

A utilização de imagens como recurso no ensino de  
História e Geografia de Portugal no 2.º CEB numa turma  
de 5.º ano

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Filipa Domingos Marques

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade

e coorientação da Professora Doutora Dina Catarina Duarte Alves

Leiria, agosto 2024

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia  
de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Este relatório é o culminar de um processo formativo cuja conclusão não seria possível sem o apoio de todos aqueles que me acompanharam, aos quais não posso deixar de agradecer.

À minha orientadora Professora Sara Dias-Trindade e coorientadora Professora Dina Alves pelo apoio, sugestões e recomendações que facultaram, no sentido de desenvolverem as minhas competências e conhecimentos.

À minha colega de Prática Pedagógica Inês Carreira que me acompanhou nesta caminhada e tornou esta experiência mais dinâmica e profícua.

A todos os professores supervisores e cooperantes que fizeram parte deste percurso.

Por fim, agradeço especialmente à minha mãe, aos meus avós e ao meu irmão, que nunca me deixaram desistir e que sempre me motivaram a crescer a nível pessoal e profissional.

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento está organizado em duas partes.

A primeira parte consiste na dimensão reflexiva, onde se apresenta, de forma crítica e fundamentada, o meu percurso nos diferentes contextos e níveis de ensino, vivenciados nas Práticas Pedagógicas.

Na segunda parte, é apresentada a dimensão investigativa deste relatório, realizada no contexto da disciplina de História e Geografia de Portugal, num 5.º ano de escolaridade de uma escola pública de Leiria.

Esta investigação de cariz qualitativo procura compreender se as atividades propostas que envolvem a análise de imagem, aliada à evidência e empatia históricas, contribuem para a construção do conhecimento histórico do aluno ao nível da disciplina referida.

Neste estudo, os dados recolhidos evidenciaram que os alunos foram progredindo ao nível da literacia visual, sendo que o recurso aos conceitos de evidência e empatia históricas foi crucial neste processo, pois permitiu que verificasse que os alunos observaram, identificaram, descreveram e analisaram, com a finalidade de interpretar as imagens tendo, por isso, compreendido melhor os conteúdos históricos.

### **Palavras-chave**

Compreensão Histórica; Educação Histórica; Evidência Histórica; Empatia Histórica; Papel da Iconografia.

## ABSTRACT

This report was prepared in the framework of the Master's degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic and Portuguese and History and Geography of Portugal of the 2nd Cycle. This document is organized in two parts.

The first part consists in the reflective dimension, where it is presented, in a critical and reasoned way, my path in the different contexts and levels of education, experienced in Pedagogical Practices.

In the second part, the investigative dimension of this report is presented, carried out in the context of the discipline of History and Geography of Portugal, on a 5th grade class of schooling in a public school, located in Leiria.

This qualitative investigation seeks to understand whether the proposed activities involving image analysis, combined with historical evidence and empathy, contribute to the construction of the student's historical knowledge at the level of the referred discipline.

In this study, the data collected showed that the students were progressing at the level of visual literacy, and the use of the concepts of historical evidence and empathy was crucial in this process, because it allowed it to verify that the students observed, identified, described and analyzed, in order to interpret the images having, therefore, better understood the historical contents.

### **Keywords**

Historical Understanding; Historical Education; Historical Evidence, Historical Empathy; The role of Iconography.

# ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>ii</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>iv</b>
<b>Índice Geral.....</b>	<b>v</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>vii</b>
<b>Índice de Tabelas .....</b>	<b>viii</b>
<b>Abreviaturas .....</b>	<b>ix</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA .....</b>	<b>2</b>
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB I.....	2
1.1. A comunicação e a participação ativa dos alunos .....	3
1.2. A reflexão no ensino-aprendizagem .....	3
1.3. A avaliação .....	4
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB II .....	5
2.1. Os maus comportamentos em sala de aula .....	5
2.2. A gestão do tempo de aula.....	6
2.3. Os projetos.....	7
2.4. O desenvolvimento do pensamento crítico.....	11
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA 2.º CEB I E II.....	13
3.1. <i>DISCIPLINA DE PORTUGUÊS</i> .....	14
3.1.1. A diversificação de estratégias .....	14
3.1.2. Os aspetos menos positivos que se tornam positivos .....	16
3.2. <i>DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL</i> .....	17
3.2.1. A diversificação de estratégias .....	17
3.2.2. Os aspetos menos positivos que se tornam positivos .....	19

<b>PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>22</b>
1. A educação e compreensão histórica.....	22
2. O papel da iconografia no ensino de história .....	31
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA .....</b>	<b>38</b>
2.1. Opções metodológicas.....	38
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	42
2.3. Caracterização e justificação da amostra.....	45
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>46</b>
3.1. Resultados da primeira recolha de dados .....	48
3.2. Resultados da segunda recolha de dados.....	52
3.3. Resultados da terceira recolha de dados .....	56
3.4. Resultados da quarta recolha de dados (inquérito por questionário).....	60
3.5. Análise global dos resultados .....	66
<b>CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>69</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO .....</b>	<b>71</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>72</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>1</b>
Anexo 1 .....	1
Anexo 2 .....	3
Anexo 3 .....	4
Anexo 4 .....	5
Anexo 5 .....	6

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Questões colocadas acerca das notícias	7
Figura 2 - Atividade - Sequência de planetas	8
Figura 3 - <i>Quizz</i> : Atividade Experimental - As crateras lunares	8
Figura 4 - Atividade: Mitologia Romana	9
Figura 5 - Atividade: Construção dos astros do Sistema Solar	9
Figura 6 - Apresentação do trabalho desenvolvido acerca do Sistema Solar	10
Figura 7 - Matriz de pensamento histórico - Fonte: Gago (2018, p. 64)	24

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Sequência das fases de recolha de dados	44
Tabela 2 - Níveis de progressão em evidência histórica	48
Tabela 3 - Níveis de progressão em empatia histórica	48
Tabela 4 - Associação das respostas dos alunos aos níveis de progressão da evidência histórica	50
Tabela 5 - Associação das respostas dos alunos aos níveis de progressão da empatia histórica	51
Tabela 6 - Associação das respostas dos alunos aos níveis de progressão da evidência histórica	55
Tabela 7 - Associação das respostas dos alunos aos níveis de progressão da empatia histórica	56
Tabela 8 - Associação das respostas dos alunos aos níveis de progressão da evidência histórica	58
Tabela 9 - Associação das respostas dos alunos aos níveis de progressão da empatia histórica	60

## ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

PP – Prática Pedagógica

HGP – História e Geografia de Portugal

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPLeiria – Instituto Politécnico de Leiria

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria). Este trabalho tem como principal objetivo refletir acerca das minhas vivências nas Práticas Pedagógicas (PP) em diferentes contextos, nomeadamente, de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) em Português e História e Geografia de Portugal (HGP), bem como apresentar um estudo de caso desenvolvido no âmbito do ensino da disciplina de HGP, mais especificamente da utilização de imagens como recurso no ensino de História e Geografia de Portugal. Deste modo, o relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira parte refere-se à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva relata os vários desafios, aprendizagens, reflexões e dificuldades experienciados por mim durante as PP nos diferentes contextos. Relativamente à dimensão investigativa, esta tem por base um estudo de caso no âmbito da utilização de imagens como recurso no ensino de História e Geografia de Portugal. Este estudo será realizado num 5.º ano de escolaridade, na disciplina de HGP, numa escola da rede pública de Leiria. De modo a aferir se as atividades que envolvem a análise da imagem, recorrendo à evidência e empatia históricas, utilizada em diversos momentos, potencia a construção do conhecimento histórico, serão implementadas atividades neste âmbito.

Por conseguinte, a dimensão investigativa subdivide-se em cinco partes. Na primeira parte, surge uma breve introdução onde são apresentados o contexto e pertinência do estudo, questão de investigação e objetivos do estudo. Na segunda parte, apresenta-se o enquadramento teórico que aborda as temáticas de Educação e Compreensão Histórica e o Papel da Iconografia na construção do conhecimento histórico. Na terceira parte, apresenta-se e justifica-se a escolha da metodologia, definem-se técnicas e instrumentos de recolha de dados, os participantes e os procedimentos adotados no estudo. Na quarta parte, procede-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, que servirão de base para a quinta parte desta dimensão: conclusões do estudo, limitações do mesmo, e algumas linhas para futuras investigações. Por último, são apresentadas algumas considerações finais sobre o relatório.

## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Nesta primeira parte do relatório, exponho os aspetos que considero mais importantes para o desenvolvimento de competências enquanto professora do 1.º CEB e do 2.º CEB nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. Esta encontra-se organizada pelas Práticas Pedagógicas que efetuei ao longo destes dois anos de mestrado: a PP do 1.º CEB I realizada no 1.º ano de escolaridade; a PP do 1.º CEB II, no 3.º ano de escolaridade e a PP do 2.º CEB I e II, numa turma do 5.º de escolaridade.

Ao longo da minha Licenciatura em Educação Básica, tive a oportunidade de contactar com diversos meios: Pré-Escolar e 1.º CEB. O meu desejo inicial era o de ser educadora de infância, no entanto, após algumas experiências, compreendi que afinal não me identificava, de todo, com este contexto, como pensava. Nesse sentido, terminada a licenciatura, aproximou-se o momento de decidir qual era realmente a minha motivação e esta refletiu-se no meu ingresso no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Porém, concretizar esta experiência revelou-se uma tarefa exigente e desafiadora, pois foi no 1.º ano do mestrado, nomeadamente na PP do 1.º semestre, que me deparei com algumas adversidades que considero serem comuns num professor principiante. Sendo uma pessoa tímida e receosa, nesta fase senti algumas inseguranças e procurei mecanismos para me auxiliarem em todo o percurso.

### 1. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB I

A primeira prática que desenvolvi, no âmbito do mestrado, foi realizada no 1.º CEB, num Centro Escolar, pertencente ao concelho de Leiria, com uma turma de 1.º ano, composta por dezasseis alunos, sendo que dez eram do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. A maioria dos alunos provinham de outras instituições, formando uma turma calma e permitindo que fosse possível a existência de um bom ambiente em sala de aula. Todos eles eram entendedores das regras e normas de trabalho, pois só assim foi possível realizar as várias propostas ao longo das semanas. Os ritmos de trabalho eram variados, tendo-se tornado notórios os alunos com maiores dificuldades e com necessidade de mais tempo para a realização das atividades.

