucalense independente do reino de Leão; e Afonso Henriques seu rei. É importante porque Afonso Henriques tornou-se rei de Portugal.	N4
5		Porque o papa declarou o Condado Portucalense independente do Reino de Leão. Afonso Henriques e os seus filhos já podiam ser reis.	N4
6		Papa torna Portugal independente.	N2

Em conclusão, de todas as datas, a de 1179 é a que apresenta uma maior frequência com um nível de progressão elevado. Pensamos que isso se deve ao facto de na pesquisa a informação estar clara, facto que deve ter possibilitado uma maior compreensão do acontecimento e, consequentemente, uma argumentação mais avançada.

As datas onde se registam respostas com um nível menos elaborado são as de 1128, 1139 e 1143, precisamente as datas que foram mais frequentes. Pensamos que as dificuldades por datas terão a ver com dificuldades de interpretação das mensagens.

As possíveis razões para haver alguma oscilação na distribuição dos níveis de progressão dentro dos grupos são várias: talvez pelo facto de os alunos não terem compreendido bem toda a informação, porque a atribuição de significância neste ano de escolaridade seja ainda emergente, ou porque, tal como Lee (2005) alerta, os níveis de progressão no pensamento histórico não são

invariáveis. Se assim for, mais uma razão para chamar a atenção da importância educativa que se deve atribuir a práticas sofisticadas de ensino na disciplina de História.

4.4.3 As ideias substantivas

Seixas (1997) considera que as concepções de significância histórica variam de aluno para aluno de acordo com as suas formas interpretativas, valores e ideias. Neste caso em concreto, pretendemos não incidir nos valores inerentes como foi feito nos estudos de Gonçalves (2002) e Chaves (2006), mas sim em ideias substantivas dos alunos da amostra. Assim, pretendemos analisar todas as respostas da 2.ª etapa e identificar quais as ideias substantivas que os alunos consideraram para que Portugal se tornasse um reino independente.

De acordo com o Gráfico 4.1, como seria de esperar, a ideia substantiva que sobressai mais nas respostas dos alunos é a de Independência (11). No entanto, as outras ideias substantivas que se destacam são as ideias de Combate (8), Avanços territoriais (7) e Diplomacia (6). Em muitos casos, algumas respostas podiam conter mais do que uma ideia substantiva.

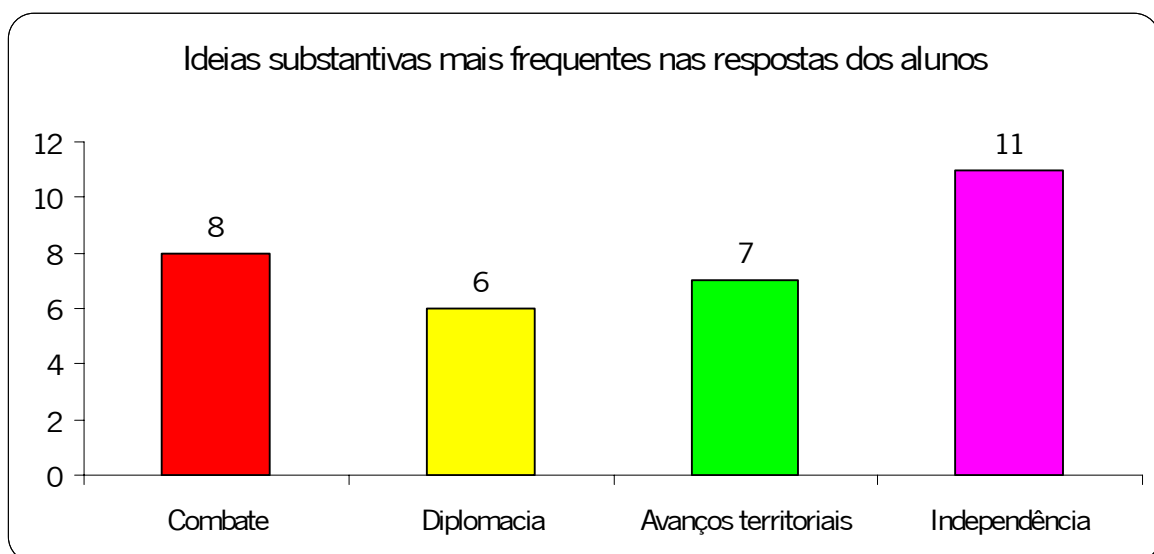


Gráfico 4.1 – Ideias substantivas mais frequentes nas respostas dos alunos

Assim, das respostas de toda a amostra, as que focalizavam os termos “tornar-se rei”, “autoproclamação”, “país”, “independente”, entre outros, foram agrupadas na ideia substantiva de Independência, mesmo que apresentassem um nível de significância reduzido. Em alguns casos, esta ideia não aparece sozinha nas justificações dos alunos. Esta ideia substantiva, numa mesma

resposta, também apareceu associada à ideia de combate e de avanços territoriais, como podemos ver no quadro 4.13:

Quadro 4.13 – Exemplos de respostas onde se evidencia a ideia de Independência

Data	Resposta	Grupo
1139	Foi a batalha que Afonso Henriques combateu contra um grande exército muçulmano. Porque Afonso Henriques tornou-se rei de Portugal.	6
1139	Depois da estrondosa vitória na batalha de Ourique Afonso Henriques autoproclama-se Rei com o apoio das suas tropas. Foi importante porque Afonso Henriques disse que ia ser rei.	1
1140	Porque Afonso Henriques tornou-se rei de facto. Isso quer dizer que ele é boa pessoa para fazer de Portugal um país independente.	4
1143	Foi a data em que Portugal se tornou independente. Porque se Portugal fosse dependente nós não podíamos criticar sobre os presidentes. Portugal tornou-se independente.	6

As respostas que focalizavam os termos “combater”, “tropas”, “vitórias”, “guerras”... foram agrupadas na ideia substantiva de Combate, como podemos ver no quadro 4.14:

Quadro 4.14 – Exemplos de respostas onde se evidencia a ideia de Combate

Data	Resposta	Grupo
1128	As tropas de D. Teresa defrontam as tropas de Afonso Henriques. É importante porque queriam travar as tropas de D. Teresa.	6
1139	Depois da estrondosa vitória na batalha de Ourique Afonso Henriques autoproclama-se Rei com o apoio das suas tropas. Foi importante porque Afonso Henriques disse que ia ser rei.	1
1139	Porque o rei dos mouros queria apoderar-se do reino mas Afonso Henriques não deixou.	5

A ideia substantiva de Avanços Territoriais está, de certa forma, ligada à ideia substantiva de Combate. No entanto, decidimos separá-las porque, em algumas das respostas, os alunos ora davam maior importância aos combates, ora davam maior enfoque aos avanços territoriais. Um exemplo desse aspecto, registou-se no Grupo 2, que considera importante a data de 1128, Batalha de S. Mamede, mas que na resposta está muito presente a ideia de “territórios” e de “avanços” (v. Quadro 4.15).

Quadro 4.15 – Exemplos de respostas onde se evidencia a ideia de Avanços Territoriais

Data	Resposta	Grupo
1128	Porque Afonso Henriques queria mais territórios, para o Condado Portucalense se tornar independente.	2
1139	Porque é importante para Portugal ter mais territórios. Reconquista Cristã.	2
1147	Foi bom para Portugal porque conquistaram Santarém em 1146 e Lisboa em 1147.	3

Algumas das respostas em que surgem os termos independência, combate, avanços territoriais parecem indiciar uma ideia alternativa de “independência”, ligada mais à expansão territorial do que a autonomia política.

Todas as respostas que referissem ideias ligadas a “conferência de paz”, “tratado” ou declaração do Papa foram levadas em consideração para a ideia substantiva de Diplomacia (v. Quadro 4.16).

Quadro 4.16 – Exemplos de respostas onde se evidencia a ideia de Diplomacia

Data	Resposta	Grupo
1143	O tratado de Zamora foi o resultado de conferência de paz entre Afonso Henriques e Afonso VII. Porque ficavam amigos, em paz.	1
1179	Porque o papa Alexandre III declarou que nenhum reino podia atacar o Condado Portucalense (Miguel, 10 anos).	2
1179	Porque o papa Alexandre III declarava o Condado Portucalense independente do reino de Leão; e Afonso Henriques seu rei. É importante porque Afonso Henriques se tornou rei de Portugal.	4

Em suma, no geral os alunos reagiram com entusiasmo à WebQuest e ao trabalho proposto em pares.

Concluimos, assim, que a WebQuest fomenta a motivação e o gosto pela disciplina. Em grupos de pares, os alunos discutiram, seleccionaram e argumentaram sobre as datas mais e menos significativas para a formação de Portugal, no tempo de D. Afonso Henriques. No entanto, os alunos sentiram dificuldades na realização das 2.^a e 3.^a etapas. De facto, essas etapas exigiam por parte dos alunos reflexão sobre a importância das datas/acometimentos. Pensamos que as dificuldades terão a ver, em parte, com dificuldades de interpretação de mensagens contidas nas fontes e, em parte também, com a novidade da proposta de selecção autónoma de informação e

“livre” argumentação acerca das escolhas feitas. Importa ressaltar que nesta actividade se pretendeu desenvolver competências de atribuição de significância à História, o que implicou que os alunos reflectissem sobre os factos e debatessem essas reflexões com os seus pares. Os níveis de significância sugeridos pelas respostas dos alunos oscilaram e foram variados, desde um perfil “assignificante” até uma “significância padrão”.

Capítulo V – Conclusão

Neste último capítulo pretendemos esboçar as principais conclusões. Este capítulo encontra-se dividido em quatro partes: respostas ao problema (5.1), WebQuest como recurso de ensino (5.2); as limitações (5.3), as implicações do estudo para a educação histórica em Portugal e para a investigação nesse domínio (5.4) e sugestões para futuras investigações (5.5).

5.1 Conclusões do Estudo

O problema de investigação que norteou o presente estudo foi: *“Como é que os alunos abordam a questão da Significância Histórica no contexto específico da Formação do Reino de Portugal, nomeadamente acontecimentos considerados relevantes no tempo de D. Afonso Henriques, através da exploração de uma WebQuest?”*. Para a resolução deste problema de investigação foram levantadas quatro questões de investigação, apresentadas na secção 1.2.2, a que se procurou dar resposta.

Em relação à **primeira questão de investigação**, sobre quais as datas/acontecimentos do tempo de D. Afonso Henriques que os alunos seleccionam como significativas para a independência de Portugal, constatamos que do leque possível de datas que os alunos poderiam escolher, seleccionaram as datas 1109 (nascimento de D. Afonso Henriques), 1128 (Batalha de S. Mamede), 1139 (Batalha de Ourique), 1140 (Marco em que D. Afonso Henriques passa a denominar-se Rei de Portugal), 1143 (Tratado de Zamora), 1147 (Conquista de Lisboa), 1179 (Bula Manifestis Probatum) e 1185 (Morte de D. Afonso Henriques). No entanto, as mais frequentes foram: 1128 (Batalha de S. Mamede), 1139 (Batalha de Ourique) e 1143 (Tratado de Zamora) referenciadas por todos os grupos (6). Seguidamente, encontrámos a data de 1179 (Bula Manifestis Probatum), referenciada por cinco grupos. Outra data referenciada por dois grupos foi a da morte de D. Afonso Henriques, 1185.

Das datas que os alunos atribuíram significância histórica, também seleccionaram aquelas que para si eram a mais e a menos importante de todas para que Portugal se tornasse um reino independente. Alguns grupos realizaram esta selecção individualmente e não em pares por não chegarem a acordo entre si. Por conseguinte, perante o conjunto de datas seleccionadas não se observou uma unanimidade ou sequer uma maioria de respostas comuns sobre a mesma data, visto que se constatou que, entre os doze alunos, 5 datas/acontecimentos foram consideradas mais importantes. A mesma situação (5 datas/acontecimentos) observou-se para as datas que consideraram menos importantes.

