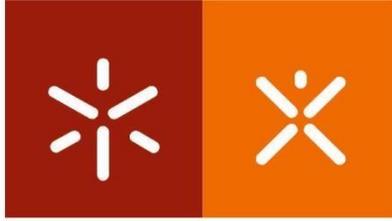


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

André Filipe Lucas Soares

**Portugal concelhio e senhorial através dos  
forais e cartas de feira: o exemplo de  
Guimarães para o estudo da história local  
e nacional por alunos do 7.º ano**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

André Filipe Lucas Soares

**Portugal concelhio e senhorial através dos  
forais e cartas de feira: o exemplo de  
Guimarães para o estudo da história local  
e nacional por alunos do 7.º ano**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de História no 3ºCiclo  
do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé**

## **Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição**  
**CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## Agradecimentos

Começo este tópico por mostrar a minha gratidão a todos aqueles que passaram na minha vida, influenciando-a de uma forma mais positiva, o que me permitiu retirar muitas aprendizagens, levando ao meu crescimento como pessoa, como aluno e como futuro docente.

Apresento o meu agradecimento a todos os meus colegas, destacando o Diogo Andrade, a Marina Ribeiro, a Débora Fernandes, o Diogo Peixoto e o Miguel Ângelo. Agradeço-lhes por toda a paciência que sempre tiveram para comigo, por toda a ajuda que me deram nos momentos menos bons da licenciatura e sobretudo por nunca me terem deixado cair.

Agradeço a todos os professores que se cruzaram comigo, por todos os ensinamentos que me passaram, por toda a ajuda que disponibilizaram, mas principalmente por me terem feito ver as minhas qualidades e as capacidades para ultrapassar qualquer dificuldade que surgisse no meu caminho. Devo, igualmente, um agradecimento à Professora Glória Solé, por toda a ajuda que sempre deu, tendo sido sempre uma ajuda fundamental naquele que foi o desenvolvimento deste estudo.

Foco-me, agora, nas pessoas mais importantes da minha vida e devo um agradecimento muito profundo, pois sem eles, não seria nada e não teria chegado tão longe como cheguei.

Começo por agradecer à minha mãe, ao meu porto de abrigo, à pessoa que recorro sempre que preciso e encontro nela e no seu abraço, paz, amor, mas principalmente a força para contornar todas as dificuldades que surgem no caminho. Um obrigado nunca irá ser suficiente para agradecer tudo o que fez por mim, por ter ido sempre à luta por mim e a meu lado, por termos passado imensas coisas, mas principalmente por nunca ter desistido de mim. Os seus ensinamentos irão sempre comigo toda a vida e para todo o lugar.

Agradeço a Deus por ter posto uma mãe como a minha, por ter posto as pessoas que precisava de ter e de ser o meu guia, de indicar o caminho mais correto a seguir e continuamente dar-me tantas graças neste meu percurso de vida.

Gratulo o meu irmão, por ser o melhor irmão que alguma vez poderia ter pedido, por acreditar mais em mim do que eu mesmo.

Agradeço aos meus avós maternos, pois foram eles que me fizeram ser homem, passaram-me os melhores princípios e os melhores valores.

O meu profundo agradecimento vai para o meu avô materno, para o meu anjo da guarda, e esteja onde estiver, tenho a certeza do enorme orgulho que tem no seu neto.

## **Declaração de integridade**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **Resumo**

O presente Relatório de Estágio, intitulado “Portugal concelhio e senhorial através dos forais e cartas de feira: o exemplo de Guimarães para o estudo da história local e nacional por alunos do 7.º ano”, foi desenvolvido com base no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado (PIPS), no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na Universidade do Minho. Este projeto foi implementado numa turma do 3º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no 7º ano de escolaridade, numa escola urbana de Guimarães. O grande objetivo foi trabalhar a evidência histórica subordinada à temática em estudo, a partir da exploração de fontes diversas, textuais e iconográficas, relacionadas com as Cartas de Foral, os Concelhos e os Senhorios.

Quanto à metodologia, foram aplicados os princípios da investigação-ação e também do paradigma construtivista, baseando-nos na aula-oficina, tendo como principal enfoque analisar os conhecimentos e competências desenvolvidas pelos alunos ao longo do projeto. Em relação às questões de investigação foram delineadas as seguintes: “Que ideias os alunos têm sobre os conceitos de carta de foral, forais, senhorios, concelhos, carta de feira, feiras medievais e sobre a evidência histórica e como evoluíram essas ideias ao longo do projeto?”; “De que forma as cartas de foral e as cartas de feira permitem a construção do conhecimento histórico sobre o Portugal concelhio e senhorial, através da evidência histórica?”; “Como a história local, a partir do foral de Guimarães pode contribuir para compreender os processos históricos nacionais relacionados com os senhorios e concelhos no período da Monarquia Feudal?”; “Como evoluiu o desenvolvimento de competências dos alunos ao nível da interpretação de fontes documentais da época a partir da evidência histórica?”.

A recolha dos dados realizou-se a partir de questionários de levantamento de ideias prévias, fichas de trabalho e fichas de metacognição, tendo sido implementados nas aulas ao longo do ano letivo. Os dados foram descodificados de acordo com a metodologia de investigação da *Grounded Theory*.

Em suma e após a análise dos dados, verificou-se uma evolução significativa dos conhecimentos adquiridos por parte dos alunos sobre a temática em estudo.

**Palavras-chaves:** Cartas de Foral; Concelhos; Senhorios; Evidência Histórica

## **Abstract**

This Internship Report, entitled “Municipal and stately Portugal through the charters and letters from the fair: the example of Guimarães for the study of local and national history by 7th grade students”, was developed based on the Pedagogical Intervention Project Supervised (PIPS), within the scope of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education, at the University of Minho. This project was implemented in a class of the 3rd Cycle of Basic Education, namely in the 7th year of schooling, in an urban school in Guimarães. The main objective was to work on the historical evidence subordinated to the subject under study, from the exploration of diverse sources, textual and iconographic, related to Charter Letters, Municipalities and Landlords.

As for the methodology, the principles of action-research and also the constructivist paradigm were applied, based on the workshop-class, with the main focus on analyzing the knowledge and skills developed by the students throughout the project. Regarding the research questions, the following were outlined: “What ideas do students have about the concepts of charter charter, charters, landlords, councils, fair charter, medieval fairs and about historical evidence and how these ideas evolved over time? project?”; “How do charter letters and fair letters allow the construction of historical knowledge about municipal and manorial Portugal, through historical evidence?”; “How can local history, from the charter of Guimarães, contribute to understanding the national historical processes related to landlords and municipalities in the period of the Feudal Monarchy?”; “How did the development of students' skills evolve in terms of interpreting documentary sources from the time based on historical evidence?”.

Data collection was carried out using questionnaires to survey prior ideas, worksheets and metacognition sheets, which were implemented in classes throughout the school year. Data were decoded according to the Grounded Theory research methodology.

In short, and after analyzing the data, there was a significant evolution in the knowledge acquired by the students on the subject under study.

Keywords: Charter Letters; Counties; Landlords; Historical Evidence

## Índice

Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros .....	ii
Agradecimentos.....	iii
Declaração de integridade.....	iv
Resumo .....	v
Abstract.....	vi
Índice de Gráficos .....	ix
Índice de Tabelas .....	x
Lista de abreviaturas e siglas: .....	xi
Introdução .....	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico .....	4
1.1. Educação Histórica.....	4
1.2. Evidência .....	10
2. Portugal concelhio e senhorial através dos forais e cartas de feira: o exemplo de Guimarães .....	13
2.1. Concelhos.....	13
2.1.1. Origem dos Concelhos .....	13
2.1.2. Poder Institucional dos Concelhos .....	15
2.1.3. Símbolos dos Concelhos .....	17
2.1.4. Crescimento dos Concelhos.....	19
3. Forais.....	21
3.1. O caso de Guimarães .....	28
4. Senhorios .....	30
4.1. Organização administrativa e judicial .....	31
Capítulo II - Contexto da Intervenção e de Investigação.....	33
1. Contextualização da Intervenção: Escola e Turma .....	33
2. Contexto Curricular.....	34
Capítulo III- Metodologia de Investigação e de Intervenção.....	37
1. Implementação do estudo.....	37
2. Instrumentos de Recolha de Dados.....	49
2.1. 1º Momento .....	49

2.2. 2º Momento.....	49
2.3. 3º Momento .....	51
Capítulo IV- Discussão e Análise de Dados .....	54
1. Análise do Questionário 1 e do Questionário 2.....	54
2. Análise da Ficha de Trabalho .....	62
3. Análise da Ficha de Metacognição .....	70
Considerações Finais.....	79
Referências Bibliográficas.....	95
Anexos.....	97

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº2: “Quem outorgou o foral da fonte A e o foral da fonte B?” .....	62
Gráfico 2 - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 3: “Em que anos foram outorgados os dois forais?” .....	63
Gráfico 3 - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 4: “O que fiquei a saber sobre a importância das Cartas de Foral?” .....	70
Gráfico 4 - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 5: “Que dúvidas ainda tenho sobre este tema?” .....	71
Gráfico 5 - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 6: “O que gostarias de saber mais sobre o tema?” .....	73
Gráfico 6 - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 7: “Se tivesses que associar uma imagem ou um símbolo a este tema qual escolhias? Justifica.” .....	74
Gráfico 7 -Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 8: “Como é que aprendi?” .....	76
Gráfico 8 - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 9: “Como posso aplicar o que aprendi?” .....	78

## Índice de Tabelas

Tabela 1- Esquema sintético das aulas.....	34
Tabela 2- Desenho do estudo .....	38
Tabela 3-Atividades desenvolvidas para o Projeto .....	40
Tabela 4-Questões para a Recolha de Dados.....	52
Tabela 5-Categorização das Ideias prévias e finais sobre o conceito de Senhorios .....	54
Tabela 6-Categorização das Ideias prévias e finais sobre o conceito de Concelho .....	56
Tabela 7-Categorização das Ideias prévias e finais sobre o conceito de Carta de Foral .....	59
Tabela 8-Categorização das ideias dos alunos à questão nº6: Quais são as diferenças que encontras entre a Fonte A e a Fonte B?” .....	64
Tabela 9-Categorização das ideias dos alunos à questão nº7: “Quais são as semelhanças que encontras entre o foral da Fonte A e o foral da Fonte B?” .....	66
Tabela 10-Categorização das ideias dos alunos à questão nº9: Guimarães era um Concelho ou um Senhorio? Justifica a tua resposta.” .....	67
Tabela 11-Categorização das ideias dos alunos à questão nº10: “Por que razão eram importantes os forais na Idade Média?” .....	69

## **Lista de abreviaturas e siglas:**

- **FT:** Ficha de Trabalho
- **IPS:** Intervenção Pedagógica Supervisionada
- **PIPS:** Projeto de Intervenção de Pedagógica Supervisionada
- **Q:** Questão
- **QT:** Questionário

## **Introdução**

O relatório apresentado advém do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado (PIPS) desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional e dá-se pelo nome de “Portugal concelhio e senhorial através dos forais e cartas de feira: o exemplo de Guimarães para o estudo da história local e nacional por alunos do 7.º ano”. O mesmo foi desenvolvido durante o 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no ano letivo de 2021/2022. A Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS) foi desenvolvida numa turma do 7º ano de escolaridade, composta por 22 alunos.

O conceito metahistórico aplicado nesta mesma intervenção foi o conceito de Evidência histórica. Este conceito possui em si uma enorme importância, permitindo aceder e interpretar os vestígios e fontes históricas para a compreensão do passado e construção do conhecimento histórico. E como refere Cooper (2005, citado por Solé, 2009), “Os historiadores [...] interpretam a evidência através de um processo de pensamento dedutivo, mas a construção da evidência é um processo incompleto, e por esta razão, mais do que uma interpretação é legítima, mas a produção de um conjunto de interpretações válidas envolve pensamento que designa por ‘imaginação histórica’”. (p.58). Assim, este conceito, citando Veríssimo (2012), passa pela “(...) capacidade de interpretação de fontes. Esta é constituída através dos vestígios do passado, a que decidimos aceder, selecionando e interpretando as fontes disponíveis e construindo hipóteses explicativas, inferenciais e adutivas, de forma a construirmos o conhecimento histórico. (pp.53-54)”. Foi nesta lógica que entendi que a utilização deste conceito meta histórico seria adequado face aos objetivos delineados e da temática em estudo. A utilização de várias fontes históricas, previamente selecionadas, trariam aos discentes uma melhor aprendizagem sobre os conceitos substantivos de Concelhos, Senhorios e Cartas de Foral. Os alunos ao analisarem e interpretarem as fontes através da evidência construíam um melhor conhecimento sobre a temática em estudo e entenderiam como se constrói o conhecimento histórico, contribuindo para alcançar os objetivos estipulados neste estudo

O relatório de estágio em questão baseou-se, em grande parte, nos princípios defendidos pela Educação Histórica, tendo sido desenvolvidos e postos em prática através da Aula Oficina (Barca, 2004) no âmbito do paradigma construtivista.

Os conteúdos programáticos da disciplina de História para o 7º ano de escolaridade teve como enfoque o tema “Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV”, mais concretamente no subtema: “Portugal: senhorios e concelhos”, respeitando, assim, todas as orientações previstas e delineadas no documento curricular orientador das Aprendizagens Essenciais.

No sentido de um melhor encadeamento dos conceitos substantivos e do conceito meta histórico (a Evidência), os discentes puderam ao longo da implementação do estudo, explorar fontes diversas (iconográficas e textuais) primárias e secundárias, tendo como objetivo um melhor entendimento dos conceitos com os quais se estava a trabalhar.

No entanto, é importante realçar que era igualmente um dos objetivos, os discentes, através destas fontes, alargarem os seus conhecimentos e conseguirem pôr em prática esses mesmos conhecimentos históricos para o seu dia-a-dia, partindo do estudo da história local, a partir do caso concreto de Guimarães, cidade em que foi realizado o estágio pedagógico e implementado o Projeto de intervenção pedagógica supervisionado.

Este relatório de estágio está dividido em quatro Capítulos.

No Capítulo I, encontra-se o “Enquadramento Teórico”, que sustenta e fundamenta os conceitos que irei desenvolver, sendo eles, o conceito meta histórico de evidência histórica, e os conceitos substantivos, sendo estes a Carta de Foral, os Concelhos e os Senhorios.

No Capítulo II, encontra-se o “Contexto da Intervenção e da Investigação”, sendo indicado e caracterizada a instituição, o ano de escolaridade no qual o projeto supervisionado foi implementado. Apresento, igualmente, os conteúdos programáticos que foram lecionados, e também os conceitos mais importantes nas aprendizagens dos alunos nos conteúdos programáticos. Indico o tema e subtema no qual o meu projeto se inseriu nas Aprendizagens Essenciais. Seguidamente, apresento uma tabela, indicativa do esquema das aulas que lecionei, os seus conteúdos e os materiais que utilizei nessas aulas.

Já no Capítulo III, integra-se a “Metodologia de Intervenção e de Investigação”, em que apresento as aulas lecionadas, as questões de investigação do projeto, os momentos de implementação deste projeto, as estratégias e as formas como foram sendo postas em prática. Por último, indico os instrumentos que foram utilizados para a recolha de dados, pormenorizando os objetivos de cada um. Explicito, também, as questões que realizei durante a implementação do estudo durante a leção dos conteúdos e indico todas as fontes e recursos que foram utilizados.

No Capítulo IV, está presente a “Discussão e Análise de Dados”, sendo possível verificar o que foi desenvolvido com os alunos ao longo da implementação deste projeto, as suas respostas aos instrumentos que foram utilizados (ficha de levantamento de ideias prévias; ficha de trabalho e ficha de metacognição) e todas as conclusões que se retiraram da análise dos dados recolhida a partir destes instrumentos.

Por último, apresento as Reflexões Finais, nas quais respondo às questões de investigação que foram colocadas no início deste projeto, e no qual me propus responder. Indico algumas conclusões deste estudo e reflito sobre a importância que este mesmo estudo tem na Educação História e na minha vida pessoal e profissional.

No final deste relatório, estão presentes os Anexos.

## Capítulo I - Enquadramento Teórico

### 1.1. Educação Histórica

Questionámo-nos muitas vezes o que é a educação histórica. Esta tem como grande objetivo melhorar o ensino e a aprendizagem na disciplina de História, trazendo novos métodos, sendo eles inovadores, de forma que os alunos fomentem o seu pensamento crítico, através da análise de fontes iconográficas, textuais, entre outras. Contudo, o ensino da História não tem sido fácil para os docentes, isto porque observa-se cada vez mais um desinteresse por parte dos nossos alunos nesta disciplina. Muitas vezes perguntam: “Porque que temos de ter História?”, “Porque que temos de saber o que aconteceu no passado?”. E se relembramos uma frase histórica, estando essa mesma frase presente em Auschwitz: “Aqueles que não conseguem lembrar o passado estão condenados a repeti-lo”, retiramos a importância que a História tem e deve ter tanto nos alunos como em nós, como sociedade. Todos estes acontecimentos e que são estudados por esta ciência, devem servir para compreender o passado, mas também a realidade do presente e perspetivar ações no futuro, evitando-se cometer os erros do passado.

Para a inversão deste pensamento, ao longo dos últimos anos, vários estudos têm surgido, quer a nível internacional, quer a nível nacional, destacando-se autores como, Isabel Barca, Peter Lee, Rose Ashby, Daniel Shemilt, Hilary Cooper, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros. Estes autores têm desenvolvido estudos muito interessantes e contribuído para melhorar o ensino e a aprendizagem da História.

É importante perguntar que tipo de História devemos nós, professores, ensinar aos nossos alunos e o como devemos proceder para que estes aprendam, ou seja quais os procedimentos metodológicos mais adequados para que haja uma aprendizagem efetiva. Para tal, Lee (2000) afirma o seguinte, “O que é aprendido na escola é rapidamente esquecido se não for continuamente usado (os historiadores devem perguntar a si próprios quanta Química se recordam” (p.216). Esta afirmação vai ao encontro do que acontece com os alunos. Assim, o que aprendem, se não for devidamente trabalhado, é esquecido. Por o ensino ser muitas vezes transmissivo, ou pelas múltiplas tarefas realizadas, nem sempre os alunos põem em prática tudo aquilo que aprendem, nem usam o conhecimento adquirido em novas aprendizagens.

Contudo, como Lee (2000) refere: “É quase ridículo perguntar qual é a utilidade da História (...) se o nosso conhecimento do Mundo nunca é um conhecimento instantâneo e traz consigo

conceções substantivas do passado, então ser-se historicamente ignorante é tão só ser-se ignorante” (p.216). Pegando nesta afirmação, percebemos a importância que a História possui para nós, para a sociedade e para o Mundo. É por isso importante o conhecimento do passado, compreender o presente e projetar cenários futuros,

Então, aqui entra a História, que nos possibilita conhecer e compreender o passado e as ações dos agentes desse mesmo passado. E se não tivermos este conhecimento seremos historicamente ignorantes, como menciona Lee (2006).

Aprender História é aprender sobre as situações do passado. É também adquirir formas históricas de fazer e dar sentido ao passado, e é, igualmente, desenvolver um leque de ferramentas para que faça sentido a realidade, seja ela, do passado, do presente e do futuro assim como próxima ou distante.

Lee(2001) destaca a importância de os alunos conhecerem e compreenderem diferentes tipos de conceitos em História. Distingue dois tipos de conceitos, os conceitos substantivos e os conceitos de “segunda ordem” ou meta históricos.

Os conceitos substantivos são conceitos que estão associados a conteúdos concretos de História, referem-se por isso à realidade humana e social a estudar, como, por exemplo: agricultor, impostos, senhorio, concelho, foral, monarquia, feudalismo. Estes conceitos prendem-se com o conhecimento substantivo, o “saber”.

Os conceitos de “segunda ordem” ou meta históricos são conceitos que dão consistência à disciplina, estão associados à construção da História, à sua compreensão, ou seja, à natureza da História, como por exemplo, narrativa, explicação, interpretação, tempo, mudança, continuidade, evidência, significância, empatia. Estes conceitos centram-se na construção da História, no “saber como” se constrói a história e como os alunos constroem o conhecimento histórico. A literacia histórica implica a compreensão e a organização do conhecimento histórico substantivo, como este se constrói e dar sentido à história.

A educação histórica permite o ensino de valores partilhados, sendo o veículo para a compreensão da realidade humana passada, presente e futura. Contudo, a educação histórica subjugam-se à própria sociedade.

A educação histórica é usada para um pensamento emancipado sobre tudo aquilo que aconteceu no passado e no qual torna a própria História fundamental para que exista uma sociedade democrática e aberta, como todas as sociedades o devem ser.

Ao nível escolar, devemos mostrar aos nossos alunos que aprender História é uma forma de ver o mundo. É, igualmente, importante também transformar as visões que os alunos possuem sobre este mundo e que essas transformações façam com que ajam. E o mais importante de tudo aquilo que foi referido, é que a compreensão que se irá desenvolver da História impulsiona o conhecimento de toda a realidade em que vivem atualmente os nossos alunos.

No entanto, como refere Wineburg (2001) a própria História pode ser considerada contra-intuitiva ou um ato não natural. Segundo o autor, isto explica-se pelo facto de as pessoas apenas acreditarem nas suas crenças e nos seus valores, possuindo em si acontecimentos sem qualquer sentido.

Para que estas visões e opiniões não aconteçam nos nossos alunos, o saber sobre História representa a possibilidade de compreender a disciplina e a ciência da História, no qual poderemos tornar o passado possível, poderemos explicar os eventos e os processos e também construir narrativas históricas sobre o passado. Conseguiremos desenvolver ferramentas ao nível intelectual, em que teremos a capacidade de elaborar os melhores argumentos, para as diferentes versões sobre a mesma realidade histórica, tendo em conta a sua validade, a sua plausibilidade; e poderemos reconhecer a importância que os autores do passado tiveram tanto no seu tempo como atualmente, e nunca descurar as afirmações que fizeram.

Estando nós a falar de educação histórica, poderemos questionar o seguinte: afinal o que é educar?

Poderemos dividir este dito educar em dois: *educare* e *educere*. Começando pelo primeiro, estaremos nós, docentes, a agir sobre o aluno com o objetivo de o levar a um fim previamente estabelecido. No entanto, poderá o aluno não atingir o conhecimento e as metas que estabelecemos.

Já o *educere* será mais positivo para os alunos, porque iremos desenvolver as capacidades de cada discente, permitindo atingir assim, o tão desejado conhecimento. No entanto, é importante que os docentes saibam as ideias prévias dos alunos sobre o determinado tema a ser lecionando. Tal como referem Lee e Ashby (2000) “[o]s estudantes têm ideias acerca de como o mundo funciona, incluindo o mundo do passado, e os professores têm de conhecer com que tipo de ideias estão os seus estudantes a trabalhar, caso contrário não terão qualquer hipótese de as modificar” (p. 26).

A partir desta afirmação, denotamos a enormíssima importância que as ideias prévias possuem, pois são elas que orientam o trabalho do docente, ou seja, possibilitam ao docente a criação de estratégias a fim de mudar as ideias que os seus alunos possuem. Estas ideias prévias são visíveis em todos os alunos e possibilitam a interpretação daquilo que lhes rodeia. Porém, se não forem bem trabalhadas e exploradas, ou seja, se o conhecimento científico não for de encontro ao que o estudante sabe, as mesmas nunca serão modificadas e perdurarão durante muito tempo. O papel do docente será de extrema importância, no sentido em que terá de preparar tarefas e estratégias que promovam a aprendizagem do conhecimento científico correto.

Para que os alunos possam atingir o conhecimento, tem de existir um processo, constituído por **três princípios/passos**: engajar as ideias prévias, aprender como compreensão, metacognição (Gago, 2020).

No primeiro princípio, o **engajar as ideias prévias**, a compreensão é construída tendo em conta nas experiências, nas próprias ideias. E quando os discentes se deslocam para as aulas, trazem consigo as ideias prévias sobre a forma como o mundo funciona e a forma como as pessoas e a sociedade reage. Então se essas mesmas ideias não forem engajadas, irá acontecer que os alunos terão grandes dificuldades no desenvolvimento de novas ideias e conteúdos, ou poderá acontecer que consigam mudar as suas ideias prévias, mas de uma forma provisória, apenas para a realização de testes de avaliação, no entanto, voltam às ideias que tinham anteriormente.

No segundo princípio, **aprender como compreensão**, há um papel essencial do conhecimento factual. Poder-se-á construir conhecimento substantivo, sendo ele aprofundado e contextualizado tanto no tempo como no espaço. Organizar-se-á o conhecimento, de algumas formas, a fim deste mesmo conhecimento poder ser utilizado, sendo ele mobilizado em diferentes situações.

No terceiro e último princípio, a **metacognição**, é o ponto alto deste processo. É na metacognição que poderemos saber aquilo que realmente aprendemos e como aprendemos; em que controlamos e verificamos se realmente compreendemos aquilo que aprendemos e por fim poderemos comparar o conhecimento que tenhamos no início com o que conhecimento que adquirimos no fim, e assim atingimos a metacognição.

Centremo-nos agora nos desafios do campo da Educação histórica, e em vários estudos realizados por vários investigadores. A investigadora e professora Isabel Barca tem desenvolvido inúmeros estudos neste campo de investigação.

A investigadora (Barca, 2020) afirma que, apesar das inovações que têm vindo a surgir ao nível do ensinar e aprender a pensar historicamente, persistem ideias alternativas sobre o que realmente significa “pensar historicamente.” Aponta assim para dois pontos epistemológicos que se interligam entre si: o pensamento histórico e o pensamento educacional.

O pensamento histórico constrói-se na disciplina da História, sendo esta uma ciência empírica que envolve o conhecimento de parte do passado, pois, como defende Barca (2020), é “humanamente impossível conhecer todo o passado” sobre a vida dos seres humanos nos diferentes períodos e espaços. Para a autora, a “História ciência não é um conhecimento fixo dado pelas fontes que o historiador ‘descobre’ ou reúne”. Existe todo um processo investigativo, sendo ele complexo e no qual não é possível afirmar que se sabe e que se acede a tudo o que aconteceu no passado. Para a construção do conhecimento histórico para além dos conceitos substantivos são essenciais os conceitos meta históricos, tais como a narrativa, a evidência, compreensão, descrição e explicação, mudança, significância. Estes conceitos denominam-se conceitos estruturantes, no entanto podem denominar-se como conceitos meta históricos ou de “segunda ordem” como definiu Lee (2011).

A Educação possui também os seus conceitos, mas a nível mais prático num plano de “segunda ordem”. Existem conceitos principalmente metodológicos, que se encontram ligados a um “saber fazer” no ensino, sendo eles por exemplo os “modos de exposição de ideias, as competências socio-efetivas, de trabalho de grupo”, mas também na aprendizagem, como as “teorias cognitivas; o desenvolvimento de competências”, como defende Barca (2020). A autora apresenta outros conceitos, classificando-os de “mais abrangentes” sendo eles o de “desenvolvimento curricular, programa, avaliação, currículo e até de política educativa nacional e internacional”.

Tal como o conhecimento histórico encontra-se em estudo, o mesmo acontece com o conhecimento educacional. De acordo com Barca (2020), Edgar Morin afirma que,

“o construtivismo é um dos legados mais frutuosos do século XX. Há um construtivismo de ‘primeira geração’ que, no campo da educação formal, chama a atenção para uma ideia fulcral: a necessidade de se conhecer o mundo conceptual dos alunos e, a partir dele, se trabalharem as possíveis pontes entre esse conhecimento prévio, que é frequentemente

ingénuo e por hipótese assente num senso comum, e o conhecimento científico e até o meta científico.

(Barca,2020, p.5). “

Segundo a mesma autora, surgiram novas teorias, as “teorias cognitivas de Piaget (conceitos de conflito cognitivo e equilíbrio, de Bruner (construção de significados a partir de conhecimentos passados e em presença) ou do pedagogo Paulo Freire (compreensão das ideias dos sujeitos aprendentes como ponto de partida para o ensino)” e nas quais observaram-se como “essenciais para a relevância deste paradigma, construído por várias pesquisas influenciadas por esses pensadores. O construtivismo assente na cognição do sujeito evoluiu para uma abordagem mais complexa, de construtivismo social” (Barca, 2020, p.5).

Para a autora, em Educação, passo a citar, “numa perspetiva subjetivista cada aprendente é o/a responsável pela sua própria aprendizagem” e já noutra perspetiva, a de realismo crítico, as “crianças e jovens aprendem melhor quando as suas ideias prévias, formadas nos respetivos contextos sociais, são tomadas em consideração e estimuladas em ambientes de interação diversificada” (Barca, 2020, p.5).

Têm sido realizados vários estudos a nível internacional como a nível nacional. A pesquisa sobre a educação histórica tem conseguido impor outros modos de atuar na aprendizagem em situações formais, tais como a escola, mas também não formais, como por exemplo museus e sítios patrimoniais onde existe muito património.

No caso nacional, como afirma Barca (2020), “os estudos em Portugal fornecem igualmente pistas potenciais para tentar pôr em prática alguns destes desafios em sala de aula”. São dados exemplos de alguns estudos, tais como o uso da multiplicidade de perspetivas nas fontes, inspirado em estudos de Gago (2001), Carvalho (2010) e Veríssimo (2013) que construíram vários instrumentos de recolha de dados e, após isso, analisaram as conceções de alunos. Além das melhorias no ensino da história, estes estudos contribuíram para notáveis avanços no campo da Educação Histórica. Barca (2020) afirma que as narrativas que os alunos constroem funcionam como um “instrumento metacognitivo do pensamento e da consciência histórica dos alunos” (p.7).