A turma contava com um aluno com necessidades específicas, que estava a frequentar o primeiro ano pela segunda vez. Este aluno foi diagnosticado como insulino dependente e

apresentava uma perturbação do espectro do autismo e, por consequência, foram notórias as suas dificuldades de motricidade na realização de trabalhos.

### *1.1. A COMUNICAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ALUNOS*

Ao longo dos meses em que tive a oportunidade de estagiar no Centro Escolar fui estabelecendo um vínculo peculiar com a turma, sendo que aprendi a procurar um equilíbrio na minha postura em sala de aula, que acabou por se revelar bastante proveitoso, uma vez que considero ter alcançado, na maior parte dos momentos, um ambiente acolhedor em sala de aula.

A criação de um ambiente propício a aprendizagens cooperativas permitiu que todos pudessem participar, ativamente, nas aulas, sem nunca esquecer a importância do cumprimento das regras em sala de aula, estabelecendo limites, que procurei que fossem claros para os alunos. Deste modo, é de salientar que é necessário estabelecer relações de proximidade com os alunos, mas não permitir que os mesmos ultrapassem os limites relativamente à confiança que lhes é depositada. Assim, segundo Lopes (2009), a interação social e a mediação do outro têm um papel fulcral em todo o processo de aprendizagem humana. Por outras palavras, na escola, pode dizer-se, então, que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

### *1.2. A REFLEXÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM*

No decorrer das semanas, senti que não era possível seguir a minha planificação da sequência didática, sendo que a gestão do tempo poderia vir a ser um obstáculo em sala de aula, por isso, foi necessário distribuir o tempo, de uma forma justa, para cada componente, bem como para as suas atividades, tendo por base os interesses, as necessidades e o ritmo de trabalho de cada aluno. Deste modo, Schön (2000) enfatiza a ideia de que o processo de planear, requer que o professor se assuma como um profissional reflexivo, efetuando, assim, uma “reflexão na ação”. No meu ponto de vista, através desta reflexão, estimulada pela interação professor-aluno, este é capaz de articular a teoria e a prática. Muitas vezes, ao longo da prática, senti, ainda, que não era possível prever as questões que pudessem surgir, por parte dos alunos, relativamente a um determinado conteúdo. Este aspeto foi superado, através de uma tomada de decisões

precisas e fundamentadas, previamente, que permitiram que a minha resposta para as questões dos alunos fosse assertiva.

É importante salientar que, apesar destas adversidades, foi possível, em geral, colocar em prática todas as atividades propostas. Procurei sempre corresponder aos interesses dos alunos, por exemplo, através da realização de atividades que envolvessem a manipulação de materiais porque, por um lado, facilitava a compreensão e, por outro, motivava-os. No entanto, senti que a seleção do fio condutor para os dias de intervenção, não permitiu uma articulação entre as diversas atividades. Todas as adversidades foram contornadas através da reflexão e do recurso a estratégias que permitissem um envolvimento sistemático, por parte dos alunos, em sala de aula.

Considero, ainda, que tendo em conta a dimensão crítica do meu trabalho, procurei sempre manter uma atitude investigativa, tendo um olhar mais perspicaz, após as experiências que ia vivenciando. A realização deste estágio permitiu que me transformasse e me preparasse para um melhor futuro, a nível profissional, pois, inicialmente, senti-me insegura e desconfortável, receosa que algo não fosse decorrer da forma que esperava. Isto, também, pelo facto de, no último estágio da licenciatura, não ter sido possível colocar em prática as planificações que foram construídas, nem mesmo em ensino à distância. No entanto, este ano, à medida que surgiam as minhas semanas de intervenção, senti que era possível concretizar momentos que desenvolvessem e permitissem a construção de conhecimentos, por parte dos alunos, bem como a melhoria da minha postura em sala de aula.

### 1.3. A AVALIAÇÃO

Relativamente ao tópico correspondente à avaliação considero que, à medida que as planificações iam sendo concretizadas, tornou-se mais difícil colocá-la em prática. Senti que, muitas vezes, o facto de encontrar uma forma para avaliar os alunos se tornava um desafio, relativamente às aprendizagens desenvolvidas, no entanto, através de uma conversa com a Professora Supervisora, cheguei à conclusão de que esta poderia ser realizada de diversas formas, utilizando diversas técnicas/instrumentos, tendo-se notado alguma evolução.

O *feedback* que me foi facultado induziu a que, nesta prática, a avaliação ocorresse, essencialmente, através da observação direta, dos registos e trabalhos dos próprios alunos,

tendo sido possível verificar as facilidades, dificuldades e padrões de comportamento e atitudes de cada aluno, de forma autêntica. Portanto, situando-se a gestão curricular no plano das aprendizagens, importa sublinhar que toda a avaliação do processo de gestão tem de considerar, como elemento central, o efeito das decisões tomadas sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos. “Todos os processos de gestão, em qualquer sector da vida social, privilegiam a avaliação como instrumento estratégico fundamental. É a avaliação que permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar o ensino para maximizar a aprendizagem” (Roldão & Almeida, 2018, p. 39).

## 2. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB II

A prática que desenvolvi no segundo semestre do primeiro ano do mestrado foi realizada numa Escola Básica, pertencente, também, ao concelho de Leiria, com uma turma de 3.º ano, composta por quinze alunos, sendo que seis eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. A maioria dos alunos frequentava a escola desde o 1.º ano de escolaridade, e os ritmos de trabalho dos mesmos eram variados, sendo notório os alunos com maiores e menores dificuldades. Neste sentido, a turma contava com a presença de alguns alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seja, necessidades específicas, tais como: hiperatividade e défice de atenção (PHDA), dislexia e epilepsia de ausência. A turma, em geral, conseguia manter um nível de concentração equilibrado, mas, muito facilmente se dispersavam. No entanto, evidenciavam ser todos bastante curiosos.

### 2.1. OS MAUS COMPORTAMENTOS EM SALA DE AULA

Ao longo dos meses em que desenvolvi a Prática Pedagógica nesta escola, assumindo, tanto um papel de interveniente como de observante, fui estabelecendo, tal como no primeiro semestre, uma relação afetuosa com a turma, embora, em certos momentos, a ocorrência de maus comportamentos não propiciasse a existência de um ambiente favorável às aprendizagens em sala de aula. Estes comportamentos adotados, por parte dos alunos, repercutiram-se, por vezes, de uma forma negativa, nas aprendizagens dos mesmos, tendo-se estas tornado pouco significativas devido, essencialmente, a distrações.

É importante reiterar a ideia de que os ritmos de trabalho da turma eram variados e que alguns alunos sentiam mais dificuldades na aprendizagem devido à existência de necessidades específicas. Neste sentido, é de destacar a constante preocupação, da minha

parte, em resolver problemas em sala de aula, adaptando todos os recursos ao contexto e procurando estratégias que permitissem o desenvolvimento das aulas, de forma serena, nomeadamente, a mediação de conflitos com as seguintes, não interferindo no conflito e deixando, apenas, uma chamada de atenção, possibilitando que os alunos resolvessem os conflitos entre si e melhorando a planificação das aulas consoante os interesses dos alunos (motivação). Portanto, coloco em evidência o facto de, ao longo das semanas, ter reforçado a importância da ordem em sala de aula, procurando estabelecer limites que fossem claros para os alunos, desde o início.

Assim, o facto de ter estabelecido uma relação empática com a Professora Cooperante auxiliou todo o processo, sendo que, desde o primeiro dia, nos deu a liberdade de interagir com a turma, colocando-nos a intervir em momentos que se destinavam apenas à observação inicial da turma. Neste sentido, considero que o facto de nos ter facultado esta liberdade, foi benéfico, tendo permitido que me sentisse mais à vontade nas intervenções.

## *2.2. A GESTÃO DO TEMPO DE AULA*

No decorrer das semanas, enfrentei um pequeno obstáculo que consistia na forma como o tempo, em sala de aula, era gerido por mim. Muitas vezes, não foi possível concretizar todos os momentos planificados, por um lado, devido à necessidade de alargar o tempo destinado a uma determinada atividade e, por outro, devido à adoção de mau comportamento, por parte dos alunos, como já referido anteriormente. Saliento o facto de ter procurado seguir um fio condutor que interligasse todas as áreas do currículo, tanto ao longo de um dia, como ao longo dos três dias da semana. Sabendo que as atividades devem partir sempre das necessidades e interesses dos alunos, procurei questioná-los, constantemente, relativamente a esse aspeto.

Em sala de aula, procurei ser justa com todos os alunos, respeitando o ritmo de trabalho de cada um, sendo que, quando um dos alunos terminava um trabalho mais cedo, eu disponibilizava um extra. Procurei, ainda, desenvolver momentos em que fosse possível aprender através do trabalho cooperativo, o que permitiu que colocasse de parte o ensino tradicional, bem como a competição entre os alunos, dando ênfase à cooperação, privilegiando o trabalho em grupo, no lugar do incentivo individual, aumentando, assim, o desempenho escolar, a interação entre os alunos e as competências sociais (Sanchez,

2005). Assim, os alunos envolviam-se nas tarefas, discutiam coletivamente e construíam o seu próprio conhecimento, adotando um papel ativo na sua aprendizagem.

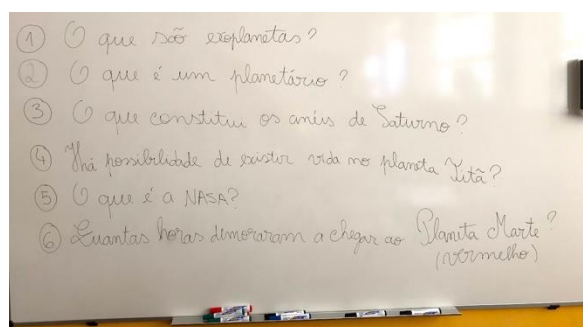
### 2.3. OS PROJETOS

Ao longo dos dois últimos meses em que estive nesta escola, em conjunto com a minha colega de estágio e com a Professora Cooperante, tive a oportunidade de desenvolver um projeto no âmbito do Domínio de Autonomia e Flexibilidade Curricular - *Os Astros*, que permitiu a articulação das diversas áreas do currículo (Matemática, Português, Estudo do Meio Físico e Social, Expressão Musical, Dramática e Plástica) (anexo 1).

A concretização deste projeto implicou um trabalho colaborativo, entre nós. Tal como refere Roldão (2009), a planificação do processo, as metodologias a implementar e a avaliação dos alunos são pontos de cruzamento que são abordados e num espírito de articulação horizontal integrada, assentando numa visão interdisciplinar do currículo.