Assim, a data que teve maior frequência como sendo considerada a mais importante, para que Portugal se tornasse um reino independente, foi 1143 (Tratado de Zamora), destacada por quatro alunos. Em seguida, referida por três alunos, surge a data de 1128 (Batalha de S. Mamede). Em terceiro lugar aparecem a data de 1147 (Conquista de Lisboa) e de 1179 (Bula Manifestis

Probatum), referenciadas por dois alunos. Nesse sentido, podemos observar que as primeiras duas datas (1143 e 1128) foram das mais referenciadas por todos os grupos, bem como a de 1179 (Bula Manifestis Probatum). Já a data da conquista de Lisboa foi apenas mencionada por um grupo.

No entanto, acerca das datas que os alunos consideraram como a menos importante surge a data da Batalha de Ourique (1139) referenciada por seis alunos – curiosamente uma das datas que todos os grupos seleccionaram. Em seguida, surgem as datas de 1128, Batalha de S. Mamede, referida por dois alunos, e a de 1185, a morte de D. Afonso Henriques. Observamos que a data de 1128 fora também uma das datas que obtiveram maior frequência na selecção e que também fora seleccionada como a mais importante.

Saliente-se que também os historiadores divergem por vezes na atribuição de significância histórica às datas/acometimentos que foram decisivos para Portugal se tornar um país independente. Para Mattoso (2007), a data considerada decisiva como início da nacionalidade foi a de 1139, visto que:

“O regresso de D. Afonso Henriques de Ourique foi um momento interessante. No regresso dessa incursão no Sul, com os despojos que trouxe, deve ter tido um cortejo triunfal, a que a população assistiu. Isso deve ter criado uma espécie de euforia colectiva e de persuasão de que tínhamos um futuro à frente.”

O historiador acrescenta que, no que concerne ao reconhecimento externo, a data de 1143 terá sido também, com o encontro de D. Afonso Henriques em Zamora com D. Afonso VII, um acontecimento importante.

Ora, a maior parte da amostra deste estudo considerou a data de 1143 a mais importante, estando de acordo com Mattoso – e com a perspectiva mais convencional veiculada geralmente pelos manuais de História –; contudo, a maior parte da amostra considerou como menos importante a data de 1139, a que Mattoso atribui grande importância. Claro que há a ressalvar que não se pode pretender estabelecer termos de comparação entre as selecções de jovens alunos de História e as dos historiadores pelo simples facto de que estes, nomeadamente José Mattoso, possuem amplas competências e uma contextualização sustentada em diversas fontes. Os alunos deste estudo apenas tiveram como fontes um conjunto de fontes secundárias, com carácter de divulgação (à excepção da fonte primária sobre a Bula Manifestis Probatum), seleccionadas pelo professor-investigador. Nestas fontes, apenas implicitamente poderia inferir-se o impacto causado pela vitória sobre um exército comandado por vários líderes muçulmanos das Taifas.

No que concerne à **segunda questão de investigação**, sobre que níveis de significância sugerem as justificações que os alunos apresentam para a sua selecção, concluímos que, dos seis níveis criados inspirados nos modelos de ideias de alunos construídos por Seixas (1997) e Cercadillo (2000), o nível de significância mais frequente na amostra investigada é o de Significância Básica, visto que as justificações apresentaram-se ténues, só potencial e implicitamente explicativas. Apenas parte das justificações de dois grupos sugerem níveis mais elevados. De facto, as respostas de um desses grupos dividem-se entre a Significância Básica e a Significância Causal-Restrita, e as respostas de outro grupo dividem-se entre o nível de Significância Básica e o nível de Significância Causal.

No entanto, também foi possível observar que houve oscilações nas justificações, na análise feita pelos grupos. Através de uma análise dos níveis de significância por datas, observamos que, de todas as datas, a que apresenta uma maior frequência com um nível de progressão elevado é a data de 1179. Pensamos que isso se deve ao facto de, na pesquisa na Web, a informação estar clara, facto que deve ter possibilitado uma maior compreensão do acontecimento e consequentemente uma argumentação mais sustentada. Por sua vez, as datas onde se registam respostas com um nível menos elaborado são as de 1128, 1139 e 1143.

No entanto, as possíveis razões para haver alguma oscilação na distribuição dos níveis de progressão dentro dos grupos podem estar relacionadas com o facto de os alunos não terem compreendido a informação relativa a uma ou outra tarefa. Contudo, é de realçar que tratando-se de um nível etário muito jovem, a atribuição de significância ainda é emergente. Os níveis de progressão no pensamento histórico não são invariáveis, tal como a investigação em cognição histórica tem acentuado.

Ao analisar os dados empíricos também constatámos que, com excepção de dois grupos, a maioria dos grupos limitou-se a copiar as respostas da 2ª para a 3ª etapa.

Para apurar se existe alguma relação entre o nível de sofisticação das respostas e as datas escolhidas na 3ª etapa, observámos que a maioria das respostas acerca da data mais importante se encontra entre um nível “Assignificante” e o nível de “Significância Básica”, com oito respostas. Acerca da data menos importante, constatámos que a maior parte das respostas se situa no nível de progressão de Significância Básica, N2, com seis respostas.

Note-se, também que, das maiores dificuldades sentidas pelos alunos ao resolver a WebQuest, a maioria (74%) aponta dificuldades na realização da segunda etapa, na selecção das

principais datas. Essa percepção também foi sentida aquando da apresentação dos trabalhos e através da análise da Ficha de Metacognição I, visto que a maioria se mostrou receosa acerca da validade científica da informação que apresentou. No entanto, depois da apresentação dos trabalhos, houve uma maior clarificação com a exposição das conclusões de todos os grupos e a chamada de atenção do professor de que todas as datas poderiam ser consideradas válidas desde que fossem fundamentadas com base nas fontes disponíveis. As dificuldades, perplexidades e receios dos alunos talvez se devam ao facto de ser uma experiência de aprendizagem nova para os alunos. Se os alunos já tivessem realizado este tipo de experiências, o resultado talvez fosse diferente e talvez os alunos, na sua execução, não tivessem tanta dificuldade e receio.

Pensamos que este tipo de actividades de significância é proficuo nas aulas de História, visto possibilitar aos alunos a prática da reflexão e da argumentação fundamentada, aspectos importantes para que se tornem cidadãos activos e selectivos numa sociedade cada vez mais exigente.

No que diz respeito à **terceira questão de investigação**, sobre as ideias substantivas que os alunos veiculam nas suas argumentações, esta questão procurou respostas sobre ideias que sobressaíram, constatando-se, de acordo com Seixas (1997), que as concepções de significância histórica variam de aluno para aluno de acordo com as suas formas interpretativas e valores.

Assim, observámos que, do conjunto de argumentações dos alunos, como seria de esperar, a ideia substantiva que sobressai mais é a de Independência (11). No entanto, as outras ideias que se destacam são as ideias de Combate (8), Avanços Territoriais (7) e Diplomacia (6). Em muitos casos, algumas respostas podiam conter mais do que uma ideia substantiva, como foi o caso da Ideia de Independência que aparecia frequentemente associada à ideia de Combate e Avanços Territoriais. Entretanto, a ideia substantiva de Avanços Territoriais está, de certa forma, e como é lógico, ligada à ideia de Combate. Porém, houve a necessidade de fazer essa distinção porque, em algumas das argumentações, os alunos ora davam maior importância aos combates, ora davam maior enfoque aos avanços territoriais.

No entanto, observámos também que algumas das respostas em que surgiram os termos “independência”, “combate”, “avanços territoriais” parecem indiciar uma ideia alternativa de “independência”, mais ligada à noção de expansão territorial do que à de autonomia política. Este resultado merece ser anotado, dado que interessa aos professores ter em atenção a construção adequada, por parte dos alunos, do conceito de “independência”.

Concluimos assim que, para estes alunos, as ideias substantivas que prevaleceram neste conteúdo programático, para que Portugal se tornasse independente, foram essencialmente as de independência, combate, diplomacia e avanços territoriais. Esta “aliança” entre as conquistas e os acordos diplomáticos para que Portugal se tornasse independente poderá explicar-se pelo tratamento convencional da temática, em que a par dos objectivos de autonomia perseguidos por D. Afonso Henriques se explora, também, os seus objectivos de expansão territorial.

Relativamente à **quarta questão de investigação**, acerca das reacções dos alunos em relação à WebQuest, consideramos que a WebQuest em si foi um elemento que suscitou motivação nos alunos. A história criada que despoletava a tarefa, a estrutura da WebQuest, a clareza das etapas propostas, os recursos disponibilizados e a acessibilidade da linguagem utilizada, foram aspectos que incentivaram à sua realização.

A comprovar que os alunos se sentiram motivados, observámos que todos os alunos manifestaram entusiasmo pela realização da WebQuest, uns por causa da pesquisa (33%), outros por trabalhar com computador (33%) e outros pelo carácter lúdico (33%) da actividade. De referir que o facto de se aprender mais, o trabalho de pesquisa, o trabalho em grupo e o trabalhar com o computador foram aspectos, mais genéricos, que os alunos também apontaram, sem deixar de recordar que os alunos nunca tinham resolvido nenhuma WebQuest.

A WebQuest foi considerada, pela quase totalidade da amostra (92%), como uma boa forma para aprender História. Os alunos, com base na análise dos vários instrumentos, destacaram a boa organização da WebQuest e o facto de se aprender mais com esta actividade como aquando do pedido de uma definição de WebQuest, os alunos destacaram, precisamente, a organização/orientação do site para a pesquisa (92%) e para aprender mais coisas (42%).

Após a realização da actividade proposta na WebQuest, todos os alunos referiram que gostaram de resolver a WebQuest (100%). A maioria dos alunos (67%) também considerou que a WebQuest fora desafiante, algo que contribuiu para o aumento da motivação dos alunos.

Um outro aspecto que incentivou os alunos para a actividade prende-se com a usabilidade do hiperdocumento, em que 50% da amostra considerou fácil e 50% acessível. Entretanto, talvez pelo facto de a grande maioria ter sentido que navegava à vontade na WebQuest (92%), também afirmaram que aprenderam acontecimentos importantes no tempo de D. Afonso Henriques. Concluimos também que a pesquisa orientada por etapas foi um meio facilitador para que os alunos seleccionassem as datas que consideraram importantes.

A comprovar que os alunos gostaram de realizar a tarefa da WebQuest, observámos que 84% considerou que serviu de estímulo/motivação para aprender mais sobre a Formação de Portugal.

O facto dos alunos poderem trabalhar em pares, acrescido de o fazerem com um colega escolhido por eles, foi um factor que motivou para a realização da WebQuest. Saliente-se que um factor que mais contribuiu para a escolha do par foi a amizade (58%). Os alunos durante a realização das etapas discutiram bastante entre eles para decidirem sobre quais as datas/acontecimentos mais importantes. Assim, os alunos deixavam de sentir, porventura, algum constrangimento sempre que surgia uma dúvida: neste caso, nem tinham de expor essa dúvida ao professor nem essa dúvida era exposta ao resto da turma, negociavam entre si. O facto de ser um trabalho em pares foi um aspecto que proporcionou, de algum modo, o debate de ideias.

Assim, pode dizer-se que a WebQuest, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, permitiu o processamento de relações e interacções entre os diferentes elementos. Proporcionou situações de partilha dos conhecimentos e da experiências, incentivando à colaboração entre os alunos.

Acreditamos que as WebQuests são um recurso de ensino-aprendizagem que fomenta a criação, a comunicação entre pares e a colaboração. Por norma, a WebQuest é uma actividade para ser realizada em grupo. No entanto, a maior parte da amostra considerou preferir trabalhar em pares.