Para que isso se efetive é preciso apostar numa aula de História que seja “mentalmente criativa e ativa por parte dos alunos”. No entanto, Isabel Barca alerta para problemas e obstáculos que possam aparecer, sendo eles externos que limitam a vontade e a criatividade

dos professores para, segundo a autora, “concretizar projetos de aulas mais dinâmicas do que a simples exposição e interrogação em plenário da turma” (p.9).

A avaliação sendo ela formativa sistemática das aprendizagens, substituindo os tradicionais testes com classificação, poderia contribuir para uma “mudança neste campo concreto” (Barca, 2020, p.9).

## 1.2. Evidência

Este conceito meta histórico possui em si uma importância inesgotável, pois sem ela seria totalmente impossível sabermos mais sobre o que se passou no passado.

Lee (2003) afirma que “os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores” (p.19).

Se tal não se efetivar, podem surgir consequências, como o facto de “os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis” (Lee, 2003, p. 19).

O uso da evidência é essencial “para estabelecer conexões entre a situação na qual as pessoas se encontravam, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o seu mundo”. Mas, “não é de todo um processo, não pressupõe uma faculdade especial do tipo que por vezes se refere quando alguns indivíduos parecem particularmente sensíveis aos sentimentos dos outros no contacto cara-a-cara” Lee (2003, p.20).

Para Ashby (2003) as “[a]deias mais poderosas possibilitam ao aluno resolver problemas que aqueles que operam com ideias menos poderosas não conseguem resolver”. Em investigações desenvolvidas por Ashby, Lee e Dickson no âmbito do *Projeto Chata (Concepts of History and Teaching Approaches)* sublinham o seguinte facto,

“[o]s níveis são mais altos ou mais baixos porque criam ou resolvem mais ou menos problemas, porque as ideias com que os alunos trabalham podem ter um maior ou menor poder explicativo. Em particular; ideias de níveis mais elevados podem resolver problemas criados pelas limitações de ideias de nível mais baixo. (Lee, Ashby, Dickinson, 1995, p. 56)”

Numa investigação realizada por Ahsby e Lee, em 1987, apresentam um sistema de categorização da progressão das ideias dos alunos, constituído por seis níveis, sendo eles os seguintes:

- Nível 1: Imagens do Passado;
- Nível 2: Informação;
- Nível 3: Testemunho;
- Nível 4: Tesoura e cola;
- Nível 5: Evidência num contexto mínimo;
- Nível 6: Evidência no contexto.

Ashby (2003) apresenta ideias-chave para o ensino, afirmando que para usar as fontes como evidência os alunos “têm que compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões e que o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão” (p.50). E afirma ainda que “[u]ma fonte parcial, enviesada, pode muito bem revestir-se de um grande peso como evidência de algumas afirmações e pode até ser por causa da sua parcialidade” (p.50).

No seguimento do raciocínio, apresenta a forma como se deve compreender as fontes como evidência e sugere que os discentes “têm de ser capazes de fazer a distinção entre a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional”. Aponta duas perguntas muito importantes: “O que é que esta fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte pode dizernos, sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo?” (Ashby,2003, p.50).

Para Ashby (2003), os alunos devem explorar “uma série de fontes e de reconhecer que a História não depende das narrativas de testemunhas” (p.50).

Veríssimo (2012) afirma que a evidência: “(...) é a capacidade de interpretação de fontes. Esta é constituída através dos vestígios do passado, a que decidimos aceder, selecionando e interpretando as fontes disponíveis e construindo hipóteses explicativas, inferenciais e adutivas, de forma a construirmos o conhecimento histórico” (pp.53-54).

A partir desta afirmação, denotamos a importância que a evidência possui, mas principalmente a forma como é constituída, através dos vestígios que o passado foi deixando, e por último, dá-nos a possibilidade de criar as nossas próprias explicações dos acontecimentos.

Já Cooper (2005) citado por Solé (2009) refere que

“[o]s historiadores [...] interpretam a evidência através de um processo de pensamento dedutivo, mas a construção da evidência é um processo incompleto, e por esta razão, mais do que uma interpretação legítima, mas a produção de um conjunto de interpretações válidas envolve o pensamento que designa por “imaginação histórica (p.58).”

A evidência pode ser construída a partir de várias fontes, textos, documentos, mapas, fotografias, em imagens, em jornais e até mesmo em artefactos, para tal os alunos devem elaborar um questionamento a essas mesmas fontes, a fim de validarem um indício e poderem também justificar todas as conclusões a que chegaram, no caso de serem interrogados.

Contudo, Ashby (2003) menciona que “(...) as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão” (pp.42-43).

Pinto (2007) no estudo que realizou com alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário, constatou a dificuldade dos discentes em responder com base nas fontes, “retiram informações avulsas, por vezes sem nexos, copiadas da fonte” (p. 151). Denota-se, assim, “dificuldade na compreensão (e reformulação) da informação da fonte. Não exploram a ambiguidade do significado nas fontes, baseiam as suas sínteses históricas quase sempre numa única fonte, escrita” (p.151), até mesmo quando são colocadas perante fontes com “informações contraditórias ou divergentes, consideram que essas fontes não são úteis, não diferem, o problema não existe, é uma questão de palavras diferentes, ou atribuem a divergência a questões de quantidade e qualidade de conhecimento” (p.151) .

Pinto (2007) refere que “[o]s alunos não discriminam fonte primária de secundária. Usam fontes primárias da mesma forma que as narrativas dos livros de textos. Baseiam as suas conclusões em documentos escritos, ignorando as fontes iconográficas” (p. 151).

No entanto, a evidência tem os seus pontos negativos. Denis Shemilt menciona o facto de os docentes apresentarem inúmeras dificuldades no que toca à escolha de fontes, à escolha de informações mais importantes para serem mencionadas, contudo não o são, pois “teem muita História para ensinar”, e não esquecendo o aspeto de “darem pouco relevo às fontes e à necessidade de discutir a pertinência da própria disciplina” (Solé, 2009 p. 53).

## 2. Portugal concelhio e senhorial através dos forais e cartas de feira: o exemplo de Guimarães

### 2.1. Concelhos

Segundo Coelho (1996) os concelhos e todos os outros ditos “marcos” sendo eles: terras; julgados e senhorios de coutos; honras e reguengos, vieram de tempos muito antigos e os quais formaram-se ao longo dos séculos. E de que forma é que estes ditos “marcos” se foram formando e aparecendo? O estabelecimento de populações em determinadas zonas, e com a dita “apropriação do espaço” (p.554) permitiram o aparecimento de todos estes marcos. Observou-se o fenómeno da consolidação de múltiplos poderes, tendo sido favorecido pela existência de “diferentes categorias sociais de ocupantes e diversas conjunturas políticas” (p.554). Estes múltiplos poderes possuíam dois caracteres: o primeiro, um carácter “mais público”, como as terras e os julgados; e o segundo, tinha um carácter mais privado, sendo exemplo os senhorios, e nos quais muitos deles acabavam por se “apropriar do público” (p.554).

#### 2.1.1. Origem dos Concelhos

A formação dos concelhos remonta a “muitos séculos antes da outorga dos primeiros forais” (Coelho, 1996). Vários autores remontam ao passado para explicar a formação dos concelhos, mais propriamente no “município do tempo da dominação romana” (Coelho, 1996, p. 555). E para isso é dado o exemplo da Lusitânia portuguesa, nos quais, as “*civitates*” receberam o dito título de “*municipium*” (Coelho, 1996).

Com a ocupação germânica observou-se a perda da estrutura municipal romana, e com isso a instituição germânica do “*conventus publicus vicinorum*” (Coelho, 1996), esteve ligado ao surgimento de assembleias de vizinhos de aldeias e de cidades, como lembram alguns autores.

Contudo, com a ocupação do povo muçulmano da Península Ibérica, e com a existência de um território no qual os Cristãos se encontravam no Norte e os muçulmanos se encontravam no Centro e Sul, irá levar ao surgimento do movimento concelhio, do qual advém da dita “dialética político-militar”. (Sanchez -Albornoz, Cláudio, 1943).

Com a Reconquista, observou-se a perda gradual de territórios conquistados pelos muçulmanos, o que levou à formação de pequenas comunidades rurais nos espaços cristãos no Norte, tal como aconteceu nas Astúrias. Este tornou-se um dos territórios com mais importância, pois voltaram a ele relevantes quadros civis e religiosos, apoderando-se das terras. Estes transferiam-nas de geração em geração, impossibilitando as classes mais pobres de se tornarem proprietárias de terras. Estes acontecimentos levaram a consequências, tais como: “aproveitamento das águas ou o usufruto das pastagens até as rixas movidas por questões pessoais ou da terra” (p 556).

Observou-se a criação de uma política, sendo ela de povoamento por parte do Rei das Astúrias, o que levou a um fortalecimento de grande núcleos de homens e mulheres, dos quais tomavam as suas próprias decisões sobre os problemas que fossem aparecendo nas respetivas comunidades rurais; mas permitiu, igualmente, o desenvolvimento de outros núcleos, que foram aparecendo, muitos deles mais fortes do que aqueles que já existiam, e em muitos casos, fizeram com que os antigos núcleos deixassem de existir.

Com o aparecimento de uma “presúria pública”, tendo sido ela criada e planificada, o próprio rei envolveu funcionários régios para autorizar o povoamento de certos centros, levando à criação de uma “presúria privada” (Coelho, 1996). E quem fazia parte desta “presúria privada”? Os senhorios religiosos, principalmente os mosteiros, mas também os homens livres e leigos.

No que toca aos senhores religiosos, ocupavam os terrenos maiores, no qual os cultivos eram facilitados pelos inúmeros homens que trabalhavam para eles; as alfaias e sementes. Observava-se o aparecimento de abades e nobres, fazendo com que superiorizassem face a “senhorios dominiais ou territoriais”. Os poderes destes abades e nobres eram “dobrados de poder jurisdicional”, favorecidos pelo dito “favor régio” ou à “ousada usurpação” (p 556).

Contudo, a presúria poderia ser pública, sendo garantida pelos homens livres, tendo estes homens livres realizado o povoamento dos mais variados núcleos, chegando a povoar tantos outros núcleos totalmente despovoados.

Os grandes senhores fomentavam comunidades aldeãs, e com o objetivo de as povoar e as cultivar, adotavam a medida de atrair colonos. E de que forma os atraíam? Através da concessão de contratos agrícolas, sendo eles coletivos, denominados “*ad populandum e ad laborandum*” (p.557). Com a concessão destes contratos, poderia estar subentendido a fixação de rendas e os serviços que homens e mulheres teriam de prestar aos grandes

senhores, além do mais, todas as obrigações que originavam uma “certa identificação económica entre camponeses” (Coelho, 1996, p. 557).

Assim, surgiram concelhos nortenhos ou meridionais, estando em concelhos do litoral, do interior, em concelhos de raiz muçulmana e cristã, concelhos de planície ou de montanha, em concelhos rurais ou urbanos.

### **2.1.2. Poder Institucional dos Concelhos**

Os Concelhos possuíam uma grande importância para os reis, e observava-se uma presença muito forte do poder real, no qual o monarca tinha um grande domínio militar. Este domínio era feito através de funcionários régios, os alcaides. Estes funcionários régios ou delegados, recolhiam os rendimentos que tinham sido cobrados por funcionários da coroa, sendo eles os almoxarifes, os mordomos ou os vigários.

No que toca à dita ordem interna, era mantida graças à eleição de juízes, alvazis ou os alcaides. Mesmo em tempos de guerra, os homens eram disciplinados, a fim de evitar a existência de violência nos Concelhos, o que levaria a uma enorme desordem que ameaçaria o próprio monarca e o próprio reino.

Com a justiça à contrapartida assegurada através de órgãos já institucionalizados, mesmo sendo locais, o próprio poder do rei foi-se fortalecendo ao longo dos tempos.

A estabilidade interna era fulcral e muito importante para a coesão do reino, para uma melhor convivência dos homens e das gentes do concelho. E essa estabilidade foi-se verificando nos denominados vizinhos - residentes e contribuintes – ao viver nestas comunidades concelhias tinham à partida os seus bens, as suas famílias em segurança. As suas residências não podiam ser violadas, as suas mulheres e filhas tinham de ser honradas, o próprio direito à propriedade deveria e era reconhecido e a liberdade individual era respeitada.

A *vindicta* privada era erradicada e todos os conflitos existentes eram julgados por assembleias e também por juízes. Como é notório, observava-se que a justiça era aplicada a todos, sem exceção, e para cada crime tinham uma pena, sendo exemplo os crimes de rouso, homicídio, furto e invasão de propriedades.

Exemplo do que referi anteriormente são pequenos excertos de 4 forais, sendo eles os seguintes: o “Foral de Coimbra do ano de 1111”; o “Foral de Évora do ano de 1166”; o “Foral

de Coimbra do ano de 1179” e por último, o “Foral de Penamacor do ano de 1209” (Coelho, 1996).

No primeiro foral, o mesmo diz o seguinte: “Se alguém fizer algo de ilícito, venha ao *concilium* e confesse-o rectamente” (Coelho, 1996, p.560).

No segundo foral, é dito: “Quem for vozeiro, contra seu vizinho, por homem de fora da vila pague X soldos... A mulher que deixar o seu marido, de bênção, pague CCC soldos... E quem deixar a sua mulher pague I dinheiro” (Coelho, 1996, p.561).

Já no Foral de Coimbra, numa nova versão, estipula-se o seguinte: “Concedo por foro que todo aquele que, publicamente, perante homens-bons, invadir violentamente uma casa com armas pague D soldos e isto sem vozeiro... por homicídio e rouso público pague D soldos... Furto conhecido, por testemunho de homens bons, seja repostado nove vezes” (Coelho, 1996, p.561)

Por último, e no último foral, o de Penamacor do ano de 1209, estipula-se, igualmente, o seguinte: “Os vizinhos de Penamacor tenham as suas herdades em todo o nosso reino em paz... Os habitantes de Penamacor não sejam mordomos nem serviçais contra a sua vontade...(e) não dêem pousada contra a sua vontade” (Coelho, 1996, p. 560).

Como podemos verificar, todos os habitantes eram de certa forma protegidos pelos monarcas, com a implementação destas medidas nos concelhos e como era de esperar, era obrigatório respeitar estas mesmas medidas.

No entanto, as diferenças sociais continuavam a existir e prova disso era o que nos diziam as cartas foraleiras. Verificava-se uma enorme hierarquização social, que estava baseada nos privilégios, nas isenções e nas honras que separava os cavaleiros dos peões. Existia, igualmente, outra que distinguia os homens que eram inteiramente livres daqueles que não eram livres e estavam subjugados ao domínio de um amo, que tinha o controlo sobre eles ao nível económico e ao nível judicial.

O Concelho, era composto pela sede (a cidade, vila ou cabeça da aldeia) e pelo termo (o campo, com o espaço de cultivo), e verifica-se as diferenças patentes na sociedade de então. Exemplo disso era o facto de os cavaleiros da vila tinham de ser mais ricos, logo deveriam ter mais poder do que os do termo. Outro aspeto interessante era o facto dos residentes dominavam de uma forma administrativa, judicial e económica os camponeses do mesmo termo; e por último, as penas eram mais pesadas se fossem cometidos crimes dentro da sede do concelho.

Para entendermos ainda mais sobre estas estas discrepâncias existentes no seio dos concelhos, foquemo-nos no governo dos mesmos. Se o governo deveria de ser de todos os residentes, os vizinhos, apenas alguns é que faziam parte dele. Apenas os cavaleiros, até mesmo os peões mais ricos e os mais prestigiados que possuíam os principais cargos no concelho. Eram também estes e mais os homens-bons que tomavam as grandes decisões nas assembleias concelhias. O governo dos concelhos era apenas para aqueles que tinham os maiores poderes ao nível militar, económico e também social.

No entanto, com a realização das assembleias ao ar livre e nos espaços públicos, sendo eles o adro de uma igreja, de um mosteiro, de uma praça, havia a possibilidade de os vizinhos intervirem, pois era a sua função, de assumir o governo e deveriam assim representar todos os homens dos concelhos.

Com isso, a assembleia de vizinhos possuía o poder de determinar leis, sendo elas de cariz local, as ditas *posturas*, tendo elas a função de regular os aspetos do dia a dia económico e social, passando pelo abastecimento dos locais de venda nos mercados; do tabelamento de preços à aferição dos pesos e também das medidas, da higiene, da saúde ao urbanismo. Toda a atividade mercantil era controlada e regulada por um funcionário, sendo ele eleito, o almotacé. Este controlo feito por este funcionário era apenas feito nos centros mais urbanizados.

Os concelhos, como pudemos verificar até agora, tinham uma identidade própria, nos quais tinham leis próprias, administravam a sua própria justiça; tinham funcionários eleitos pelos vizinhos e eram simbolizados pelo pelourinho. Neste mesmo pelourinho eram aplicadas as penas àqueles que cometiam crimes graves. Era um sinal de respeito tanto pela paz como pela ordem. Era, igualmente, um símbolo utilizado como um “*exemplum* punitivo” para todos, a fim de evitar que fossem cometidos crimes na sociedade daquele concelho.

### **2.1.3. Símbolos dos Concelhos**

Um dos mais importantes símbolos concelhios que existiam na altura eram os pelourinhos, utilizados para a aplicação das penas dos crimes cometidos, e essa aplicação de penas era feita em hasta pública.

No entanto, existiam outros símbolos que representavam os demais Concelhos, e esse será o nosso foco neste capítulo.

Outro dos símbolos dos Concelhos eram as bandeiras. Elas identificavam as comunidades em desfiles e nas cerimónias. As bandeiras mostravam as individualidades de cada concelho único e mostravam também uma comunidade no conjunto dos seus vizinhos.

O terceiro símbolo são os selos. Eram instrumentos de um enormíssimo valor simbólico, nos quais as imagens e palavras identificavam os concelhos.

As imagens eram muito diversificadas, apontando para os papéis guerreiros e também defensivos de inúmeras localidades, tendo como protagonistas cavaleiros, as armas, os castelos e as muralhas. Outras imagens mostravam o importantíssimo papel que os posicionamentos nas vias de comunicação, sendo representadas as pontes. Eram demonstradas outras figuras com uma notável importância, tais como as riquezas patentes nas florestas, na agricultura e no próprio comércio. Todas estas ditas riquezas eram figuradas através de árvores, vinhas, barcos e água.

Relativamente às palavras, elas eram sempre as mesmas, sendo ela a seguinte: “*sigillum concilii de...*”.

Trago dois exemplos de selos, sendo o primeiro exemplo de selos dos concelhos de Parada, Torres Vedras, Torres Novas, e Belmonte.

No segundo exemplo, são selos dos concelhos de Castelo Mendo, Santarém, Marachique, Leiria e Montalegre.

Começando pelo primeiro exemplo, os selos representavam muralhas, com as suas torres e portas. No caso particular de Belmonte, nos selos estavam representados na parte detrás da porta das muralhas a imagem de Nossa Senhora com o Menino ao seu colo. É visível, também, numa torre um báculo, relacionando a simbologia religiosa com a simbologia militar.

Passando para o segundo exemplo, o que os selos representavam iam muito de encontro ao que era representado nos selos referidos no primeiro exemplo. Contudo, tinham algumas particularidades, sendo elas, a representação de castelos com várias torres, e o selo de Santarém possui o pormenor de representar um castelo com portas e janelas de arco ultrapassado, sendo acompanhados de emblemáticas com escudetes, retratando armas antigas de Portugal.

Como refere José Mattoso,

“(…) Não admira, por isso, que, desde o momento em que existem leis gerais no reino se designem os concelhos, por *communitates* [comunidades] e que eles se apresentem perante o exterior ostentando símbolos coletivos que exprimiam a sua unidade fundamental, nas

bandeiras, selos e escudos [de armas]. Conhecem-se muitos selos concelhios colocados em documentos para garantir a sua autenticidade desde o princípio do século XIII e diversos atos que evidenciam o valor atribuído às bandeiras. (Mattoso, 1993, p. 227)”

Os pelourinhos, as bandeiras e os selos eram assim as expressões de um poder concelhio, que se concretizava no quotidiano e nos próprios símbolos que se eternizavam para todas as gerações que adviessem no futuro.

#### **2.1.4. Crescimento dos Concelhos**

Os Concelhos foram crescendo, muito por causa da vontade dos monarcas, ao longo dos séculos XII e XIII. Este crescimento foi beneficiado, como disse, por vontade régia, mas também pela intenção de atingir objetivos estipulados pelos próprios reis. Além do mais, era importante para a coroa reconhecer ou até mesmo criar uma intuição, a fim de os ajudar no aproveitamento das terras.

O Conde D. Henrique e sua mulher, D. Teresa, destacaram-se nesse aspeto. Em 1096, o Conde D. Henrique deu duas cartas de foral, a Guimarães e a Constantim de Panóias, o que levou à revitalização dos centros económicos destas duas localidades.

Outro exemplo de concessão de cartas de foral por parte do Conde D. Henrique foi a Coimbra, no ano de 1111, numa tentativa de assegurar que aqueles que estavam no governo da própria cidade fossem fiéis, após uma tentativa de resistência por parte dos moçárabes. Esta concessão de foral a Coimbra teve um propósito, estando ele relacionado com o facto de esta cidade ser um ponto importantíssimo na defesa estratégico-militar do Condado Portucalense, e seria uma perda muito importante para o condado. Além da concessão da carta de foral, o conde reforçou com outros centros concelhios o seu poder, a sul, Soure, e a montante, os centros concelhios do Mondego, Satão, Azurara e Tavares. O Conde D. Henrique sabia da enormíssima importância que estes centros concelhios tinham, ao nível do apoio militar e económico.

Por outro lado, a sua mulher, D. Teresa, possuía uma visão totalmente diferente face ao que defendia o seu esposo. D. Teresa defendia a senhoriação; defendia que certas terras deveriam ter mais privilégios e imunidades a eclesiásticos, dando apenas e só cartas de foral a Ferreira de Aves e a Viseu, na Beira Interior; e mais a norte só daria carta de foral a Ponte de Lima.

Estima-se que o Conde D. Henrique concedeu mais de três dezenas de cartas de foral e algumas confirmações ao longo do seu reinado. O que se verificou também ao longo do seu reinado foi, num primeiro momento, a sua vontade de agradar aos grandes senhores, nos quais concedeu coutos e honras, como forma de agradecimento pelos serviços que estes mesmos senhores fizeram ao longo da Reconquista.

Contudo, após o ano de 1150, a sua política irá mudar totalmente, passando a reforçar os centros concelhios.

Já no reinado de D. Sancho I, o monarca apercebeu-se que as comunidades concelhias seguiam todas o programa político-colonizador que adveio do Conde D. Henrique. No que toca à concessão de cartas de foral, o rei concedeu foral a Vila Nova de Famalicão.

Observar-se-á na linha entre Douro e Tejo o desenvolvimento de novos concelhos ao longo do Mondego, sendo eles Penacova, Mortágua, Ferreiros e Guardão numa margem direita; Avô, Gouveia e Folgosinho na margem esquerda.

Na linha do Tejo, confirmar-se-ão os anteriores forais que tinham sido concedidos, sendo eles a Santarém, Sintra e Lisboa. No entanto, conceder-se-ão novos forais, a Torres Novas, Pontével e Povos.

No reinado de Afonso III, irá definir-se a fronteira minhota pelos concelhos de Viana, Santa Maria de Prado, Monção e Melgaço. Aqui eram distribuídos todos os excedentes demográficos com a finalidade de rejuvenescer a área de Vila Real, onde se verificava uma enorme concentração de concelhos, tendo chegado a terras de Bragança.

O mesmo monarca irá conceder, também, forais a concelhos na área do Alentejo oriental, sendo eles os seguintes: Portalegre, Arronches, Estremoz, Évora-Monte, Vila Viçosa e Monsaraz. Irá conceder cartas de foral na região do Algarve, terra que tinha sido conquistada recentemente, nos quais se verificou a formação dos concelhos de Silves, Loulé, Faro, Tavira e Castro Marim.

Todo o poder dito concelhio era um acréscimo do poder do monarca, existindo outros poderes que eram muito difíceis de controlar. Sendo esses poderes os senhoriais, os de nobres e da igreja. Permitiu assim o surgimento dos concelhos de senhorio particular. Exemplo disso, foi a concessão do foral ao burgo do Porto por parte do Bispo do Porto, no ano de 1123.

Como pudemos verificar, o Portugal Concelhio teve um grande crescimento, muito favorecido pelas políticas colonizadoras dos monarcas, levando a um desenvolvimento de Portugal, aos mais variados níveis: demográfico, social, político e económico. Todas as

políticas colonizadoras que se foram observando levaram ao fortalecimento do poder régio, impulsionado pelo facto de as gentes das terras seguirem de geração em geração todas as políticas que tinham sido tomadas anos ou séculos antes. Este mesmo poder régio foi fortalecido, igualmente, pela presença assídua de funcionários régios nestes concelhos, de Norte a Sul de Portugal.

### 3. Forais

Passando para a definição de foral, o mesmo define-se como: “Carta soberana que, regulando a administração de uma localidade, lhe dava certas regalias; título de aforamentos rurais; Antigo regulamento de repartições públicas” (Priberam, 2022).

Por esta definição poderemos retirar a importância que os forais possuíam, sendo que era neles que se encontravam estipulados os direitos e deveres a que os habitantes de uma determinada localidade estavam sujeitos. A importância destes mesmos forais era enorme, e isto porque, permitia aos reis terem o poder sobre as cidades, tanto a nível económico, social e político. Eram nos forais que eram estabelecidas as liberdades das pessoas, sendo elas de que grupo social fossem; onde se estipulava o serviço militar, os impostos e também os tributos.

Contudo, estas cartas de foral não estipulavam apenas os direitos e deveres de um grupo social ou de outro, mas também eram estabelecidos os direitos e privilégios que aquela cidade iria ter. No entanto, é importante mencionar que estas cartas de foral eram atribuídas apenas àquelas localidades ou concelhos que tinham ajudado o país a formar-se, tendo ajudado na conquista do território para essa mesma formação do território. Com a atribuição desta mesma carta de foral, era visível alguns acontecimentos, tais como, por um lado, o prestígio que aquela localidade teria em relação a outras localidades, muito influenciado pela ajuda que deram na conquista de novos territórios ou na defesa dos mesmos. Poderia dar igualmente, força a outras localidades para a ajuda na defesa do reino ou na conquista de novos concelhos e afins. Por outro lado, era importante para a divisão dos territórios, com a finalidade de não permitir a superiorização da nobreza face ao rei, ao nível dos poderes. Por fim, podemos deduzir o grande orgulho que a localidade que recebesse uma carta de foral tinha, pois era um dos eventos ou até mesmo o acontecimento mais importante dessa localidade e da sua história, por ser reconhecido todo o esforço que tiveram.

Para finalizar, observamos a importância que as cartas de foral possuíam, tanto para as cidades ou localidades, pelo prestígio que tiveram por receber um documento e um reconhecimento tão grande vindo do rei; e para o rei, de forma a que poderia governar melhor o território que possuía em suas mãos, tendo “aliados” a seu lado e dispostos a ajudar nas situações que fossem necessárias e por um aspeto muito importante, o facto de assegurar o seu poder, ano permitindo a outros grupos de se apoderarem do seu poder na governação destes mesmos territórios, o que poderia levar a uma perda do poder e de governação.

A definição de foral não é muito consensual. Para Almeida de Costa, um foral era um “diploma concedido pelo rei, ou por um senhorio laico ou eclesiástico, a determinada terra, contendo normas que disciplinam as relações dos seus povoadores ou habitantes entre si e destes com a entidade outorgante” (p. 360). No Dicionário de História de Portugal, surge a seguinte definição de foral, sendo este concedido por um rei ou rainha “ou por um senhorio laico ou eclesiástico, a determinada terra, contendo normas que disciplinam as relações dos seus povoadores ou habitantes entre si e destes com a entidade outorgante”

Na tese de mestrado de Filipa Maria Ferreira da Silva, tendo tido como título “Os Forais Manuelinos do Entre Douro e Minho (1511-1520): Direito e Economia”, define foral e refere que o mesmo “constitui uma tipologia documental identificada desde longa data” (Silva, 2012, p.12). Afirmo, igualmente, a existência de muitas formas de definição do termo de foral, dadas por diversos autores. Então, define foral ou este mesmo termo leva-nos para um “documento jurídico autêntico, outorgado por autoridade legítima, e que se destina a regular a vida coletiva de qualquer povoação nova ou já existente, formada por homens livres ou que ele reveste dessa condição”. Contudo, e mais à frente afirma que a carta de foral possui um carácter “pactual”, e isto porque, por um lado, há a “autoridade que a outorga e que aí exerce alguma forma de jurisdição” e por outro, a “a comunidade de habitantes aí instalada, o que faz dela um documento estável e valioso”. Então, esta mesma carta de foral poder-se-á caracterizar por alguns elementos, tais como: é uma “lei orgânica”, sendo ela uma carta “firmada e testemunhada pelas partes envolvidas”, e que ela própria vai estabelecer os “princípios funcionais de uma determinada povoação”. É, originalmente, um documento ou carta que orienta e “sistematizadora de condutas sociais e institucionais”.