Este projeto revelou-se bastante proveitoso, sendo que privilegiou o trabalho prático e experimental e visou capacidades de pesquisa e análise, envolvendo, ativamente, os alunos numa sequência de atividades. Foi uma experiência diferente e, apesar de todas as dificuldades sentidas, ao longo da concretização do mesmo, o nosso esforço foi recompensado, essencialmente, através da presença do fator motivação, que possibilitou o cumprimento de todos os objetivos. Para além disso, sem a colaboração dos alunos nada teria sido possível.

Ao nível do domínio do Português, foi desenvolvido um momento de análise de textos informativos, nomeadamente, de diversas notícias no âmbito da temática em estudo, em grupos, que visou a compreensão dos alunos no que diz respeito ao discurso apresentado, fazendo com que estes retirassem o essencial das mesmas, bem como identificassem a intenção comunicativa do interlocutor. Posteriormente, colocaram-se diversas questões às quais deveriam ser capazes de responder no fim da realização de todo o projeto.



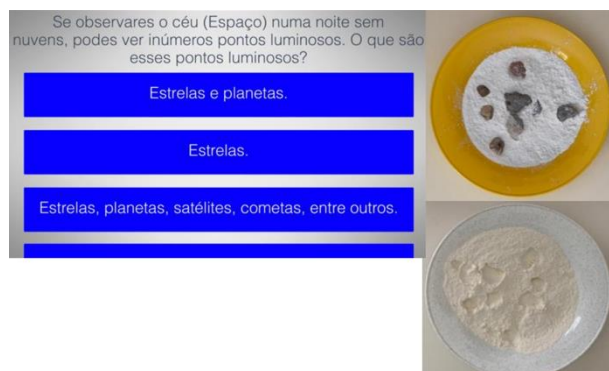
**Figura 1 -** *Questões colocadas acerca das notícias*

No que diz respeito à Matemática, realizaram-se trabalhos no âmbito do conteúdo das sequências, através dos planetas do Sistema Solar, sendo que os alunos deveriam reconhecer e descrever regularidades e sequências, formular e testar conjeturas, compreender as suas propriedades e desenvolver a capacidade de as utilizar e interpretar em contextos variados. A tarefa foi desenvolvida recorrendo à manipulação de materiais, pois, segundo Damas et al. (2010), a utilização de materiais manipuláveis envolve os alunos na linguagem matemática, possibilita a construção de conceitos e torna-os mais ativos, questionadores e criativos.



**Figura 2 -** *Atividade: Sequência de planetas*

No que concerne ao Estudo do Meio Físico, foi realizada uma atividade experimental -*As crateras lunares* que permitiu que os alunos contruissem o seu conhecimento científico utilizando, para isso, a previsão, a observação, a comparação e a reflexão, progredindo intelectualmente e conceptualmente (Lunetta, 1991). Para além da atividade experimental, os alunos realizaram um *Quizz*.



**Figura 3 - Quiz: Atividade experimental - As crateras lunares**

Relativamente ao Domínio do Estudo do Meio Social, os alunos recorreram às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com o intuito de desenvolver pesquisas relacionadas com os nomes de alguns astros, segundo a Mitologia Romana, comunicando as suas ideias de uma forma adequada através da utilização de diversas linguagens (oral, iconográfica e escritas), fundamentando-as e argumentando-as face às ideias dos restantes colegas.



**Figura 4 - Atividade: Mitologia Romana**

No âmbito das Artes Visuais, os alunos construíram os diversos astros que compõem o Sistema Solar, recorrendo a balões de grandes dimensões, procurando aproximá-los da realidade, pintando-os e procurando a criação de um sistema próprio de trabalho.



**Figura 5** - Atividade: Construção dos astros do Sistema Solar

No que respeita à Expressão Dramática, os alunos realizaram uma apresentação teatral, com recurso às silhuetas dos diversos planetas, pintadas previamente por estes. E, no final, no âmbito da Expressão Musical, todos cantaram a música “Salvem o Planeta Terra!”.



**Figura 6** - Apresentação do trabalho desenvolvido acerca do Sistema Solar

Como se referencia no Programa Nacional do Ensino Básico (2004, p. 101), os alunos possuem e desenvolvem um conjunto de experiências e saberes que acumulam ao longo da sua vida, no contacto com o meio que os rodeia. Cabe à escola e aos seus envolventes valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir aprendizagens mais complexas, posteriormente. Para atingir o domínio dos conceitos não é necessário que todos os alunos percorram os mesmos caminhos de aprendizagem. No entanto, pretende-se que todos se tornem observadores ativos com capacidade para investigar, experimentar, contactando diretamente com o real e aprender. Por isso, é importante referir que este projeto se revelou bastante proveitoso tanto para

nós estagiárias, como para os alunos, na medida em que proporcionou a aquisição de novos conhecimentos.

Apesar das dificuldades sentidas ao aplicar e desenvolver atividades que se relacionassem como a temática, foi possível concretizar os vários momentos planejados, bem como realizar um relato das várias experiências de uma forma positiva. Deste modo, a escolha do fio condutor para o desenvolvimento deste projeto facilitou a planificação de atividades que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, bem como a articulação dos vários domínios, já que a temática despertava interesse por parte dos mesmos. Em suma, a realização da experiência teórico-prática possibilitou-nos conhecer, de forma aprofundada, os documentos curriculares das diversas áreas do saber, nomeadamente, as Metas e Programas curriculares, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a articulação dos mesmos e, ainda, no caso da turma do 3.º ano, o Documento de Autonomia Curricular (DAC), no âmbito da flexibilidade curricular.

#### *2.4. O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO*

Ao longo dos meses procurei, também, promover o pensamento crítico, em sala de aula, com o intuito de desenvolver nos alunos “uma maior autonomia de pensamento, uma percepção ética mais apurada, o respeito por pensamentos diferentes do seu, o respeito pela opinião de outras pessoas, a capacidade de fundamentar os seus argumentos”, formando cidadãos mais responsáveis e ativos (Gonçalves & Azevedo, 2006, p. 104). Posso afirmar que o pensamento crítico é a arte de pensar sobre o próprio pensamento, tratando-se, por isso, de um pensamento dialético conduzido para testar os pontos fortes e fracos de diferentes pontos de vista. Um dos momentos em que foi possível promover este pensamento crítico, foi quando li uma história que alertava os alunos para as atitudes adotadas pelo Ser Humano para com o Planeta Terra e permiti o desenvolvimento de um momento de reflexão e partilha de ideias acerca desta causa.

Tal como no semestre anterior, senti a necessidade de refletir antes, durante e depois da prática, preparando, analisando e questionando a minha prestação em sala de aula. O processo de planear, requer que o professor se assuma como um profissional reflexivo. Considero que a reflexão está relacionada com a análise da experiência individual, pois é a partir desta que interpreto e compreendo o contexto que me envolve, possibilitando a

adoção de estratégias com vista à transformação do meu comportamento. Neste sentido, Dewey (1910), citado em Reis (2006), considera fundamental que a mente atente aos problemas e os analise conscientemente com o intuito de formar ideias, raciocinar e verificar hipóteses, para poder futuramente beneficiar dos erros cometidos.

Partindo das ideias deste autor, considero que um dos pontos mais frágeis da minha atuação em sala de aula, consiste na cientificidade dos meus conhecimentos, pois, em certos momentos, revelei dificuldades ao nível do desenvolvimento de determinados conceitos e, também, cometi algumas incorreções, acerca das quais fui refletindo. Futuramente, esta questão poderá ser superada através de leituras e de uma melhor preparação, ao nível da linguagem científica. Contrariamente aos conhecimentos científicos, considero que a didatização dos meus conhecimentos não foi um obstáculo, ao longo das minhas atuações, sendo que procurei conduzir as aprendizagens dos alunos, de uma forma simples, não complexificando o complexo.

É de reiterar a minha preocupação em proceder à avaliação dos alunos, ao longo destes meses, pois, contrastando com o semestre anterior, esta pouco sobressaiu. Selecionei algumas estratégias de avaliação, para além dos registos através da observação direta, tais como a construção de grelhas de heteroavaliação, em que eu avaliava os alunos, por exemplo, quando eu e a minha colega tivemos a oportunidade de avaliar, formativamente, os alunos através da correção da ficha de avaliação de Estudo do Meio. Nesta linha de pensamento, Domingos Fernandes (2020), citado em Cosme et al. (2020, pp. 46 e 47), refere que “a avaliação formativa tem de ser realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender, ou seja, ela deve ocorrer durante os processos de ensino e aprendizagem”, sendo, por isso, um processo que deve ser contínuo.

Existiram, também, momentos de heteroavaliação quando os alunos corrigiam as tarefas uns dos outros, pois momentos como este permitem que os alunos sejam estimulados a formular juízos de valor sobre os seus pares, o que também contribui para a regulação da sua própria aprendizagem (Dias, 2019, citado por Cosme et al., 2020). Para além disso, existiram, ainda, momentos de autoavaliação, em que os alunos avaliavam o seu próprio trabalho, que considerei bastante relevante, pois, ao se autoavaliarem, os alunos têm oportunidade de se envolverem no ato educativo e pedagógico, desenvolvendo uma interação crítica de si mesmos. Momentos como este permitem, ainda, o desenvolvimento do pensamento metacognitivo e a autorregulação das suas aprendizagens.

Em jeito de conclusão, considero que, relativamente ao semestre anterior, evoluí de forma significativa e o facto de me ter sido dada uma maior liberdade, tanto para planear as aulas, como para interagir com os alunos, possibilitou que eu me apresentasse sendo a pessoa que realmente sou, desinibindo-me. Ambas as Professoras, Cooperante e Supervisora, revelaram-se, também, um suporte fundamental neste meu desenvolvimento enquanto professora estagiária.

### 3. PRÁTICA PEDAGÓGICA 2.º CEB I E II

Após a realização da minha Prática Pedagógica no 1.º CEB, seguiu-se a prática no 2.º CEB, focada no ensino de Português e de História e Geografia de Portugal, numa turma de 5.º ano, pertencente ao concelho de Leiria. Esta turma era constituída por vinte alunos, sendo que sete eram do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os catorze anos.

Os alunos desta turma provinham de diversas Escolas Básicas do 1.º CEB, pertencentes ao concelho de Leiria e englobava cinco alunos de nacionalidade brasileira, um de nacionalidade africana, uma aluna de etnia cigana e duas alunas de nacionalidade russa. É importante referir que uma delas se encontrava ao abrigo da Unidade de Português Língua Não Materna, uma vez que, por não dominar a língua portuguesa, necessitava de maior acompanhamento, algo que, devemos considerar tanto nos momentos de planificação como de intervenção de modo que consigamos adaptar os vários momentos às suas necessidades, levando-a assim, a alcançar o maior sucesso possível no seu percurso escolar. O grupo contava, também, com a presença de cinco alunos que usufruíam de um acompanhamento específico para as suas necessidades.