Perante os dados recolhidos, a maioria (75%) considerou que é mais fácil trabalhar em par do que individualmente, sendo que a maioria (83%) considerou que o trabalhar em par facilitou a aprendizagem.

No entanto, em relação ao presente estudo, levanta-se uma questão que poderá suscitar novas pesquisas: Se os alunos realizassem esta actividade individualmente, os dados seriam semelhantes?

5.2 WebQuest como recurso de ensino

Embora o construtivismo não constitua uma teoria unívoca de ensino, aponta para uma abordagem da educação que rejeita o conhecimento pronto e a aprendizagem por etapas. A ideia central do construtivismo reside no facto do conhecimento ser construído pelo aluno, muitas vezes em interacção com os outros (Cruz, 2006a).

O recurso à WebQuest foi uma forma de integrar as tecnologias da informação e comunicação adaptando-as ao currículo nacional de uma forma organizada e sistematizada. Esta proposta permitiu ao professor ajustar os materiais quer aos seus interesses quer aos interesses dos alunos, de uma forma que motivou os aprendizes.

Sendo fáceis de construir, após serem planificadas, as WebQuests podem ser construídas por qualquer professor para qualquer disciplina e em qualquer contexto educativo. Ao professor caberá a definição do grau de exigência a implementar no trabalho a propor aos alunos bem como a complexidade do produto final a realizar. São recursos interessantes para os alunos e é fácil, por exemplo, para quem tem mais dificuldade ou falta de tempo para construir a sua WebQuest, adaptar uma, das muitas já disponíveis na Web, às necessidades do professor e às características da turma e do meio que os envolve, nomeadamente, às condições materiais existentes na escola onde será aplicada a WebQuest.

As WebQuests, pelo facto de exigirem que os alunos contactem com as tecnologias e leiam informação em suportes diferentes dos usuais na sala de aula, proporcionam o acesso a novas realidades, tornando-os, por consequência, mais sabedores. Além disso, conduzem-nos à necessidade de organizar a informação, seleccionar o mais importante e registar esses dados de forma pessoal e correcta. Conduzem, ainda, segundo Cruz (2006a), a uma alfabetização dos alunos ao nível da informação e da investigação, obrigando-os a tomar decisões conjuntas o que implica um rol de atitudes diferentes no seio da turma e mesmo no seio do grupo.

O recurso ao computador permite a realização de aulas mais descontraídas onde os alunos sentem mais curiosidade dada a estratégia diferente que proporciona. Por estes motivos, facilita a aprendizagem, como foi reconhecido pela maior parte dos alunos e há um aluno que diz, explicitamente, ter aprendido mais nestas aulas.

Esta estratégia permitiu, também, aos alunos, ajustar o tempo destinado à sua realização de acordo com os seus interesses e necessidades. Permitiu que os alunos ajustassem o seu ritmo de aprendizagem ao tempo destinado a cada etapa da tarefa. Contudo, considera-se que é necessário dar indicações sobre quanto tempo deverão despende para cada Tarefa no sentido de dar alguma orientação aos alunos. Não se deve esquecer que um dos objectivos principais da proposta de uma WebQuest deverá ser a maximização do uso do tempo dos alunos (Cruz, 2006a).

Perante uma actividade deste tipo, os alunos poderão trabalhar de acordo com o seu ritmo próprio, destinando mais tempo às etapas que lhes suscitam mais dúvidas ou para aquelas que têm necessidade de mais tempo para realizar, esclarecendo as dúvidas entre pares. De facto, toda a

amostra referiu que as aulas com recurso à WebQuest permitiram aprender de acordo com o ritmo de cada um. Por conseguinte, todos gostariam de resolver outras WebQuests.

No entanto, relativamente às preferências quanto a aulas leccionadas com recurso à WebQuest ou às aulas com o professor, observámos que 50% dos alunos considerou que preferem o professor às actividades na WebQuest, 33% prefere ambas as formas e 17% prefere a WebQuest. Entretanto, as justificações variam muito para as suas escolhas. Dos que preferem as aulas leccionadas pelo professor, cinco apontam que o professor explica muito bem a matéria e um que se sente mais à vontade. Entre os que preferem ambas as formas, dois apontam o facto de gostarem dos dois no sentido de serem complementares; um porque se aprende mais; e o outro porque ambas são aulas divertidas. Os que preferem a WebQuest consideram que aprendem um pouco mais com a realização da actividade.

Em síntese, este recurso não transformou alunos razoáveis em bons, mas pode dizer-se que contribuiu para o processo de ensino aprendizagem de cada aluno.

Em Portugal, a WebQuest já está a ganhar projecção através dos estabelecimentos do Ensino Superior, dos Centros de Competência e dos Centros de Formação, surgindo integrada na formação inicial e contínua (Carvalho, 2007). Passar a integrar a WebQuest depois da formação nas práticas lectivas é um passo importante a dar, para que a formação recebida seja aplicada. De acordo com March (2004), as WebQuests beneficiam não só os alunos como também os professores. À medida que os professores beneficiam com a implementação de WebQuests, ganham no processo, no desenvolvimento profissional, promovendo um verdadeiro ensino centrado na prática. À medida que se interiorizam e partilham as experiências, todos os intervenientes beneficiam com a situação. No entanto, a WebQuest não é uma solução para todos os problemas de ensino, mas pode ser facilitadora da mudança, dado que coloca os professores, como referem Costa e Carvalho (2006), perante desafios decorrentes da exploração do potencial pedagógico da Internet, permite-lhes usar novos recursos e equacionar novas formas de trabalho implicando um questionamento e reestruturação das suas concepções e práticas educativas actuais.

5.3 Limitações do estudo

Os resultados obtidos neste estudo cingem-se a esta amostra, podendo o mesmo estudo, com outros alunos ou noutra instituição poder conduzir a resultados diferentes.

Por conseguinte, também o modelo de sofisticação de significância resultante deste estudo é provisório e particular, devendo ser, por isso, sujeito a reformulações noutros possíveis estudos.

Além disso, o facto de a amostra ser reduzida e não ter sido escolhida aleatoriamente torna impossível uma generalização dos resultados. A amostra foi a disponível, composta por doze sujeitos para o Estudo Piloto e outros doze para o Estudo Principal, visto serem as únicas turmas leccionadas pelo professor-investigador.

Para além disso, há limitações relacionadas com a não consideração de aspectos que poderão ter influenciado estes resultados como, por exemplo, a capacidade de compreensão da mensagem escrita das fontes ou a falta de alguns elementos adicionais para clarificar resultados por parte do professor-investigador.

Apesar destas limitações, acreditamos que o estudo realizado constitui um contributo válido sobre a utilização das novas tecnologias, nomeadamente da WebQuest, no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de História, ao mesmo tempo que constitui um novo contributo para a compreensão da emergência de significância histórica.

5.4 Implicações do estudo

Pensamos que a WebQuest se traduz numa actividade importante a desenvolver nas escolas. Não se deve esquecer que a escola de hoje quer-se actual e actualizada em relação à sociedade em que se insere, da qual deriva e para a qual caminha. Contudo, para o treino destas competências deve haver tempo e espaços adequados.

Para que a aprendizagem seja significativa, os alunos devem ter a oportunidade de fazer explorações, de resolver problemas, de comunicar, de recorrer a base de dados com informações de acordo com as exigências do trabalho a realizar, devem fazer actividades de investigação nas quais deverão ser fomentadas as discussões entre os alunos, o trabalho de grupo e o trabalho de projecto.

Entretanto, segundo Henriques (1997) o grau de sucesso dos alunos pode variar quanto a factores como o tempo necessário, condições de ensino, a atenção do aluno e outros. Nesses “outros” deve caber a compreensão da significância que atribuem ao que aprendem, ou seja, ao

conhecimento que constroem, já que a significância é importante para a organização e construção do conhecimento. É também importante que se valorize e se contemple o que os alunos pensam e aprendem sobre o passado e sobre o presente, como perspectivam essa aprendizagem no futuro e a forma como pensam e aprendem História. Dessa forma, está-se a atender às estratégias e estruturas que desenvolvem e se servem para construir esse pensamento e essa aprendizagem. A significância histórica é precisamente uma dessas estruturas de que os alunos se servem para construir conhecimento histórico, daí a urgência do entendimento das suas concepções sobre essa estrutura e de como a abordam e compreendem (Hengger, 2000).

Em suma, este é um estudo qualitativo, por isso, não é passível de fazer generalizações. Vários estudos têm corroborado que no ensino português algo corre mal, como, por exemplo, nos mostra o projecto PISA⁴ (Programme for International Student Assessment). De acordo com este projecto, em que todos os domínios avaliados – leitura, matemática, ciências e resolução de problemas – os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho modesto, uma vez comparado com os correspondentes valores médios dos países do espaço da Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica (GAVE, 2003). De acordo com as indicações deste projecto, os alunos com melhor desempenho tendem a usar mais estratégias de elaboração e de controlo do que os seus colegas com pior desempenho; pelo contrário, estes últimos utilizam mais estratégias de memorização do que os primeiros; melhores desempenhos estão associados a um maior sentido de pertença à escola e a uma atitude mais positiva face a ela. Em todos os domínios avaliados, os desempenhos médios dos alunos nos 10.º e 11.º anos de escolaridade são ligeiramente superiores à média correspondente no espaço da OCDE. Os resultados decrescem consistentemente do 9.º para o 7.º anos. Isto quer dizer que se deve, desde cedo, optar por estratégias que façam dos alunos construtores do seu próprio conhecimento.

Estes estudos são indicadores que têm que haver mudanças e uma das mudanças passa pelo Ministério da Educação dar importância merecida à disciplina de História. De acordo com Castro (2002), a atribuição de Significância Histórica aos elementos do passado constitui um contributo fundamental da disciplina de História no processo de construção de um aluno globalmente competente, permitindo-lhe através do confronto das suas competências encontrar um sentido para a sua educação histórica.

⁴ O Projecto PISA é um estudo internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos onde se dá maior enfoque à literacia matemática e às literacias de leitura e científica, bem como à resolução de problemas.

Há necessidade de criarmos e formarmos indivíduos detentores de espírito crítico, com um desenvolvimento multifacetado e de sentido humanista, onde se promova a autoformação e a auto-aprendizagem que deverá ser feita ao longo da vida e não se limitar ao espaço e tempo escolar. Pensamos que isso passa pelo aproveitamento das inúmeras potencialidades da Internet e das novas tecnologias na sala de aula.

5.5 Sugestões para futuras investigações

A área da cognição em História apresenta-se como um campo de investigação fascinante, ainda com muitos caminhos a percorrer.

Diversas opções para possíveis investigações se afiguram. Por exemplo, poder-se-á investigar o conceito de Significância Histórica com outros temas específicos da História nacional ou mundial, ou até investigar estas situações de aprendizagem em estudos transversais e longitudinais, com alunos de vários anos de escolaridade. Ou então, realizar este tipo de actividades com acontecimentos relativamente recentes, por “comparação” com outros mais distantes no tempo e mais neutrais, a fim de aferir de que forma as vivências dos alunos influenciam as suas opções e argumentações.

Estas questões seriam também um contributo para aprofundar o conhecimento sobre a construção deste conceito de segunda ordem por parte de crianças e jovens e, conseqüentemente, para melhorar o ensino da História.

A WebQuest é também um campo de investigação cativante. Noutras investigações, seria interessante, por exemplo, analisar os efeitos da resolução de uma WebQuest em alunos com insucesso ao nível da disciplina. De facto, a WebQuest é uma boa opção para introduzir os alunos à pesquisa e à procura de informação online e seria profícuo que mais professores usassem WebQuests nas suas aulas, iniciando os seus alunos na Sociedade da Informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Almeida, A. & Correia, A. (2003). *História Alegre de Portugal*. Vol. I e II. Lisboa: Bertrand Editora.