A autora menciona que os forais se basearam noutros modelos, fossem eles nacionais ou até mesmo estrangeiros, sendo neste caso, castelhanos. Esta influência castelhana deveu-se a uma “proximidade geográfica entre as nossas terras de fronteira e as do reino vizinho” (Silva,

2012, p. 13). Estes documentos fazem parte da História de Portugal, tendo estado datados e documentados desde a formação do Reino Português, do Condado Portucalense. A autora até vai a um período ainda mais antigo, ao reinado de Fernando Magno, em meados do século XI. Os forais que eram concedidos tinham objetivos e fins muito claros, e passagem pelo “fomento do povoamento das terras conquistadas aos Mouros” (Silva, 2012, p. 14), de forma a que essas cidades evoluíssem de uma forma económica, política e social. Contudo, não eram dados ou atribuídos forais apenas e só a terras que eram conquistadas aos Mouros, mas também a terras que já teriam sido conquistadas num passado recente. Então, era nos forais que estavam estipulados ou definidos os “direitos e deveres dos habitantes de uma terra para com a entidade outorgante”. E que autoridade outorgante era esta? Era ao monarca, ao rei.

Com o passar dos anos, os forais começaram a cair em desuso, as suas leis não estavam atualizadas, ou até mesmo eram documentos que tinham obrigações muito pesadas conforme o avançar dos anos e com o avançar das épocas. E neste seguimento, as pessoas começaram a demonstrar o seu desagrado para com estes forais e as suas leis lá estipuladas.

Em consequência deu-se uma Reforma dos Forais, pela mão do rei D. Manuel I, e um exemplo dessa mesma reforma foi o foral do Porto. Segunda a autora, foi um processo complexo esta reforma dos forais. A autora cita Francisco Ribeiro da Silva, no qual o mesmo refere o seguinte: “a interpretação correta dos direitos régios na cidade desde longa data vinha sendo objeto de frequentes, rijas e escandalosas contendas entre os três protagonistas: o rei e seus oficiais e recebedores, o bispo e o cabido e seus rendeiros, os oficiais da Câmara” (Silva, 2012, p. 21). Ou seja, existiam muitos conflitos entre o rei e os seus oficiais, o Bispo e o e seus rendeiros, os oficiais da Câmara, pelo poder, pelo enorme desejo pelo poder, pelo dinheiro, pelo prestígio, custasse o que custasse. E esta ideia que refiro, confirma-se no que a autora menciona: “houve tempos em que o Bispo e o Cabido da cidade arrecadariam para si as rendas e tributos reais com base nas primeiras doações com que foram agraciados” (Silva, 2012, p. 22)

Vendo isto, o monarca exige que se esclareça as contendas ou os conflitos que existiam, levando à elaboração de um novo foral, fez com que a “transcrição da doação a D. Hugo tornou-se necessária como elemento justificativo de todas as reivindicações dos intervenientes nas avenças” (Silva, 2012, p. 2)

Num outro artigo de publicação denominado “O foral de Porto de Mós e a política dionisiana de desenvolvimento concelhio”, da autoria de Maria Helena da Cruz Coelho, e focando muito na ação do rei D. Dinis teve no desenvolvimento dos concelhos, o mesmo

“agraciou localidades com cartas de foral, reconhecendo-lhes privilégios e liberdades em troca de serviços e tributos. E em algumas terras fronteiriças criou mesmo, pela primeira vez, coutos de homiziados, como o de Noudar, em 1308, favorecendo a atração de povoadores” (Coelho, 2006, p.34). Aqui vemos a importância que estas mesmas cartas de foral tiveram para os concelhos, de forma a satisfazer as próprias pessoas que já habitavam, mas também de forma a atrair novos habitantes, com a criação de coutos de homiziados.

Focando muito rapidamente no que toca ao conceito que aparece nos livros escolares dos nossos alunos, especificamente no caso dos livros dos alunos do 7ºano, e no manual “o Fio da História”, a definição que é apresentada é a seguinte, e passo a citar: “documento concedido pelo rei ou pelos senhores do clero e da nobreza, que crava ou reconhecia um concelho, atribuindo aos seus habitantes livres alguns deveres, como o pagamento de impostos, e alguns direitos, como a eleição dos juizes”. Observando esta definição, denotamos algumas semelhanças e diferenças nas definições dadas nos dois dicionários referidos anteriormente e a definição presente no livro do 7ºano. As diferenças são logo visíveis no tipo de definição que é dado ao foral, ou seja, se é um documento, ou no caso dos dicionários, os forais são definidos como diplomas e legislação, respetivamente. Vemos uma definição mais clara e mais acessível para que os alunos entendam. Nas semelhanças, observamos definições similares, que vão de encontro ao que é o conceito de foral.

Quando refiro que são definições mais complexas, refiro-me ao senhorio laico, ao próprio diploma, à legislação. Os nossos discentes, em grande parte das vezes, não possuem o conhecimento destes termos, e que para nós são tão fáceis de entender ou até explicar.

Para Pinto (2008), existe uma incerteza no que toca à definição entre “forais” e “aforamentos”. E para isso mesmo recorre a Marcelo Caetano, na obra “História do Direito Português”, que defende que a palavra “foro” pode ter muitas interpretações, e afirmando, igualmente, a impossibilidade de “formular um conceito muito estrito” (Caetano, 1981data, págs.15-41). Outras das dificuldades é o facto da “raiz etimológica da palavra “foro” se encontrar noutros conceitos, tais como os “foros extensos”, “foros breves” e “aforamentos”.

O processo de atribuir das cartas de foral e aforamentos teve uma forte utilização nos períodos da conquista e a “ordenação do território do Reino de Portugal”, especialmente os reinados de D. Afonso III e D. Dinis.

O autor define a carta de foral da seguinte forma, e passo a citar: “foral ou carta de foral pode ser concedido pelo rei, senhorio laico ou eclesiástico a determinada terra, ou ser solicitado pelo concelho, contendo normas que disciplinam as relações dos seus povoadores ou habitantes entre si e destes com a entidade outorgante”(Pinto,2008,p.6) Se recuarmos um pouco, a definição dada vai de encontro às definições dadas por outros autores, ou o autor concorda com as definições que são dadas ou têm sido dadas aos longo dos anos. Apresenta, igualmente, os conteúdos que estes mesmos forais possuíam ou poderiam possuir, sendo eles os seguintes: “liberdades e garantias das pessoas e dos bens dos povoadores; impostos e tributos; composições e multas devidas pelos diversos delitos e contravenções; imunidades coletivas; especificação de serviço militar”. (Pinto,2008,p.6)

Na definição de aforamento, este é dado como um “ato de concessão de direitos e deveres sobre uma propriedade cedida em enfiteuse pelo proprietário, que dispõe do seu usufruto a favor do ocupante da terra que a explora”. (Pinto,2008, p.7) Comparando uma definição à outra, é possível ver muitas semelhanças e por isso mesmo poderá levar a uma certa confusão. Ambos são documentos atribuídos por uma pessoa ou grupo social, e neste caso poderiam ser dados pelo rei, pela nobreza ou pelo clero. No entanto, a carta de foral era atribuída a uma terra ou até mesmo a um concelho, com deveres e direitos que os seus ocupantes possuíam; em contraste ao aforamento, e isto porque era concedido ou era dada a permissão para explorar as terras dos grandes senhores.

Os reis D. Afonso Henriques e Sancho I foram os que mais forais deram e concederam às aldeias e vilas no primeiro século da monarquia, como afirma o autor. Os reis de Castela e Leão concederam, igualmente, cartas de foral no “período condal”. Este conceder de cartas de foral foi um motor muito importante para a atração de pessoas, de povos para as cidades, vilas e lugares conquistados, naturais defensores e cultivadores do seu território, onde foram concedidos privilégios e imunidades, durante o avançar da Reconquista Cristã, como menciona o autor. Estes mesmos documentos, e segundo o autor Pinto (2008), “sancionavam os concelhos de direito, reconhecido a sua autonomia municipal” (p.22). Era um documento de uma importância extrema, e acima de tudo, os concelhos teriam uma autonomia, sendo um fator que nem todos os concelhos ou terras conseguiam atingir. Os territórios ficavam sob

o domínio e a “jurisdição exclusivas da coroa”, ficando sobre a proteção do rei, no entanto, não eram incluídas no “domínio patrimonial e senhorial da Casa Real” (p.22). Ao nível económico, estas cartas de foral eram reguladoras dos impostos fiscais e as multas que deveriam ser pagas, e em algumas exceções, eram concedidas através destes documentos terras para a utilização da comunidade.

Para Duarte (2002), os forais mais antigos não traziam muitas boas recordações e as opiniões sobre os mesmos não eram as mais positivas.

E isto porquê? Segundo o autor, o povo apresentava inúmeras queixas muito por causa dos “cortes, dos malefícios que resultavam da vigência de forais antiquados” (Duarte, 2002, p.392) e também pelos “pelo estado de degradação do próprio suporte, obsoletos quanto ao conteúdo - pesos e medidas caídos em desuso, moedas que já não existiam, obrigações arcaicas e difíceis de suportar” Duarte (2002). Eram forais que já não tinham o poder que tiveram anteriormente e as medidas descritas, ou melhor dizendo, as obrigações que o povo tinha de obedecer já não faziam qualquer sentido e sentiam que era imperativo realizar mudanças nestes forais, de forma que fossem mais justas essas mesmas obrigações, e não esquecendo a vontade do povo para que fossem concedidos mais direitos.

Então, para isso, D. Manuel tomou a iniciativa de nomear uma comissão, sendo ela de juristas, tendo tido como dirigente Femão Pina. Após ter acontecido as investigações, fez chegar ao monarca os documentos que o mesmo tinha promulgado, os denominados “forais manuelinos”, sendo eles mais “uniformizados, modernos”. Contudo, e muito por causa dos antigos forais, pois eram antigos, as suas obrigações já estavam totalmente desatualizadas, fez com que o processo fosse muito lento, e isto pela imensidão de “diplomas a analisar, muitos tombo, muitas inquirições a levantar”. Foi apontado, igualmente, a lentidão das próprias comunicações, da forma de trabalhar, de escrever. Com isto podemos ver a enormíssima desatualização que os forais antigos possuíam. Foi imperativo esta reforma, esta mudança, de forma que o país funcionasse melhor e tivesse mais rapidez nos seus processos.

Para solucionar o problema e acalmar o que era a revolta do povo, apresenta uma medida: a de espalhar “cartas de feira, em número superior a quatro dezenas, um pouco por todo o país, por terras de Entre Douro e Minho, Beira e Alentejo, no geral coincidentes com concelhos”. (Coelho, 2006, p.34-35)

Com estas cartas de feira irá incentivar o próprio comércio interno, e no qual garantiu a “segurança do transporte e a transação de mercadorias, protegendo os comerciantes com a paz da feira ou mesmo isentando-os de tributos nas feiras francas”.

Mais à frente, a autora aponta um facto, e o qual se prende com a concessão do rei D. Dinis, entre os anos de 1280 e 1321, de mais de “oito dezenas de cartas de foral”. Isto só foi possível com as “milícias concelhias vigilantes e colonizadores enraizados à terra”, e com isso, povoou o “limes fronteiriço e a áreas mais desocupadas”. Exemplo disso foi a concessão de forais a

Caminha, Vila Nova de Cerveira e Valadares, e igualmente, à Póvoa de Varzim e a Vila Nova de Gaia.

No entanto, os forais não eram apenas para a atribuição ou definição de direitos ou deveres, mas sim poderia ter a função de definir, e como refere Coelho (2006), os “objetivos que mais serviam o poder real” (p.43), levando à ordem e à paz no concelho, que seriam “asseguradas pela justiça, na especificação dos direitos a cobrar pelo erário régio” (p.43), não esquecendo a própria sustentabilidade da própria coroa, e no “privilegiamento da cavalaria vilã, suporte da defesa do reino” (p. 43).

Era objetivo da coroa que os concelhos fossem pacificados e que interviessem na vida política e na política de consolidação territorial do reino, como refere Maria Helena da Cruz Coelho. Era na carta de foral que era fixado “regulamentos muito claros quanto ao exercício da justiça e às multas dos maiores crimes” (Coelho, 2006, p.44).

Os maiores crimes ou os crimes mais graves eram os homicídios, o “rousso” ou o rapto da mulher, invasão de igrejas ou obstrução dos caminhos, e nos quais estes mesmos crimes eram punidos com 500 soldos. Com esta aplicação da justiça, a coroa tinha o objetivo de garantir o bem-estar dos seus habitantes, a própria “estabilidade familiar”, a “sacralidade eclesial dos centros de fé”, e por fim, a livre circulação dos homens e de bens.

Um exemplo do que mencionei anteriormente, no que se refere ao facto dos forais atribuir direitos e deveres dos habitantes, mas que poderiam definir os preços a pagar por produtos ou as taxas que os vendedores e compradores teriam de pagar à coroa quando comprassem algum produto. E esse exemplo está patente num artigo escrito por Torquato de Sousa Soares, numa recensão a Alfredo Pimenta, no qual redigiu na Revista Portuguesa de História, Tomo II, sobre os “Forais medievais Vimaraneses”, e o autor aponta um dado relevante, sendo ele o pagamento de “doze dinheiros, *de renda*, por cauda uma das casas dos burgueses” (Soares, 1943, p. 505). Tinha uma forma de “rendatis”, contudo possuía o “carácter de pagamento a

efetuar”, tratando-se de um consenso anual que se tinha de pagar, e o seu carácter era “meramente jurídico, como reconhecimento do *dominium* do rei ou do senhor».

### 3.1. O caso de Guimarães

Partindo do caso geral, irei, agora, focar-me num caso particular, o caso de Guimarães.

O foral de Guimarães foi outorgado pelo Conde D. Henrique, em data que não ficou exarada no documento, mas se deve colocar no ano de 1096, posteriormente confirmado e ampliado por D. Afonso Henriques, a 27 de abril 1128, e é conhecido através do diploma de confirmação de D. Afonso II, em outubro de 1217. Foi também objeto de uma confirmação genérica de D. Afonso III, a 20 de Março de 1254 (Matos, 1996).

Os forais de Guimarães e de Constantim, possuem uma enorme importância, visto que foram os primeiros forais a serem concedidos.

É compreensível que, atendendo à grande importância de Guimarães, que não só se tornou, de algum modo, a cidade condal, onde D. Henrique terá estabelecido a morada da jovem esposa, e, portanto, a sua residência oficial, mas também já tinha alcançado uma significativa expressão no plano religioso, militar e económico, o seu foral fosse outorgado antes de qualquer outro (Matos, 1996).

Este foi o primeiro ato político conhecido do Conde D. Henrique, enquadrando-se na sua política de povoação e organização do território através da outorga de forais destinados a apoiar o desenvolvimento de centros urbanos e de cartas de aforamento, de doações e de cartas de couto, concedidos com o fim de incrementar a exploração da terra (Matos, 1996).

Com o avanço da reconquista cristã deu-se uma onda de renascimento económico, levando ao aumento da produção agrícola e a consequente criação de excedentes, que permitiram alimentar as gentes que não trabalhavam nos campos, e ajudavam os agricultores a ultrapassar as barreiras da economia fechada e do autoconsumo. Desta forma, surgiram os francos que desempenharam uma função importante no ressurgir das atividades artesanais e mercantis. Posteriormente, surgiram os burgos que dando o seu incremento nas atividades mercantis e na difusão do espírito empreendedor e do estilo de vida. A instalação destes grupos deu origem à expressão ‘burgos’ e fez-se em lugares economicamente estratégicos, onde podia funcionar um mercado, quer de modo autónomo, quer aproveitando a vizinhança

de alguma fortaleza, os arrabaldes de uma cidade episcopal, ou a proximidade de um grande mosteiro (Matos, 1996).

Assim, o foral de Guimarães reveste-se de extrema importância para o crescimento do burgo vimaranense, no seu texto estão bem patentes as preocupações manifestadas pelo conde D. Henrique e por D. Teresa com o povoamento e desenvolvimento das atividades mercantis (Arquivo Municipal Alfredo Pimenta). Consiste no seguinte:

- Pagamento de um tributo anual único pela casa: 12 dinheiros;
- Protegem-se os moradores contra os abusos da autoridade policial, o saião, proibindo de entrar abusivamente nas casas para fazer penhoras, substituindo-as pela exigência de fiança e subsequente apresentação da causa ao juiz e despenalizando o homicídio do saião se este desrespeitar o estipulado. Evitava-se, por esse modo, que os abusos da autoridade perturbassem o normal desenrolar da atividade económica, como sucederia com a realização indiferenciada de penhoras aos comerciantes ou até a sua mera expectativa;
- Fixação taxativa das multas a pagar pelas várias infrações. Contudo, não são referidas as penas aplicáveis às «coimas» ou crimes maiores, às quais normalmente se aplicava a lei geral;
- Direito à inviolabilidade do domicílio e à compra e venda livremente de quaisquer bens, em suma, o direito de propriedade;
- A isenção de montádigo, fora do termo, justificado pela necessidade de alimentar as bestas de carga, em viagem, ou num burgo, aglomerado habitacional praticamente desprovido de termo agrário;
- Tabela de portagens relativa aos animais, às cargas de tecidos e às peles, que, todavia, apenas se aplica às transações superiores a doze dinheiros;
- Exclusão dos fatores de diferenciação social, social, evitando os elementos que contribuíssem para alterar o equilíbrio interno da comunidade, precavendo designadamente a realização de atos de prepotência: por regra, é proibida a permanência, em Guimarães, de militares, beneficiários de estatuto privilegiado (Matos, 1996).

Em 27 de Abril de 1128, D. Afonso Henriques, além de confirmar o foral henriquino, concede novos direitos aos vimaranenses como forma de agradecer o apoio recebido por estes durante o cerco ao castelo comandados por Afonso VII, bem como, para garantir a

continuação desse mesmo auxílio, na nova campanha que se avizinhava. Desta forma, os novos privilégios aos cidadãos que permanecessem habitar em Guimarães são:

- Isenção do pagamento de portagem em todos os lugares do reino;
- Isenção de fossadeira e isenção de impostos nos bens e propriedades dos cavaleiros vilãos dos vassallos de infantões e de qualquer homem livre;
- Concessão do estatuto de ingénuo aos juniores;
- Direito de asilo ao homicida ou violador, que viesse habitar no burgo, desde que não cometesse novo rouso (violação);
- Isenção de fossadeira e proteção aos bens dos burgueses ou moradores, que estiveram ao seu lado no cerco ao castelo (Arquivo Municipal Alfredo Pimenta).

Atualmente, não existe o original nem do foral do conde D. Henrique nem do de D. Afonso Henriques. Existem apenas as versões copiadas para serem confirmadas por Afonso II. Este é composto por três cartas autónomas, sendo apenas original a terceira, emanada da chancelaria de D. Afonso II (Arquivo Municipal Alfredo Pimenta).

#### 4. Senhorios

Além da existência dos Concelhos, como foi referido anteriormente, era visível a existência avultada de Senhorios, sendo eles pertencentes à Igreja e à nobreza, e que tinham a designação de honras e coutos.

Os senhorios eclesiásticos, na sua grande maioria, surgem muito ligados aos coutos honras, em contraste com a nobreza, em que os senhorios estavam ligados tanto às honras e aos coutos. O termo honra estava relacionado com as terras dos nobres, dos quais todos os privilégios que eram possuídos por estes grandes senhores eram derivados das qualidades de pessoas que se encontravam isentas de vários encargos públicos. Já os coutos, tornavam-se propriedade da Igreja após a concessão de terras, sendo elas terras privadas, por parte do monarca.

Os senhorios ou a grande parte dos senhorios advém muito antes da formação da nacionalidade e dos primeiros reis portugueses. Devido ao facto de os reis não terem possibilidades para pagarem todos os serviços que tanto os fidalgos e a Igreja prestaram; aliado à própria necessidade de povoarem e defenderem certos territórios, levou a inúmeras doações de terras à Igreja e à nobreza, estando em muitos casos presentes a cedência de

direitos régios. A guerra e o facto de os reis não terem recursos financeiros, como foi dito anteriormente, levou a que este regime senhorial fosse um sistema muito eficaz no que toca ao controlo das populações. O próprio Conde D. Henrique nunca se opôs à formação de honras que foram constituídas de Norte e a sul do Douro.

Para termos uma noção dos senhorios que existiam em Portugal e nos tempos de governação dionisiano, o número era de 367, sendo desses 367, 245 pertenciam à Igreja e 122 pertenciam à nobreza. Na região Norte, encontravam-se 219; no Centro do nosso país, 139; e na parte Sul, era apenas visível a existência de 6 senhorios (Matos, 1996).

#### 4.1. Organização administrativa e judicial

Ao nível da organização administrativa e judicial, os senhorios eram uma unidade política, judicial e económica, com independência em relação ao poder do monarca.

As funções administrativas e as judiciais estavam sob a competência dos senhores ou até mesmo dos oficiais eleitos pelos senhores. Eram visíveis a presença de vários oficiais senhoriais, tais como os alcaides, os almotaces, juízes, jurados, meirinhos, mordomos, tabeliões e porteiros, são alguns exemplos de oficiais presentes nestes senhorios. A presença de três ou mais oficiais era muito raro observar-se nos senhorios, sendo mais frequente verificar apenas um ou dois oficiais presentes nos senhorios. Contudo, a presença de dois ou mais oficiais devia-se ao facto da existência de casos em que os detentores possuíam poderes judiciais, sendo eles o cível e o crime, ou apenas o cível.

Focando-nos, agora, na organização administrativa dos senhorios, os mesmos estavam sobre o mando dos senhores, elegendo um ou mais oficiais, ficando encarregues da gestão dos senhorios e da cobrança das rendas e dos direitos. No entanto, era visível noutros senhorios, mais afastados das residências dos senhores, da igreja ou do mosteiro que detinham estes senhorios, a presença de um representante do senhor que para além das funções que já tinha, sendo elas a de confirmar os oficiais e receber o juramento, tinham também a função de vigiar a ação dos senhorios.

Ao nível da organização judicial, os grandes senhores possuíam os mais variados direitos de natureza pública, sendo eles o da administração da justiça aos moradores dos senhorios ou a estranhos que tivessem cometido crimes nestas terras. Então, existiam dois grupos de

senhorios, o grupo de senhorios com jurisdição própria e o segundo grupo de senhorios não possuía jurisdição própria.

É de apontar o seguinte facto, o grupo de senhorios com jurisdição própria, possuía dois subgrupos, os senhorios que possuíam o cível e o crime; mas por outro lado, existia o outro subgrupo possuindo apenas o cível.

No que toca às sentenças que eram comunicadas pelos senhores ou pelos representantes em segunda instância, apelava-se para o Tribunal da Corte, que julgavam em última instância. A execução das sentenças que eram comunicadas pelos juízes, podiam ficar nas mãos dos oficiais senhoriais que tinham ao dispor o pelouro da justiça, como aos oficiais régios, mesmo em caso de haver penas de morte. Um exemplo disso mesmo, era visível nos coutos de Ermida e de Oliveira, no qual os condenados à morte eram entregues à justiça régia dos julgados de Sever e Penaguião, onde seria aplicada a pena e no qual não possuíam força.

Quando um crime era cometido dentro dos ditos limites senhoriais, a competência de julgar e ditar as penas ficavam nas mãos dos juízes régios do concelho ou julgado.

Como é sabido, os grandes senhores possuíam inúmeros poderes e terras, as denominadas honras ou coutos. Então, se um senhor possuía esses mesmos poderes de justiça no seu próprio couto ou honra, todos aqueles que moravam nesses espaços estavam desde logo sujeitos à justiça do senhor, em primeira e segunda instância e em último caso, à justiça do monarca.

Entra o papel dos oficiais senhoriais, sendo eles os juízes, vigários, ouvidores, mempastores, alcaldes e jurados. Existiam casos em que os próprios senhores faziam a justiça, tendo leis próprias nos seus senhorios. Contudo, em maior parte dos casos e dos senhorios com jurisdição própria, a eleição de juízes acontecia de uma forma natural, sendo feita por moradores e posteriormente aceite pelos senhores, sendo eles abades, bispos ou os priores, nos casos de senhores eclesiásticos; e por nobres, em caso da existência de senhorios laicos.

Para finalizar, chegamos à conclusão que os senhorios, sendo eles eclesiásticos ou laicos constituíam uma unidade político-administrativa, nos quais os seus efetivos possuíam de inúmeros poderes, incluindo a administração da justiça como foi sido referido anteriormente.

No entanto, não tinham a totalidade de autonomia, estando estes senhorios sujeitos ao poder régio, que se faziam sentir através da presença dos oficiais régios.

## Capítulo II - Contexto da Intervenção e de Investigação

Neste capítulo focamo-nos na contextualização da intervenção, passando pela caracterização da escola e da turma no qual o estudo foi desenvolvido. É apresentado, igualmente, o Contexto Curricular, estando presente o tema em que foi inserido este estudo.

### 1. Contextualização da Intervenção: Escola e Turma

O Projeto de Intervenção foi realizado numa das escolas da cidade de Guimarães com uma oferta formativa que se inicia no 2º ciclo e que permite aos alunos um acompanhamento até ao Secundário. De forma abrangente e inclusiva, oferece ainda acesso ao Ensino Profissional.

Esta escola estava envolvida em projetos ligados ao desenvolvimento dos alunos, a nível pessoal e a nível escolar. Destaca-se o projeto Erasmus, no qual se estabeleceram parcerias com escolas de vários países. Na cidade de Barcelona, implementou-se um curso denominado *“Tablets and Smartphones: Using Mobile Devices as Educational Tools”*. Um outro curso semelhante ao anterior curso referido aconteceu em Milão, tendo sido uma parceria, denominando-se: *“ICT and digital tools to enhance pupils competences and learning.”*

Destaco um outro projeto: *“Unesco Cultural Ambassadors”*, em que concedeu aos discentes a possibilidade de conhecer o património material e imaterial dos países com os quais se tinham várias parcerias, sendo eles a Eslováquia, Espanha, Turquia e Lituânia, sendo uma iniciativa destinada a alunos dos 15 aos 16 anos.

Este Agrupamento não apostou apenas em eventos internacionais, mas verificou-se, igualmente, uma aposta em eventos nacionais, tal como o Parlamento Jovem. Este evento permite aos jovens uma participação ativa no debate democrático e no desenvolvimento da consciência cívica. Como recompensa do esforço de todos, no dia 12 de outubro de 2021, foi atribuído o Prémio Gandhi de Educação para a Cidadania, atribuído pelo Governo, no centro Hindu, na cidade de Lisboa.

O objeto do meu estudo incidiu sobre uma das turmas do 7º ano de escolaridade. Esta era composta por 21 alunos, 15 do género masculino e 6 do género feminino, com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos. No segundo semestre, verificou-se a entrada de dois estudantes, sendo eles do sexo masculino. A turma no geral era bem-comportada, participativa, mostrando ânsia em adquirir novos conhecimentos. Porém, alguns dos alunos

evidenciaram dificuldades de concentração, imaturidade, pouca autonomia e autoconfiança na realização das diferentes tarefas, comprometendo o processo ensino-aprendizagem. Por esse motivo, utilizei diferentes modalidades no âmbito da diferenciação pedagógica.

## 2. Contexto Curricular

Com base nas Aprendizagens Essenciais do 7ºano de escolaridade, os conteúdos programáticos são de uma grande variedade temporal, passando pelas “Sociedades Recolectoras às Primeiras Civilizações”; pela “Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica”, terminando no “Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XII a XIV”.

Estando o meu estudo inserido no Tema: “Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XII a XIV”, a implementação do meu estudo iniciou-se no subtema: “Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII a XIV”.

Seguidamente, apresento uma tabela, no qual verifica-se todos os conteúdos lecionados e os momentos da implementação do projeto:

**Tabela 1- Esquema sintético das aulas**

<b>Módulo: “Portugal: senhorios e concelhos”</b>		
<b>Aulas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Materiais</b>
<b>1</b>	O Crescimento da população na Europa Ocidental, nos séculos XI a XIII	Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o crescimento da população na Europa Ocidental, nos séculos XI a XIII. Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; trabalhos colaborativos.

2	Progressos técnicos nos séculos XI a XIII	<p>Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre os progressos técnicos nos séculos XI a XIII.</p> <p>Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; questionários feitos em sala de aula.</p>
3	O desenvolvimento do comércio e o crescimento das cidades	<p>Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o desenvolvimento do comércio e o crescimento das cidades.</p> <p>Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; trabalhos de grupo.</p>
4	O comércio internacional europeu nos séculos XIII e XIV	<p>Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o comércio internacional europeu nos séculos XIII e XIV.</p> <p>Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; visualização de documentários, vídeos sobre a matéria a ser lecionada.</p>
5	Portugal: senhorios e concelhos	<p>Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre Portugal: senhorios e concelhos.</p>
6	Portugal: senhorios e concelhos	<p>Vídeo.</p> <p>PowerPoint.</p> <p>Ficha de Trabalho</p>
7	Portugal: senhorios e concelhos	<p>Ficha de metacognição.</p>
8	O poder real	<p>Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o poder real.</p> <p>Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; aula oficina.</p>

<p style="text-align: center;"><b>9</b></p>	<p style="text-align: center;">A Cultura Medieval</p>	<p>Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a Cultural Medieval.</p> <p>Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; trabalhos de grupo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>10</b></p>	<p style="text-align: center;">A arte- o Românico</p>	<p>Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a arte- o Românico.</p> <p>Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas que permitam aos discentes identificarem as características do Românico.</p>
<p style="text-align: center;"><b>11</b></p>	<p style="text-align: center;">A arte- o Gótico</p>	<p>Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a arte- o Gótico.</p> <p>Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; trabalho de pares.</p>

## Capítulo III- Metodologia de Investigação e de Intervenção

Neste capítulo é exposto a implementação do estudo, as questões de investigação, o desenho do projeto e por fim, os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

### 1. Implementação do estudo

Este projeto de intervenção insere-se no tipo de estudo - investigação-ação, e na modalidade de investigação qualitativa e interpretativa. Em termos de metodologia de ensino, pretendeu-se aplicar o paradigma construtivista operacionalizado no modelo da Aula-Oficina, promovendo-se a aprendizagem significativa dos alunos, através de desafios constantes ao longo das aulas, no sentido de se trabalhar a evidência histórica.