A nível socio-afetivo os alunos estabeleciam uma boa relação entre si, com os professores e restante comunidade educativa. Eram cumpridores das regras de funcionamento da sala de aula, o que proporcionava um bom ambiente de trabalho e demonstravam ser preocupados com os seus colegas, já que procuravam entreajudarem-se regularmente partilhando conhecimentos, ideias e opiniões. A nível cognitivo, a turma apresentava um nível de dedicação, concentração e interesse elevado para com os diversos momentos da aula. Apesar de algumas dificuldades e inseguranças como referido anteriormente, os alunos procuravam atingir os objetivos da aula, sendo bastante participativos.

No momento seguinte, será apresentada, primeiramente, uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina de Português e, de seguida, uma reflexão acerca do mesmo na disciplina de HGP.

### 3.1. DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

#### 3.1.1. A DIVERSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS

Relativamente ao desenvolvimento das aulas lecionadas no âmbito da disciplina de Português, considero que adotei uma postura adequada, tanto no 1.º como no 2.º semestre, procurando, sempre, atender às necessidades dos alunos, essencialmente, através da circulação pela sala e esclarecimento de dúvidas. Para além disso, é importante salientar que diversifiquei as estratégias a implementar em sala de aula, tais como a leitura dramatizada, jogos interativos, Círculos de Leitura, Aprendizagem pela Descoberta, entre outros. Dito isto, é imprescindível que os professores, enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem definam estratégias que levem os alunos a investir e dedicarem-se durante o processo de forma a aprender mais e a ultrapassar possíveis dificuldades. Por isso, de acordo com Arends (1995, p. 122), “As estratégias que os professores utilizam para motivar o aluno individual e o trabalho que fazem para ajudar a turma a desenvolver-se enquanto grupo são os ingredientes para a construção de ambientes de aprendizagem produtivos”. A par deste aspeto surge a questão da produção de materiais didáticos e, relativamente à mesma, considero que procurei criar e utilizar em sala de aula materiais originais como, por exemplo, utilizando a cartolina, esquemas-síntese, entre outros.

É de reiterar que coloquei em prática uma experiência com a turma em causa designada de Círculos de Leitura (Sousa, 2007), tal como referido anteriormente, a propósito do estudo de alguns capítulos da obra *A Fada Oriana*, tendo por base a proposta do autor, sendo que esta sofreu algumas adaptações, de modo que tornasse compatível com a turma em causa. Os Círculos de Leitura consistem numa proposta de abordagem do texto literário em sala de aula que visa desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, a cultura literária, o pensamento crítico, a fluência na leitura e a capacidade de reflexão sobre os textos. Para tal, o docente, deve ter a capacidade de ensinar os seus alunos a sintetizar a informação e identificar o que é, efetivamente relevante (Sousa, 2007). Portanto, esta experiência teve três grandes objetivos: promover um maior envolvimento dos alunos nos momentos de leitura intensiva da obra literária, desenvolver os seus níveis de compreensão leitora, bem como o seu sentido crítico, analítico e inferencial.

Para além disso, ao longo das aulas em que esta experiência foi implementada, os alunos foram capazes de partilhar ideias entre o próprio grupo e com os outros grupos, desenvolvendo um pensamento crítico acerca de cada assunto que foi mencionado. Segundo Lopes et al. (2019), o pensamento crítico é cíclico e envolve três grandes etapas: “fazer perguntas”. “responder a essas perguntas através de um raciocínio” e “acreditar nos resultados desse raciocínio” (p. 3). Neste sentido, considero que os alunos colocaram boas perguntas acerca dos capítulos em análise, permitindo que os outros fossem capazes de escutar ativamente, expor pontos de vista, através de um raciocínio, melhorando as suas competências de pensamento crítico.

No que diz respeito à a estratégia de Aprendizagem pela Descoberta, foram realizadas algumas atividades, no âmbito do domínio gramatical - as classes de palavras. Lomas (2006, p. 214) define o conceito de Aprendizagem por Descoberta, considerando-a uma “Aprendizagem em que os estudantes constroem o seu conhecimento de maneira autónoma e sem a intervenção do professor. Esta maneira de aprender exige uma atitude de busca activa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos.” De forma a complementar esta ideia, Assunção e Belo (2000, p. 23) referem dois “princípios” que devem orientar a “descoberta” gramatical, sendo eles: “(1) Os aprendentes desenvolvem processos associados com a descoberta e a investigação, através da observação, inferência, formulação de hipóteses, previsão e comunicação; (2) Os professores usam um estilo de ensino que apoia os processos de descoberta e investigação [...]” Portanto, é de ressaltar que esta sequência de aula permitiu que os alunos se mantivessem atentos pois, ao longo da mesma, existiram vários momentos, desde a colagem de cartolinas com frases no quadro, com vista a descobrir os pronomes e determinantes que nelas se enquadravam, à escrita de frases (a pares), nas quais deviam utilizar um pronome ou um determinante referido pela professora, tornando a aula mais dinâmica.

Partindo do princípio de que práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, ao invés de privilegiar a transmissão de conteúdos, devem incentivar o espírito crítico, o questionamento, a tolerância às diferenças e a partilha de uma multiplicidade de pontos de vista, à medida que os conteúdos iam sendo abordados, os alunos eram questionados, tendo sido promovida a sua reativação cognitiva e o seu envolvimento ativo nos diversos momentos de aula. Concomitantemente, o professor deve favorecer as potencialidades, a autonomia e a criatividade dos alunos. Nesse sentido, o trabalho cooperativo surgiu em

alguns momentos como promotor da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, bem como forma de motivar os alunos.

Perante a necessidade de os alunos procederem a um maior número de registos nos seus cadernos diários, ao longo das aulas, procurei com mais frequência os registos no quadro. Portanto, procurei desenvolver nos alunos capacidades de escrita, tornando-a mais automática. Nesse sentido, segundo Barbeiro (1999), a expressão escrita constitui uma necessidade para a vida escolar e para a vida quotidiana dos alunos, podendo considerar-se um instrumento de participação ativa do mesmo na sociedade e um poderoso meio de criação estética. Por isso, segundo o mesmo autor, é indiscutível o papel que a expressão escrita assume no meio escolar, uma vez que é através dela que se procede ao registo e avaliação presente em todas as disciplinas. A escrita assumiu-se como um dos objetivos a superar ao longo desta prática, devido ao facto de ter verificado um baixo nível no domínio desta competência na maioria dos alunos.

### *3.1.2. OS ASPETOS MENOS POSITIVOS QUE SE TORNAM POSITIVOS*

É importante mencionar o facto de, em alguns momentos, não ter cumprido os momentos que surgiam planificados pois, muitas vezes, o comportamento dos alunos não contribuía para um bom funcionamento da aula e, em outros, porque se tornou necessário prolongar a duração de determinadas tarefas. Neste último caso, o intuito foi sempre o de potenciar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, de uma forma eficaz. Portanto, não considero que este tenha sido, de todo, um aspeto menos positivo ao longo das intervenções, pois, para além disso, a lecionação dos conteúdos seguiu sempre uma sequência lógica, na medida em que, quando não a terminava, a minha colega de prática concluía-a na semana seguinte.

Ao longo das aulas, lidei com situações de imprevisto e, muitas vezes, senti necessidade de adaptar a minha atuação nas mesmas relativamente ao inicialmente planificado, tendo desenvolvido o sentido de reflexão na ação que, para além da reflexão antes e depois da ação, também é bastante importante. Um professor reflexivo desenvolve conhecimento na ação e age de forma espontânea, revelando aquele que é o seu conhecimento tácito, ou seja, aquele que é adquirido através da prática, da experiência, dos erros e dos sucessos. Esta capacidade foi desenvolvida e, nesse sentido, segundo Contreras (2002), um

pensamento reflexivo da ação vai-se caracterizando em novas singularidades da prática, em articulação com a teoria.

Para além de todos os aspetos referidos anteriormente, não devo deixar de fazer referência ao facto de, relativamente ao 1.º semestre, ter-se notado uma grande evolução no que toca à articulação dos diversos domínios do Português, ao longo das aulas. Essa competência era fragilizada, no entanto, no decorrer das semanas, as aulas tornaram-se menos monótonas e seguiam uma sequência lógica.

## 3.2. *DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL*

### 3.2.1. *A DIVERSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS*

Relativamente ao desenvolvimento das aulas lecionadas no âmbito da disciplina de HGP, considero que adotei uma postura adequada, tal como na disciplina de Português. É importante salientar que as estratégias a implementar em sala de aula foram diversificadas, sendo que é imprescindível que os professores, enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem, definam estratégias que levem os alunos a investir e dedicarem-se durante o processo de forma a aprender mais e a ultrapassar possíveis dificuldades.

Ao longo das semanas foram realizadas diversas atividades, tais como jogos interativos, preenchimento de esquemas-síntese, análise de imagens, trabalhos de grupo que visassem uma aprendizagem cooperativa, entre outros. Visto que o processo de Aprendizagem pela Descoberta é bastante relevante para o desenvolvimento dos alunos enquanto investigadores, foram desenvolvidos trabalhos que envolvessem a pesquisa, tanto no manual como na *Internet*, com vista a aperfeiçoar a sua capacidade de investigação e análise de informação. Estas estratégias colocam de parte o dito ensino tradicional que visa apenas a transmissão de conteúdos do professor para o aluno. Nesse sentido, Litz (2009) refere que no processo de ensino e aprendizagem se busca um desenvolvimento e aprofundamento da criticidade, com o objetivo de possibilitar a compreensão de como a história é produzida e veiculada, por isso, o estudo dos processos históricos deve ter uma significação maior do que a mera acumulação e memorização de informações.

Tal como referido anteriormente, foram realizados alguns momentos que visavam a análise e interpretação de imagens, como uma fonte de comunicação e conhecimento, pois permite-nos aceder a realidades concretas e distantes, o que possibilita uma

aprendizagem de forma interativa e prazerosa, motivando e criando uma empatia por parte dos alunos. Assim, os alunos compreendem, através da visualização e interpretação das imagens e mapas, que determinados acontecimentos ocorreram num determinado momento e num determinado espaço geográfico. Segundo Gejão (s.d.), citado por Guedes e Nicodem (2017),

para ensinar com a ajuda de imagens o professor deve ter em mente que a fotografia funciona como um mediador cultural, ou seja, atua na interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Esta interação ocorre de forma dialógica, onde está presente a idéia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens para se construir um novo conhecimento (p. 2).