Ameis, J. & Ebenezer, J. (2000). *Mathematics on the Internet: A Resource for k – 12 Teachers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional (1998). *Matemática 2001: Diagnóstico e Recomendações para o Ensino e Aprendizagem da Matemática* (versão final). Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.

B

Babo, R. (1996). *A avaliação da usabilidade de um sistema*. Dissertação de Mestrado. Braga, Escola de Engenharia, Universidade do Minho.

Backer, E.; Herman, J. & Gearhart, M. (1996). Does technology work in schools? Why evaluation cannot tell the full story. In C. Fisher, D. C. Dwyer & K. Yocam (Eds.) *Education and technology: Reflections on computing in classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass, 185-202.

Barato, J. (2002). *Um jeito novo, simples e moderno de educar*. Disponível em <http://www.Webquest.futuro.usp.br/> (consultado em 16.05.2006).

Barca, I., Bastos, M. & Carvalho, J. (1998). *Formar opinião na aula de História – Uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial*. Lisboa: A.P.H..

Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia e Centro de Estudos Em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Barca, I. (2002). A aula oficina em História. *In Actas do Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho.
- Barros, A. (2006). *Utilização dos Princípios da WebQuest na Leitura Extensiva em Língua Estrangeira: um estudo no 8º ano do Ensino Básico*. Mestrado em Educação, na área de especialização de Tecnologia Educativa, Universidade de Minho.
- Barton, K. (2004). Qual o contributo da História para as Crianças? Contributos do Ensino para a Cidadania. In BARCA, I. (org), *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 11-27.
- Barton, K. & Levstik, L. (1998). 'It wasn't a good part of history': National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99, 478-513.
- Barton, K. (1997). I Just Kinda Know: Elementary students ideas about historical evidence. Theory and Research. *In Social Education*, n.º 24, 407-430.
- Barton, K. (1999). Best not to forget them: Positionality and students about historical significance in Northern Ireland. Comunicação apresentada ao *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Abril.
- Barton, K. (2003). Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland and the United States. Comunicação apresentada ao *Annual Meeting of the British Educational Research Association*. Edimburgo, 11 a 13 de Setembro.
- Becker, H. & Ravitz, J. (1999). *The influence of computer and Internet use on teachers pedagogical practices and perceptions*. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(4).
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

Bellofatto, L.; Bohl, N.; Casey, M.; Krill, M. & Dodge, B. (2001). *A Rubric for evaluating WebQuests*. Disponível em http://Webquest.sdsu.edu/Webquest_rubric.html (consultado em 12.01.2007).

Bitter, G. & Hatfield, M. (1994). A Multimedia approach to the professional development of teachers: a virtual classroom. In D. B. Aichele e A. F. Coxford (eds.), *Professional Development for Teacher of Mathematics*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 102-115.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bonilla, M. (2002). As tecnologias e as transformações das práticas educativas. In M. Nistal, M. Iglesias e L. Rifón (eds.), *Actas di IE2002 L6 Congresso Iberoamericano, IV Simpósio Internacional de Informática no Ensino, 7 Taller Internacional de Software Educativo* (CD-ROM). Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.

C

Câmara Municipal de Albufeira. (2007). *Albufeira apresenta projecto inovador na Área da Educação*. 24 de Abril de 2007. Disponível em http://www.cm-albufeira.pt/portal_autarquico/albufeira/v_pt-PT/pagina_inicial/noticias/inaug_sala_interactiva.htm (consultado em 20.05.2007).

Campello, B.; Caldeira, P.; Vianna, M. & Abreu, V. (1999). *A Internet na Pesquisa Escolar: um Panorama do Uso da Web por Alunos do Ensino Fundamental*. Disponível em http://intermega.globo.com/biblio_fespsp/texto_09.pdf (consultado em 20.05.2006).

Carvalho, A. (2002a). *WebQuest: um desafio aos professores para os alunos*. <http://www.iep.uminho.pt/aac/diversos/webquest/> (consultado em 13.01.2007).

Carvalho, A. (2002b). *WebQuest: um Desafio para Professores e para Alunos*. *Elo*, 10, 142-150.

- Carvalho, A. (2003). WebQuest: um desafio para professores. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (orgs), *XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF: A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Lisboa: AFIRSE, vol. II, 732-740.
- Carvalho, A. (2004). *WebQuest – um desafio aos professores para os alunos*.
(consultado em <http://www.iep.uminho.pt/aac/diversos/webquest/index.htm> 11.05.2006).
- Carvalho, A. (2005). WebQuests na formação inicial e contínua de professores. José Carlos Morgado & M^a Palmira Alves (orgs). *Actas do Colóquio sobre Formação de professores: Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 93-113.
- Carvalho, A.; Simões, A. & Silva, J. (2005). Indicadores de Qualidade e de Confiança de um Site. In M^a Palmira Alves & Eusébio A. Machado (org.), *Avaliar as aprendizagens*. Actas das Jornadas ADMEE. Braga: CIEd, 17-28.
- Carvalho, A. (2006). Indicadores de Qualidade de Sites Educativos. *Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação*, Número 2, Ministério da Educação, 55-78.
- Carvalho, A. (2007). A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal In Costa, F., Peralta, H. & Viseu, S. (Eds.), *As TIC em Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora (no prelo).
- Carvalho, J. (s.d). *Excursões Virtuais*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
Disponível em <http://www.dgjdkc.min-edu.pt/innovbasic/proj/actividades/excurcoes/excvirt.htm> (consultado em 11.05.2006).
- Castells, M. (1997). *La era de la informacion. Economía, sociedad y cultura*. La sociedad en red. Vol. I. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Castro, J. (2002). Na encruzilhada das competências Específicas em História – as questões da Significância Histórica. In *O Ensino da História*, 23/24, 7-21.
- Cercadillo, L. (2000). Significance in History: Students Ideas in England and Spain. In Dickison, A. et al. (Org.), *Raising Standards in History Education*. London: Woburn Press. 17-145.
- Chaves, E. (2003). *O Computador na Educação*. Disponível em <http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/FUNTEVE.htm> (consultado em 12.10.2006).
- Chaves, F. (2006). *A Significância de Personagens Históricas na Perspectiva de Alunos Portugueses e Brasileiros*. Dissertação de Mestrado em Educação não publicada – Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Braga: Universidade do Minho.
- Colingwood, R. (1994). *A ideia de história*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, F. & Carvalho, A. (2006). WebQuests: Oportunidades para Professores e Alunos. In A. A. Carvalho (org), *Encontro sobre WebQuest*. Braga: CIEEd, Universidade do Minho, 8-25.
- Couto, A. (1996). *Contributos para o desenvolvimento das TIC na educação para a sociedade da informação*. Tese de Mestrado em Educação (não publicada), Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Couto, M. (2004). *A eficácia da WebQuest no tema “Nós e o Universo” usando uma metodologia numa perspectiva CTS: um estudo de caso com alunos do 8.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Física, na área de especialização em Ensino. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3276> (consultado em 18.12.2006).
- Cruz, I. (2006a). *A WebQuest na sala de aula de Matemática: um estudo sobre a aprendizagem dos “Lugares Geométricos” por alunos do 8º ano*. Dissertação de Mestrado. Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Cruz, S. (2006b). Como seleccionar e utilizar uma WebQuest na aula? In A. A. Carvalho (org), *Encontro sobre WebQuest*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 45-52.

Cruz, S. & Carvalho, A. (2005). Uma Aventura na Web com Tutankhamon. In António Mendes, Isabel Pereira e Rogério Costa (eds), *Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 201-206.

D

Dickinson, A. & Lee, P. (1978). *History Teaching and Historical Understanding*. Londres: Heinemann Educational Books Ltd.

Dodge, B. (1995). *Some Thoughts about WebQuests*.

http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (consultado em 12.01.2007).

Dodge, B. (1997). *Building Blocks of a WebQuest* (1ª versão) Disponível em <http://web.archive.org/web/20000817065629/edweb.sdsu.edu/people/bdodge/webquest/buildingblocks.html> (consultado em 12.01.2007).

Dodge, B. (1998). WebQuests: a strategy for scaffolding higher level learning. Presented at the *National Educational Computing Conference*, San Diego, June 22-24. Disponível em <http://webquest.sdsu.edu/necc98.htm> (consultado em 12.01.2007)

Dodge, B. (1999a). *Building Blocks of a WebQuest*. Disponível em

<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm> – Rectificado em 07.02.2006 (consultado em 12.01.2007).

Dodge, B. (1999b). *Process Checklist*. Disponível em

<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/processchecker.html> (consultado em 13.03.2007).

Dodge, B. (1999c) *Fine Points Checklist*. Disponível em

<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/finepoints/finepointschecklist.html>

(consultado em 12.01.2007).

Dodge, B. (1999d). *Fine Points: Little Things That Make a Big Difference*. Disponível em

<http://Webquest.sdsu.edu/finepoints/> (consultado em 12.03.2007).

Dodge, B. (2001). *FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest*. Disponível em

http://www.eWebquest.futuro.usp.br/artigos/textos_outros-bernie1.htm (consultado em

13.03.2007).

Dodge, B. (2002) *WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks*. Disponível em

<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html> (consultado em 13.03.2007).

Dodge, B. (2003). Motivational Aspects of WebQuest Design. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2003*. Chesapeake, VA: AACE, 1737-1739.

Dodge, B. (2006). WebQuests: Past, Present and Future. In A. A. Carvalho (org), *Actas do Encontro sobre WebQuest*. Braga: CIEd, 3-7.

E

Eça, T. D' (1998). *NetAprendizagem: a Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.

G

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação (2003). *Resultados do Projecto PISA 2003 - Programme for International Student Assessment*. Disponível em

http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=resultados_pisa2003.pdf

(consultado em 13.03.2007).

Gonçalves, R. (2002). *Aprendizagem da História com Recurso à Internet -um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Guimarães, D. (2005). *A Utilização da WebQuest no Ensino da Matemática: aprendizagem e reacções dos alunos do 8º Ano*. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização de Tecnologia Educativa. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Gunnarsdottir, S. (2002). The future of Learning. In *Proceedings of the International Conference on Computers in Education (ICCE2002)* (CD-ROM). Los Alimatos, Ca: Computer Society.

H

Hatfield, M. M. & Bitter, G. G. (1994). A Multimedia approach to the professional development of teachers: a virtual classroom. In D. B. Aichele e A. F. Coxford (eds.), *Professional Development for Teacher of Mathematics*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 102-115.

Haydn, T, Arthur, J. & Hunt, M. (2001). *Learning to Teach History in the Secondary School*. Londres: Routledge Falmer.

Hengger, A. (2000). O Ensino da História de Portugal: Um Estudo Comparativo (1936, 2000). In *O Ensino da História*, 18, 57-70.

Henriques, M. (1997). Uma Estratégia Formativa no Processo de Ensino e Aprendizagem da História. *Cadernos Pedagógico-Didácticos APH*, 13.

J

Jacques, D. (2004). Small Group Teaching. In Oxford Centre for Staff and Learning Development, Learning & Teaching. Disponível em

http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2_learnch/small-groups/sgtindex..html

(consultado em 20.03.2006).

Jogersen, D. (1989). *Participant Observation*. Newbury Park: Sage Publications.

Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Coleção: Ciências Da Educação - Século XXI. Porto: Porto Editora.

K

Keller, J. (1983). Motivational design of instruction. In C. Reigeluth (ed.), *Instructional design theories and models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Keller, J. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and Instruction*, 26 (8), 1-7.

L

Lee, P. (2001). Progression in students' understandings of the discipline of history. In Barca, I., *Perspectivas em Educação Histórica – Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia e Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Lee, P. (2005). Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council of the National Academies. How Students Learn: Science in the Classroom. In *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. National Academies Press.

Levstik, L. (1998). Early Adolescents' Understanding of the Historical Significance of Women's Rights. *International Journal of Social Education*, 12 (2), 19-34.