Este estudo teve como principal objetivo analisar como a partir da história local, tendo como exemplo a carta de foral de Guimarães e a evidência histórica produzida a partir desta, se pode promover nos alunos a compreensão do Portugal senhorial e concelhio, do período da Monarquia Feudal em Portugal.

A partir deste objetivo, foram delineadas as seguintes **questões de investigação**:

1. Que ideias os alunos têm sobre os conceitos de carta de foral, forais, senhorios, concelhos, carta de feira, feiras medievais e sobre a evidência histórica e como evoluíram essas ideias ao longo do projeto?
2. De que forma as cartas de foral e as cartas de feira permitem a construção do conhecimento histórico sobre o Portugal concelhio e senhorial, através da evidência histórica?
3. Como a história local, a partir do foral de Guimarães pode contribuir para compreender os processos históricos nacionais relacionados com os senhorios e concelhos no período da Monarquia Feudal?
4. Como evoluiu o desenvolvimento de competências dos alunos ao nível da interpretação de fontes documentais da época a partir da evidência histórica?

Para alcançarmos as respostas às acima referidas, delineamos os seguintes objetivos:

1. Analisar as ideias dos alunos sobre os conceitos substantivos e metacognitivos em estudo e como evoluíram essas ideias ao longo do projeto.

2. Analisar como os alunos interpretam e constroem informação ao nível da evidência a partir das cartas de foral e cartas de feira, destacando a sua relevância para o conhecimento de Portugal concelhio e senhorial.

3. Aferir o contributo do foral de Guimarães, partindo da história local, para uma melhor compreensão sobre os processos históricos nacionais relacionados com os senhorios e concelhos no período da Monarquia Feudal.

4. Avaliar o desenvolvimento de competências de interpretação de fontes da época a partir da evidência, e o seu contributo para a compreensão da história local e nacional subordinada ao tema Portugal concelhio e senhorial.

Na Tabela 2, apresenta-se o desenho do estudo que mostra todos os materiais utilizados e a forma como se realizou o levantamento dos dados, que nos permitirá responder às questões de investigação em cima mencionadas.

**Tabela 2- Desenho do estudo**

<b>Momentos</b>	<b>Questões de Investigação</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Informações a obter</b>
<b>1</b>	<b>1.</b> Que ideias os alunos têm sobre os conceitos de carta de foral, forais, senhorios, concelhos, carta de feira, feiras medievais; e sobre a evidência histórica?	Questionário <b>(Q1)</b> : Ideias Prévias  Questionário <b>(Q2)</b> : Ideias Finais  Ficha de Trabalho <b>(FT1)</b>	Conhecer as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos substantivos e o conceito de evidência histórica.  Conhecer as ideias que foram construídas sobre os conceitos substantivos (Concelhos, Senhorios, Cartas de Foral)

	<p><b>2.</b> De que forma as cartas de foral e as cartas de feira permitem a construção do</p>	<p>PowerPoint - Análise de cartas de foral e outras fontes históricas.</p>	<p>Analisar como os alunos analisam as fontes históricas.  Compreender se os discentes conseguem</p>
<p><b>2</b></p>	<p>conhecimento histórico sobre o Portugal concelhio e senhorial, através da evidência histórica?</p> <p><b>3.</b> Como a história local, a partir do foral de Guimarães pode contribuir para compreender os processos históricos nacionais relacionados com os senhorios e concelhos no período da Monarquia Feudal?</p>	<p>Ficha de Trabalho <b>(FT1)</b> - Concelhos, Senhorios e Cartas de Foral</p>	<p>compreender os processos históricos nacionais através da evidência histórica produzida através das fontes analisadas.  Averiguar a importância que os alunos dão aos forais e às cartas de feira, na construção do conhecimento histórico, para a validação da evidência histórica.</p>

<b>3</b>	<b>4.</b> Como evoluiu o desenvolvimento de competências dos alunos ao nível da interpretação de fontes documentais da época a partir da evidência histórica?	Ficha de metacognição <b>(FT2)</b>	Analisar os conhecimentos adquiridos por parte dos alunos na análise de fontes históricas sobre Portugal concelhio e senhorial.
----------	---	---------------------------------------	---

O tema do estudo da IPS implementado incidu sobre a temática “Portugal: senhorios e concelhos”, mais propriamente na unidade “4.1: Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV”.

No âmbito do estudo foram realizadas várias atividades, sendo que a maioria foram fichas de trabalho, utilizadas nas minhas aulas-oficina. Estas fichas de trabalho tinham como objetivo principal recolher informação e verificar os conhecimentos que os discentes tinham.

**Tabela 3-Atividades desenvolvidas para o Projeto**

<b>Módulo: “Portugal: senhorios e concelhos”</b>		
<b>Aulas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Materiais</b>
<b>1</b>	O Crescimento da população na Europa Ocidental, nos séculos XI a XIII	Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o crescimento da população na Europa Ocidental, nos séculos XI a XIII, em sessões anteriores. Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; trabalhos colaborativos.

2	Progressos técnicos nos séculos XI a XIII	Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre os progressos técnicos nos séculos XI a XIII, em sessões anteriores. Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; questionários feitos em sala de aula.
3	O desenvolvimento do comércio e o crescimento das cidades	Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o desenvolvimento do comércio e o crescimento das cidades, em sessões anteriores.  Recurso a um PowerPoint,
4	O comércio internacional europeu nos séculos XIII e XIV	Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o comércio internacional europeu nos séculos XIII e XIV, em sessões anteriores. Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; visualização de documentários, vídeos sobre a matéria a ser lecionada
5	Portugal: senhorios e concelhos	Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre Portugal: senhorios e concelhos.
6	Portugal: senhorios e concelhos	Vídeo. PowerPoint. Ficha de Trabalho

7	O poder real	Ficha de metacognição. Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o poder real, em sessões anteriores. Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; aula oficina.
8	A Cultural Medieval	Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a Cultural Medieval, em sessões anteriores. Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; trabalhos de grupo.
9	A arte- o Românico	Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a arte- o Românico, em sessões anteriores. Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas que permitam aos discentes identificarem as características do Românico.
10	A arte- o Gótico	Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a arte- o Gótico, em sessões anteriores. Recurso a um PowerPoint, com fontes visuais, escritas; trabalho de pares.

O projeto foi implementado nas aulas 5 e 6, como é possível observar na Tabela 3. Teve início na aula 5 com o preenchimento do questionário de Levantamento de Ideias Prévias (Anexo 1) em versão papel, e no contexto de sala de aula. Os discentes tinham de responder a várias questões, estando elas debruçadas sobre os conceitos substantivos: Concelhos, Senhorios e Cartas de Foral. Com a realização deste questionário, pretendia verificar os conhecimentos que estes alunos possuíam, e assim adaptar um tipo de estratégias e um tipo de materiais que beneficiasse a aprendizagem da turma.

Após aplicação deste questionário, e como foram visíveis diversas dificuldades dos alunos, na aula seguinte, a aula nº6, foram utilizados dois auxiliares de lecionação: um vídeo e um

PowerPoint (anexo 5). O primeiro permitiu contextualizar o significado de senhorios e integrava várias fontes que permitiu aos alunos compreender três conceitos antes mencionados, nomeadamente o que são concelhos, senhorias e cartas de foral. Através de questionamento às fontes foi possível aos alunos procederem a uma análise mais profunda destes conceitos.

Após a utilização do PowerPoint (anexo 5) e análise das várias fontes aí integradas, foi entregue uma Ficha de Trabalho (anexo 2), estando nela inseridas questões direcionadas para a análise de dois excertos, sendo um deles retirado do Foral outorgado pelo Conde D. Henrique em 1096 a Guimarães e o outro, retirado do Foral outorgado por D. Afonso Henriques a Guimarães em 1128 em que confirmava e ampliava o foral outorgado por seu pai, D. Henrique.

Por último, e numa sessão posterior, implementou-se a Ficha de Metacognição, com o intuito de perceber o que os alunos tinham aprendido sobre os conceitos e sobre o tema que fora lecionado.

As atividades que foram desenvolvidas nesta intervenção pedagógica foram direcionadas para a construção da evidência a partir da utilização das cartas de foral e cartas de feira, tomando como exemplo o caso de Guimarães, que permitiu alavancar o conhecimento histórico sobre o Portugal senhorial e concelhio, temática em estudo, contribuindo para compreender a sociedade, a economia e política na Idade Média. As tarefas foram delineadas no princípio da implementação do projeto e do estudo, contudo, e com uma melhor perceção das dificuldades e das potencialidades da turma, as estratégias, os procedimentos e os instrumentos que se iria adotar, foram acomodados, adaptados, e adequados à turma.

Assim, num primeiro momento, na perspetiva de observarmos o desenvolvimento de competências dos alunos ao longo da implementação do projeto, procedeu-se à aplicação de um questionário de levantamento das ideias prévias a partir de um questionário (anexo 1) sobre os conceitos substantivos e como lidavam com a evidência histórica. Este questionário foi respondido pelos alunos em sessão anterior antes da leção da temática (aula 5, ver tabela 3)

Posteriormente, num segundo momento, e após a análise das ideias prévias dos alunos sobre os conceitos substantivos, planificou-se as atividades atendendo às necessidades evidenciadas pelos alunos, por forma a contribuir para o desenvolvimento conceptual dos mesmos e trabalhar o conceito de evidência a partir destas fontes documentais da época.

E como iríamos alcançar este desenvolvimento dos conhecimentos dos nossos alunos? Através da realização de aulas-oficina, com a análise de fontes iconográficas sobre as feiras medievais, com a análise de forais e cartas de feira (sessão 6, ver tabela 3).

Na aula da implementação do estudo, utilizaram-se 3 recursos para a leção da matéria e dos conceitos substantivos (Concelhos, Senhorios e Cartas de Foral), sendo eles: um Vídeo; um PowerPoint e por fim uma Ficha de Trabalho.

O primeiro recurso, a utilização do Vídeo, tinha como assunto os Senhorios, o objetivo era contextualizar e explorar o vídeo o que eram Senhorios, e isto porque denotou-se dificuldades nas respostas ao questionário de ideias prévias aquando questionados sobre este conceito.

As questões colocadas focaram-se no que eram, quem é que habitava nesses senhorios; quem é que mandava nesses senhorios, e por fim, os alunos foram questionados por quem é que eram explorados os terrenos dos senhorios.

Procurou-se através da utilização de um PowerPoint, explorar com os alunos várias fontes que permitissem aos alunos compreender o que eram os Senhorios e trabalhar nos conceitos seguintes.

Então, e com a ajuda de um excerto da historiadora Maria Rosa Ferreira Marreiros, tendo como título a “Origem dos Senhorios”, analisou-se essa fonte, com o intuito de os alunos perceberem a origem dos mesmos.

Posteriormente, apresentou-se um mapa, no qual era possível verificar a distribuição dos Senhorios. As questões foram direcionadas para as zonas onde estavam mais presentes os senhorios e como estavam distribuídos esses mesmo senhorios, podendo estar distribuído sob domínio da Nobreza, da Sé, das Fundações Monásticas, entre outras.

Após a análise deste mapa, expôs-se um outro excerto, estando centrado no Regime Senhorial Entre Douro e Minho. As inquirições efetuadas focaram-se no que os alunos tinham retido da leitura do excerto. Questionou-se, também, qual era a importância que estes senhorios teriam para os grandes senhores; a forma como surgiram nesta área e quais tinham sido as condições naturais, para os alunos, que tinham favorecido o aparecimento dos senhorios.

De seguida, partiu-se para outro conceito substantivo: os Concelhos. E para isso, adveio a questão: “Como surgiram os Concelhos?”. Após ouvir as respostas dos alunos, partiu-se para a análise da fonte.

Após a leitura e análise por parte dos alunos, os discentes foram questionados de que forma é que estes mesmos concelhos tinham sido criados e por quem tinham sido criados. Foi-lhes pedido para indicarem um concelho que conheciam.

Focando-nos naquilo que foram o surgimento dos Concelhos, analisaram-se dois excertos, estando relacionados com os primeiros concelhos e o modo como surgiram, se tinham sido criados num ambiente de paz ou de guerra e como é que as comunidades de pessoas se organizavam face a todos os ataques dos muçulmanos.

Em seguida, os discentes puderam observar um mapa, no qual estava presente a distribuição dos Concelhos. As questões realizadas foram muito abrangentes, questionando-os sobre as regiões onde estavam presentes mais concelhos e as regiões nos quais se observavam menos concelhos.

Analisou-se um pequeno excerto, do, referente aos “Símbolos do Concelho” (Mattoso,1993, p. 227), solicitando assim aos discentes que lessem e retirassem as informações que considerassem importantes sobre estes Símbolos.

Após um pequeno espaço de tempo, os alunos foram solicitados a indicarem as conclusões a que tinham chegado.

Foi-lhes apresentando um exemplo de um Símbolo de Concelho, após um aluno ter questionado o que era um Selo.

Quando questionados se sabiam ou tinham algum conhecimento sobre um Símbolo que estaria presente na cidade de Guimarães, a resposta foi negativa.

Para poder solucionar esta dúvida, foi apresentado um exemplo de um Símbolo particular, estando esse símbolo presente no centro de Guimarães, a Torre da Antiga Muralha.

Focando no terceiro e último conceito, exibiu-se a Carta de Foral de Melgaço, do ano de 1181. Posteriormente, esta carta foi analisada em conjunto com a turma. Era imperativo fazer uma análise detalhada deste tipo de documento, para permitir aos alunos o contato com este tipo de fonte. As questões realizadas centraram-se no autor, no ano da escritura deste documento, no conteúdo e a localidade para a qual esta carta tinha sido designada.

Após a análise das fontes presentes no PowerPoint, seguiu-se a realização de uma Ficha de Trabalho idealizada para este tema, sendo uma ficha concretizada individualmente por cada aluno.

No primeiro exercício, os discentes teriam de ler duas fontes, sendo elas: a Fonte A, um excerto retirado do foral outorgado pelo Conde D. Henrique em 1096 a Guimarães e a Fonte

B, um excerto do foral outorgado por D. Afonso Henriques a Guimarães em 1128 em que confirmava e ampliava o foral outorgado por seu pai, D. Henrique.

Na segunda questão, os discentes teriam de apontar quem tinha outorgado o foral da fonte A e o foral da fonte B. Na terceira questão os alunos teriam de dizer os anos em que estes dois forais tinham sido outorgados. Na quarta questão e na quinta questão questionava-se o que estava determinado no foral da Fonte A e no foral da Fonte B, respetivamente. Na sexta questão, os alunos teriam de apontar as diferenças entre os dois forais. Na sétima questão, os alunos teriam de apontar as semelhanças entre o foral da Fonte A e o foral da Fonte B. Na questão 8, interrogava-se os alunos sobre a razão de ter havido a necessidade de Guimarães ter tido um novo Foral. Na nona questão, os alunos eram questionados se Guimarães era um Concelho ou um Senhorio. E após darem a resposta, os discentes teriam de justificar a sua resposta. Na 10ª questão, questionava-se a razão de os forais serem importantes na Idade Média.

No terceiro momento do projeto, para avaliar o desenvolvimento de competências de interpretação de fontes da época (forais e cartas de feira) tendo por base a construção da evidência e os conceitos substantivos trabalhados, realizou-se uma ficha de metacognição (anexo X), tendo como pretexto, verificar o que os alunos aprenderam ao longo da implementação do projeto e como se processou essa aprendizagem. Através deste instrumento os alunos mencionaram o que aprenderam, como aprenderam, como poderiam aplicar o que aprenderam, que dúvidas tiveram e por fim o que gostariam ou o que queriam aprender mais.

Estava prevista no âmbito da Intervenção Supervisionada no âmbito do projeto a realização de uma visita de estudo a Guimarães (centro histórico e castelo), tendo sido elaborado um guião para a visita de estudo, no entanto não houve condições para a sua efetivação. Esta visita de estudo não se realizou visto que na semana em que se iria realizar, a escola onde me encontrava a estagiar, teve no seu espaço uma semana com inúmeras atividades, no qual envolveu toda a comunidade escolar, alunos, docentes e funcionários da escola. Esta atividade tinha como nome “Semana em Movimento”. Outros fatores, tais como o adoecer da docente cooperante por duas vezes devido a Covid-19, não possibilitou a realização desta visita de estudo, visita essa que certamente iria trazer inúmeros benefícios para os discentes a fim de entenderem ainda mais sobre o tema a ser lecionado.

Passando para a visita de estudo propriamente dita, os discentes iriam encontrar-se em frente a um monumento muito importante, a Estátua de D. Afonso Henriques. Iria-lhes ser questionado o seguinte:

- Quem é que estava presente na estátua.
- Qual tinha sido o seu papel na fundação do Reino de Portugal.
- Era-lhes pedido, se soubessem, como é que D. Afonso Henriques chegou a Rei de Portugal.
- Como é que se chamavam os pais de D. Afonso Henriques.
- Era pedido aos discentes que olhassem para a estátua e identificassem objetos que o Rei D. Afonso Henriques possuía. E que importância a teriam esses mesmos objetos.

Após isto, o local que posteriormente iria ser visitado era o Paço dos Duques. Era-lhes posteriormente explicado a importância que este Pátio tinha. Era um espaço de centralidade, de circulação e de ligação entre diferentes salas com diferentes funções. Ligava o passadiço com galeria inferior, o qual permitia a ligação direta, a nível do piso 1, entre capela (ala nascente) e a ala poente. Para percebermos se realmente tinham entendido colocou-se a seguinte questão: qual era a importância do pátio, o que que ligava?

Subindo deste o Pátio, para o Piso 1, onde se encontravam, chegava-se ao Salão Nobre. Os alunos ao observar este Salão, os alunos seriam questionados da seguinte forma:

- Identifiquem os objetos que observam.
- Indicar a função desta mesma sala.
- Observados os objetos, refiram se os mesmos são de pequenas ou de grandes dimensões.
- Consideram que sala é de uma dimensão grande ou pequena.
- Estando vocês a olhar para esta sala, e tendo vos dito que era uma sala de grandes dimensões, indiquem-me os materiais que foram utilizados na construção desta sala.
- Para vós, quem é que achavam que utilizava esta sala? Acham que era qualquer pessoa que poderia utilizá-la.

Saindo da Sala Nobre, passariam para a Antecâmara, um espaço que ligava os espaços mais públicos para os mais privados. Ou seja, como não existiam corredores nem as câmaras, existiam estas ligações, através destas antecâmaras.

Estando os alunos nesta Sala, nesta Antecâmara, seria questionado, o seguinte:

- Refiram o que observam, nas pinturas presentes nas telas.
- Destaquem os objetos mais relevantes e que vos chamam mais à atenção.
- Mencionem a utilidade para que serviria esta sala na qual nos encontramos.

Continuando a visita, os alunos chegariam a uma Sala de uma grande importância, a Sala de Armas.

A título de curiosidade iria ser pedido aos alunos o seguinte:

- Identificassem os objetos que estavam a verificar;
- Referir as finalidades para as quais eram utilizadas as armas;
- E, para eles, quem era a principal pessoa que se deveria de defender num ataque inimigo.

Acabando a visita ao Paço dos Duques, os alunos dirigiam-se em direção à Igreja de S. Miguel.

Prosseguindo e terminada a visita à Igreja de S. Miguel, os discentes iriam para o último ponto de visita, o Castelo de Guimarães. Estando dentro do castelo, eram colocadas as seguintes questões aos discentes:

- Qual era a importância deste castelo.
- Quem é que morava no castelo.
- Porque que o Castelo se encontrava num ponto alto. Qual era a finalidade de estar num ponto alto.
- Para que serviam as torres.

Posteriormente à visita ao Castelo de Guimarães, ao Paço dos Duques e à Igreja S. Miguel; seria realizado um pequeno questionário aos discentes:

1. Que questões gostarias de colocar sobre esta visita?
2. Destes três locais que visitaste, qual foi o edifício histórico que mais gostaste de visitar?
3. Voltarias a visitar estes três edifícios históricos? Aconselhavas a um amigo, a um conhecido ou familiar a visita a estes três edifícios históricos?

Este questionamento seria realizado posteriormente, em ambiente de sala de aula, com o intuito de terem melhores condições para responderem às questões colocadas neste pequeno questionário.

Foi uma atividade que não foi realizada, mas iria ser uma atividade que seria muito benéfico para os alunos, podendo eles desenvolver o seu conhecimento histórico, e podendo estar em contacto com artefactos e momentos muito importantes para Portugal, mas principalmente para a cidade de Guimarães.

## 2. Instrumentos de Recolha de Dados

Foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, divididos em 3 momentos, tendo sido eles os seguintes: Questionário de Levantamento de Ideias Prévias (QT1), Ficha de Trabalho (FT1) e, por fim, uma Ficha de Metacognição.

### 2.1. 1º Momento

Num **1º momento**, realizou-se na turma um questionário de levantamento de ideias prévias (QT1). O objetivo deste questionário era perceber as ideias que os alunos possuíam sobre os conceitos: Cartas de Foral, Senhorios e Concelhos.

Passando para o questionário propriamente dito, na **1ª questão (Q1)**, os alunos eram convidados a observarem uma figura (FG1), estando presente o Foral de Guimarães. Após observarem essa figura, era-lhes pedido para indicarem o tipo de documento que verificavam na figura.

Na **questão nº 2 (Q2)**, os discentes teriam de referir o que entendiam por Senhorios. Na **questão 3 (Q3)**, questionava-se o que entendiam por Concelhos. Já na **4ª questão(Q4)**, interrogava-se os discentes sobre o que entendiam por Carta de Foral. Na pergunta seguinte, interrogava-se sobre quem poderia conceder Cartas de Foral. Numa **6ª pergunta (Q6)**, era questionado qual seria a importância que as Cartas de Foral teriam. Na **7ª pergunta (Q7)** realizada neste questionário, os alunos teriam de indicar uma localidade que foi concedida uma Carta de Foral. Na última questão, a **8ª questão(Q8)**, pedia-se aos alunos para indicarem o que gostariam de saber mais sobre as Cartas de Foral, os Concelhos e os Senhorios.

### 2.2. 2º Momento

No **2º momento**, foi implementada e realizada uma ficha de trabalho – Concelhos e Forais (**FT**). Na ficha de trabalho, e logo na primeira questão, os discentes teriam de ler e analisar a Fonte A, na qual estava presente um excerto retirado do Foral outorgado pelo Conde D.

Henrique em 1096 a Guimarães. Na Fonte B, verificava-se a presença de outro foral, sendo ele o Foral outorgado por D. Afonso Henriques a Guimarães em 1128 e no qual conformava e ampliava o Foral que fora outorgado pelo seu pai, D. Henrique. É importante salientar a presença de um glossário, referente a alguns conceitos, que poderiam suscitar dúvidas. No caso da Fonte A, estavam presentes os seguintes conceitos: foro; penhorado; fiador e soldo. Já na Fonte B, os conceitos presentes eram os seguintes: portagem; fossadeira; herdade.

A **primeira questão (Q1)** presente nesta ficha de trabalho, prendia-se com a leitura de uma forma atenta dos dois excertos acima mencionados.

Na **segunda questão(Q2)** era questionado por quem tinha sido outorgado o foral da Fonte A e o foral da Fonte B. A **terceira questão (Q3)** pretendia-se saber os anos em que estes dois forais tinham sido outorgados. Na **quarta questão (Q4)** e na **quinta questão (Q5)** questionava-se o que estava determinado no foral da Fonte A e no foral da Fonte B, respetivamente, procurando saber se os discentes conseguiriam perceber o que era estabelecido nestes forais, nomeadamente, as medidas, as políticas, os direitos concedidos aos moradores, se existissem; apontarem os deveres que os moradores tinham; indicarem se estes mesmos moradores teriam de pagar alguns impostos pela circulação, por possuírem casa no concelho. Na **6ª pergunta(Q6)** presente nesta ficha de trabalho (FT), era pedido para apontarem as diferenças entre os dois forais, com o objetivo de os alunos conseguirem apontar as medidas, como as diferentes políticas que tanto o Conde D. Henrique como D. Afonso Henriques tiveram nos anos correspondentes aos anos de reinado. Já na **questão nº7(Q7)**, era pedido o contrário que se tinha pedido na questão anterior. Os alunos teriam de apontar as semelhanças entre o foral da Fonte A e o foral da Fonte B, com o objetivo de os alunos perceberem se tanto o Foral A como Foral B possuíam alguma semelhança, ou seja, se as medidas ou as políticas tomadas tanto por um rei como pelo outro eram semelhantes ou não. Numa **8ª pergunta (Q8)**, interrogava-se a razão de ter havido a necessidade de Guimarães ter tido um novo Foral, por forma a procederem a inferências e deduções produzidas a partir da análise dos mesmos forais, tendo como propósito perceber a opinião dos discentes e se os mesmos concordavam que seria ou não necessário Guimarães ter um novo Foral no ano de 1128. Na antepenúltima interrogação, a **questão 9 (Q9)** era questionado se Guimarães era um Concelho ou um Senhorio. E após darem a resposta, os discentes teriam de justificar a sua resposta. Com esta questão pretendia-se verificar a compreensão e o conhecimento histórico adquirido com a lecionação sobre esta problemática e se mobilizavam esses conhecimentos.

Na **questão 10 (Q10)** e última pergunta, inquiria-se a razão de os forais serem importantes na Idade Média, com o objetivo de entender se os alunos tinham percebido os conteúdos lecionados, por um lado, mas por outro, tentar perceber se eram capazes de perceber a enormíssima importância que estes forais possuíam na Idade Média, e na formação de novos concelhos. Era um objetivo fazer ver aos discentes a importância que o monarca tinha neste período histórico.

### 2.3. 3º Momento

No **3º momento**, implementou-se a ficha de metacognição (anexo 3). O objetivo desta ficha era averiguar os conhecimentos adquiridos pelos discentes aquando da implementação deste estudo. Na **1ª questão (Q1)** interrogava-se o seguinte: “Diz o que entendes agora por Senhorios”. Numa **2ª questão (Q2)**, questionava-se aos discentes: “Diz o que entendes agora por Concelhos”. Já na **3ª questão (Q3)** da ficha em questão, os alunos eram interrogados sobre o que entendiam por Cartas de Foral, após a leção dos conteúdos sobre esta matéria. Na **4ª questão (Q4)**, os alunos teriam de referir o que tinham ficado a saber sobre a importância das Cartas de Foral. Numa **quinta pergunta (Q5)** era inquirido as possíveis dúvidas que poderiam ter sobre o tema. Em seguida, na **pergunta 6 (Q6)**, interrogava-se aos discentes o que gostariam de aprender mais sobre o tema. Numa **7ª questão (Q7)**, questionava-se se tivessem de associar uma imagem ou um símbolo a este mesmo tema, qual seria esse mesmo símbolo ou imagem. E em seguida, teriam de justificar. O intuito desta questão era que indicassem um objeto que os alunos achassem importante sobre o tema, com o fim de entender se tinham percebido a matéria que tinha sido lecionando e entender qual seria, para eles, esse elemento que os fizesse lembrar quando fosse novamente abordado num futuro próximo. Numa **oitava questão (Q8)**, pretendia-se saber a forma como aprenderam o tema. Nesta questão era intuito deduzir se o método de leção do tema foi positivo para a aprendizagem dos alunos e se realmente tinham percebido e retido informação sobre o tema que fora lecionando. Por último, na **nona questão (Q9)**, questionava-se a forma como poderiam aplicar o que tinham aprendido.

De seguida, é apresentada uma tabela, onde se demonstra as questões que tinham sido desenvolvidas para a recolha de dados, permitindo assim, dar resposta às questões de investigação.