Por outras palavras, o uso da imagem no contexto da sala de aula possibilita o conhecimento da diversidade histórica, tornando as aulas mais dinâmicas. Segundo Abud (2003), citado por Guedes e Nicodem (2017), a própria linguagem da imagem auxilia o aluno na construção do conhecimento histórico. É, ainda, relevante salientar que procurei que os alunos compreendessem que uma imagem não é utilizada meramente como um acessório, mas que pode ser um ponto de partida para a introdução de um conteúdo para o desenvolvimento e consolidação de conhecimentos.

Para além dos aspetos referidos anteriormente, pretendi que os alunos desenvolvessem o seu espírito crítico e o questionamento entre professor-aluno e entre aluno-aluno, à medida que os conteúdos iam sendo abordados. O trabalho cooperativo teve um grande enfoque nesta prática, pois promoveu a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e motivou os alunos. De acordo com Oliveira, Frota e Martins (2013), citado por Ferreira (2014, p. 23) em contexto de trabalho colaborativo, este recurso “estimula a participação, facilita a circulação de informações, a argumentação e sugestões, permite a troca de ideias e opiniões, possibilitando a prática da cooperação para a consecução de um fim comum”. Perante a necessidade de os alunos procederem a um maior número de registos nos seus cadernos diários, ao longo das aulas, procurei, tal como na disciplina de Português, selecionar conceitos-chave que estes deveriam registar.

Os alunos foram auxiliados a construir esquemas organizadores de informação, sendo que estes constituem uma estratégia facilitadora tanto na aquisição, como na consolidação de conhecimentos e no estudo em casa. Neste sentido, os esquemas-síntese são meios didáticos indispensáveis à organização da informação, pois constituem mapas mentais que ordenam as informações do abstrato e do geral para o concreto e o particular. Assim,

o aluno constrói o seu próprio conhecimento e atribui significado aos conceitos e/ou ideias que aprende, neste caso em grupo. Os recursos desta natureza motivam a aprendizagem, permitem que os alunos descubram os aspetos mais revelantes de um conteúdo, possibilitam a comunicação de conhecimentos de forma objetiva, facilitam o estudo e criam oportunidades de trabalho individual e em grupo.

### 3.2.2. OS ASPETOS MENOS POSITIVOS QUE SE TORNAM POSITIVOS

Um outro aspeto que considero importante sublinhar diz respeito à realização de momentos de avaliação formativa que se trata, como refere Fernandes (2006), de uma avaliação interativa, que se centra nos processos cognitivos dos alunos e surge associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens. Deste modo, tornou-se possível recolher informação acerca do domínio e do conhecimento dos conteúdos abordados, essencial para a orientação e desenvolvimento da aprendizagem.

Ao longo das semanas, senti a necessidade de recorrer diversas vezes à explicação de determinados aspetos, repetidamente, devido ao facto de os alunos terem evidenciado dificuldades na sua compreensão. Considero que este tenha sido um desafio para mim, pois, no momento, tive de encontrar formas diferentes para explicar um mesmo assunto, tendo concretizado uma reflexão-na-ação, procurando soluções para um mesmo problema. Contudo, revelou-se um momento bastante importante para uma aprendizagem eficaz. Nesse sentido, segundo Schön (2000, p. 33), “pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas”.

Num cômputo geral, procurei, desde logo, estabelecer um clima empático, tanto com os alunos como com a Professora Cooperante, o que possibilitou a existência de um decorrer de semestre sereno. É de realçar que a flexibilidade, a capacidade de nos adaptarmos à mudança, de iniciativa e tomada de decisões, a vontade de autoaperfeiçoamento, a resiliência, a atitude autocrítica, a avaliação pessoal, o trabalho em equipa e o compromisso ético são fundamentais para a construção da nossa futura identidade profissional. Por isso, foi possível desenvolver todo este processo devido à existência de

um trabalho cooperativo, entre mim e a minha colega de estágio, em conjunto com as Professoras Cooperantes e Supervisoras.

O aspeto referido acima está relacionado com o facto de, ao longo do ano ter recebido *feedbacks* constantes que permitiram que compreendesse os aspetos positivos relativamente ao trabalho que ia sendo desenvolvido e, por outro lado, os aspetos que devia melhorar. Este aspeto será relevante no futuro, pois deverei procurar facultar, sempre que possível, *feedback* aos meus alunos.

De uma forma holística, a realização das PP não foi uma tarefa fácil, pois implicaram um esforço e envolvimento pessoal muito grande, bem como a capacidade de gerir a complexidade de situações que foram surgindo. Estas trouxeram, assim, uma maior responsabilidade, pois cada dia foi uma aventura, uma conquista, uma aprendizagem e um crescimento, vindo assim reforçar o desejo de abraçar esta profissão. Concluindo, foram proporcionados diversos momentos de aprendizagem e demonstraram como deve ser desenvolvido um bom trabalho em equipa.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A dimensão investigativa foi realizada no âmbito da PP, em contexto de 5.º ano, numa instituição pertencente à rede pública do Ministério da Educação, localizada em Leiria. Foi minha intenção investigar de que forma a utilização de imagens em sala de aula potencia a construção do conhecimento histórico nos alunos de um 5.º ano. Para tal, foram implementadas diversas atividades que visavam a análise de imagens, em diversos momentos de aula, tais como na introdução a uma temática, como um alicerce de aula, bem como uma forma de consolidar conhecimentos. Ao longo das aulas, os alunos seguiram várias etapas, tais como a observação, a identificação, a descrição, a análise e, por fim, a interpretação das imagens em si. Assim, estas atividades foram cruciais para compreender a evolução dos alunos, no que diz respeito à análise de imagens e ao papel desempenhado na construção do próprio conhecimento histórico.

A dimensão investigativa encontra-se dividida em quatro capítulos. No primeiro, é apresentado o enquadramento teórico que sustenta a investigação. No segundo, a metodologia de investigação do estudo, na qual se encontram as opções metodológicas tomadas, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a caracterização da amostra e

justificação da mesma e, por último, os procedimentos. Já no terceiro, apresento os dados e analiso os resultados. E, por fim, no quarto e último capítulo, exponho as conclusões e limitações do estudo, bem como algumas linhas para futuras investigações.

Atualmente, o uso de imagens é um dos recursos didáticos mais utilizados para o ensino de conteúdos da disciplina de HGP com vista a ampliar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A utilização de imagens em sala de aula aparenta ser uma boa opção, desde que estas sejam bem trabalhadas e que não sirvam apenas como uma forma de ilustração e de passar o tempo (Alencar, 2007, citado em Pinheiro, Dias-Trindade & Alves, 2021). A imagem é alvo de diversas conceções que podem ser realizadas acerca dela, o que quer dizer que um objeto está carregado de representações sobre ele e a descrição desse mesmo objeto varia de acordo com as expectativas do observador.

A pergunta de partida para a minha investigação - De que forma a imagem, utilizada em diversos momentos, potencia a construção do conhecimento histórico, numa turma de 5.º ano? - surgiu da necessidade de compreender a importância da utilização de fontes históricas, através da imagem, no contexto de sala de aula, para a construção do conhecimento histórico dos alunos. Esta questão permitiu a definição de objetivos específicos: (i) Conhecer o nível de literacia visual dos alunos no âmbito da interpretação de imagens em História; (ii) Compreender o nível de progressão da literacia visual (histórica) dos alunos a partir das atividades implementadas; (iii) Avaliar se as atividades implementadas, com base na estratégia da análise iconográfica, contribuem para a apropriação dos conceitos de empatia e evidência históricas e para a construção do conhecimento histórico pelos alunos.

Seguindo estas linhas orientadoras, na investigação procurarei demonstrar se a utilização de imagens em sala de aula poderá ser uma forma de fomentar uma compreensão mais profunda sobre o nosso passado.

## CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### *1. A EDUCAÇÃO E COMPREENSÃO HISTÓRICA*

Atualmente, é imprescindível o reconhecimento da importância de uma educação de sucesso por parte de qualquer sociedade. Esta é responsável por recolher benefícios de uma educação bem-sucedida, pois permite ao indivíduo realizar melhores escolhas, tanto a nível pessoal, como profissional (Vieira, 2019). Tendo por base estas ideias, é necessário que o professor tenha em conta estratégias operacionais, consciencializando-se da intencionalidade do processo educativo, pois, desta forma, é “levado a ter em conta que os fins da educação não são apenas do domínio da transmissão de conhecimentos, mas também da formação integral do indivíduo (...)” (Proença, 1990, p. 39).

Foram surgindo diversos estudos, com o intuito de compreender e explicar a aprendizagem, bem como as variáveis envolvidas no seu desenvolvimento, ou seja, diversas conceções acerca da forma como o indivíduo constitui os seus processos de aprendizagem. Ao longo dos anos, o desenvolvimento da Psicologia proporcionou um apoio significativo à pedagogia e, nesse sentido, Proença (1990), baseando-se na teoria de Piaget, refere que as aplicações mais importantes da psicologia dizem, talvez, respeito à educação, devido ao facto de muitos psicólogos terem tido um papel fundamental na inovação da pedagogia moderna, incluindo sobre como os alunos aprendem.

A aprendizagem consiste num processo permanente e contínuo, que se reflete em todas as nossas ações, sendo que não resulta exclusivamente do processo de memorização. Neste contexto, é relevante ter presente Ausubel, citado em Tavares e Alarcão (1989) que dedicou os seus estudos à aprendizagem significativa ou compreendida, conceito que se opõe à aprendizagem memorizada ou mecânica, defendendo, também, que é muito mais prático aprender se a informação for organizada e sequenciada, de forma lógica, com o intuito de certificar que os objetivos pressupostos a conhecimentos anteriores não sejam ensinados sem que estes conhecimentos estejam realmente presentes. De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa como processo prevê, assim, “que os aprendizes empreguem quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer que o material que apreendem seja potencialmente significativo para os mesmos, ou seja, passível de se relacionar com as ideias relevantes ancoradas nas estruturas cognitivas dos mesmos”. (p. 56)

Para que a aprendizagem ocorra estão envolvidos diversos fatores, tais como as capacidades e potencialidades mentais e afetivas do indivíduo, pelo que, a ação educativa, ao pretender formar um novo cidadão, atua sobre o educando de forma a produzir nele mudanças comportamentais. Enquanto processo dinâmico, envolve a participação ativa do indivíduo, estando presente ao longo do seu ciclo vital, ou seja, aprendemos de acordo com as nossas capacidades e meio em que estamos inseridos (Piovesan et al., 2018). Nesse sentido, é importante ter em conta o fator motivação, na medida em que este deve ser dirigido aos interesses dos alunos, criando neles a necessidade de agir em busca da satisfação, ou seja, o assunto em estudo passa a ser uma necessidade pessoal do aluno, da qual decorre a aprendizagem (Proença, 1990).