Lévy, P. (1997). *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Massachusetts: Perseus Books.

Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Litto, F. (2002). *Previsões para o futuro da aprendizagem*. Disponível em http://www.futuro.usp.br/producao_cientifica/artigos/fl_futuroaprendizagem.htm (consultado em 18.04.2006).

Lopes, S. (2006). *O estudo dos agro-sistemas montanhosos de Castro Laboreiro na promoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Utilização de uma WebQuest numa abordagem educativa com alunos do 8º ano*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Ambiente, Área de Especialização em Ensino, Universidade do Minho.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Quantitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

M

Macdonald, C. (1987). *Using Evidence. Blackwell History Project*. Basil Blackwell. Wing Tong Co: Hong Kong.

March, T. (1998). *Why Webquests?, An introduction*. http://tommmarch.com/writings/intro_wq.php (consultado em 17.03.2007).

March, T. (2001). *Working the Web for Education: Theory and Practice on Integrating the Web for Learning*. Disponível em <http://www.ozline.com/learning/theory.html> (consultado em 13.03.2007).

March, T. (2003). *The Learning Power of WebQuests*. *Educational Leadership*, 61 (4), 42-47.

March, T. (2004). *WebQuest: The Fulcrum for Systemic Curriculum Improvement*. Disponível em http://center.ouregon.edu/ISRE/NECC2004/handout_files_live/KEY_106238/Webquest_fulcrum_necc.pdf (consultado em 14.04.2007).

- March, T. (2005). *Working the Web for Education*. Disponível em <http://tommarch.com/writings/theory.php> (consultado em 24.04.2007).
- Marzano, R. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimension with dimensions of learning*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da História*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mattoso, J. (1999). *A função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Mattoso, J. (2007). *Afonso Henriques: ambicioso, diplomático, colérico*. In Jornal Público (dir. José Manuel Fernandes). Edição Porto, 18 de Maio de 2007.
- Means, B. (1994). Introduction: Using technology to advance instructional goals. In B. Means (Ed.) *Technology and education reform: The reality behind the promise*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mehlinger, H. (1996). *School reform in the information age*. PHI Delta Kappan, 77(6).
- Mercado, L. (2002). A Internet como ambiente auxiliar do professor no processo ensino-aprendizagem. In M. Nistal, M. Iglesias e L. Rifón (eds.), *Actas di IE2002 L6 Congresso Iberoamericano, 4V Simpósio Internacional de Informática no Ensino, 7 Taller Internacional de Software Educativo* (CD-ROM). Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Miranda, L.; Morais, C.; Dias, P. & Almeida, C. (2001). Ambientes de aprendizagem na Web: uma experiência com fóruns de discussão. In P. Dias e V. de Freitas, (org.), *Actas do CHALLENGES 2001, 2.ª Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Centro de Competências Nónio séc. XXI da Universidade do Minho, 433-444.

Ministério da Ciência e da Tecnologia. Missão para a Sociedade da Informação. *O Livro verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Disponível em <http://www.acesso.unic.pcm.Q:ov.pt/Jdocs/lverde.htm> (consultado em 24/01/2006).

Monsanto, M. (2004). *Concepções dos Alunos sobre Significância Histórica no Contexto da História de Portugal. Um Estudo com Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Psicologia e Educação, Universidade do Minho.

Morais, C. (2001). CONF2 – Da complexidade dos conceitos matemáticos à utilização da comunicação mediada por computador. In I. Lopes, J. Silva e P. Figueiredo (org.), *Actas do ProfMat 2001*. Vila Real: APM, 53-60.

Moreira, M. (2004) *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Dissertação de Mestrado em Educação -Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Psicologia e Educação, Universidade do Minho.

N

Neves, T. (2006). *O efeito relativo de WebQuests curtas e longas no estudo do tema “Importância da água para seres vivos”*: um estudo com alunos portugueses do 5.º Ano de escolaridade. Tese de mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica das Ciências, IEP, Universidade do Minho.

P

Padilha, M. (2002). Internet como ferramenta pedagógica: uma experiência de capacitação de professores. In M. Nistal, M. Iglesias e L. Rifón (eds.), *Actas di IE2002 L6 Congresso Iberoamericano, 4V Simpósio Internacional de Informática no Ensino, 7 Taller Internacional de Software Educativo* (CD-ROM). Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.

Papert, S. (1985). *Logo: Computadores e Educação*. São Paulo: Editora Brasiliens.

Ponte, J. (2003). Didáticas: Que desafios? In Neto, A., Nico, J., Chouriço, C. Costa, P. & Mendes, P. (Eds.). *Didáticas e metodologias da educação: Percursos e desafios* (Vol. 2, 1413-1417). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação: Universidade de Évora.

Pouts-Lajus, S. & Riché-Magnier, M. (1998). *A escola na era da Internet: os desafios do multimédia na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Preece, J.; Rogers, Y.; Sharp, H.; Benyon, D.; Holland, S. & Carey, T. (1994). *Human-Computer Interaction*. Wokingham: Addison-Wesley Pub. Company.

Q

Quadros, L. (2005). *A Utilização de uma WebQuest no Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Criativo, na Disciplina de Matemática*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Tecnologias em Educação. FPCE, Universidade de Lisboa.

R

Ramos, E. (1996). *Análise ergonómica do sistema hiperNet buscando o aprendizado da cooperação e da autonomia*. Disponível em <http://www.inf.ufsc.br/~edla/tese/tese.htm> (consultado em 12.03.2007).

Richmond, B. (2003). *Ten C's for Evaluating Internet Resources*. University of Wisconsin – Eau Claire, McIntyre Library. Disponível em <http://www.uwec.edu/Library/guides/tencs.html> (consultado em 18.03.2007).

Roldão, M. (1998). *Gostar de História – Um desafio pedagógico*. Porto: Texto Editora.

S

Salgado, P. & Gomes, S. (2001). Criação e dinamização de um laboratório de Matemática. In I. Lopes, J. Silva e P. Figueiredo (org.), *Actas do ProfMat 2001*. Vila Real: APM, 329-332.

- Seixas, P. (1994). Students' Understanding of Historical Significance. *Theory and Research in Social Education*, 22 (3), 281-304.
- Seixas, P. (1997). Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education*, 61(1), 22-27.
- Seixas, P. (1998). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In D.R. Olson e N. Torrence (eds.). *The handbook of Education and Human Development*. London: Blackwell, 765-783.
- Simões, A. (2005). *A avaliação de sites de Matemática e implicações na prática docente – um estudo no 3º CEB e no Secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall Ltd.
- Shneiderman, B. (1998). *Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-Computer Interaction*. Reading, M.A: Addison-Wesley.
- Silva, R. (2006). *A Promoção de Concepções Adequadas Acerca dos Cientistas através de WebQuest: um estudo com alunos do 9.º Ano de Escolaridade*. Tese de mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica das Ciências, IEP, Universidade do Minho.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice (2nd ed.)*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Starr, L. (2003a). An Education World e-Interview With Bernie Dodge: Meet Bernie Dodge – the Frank Lloyd Wright or Learning Environments! *In Education World*. Disponível em http://www.education-world.com/a_tech/tech/tech020.html (consultado em 12.06. 2004).
- Starr, L. (2003b). *Creating a WebQuest: It's Easier than You Think!* *Education World*.

Disponível em http://www.education-world.com/a_tech/tech/tech011.shtml (consultado em 12.06. 2004).

I

Tuckman, B. (1994). *Conducting educational research* (4th ed.). Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich.

Thornburg, D. (2004). What are the benefits of the Web Quests? In Thirteen Online and Disney Learning Partnership (org.), in *Net School Concept to Classroom WebQuest workshop*. Disponível em http://www.thirteen.org/edonline/concept2/Webquest/index_sub1.html (consultado em 16.04.2006).

W

Watson, K. (1999). WebQuest in the Middle School Curriculum: Promoting Technological Literacy in the Classroom. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*. Disponível em <http://www.ncsu.edu/meridian/jul99/Webquest/index.html> (consultado em 12.06.2004).

Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. *Knowing Teaching & Learning History*. New York: New York University Press, 306-324.

Windschilt, M. & Salh, K. (2002). Tracing Teacher's Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teacher Beliefs, Social Dynamics, and Institutional culture. In *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.

Y

Yeager, E., Foster, S. & Greer, J. (2002). How Eighth Graders in England and the United States View Historical Significance. *The Elementary School Journal*, 103 (2), 199-219.

Anexos

Anexo I – Instrumentos do Estudo Principal

- 1.1 Ficha de Literacia Informática
- 1.2 A Carta
- 1.3 Tarefas de Significância Histórica
- 1.4 Ficha de Metacognição I
- 1.5 Ficha de Metacognição II
- 1.6 Grelha de Observação

Anexo II – Fontes disponibilizadas através da WebQuest

- 2.1 Tratado que reconhece Portugal como reino independente
- 2.2 Batalha que opôs D. Afonso Henriques a sua mãe, D. Teresa
- 2.3 Documento em que o Papa reconhece Portugal como reino
- 2.4 Batalha que opôs o exército de D. Afonso Henriques a um grande exército mouro
- 2.5 Biografia de D. Afonso Henriques

Anexo III – Instrumentos do Estudo Piloto

- 3.1 Ficha de Literacia Informática
- 3.2 A 1.ª Carta
- 3.3 Tarefas de Significância Histórica
- 3.4 Ficha de Metacognição I
- 3.5 Ficha de Metacognição II
- 3.6 A 2.ª Carta
- 3.7 Grelha de Observação

Anexo IV – Respostas dos alunos (Estudo Piloto)

- 4.1 Respostas dos alunos na tarefa de Significância Histórica

Anexo I – Instrumentos do Estudo Principal

1.1 Ficha de Literacia Informática

Ficha de Literacia Informática

Nome _____ N.º: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino ____ Masculino ____

Assinala só uma opção das várias disponíveis:**1. Tens computador em casa?** Sim Não**1.1 Em casa, o computador tem ligação à Internet?** Sim Não**2. Quando é que usaste um computador pela primeira vez?**

- Quando vim para o 5.º Ano
- No 4º Ano
- Quando entrei para o 1º ano
- Antes de entrar para a escola

3. Com que frequência costumavas usar o computador?

- Diariamente
- Semanalmente
- Esporadicamente (Por exemplo, quando preciso de passar um trabalho)
- Nunca

4. Já foste à Internet? Sim Não*Se respondeste afirmativamente no item 4, continua; caso contrário avança para o item 7.***5. Com que frequência costumavas aceder à Internet?**

- Diariamente
- Semanalmente
- Esporadicamente

5.1 Onde? _____

6. Selecciona as alíneas que têm mais a ver contigo:

- a) Gosto muito de trabalhar com computadores
- b) Utilizo o computador quando é necessário
- c) Evito utilizar o computador
- d) Sinto-me à vontade a trabalhar com computadores
- e) Sinto-me nervoso quando trabalho com computadores

7. Gostas das aulas em que é usado o computador?

- Sim Não

Porquê? _____

8. Gostavas de utilizar a Internet para aprenderes História?

- Sim Não

9. Achas que é possível aprender História recorrendo ao computador e à informação disponível na Internet?

- Sim Não

Porquê? _____

10. Gostas de trabalhar em grupo?

- Sim Não

Porquê? _____

11. Vais realizar uma actividade recorrendo ao computador e à Internet. Gostavas de realizar a actividade:

- Sozinho(a) Com um(a) colega Em grupo

Justifica a tua resposta.

Obrigado pela colaboração!
O professor, Hugo Martins

1.2 A Carta

A Carta

Nome _____ N.º: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino ____ Masculino ____

1. A WebQuest pode ser uma boa forma para aprenderes História?

 Sim Em parte Não

Porquê? _____

2. Imagina que escreves uma carta a um amigo teu. Nessa carta, conta-lhe:

- o que é uma WebQuest e
- se estás ou não entusiasmado com a actividade.