**Tabela 4-Questões para a Recolha de Dados**

Questões de Investigação	Questões para a Recolha de Dados
<p><b>1.</b> Que ideias os alunos têm sobre os conceitos de carta de foral, senhorios, concelhos, e sobre a evidência histórica?</p>	<p><b>Questionário de ideias prévias - Q.1</b>– Indica o que entendes por: Senhorios, Concelhos e Cartas de Foral.</p> <p><b>Ficha de Metacognição (FT2)</b>– Questionário das ideias consolidadas sobre os conceitos de Senhorios, Concelhos e Cartas de Foral.</p>
<p><b>2.</b> De que forma as cartas de foral e as cartas de feira permitem a construção do conhecimento histórico sobre o Portugal concelhio e senhorial, através da evidência histórica?</p>	<p><b>Questionário de ideias prévias - Q.1</b>– Indica o que entendes por: Senhorios, Concelhos e Cartas de Foral.</p> <p><b>Ficha de Trabalho (FT1):</b></p> <p><b>Q.2.</b> Quem outorgou o foral da fonte A e o foral da Fonte B</p> <p><b>Q.3.</b> Em que anos foram outorgados os dois forais?</p> <p><b>Q.10.</b> Por que razão eram importantes os forais na Idade Média?</p>
<p><b>3.</b> Como a história local, a partir do foral de Guimarães pode contribuir para compreender os processos históricos nacionais relacionados com os senhorios e concelhos no período da Monarquia Feudal?</p>	<p><b>Ficha de Trabalho (FT1):</b></p> <p><b>Q.4.</b> O que determinava o foral da Fonte A?</p> <p><b>Q.5.</b> O que determinava o foral da Fonte B?</p> <p><b>Q.6.</b> Quais são as diferenças que encontras entre o foral da fonte A e o foral da fonte B?</p> <p><b>Q.7.</b> Quais são as semelhanças que identificas entre o Foral da fonte A e o Foral da fonte B?</p> <p><b>Q.8.</b> Por que houve necessidade de Guimarães ter um novo Foral?</p> <p><b>Q.9.</b> Guimarães era um Concelho ou um Senhorio? Justifica a tua resposta.</p>

<p>4. Como evoluiu o desenvolvimento de competências dos alunos ao nível da interpretação de fontes documentais da época a partir da evidência histórica?</p>	<p><b>Ficha de Metacognição (FT2)</b>– Questionário das ideias consolidadas sobre os conceitos de Senhorios, Concelhos e Cartas de Foral.</p> <p><b>Ficha de Metacognição- Q.7.</b> Se tivesses que associar uma imagem ou um símbolo a este tema qual escolhias? Justifica.</p>
---	--

## Capítulo IV- Discussão e Análise de Dados

No seguinte capítulo são apresentados e analisados todos os dados que foram recolhidos através da realização de questionários e fichas de trabalho nos diferentes momentos da IPS.

### 1. Análise do Questionário 1 e do Questionário 2

Inicia-se a análise pelo questionário de Ideias Prévias (QT1) e o questionário de Ideias Finais (FT2). A análise é feita em conjunto, para uma melhor compreensão da evolução das ideias dos alunos desde o primeiro momento da implementação do estudo até ao fim do mesmo.

**Tabela 5-Categorização das Ideias prévias e finais sobre o conceito de Senhorios**

<b>O que entendes por Senhorios?</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>	<b>Ideias Prévias</b>	<b>Ideias Finais</b>
		<i>Nº de Ocorrências</i>	<i>Nº de Ocorrências</i>
Ideias Alternativas	O aluno apresenta ideias alternativas, associa o conceito à atualidade e não ao conceito histórico.	16	7
Ideias de Senso Comum	O aluno apresenta ideias vagas, relacionando o conceito com as suas vivências e experiências do quotidiano.	3	-

Ideias Aproximadas	O aluno apresenta ideias muito próximas ao conceito histórico, suportadas pelos seus conhecimentos prévios.	-	8
Sem resposta	O aluno não apresenta qualquer tipo de resposta.	1	5
Faltas		2	2
Total		22	22

Os tópicos apresentados são relativos aos conceitos substantivos: Senhorios, Concelhos e Cartas de Foral. Todas as respostas foram reunidas conforme as diferentes categorias, sendo apresentados exemplos de respostas, de forma a entendermos as razões dessa mesma atribuição.

A Tabela 5 expõe a distribuição da categorização das ideias expressas nas respostas dos discentes relativamente ao conceito de **Senhorios**.

No primeiro nível- **Ideias Alternativas**- as respostas expressam ideias que associam o conceito à atualidade e não ao conceito histórico.

No **QT1**, existiram 16 respostas:

“São os donos da casa” (al.3)

Já no **QT2**, observou-se uma diminuição no número de ocorrências, passando de 16 para 7 ocorrências:

“São os donos da casa” (al.3)

No segundo nível- **Ideias de Senso Comum**- as respostas expressam são ideias vagas, no qual os alunos relacionam o conceito com as suas vivências e as suas experiências do quotidiano.

No **QT1**, o número de respostas neste nível, foi de 3:

“Senhorios são as pessoas que tinham muito poder” (al.16)

Pelo contrário, no **QT2**, o número de ocorrências baixa, passando de 3 para 0 ocorrências.

No terceiro nível – **Ideias Aproximadas**- as respostas dadas pelos discentes apresentam ideias que são muito próximas ao conceito histórico, sendo suportadas pelos conhecimentos prévios dos alunos.

Esta categoria apenas surge nas ideias finais (QT2) com 8 ocorrências:

“É uma propriedade rural de grande extensão” (al.4)

Como foi possível verificar, no Questionário de Ideias Prévias, o nível de progressão que se destacou mais, foram as **Ideias Alternativas** (dezasseis), seguindo-se as **Ideias de Senso Comum** (três). No Questionário de Ideias Finais, foi possível observar uma mudança nos níveis de progressão que mais sobressaíam, sendo as **Ideias Aproximadas** (oito) aquelas que se mais destacaram nas ideias finais expressas no QT2. Os outros níveis de progressão que mais se destacaram foram as **Ideias Alternativas** (sete). Aferiu-se, assim, uma aproximação ao conceito histórico, apesar do elevado número de alunos que expressam as suas ideias alternativas.

**Tabela 6-Categorização das Ideias prévias e finais sobre o conceito de Concelho**

<b>“O que entendes por Concelhos?”</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>	<b>Ideias Prévias</b>	<b>Ideias Finais</b>
		<i>Nº de Ocorrências</i>	<i>Nº de Ocorrências</i>

Ideias Alternativas	O aluno apresenta ideias alternativas, associa o conceito à atualidade e não ao conceito histórico.	15	4
Ideias de Senso Comum	O aluno apresenta ideias vagas, relacionando o conceito com as suas vivências e experiências do cotidiano.	-	4
Ideias Aproximadas	O aluno apresenta ideias muito próximas ao conceito histórico, suportadas pelos seus conhecimentos prévios.	-	6
Ideias Históricas	Os alunos apresentam ideias que revelam conhecimento histórico sobre o conceito substantivo, estando devidamente fundamentado.	-	2
Sem resposta	O aluno não apresenta qualquer tipo de resposta.	3	4
Faltas		4	2

Total		22	22
-------	--	----	----

No primeiro nível- **Ideias Alternativas**- as respostas integram ideias dos alunos que associam o conceito à atualidade e não ao conceito histórico.

No **QT1**, existiram 15 ocorrências:

“Um concelho é a cidade em que as pessoas vivem, não é o conjunto de cidades(distrito)”  
(al.6)

Já no **QT2**, observou-se uma diminuição no número de ocorrências, passando de 15 para 4 ocorrências:

“São cidades” (al.8)

No segundo nível- **Ideias de Senso Comum**- nas quais as respostas apresentam ideias vagas, no qual os alunos relacionam o conceito com as suas vivências e as suas experiências do quotidiano. Estas apenas surgem no QT2 com 4 ocorrências:

“É uma localidade que tem bandeira, selos, etc” (al.11)

No terceiro nível –**Ideias Aproximadas**- as respostas dadas pelos discentes são muito próximas ao conceito histórico, sendo suportadas pelos conhecimentos prévios dos alunos.

Também esta categoria só emerge no QT2 com 6 ocorrências:

“É uma comunidade num território com uma certa autonomia” (al.5)

No quarto nível -**Ideias Históricas**– no qual as respostas que são dadas pelos alunos apresentam conhecimento histórico sobre o conceito substantivo, estando devidamente fundamentadas, surgindo apenas no QT2 com 2 ocorrências:

“Um concelho é uma comunidade de homens livres, moradores num território com uma certa autonomia concedida pelo rei ou pelo senhor através da carta de foral” (al.2)

Como foi possível verificar, no Questionário de Ideias Prévias, os níveis de progressão que mais se destacaram, foram as **Ideias Alternativas** (quinze). No Questionário de Ideias Finais, foi possível observar uma mudança nos níveis de progressão que mais sobressaíam, sendo as **Ideias Aproximadas** (seis) aquelas que se mais destacaram neste questionário. Os outros

níveis de progressão que mais se destacaram foram as **Ideias Alternativas** (quatro). Destaco, igualmente, o nível de progressão das **Ideias Históricas**, tendo surgido apenas no Questionário de Ideias Finais, com 2 ocorrências. Podemos, assim, verificar, o progresso que estes dois alunos atingiram sobre este conceito substantivo.

**Tabela 7-Categorização das Ideias prévias e finais sobre o conceito de Carta de Foral**

<b>O que entendes por Carta de Foral?</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>	<b>Ideias Prévias</b>	<b>Ideias Finais</b>
		<i>Nº de Ocorrências</i>	<i>Nº de Ocorrências</i>
Ideias Tautológicas	O aluno utiliza o mesmo conceito, ou palavras semelhantes para explicar o conceito.	1	-
Ideias de Senso Comum	O aluno apresenta ideias vagas, relacionando o conceito com as suas vivências e experiências do quotidiano.	2	6
Ideias Alternativas	O aluno apresenta ideias alternativas, associa o conceito à atualidade e não ao conceito histórico.	4	8

Ideias Aproximadas	O aluno apresenta ideias muito próximas ao conceito histórico, suportadas pelos seus conhecimentos prévios.	-	2
Ideias Históricas	Os alunos apresentam ideias que revelam conhecimento histórico sobre o conceito substantivo, estando devidamente fundamentado.	-	1
Sem resposta	O aluno não apresenta qualquer tipo de resposta.	10	4
Faltas		2	1
Total		22	22

No primeiro nível-**Ideias Tautológicas**- nas respostas dadas pelos alunos utilizam palavras iguais para explicar o conceito.

No **QT1**, verificou-se uma ocorrência.

“É uma carta que se chama Carta de Foral” (al.18)

No **QT2**, não se observou nenhuma ocorrência.

No segundo nível- **Ideias de Senso Comum**- nas quais as respostas expressam ideias vagas, no qual os alunos relacionam o conceito com as suas vivências e as suas experiências do quotidiano.

No **QT1**, o número de respostas neste nível foram duas:

“Uma carta de foral é uma carta que diz de quem são aqueles terrenos, quem manda nos terrenos.”

Já no **QT2**, o número de ocorrências aumentou, passando de 2 para 6 ocorrências “É a carta que inicia as feiras” (al.13)

No terceiro nível –**Ideias Alternativas**– as respostas dos alunos integram ideias que associam o conceito à atualidade e não ao conceito histórico.

No **QT1**, existiram 4 respostas:

“As cartas de foral fornecem informações sobre as feiras” (al.7)

Já no **QT2**, observou-se um crescimento no número de ocorrências, passando de 4 para 8 ocorrências:

“É uma carta que transmite mensagens importantes” (al.9)

No quarto nível –**Ideias Aproximadas**– as respostas dadas pelos discentes estes expressam ideias que são muito próximas ao conceito histórico, sendo suportadas pelos conhecimentos prévios dos alunos. Esta categoria apenas surge nas ideias finais no QT2 com 1 ocorrência:

“É um documento concedido pelo rei que reconhecia um concelho” (al.15)

No quinto nível –**Ideias Históricas**– no qual as respostas que são dadas pelos alunos apresentam conhecimento histórico sobre o conceito substantivo, estando devidamente fundamentadas. Esta categoria aparece apenas nas ideias finais, no QT 2 com 2 ocorrências:

“Documento concedido pelo rei ou pelos senhores do clero e da nobreza, que criava ou reconhecia um concelho, atribuindo aos seus habitantes livres alguns deveres” (al.19)

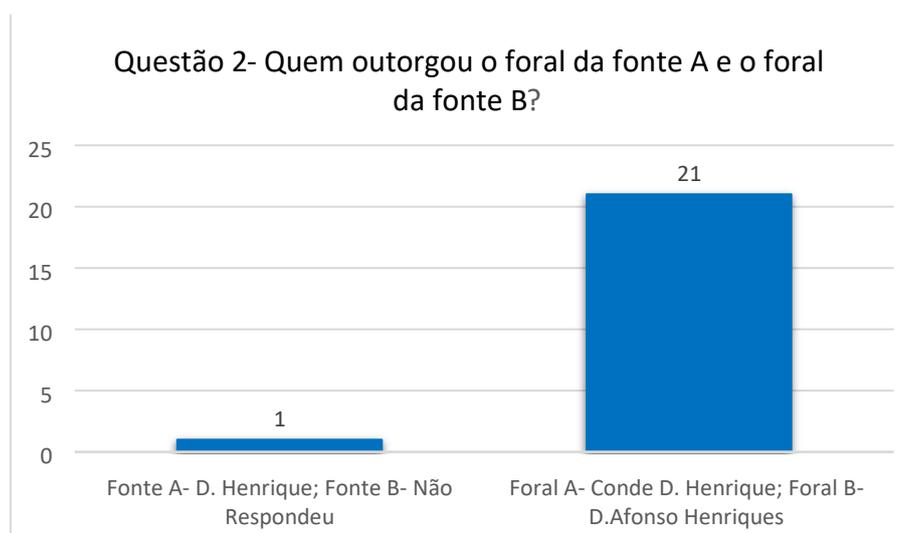
Como foi possível verificar no Questionário de Ideias Prévias, os níveis de progressão que se destacaram mais, foram as **Ideias Alternativas** (quatro), seguindo-se as **Ideias de Senso Comum** (duas). No Questionário de Ideias Finais, foi possível observar uma mudança nos níveis de progressão que mais sobressaíam, sendo as **Ideias Alternativas** (oito) aquelas que se mais destacaram neste questionário. Os outros níveis de progressão com números significativos foram as **Ideias de Senso Comum** (seis). Destaco, igualmente, o nível de progressão das **Ideias Históricas**, tendo surgido apenas no Questionário de Ideias Finais, com

uma resposta. Podemos, assim, verificar, alguma progressão nas ideias destes alunos sobre este conceito substantivo.

## 2. Análise da Ficha de Trabalho

Início, agora, a análise da ficha de trabalho - *Senhorios, Concelhos e Cartas de Foral (FT1)*. Na realização desta ficha de trabalho, verificou-se a presença dos vinte e dois alunos que compunham a turma do 7º ano, no qual foi implementado este estudo e esta ficha de trabalho.

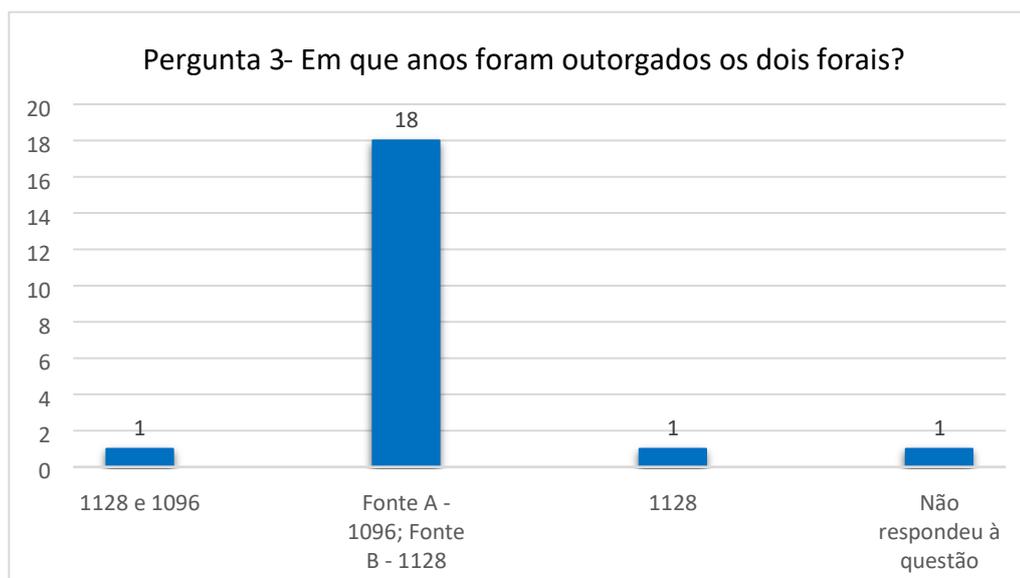
O **gráfico 1** apresenta as respostas dadas pelos alunos à questão nº2, “*Quem outorgou o foral da fonte A e o foral da fonte B?*”



**Gráfico 1** - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº2: “*Quem outorgou o foral da fonte A e o foral da fonte B?*”

Neste gráfico, observamos que apenas um dos alunos respondeu incorretamente à questão. Assim, vinte e um alunos indicaram como outorgador do foral A o Conde D. Henrique e o outorgador do foral B o D. Afonso Henriques.

O **gráfico 2** apresenta as respostas dadas pelos discentes à questão n.º3: “*Em que anos foram outorgados os dois forais?*”



**Gráfico 2** - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 3: “Em que anos foram outorgados os dois forais?”

Analisando o gráfico 2, denotamos que três alunos responderam incorretamente a esta questão. Por outro lado, o mesmo não acontece com dezoito alunos, tendo apresentado a resposta correta, indicando os anos de 1096 e 1128 em que foram outorgados os dois forais em análise.

Relativamente à questão nº4: “O que determinava o foral da fonte A?” De um total de 22 alunos, 19 alunos não responderam. Dos três alunos que responderam todos analisam a fonte como evidência ao nível da informação procurando apenas extrair da fonte mera informação (Ashby & Lee, 1987) ou simplesmente copiam parte dessa informação integrando-a na sua resposta. O aluno 1 refere sem compreender, o que considera como essencial para responder à questão: “O foral da fonte A determinava fazer cartas de bons foros, e com isso dava 12 euros”. Por sua vez, o aluno 4 considera que “O que determina o foral da fonte A é que davam 12 dinheiros a cada uma das casas desde Santo André até à festa de Santo André do ano seguinte, e dos bancos onde vendeis carne, 12 dinheiros”. Por sua vez o aluno 6, embora ainda considere a fonte ao nível da informação, pela mera extração do que considera relevante para responder à questão, há uma tentativa de proceder a inferências “Determina que “quem vendesse ou comprasse alguns haver em Guimarães perante o concelho o possua livremente e ninguém tenha a ousadia de lhe requerer por mal””. Estes dados revelam que os alunos ainda consideram a evidência como mera reprodução da informação da fonte.

Quando questionados: “O que determinava o foral da fonte B?”, num total de 22 alunos, 20 alunos não responderam. Dos dois alunos que responderam, analisam a fonte como

evidência, ao nível da informação, e consideram a evidência como imprescindível para chegar ao passado. O aluno 9 refere sem compreender, o que considera como essencial para responder à questão: “O que determinava o foral da fonte B é que se o cavaleiro ou o vassalo de infância ou qualquer homem que era ingénuo e se morar em Guimarães, e aí fazer a sua casa, e os Burgueses que com suportaram o mal e o sacrifício em Guimarães. D. Afonso Henriques”. O aluno 13 apresenta uma resposta idêntica ao aluno 16, no qual refere o seguinte: “O foral da fonte B determinava que os cavaleiros e os vassalos de infância ou qualquer homem que que fosse ingénuo e vier moral em Guimarães, fazer a sua casa, não dê fossadeira e a sua herdade e o seu haver seja livre e salvo”.

Estes dados revelam que os alunos ainda consideram a evidência como mera reprodução da informação da fonte, limitando-se a copiar parte dessa informação sem a interpretarem.

**Tabela 8-Categorização das ideias dos alunos à questão nº6: Quais são as diferenças que encontras entre a Fonte A e a Fonte B?”**

Questão 6. Quais são as diferenças que encontras entre a Fonte A e a Fonte B? Baseado em Ashby & Lee, 1987			
<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>	<b>Respostas dos alunos</b>	<b>N.º de ocorrências</b>
Evidência como prova	Os estudantes integram na sua resposta elementos de prova que permitem identificar que correspondem a épocas diferentes através da datação e da autoria.	“O foral A, D. Henrique em 1096 deu 12 euros a cada pessoa” “O ano” “O escritor o ano que foram escritos”	3

Evidência restrita como informação	Os estudantes consideram a evidência como informação, dando relevância ao autor, à época em que foi produzida e com uma tentativa de compreensão da mensagem, permitindo conhecer a realidade histórica.	“As diferenças são o escritor, o ano da escritura e o foral A está a dar uma nova mensagem, enquanto que o foral B aprova a mensagem do foral A.” (6 alunos)	6
Evidência em contexto	Os estudantes, procedem a inferências às fontes, atendendo ao contexto da época.	“A principal diferença que eu encontro é que enquanto os habitantes de Guimarães tinham que pagar para andar no território, com D. A.H. já não era necessário. “	1
Sem resposta	Os alunos não apresentam qualquer tipo de resposta.		13
Total			22

Na questão n. 6: “Quais são as diferenças que encontras entre o foral da Fonte A e o foral da Fonte B?”, é possível verificar num total de 22 alunos, 13 alunos não responderam à questão. Existe o caso de 3 alunos que responderam, estes ao analisar a fonte integram elementos de prova que permitem identificar que correspondem a épocas diferentes, através da data e de autoria, tratam assim a evidência como prova. Por exemplo o aluno 3 dá a seguinte resposta: “O escritor o ano que foram escritos”

Denotamos o caso de 6 alunos, e atendendo às suas respostas, consideram a evidência como uma informação, dando relevância ao autor, à época na qual foi realizada, e observase, igualmente, uma tentativa de compreensão da própria mensagem, permitindo assim, conhecer a realidade histórica: “As diferenças são o escritor, o ano da escritura e o foral A está a dar uma nova mensagem, enquanto que o foral B aprova a mensagem do foral A.”

**Tabela 9-Categorização das ideias dos alunos à questão nº7: “Quais são as semelhanças que encontras entre o foral da Fonte A e o foral da Fonte B?”**

Questão 7. Quais são as semelhanças que encontras entre o foral da Fonte A e o foral da Fonte B?			
Baseado em Ashby & Lee, 1987			
<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>	<b>Respostas dos alunos</b>	<b>N.º de ocorrências</b>
Evidência restrita	Os estudantes consideram a evidência como uma tentativa de compreensão da mensagem, focando-se muito na estrutura.	<p>“O tema” (2 alunos)</p> <p>“As semelhanças são os temas”</p> <p>“A parte inicial tem várias semelhanças onde dizem quem são”</p> <p>A parte inicial tem várias semelhanças onde dizem quem são. O final também é praticamente igual onde dizem quem é que escreveu a carta. O tema era igual”</p>	5
Sem resposta	Os alunos não apresentam qualquer tipo de resposta.		17
Total			22

Por último, os estudantes analisam a fonte como evidência em contexto, procedendo a inferência feitas às fontes, tendo assim em conta o próprio contexto da época em estudo e as mudanças ocorridas, como se depreende da resposta do aluno 5: “A principal diferença que eu encontro é que enquanto os habitantes de Guimarães tinham que pagar para andar no território, com D. A.H. já não era necessário.”

Na questão nº7: “Quais são as semelhanças que encontras entre o foral da Fonte A e o foral da Fonte B?”, é possível verificar num total de 22 alunos, 17 alunos não responderam à questão. Os cinco alunos que responderam analisam a fonte como evidência restrita, ou seja, atem-se à estrutura das fontes e há uma tentativa de compreensão restrita da mensagem na

fonte: “As semelhanças são os temas”; “A parte inicial tem várias semelhanças onde dizem quem são. O final também é praticamente igual onde dizem quem é que escreveu a carta. O tema era igual”.

Quando questionados: “Porque houve a necessidade de Guimarães ter um novo Foral?”, observou-se o seguinte: de um total de 22 alunos só dois responderam e estes dois estudantes apresentam uma Explicação não alcançada (Estória), basearam-se apenas a cortar e colar parte da informação que constava no texto, sendo incapazes de proceder a qualquer tipo de justificação ou argumentação. Veja-se os dois exemplos de resposta: “Houve necessidade, porque D. Afonso Henriques queria quem passasse pela terra não pagava nada”; “Porque Dom Afonso Henriques, quis que toda a população que morava em Guimarães, pudesse passar por toda a sua terra sem pagar nada”.

**Tabela 10-Categorização das ideias dos alunos à questão nº9: Guimarães era um Concelho ou um Senhorio? Justifica a tua resposta.”**

<b>Questão 9. Guimarães era um Concelho ou um Senhorio? Justifica a tua resposta.</b>			
<b>Barca (2000)</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>	<b>Respostas dos alunos</b>	<b>N.º de ocorrências</b>
Estória	Os estudantes apresentam respostas com uma explicação vazia ou sem sentido.	“Senhorio, porque tem presidente.”	1

Explicação Correta	Os estudantes integram na sua explicação elementos de validação (bandeira, selo, carta de foral), inferidos a partir das fontes.	<p>“Era um concelho, pois Guimarães tem selos, bandeiras, hinos” (2 alunos)</p> <p>“Guimarães era um Concelho, porque assim não havia carta de foral” (3 alunos)</p> <p>“Era um concelho, porque tem selos, bandeira, etc.” (2 alunos)</p> <p>“Era um concelho, porque Guimarães tem bandeiras, selos, etc.” (4 alunos)</p>	11
Sem resposta	Os alunos não apresentam qualquer tipo de resposta.		11
Total			22

Em relação à questão nº9, os alunos eram convidados a fazer o seguinte exercício: “Guimarães era um Concelho ou um Senhorio? Justifica a tua resposta”. Verificou-se que dos 22 estudantes da turma, 11 alunos não apresentaram qualquer resposta à questão.

Analisando as respostas dos discentes a esta questão, foi possível observar uma resposta com uma explicação vazia e até mesmo sem sentido: “Senhorio, porque tem presidente.” Verificou-se que 11 alunos, nas respostas que dão à questão, apresentam uma explicação descritiva, integrando vários elementos de validação, sendo eles a bandeira, o selo e as cartas de foral, tendo sido inferido a partir das fontes: “Era um concelho, porque Guimarães tem bandeiras, selos, etc.”

Na última questão, inquiria-se: “Por que razão eram importantes os forais na Idade Média?”

**Tabela 11-Categorização das ideias dos alunos à questão nº10: “Por que razão eram importantes os forais na Idade Média?”**

<b>Questão 10. Por que razão eram importantes os forais na Idade Média?</b>			
<b>Barca (2000)</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>	<b>Respostas dos alunos</b>	<b>N.º de ocorrências</b>
Estória	Os estudantes procedem a uma explicação vazia ou restrita, muito genérica sobre a sua relevância no contexto da época.	<p>“Porque transmitiam informações importantes” (4 alunos)</p> <p>“Porque transmitiam coisas importantes” (2 alunos)</p> <p>“Os forais eram importantes na Idade Média porque eram mensagens transmitidas pelo rei”</p>	7
Explicação restrita	Os estudantes nas suas respostas integram o modo explicativo descritivo ou até mesmo restritivo, veiculando por vezes ideias de senso comum.	<p>“Os forais eram importantes na Idade Média, porque para dar início às feiras”</p> <p>“Para dar início às feiras”</p> <p>“Porque diziam que o que é que eram concelhos e os senhorios” (2 alunos)</p>	4
Sem resposta	Os alunos não apresentam qualquer tipo de resposta.		11
Total			22

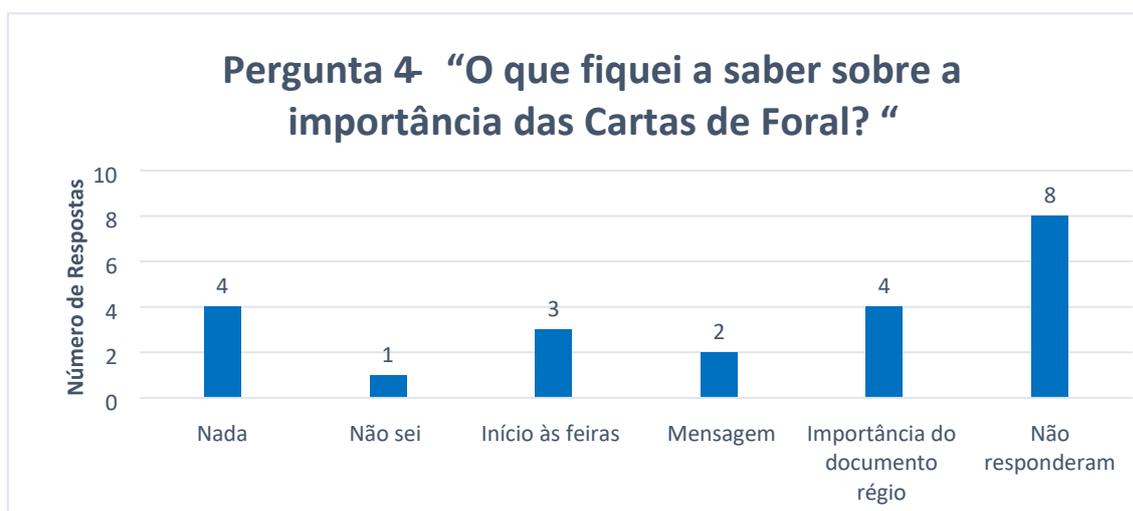
Observa-se num total de 22 alunos, 11 alunos não responderam à questão.

Temos o caso de 7 alunos que responderam, apresentando uma resposta à questão, tendo uma explicação vazia ou muito restrita, ou até mesmo genérica sobre a sua relevância na época em estudo: “Os forais eram importantes na Idade Média porque eram mensagens transmitidas pelo rei”.

Contudo, observamos um outro tipo de respostas, dadas por 6 alunos, nas quais apresentam uma explicação restrita, tendo em conta fatores na própria validação da explicação, integrando, em certos casos, ideias de senso comum: “Os forais eram importantes na Idade Média, porque para dar início às feiras”.