Atualmente, existe uma necessidade de busca das raízes pessoais, sendo que procuramos reconstruir um passado ao qual não temos acesso direto, mas que revisitamos à medida que vamos contactando com as memórias que nos chegam ao presente. Esta busca é inerente à construção da identidade de todos nós. Muitas vezes questionamo-nos: “O que aconteceu?”, “Porque aconteceu?”, “Que significado tem?” (Barca, 1998, p. 163). Contudo, primeiramente, é importante ter em conta o que é realmente a disciplina de História e o que é que a distingue das outras disciplinas. Muitos autores procuram explicar o porquê da complexidade da disciplina de História, bem como da dificuldade na sua compreensão, por parte dos alunos. Nesse sentido, conclui-se que cabe ao aluno entender que, quando foca o seu estudo na disciplina História, está a desenvolver capacidades que vão além de fixar datas, compreendendo a ligação que existe entre o “seu” mundo presente e um passado longínquo (Dias-Trindade & Carvalho, 2019). A partir do século XIX assistiu-se a uma evolução da ideia de História, “desde as ideias de Von Ranke, Comte, Marx, Weber, passando pela Escola dos *Annales* e terminando com uma reflexão sobre as abordagens mais recentes de Popper, Foucault, White e Dray” (*Idem*, 2019, p. 98), pelo que, conseqüentemente, esta ciência autonomizou-se enquanto conhecimento específico e enquanto disciplina universitária.

Neste contexto, é pertinente compreender de que forma se procede à construção do pensamento e conhecimento histórico, sendo, por isso, importante mencionar o campo de investigação - Educação Histórica. Este significa partilhar de uma visão de Ensino da História que tem a preocupação de conhecer os diversos sentidos que vão sendo construídos sobre a História, seja por crianças, jovens ou adultos, pois é a partir do presente que o conhecimento sobre o passado se constrói. Na perspetiva de Barca e Alves

(2016), na Educação Histórica busca-se compreender de que forma os alunos constroem o seu pensamento histórico, englobando uma estrutura conceptual no entendimento do passado. É de extrema relevância compreender que para entender o passado é necessário realizar pesquisas, de forma criteriosa, em torno do mesmo, desde a recolha de informação até às conclusões. Por outras palavras, existe uma objetividade na produção do conhecimento histórico e não uma só explicação sobre o passado. Schneid e Schiavon (2013) afirmam que a Educação Histórica atribui uma utilidade e uma abordagem sociocultural ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica. Gago (2018), reportando-se à perspectiva de Rüsen (2000a), refere que o pensamento histórico tem lugar na memória, estando, por isso, “comprometido com os procedimentos mentais dos quais recolhe e representa o passado, dedicando-o à orientação cultural da vida humana no presente” (p. 62). De forma a compreender de que forma a orientação temporal, associada à vida quotidiana, e a História se conectam, apresenta uma conjugação entre o empírico e o normativo da consciência histórica, através de uma matriz:



**Figura 7** - Matriz de pensamento histórico - Fonte: Gago (2018, p. 64)

Partindo da análise da matriz de pensamento histórico sugerida por Rüsen (2000a) (figura 7), Gago (2018) refere que a meta-História reflete a História e os vários modos de lidar com o passado, ou seja, uma teoria sobre o lidar com o passado. A consciência histórica, implícita neste processo de organização intelectual do conhecimento histórico, consiste num todo interconectado e sistémico de todas as competências definidas para a atividade

cognitiva de se fazer sentido do passado. De acordo com Gago (2018), referindo-se à perspectiva de Rüsen (1993), esta atividade pode subdividir-se em três competências, sendo elas: a forma, o conteúdo e a função. A forma, diz respeito à interpretação histórica, ou seja, à capacidade de ultrapassar a ponte passado, presente e futuro, concebendo-os como um todo temporal. Já o conteúdo, remetendo para a experiência histórica, consiste na capacidade de olhar para o passado, diferenciando-o do presente. Por fim, a função que diz respeito à orientação temporal, em que se deve ser capaz de utilizar o todo temporal e o conteúdo experiencial na orientação da vida (Gago, 2018). Assim, “A conceptualização meta-histórica funda o sentido e os critérios que foram usados para dar ao passado o seu significado histórico específico e a sua significância para o presente” (*Idem*, 2018, p. 63). Por outras palavras, os nossos interesses e necessidades em lidar com o passado e a memória dirigem a nossa compreensão histórica que, por sua vez, permite que nos orientemos no tempo. No entanto, a disciplina de História excede a particularidade da orientação existencial dentro da prática de vida, contendo as suas próprias regras metodológicas e práticas, ou seja, formas de representação guiadas pela teoria.

Devemos estimular os alunos a pensar, de forma a aprenderem como se faz História, e a adquirirem uma cultura histórica operatória, desenvolvendo atitudes de interrogação e de pesquisa que os incitam a ultrapassar as interpretações teológicas da História (Proença, 1990). Nesse sentido, surge o conceito de ensino pela descoberta que, “através da iniciação e posterior aprofundamento do método de pesquisa histórica, tem inegáveis vantagens formativas sobre o ensino tradicional” (*Idem*, 1990, p. 57). Por exemplo, o aluno deve ser estimulado a situar acontecimentos no tempo por referências cronológicas a épocas importantes e pela localização dos acontecimentos no tempo uns em relação aos outros e não memorizar datas cronológicas. Tendo por base as ideias mencionadas anteriormente, uma das teorias que se sobressai neste contexto é a de Bruner que, de acordo com Tavares e Alarcão (1989), defende que a aprendizagem é um processo ativo do sujeito que apreende, organiza e guarda a informação, a partir de problemas e hipóteses que surgem e de descobertas realizadas.

Uma outra perspectiva, a de Piaget, sistematiza que o desenvolvimento cognitivo é marcado por períodos/estágios com características bem definidas, que preparam o indivíduo, de acordo com as habilidades que este deve ser capaz de adquirir. O terceiro estágio, que consideramos o mais relevante para o presente estudo, atendendo às idades

em causa, diz respeito ao operatório concreto, dos sete a onze anos, em que, e segundo Piovesan et al., (2018), baseados na teoria piagetiana,

a criança é capaz de realizar operações a partir de materiais concretos, desenvolve noções espaciais e a capacidade de raciocinar o mundo de maneira mais lógica e adulta. Adquire a reversibilidade lógica, que configura uma propriedade das ações da criança auxiliando na construção das noções de conservação de comprimento, distâncias, quantidades discretas e contínuas e quantidades físicas. Também desenvolve a capacidade de aplicar um mesmo tipo de pensamento em situações-problema diferentes (p. 80).

Por outras palavras, o aluno, ao contactar com vestígios do passado deixa de encarar a História como uma narrativa que lhe pode ser apresentada verbalmente ou de outra forma, o que favorece o desenvolvimento do seu espírito crítico pela análise de fontes e interpretações diversas (Proença, 1990).

Tendo por base as ideias referidas anteriormente, a aprendizagem histórica por parte de crianças e jovens torna o ensino, por um lado, mais exigente e, por outro, mais motivador, pois sentem-se parte envolvente de todo o processo. Assim, e de acordo com Barca e Alves (2016),

Aqui convergem as propostas sobre o que significa saber História com as propostas construtivistas de aprendizagem situada. Dar voz às ideias dos sujeitos, construir em conjunto explicações possíveis (mas fundamentadas na evidência) sobre o passado, o presente e cenários futuros é o desiderato nesta linha de investigação como contributo para a Educação no nosso tempo (p. 6).

É necessário, portanto, que a História seja interpretada tendo por base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e das suas técnicas, permitindo que os indivíduos sejam capazes de narrar e argumentar sobre o passado, bem como de desenvolver a sua consciência histórica. Deste modo, ao longo do processo de aprendizagem, segundo Piovesan et al. (2018), o sujeito tem potencialidades e características próprias, bem como um papel ativo em todo o processo de aprendizagem, sendo necessário “agir sobre o objeto e transformá-lo” (p. 76). Pela conceção construtivista, o professor deve criar contextos, conceber ações e desafiar os alunos para que a aprendizagem ocorra, sendo que o conhecimento não é incorporado diretamente pelo sujeito, pressupondo uma atividade, por parte de quem aprende, que é responsável por organizar e integrar os novos conhecimentos aos já existentes. Esta conceção alerta para a necessidade de estabelecer relações entre o presente e o passado, tornando a realidade cada vez mais próxima dos

alunos, ao longo do processo de aprendizagem, desenvolvendo, assim, a sua consciência histórica.

As aulas de História devem conduzir os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre culturas no espaço e no tempo, mudanças e permanências do modo de viver, de pensar e de fazer. De uma forma holística, um dos aspetos que se deve ter em atenção quando se aprende História consiste no desenvolvimento da capacidade de compreender o presente através do passado e vice-versa (Dias-Trindade & Carvalho, 2019), através de uma atitude questionadora, uma vez que tudo está interrelacionado.

A investigação em Educação Histórica sustenta que o desenvolvimento do raciocínio e compreensão histórica dos alunos surge através dos conceitos de segunda ordem. Torna-se, por isso, relevante compreendermos as linhas que orientam todo este processo, definindo alguns conceitos importantes para o mesmo.

### *1.1. CONCEITOS DE SEGUNDA ORDEM*

O desenvolvimento da compreensão histórica, para que os alunos se tornem historicamente letrados, requer um vasto trabalho, pelo que devemos perceber como é que estes compreendem a História. Tal é possível através de três tipos de conceitos: os prévios que correspondem ao conhecimento adquirido através de experiências anteriores; os substantivos, que estão relacionados com os conteúdos da História (datas, impostos, batalhas, etc.) e os conceitos de segunda ordem, relacionados com a estrutura do pensamento histórico e organização do conhecimento na disciplina de História (Amaral et al., 2012).