_____Obrigado pela colaboração!
O professor, Hugo Martins

2.ª Etapa:

Justifica as datas que consideraste importantes para que Portugal se tornasse um reino independente.

Datas	

Datas	

3.ª Etapa:

Das datas que seleccionaste, indica a que consideras a mais importante de todas e a menos importante de todas como marco para a independência de Portugal. Justifica a tua opção.

Data mais importante			

Data menos importante			

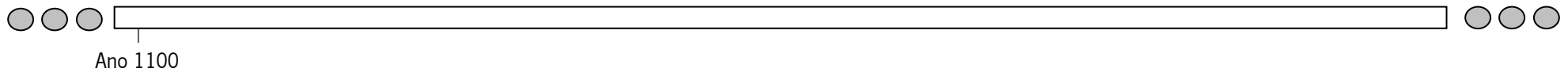
Atenção! Se não estiveres de acordo com o teu colega, acerca dessas datas, anota em baixo as tuas opções.

Data mais importante			

Data menos importante			

4.ª Etapa:

Preenche a barra cronológica com as datas que consideraste mais importantes para que Portugal se tornasse um reino independente.

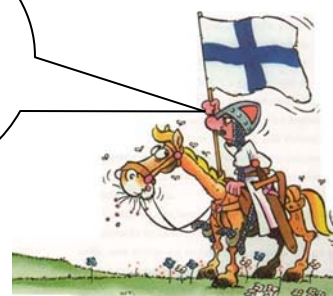


1.4 Ficha de Metacognição I

WebQuest: A Formação de Portugal
Ficha de Metacognição I

Nome _____ N.: ___ 5º. ___ Data: ___/___/___

Agora que já sabes quem eu sou vamos, individualmente, fazer a avaliação do teu desempenho!



1. Assina com uma cruz (X) no quadro abaixo, cada item:

	Sempre	Quase Sempre	Às vezes	Raramente
Cumprimento dos tópicos da tarefa				
Validade científica da informação apresentada				
Boa organização da informação				
Uso correcto da língua materna				
Criatividade na disposição da informação				
Participação no trabalho de pares (cooperação, colaboração...)				
Comunicação do conhecimento adquirido aos colegas, na apresentação do trabalho à turma				

1.5 Ficha de Metacognição II

Ficha de Metacognição II

Nome _____ N.º: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino ____ Masculino ____

Assinala só uma opção das várias disponíveis:

1.

Gostei

Não gostei

de resolver a WebQuest porque:

2. Aprender a trabalhar com a WebQuest foi:

 fácil acessível difícil muito difícil

3. Ao navegar na “WebQuest: A Formação de Portugal”, senti que:

 navegava à vontade às vezes não sabia onde clicar estava perdido (a)

4. Através da realização da tarefa da WebQuest, conseguiste aprender acontecimentos importantes do tempo de D. Afonso Henriques?

 Sim Em parte Não

5. A utilização da “WebQuest: A Formação de Portugal” ajudou-me a:

5.1 identificar momentos importantes sobre a Formação de Portugal

 Sim Em parte Não

5.2 debater ideias com o meu colega

 Sim Em parte Não

5.2.1 Justifica.

6. As maiores dificuldades que tive ao resolver a WebQuest foram:

7. O que mais gostei de fazer na WebQuest foi:

8. Consideras que a realização da tarefa da WebQuest te motivou para aprender mais sobre a Formação de Portugal?

- Sim Em parte Não

8.1 Porquê?

9. Realizar a “WebQuest: A Formação de Portugal” foi uma experiência:

- Desafiante Nem desafiante nem aborrecida Aborrecida

9.1 Justifica.

10. Preferes as aulas leccionadas com recurso à WebQuest ou as aulas com o professor? Justifica.

11. Gostavas de resolver outras WebQuests?

Sim

Não

11.1 Porquê?

12. As aulas com recurso à WebQuest permitiram aprender conteúdos de acordo com o teu ritmo? Justifica.

Trabalho Em Pares

13. Por que razão escolheste o teu par?

14. Se fosses resolver outra WebQuest, escolherias o mesmo par? Porquê?

15. O facto de estares a trabalhar em par, permitiu-te:

15.1 compreender que as ideias do teu colega também podem ser interessantes

Sim

Em parte

Não

15.2 aprender a debater ideias

Sim

Em parte

Não

16. No decorrer do trabalho, algum de vocês tornou-se o líder do grupo?

- Sim Quem? _____ Não

Se respondeste afirmativamente no item 16, continua; caso contrário avança para o item 18

17. De um modo geral, o líder do par:

- Facilitou a realização do trabalho
 Não facilitou nem dificultou a realização do trabalho
 Dificultou a realização do trabalho

17.1 Justifica.

18. De um modo geral, sentiste que:

- É mais fácil trabalhar em par do que individualmente
 É tão fácil trabalhar em par como individualmente
 É mais difícil trabalhar em par do que individualmente

19. De um modo geral, sentiste que trabalhar em grupo:

- Facilitou a tua aprendizagem
 Não facilitou nem dificultou a tua aprendizagem
 Dificultou a tua aprendizagem

Obrigado pela colaboração!
O professor, Hugo Martins

1.6 Grelha de Observação

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Sessão n° _____ Data: _____	Observações
Reacção dos alunos (comentários, observações, atitudes, motivação, aceitação da WebQuest)	
Potencialidades da metodologia implementada, autonomia proporcionada pelo conhecimento e trabalho em pares (atentar no interesse dos alunos, na dinâmica dos pares, na emergência de líderes, nas vantagens e desvantagens do trabalho em pares, na relação professor-aluno / aluno-aluno e aluno-computador (papel do professor e do aluno))	
Dificuldades manifestadas pelos alunos (incompreensão da temática e das tarefas solicitadas)	
Problemas técnicos ocorridos durante a exploração da WebQuest (acesso aos links, navegação não acessível, aspecto gráfico, navegação intuitiva...)	

Anexo II – Fontes disponibilizadas através da WebQuest

2.1 Tratado que reconhece Portugal como reino independente

O **Tratado de Zamora** foi o resultado da conferência de paz entre [Afonso Henriques](#) e o rei [Afonso VII de Castela e Leão](#), a [5 de Outubro de 1143](#), marcando geralmente a data da independência de [Portugal](#) e o início da dinastia afonsina. Vitorioso em [Ourique](#), em [1139](#), Afonso Henriques beneficiou da acção desenvolvida, em favor da constituição do novo reino de [Portugal](#), pelo [arcebispo de Braga](#), Dom [João Peculiar](#). Este procurou conciliar os dois primeiros e fez com que eles se encontrassem em [Zamora](#) nos dias 4 e 5 de [Outubro](#) de 1143, com a presença do [cardeal Guido de Vico](#).



A [soberania portuguesa](#), reconhecida por Afonso VII em Zamora, só veio a ser confirmada pelo [Papa Alexandre III](#) em [1179](#), mas o título de Rei de Portugal, que Afonso Henriques usava desde [1140](#), foi confirmado em Zamora, comprometendo-se então o monarca português, ante o cardeal Guido de Vico, a considerar-se vassalo da Santa Sé, obrigando-se, por si e pelos seus descendentes, ao pagamento de um censo anual.

Em [Zamora](#), revogou-se o anterior [Tratado de Tui](#), de [1137](#).

Em 1143 faz-se o Tratado de Zamora assinado entre o rei D. Afonso Henriques e D. Afonso VII, que vai reconhecer que o condado portugalense passa a ser reino e Afonso Henriques passa a ser o rei ou “rex”. D. Afonso VII reconhece a independência, mas Afonso Henriques continua a ser seu vassalo, porque D. Afonso VII para além de ser rei de Leão e Castela é Imperador de toda a Hispânia. A partir de 1143 D. Afonso Henriques vai enviar remissórias declarando-se seu vassalo lígio e comprometendo-se a enviar anualmente uma determinada quantia de ouro. As negociações vão durar vários anos, de 1143 a 1179. Em 1175 o Papa Alexandre III envia a Afonso Henriques a “Bula Manifestus Probatum”, neste documento reconhece-se definitivamente a independência do reino de Portugal sem vassalagem em relação a D. Afonso VII de Leão e Castela e Afonso Henriques como primeiro rei de Portugal, ou seja, D. Afonso I de Portugal.

Retirado de "[http://pt.wikipedia.org/wiki/Tratado de Zamora](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_Zamora)" em 04.02.07

2.2 Batalha que opôs D. Afonso Henriques a sua mãe, D. Teresa

Batalha de São Mamede

Travada a 24 de Junho de 1128, entre Dom Afonso Henriques e as tropas de sua mãe, D. Teresa e do conde galego Fernão Peres de Trava, que se tentava apoderar do governo do Condado Portucalense. As duas facções confrontaram-se no campo de São Mamede, perto de Guimarães.

Com a derrota, D. Teresa e Fernão Peres abandonaram o governo condal, que ficaria agora nas mãos do infante e seus partidários, desagradando o bispo de Santiago de Compostela, Diogo

Gelmires, que cobiçava o domínio das terras. D. Teresa desistia assim das ambições de ser senhora de toda a Galiza. Existem rumores não confirmados que ela tenha sido aprisionada no Castelo de Lanhoso.

Batalha de São Mamede	
Conflito: Independência de Portugal	
Data: 24 de Junho de 1128	
Localização: São Mamede, perto de Guimarães	
Resultado: Vitória de D. Afonso Henriques	
Combatentes	
D. Afonso Henriques	Teresa de Leão, Fernão Peres de Trava
Comandantes	

Retirado de "http://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_de_S%C3%A3o_Mamede" em 04.02.07

2.3 Documento em que o Papa reconhece Portugal como reino

Manifestis probatum foi a bula emitida pelo Papa Alexandre III, datada de 1179, que declarava o Condado Portucalense independente do reino de Leão; e Afonso Henriques, seu rei. A Bula rezava assim (em português actual):

"Alexandre, Bispo, Servo dos Servos de Deus, ao Caríssimo filho em Cristo, Afonso, Ilustre Rei dos Portugueses, e a seus herdeiros, in perpetuum. Está claramente demonstrado que, como bom filho e príncipe católico, prestaste inumeráveis serviços a tua mãe, a Santa Igreja, exterminando intrepidamente em porfiados trabalhos e proezas militares os inimigos do nome cristão e propagando diligentemente a fé cristã, assim deixaste aos vindouros nome digno de memória e exemplo merecedor de imitação. Deve a Sé Apostólica amar com sincero afecto e procurar atender eficazmente, em suas justas súplicas, os que a Providência divina escolheu para governo e salvação do povo. Por isso, Nós, atendemos às qualidades de prudência, justiça e idoneidade de governo que ilustram a tua pessoa, tomamo-la sob a proteção de São Pedro e nossa, e concedemos e confirmamos por autoridade apostólica ao teu excelso domínio o reino de Portugal com inteiras honras de reino e a dignidade que aos reis pertence, bem como todos os lugares que com o auxílio da graça celeste conquistaste das mãos dos Sarracenos e nos quais não podem reivindicar direitos os vizinhos príncipes cristãos. E para que mais te fervores em devoção e serviço ao príncipe dos apóstolos S. Pedro e à Santa Igreja de Roma, decidimos fazer a mesma concessão a teus herdeiros e, com a ajuda de Deus, prometemos defender-lha, quanto caiba em nosso apostólico magistério".

Retirado de "http://pt.wikipedia.org/wiki/Manifestis_Probatum" em 04.02.07

2.4 Batalha que opôs o exército de D. Afonso Henriques a um grande exército mouro

A **Batalha de Ourique** desenrolou-se muito provavelmente nos campos de [Ourique](#), no actual [Baixo Alentejo](#) (sul de [Portugal](#)) em [1139](#) - significativamente, de acordo com a tradição, no dia de [Santiago](#), que a lenda popular tinha tornado patrono da luta contra os mouros; um dos nomes populares do santo, era precisamente [Matamouros](#).