### 3. Análise da Ficha de Metacognição

Neste tópico analisar-se-á aquelas que foram as respostas dadas pelos discentes a este último instrumento, a Ficha de Metacognição. Este recurso revela-se fundamental para podermos averiguar o desenvolvimento de competências dos alunos, ou podemos, igualmente, verificar o contrário.



**Gráfico 3** - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 4: “O que fiquei a saber sobre a importância das Cartas de Foral?”

Na questão nº4, e analisando o gráfico 3 era questionado o seguinte: “O que fiquei a saber sobre a importância das Cartas de Foral?”, é possível verificar num total de 22 alunos, 8 alunos não responderam à questão. Observamos o caso de 4 discentes que responderam “Nada”.

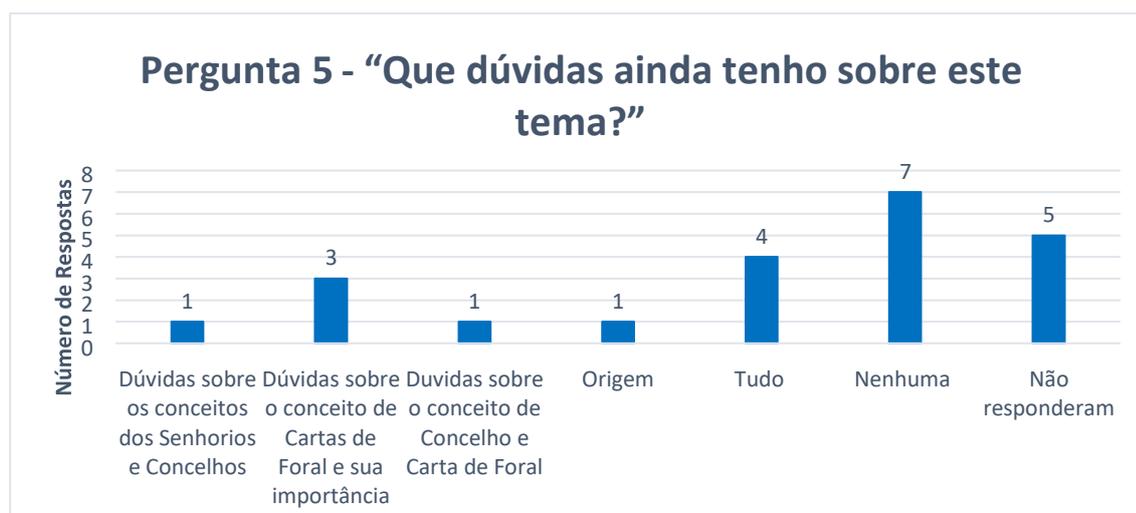
Um outro aluno afirmou não saber o que aprendeu sobre a importância das Cartas de Foral.

Poderemos constatar a existência de uma certa confusão nas respostas de 3 alunos, nos quais afirmam que as Cartas de Foral davam início às feiras. Como se sabe, não eram as Cartas de Foral que iniciavam as feiras, mas sim as Cartas de Feira.

Continuando na análise do gráfico 1, reparamos nas respostas dadas por 2 alunos, em que dão relevância à mensagem presente neste tipo de documentos régios, no qual as decisões e os assuntos presentes eram tomadas pelo rei da época, podendo ser concedidas cartas de foral por elementos do clero e da nobreza. Na sua maioria, todas as decisões passavam pelas mãos do monarca, sendo as mesmas do agrado e da vontade do rei. Assim, verificamos a importância inequívoca que o rei possuía e no qual todas as decisões eram para ser respeitadas.

Num outro caso, denotamos, também, as respostas por parte de quatro discentes em que são capazes de constatar a importância das informações dadas pelo rei nas Cartas de Foral, mas principalmente são capazes de destacar a importância que este documento possuía para todo o reino e para o rei.

Podemos verificar o seguinte: por um lado, os alunos são capazes de identificar e apontar a importância que as Cartas de Foral tinham na época; por quem eram dadas estas mesmas cartas. Por outro lado, constatamos a incapacidade de vários alunos mobilizarem aprendizagens relacionadas com esta temática na interpretação das cartas de foral. Constatamos, igualmente, uma confusão que se gerou na distinção de Cartas de Foral e Cartas de Feira, nas quais as últimas eram aquelas que davam início às feiras.



**Gráfico 4** - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 5: “Que dúvidas ainda tenho sobre este tema?”

Em seguida, na questão 5, interrogava-se os alunos sobre as dúvidas que possuíam sobre o tema.

Analisando o gráfico acima representado, foi possível observar a existência de dúvidas na distinção entre Concelho e Senhorios num discente.

Três alunos afirmaram possuir dificuldades sobre o conceito de “Cartas de Foral” e a sua importância para o reino, e assim, pressupomos a dificuldade de entendimento deste conceito, sua relevância e benefícios na época.

Noutro caso foi possível verificar a existência de dúvidas sobre o conceito dos Concelhos e Carta de Foral.

Denotou-se, durante a análise do gráfico 2 e na análise das respostas dos alunos, mas neste caso particular, no caso de um aluno, apontou a sua dificuldade em relação à origem dos concelhos.

Não é explícito em que reside a dificuldades dos alunos quando apenas referem o tema: tema dos Concelhos; no tema dos Senhorios ou no tema das Cartas de Foral.

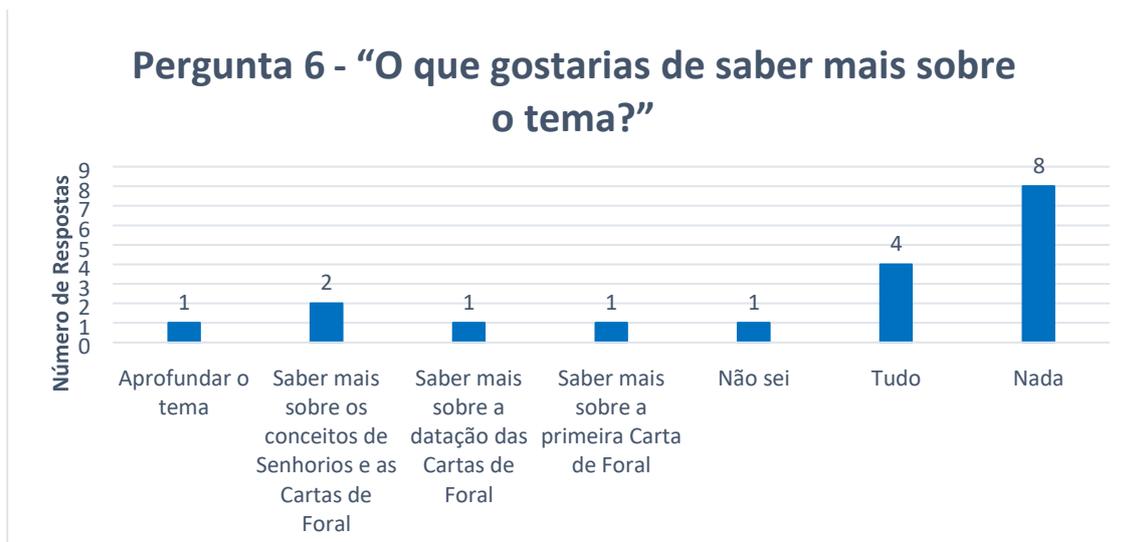
Numa turma de 22 alunos, verificou-se a existência de afirmações de 4 alunos, que referem que sentiram dificuldades em “Tudo”.

Por um lado, foi possível observar o caso de 7 discentes em que afirmaram que as suas dúvidas foram “Nenhumas”.

Por outro lado, numa turma constituída por 22 alunos, observou-se que 5 alunos não responderam a esta questão.

Analisando as respostas dadas pelos alunos e expressas no gráfico, retiramos as seguintes conclusões: por um lado, os alunos tiveram dúvidas sobre os demais conceitos, sendo eles: as Cartas de Foral; os Concelhos e os Senhorios. Apresentaram dificuldades, também, na forma como surgiram e sobre a importância das Cartas de Foral.

Um aspeto negativo que podemos apontar é o aspeto de os alunos afirmarem que possuíam dificuldades em todos os temas e conceitos. Poderemos retirar que tiveram dúvidas sobre o que foi lecionado, contudo não procuraram tirar essas mesmas dúvidas aquando da leção do tema ou não procuraram o docente aquando do surgimento de dúvidas.



**Gráfico 5** - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 6: “O que gostarias de saber mais sobre o tema?”

Já na questão nº6, era questionado aos alunos o que gostariam de saber mais sobre o tema. Começando a análise do gráfico 3, apontamos logo o seguinte: a existência de 5 alunos, num total de 22 alunos, nos quais não apresentaram qualquer tipo de respostas a esta questão. O outro aspeto a apontar é o facto de 4 discentes referirem o seguinte: “tudo”, quando questionados sobre aquilo que gostariam de saber mais sobre o tema em questão. Um terceiro aspeto prende-se com a existência de 8 alunos terem referido que não queriam aprender “nada” no que toca ao acréscimo de conhecimentos em relação à temática em questão.

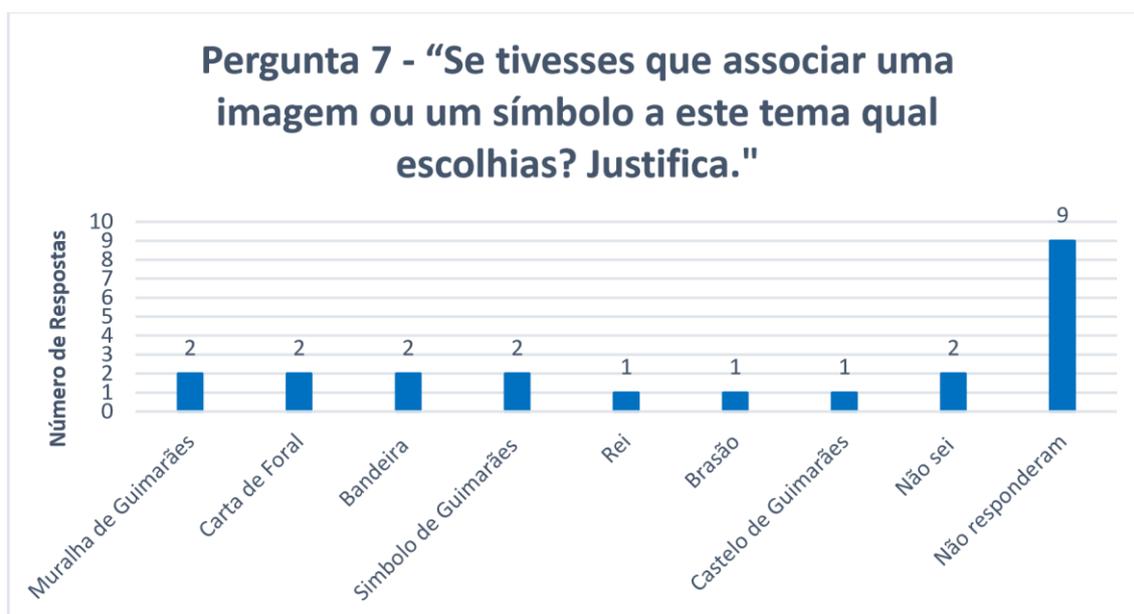
Um dos alunos menciona que gostaria de “aprofundar mais o tema”. A resposta deste aluno poderá levar-nos a uma certa confusão, isto é, não é claro o tema ao qual este aluno se refere e assim dificulta a perceção das dificuldades que o próprio teria em relação ao tema, e ao mesmo tempo, não é claro qual era esse mesmo tema que possuía dificuldades

Contudo, num outro caso, apercebemo-nos do contrário em relação à resposta dada anteriormente. Neste caso, o discente afirma o seguinte: “saber mais sobre os senhorios e as cartas de foral”. Neste caso, poderemos verificar qual é o conteúdo ou quais são os conteúdos exatos no quais este discente apresenta dificuldades, levando-nos assim a um possível esclarecimento futuro, podendo assim retirar todas as dúvidas existentes neste aluno.

Um outro caso visível na análise do gráfico acima representado é a resposta de um aluno, no qual afirma o tema que gostaria de saber mais, e aponta um outro aspeto que pretendia saber, sendo ele a “datação das Cartas de Foral”.

Verificamos a seguinte resposta, parecendo-nos uma curiosidade, dada por um aluno, referindo que pretendia saber mais sobre primeira Carta de Foral. É de fato uma resposta peculiar, mas ao mesmo tempo bastante interessante. Seria bastante agradável poder responder a esta questão a este aluno, o que levaria a uma melhor aprendizagem tanto do aluno como do próprio professor, e que levaria, certamente, a descobrir e até analisar de uma forma mais cuidada esta carta de foral.

Por último, existe o caso de um aluno, no qual refere que não sabia o que pretendia saber mais sobre este tema que fora lecionado.



**Gráfico 6** - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 7: "Se tivesses que associar uma imagem ou um símbolo a este tema qual escolhias? Justifica."

Na questão seguinte, era apresentada a seguinte questão: "Se tivesses que associar uma imagem ou um símbolo a este tema qual escolhias? Justifica."

Em primeiro lugar, salta-nos à vista o seguinte aspeto: 9 alunos de uma turma de 22 alunos, não apresentaram qualquer resposta à questão colocada. É importante salientar a resposta por parte de 2 alunos, referindo que não sabiam qual era o símbolo ou a imagem que associavam a este tema, e conseqüentemente não apresentaram uma justificação, como fora pedido.

Em segundo lugar, verificámos uma variedade de imagens ou símbolos aos quais os alunos associam a este tema. Começando, o caso de 2 alunos, tendo apontado a Muralha de Guimarães como um símbolo ou uma imagem. Na justificação de um dos alunos, refere a escolha deste símbolo pela razão de o primeiro rei de Portugal, neste caso D. Afonso Henriques, passou maior parte da sua vida nesta cidade. Numa outra justificação, a escolha recai neste símbolo pelo fato de esta muralha simbolizar o crescimento de Portugal.

Em terceiro lugar, é possível observar o caso de 2 alunos, onde indicam a Carta de Foral como um símbolo ou uma imagem. Nas justificações dadas pelos alunos, a escolha deste símbolo recai pelo facto de se chamar carta de foral, logo associa este símbolo a este mesmo tema. Na justificação do segundo aluno, a mesma vai ao de encontro da justificação dada pelo primeiro aluno, no qual associa a carta de foral a este tema porque, e passo a citar: “tem a haver com o tema”.

Em quarto lugar, outros 2 alunos indicam um outro símbolo ou imagem, sendo a bandeira. E na justificação dada por um desses dois alunos, a justificação dada fora a seguinte: “Associava a imagem da bandeira de Guimarães, porque de uma forma geral a bandeira está envolvida nos temas desta bandeira”. Já no caso do segundo aluno, a sua justificação da escolha deste símbolo ou tema recaiu pelo facto de este tema se centrar “muito em torno dos concelhos”.

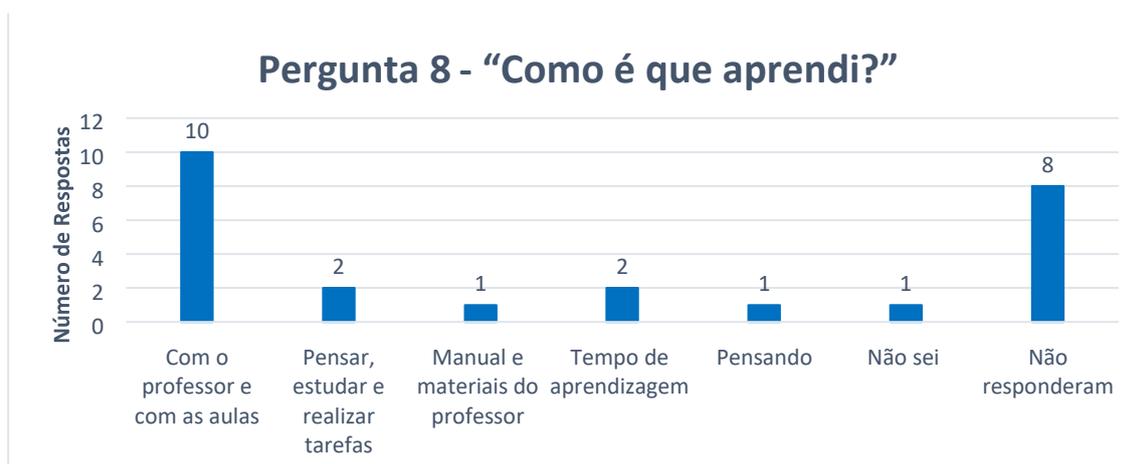
O símbolo ou a imagem a seguir apresentada foi o Símbolo de Guimarães, tendo sido dada por 2 alunos. A explicação dada para esta escolha prende-se pelo facto de “estarmos em Guimarães”. É uma justificação vaga, sem uma explicação plausível, tornando-se assim difícil entender as razões destes alunos terem escolhido ou associado este símbolo ou imagem a este tema em questão.

Em sexto lugar, um aluno menciona o símbolo ou a imagem que associa a este tema, sendo a imagem do rei. Na justificação dada por ele, o mesmo afirma o seguinte: “o rei porque ele é importante.” Poderemos considerar, igualmente, esta justificação vazia, no entanto, o aluno consegue perceber a importância que o rei possuía para um reino.

Em seguida, e continuando na análise deste gráfico, denotamos a indicação do brasão como a imagem ou o símbolo que associam a este tema. Este aluno justifica a sua opção afirmando que este mesmo brasão “representa uma família”.

Por último, a imagem ou o símbolo que este aluno associa ao tema em questão, era o Castelo de Guimarães, tendo como justificação, e passo a citar: “porque foi onde viveu o 1º

rei de Portugal.” Observou-se a capacidade de os alunos associarem os vários símbolos e imagens a este tema, muito embora esses símbolos ou imagens não serem os mais ajustados, o que revela que não houve uma efetiva a apropriação dos conceitos trabalhados, pois associaram-nos ao rei, a um brasão; às próprias muralhas da cidade; ao próprio castelo e até mesmo às cartas de foral.



**Gráfico 7** -Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 8: “Como é que aprendi?”

Na questão 8, perguntava-se aos alunos como é que tinham aprendido.

A primeira ilação que podemos retirar foi a não resposta por parte de 8 alunos a esta questão. É possível verificar a resposta por parte de um aluno, afirmando que não sabia indicar como tinha aprendido ou se tinha aprendido. Um aluno afirmou não saber a forma como tinha aprendido.

Em seguida, verificamos um tipo de resposta, tendo sido dada por 10 alunos, no qual afirmam a forma como aprenderam e essa mesma forma, foi com o “professor e com as aulas”. Esta forma poderá não ter sido a melhor, visto que, é um processo de aprendizagem não individualizado, mas sim centrado no professor. Em vez de os discentes construírem o próprio conhecimento, verificou-se o contrário, e essa forma, como foi mencionado anteriormente, foi muito centrado no papel do docente, o que não ajuda nem providencia uma boa aprendizagem aos alunos.

Um outro aluno aponta o “manual e os materiais do professor” como a forma como aprendeu os conteúdos que foram lecionados, sendo esses materiais: fichas de trabalho, o manual e fontes exploradas a partir da projeção em PowerPoint.

Contudo, é possível verificar outro tipo de respostas dadas pelos alunos a esta questão. É exemplo a resposta dada por 2 alunos, tendo respondido, e passo a citar, o seguinte: “a pensar, a estudar e a realizar tarefas”.

Um aluno aponta o “tempo de aprendizagem” para a forma como aprendeu esta temática.

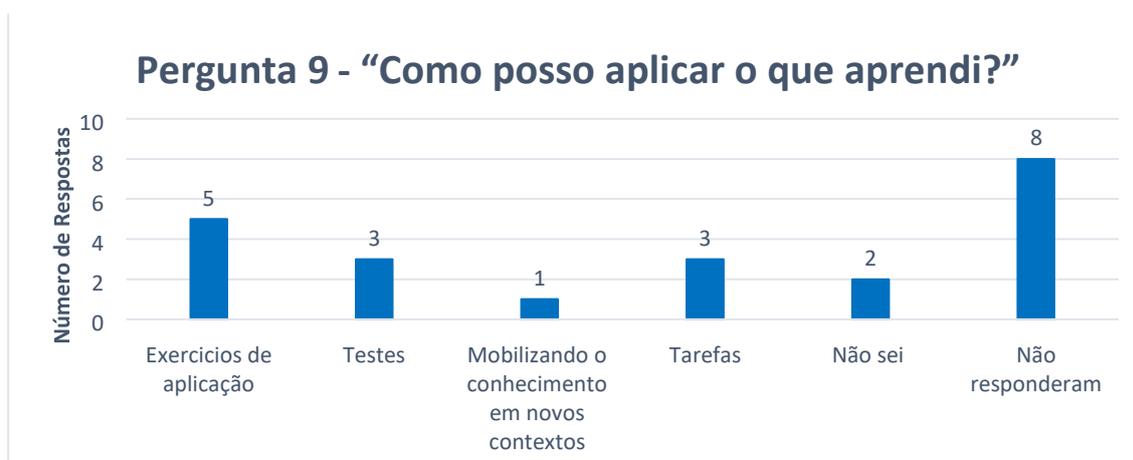
Por último, e ao analisar o gráfico, é possível verificar a resposta dada por um aluno, no qual afirma que aprendeu “pensando”.

Analisando todas as respostas dadas nesta questão, podemos retirar algumas conclusões, sendo elas as seguintes: a ineficácia do método utilizado, ou seja, como foi possível verificar as respostas dadas pelos discentes, muitos apontaram a forma como aprenderam através daquilo que o professor disse ou a professora dizia, ou aprenderam através dos materiais utilizados nas aulas, sendo eles a exploração de fontes projetadas em PowerPoint, o manual ou até mesmo as fichas de trabalho. Verifica-se assim, que os alunos valorizam ainda a centralidade no professor e naquilo que o mesmo transmite, não permitindo assim uma melhor aprendizagem aos alunos, ou seja, os alunos não adquirem o conhecimento por si próprios, mas sim por aquilo que ouvem do professor, tendo tornado a lecionação muito baseada nos instrumentos antes referidos.

Contudo, poderemos ver dois lados positivos, sendo eles, por um lado, o interesse dos alunos em estudarem e aprofundarem os seus conhecimentos sobre este tema em casa, no espaço fora de sala de aula. Por outro lado, o facto de os alunos começarem a pensar por si mesmos, leva-nos à conclusão de que o aluno poderá ter entendido a lecionação da matéria e tendo conseguido retirar o maior conhecimento possível daquilo que foi dado em contexto de sala de aula.

Outro aspeto que sobressai, indicado por um dos alunos foi rapidez de abordagem desta temática, o que implicaria a necessidade de despender mais tempo para a consolidação dos mesmos. Não obstante, poderemos considerar bastante positivo a capacidade de um outro discente ter conseguido aprender, e ter desenvolvido a sua capacidade de pensar.

Com isto, é importante salientar a importância de os alunos adquirirem o conhecimento por si mesmos, tendo no professor um guia para adquirir esse tal conhecimento, ajudando naquilo que são as suas dúvidas e dificuldades. Nunca um professor poderá ser o centro da aprendizagem, pois assim não estará a beneficiar a aprendizagem do discente, mas sim tornar o estudo e o trabalho que o aluno deve ter mais facilitado, contribuindo para uma melhor aprendizagem.



**Gráfico 8 - Respostas dadas pelos alunos à pergunta nº 9: “Como posso aplicar o que aprendi?”**

Na última questão, e analisando o gráfico 6, era questionado o seguinte: “Como posso aplicar o que aprendi”, é possível verificar num total de 22 alunos, 8 alunos não responderam à questão.

Dois alunos afirmaram não saber como poderiam aplicar o que aprenderam sobre o tema.

Na mesma linha de análise a este gráfico, verificamos as respostas de cinco alunos, no qual apontam as maneiras como poderiam aplicar os conhecimentos que adquiriram durante a aprendizagem dos conteúdos lecionados, sendo através de “exercícios de aplicação”.

Continuando a análise do gráfico 6, observamos a resposta de três alunos, no qual apontam os “testes” como as formas possíveis para aplicarem os seus conhecimentos desta temática.

No caso de um aluno, aponta a forma como poderia aplicar os conhecimentos adquiridos, “mobilizando o conhecimento em novos contextos”.

Não obstante, existem o caso de 3 alunos, nos quais afirmam as “tarefas” como a melhor forma para poderem aplicar todos os conhecimentos adquiridos durante a leção da matéria em questão.

Por último, arriscamo-nos a ver a melhor forma de aplicação daquilo que os discentes aprenderam durante a leção da temática, e essa forma de aplicação para este aluno seria através da leção, sendo ele “professor”, ensinando ou transmitindo a outros o que aprendeu, mobilizando o seu conhecimento junto de colegas, familiares, ou como “guia turístico”, transmitindo assim os seus conhecimentos ou curiosidades aos turistas que pretendessem saber sobre estes temas.

## Considerações Finais

Por fim, apresentam-se as reflexões sobre os resultados da intervenção pedagógica supervisionada e a investigação realizada neste âmbito. Este estudo visou responder a quatro questões de investigação, e irei procurar responder, de acordo com os dados recolhidos a partir das tarefas implementadas e das respetivas questões propostas nos exercícios realizados pelos alunos.

Assim, a partir da primeira questão de investigação procurou-se saber:

Que ideias os alunos têm sobre os conceitos de carta de foral, forais, senhorios, concelhos, carta de feira, feiras medievais e sobre a evidência histórica e como evoluíram essas ideias ao longo do projeto?

Tendo como intuito perceber as ideias prévias que os alunos possuem relativamente aos conceitos de Senhorios, aos Concelhos e às Cartas de Foral, foi implementada uma **ficha de levantamento de ideias prévias**, contendo os conteúdos antes referidos. O nível de progressão em que se verificou mais ocorrências relativamente aos conceitos anteriormente mencionados foram as **Ideias Alternativas**, seguindo-se das **Ideias de Senso Comum**. No entanto, e no fim do estudo, os níveis de progressão que mais se destacaram foram as **Ideias Alternativas**, seguindo-se das **Ideias Aproximadas**.

No que se pôde observar anteriormente, e focando-nos naquilo que é o conceito substantivo dos **Senhorios**, observamos vários aspetos: o facto de os alunos apresentarem, na sua maioria, ideias alternativas, nos quais associavam o conceito de Senhorios à atualidade e não ao conceito histórico.

Verificámos, igualmente, nas respostas que foram dadas pelos discentes terem ideias de senso comum sobre este conceito, apresentando respostas vagas, relacionando o conceito em si com as experiências do seu dia a dia e com aquelas que são as suas vivências.

Estas dificuldades apresentadas por estes alunos devem-se a associarem o que são os senhorios atualmente (proprietários de imóveis que os arrendam aos inquilinos) aos senhorios da época medieval. Os discentes acreditam e afirmam que os senhorios da Idade Média eram aqueles que eram os donos das residências, sendo aqueles que cuidavam da residência, ou até mesmo, eram pessoas que alugavam casas ou apartamentos a outras pessoas. Esta confusão no que toca àquilo que é um senhorio atualmente e o que era um senhorio na Idade

Média, foi umas grandes dificuldades que estes alunos apresentaram. Contudo, relativamente a este conceito, é bastante normal ouvirmos nos noticiários falarem de senhorios, alugam as suas próprias casas a outras pessoas, a troco do pagamento de rendas, levando assim os alunos a terem estas ideias.

No entanto, o conceito histórico de Senhorios define-se por uma propriedade rural de grande extensão. E nos domínios com as ditas imunidades, os senhores aplicavam a própria justiça e cobravam os impostos à população residente.

Assim, verificamos o que foi dito anteriormente, a confusão que reside nos nossos alunos e naquilo que eles definem como senhorios, associando sempre ou quase sempre este conceito ao nosso dia-a-dia e naquilo que ouvem e veem atualmente.

Passando para o conceito seguinte, os **Concelhos**, pela análise das respostas dadas pelos alunos, foi possível observar, à semelhança do que aconteceu com o conceito anterior, uma dificuldade por parte dos discentes em referir o que eram Concelhos, em apresentarem uma definição para este conceito. Observou-se o mesmo que aconteceu anteriormente, as ideias dos nossos alunos prendem-se com aquilo que é o conceito atualmente ou aquilo que ouvem no seu dia a dia, ou seja, apresentaram ideias alternativas. E exemplo disso foram as respostas, sendo apresentadas a título de exemplo: “Sítios em cidades”; “É uma cidade”; “São todas as cidades de Portugal”. Por este tipo de respostas, retiramos as conclusões referidas anteriormente: a dificuldade em dissociar o que eram os Concelhos na Idade Média e o que são atualmente os Concelhos. A par da dificuldade em dissociar, os discentes apresentam debilidades em diferenciar um período do outro, e todas as mudanças que aconteceram ao longo destes séculos, sendo um conceito que atualmente tem outro significado.

Constatámos, que teríamos, assim, a tarefa de trabalhar com os alunos no sentido de estes distinguirem o que eram os Concelhos da Idade Média dos Concelhos atuais, a sua definição, e até mesmo vários fatores, tais como: quem morava nestas comunidades; a sua origem e a forma como surgiram; se eram autónomos. Com isto, recorreremos à definição histórica de Concelhos, sendo uma “comunidade de homens livres (vizinhos), moradores num território com uma certa autonomia concedida pelo rei ou por um senhor, através de uma carta de foral”. Agora, se nos focarmos no conceito atual, o mesmo define-se por: “Subdivisão dos distritos administrativo composta de uma ou mais freguesias”. As diferenças são grandes, embora ambas se relacionem com administração de um território, mas com características bem diferentes.