Peter Lee (2001), investigador nesta área, começa por esclarecer que os conceitos de segunda ordem dizem respeito à natureza da História, mencionando, também, que estes, como narrativa, relato e explicação, tornam a disciplina consistente. Nesse sentido, Amaral et al. (2012, p. 9) acrescentam que estes se referem à “explicação, mudança, permanência, tempo, significância, empatia...”, permitindo a compreensão da lógica interna da História e dos conceitos substantivos desta disciplina, dando-lhe consistência. Desta forma, concluem que constituem uma ferramenta imprescindível na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento de competências de interpretação e de espírito crítico.

As investigações acerca das ideias históricas dos alunos no campo de investigação da Educação Histórica, apontam para a utilização dos conceitos de segunda ordem no sentido de existir uma compreensão efetiva e não porções reminiscentes do passado. Exemplo disso é o projeto Chata (*Concepts of History and Teaching Approaches 7-14*), dirigido por Peter Lee (1996, citado em Lee, 2003), com o intuito de perceber a compreensão sobre o passado histórico, as evidências históricas e a compreensão empática de alunos ingleses entre 6 e 14 anos. Em Portugal, vários autores e investigadores, tais como Melo (2008), Barca (2016), Gago (2018) e Solé (2009) procuraram, desde finais do século XX, perceber de que forma os alunos apreendem e compreendem a História, bem como as razões do crescente desinteresse por esta disciplina. Assim, reforça Lee (2001), é importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão caso nada se faça para as contrariar.

Outro aspeto que merece destaque ao nível da compreensão histórica diz respeito à inferência, pois os alunos devem ser estimulados a inferir sobre fontes, facilitando o entendimento da forma com as pessoas, no passado, pensavam, sentiam e agiam.

### *1.1.1. Evidência Histórica*

Nos dias que correm, é necessário que os professores assegurem que os alunos progridem ao nível da sua compreensão histórica. Para que tal aconteça, devem ser capazes de construir o conhecimento histórico a partir das ideias tácitas e contestar as ideias alternativas. Deste modo, é de mencionar o caso da Inglaterra, em que, segundo Barca (2003), os professores, nas aulas de História, projetam atividades de aprendizagem que estimulem os seus alunos a trabalhar com os diversos tipos de materiais que o passado deixou, as evidências, a colocar e a responder a questões que visam interrogar e avaliar fontes relativamente a investigações particulares e no contexto da sociedade em que foram produzidas.

Este conceito de segunda ordem, a evidência, “foi alvo de reflexão de vários filósofos da História que são unânimes em ressaltar a sua importância que assenta, sobretudo, na ligação que estabelece entre o passado e a interpretação que dele é feita no esforço de o conhecer” (Simão, 2015, pp. 185-186), devido ao facto de o processo de construção da compreensão histórica dever “passar pela fundamentação na evidência histórica e por

tentar compreender o papel que esta desempenha na produção histórica” (Simão, 2015, p. 185). Não obstante a sua importância na construção do conhecimento histórico, este conceito carece, ainda, de unanimidade quanto à sua aplicação ou interpretação, conclui o mesmo autor. Segundo Collingwood (1946), citado por Simão (2015), todo o conhecimento acerca de eventos passados é baseado em evidências, sendo que este não se efetua de forma direta, devido ao facto de constituir o fundamento da inferência e o pensamento autónomo do historiador.

Na perspectiva de Barca (2003), a evidência histórica

situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos desse mesmo passado (narrativas ou interpretações históricas). Para muitos alunos, não é fácil fazer distinções entre o passado e a História. Distinguir entre o que o passado deixou para trás e evidência também não é, para eles, uma questão de fácil compreensão. Muitos alunos tratam as fontes que usam na aula como se oferecessem acesso direto ao passado e pudessem falar por elas mesmas (p. 42).

Os alunos devem, por isso, ter a consciência de que os historiadores podem fazer inferências, devido ao facto de as fontes históricas consistirem em vestígios de atividades e interações, e que cada um tem a sua forma de observar, identificar, descrever, analisar e interpretar uma situação, apropriando-se deste conceito de evidência histórica, bem como que esta não corresponde à verdade do que e como aconteceu, pois, a esta nunca poderemos verdadeiramente chegar. Neste contexto, o professor tem o papel de proporcionar aos seus alunos experiências de análise de fontes históricas.

Nas aulas de História, é importante que se desenvolvam hábitos de interrogação e compreensão, por parte dos alunos, relativamente a fontes históricas, no âmbito de uma determinada temática, bem como as evidências em que se basearam. De forma a compreender as fontes como evidência, devem ser capazes de distinguir a natureza intencional de uma fonte e a natureza não intencional. Existe uma diversidade de fontes, desde as escritas às não escritas e, dentro destas, as iconográficas, sendo, por isso, o objeto documental que será trabalhado neste relatório. Por isso, num momento prévio à análise de imagens, e segundo Barca (2003, p. 50), é importante colocar as seguintes questões: “O que é que esta fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte pode dizer-nos, sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo?”. Através da colocação das questões referidas, os alunos aproximam-se dessa mesma fonte.

### *1.1.2. A empatia histórica*

Para além da evidência, a empatia, também um conceito de segunda ordem, ocupa, igualmente, um lugar importante no que diz respeito à educação histórica, mais precisamente à compreensão histórica por parte dos alunos. O conceito de empatia tem sido investigado, e estudado, por diversos investigadores na área da educação histórica, bem como utilizado em diversos campos e contextos.

Na perspetiva de Lee (2003, p. 20), um dos seus principais mentores, a empatia em História é entendida “como uma realização - algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram”. Na mesma linha de pensamento, Solé (2009) afirma que a empatia histórica é uma capacidade mental, que inclui a imaginação e a criatividade, que possibilita a compreensão das pessoas, valores e atitudes no passado. Por outras palavras, a empatia histórica consiste num retorno ao passado, ou seja, na busca de uma compreensão e explicação contextualizada acerca das ações dos indivíduos, implicando, portanto, conhecimentos acerca do contexto histórico em causa, bem como a interpretação da evidência histórica.

Os alunos, assim como os historiadores, necessitam de perceber o motivo pelo qual as pessoas agiram e pensaram de uma determinada forma, num determinado momento. De forma a compreenderem as ações e práticas sociais é necessário considerar as ligações entre as intenções, circunstâncias e ações, mesmo que as não partilhem ou aceitem e, para que tal suceda, é necessário recorrer à evidência. Devem estabelecer ligações entre a situação na qual as pessoas se encontraram, as crenças que possuíam sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o seu mundo (Lee, 2003), pois

(...) só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso. (Lee, 2003, p. 25).

Por outras palavras, a empatia histórica não se limita ao entendimento de uma determinada perspetiva, pois, para que este conceito seja alcançado, é necessário ter uma visão o mais alargada possível da realidade estudada, atendendo, também, de que forma uma determinada perspetiva é afetada pela conjuntura do momento.

## 2. O PAPEL DA ICONOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

### 2.1. O CONCEITO DE IMAGEM E A SUA UTILIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

Na sociedade contemporânea, a partir da segunda metade do século XX, a utilização da imagem tem sido alvo de pesquisa para muitos historiadores, refletindo-se no Ensino de História por ser um documento muito utilizado como ferramenta pedagógica em sala de aula.

De acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, a palavra imagem remonta ao grego, embora seja originária do latim.

Do grego, o substantivo *videre* significa ver e está relacionado com a ideia de ótica e visão; *eikón* significa ícone, retrato e deu origem ao neologismo icônico, iconicidade e iconografia. Do latim, significa representação, forma e imitação” (2003, p. 380).

Aurélio (2021), define o conceito como sendo multifacetado, devido ao facto de comportar diversos significados, consoante a complexidade da abordagem às especificidades da sua representação. A imagem, é, assim, dotada de diversos poderes, sendo eles o de convencer, de testemunha de uma realidade, é um “ver para crer”, que pode ser tomado como uma evidência, bem como o de comover, pois é expressiva e apelativa, prendendo o olhar, despertando o prazer e desencadeando a evocação, dominando um valor de percepção (Calado, 1994). Com o intuito de compreendermos de que forma a imagem é considerada, “torna-se imprescindível perceber o seu percurso histórico e as mútuas relações com as evoluções técnicas, enquadrando-as numa complexa interação de diferentes contributos” (Alvarenga, 2002, p. 35).

Como ponto de partida para a exploração deste conceito, é importante ter em conta que este consiste nas representações deixadas pelo Homem, pois, se recuarmos aos primórdios da Humanidade, constatamos que a imagem constituiu a base das primeiras formas de comunicação, da qual faz parte um tempo e um espaço onde se cruza a sua evolução histórica, bem como o desenvolvimento das técnicas que possibilitaram a sua produção e difusão (Alvarenga, 2002). O Homem foi construindo a capacidade de identificar e interpretar uma mensagem visual, “resultante da consciência intuitiva, através de um processo natural de sociabilização, que foi sendo desenvolvido ao longo dos tempos” (Carreira, 2011, p. 41).

Silva (2010) destaca que a iconografia foi utilizada, em diversas épocas da nossa História, com o objetivo de educar a população, referindo, como exemplo, o período medieval. Assevera que, na Idade Média, as imagens eram analisadas e interpretadas como se de um documento textual se tratassem, sendo que, de uma forma geral, a iconografia constituía uma estratégia educativa, pois atendendo ao analfabetismo generalizado, os documentos iconográficos assumiam um papel instrutivo na educação dos indivíduos.

Ao longo dos tempos, a imagem foi-se tornando uma das manifestações mais significativas e mais profundas da cultura, assumindo, por isso, um lugar de destaque na atualidade. A evolução, gestão e controlo dos *media* permitiu que as imagens emergissem em diversos espaços políticos, sociais, públicos e privados, educativos e lúdicos, tendo-se tornado um objeto de estudo em diferentes áreas do saber, bem como um elemento característico da sociedade contemporânea (Calado, 1994).

O estudo da imagem em termos semióticos (significações que comportam), psicológicos (interações entre o simbolismo das imagens e o sistema cognitivo e afetivo dos indivíduos) e sociológicos (alterações provocadas na sociedade pela imagem), é deveras importante para a alfabetização visual dos cidadãos (Calado, 1994). Assim, pensar a imagem, atualmente, é, em primeiro lugar, “reconhecê-la como um objeto inteligível” e, conseqüentemente, assumir “o poder que ela detém sobre a nossa cultura, a nossa mundividência, a nossa inserção na realidade, as nossas fantasias, os nossos distúrbios e as nossas utopias” (p. 12).