Foi travada numa das incursões que os cristãos faziam em terra de mouros para apreenderem gado, escravos e outros despojos. Nela se defrontaram as tropas cristãs, comandadas por [D. Afonso Henriques](#), e as [muçulmanas](#), em número bastante maior.

Inesperadamente, um exército mouro saiu-lhes ao encontro e, apesar da inferioridade numérica, os cristãos venceram. A vitória cristã foi tamanha que D. Afonso Henriques resolveu autoproclamar-se [Rei de Portugal](#) (ou foi aclamado pelas suas tropas ainda no campo de batalha), tendo a sua [chancelaria](#) começado a usar a intitulação *Rex Portugallensis* (*Rei dos Portucalenses* ou *Rei dos Portugueses*) a partir [1140](#) - tornando rei *de facto*, embora a confirmação do título *de jure* pela [Santa Sé](#) date apenas de [Maio](#) de [1179](#).

A ideia de milagre ligado a esta batalha surge pela primeira vez no [século XIV](#), muito depois da batalha. Ourique serve, a partir daí, de argumento político para justificar a independência do Reino de Portugal: a intervenção pessoal de Deus era a prova da existência de um Portugal independente por vontade divina e, portanto, eterna.

A lenda narra que, naquele dia, consagrado a Santiago, o soberano português teve uma visão de Jesus Cristo e dos anjos, garantindo-lhe a vitória em combate. Contudo, esse pormenor foi interposto mais tarde na narrativa, sendo praticamente decalcado da narrativa da [Batalha da Ponte Mílvio](#), opondo [Maxêncio](#) a [Constantino o Grande](#), segundo a qual [Deus](#) teria aparecido a este último dizendo IN HOC SIGNO VINCES ([latim](#), «Com este sinal vencerás!»).

Este evento histórico marcou de tal forma o imaginário português, que se encontra retratado no brasão de armas da nação: cinco escudetes (cada qual com cinco besantes), representando os cinco reis mouros vencidos na batalha.

O local da peleja

Não há consenso entre os estudiosos acerca do local exato onde se travou a batalha de Ourique. A mais antiga descrição da batalha figura na [Crónica dos Godos](#) sob a entrada dos acontecimentos da Era Hispânica de 1177 ([1139](#) da Era Cristã). Séculos mais tarde, um dos primeiros autores a abrir a polémica sobre a autenticidade das narrativas foi [Alexandre Herculano](#) quando, ao afirmar que “Ourique não passa de uma lenda”, foi acusado de anti-clericalismo. Contemporaneamente, outros historiadores, entre eles [José Hermano Saraiva](#), voltaram a abordar e a reinterpretar essa questão.

Entre as teorias consideradas, citam-se:

- Hipótese de Ourique (Baixo-Alentejo), outrora conhecida como «*Campo d'Ourique*»: mais ou menos equidistante entre [Évora](#) e [Silves](#), é a hipótese

tradicionalmente sustentada. À época, o poder [Almorávida](#) estava em fragmentação na [península Ibérica](#), e o território correspondente ao moderno Portugal, ainda em mãos muçulmanas, encontrava-se repartido em, pelo menos, quatro [taifas](#), sediadas respectivamente em [Santarém](#), [Évora](#), [Silves](#), e [Badajoz](#). Neste cenário, uma razia do infante D. Afonso Henriques que incidisse numa zona tão a sul como o [Baixo Alentejo](#), não seria, de todo, improvável, uma vez que era durante os períodos de maior discórdia entre os muçulmanos que as fronteiras cristãs mais progrediam para o Sul. Nesse sentido, a razia que seu filho, o infante D. Sancho, fez em [1178](#) a [Sevilha](#), acha-se bem documentada, demonstrando na prática, a possibilidade de se percorrer uma distância tão significativa em território hostil.

- Hipótese de [Vila Chã de Ourique](#) (c. 15 km do [Cartaxo](#)), no [Ribatejo](#); a sua localização era ocidental demais para atrair o interesse e as forças do emir de Badajoz, o mais forte dos quatro supramencionados.
- Hipótese de [Campo de Ourique](#) (c. 7 km de [Leiria](#)), na [Estremadura](#): tal como no caso de Vila Chã, a sua localização era próxima demais ao litoral para atrair da mesma forma o interesse e as forças do emir de Badajoz;
- Hipótese de [Campo de Ourique \(Lisboa\)](#): Presente no imaginário popular, sem qualquer fundamentação.
- Hipótese de Aurélia (possivelmente, a moderna [Colmenar de Oreja](#), próxima a [Madrid](#) e [Toledo](#)): Há quem defenda uma confusão entre Ourique (Aurik) e Aurélia (Aureja, com o "j" aspirado como em castelhano), aumentando a dúvida sobre a localização da batalha. É possível que tivesse havido um plano acordado entre [Afonso Henriques](#) e o [rei de Leão](#) e [Castela](#), [Afonso VII](#); embora inimistados dois anos antes em na [batalha de Cerneja](#), a guerra ao inimigo comum (o [Islão](#)) constituía uma razão forte o suficiente para suscitar um entendimento entre ambos os soberanos cristãos, no sentido de este último poder atacar a fortaleza de Aurélia. Para evitar ser cercado pelo inimigo muçulmano, Afonso VII teria pedido ao primo D. Afonso Henriques que providenciasse uma manobra diversionista, que passaria por esta incursão portuguesa no Alentejo, e que forçaria os [emires](#) das taifas do [Gharb al-Andalus](#) a combatê-la em autodefesa. Com isso, Afonso VII esperava ter a sua retaguarda livre para atacar Aurélia, confiante em uma rendição rápida, dada a impossibilidade de resposta do inimigo, ocupado com a manobra dos portugueses.


De qualquer modo, como consequência, quando o Cardeal [Guido de Vico](#), emissário do Papa, reuniu D. Afonso Henriques e Afonso VII em [Zamora \(1143\)](#), para tentar convencê-los que a animosidade entre ambos favorecia os infiéis, o soberano português escreveu ao [Papa Inocêncio II](#), reclamando para si e para os seus descendentes, o status de «censual», isto é, dependente apenas de Roma, invocando para esse fim o «milagre de Ourique», o que ocorrerá apenas em [1179](#). Entretanto, naquele encontro, pelo tratado então firmado ([Tratado de Zamora](#)), Afonso VII considerou D. Afonso Henriques como igual: afirmava-se a [independência de Portugal](#). Nesta batalha combateu e foi ordenado [Cavaleiro](#) o futuro [Grão-Mestre](#) da [Ordem dos Templários](#), Dom [Gualdim Pais](#), fundador das cidades de [Tomar](#) e [Pombal](#).

Retirado de “http://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_de_Ourique” em 04.02.07

2.5 Biografia de D. Afonso Henriques

D. Afonso I, mais conhecido pelo seu nome de príncipe, **D. Afonso Henriques**, ([25 de Julho](#) de [1109](#) — [6 de Dezembro](#) de [1185](#)) foi o primeiro rei de [Portugal](#), e conquistando a independência portuguesa em relação ao [Reino de Leão](#). Em virtude das suas múltiplas conquistas, que ao longo de mais de quarenta anos mais que duplicaram o território que o seu pai lhe havia legado, foi cognominado *O Conquistador*; também é conhecido como *O Fundador* e *O Grande*. Os muçulmanos, em sinal de respeito, chamaram-lhe *Ibn-Arrik* («filho de Henrique», tradução literal do genitivo *Henriques*) ou *El-Bortukali* («o Português»).

Afonso Henriques era filho de [Henrique de Borgonha, Conde de Portugal](#) e da infanta [Teresa de Leão](#). Terá nascido em Agosto de 1109 em [Viseu](#) segundo a obra "Viseu, Agosto de 1109 - Nasce D. Afonso Henriques" de Almeida Fernandes, o primeiro estudo sobre o nascimento do primeiro rei de Portugal, que é apoiado por historiadores tais como [José Mattoso](#).^[1] Tradicionalmente, acredita-se que terá nascido e, possivelmente, sido criado em

Príncipe Herdeiro:	Infante D.Sancho (filho)
Dinastia:	Borgonha (Afonsina)
Rei de Portugal	
	
D. Afonso I, rei de Portugal	
Ordem:	1.º Rei de Portugal
Cognome:	<i>O Conquistador</i>
Início do Reinado:	5 de Dezembro de 1143 proclamado Rei desde 1139
Término do Reinado:	6 de Dezembro de 1185
Aclamação:	
Predecessor:	Fundação da Nacionalidade
Sucessor:	D. Sancho I
Pai:	D. Henrique, Conde de Portugal,
Mãe:	D.Teresa, Infanta de Leão
Data de Nascimento:	25 de Julho de 1109
Local de Nascimento:	Guimarães
Data de Falecimento:	6 de Dezembro de 1185
Local de Falecimento:	Coimbra
Consorte(s):	D.Mafalda de Sabóia

[Guimarães](#), onde viveu até [1128](#).

Afonso tomou, em [1120](#), uma posição política oposta à da mãe (que apoiava o partido dos Travas), sob a direcção do arcebispo de [Braga](#). Este, forçado a emigrar, leva consigo o infante que em [1122](#) se arma cavaleiro, em [Tui](#). Restabelecida a paz, voltam ao condado. Entretanto, novos incidentes provocam a invasão do [Condado Portucalense](#) por [Afonso VII de Castela](#), que, em [1127](#), cerca [Guimarães](#), onde se encontrava Afonso Henriques. Sendo-lhe prometida a lealdade deste, Afonso VII desiste de conquistar a cidade. Mas alguns meses depois, em [1128](#), as tropas de [Teresa de Leão](#) defrontam-se com as de Afonso Henriques na [batalha de São Mamede](#), tendo as tropas do infante saído vitoriosas – o que consagrou a sua autoridade no território portucalense, levando-o a assumir o governo do



condado. Consciente da importância das forças que ameaçavam o seu poder, concentrou os seus esforços em negociações junto da [Santa Sé](#) com um duplo objectivo: alcançar a plena autonomia da Igreja portuguesa e obter o reconhecimento do Reino.

Castelo de Guimarães

Em [1139](#), depois de uma estrondosa vitória na [batalha de Ourique](#) contra um forte contingente mouro, D. Afonso Henriques autoproclama-se Rei de Portugal, com o apoio das suas tropas. Segundo a tradição, a independência foi confirmada mais tarde, nas míticas [cortes de Lamego](#), quando recebeu do arcebispo de [Braga](#), D. [João Peculiar](#) a coroa de Portugal, se bem que estudos recentes questionem a reunião destas [cortes](#). O reconhecimento de [Castela](#) chegou em [1143](#), com o [tratado de Zamora](#) e deve-se ao desejo de [Afonso VII de Castela](#) em ser Imperador (e como tal, necessitar de reis como vassalos). Desde então, Afonso I procurou consolidar a independência por si declarada. Fez importantes doações à Igreja e fundou diversos [conventos](#). Procurou também conquistar terreno a sul, povoado então por [Mouros](#) e conquistou [Santarém](#) em [1146](#) e [Lisboa](#) em [1147](#). Em [1179](#) o [Papa Alexandre III](#), através da [bula Manifestis Probatum](#), reconhece Portugal como país independente e vassalo da Igreja.

Após o incidente de [Badajoz](#), a carreira militar de D. Afonso Henriques praticamente terminou. Dedicou a partir daí quase toda a sua vida à administração dos territórios com a co-regência do seu filho D. [Sancho](#). Procurou fixar a população, promoveu o

municipalismo e concedeu forais. Contou com a ajuda da ordem religiosa dos Cistercienses para o desenvolvimento da economia, predominantemente agrária.