As ideias dos alunos aproximam-se mais das suas vivências do quotidiano, daquilo que ouvem, daquilo que veem e das conclusões que retiram, formando assim as suas próprias opiniões e pensamentos do que são os Concelhos, contudo, apresentam-se muito distantes do que é o conceito histórico de Concelhos.

Focando-nos agora no terceiro e último conceito: as Cartas de Foral, e observando e analisando as respostas dadas pelos discentes quando questionados sobre o que entendiam sobre este mesmo conceito, chegamos à conclusão de que apresentam enormes dúvidas, e até mesmo não possuem qualquer conhecimento do que se trata em relação ao conceito substantivo em estudo.

Partindo para a análise das suas respostas, denotamos a ocorrência dos mesmos casos anteriores, ou seja, os discentes apresentam **ideias alternativas**, associando o próprio conceito à atualidade e não ao conceito histórico. Contudo vamos observar outro tipo de concepções e ideias que estes mesmos alunos possuem e irão refletir-se nas suas respostas. Por um lado, apresentam **ideias de senso comum**, ou seja, as suas ideias são vagas, mas relacionam o conceito ao que são as suas próprias vivências e as experiências do dia a dia. Por outro lado, evidenciam ideias tautológicas, no qual os alunos utilizam o próprio conceito ou até mesmo explicam por outras palavras o conceito e as ideias que têm sobre ele.

Esta dificuldade poderá prender-se pelo seguinte facto, o não conhecimento deste conceito, o que poderemos considerar normal nesta fase, neste ano de escolaridade. Poderemos considerar, igualmente, natural, pois não é um termo que se ouça muitas vezes no dia a dia, o que leva a uma certa confusão por parte dos alunos e um não conhecimento do conceito, levando ao que observamos nas suas respostas: alternativas; de senso comum e tautológicas, como foi mencionado anteriormente. Poderemos considerar que se tratava de um conceito histórico totalmente novo, um conceito que aparentemente simples é bem complexo, mas que levou a uma certa confusão nos alunos e isso foi visível nas ideias apresentadas.

Era assim imperativo, e com base nos dados recolhidos no questionário de Ideias Prévias (QT1), relacionados com os três conceitos substantivos, sendo eles: Concelhos, Senhorios e Cartas de Foral, adequar estratégias a fim de possibilitar uma melhor aprendizagem aos nossos alunos nos conteúdos a ser lecionados.

Nas Ideias Finais, e tendo o projeto tido sido implementado na turma, questionava-se, novamente, os alunos a afirmarem o que entendiam por Senhorios, Concelhos e Cartas de

Foral. Esperava-se um tipo de respostas mais evoluídas, diferentes daquelas que apresentaram nas Ideias Iniciais. Era esperado também que tivessem conseguido desenvolver o seu conhecimento histórico; tivessem, agora, a capacidade de pensar por si mesmos e conseguissem aplicar aquilo que aprenderam e contexto escolar, na sala de aula.

Começando pelo primeiro conceito, os **Senhorios**, continuou-se a verificar que os alunos apresentavam **ideias alternativas**, ou seja, associam o conceito à atualidade e não ao conceito histórico, contudo, o número de alunos que apresentam ideias alternativas nas Ideias Iniciais, diminuíram nas Ideias Finais. O tipo de respostas dadas pelos alunos, modificaram em certa medida, tendo observado o seguinte tipo de respostas: os senhorios são as pessoas à qual pagamos impostos”; “é uma pessoa a qual pagamos a renda”. Claramente não são respostas historicamente corretas nem estão próximas ao dito conceito histórico de Senhorios, mas observamos respostas diferentes daquelas que observamos no questionário de Ideias Iniciais.

A **ideias de Senso Comum**, nas Ideias Finais, nas quais os alunos relacionavam o conceito histórico com as suas vivências e as suas experiências do quotidiano, não se observaram nenhum tipo de respostas neste tipo de ideias, ou seja, o número de ocorrências, comparado ao questionário de Ideias Iniciais, foram nulas.

Contudo, foi possível constatar a existência de ideias muito próximas ao conceito histórico, as ditas **ideias aproximadas**. Contudo, não foi possível verificar a presença deste tipo de ideias no questionário de Ideias Iniciais, justificando-se pelo tipo de respostas que os alunos deram neste mesmo questionário, sendo essas respostas muito pobres no que toca ao conhecimento sobre o conceito substantivo.

Estas ideias, como foi referido anteriormente, são muito próximas ao conceito histórico, estando suportadas pelos conhecimentos prévios que os alunos possuíam. Então, e a título de exemplo, verificámos o seguinte tipo de respostas dadas pelos alunos, quando questionados novamente sobre o que entendiam por Senhorios: “é uma propriedade rural de grande extensão”; “é dentro destes locais que encontramos a reserva e os mansos”. Estes tipos de respostas não se enquadram inteiramente no conceito histórico, contudo, são respostas muito próximas, e que poderão resultar do estudo e do entendimento daquilo que eram Senhorios.

Passando para o conceito substantivo seguinte, os **Concelhos**, vamos verificar algumas mudanças naquilo que foram as respostas dadas pelos discentes e também no tipo de ideias que apresentavam.

No entanto, pudemos denotar um decréscimo substancial de ocorrências nas **Ideias Alternativas**, comparando as ocorrências visíveis no questionário de Ideias Iniciais e Ideias Finais. As respostas dadas neste questionário final, denotamos um tipo de respostas centrada na cidade de Guimarães, como por exemplo: “um concelho é o que Guimarães é com as Cartas de Foral”; “é o que Guimarães é”. O outro tipo de respostas dadas centrou-se nas cidades: “são cidades”.

Se antes mencionei o facto de existirem mudanças no tipo de ideias e nas respostas dadas pelos discentes, serão agora mencionadas essas mesmas mudanças que ocorreram e que foram possíveis notar na análise às respostas dadas pelos alunos.

Se no questionário de Ideias Iniciais, apenas se observaram Ideias Alternativas, no questionário final, observaram-se um outro tipo de respostas, o que levou a uma caracterização diferente das ideias, dando lugar a novas categorias.

Começando pela primeira mudança visível, surgiram as **Ideias de Senso Comum**, no qual os alunos apresentam ideias vagas, relacionado o conceito com as suas vivências e com as experiências do dia a dia, tendo os discentes dado o seguinte tipo de respostas: “um concelho é uma zona que tem selos, bandeiras, etc.”; “é um local que tem bandeira, selos, etc”, “é uma localidade que tem bandeira, selos, etc”. Com estas respostas, denotamos a capacidade de os discentes identificarem alguns elementos do concelho medieval: bandeiras, selos.

Uma outra mudança visível foi o surgimento de **Ideias Aproximadas** nas respostas que foram dadas pelos alunos. As respostas são muito próximas ao conceito histórico, sendo suportadas pelo conhecimento prévio dos discentes. Denotou-se as seguintes respostas: “é uma comunidade de homens livres”; “os concelhos distinguem-se dos senhorios pois os concelhos têm símbolos que o definem: hino, bandeira, selo”; “os concelhos distinguem-se dos senhorios através das bandeiras, dos selos etc”; “é uma comunidade num território com uma certa autonomia”. Com base nestas respostas, destaco a distinção feita pelos alunos de um concelho dum senhorio; os elementos que definiam, para os alunos, um concelho de um senhorio; e o fato de afirmarem que os concelhos eram uma comunidade num território com uma determinada autonomia. Não definem completamente o que era um concelho, mas aproximam-se muito do que era um concelho medieval.

Por último, e relativamente à última mudança que fora visível aquando da análise das respostas a este questionário final, chamou à atenção a presença de **Ideias Históricas** nas

respostas dos alunos, o que causou surpresa, visto que, não se observou a presença deste tipo de ideias no questionário de Ideias Iniciais.

Os alunos apresentaram ideias que revelaram conhecimento histórico sobre o dito conceito substantivo de Concelhos, estando devidamente fundamentado, tendo os alunos dado as seguintes respostas: “um concelho é uma comunidade de homens livres, moradores num território com uma certa autonomia concedida pelo rei ou pelo senhor através da carta de foral”; “comunidade de homens livres (vizinhos) moradores num território com uma certa autonomia concedida pelo rei”.

Isto poderá levar-nos a retirar a conclusão de um possível estudo em casa, feito pelos alunos, ou, poderemos pôr em cima da mesa a possibilidade de os alunos terem copiado do manual a definição de Concelhos, quando ocorreu a implementação do questionário de Ideias Finais.

Passando para o último conceito substantivo, as **Cartas de Foral**, poderemos afirmar que foram visíveis mudanças, tal como foi visível no conceito anterior, os Concelhos.

Se nas Ideias Iniciais, verificámos um tipo de respostas, tais como: “uma carta de Foral fornece informações sobre feiras”; “as cartas de foral fornecem informações sobre as feiras”, nas Ideias Finais, verificámos um outro tipo de respostas, mais desenvolvidas, porém, muito longe do conceito histórico que define Cartas de Foral, sendo exemplo as seguintes respostas: “carta que fornece informações importantes”; “é uma carta que transmite mensagens importantes”. Reconhecem a importância deste tipo de cartas, e reconhecem a importância das mensagens que eram transmitidas neste documento. Contudo, se nas Ideias Iniciais, observamos um número de ocorrências relativamente baixo no conceito substantivo de Senhorios; já nas Ideias Finais, observámos um aumento substancial de ocorrências, fazendo-nos chegar à conclusão que foi um conceito que ficou mal compreendido; Considero que a estratégia de ensino deste conceito deveria e poderia ter sido diferente, a fim de proporcionar ao aluno uma melhor aprendizagem, e não terem ficado com dúvidas no que toca a este conceito.

Nas Ideias Iniciais, foi possível observar a presença de Ideias de Senso Comum nas respostas dadas pelos alunos no que toca a este conceito substantivo, ou seja, eram ideias vagas, em que relacionavam o conceito com as vivências do seu dia a dia, tendo os seguintes exemplos como função de verificarmos os tipos de respostas que os alunos deram nas Ideias Iniciais: “Uma carta de foral é uma carta que diz de quem são aqueles terrenos, quem manda nos

terrenos.”; “São cartas que dizem o terreno de cada um”. Como é possível ver, os discentes associam a carta de foral àqueles que são os donos dos terrenos.

Por outro lado, nas Ideias Finais, iremos verificar um tipo de respostas, muito próximas do que disseram no questionário de Ideias Iniciais, continuando assim muito longe do conceito histórico, sendo exemplo as seguintes respostas: “Acho que é uma carta que diz o que é que aquele sítio é (concelho, senhorios)”;

“Eram cartas importantes que transmitiam a mensagem do rei”.

Foi possível, comparando o questionário de Ideias Iniciais e Ideias Finais no que toca a este conceito, denotar o aumento de ocorrências relativamente às Ideias de Senso Comum entre os dois questionários, levando-nos assim à conclusão, e como foi referido anteriormente, a não aprendizagem correta nem total do conceito de Carta de Foral, o que poderá ter suscitado contínuas dúvidas nos discentes relativamente a este conceito, e que, infelizmente, não foi possível retirar todas as suas dúvidas.

Se no questionário de Ideias iniciais, observámos ideias tautológicas, em que os alunos utilizaram o próprio conceito ou com palavras semelhantes para explicar o conceito substantivo em questão, no questionário de Ideias Finais, isso não se observou, surgindo assim as ditas Ideias Aproximadas, e como o próprio nome indica, as ideias apresentadas pelos alunos estavam muito próximas ao conceito histórico, estando suportadas pelos conhecimentos prévios que os alunos possuíam e foram adquiridos após a leção da matéria. Observou-se um desenvolvimento no pensamento dos alunos, contudo não adquiriram totalmente o conhecimento, estando ainda assim longe do conceito propriamente dito.

Verificámos assim, a aprendizagem parcial dos alunos no que toca a este conceito, e para compreendermos o que antes foi dito, apresento, a título de exemplo, as respostas dadas pelos alunos: “Documento concedido pelo rei”; “É um documento concedido pelo rei que reconhecia um concelho”. É possível retirar as seguintes conclusões: os alunos conseguem identificar a figura régia que concedia este tipo de documentos; conseguem compreender a importância que as Cartas de Foral tinham para a época e para os reinos; e indicam a quem é que estes documentos eram concedidos.

Por último, denotámos a presença de uma Ideia Histórica na resposta dada por um aluno, no qual, este mesmo aluno revela na sua resposta, conhecimento histórico sobre o conceito substantivo de Cartas de Foral, estando devidamente fundamentado. Este tipo de ideias não

foi possível verificar no questionário de Ideias Iniciais, tendo assim existido uma progressão das ideias neste aluno, ou seja, conseguiu compreender de uma forma completa o conceito, a sua importância, identificou por quem era dado ou por quem era concedido este documento, a quem é que era concedido, tendo definido perfeitamente o conceito: “Documento concedido pelo rei ou pelos senhores do clero e da nobreza, que criava ou reconhecia um concelho, atribuindo aos seus habitantes livres alguns deveres”.

Concluindo, e focando-nos no primeiro conceito, os Senhorios, denotámos diferenças entre as Ideias Iniciais e Finais. Se nas Ideias Iniciais verificámos um elevado número de Ideias Alternativas, já nas Ideias Finais, iremos denotar a presença das mesmas ideias, mas em menor número, ou seja, existiu um decréscimo deste tipo de ideias nos alunos. Um outro tipo de ideias, as de Senso Comum, também se encontravam presentes nas ideias Iniciais, contudo, não se observou qualquer tipo de ocorrências nas Ideias Finais. Surgiram, então, as Ideias Aproximadas nas respostas dos estudantes, caso esse único nas Ideias Finais, ao contrário daquilo que se verificou nas Ideias Iniciais.

Já no segundo conceito, os Concelhos, sobressaem algumas diferenças entre as Ideias Iniciais e Finais. Se nas Ideias Iniciais foi possível denotar um elevado número de Ideias Alternativas, já nas Ideias Finais, iremos observar na mesma a presença destas ideias, mas em menor número, ou seja, existiu um decréscimo deste tipo de ideias nos alunos.

Se nas Ideias Iniciais, as Ideias de Senso Comum não foram notadas, já nas Ideias Finais, as mesmas apareceram.

Surgiram, também, as Ideias Aproximadas nas respostas dos estudantes, caso esse único nas Ideias Finais, ao contrário daquilo que se verificou nas Ideias Iniciais.

Assistimos ao surgimento, e com grande surpresa, de Ideias Históricas nas respostas dos estudantes.

Por último, e no terceiro e último conceito substantivo: Cartas de Foral, reparamos os mesmos acontecimentos que fomos observando nos outros conceitos. Ao contrário daquilo que foi possível perceber, das Ideias Iniciais para as Ideias Finais, o número de ocorrências aumentou. O mesmo aconteceu com as Ideias de Senso Comum. O número de ocorrências das Ideias Iniciais para as Ideias Finais, também evoluiu.

Se nas Ideias Iniciais, constatamos a presença de Ideias Tautológicas, nas Ideias Finais, o mesmo não aconteceu.

Surgiram as Ideias Aproximadas nas respostas dos estudantes, caso esse único nas Ideias Finais, ao contrário daquilo que se verificou nas Ideias Iniciais, o que foi acontecendo nos outros conceitos substantivos em análise.

Assistimos ao surgimento, e com grande surpresa, de Ideias Históricas nas respostas dos estudantes.

Com isto, retiramos a ilação que poderia ter existido uma evolução nos alunos, naquilo que se refere ao surgimento tanto de Ideias Aproximadas como de Ideias Históricas.

Contudo, o aumento de ocorrências de Ideias Alternativas pressupõe dificuldades na aprendizagem dos alunos, e que deveriam ter sido mais bem trabalhadas, com a aplicação de outras estratégias, de forma a ajudar os alunos a compreender melhor os conceitos com mais dificuldades.

“De que forma as cartas de foral e as cartas de feira permitem a construção do conhecimento histórico sobre o Portugal concelhio e senhorial, através da evidência histórica?”

Na aula de implementação do estudo, utilizei 3 recursos, sendo um Vídeo, um PowerPoint com fontes diversas e por fim, uma Ficha de Trabalho.

O tema do Vídeo focava-se nos Senhorios, conceito esse que existiam algumas dúvidas. E como foi possível saber que os alunos possuíam dúvidas neste conceito? Foi a partir da análise da Ficha de Ideias Iniciais, e consoante essas respostas, achei pertinente focar-me nesse conceito, de modo que os alunos ficassem a entender o que eram Senhorios, a sua importância, o papel que tinham na sociedade da época.

Exibi, então, esse mesmo vídeo, e sendo as minhas questões muito focadas neste conceito, denotei imensas dificuldades nos alunos em responder às questões por mim formuladas. Os alunos não conseguiram afirmar para que serviam estes mesmos senhorios, nem mesmo conseguiram identificar quem vivia nestes ditos territórios. A única questão à qual responderam foi relativa a quem é que explorava estes territórios, tendo respondido o povo. Tentei explorar ainda mais o tema, fazendo-lhes várias questões, a fim de eles entenderem e ficarem a perceber sobre este conceito. Contudo, não foi suficiente, visto que ficaram com algumas dúvidas e não conseguiram, assim, desenvolver o seu pensamento histórico, não atingindo, assim, o meu objetivo inicial.

Refletindo, agora, a utilização do vídeo, não terá sido a melhor opção para explicar este conceito. Deveria ter optado por uma outra estratégia para explicar este conceito, de modo que proporcionasse uma melhor aprendizagem.

Com o tempo limitado, e tendo o receio de não conseguir cumprir o plano de aula delineado, avancei, aplicando o segundo recurso anteriormente mencionada.

Apresentei o PowerPoint, possuindo várias fontes, relacionadas com esta temática. Os temas focaram-se nos Senhorios, na sua origem, para as zonas nas quais surgiram esses Senhorios, a sua localização e distribuição geográfica, a importância que possuíam para os grandes senhores.

Apercebi-me que as dúvidas foram continuando a persistir nos alunos, apesar das minhas tentativas em suprimir essas mesmas dúvidas, fazendo questões, analisando a fundo as fontes presentes no PowerPoint, contudo, não se verificou muita atenção e interesse dos alunos. É claro que existiu um caso de um ou dois alunos que estavam interessados na temática, e foram respondendo às questões por mim colocadas.

Continuei assim, e conforme o alinhamento da aula, para outro conceito substantivo: os Concelhos. Questionei os discentes sobre a forma como os Concelhos tinham surgido, no entanto, as respostas que pretendia receber, não foram ao encontro do que eu pretendia, ou seja, algumas alunas apresentavam respostas totalmente descabidas, e só poucos apresentavam respostas com ideias válidas.

Após isso, realizei a análise, juntamente com os alunos, das fontes presentes no PowerPoint, e ao longo dessa análise, fui colocando questões, contudo, as respostas dos alunos eram muito baseadas naquilo que estava presente nas fontes, ao nível da informação. Como Pinto (2007) afirma: “Os alunos não discriminam fonte primária de secundária. Usam fontes primárias da mesma forma que as narrativas dos livros de textos. Baseiam as suas conclusões em documentos escritos, ignorando as fontes iconográficas.”

Mesmo com as fontes projetadas, grande parte dos alunos apresentaram inúmeras dificuldades em responder às questões colocadas, não sabiam responder, e quando respondiam, não conseguiam justificar as suas respostas.

Os alunos não foram colocando muitas questões ao longo da leção deste conceito, e isso poderá justificar-se pela falta de interesse, ou por possivelmente estarem já em modo de férias, o que levou a uma falta de interesse.

No entanto, destaco a questão de um aluno, no qual questionou-me o que era um Selo. Após essa questão, eu expliquei o que era um selo e tendo um Selo presente no PowerPoint, mostrei à turma esse selo e a sua utilidade para a época.

Achei pertinente focar-me nos Símbolos de um Concelho. Questionei os alunos se conheciam algum símbolo, no entanto, a resposta foi negativa. Então, apresentei-lhes, e focando-me no contexto particular de Guimarães, a Torre da Antiga Muralha. Foi visível um grande espanto na turma e foi uma surpresa pessoal, visto que tinha a certeza de que os alunos iriam identificar a Torre da Antiga Muralha, ou até mesmo iriam referir muralhas, e até o próprio Castelo de Guimarães.

No entanto, expliquei que não existia apenas aquele símbolo, mas outro tipo de símbolos, tal como o Pelourinho. Ao ter dito várias curiosidades, viu-se uma mudança de comportamento, ou seja, um maior interesse por parte dos alunos, e no qual foram colocando questões, às quais essas questões e dúvidas foram sendo solucionadas com a explicação.

Tendo avançado para a explicação do último conceito substantivo, as Cartas de Foral, e estando uma Carta de Foral projetada, sendo a de Melgaço, do ano de 1181, as questões foram surgindo, tendo-se focado muito no que era uma carta de foral, por quem é que era escrito, o porquê de ser atribuída, a quem é que era atribuída, e por quem é que era dada essa mesma carta. Uma questão interessante e que foi posta por um aluno após a exploração e análise da carta de foral, em que queria saber o porquê de no documento estava o nome de um padre como o autor e o ano era diferente do que aquele que estava no documento, se era só o rei que promulgava este tipo de cartas. Identificaram que era um membro do clero, um cónego.

Então avançou-se para a realização do terceiro elemento idealizado para esta aula: a Ficha de Trabalho.

Era uma ficha de trabalho composta por duas fontes, sendo uma delas um excerto retirado do Foral outorgado pelo Conde D. Henrique em 1096 a Guimarães; sendo a outra fonte um excerto do foral outorgado por D. Afonso Henriques a Guimarães em 1128, no qual confirma e amplia o Foral outorgado pelo Conde D. Henrique, seu pai.

Analisando posteriormente as respostas e tendo observado a realização desta ficha por parte dos alunos, denotei algumas dificuldades. Essas mesmas dificuldades prenderam-se com os conceitos presentes; até mesmo com o próprio vocabulário, tendo os alunos questionado

várias vezes o significado de algumas palavras. A presença de um glossário não foi tão útil como eu pensava que seria e não ajudou da forma como eu pretendia.

Outro tipo de dificuldades que observei foi nas respostas às questões, em que maior parte dos alunos não conseguiram responder às questões colocadas.

Observei uma entreaajuda nos alunos, em que alguns alunos apontavam o que o colega deveria de responder à questão.

Outro aspeto observado, e ao nível da evidência, e como refere Pinto (2007) foi possível verificar uma “dificuldade na compreensão (e reformulação) da informação da fonte. Não exploram a ambiguidade do significado nas fontes, baseiam as suas sínteses históricas quase sempre numa única fonte, escrita” (p.151).

Foi notório nas respostas dos alunos, e como foi referido anteriormente, a dificuldade em responder com base nas fontes, e com base naquilo que Pinto (2007) aponta: “retiram informações avulsas, por vezes sem nexos, copiadas da fonte” (p.298).

Leva-nos assim à conclusão de que os estudantes tiveram dificuldade na compreensão (e reformulação) da informação da fonte, tal como Pinto (2007) constatou também no seu estudo.

Em conclusão, os estudantes tiveram maiores dificuldades no conceito de Senhorios, porque não foi um conceito muito trabalhado e o tipo de fontes e estratégias utilizadas para a explicação deste conceito deveriam ter sido outras, ou seja, estratégias que facilitassem uma melhor compreensão do conceito, através da exploração de fontes a pares, para haver maior colaboração no processo de aprendizagem.

Um outro aspeto, centra-se no fato do projeto ter sido implementado muito próximo do fim do ano letivo, o que leva, obviamente a uma distração maior nos alunos e a um maior desinteresse dos mesmos, o que prejudicou muito a implementação deste projeto.

“Como a história local, a partir do foral de Guimarães pode contribuir para compreender os processos históricos nacionais relacionados com os senhorios e concelhos no período da Monarquia Feudal?”

Na ficha de trabalho que foi implementada, os alunos tinham de analisar dois excertos, sendo um relativo ao Foral outorgado pelo Conde D. Henrique em 1096 a Guimarães; e o outro era relativo ao Foral outorgado por D. Afonso Henriques a Guimarães em 1128 em que confirmava e ampliava o Foral outorgado pelo seu pai, o Conde D. Henrique.

Analisando as respostas às questões presentes nesta ficha de trabalho, e quando questionados por quem tinham sido outorgados os dois forais, a maioria dos alunos da turma, conseguiu indicar sem qualquer dificuldade os dois monarcas que outorgaram os dois forais. Foi possível verificar a existência do caso de um aluno no qual apontou apenas o nome do Conde D. Henrique e não indicou o nome de D. Afonso Henriques.

Na questão seguinte, os discentes teriam de indicar os anos em que foram outorgados os dois forais. Nesta questão, e em relação à questão anterior, é possível denotar mais dificuldade, consoante as respostas que foram dadas. A maior parte dos alunos responde acertadamente, indicando os anos de 1096 e 1128.

Continuando na análise às respostas dadas a esta ficha de trabalho, denotamos uma grande dificuldade nos discentes, quando questionados o que determinava tanto o foral A, relativo ao foral concedido pelo Conde D. Henrique em 1096, como o foral B, tendo sido este foral concedido pelo filho do Conde D. Henrique, D. Afonso Henriques, no ano de 1128. Um elevado número de alunos não apresentou qualquer tipo de resposta, e os restantes alunos limitaram-se apenas a fazer uma cópia de toda a informação que estava presente nestes dois documentos, e até mesmo apresentam as mesmas respostas dos outros colegas.

Quando são inquiridos sobre as diferenças que encontraram entre os dois forais, observa-se a incapacidade de grande parte dos alunos em apontarem diferenças. Por outro lado, e aqueles que apontam as diferenças entre os dois forais, apenas apontam aspetos relativos ao autor, à data. No entanto, os alunos destacam um outro aspeto, sendo ele relativo à mensagem que estava presente nestes dois forais. Estes estudantes afirmam que o foral A “estava a dar uma nova mensagem” e o foral B, aprova a mensagem do foral A. Realizaram, igualmente, inferências às próprias fontes, tendo em conta o contexto da época em estudo e as mudanças ocorridas.

Se na questão anterior foi grande a incapacidade de os alunos apresentarem as diferenças entre os dois forais, na questão seguinte, quando são convidados a indicar as semelhanças entre os dois documentos régios, as dificuldades ainda foram maiores. Aqueles que apresentaram uma resposta, focam-se, exclusivamente, à estrutura das fontes e à tentativa de compreensão restrita da mensagem presente nos documentos.

Seguindo na análise das ideias expressas nas respostas, e tendo sido inquiridos por que razão ou qual foi a necessidade de Guimarães ter tido um novo foral, e se temos observado uma contínua dificuldade, o mesmo aconteceu nesta questão. Aqueles alunos que

apresentaram uma resposta, limitaram-se a fazer *copy-paste*, ou seja, copiaram toda a informação que continha o documento, não tendo assim apresentado qualquer justificação para aquela resposta.

Já na questão seguinte, poderei destacar o seguinte aspeto: a competência dos alunos em indicarem vários elementos que poderiam identificar um Concelho, aquando da questão: “Guimarães era um Concelho ou um Senhorio?”, indicando as bandeiras, os selos, os brasões como elementos identificadores de um Concelho. No entanto, denotamos outro tipo de respostas, sendo elas com uma explicação vazia e em muitos casos sem qualquer sentido.

Na última questão, era apresentada a seguinte questão: “Por que razão eram importantes os forais na Idade Média?”

As respostas dadas foram ao encontro daquilo que se foi verificando ao longo da análise, tendo uma explicação vazia, ou até mesmo genérica, tendo como exemplo o seguinte: “Os forais eram importantes na Idade Média porque eram mensagens transmitidas pelo rei”.

Por outro lado, pudemos observar respostas com uma explicação restrita, contendo, em certos casos, ideias de senso comum: “Os forais eram importantes na Idade Média, porque para dar início às feiras”. Como bem sabemos, não eram as Cartas de Foral que davam início às feiras, mas sim as Cartas de Feira. Foi uma dúvida que persistiu nos alunos e que deveria ter sido retirada, contudo não foi possível.

“Como evoluiu o desenvolvimento de competências dos alunos ao nível da interpretação de fontes documentais da época a partir da evidência histórica?”

Analisando a Ficha de Metacognição, e mais concretamente as respostas dadas pelos discentes às questões presentes nesta ficha, podemos retirar algumas conclusões: em primeiro lugar, os alunos sentiram uma certa dificuldade no que toca ao distinguir o que eram Cartas de Foral de Cartas de Feira, afirmando que as últimas eram aquelas que eram atribuídas pelo rei e assim levavam à formação de um Concelho. Outros alunos deram um grande destaque à mensagem que vinha nestas cartas, os seus fins, as decisões que eram tomadas pelo monarca. Verificámos a importância que outros alunos demonstraram para com o documento régio.

No entanto, os discentes apresentaram algumas dúvidas relativamente à temática que fora lecionada. Essas dúvidas recaíram sobre os conceitos de Senhorios e Concelhos, mais concretamente na incapacidade de distinguir um conceito do outro. Outras dúvidas surgiram, e noutros conceitos, sendo eles as Cartas de Foral e sobre a sua importância que tinha para o

rei, mas principalmente para o reino. Denotou-se dúvidas nos conceitos de Concelhos e Cartas de Foral; sobre a origem, tendo sido uma resposta muito vaga, pois o aluno/a não indicou o tema ao qual se estava a referir.

Os discentes tiveram a oportunidade de mencionarem o que gostariam de saber mais sobre o tema, sendo este tema relacionado com os Concelhos, Senhorios e Cartas de Foral. Um aluno afirmou que gostaria de aprofundar mais o tema; outros alunos mencionaram que pretendiam saber mais sobre os conceitos de Senhorios e Cartas de Foral. Foi possível, na análise a estas respostas, denotar a vontade por parte de um número de alunos em aprenderem sobre a datação das Cartas de Foral; e por último, a título de curiosidade, um aluno confessa a vontade de aprender mais sobre a primeira Carta de Foral.

Por outro lado, estes alunos foram capazes de identificar e apontar um símbolo ou uma imagem relativamente ao tema, no qual apontaram a Muralha de Guimarães, a própria bandeira, o rei, o brasão, a Carta de Foral e até o Castelo de Guimarães. Assim víamos nas suas respostas, qual era o símbolo que achavam mais importantes para eles.

Contudo, quando foram desafiados a justificarem a razão de terem escolhido um símbolo ou uma imagem, as suas justificações foram muito vagas e muito pobres na argumentação.

Quando convidados a apontarem a forma como tinham aprendido, apresentaram as mais variadas formas, sendo elas: com o professor e com o manual; a pensar, a estudar e a realizar tarefas; com o manual e com os materiais do professor; tempo de aprendizagem; pensando.

Por último, era-lhes questionado a maneira como poderiam aplicar todo o conhecimento que aprenderam ao longo da leção da temática. Uns alunos apontaram através da realização de exercícios de aplicação; na realização de tarefas; outros apontaram os testes como a melhor forma de aplicarem os seus conhecimentos. Ressalvo agora a resposta por parte de um aluno, tendo dito que poderia aplicar ou mobilizar os seus conhecimentos em novos contextos, nomeadamente, na profissão de guia ou até mesmo de docente.

Concluindo, poderemos retirar algumas ilações. Começando pela primeira ilação, podemos concluir que foi uma temática complexa para os alunos e que implicava um trabalho mais aprofundado, não tendo havido tempo para o realizar, o que nos levou a ter respostas como aquelas que mencionei anteriormente e que não permitiu aos alunos atingirem os objetivos propostos e uma grande parte ter tido algumas dificuldades no que tocou a apontarem o que entendiam pelos conceitos substantivos, sendo eles os: Concelhos, Senhorios e as Cartas de Foral. Por outro lado, vi em alguns alunos vontade em querer aprender mais sobre estas

temáticas e sobre estes conceitos, conceitos esses que são bastante interessantes, mas ao mesmo tempo complexos. Contudo, os a maior parte dos alunos desta turma, não se interessou muito pela temática, pois não se criou uma ligação como aquela que eles tinham com a docente cooperante. O facto de esta temática ter sido lecionada muito próxima do fim do ano, a atenção e o interesse destes alunos não era a mesma.

Não obstante, e como uma coisa leva a outra, a ilação seguinte que poderemos retirar prende-se com as estratégias de ensino utilizadas. A realização de uma ficha de trabalho e a projeção de um PowerPoint com fontes diversas, poderá ter ajudado os alunos a entender um pouco mais sobre o tema, mas não foram suficientes para uma efetiva aprendizagem. As estratégias deveriam ter sido outras, deveria ter repensado noutra tipo de abordagem. Considero que também que a forma de ensinar não foi a mais correta, visto que, foi uma forma de ensinar muito centrada em mim, muito no professor, sendo aulas muito dialogadas, com questionamento em grande grupo, não permitindo aos discentes aprenderem por si próprios e assim não atingiram o conhecimento que se pretendia, à exceção da aplicação das fichas de trabalho que foram realizadas de forma individual.

É importante ressaltar um aspeto fundamental: as estratégias pensadas foram sendo remodeladas, repensadas conforme as necessidades da turma deste estudo.

Apesar de termos visto uma progressão muito pequena nesta turma, existiu um trabalho anterior, ou seja, a análise das fontes subordinadas a outras temáticas, e também a esta temática, que permitiu trabalhar com os alunos a evidência histórica. Estes alunos foram capazes de analisar as fontes, de adquirir conhecimento, e tendo conseguido alguns alunos fundamentar as suas respostas, umas mais trabalhadas do que outras, não esquecendo o facto de terem desenvolvido competências no que toca à própria evidência histórica.

Os resultados obtidos não foram ao encontro daquilo que eu estava à espera, no entanto, não aponto como um fracasso, mas sim como uma aprendizagem. Olhando agora para trás, e fazendo uma autocrítica, a aula de implementação do projeto não deveria ter sido na última semana de aulas, visto que os alunos estavam desmotivados, agitados e sem o foco necessário para a aprendizagem da matéria lecionada. Delineei as estratégias adequadas para as dificuldades e as capacidades que esta turma apresentava.

## Referências Bibliográficas

- Ashby, R. (2003). O conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos (The Concept of Historical Evidence: Curriculum demands and children's understandings). In I. Barca (Org). *Atas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica - Educação Histórica e Museus* (pp.37-55. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2020). Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L., Alves & M. Gago (Ed.) *Diálogo(s) Epistemologia(s) e Educação Histórica*. CITCEM-Edições Afrontamento.
- Coelho, M. (2006). "O Foral de Porto de Mós e a Política Dionisina de Desenvolvimento Concelhio". *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, 6, 31-50.
- Coelho, M. H. (1996). "Concelhos" In: M. H. da Cruz Coelho e A. L. de Carvalho Homem) *Portugal em definição de fronteiras (1096-1325). Do condado portucalense à crise do século XIV*. (Vol. 3 ). Joel Serrão e A.H. de Oliveira Marques (Dir.) *Nova História de Portugal* . Presença.
- Cooper, H. (2005). *The Teaching of History in Primary Schools- Implementation the Revised National Curriculum* (3rd ed.). David Fulton.
- Duarte, L. M. (2002-2003). "Os "forais novos": uma reforma falhada?". *Revista Portuguesa de História*, 1, 391-404.
- Lee, P. &. (2000). "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14." In Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (Eds.). *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, 199-222. New York University Pre.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão da vida no passado. In I. Barca (Ed.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp 19-36), CIEd, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2011). What kind of past should students encounter in school?. In *Proceedings of the International Conference on Learning and Understanding: How students learn history*. Tsing-Hua University. pp. 1-24.
- Mattoso, J. (1997). Concelhos, In *História de Portugal - A Monarquia Feudal, Vol. II (1096 - 1480)*, 227. Editorial Estampa.

- Pinto, A. M. (2008). *“O Lavrador” de Forais. Estudo dos forais outorgados por D. Dinis.* (Dissertação de Mestrado em História da Idade Média). Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras.
- Proença, M. C. (2020). *Dicionário de História de Portugal* (Vol. 2). Círculo Leitores.
- Reis, A. M. (Jan.-Dez de 1996). O foral de Guimarães -Primeiro foral português -O contributo dos burgueses para a fundação de Portugal. *Revista de Guimarães*, 106, 55-77.
- Sanchez -Albornoz, C. (1943). *Ruina y extinción del municipio romano en España e instituciones que le reemplazan.* Buenos Aires:Facultad de Filosofia e Letras.
- Simão, C. (2007). *A construção de evidência histórica: conceções de alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário.* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho].Universidade do Minho.
- Soares, T. d. (s.d.). [Recensão a] Alfredo Pimenta: Os forais medievais Vimaranenses. Em *Revista Portuguesa de História*, 2, 503-511. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Veríssimo, M. H. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um estudo com alunos do Ensino Secundário.* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação especialidade de Educação em Ensino de História e Ciências Sociais). Universidade do Minho.

Sites:

- Dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org/>

## **Anexos**

Anexo 1 - Questionário de Ideias Prévias.....	98
Anexo 2 - Ficha de Trabalho sobre os Concelhos, Senhorios e Forais .....	100
Anexo 3 - Ficha de Metacognição .....	104
Anexo 4 - Plano de Aula assistida.....	106
Anexo 5 - PowerPoint utilizado (fontes diversas) .....	109

# Anexo 1 - Questionário de Ideias Prévias

1. Observa o documento.

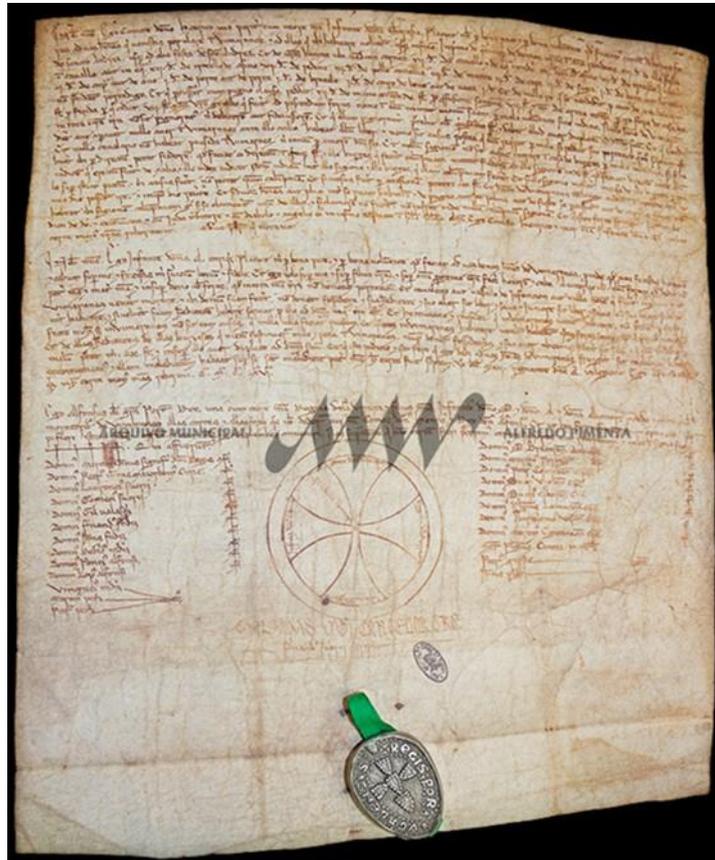


Figura 1- Foral de Guimarães

1. Com base na Figura 1, indica o tipo de documento que observas.

---

---

---

2. Diz o que entendes por Senhorios.

---

---

---

3. Diz o que entendes por Concelho.

---

---

---

4. Diz o que entendes por Carta de Foral.

---

---

---

5. Quem poderia conceder Cartas de Foral?

---

---

---

6. Que importância tinham as Cartas de Foral?

---

---

---

7. Conheces outras localidades a quem lhes foi concedida Carta de Foral? Se sim, indica as que conheces.

---

---

---

8. O que gostarias de saber mais sobre as Cartas de Foral, os Concelhos e os Senhorios?

---

---

---

Obrigado!

André Filipe Lucas Soares

## Anexo 2 - Ficha de Trabalho sobre os Concelhos, Senhorios e Forais

### Ficha de Trabalho

#### Tema/ Conteúdo: Concelhos e Forais

1. Lê os seguintes excertos:

Fonte A - Excerto retirado do Foral outorgado pelo Conde D. Henrique em 1096 a Guimarães.

“Eu, conde D. Henrique, juntamente com minha esposa, infanta D. Teresa:

Aprove-nos, por boa paz e boa vontade, que façamos carta de bons foros a vós, homens que viestes povoar Guimarães, e àqueles que aí quiserem habitar até ao fim (do mundo).

Em primeiro, de cada uma das vossas casas dareis 12 dinheiros, desde a festa de Santo André até à festa de Santo André do ano seguinte.

E das vossas bancas onde vendeis carne, 12 dinheiros.

A não ser o devedor ou fiador, nenhum homem de Guimarães em toda a nossa terra seja penhorado; e quem o penhorar pagar-nos-á quinhentos soldos e dará em dobro o que tiver penhorado, ao respectivo dono.

E quem vender ou comprar algum haver em Guimarães perante o concelho o possua livremente e ninguém tenha depois a ousadia de lho requerer por mal, mas dê a sua portagem, conforme está escrito.

A não ser o devedor ou fiador, nenhum homem de Guimarães em toda a nossa terra seja penhorado; e quem o penhorar pagar-nos-á quinhentos soldos e dará em dobro o que tiver penhorado, ao respectivo dono.

E aqueles que estes foros desrespeitarem sejam malditos de Deus e excomungados e condenados com Judas traidor e com o diabo e os seus anjos no inferno, pelos séculos dos séculos, amen.

E nenhum saião ouse entrar na casa de burguês por má vontade, mas, se tiver de lá ir por direito, peça um fiador que lhe dê a garantia de 5 soldos, e o burguês que cometer uma

infracção presente ao saião um fiador, em 5 soldos, que lhe dê garantia ante o juiz posto pelo concelho, e o juiz julgue o recto juízo entre o saião e o burguês que cometeu a infracção.

E se, contra esta sentença, o saião entrar na casa do burguês por mal, e aí for morto, não se pague nada por isto.

Eu conde D. Henrique e a minha esposa infanta D. Teresa firmamos esta carta com as  
nossas mãos.”

Glossário: foro- Título de cidade concedido a uma vila; penhorado- tomado em penhora, apreender judicialmente os bens do devedor;

fiador- pessoa que se obriga a dar conta dos bens de outrem; soldo- pagamento por trabalho.

Fonte B- Excerto do Foral outorgado por D. Afonso Henriques a Guimarães em 1128 em que confirma e amplia o Foral outorgado por seu pai, D. Henrique.

“Em nome de Deus.

Eu infante D. Afonso Henriques:

Aprouve-me, por boa paz e boa vontade, fazer [bons foros] a vós, homens de Guimarães, porque me destes honra e apoio e me prestastes bom e fiel serviço.

Autorizo o foro que vos deu meu pai e minha mãe e, além disso, dou-vos por foros que: em toda a minha terra não pagueis portagem;

E o cavaleiro ou o vassalo de infância ou qualquer homem que for ingénuo (i.e. livre) e vier morar em Guimarães, e aí fizer a sua casa, não dê fossadeira e a sua herdade e o seu haver seja livre e salvo;

E quantos em Guimarães vierem habitar tenham sempre estes foros, como os primeiros que para aí vieram;

E os burgueses que comigo suportaram o mal e o sacrifício em Guimarães nunca dêem fossadeira das suas herdades e o seu haver onde quer que seja esteja a salvo e quem o tomar por mal pague-me 60 soldos e dê, além disso, o haver em dobro ao seu dono.

E quem desrespeitar este juízo e este foro que dei a vós, homens de Guimarães, seja maldito de Deus e excomungado e tenha sobre si a maldição, como a invocou o meu pai.

Eu Afonso Henriques firmei esta carta com a minha mão.”Glossário: portagem- Tributo que se pagava por cargas ou passagem, etc., ao entrar às portas de uma cidade; fossadeira- tributo dos que se eximiam de acompanhar o rei em fossados.; herdade-grande propriedade rústica geralmente composta de montado e terras de sementeira

2. Quem outorgou o foral da fonte A e o foral da fonte B?

---

---

---

3. Em que anos foram outorgados os dois forais?

---

---

4. O que determinava o foral da fonte A?

---

---

---

5. O que determinava o foral da fonte B?

---

---

---

6. Quais são as diferenças que encontras entre o foral da fonte A e o foral da fonte B?

---

---

---

7. Quais são as semelhanças que identificas entre o Foral da fonte A e o Foral da fonte B?

---

---

---

8. Por que houve necessidade de Guimarães ter um novo Foral?

---

---

---



Fonte C- Torre da Antiga Muralha

9. Guimarães era um Concelho ou um Senhorio? Justifica a tua resposta

---

---

---

10. Por que razão eram importantes os forais na Idade Média?

---

---

---

Obrigado!

André Filipe Lucas Soares

### Anexo 3 - Ficha de Metacognição

Tema:

Concelhos, Senhorios e Cartas de Foral

1. Diz o que entendes agora por Senhorios.

---

---

---

2. Diz o que entendes agora por Concelho.

---

---

---

3. Diz o que entendes por Carta de Foral.

---

---

---

4. O que fiquei a saber sobre importância das Cartas de Foral?

---

---

---

5. Que dúvidas ainda tenho sobre este tema?

---

---

---

6. O que gostarias de saber mais sobre o tema?

---

---

7. Se tivesses que associar uma imagem ou um símbolo a este tema qual escolhias?  
Justifica.

---

---

---

8. Como que é que aprendi?

---

---

---

9. Como posso aplicar o que aprendi?

---

---

---

Obrigado!

André Filipe Lucas Soares

#### Anexo 4 - Plano de Aula assistida

Turma: 7º ano

Data: 09/06/2022

Duração: 50 minutos

<b>Domínio:</b> Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XII A XIV	
<b>Subdomínio:</b> Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII a XIV	
<b>Competências específicas da História</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico.</li><li>• Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica.</li><li>• Relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda.</li><li>• Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História.</li></ul>	
<b>Aprendizagens Essenciais- Conhecimentos, capacidades, atitudes</b>	<b>Conteúdos/conceitos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Explicar a divisão do país em senhorios laicos e eclesiásticos e em concelhos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Portugal medieval: senhorios e concelhos<ul style="list-style-type: none"><li>-Senhorio, concelho, foral ou carta de foral</li></ul></li><li>• Evidência histórica</li></ul>
	Questão -problema
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Qual foi a importância dos forais para a consolidação do território português?</li></ul>
	Recursos
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Manual<ul style="list-style-type: none"><li>Páginas 148-149</li></ul></li><li>• PowerPoint</li><li>• Quadro</li><li>• Projetor</li><li>• Computador</li></ul>

### **Momento 1**

O professor dá início à aula introduzindo o tema; posteriormente escreve o sumário. No momento seguinte o docente através de questionamento orientado procede à revisão da temática trabalhada nas aulas anteriores “Descrever a formação do Reino de Portugal, nomeadamente a luta de D. Afonso Henriques pela independência”.

### **Desenvolvimento**

De seguida, para explorar e aprofundar a “divisão do país em senhorios laicos e eclesiásticos e em concelhos”, será passado um vídeo relacionado com o tema dos Senhorios, com o fim de explorar com os discentes este mesmo conceito.

Seguidamente, o docente projeta um PowerPoint que integra fontes diversas (iconográficas e textuais) relacionados com o tema “Concelhos, Senhorios e Cartas de Foral”, a serem exploradas em grupo turma, com o intuito de explicar a divisão em Concelhos e Senhorios, e por fim analisar a Carta de Foral de Melgaço do ano de 1181. Com a projeção do PowerPoint, o objetivo do docente é levar os alunos através da exploração dos textos e das imagens, mediante questionamento orientado para o grupo turma, a compreender o que é um senhorio e um concelho, como surgiram os senhorios e os concelhos em Portugal, como estava organizado Portugal em Senhorios e Concelhos, a sua distribuição geográfica no país, onde predominavam os concelhos e os senhorios, a quem eram concedidos os senhorios (membros da nobreza e ao clero); e por fim quais os símbolos dos Concelhos, tanto a nível nacional, como ao nível local, e neste caso, de Guimarães. Posteriormente será apresentada uma Carta de Foral de Melgaço do ano de 1181. A mesma carta será lida por um aluno à escolha; e posteriormente será realizada a análise da mesma. Os alunos serão questionados pelo docente acerca da carta, com questões centradas ao nível de quem é que outorgou a carta; o que estava contido nessa mesma carta; se existiam ou estavam presentes obrigações, e se sim, os alunos dirão quais eram essas mesmas obrigações e deveres.

Existirá uma interação constante com os discentes, a fim de mobilizarem os conhecimentos e a interpretação das fontes. Esta mesma interação será feita através de questões realizadas pelo docente.

Num segundo momento, o docente distribuirá uma ficha de trabalho aos discentes. Esta mesma ficha de trabalho, estarão presentes 2 forais, de anos diferentes, do caso de Guimarães, com o fim de os alunos observarem e indicarem as mudanças que existiram de um foral para o outro. Não irão apenas indicar as mudanças, mas outros aspetos, tais como: por quem foi dado aquele foral; em que

ano foi dado o foral; por que terá sido outorgado outro foral a Guimarães e que importância tinham os forais na Idade Média.

### **Avaliação**

Formativa/formadora – todos os materiais produzidos pelos estudantes, as suas respostas às tarefas realizadas, o possível trabalho de casa e a progressão de ideias percebida.

### **Síntese**

Por fim, e após todos os alunos terem realizado a ficha de trabalho, o docente irá corrigir com a colaboração dos alunos a ficha de trabalho.

## Anexo 5 - PowerPoint utilizado (fontes diversas)

### A origem dos Senhorios em Portugal

A maior parte dos senhorios que conhecemos data do período anterior à formação da nacionalidade e do tempo dos primeiros monarcas portugueses. A falta de numerário [dinheiro] para o pagamento dos serviços prestados pela Igreja e fidalguia; a necessidade de povoamento e defesa de certas áreas; o desejo de investimento na salvação da alma e a própria influência do feudalismo francês, instituição com a qual o conde D. Henrique estava familiarizado, estiveram na origem das amplas doações de terras feitas pelos governantes à Igreja e à nobreza, muitas delas acompanhadas pela cedência de direitos régios. Num período em que os monarcas não dispunham de grandes recursos humanos e financeiros, e em que a guerra estava no centro das suas principais preocupações, o regime senhorial revelou-se, sem dúvida, um sistema eficaz para dirigir e controlar as populações, em articulação com os poderes públicos.

Maria Rosa Ferreira Marreiros, historiadora portuguesa dos séculos XX-XXI, *Senhorios*, em *Nova História de Portugal*, vol. 3.

Figura 1. A origem dos Senhorios em Portugal

### Senhorios

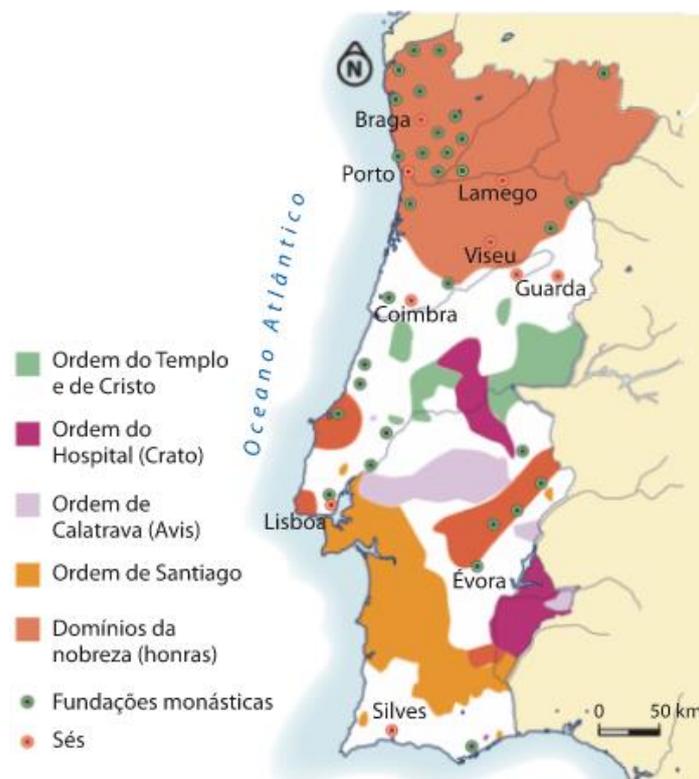


Figura 2 – Mapa com a localização das ordens religiosas e domínios senhoriais

## O regime senhorial entre Douro e Minho

Foi na região de Entre Douro e Minho que o regime feudal e senhorial se implantou de forma mais completa. Com grandes montanhas, entremeadas de vales férteis, atravessada por uma abundância de comunicações, terrestres e fluviais, densamente povoada por uma população que se estendia de forma dispersa ao longo dos muitos vales, esta região reuniu as condições históricas e geográficas favoráveis à implantação do regime senhorial.

Os inúmeros castros que permaneciam nos seus montes delimitaram áreas de influência e constituíram as primeiras habitações dos grandes senhores, pois pela sua posição estratégica dominavam os vales e permitiam-lhes não só vigiar as populações camponesas que nesses vales trabalhavam, como observar as estradas para se defender dos ataques inimigos.

Nas ruínas desses antigos castros, muitos senhores erigiram os seus castelos [...]. À medida que as regiões se pacificavam, os senhores passaram a habitar em zonas mais amenas, junto das vias de comunicação (estradas e rios), ou nas proximidades dos centros urbanos, onde construíram os seus paços e solares.

Maria Cândida Proença, historiadora portuguesa dos séculos XX-XXI, *Uma História Concisa de Portugal*.

Figura 3 - O regime senhorial entre Douro e Minho.

## Como surgiram os concelhos?

O aparecimento dos municípios [concelhos] verifica-se concomitantemente com outras medidas adotadas pelos monarcas. Assim, a par da concessão de cartas de povoamento visando o assentamento de novos povoadores, temos ainda a outorga de cartas de foral a núcleos de povoadores, a distribuição de parcelas territoriais a ordens religiosas e ainda a concessão de terras a estrangeiros que se fixavam em Portugal.

De entre os diversos fatores enunciados [para o surgimento dos concelhos] temos que uma das razões fundamenta-se na necessidade de acabar com a servidão, o que possibilitava aos homens agruparem-se com vista à sua própria liberdade e à formação de comunidades concelhias. Também o papel desempenhado pelas povoações em feitos militares seria de ordem a aconselhar a concessão de carta de foral, numa época em que a reconquista constituía uma preocupação dominante. De igual modo a necessidade de evitar uma revolta e estabilizar as populações poderia jogar um papel importante na sua concessão, naturalmente a par de uma ou outra razão de caráter acidental.

Humberto Baquero Moreno, historiador português dos séculos XX-XXI, *Os municípios portugueses nos séculos XII a XVI: estudos de História*.

Figura 4 – Como surgiram os concelhos?

## Os Primeiros concelhos

O clima de guerra quase permanente, devido às sucessivas invasões e conquistas, contribuiu também para que as comunidades populacionais se fechassem sobre si próprias e criassem sistemas coletivos de defesa, ao mesmo tempo que desenvolviam laços de solidariedade que lhes permitissem subsistir. [...] Formaram-se, assim, comunidades organizadas autonomamente, que subsistiam sem o apoio de qualquer autoridade superior externa, escolhendo os seus chefes e regendo-se pelas suas próprias leis e costumes.

Estas comunidades organizadas, que já existiam antes da Reconquista, estiveram na origem dos primeiros concelhos. Após as conquistas, os reis reconheceram as vantagens de manter uma certa autonomia dessas populações [...] mas criaram um regime legal para a sua organização, através da atribuição das cartas de foral. Os forais não foram só um instrumento de organização municipal. Foram também um meio de atrair populações para os concelhos através dos privilégios que concediam.

Maria Cândida Proença, historiadora portuguesa dos séculos XX-XXI, *Uma História Concisa de Portugal*.

Figura 5- Os primeiros concelhos.

## O nascimento do concelho

O concelho nasce da luta dos servos pela sua libertação e é ele próprio um instrumento decisivo da liberdade, não só dos que se assumem como livres erguendo as muralhas do concelho, como se torna escândalo e asilo para os servos e dependentes das terras senhoriais. O ar da cidade libertava os homens, diz o provérbio medieval recordado por Gama Barros [historiador português do séc. XX].

O concelho nasce da luta pela liberdade, não ainda a liberdade moderna, mas a liberdade de poder vender os excedentes agrícolas, a liberdade de poder abandonar a terra vendendo o seu usufruto, a liberdade de casar, a liberdade de escapar à lutuosa [...] de se reunir em assembleias [...].

António Borges Coelho, historiador português dos séculos XX-XXI, *Comunas ou Concelhos*.

Figura 6- O nascimento do concelho.

## Concelhos



Figura 7 - Mapa com a localização dos concelhos.

### Símbolos coletivos do concelho

Não admira, por isso, que, desde o momento em que existem leis gerais no reino se designem os concelhos por *communitates* [comunidades] e que eles se apresentem perante o exterior ostentando símbolos coletivos que exprimiam a sua unidade fundamental, nas bandeiras, selos e escudos [de armas]. Conhecem-se muitos selos concelhios colocados em documentos para garantir a sua autenticidade desde o princípio do século XIII e diversos atos que evidenciam o valor atribuído às bandeiras.

José Mattoso, historiador português dos séculos XX-XXI, *Os Concelhos*, em *História de Portugal*, vol.2 (Dir. José Mattoso).

Figura 8 - Símbolos coletivos do concelho.

## Símbolos dos Concelhos



Figura 9 - Selos

- Símbolos dos Concelhos
- Exemplo de Guimarães



Figura 10- Torre da Antiga Muralha

*[...] Eu Afonso, rei portugalense, juntamente com o meu filho Sancho [...] a vós habitantes de Melgaço outorgo carta [...] A vós entrego e concedo esta condição, que a edifiqueis e nela moreis [...] Do pão e vinho que cultivardes ou comprardes, assim como de todos os panos ou dos animais grandes que venderdes ou comprardes, de qualquer negócio entre vós mesmos, e das vossas moagens e fornardas e dos vossos mantimentos a ninguém dais contas senão a Deus [...] Se alguém fizer injúria a outro, convém fazer-lhe justiça pelo concelho [...]*

Padre Bernardo Pintor, *Melgaço medieval*, 1975

Figura 11- Carta de Foral de Melgaço, 1181.