Os passos mais importantes do seu reinado foram:

- Fundação do [Mosteiro de Santa Cruz](#) de [Coimbra](#) em [1131](#)
- Pacificação interna do reino e alargamento do território através de conquistas aos [Mouros](#) – o limite sul estabelecido para o [Condado Portucalense](#) – e assim [Leiria](#) em [1135](#); [Santarém](#) em [1146](#); [Lisboa](#), [Almada](#) e [Palmela](#) em [1147](#); [Alcácer](#) em [1160](#) e quase todo o [Alentejo](#) (que posteriormente foi de novo recuperado pelos Mouros).

O seu túmulo encontra-se no [Mosteiro de Santa Cruz](#), em [Coimbra](#), ao lado do túmulo do filho [D. Sancho I](#).



Boa relação com judeus

O reinado de Afonso Henriques ficou marcado pela tolerância para com os [judeus](#). Estes estavam organizados num sistema próprio, representados politicamente pelo grão-[rabino](#) nomeado pelo rei. O grão-rabino [Yahia Ben Yahia](#) foi mesmo escolhido para ministro das Finanças de Afonso Henriques, responsável pela coleta de impostos no reino. Com esta escolha teve início uma tradição de escolher judeus para a área financeira e de manter um bom entendimento com as comunidades judaicas, que foi seguida por seus sucessores.

Descendência

- Pela sua mulher, [Mafalda de Sabóia \(1125-1157\)](#), que desposou c. [1146](#):
 - [D. Henrique \(1147-?\)](#)
 - [D. Mafalda de Portugal \(1149-1160\)](#), teve o seu casamento programado com o rei de [Afonso II de Aragão](#), o que não se efectivou pela morte da infanta
 - [D. Urraca \(1151-1188\)](#), casou com o rei [Fernando II de Leão](#)
 - [Sancho I de Portugal \(1154-1212\)](#)
 - [D. Teresa \(1157-1218\)](#), depois do casamento chamada *Matilde* ou *Mafalda*, casou com [Filipe I, Conde da Flandres](#) e depois com [Eudes III, Duque da Borgonha](#)

- D. João de Portugal ([1160-?](#))
- D. Sancha de Portugal ([1160-?](#))
- Filha de [Elvira Gálter](#):
 - [D. Urraca Afonso](#), senhora de [Aveiro](#) (c. [1130-?](#))
- Outros filhos naturais:
 - [D. Fernando Afonso](#), [alferes-mor do Reino](#)
 - [D. Pedro Afonso](#) (c. [1130-1169](#))
 - [D. Afonso](#), [11º Mestre da Ordem de São João de Rodes](#) ([1135-1207](#))
 - [D. Teresa Afonso](#) (c. [1135-?](#))

Precedido Teresa de Leão	por  Conde de Portucale 1128 - 1139	Sucedido por Portugal torna-se um reino independente
Precedido ---	por  Rei dos Portugueses 1139 - 1185	Sucedido por Sancho I

Retirado de "http://pt.wikipedia.org/wiki/Afonso_Henriques" em 04.02.07

Anexo III – Instrumentos do Estudo Piloto

3.1 Ficha de Literacia Informática

Ficha de Literacia Informática

Nome _____ N.º: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino ____ Masculino ____

Assinala só uma opção das várias disponíveis:

1. Tens computador em casa?

 Sim Não

1.1 Em casa, o computador tem ligação à Internet?

 Sim Não

2. Quando é que usaste um computador pela primeira vez?

 Este ano Há um ano Quando vim para o 5.º Ano Quando entrei para o 1º ano Antes de entrar para a escola

3. Com que frequência costumavas usar o computador?

 Diariamente Semanalmente Esporadicamente (Por exemplo, quando preciso de passar um trabalho) Nunca

4. Já foste à Internet?

 Sim Não*Se respondeste afirmativamente no item 4, continua; caso contrário avança para o item 6.*5. Costumas ir ver *sites*? Sim Não

6. Selecciona as alíneas que têm mais a ver contigo:

- a) Gosto muito de trabalhar com computadores
- b) Utilizo o computador quando é necessário
- c) Evito utilizar o computador
- d) Sinto-me à vontade a trabalhar com computadores
- e) Sinto-me nervoso quando trabalho com computadores

7. Gostas das aulas em que é usado o computador?

- Sim Não

Porquê? _____

8. Gostavas de utilizar a Internet para aprenderes História?

- Sim Não

9. Achas que é possível aprender História recorrendo ao computador e à informação disponível na Internet?

- Sim Não

Porquê? _____

10. Gostas de trabalhar em grupo?

- Sim Não

Porquê? _____

11. Vais realizar uma actividade recorrendo ao computador e à Internet. Gostavas de realizar a actividade:

- Sozinho(a) Em grupo

Justifica a tua resposta.

Obrigado pela colaboração!
O professor, Hugo Martins

3.2 A 1.ª Carta

1.ª Carta

Nome _____ N.º: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino ____ Masculino ____

1. A WebQuest pode ser uma boa forma para aprenderes História?

 Sim Em parte Não

Porquê? _____

2. Imagina que escreves uma carta a um amigo teu. Nessa carta, conta-lhe:

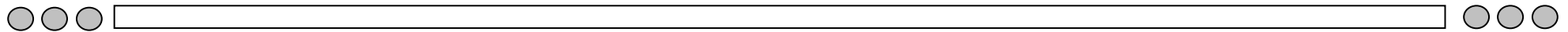
- o que é uma WebQuest e
- se estás ou não entusiasmado com a actividade.

Obrigado pela colaboração!
O professor, Hugo Martins

Justifica as datas que consideraste importantes para a formação de Portugal como reino independente:

Datas	

Preenche a barra cronológica com as datas que consideraste mais importantes para a formação de Portugal como reino independente.

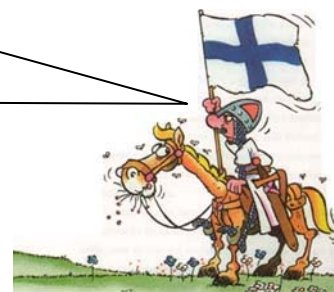
A horizontal timeline bar consisting of a long, thin rectangular box. On the left side of the box, there are three small, light gray circles. On the right side of the box, there are also three small, light gray circles. The circles are arranged in a horizontal line, with the three on the left and the three on the right.

3.4 Ficha de Metacognição I

WebQuest: A Formação de Portugal
Ficha de Metacognição I

Nome _____ N.: ____ 5.º ____ Data: ____/____/____

Agora que já sabes quem eu sou vamos, individualmente, fazer a avaliação do teu desempenho!



1. Assina com uma cruz (X) no quadro abaixo, cada item:

	Sempre	Quase Sempre	Às vezes	Raramente
Cumprimento dos tópicos da tarefa				
Validade científica da informação apresentada				
Boa organização da informação				
Uso correcto da língua materna				
Criatividade na disposição da informação				
Participação no trabalho de grupo (cooperação, colaboração...)				
Comunicação do conhecimento adquirido aos colegas, na apresentação do trabalho à turma				

3.5 Ficha de Metacognição II

Ficha de Metacognição II

Nome _____ N.º: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino ____ Masculino ____

1.

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

Gostei

Não gostei

de resolver a WebQuest porque:

2. As maiores dificuldades que tive ao resolver a WebQuest foram:

3. O que mais gostei de fazer na WebQuest foi:

Assinala só uma opção das várias disponíveis:

1. Aprender a trabalhar com a WebQuest foi:

fácil acessível difícil muito difícil

2. Nas aulas em que trabalhei com a “WebQuest: A Formação de Portugal”, senti que:

navegava à vontade não sabia o que escolher estava perdido (a)

3. Através da realização da tarefa da WebQuest, conseguiste aprender acontecimentos importantes do tempo de D. Afonso Henriques?

Sim Em parte Não

4. A utilização da “WebQuest: A Formação de Portugal” ajudou-me a:

i. seleccionar informação importante

Sim Em parte Não

ii. identificar momentos importantes sobre a Formação de Portugal

Sim Em parte Não

iii. debater ideias com os meu colegas

Sim Em parte Não

5. Consideras que a realização da tarefa da WebQuest te motivaram para aprenderes mais sobre a Formação de Portugal?

Sim Em parte Não

6. Realizar a “WebQuest: A Formação de Portugal” foi uma experiência:

Desafiante Nem desafiante nem aborrecida Aborrecida

Trabalho de Grupo

7. O facto de estares a trabalhar em grupo, permitiu-te:

i. compreender que as ideias dos outros também podem ser interessantes

Sim Em parte Não

ii. aprender a debater ideias

Sim Em parte Não

8. Em relação ao teu grupo, sentiste-te:

Bem integrado(a) Razoavelmente integrado(a) Mal integrado(a)

9. No decorrer do trabalho, sentiste que houve algum elemento que se tornasse líder do grupo?

Sim Não

Se respondeste afirmativamente no item 9, continua; caso contrário avança para o item 11.

10. De um modo geral, o líder do grupo:

- Facilitou a realização do trabalho de grupo
- Não facilitou nem dificultou a realização do trabalho de grupo
- Dificultou a realização do trabalho de grupo

11. De um modo geral, sentiste que:

- É mais fácil trabalhar em grupo do que individualmente
- É tão fácil trabalhar em grupo como individualmente
- É mais difícil trabalhar em grupo do que individualmente

12. De um modo geral, sentiste que trabalhar em grupo:

- Facilitou a tua aprendizagem
- Não facilitou nem dificultou a tua aprendizagem
- Dificultou a tua aprendizagem

Obrigado pela colaboração!
O professor, Hugo Martins

3.7 Grelha de Observação

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Sessão nº _____ Data: _____	Observações
Reacção dos alunos (comentários, observações, atitudes, motivação, aceitação da WebQuest)	
Potencialidades da metodologia implementada, autonomia proporcionada pelo conhecimento e trabalho em grupo (atentar no interesse dos alunos, na dinâmica de grupo, na emergência de líderes, nas vantagens e desvantagens do trabalho em grupo, na relação professor-aluno / aluno-aluno e aluno-computador (papel do professor e do aluno))	
Dificuldades manifestadas pelos alunos (incompreensão da temática e das tarefas solicitadas)	
Problemas técnicos ocorridos durante a exploração da WebQuest (acesso aos links, navegação não acessível, aspecto gráfico, navegação intuitiva...)	

Anexo IV – Respostas dos alunos (Estudo Piloto)

4.1 Respostas dos alunos na tarefa de Significância Histórica

Respostas dos alunos por grupos – Estudo Piloto

Datas	Grupo 1
1109	Nascimento de Afonso Henriques.
1120	Afonso Henriques toma uma posição política oposta à mãe – porque foi a altura em que Afonso Henriques opôs-se.
1139	Autoproclamação de Afonso Henriques como rei e Portugal.
1143	Tratado de Zamora – marco que estabelece a paz com Castela.
1179	Bula – Passo importante porque passa a ser um reino livre.
1185	Morte de Afonso Henriques.

Datas	Grupo 2
1109	Nascimento de Afonso Henriques – porque foi o primeiro rei de Portugal.
1128	Porque foi a luta entre a mãe e o filho.
1139	Porque era mais uma terra para Afonso Henriques.
1143	Porque marca a independência.
1146	Porque procurou conquistar terrenos a sul, conquistando Santarém.
1147	Mais uma terra – Lisboa.
1179	Porque o papa reconhece Portugal.

Datas	Grupo 3
1109	Afonso Henriques começa a mandar.
1143	Tratado de Zamora: porque assim o reino de Portugal poderá continuar a sua formação.
Séc. XIV	Ideia do milagre da batalha de Ourique.

Datas	Grupo 4
1109	Nascimento de Afonso Henriques.
1128	Porque Afonso Henriques apoderou-se do governo.
1139	Porque todos poderiam ter o seu voto.
1143	Porque foi a independência.
1185	Porque tivemos o 1º rei de Portugal.