## 2.2. *ENSINAR PELA IMAGEM: A LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS - LITERACIA VISUAL*

No que concerne ao papel desempenhado pela imagem no ensino, Duborgel (1992), citado em Lencastre e Chaves (2003) diz-nos que esta deve ser um instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, fator de motivação, de discurso, de ensinamento, meio de ilustração da aula, utensílio de memorização e de observação do real, remetendo-nos para o ensino pela imagem. Calado (1994, p. 19), em complemento, afirma que “(...) quase todos os educadores reconhecem as potencialidades da imagem enquanto auxiliar da comunicação pedagógica (...) eles recorrem às imagens para transmitir aos alunos determinados conteúdos temáticos, para motivá-los nesta ou naquela aprendizagem (...)”.

O ensino pela imagem tem por objetivo proporcionar recursos e mecanismos de representação aos alunos para descobrir as suas possibilidades expressivas, significativas e comunicativas, ou seja, obter a maior quantidade de informação acerca e a partir da imagem analisada. Este ensino é importante, pois “marca o reconhecimento da imagem já não apenas como um auxiliar que pode servir outras linguagens, mas enquanto linguagem específica, com valor próprio” (Lencastre & Chaves, 2003).

De acordo com Aurélio (2021), para compreendermos o que é a imagem e como intervir pedagogicamente, a partir da mesma, é necessário contextualizá-la no tempo e no espaço. Por outras palavras, é importante investigar as diferentes dimensões do período em que surgiu, bem como compreender o motivo pelo qual foi elaborada aquela fonte iconográfica e, apreender a mensagem que procurava transmitir, baseada no contexto da época, uma vez que esta esteve na base das primeiras formas de comunicação, tal como mencionado anteriormente (Melo, 2008). Por outro lado, é defendido que para além do contexto é, também, necessário fazer uma análise formal do documento, isto é, perceber que materiais foram utilizados, que cores foram escolhidas, que técnicas foram selecionadas e de que forma estas escolhas técnicas influenciaram o documento iconográfico que chegou até nós (Melo, 2008; Litz, 2009).

Calado (1994, p. 21) afirma que “A ideia de que a compreensão das imagens é imediata é uma ilusão”. Por outras palavras, a forma como cada um de nós vê, analisa e interpreta uma imagem está relacionada com o nosso desenvolvimento enquanto indivíduos nas diferentes fases da vida. Tudo isto indica, segundo Escoval (2020), que a forma como observamos e analisamos uma imagem é mutável e que não vamos observar e analisar uma imagem sempre da mesma forma. Para além disso, cada indivíduo observa as imagens recorrendo à perceção que, por sua vez, é influenciada pela sua realidade e poderá influenciar a sua forma de pensar (Ferronha, 2001). Concomitantemente, Litz (2009) afirma que a perceção assume grande importância na leitura e análise de imagens defendendo que esta é influenciada pelas crenças, culturas e conhecimentos de cada ser humano.

Com o intuito de reiterar as ideias referidas anteriormente, recorremos a Cecatto (2011), que afirma que a imagem deve ser compreendida

como portadora de significados que são construídos na medida em que quem a observa e pensa sobre ela, estabelece relações, significados e valores, o que requer a

sensibilidade para compreender a caminhada do ser humano no tempo e espaço no decorrer da História (p. 10).

Por outro lado, segundo Ferronha (2001), para compreender uma imagem, é indispensável analisá-la e interpretá-la recorrendo aos níveis denotativo e conotativo. O nível denotativo consiste num nível descritivo que se relaciona com os diferentes elementos que compõem a imagem, de forma objetiva, enquanto o nível conotativo diz respeito às mensagens implícitas que a imagem pretende transmitir, ou seja, ao objetivo com que esta foi elaborada, permitindo uma descodificação, através de uma análise subjetiva e cuidadosa. Lencastre e Chaves (2003, pp. 2102-2103) acrescentam que “Com a leitura de imagens o professor ensina a ver, ensina a pensar”. Calado (1994), de acordo com estas perspetivas, refere que na leitura de imagens existe um grau zero que não necessita de ser ensinado, mas que é, no entanto, uma aquisição “(...) nem mesmo neste grau zero da leitura de imagens deve estranhar-se a ideia da necessidade de uma alfabetização do indivíduo” (p. 24).

A leitura de uma imagem difere da leitura de um documento textual, pois implica a aquisição de um conjunto de competências que permitam aos cidadãos desenvolver a sua literacia visual, indispensável numa sociedade atualmente dominada pela imagem (Escoval, 2020). Deste modo, é imprescindível definir o conceito de literacia visual que consiste, segundo Melo (2008),

num processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da perceção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, e permitindo em alguns casos (fotografias, filmes, cartazes, caricaturas) que os alunos se tornem conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatórias e, ou mesmo, tendenciosas (p. 13).

Para além deste conceito de literacia visual dever ser desenvolvido nos alunos como uma competência, também os docentes devem conhecer e compreender este mesmo conceito, bem como deter competências de literacia visual, “se não para escreverem imagens pelo menos para escolherem aquelas que dizem aquilo que eles desejam que seja dito” (Calado, 1994, p. 18), no sentido de os tornar igualmente mais aptos e competentes nas respostas que a escola e o ensino requerem cada vez mais, pois, só assim é possível fazer uma utilização proveitosa das imagens nas aulas e, também, em outros contextos. Esta questão é fundamental, pois professores bem formados contribuem para a formação de cidadãos

capazes de compreender as diversas linguagens e de enfrentar a inserção num Mundo “designado como uma iconosfera” (Calado, 1994, p. 21).

Frequentemente, algumas imagens oferecem mais evidências do que outras e o significado das mesmas depende do seu contexto social, cultural e político, bem como das circunstâncias em que foi produzida e o lugar físico onde se pretendia exibi-la. Como uma forma de evidência, e, remetendo já para a utilização da imagem na aula de História, em particular, a maioria das imagens não foi criada para uso dos historiadores, pois os seus criadores transmitiam as suas próprias mensagens. A interpretação dessas mensagens é conhecida como iconografia ou iconologia (Moimaz, 2012, p. 61).

Alguns autores, como Peter Burke (2004), alertam para o cuidado requerido na análise de imagens, pois estas não devem ser consideradas simples reflexos da sua época e lugares, mas extensões dos contextos sociais em que elas foram produzidas e devem ser submetidas a uma minuciosa análise, principalmente dos seus conteúdos subjetivos. Nesse caso, é importante explorar o máximo de informações acerca do objeto iconográfico estudado e as diferentes formas de interpretação.

A teoria metodológica de Panofsky (1939), que pertence a um grupo de iconografistas denominado de “Escola de Warburg”, citada em Burke (2004), refere que o processo de análise de imagens se concretiza através de três níveis de interpretação que correspondem a três níveis de significado, sendo eles: a descrição pré-iconográfica, que diz respeito à significação natural e consiste na identificação de objetos, pessoas, respondendo à pergunta “o quê?”; a análise iconográfica, que se refere ao significado convencional, em que é evidenciado o conhecimento cultural e responde às perguntas “o quê?”, “quem?”, “quando?” e “onde?”; e a análise iconológica, de caráter interpretativo, que se distingue da iconografia, pelo facto de se formular uma explicação dos significados intrínsecos e dos conteúdos da obra em análise, remetendo para a história pessoal e cultural, tendo em conta que a obra é um produto de um momento histórico e responde às perguntas “porquê?” e “como?”.

Peter Burke (2004) refere, ainda, que muitos outros historiadores da arte adotaram o termo “iconologia”, mas, em forma de crítica, empregando-o de forma distinta da de Panofsky como, por exemplo, Ernst Gombrich que considera que esta diz respeito à “reconstrução de um programa pictórico”, e Eddy de Jongh que a entende como “uma tentativa de

explicar representações no seu contexto histórico, em relação a outros fenómenos culturais” (Burke, 2004, p. 36). Panofsky, considera o mesmo historiador, reitera a ideia de que as imagens são parte da cultura e, se não formos conhecedores de uma determinada cultura, as imagens não podem ser compreendidas.

Este método de análise da imagem tem sido alvo de algumas críticas, nomeadamente o ser demasiado intuitivo e especulativo, pois muitos programas iconográficos encontram-se em documentos preservados, mas, em termos genéricos, é necessário inferi-los a partir da própria imagem (Burke, 2004), bem como o facto de ser excessivamente literário, uma vez que assume que as imagens ilustram ideias e privilegia o conteúdo sobre a forma. O objetivo de Panofsky, indiferente ao contexto social da história da arte, segundo alguns dos seus críticos, consistia em “descobrir o significado da imagem, sem levantar a questão: significado para quem?”. Contudo, e como nos diz Burke (2004), muitos eram os que não partilhavam da mesma visão. Criticado é, também, o facto de os seguidores deste método não prestarem atenção à variedade de imagens, uma vez que é importante compreender que nem sempre as imagens são alegóricas.

### *2.3. A UTILIZAÇÃO DA IMAGEM NO ENSINO DA HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO*

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de História, tornou-se imprescindível saber interpretar as fontes iconográficas, uma vez que vivemos numa sociedade em que as imagens nos chegam frequentemente, seja pelos meios de comunicação ou pelos recursos didáticos. Essas imagens, muitas vezes ignoradas, podem constituir instrumentos importantes na aprendizagem dos alunos, se utilizadas de forma correta. Podem surgir apresentadas de diferentes formas, tais como: fotografias, bandas desenhadas, mapas, pinturas, entre outras. Por isso, é importante interpretá-las de acordo com os critérios que forem definidos, de forma que os alunos façam um “passeio” ao passado ou a um determinado momento histórico, procurando compreender o que nelas transparece (Gomes, 2016).

As imagens, para além de contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, também podem contribuir para a construção do seu conhecimento histórico. Nesse sentido, na perspetiva de Guedes (2017), o professor, ao recorrer a este recurso, deve preparar a sua apresentação, nomeadamente, a forma como fará a sua análise,

transformando o conhecimento científico num conhecimento escolar. Para além disso, deve entendê-la dentro dos parâmetros teóricos, e compreendê-la como um complemento, sendo necessário relacionar a teoria e a prática na sua utilização na disciplina de História.

(...) Qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois, representa uma determinada época. Dessa forma, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças entre épocas, culturas e lugares distintos. (Litz, 2009, p. 6)

Os alunos, ao compreenderem a ligação estabelecida entre o que uma imagem transmite e a História, descobrem que por trás dela se pode encontrar uma história cheia de vida e em constante processo de transformação. Deste modo, os alunos desenvolvem o seu pensamento histórico e, constroem o seu conhecimento, não só através da descoberta da verdade, mas, também, através da dúvida e das constantes questões que podem ser colocadas, “criando assim, possibilidades, tendo em mente que estudar o passado é construir o futuro” (Guedes, 2017, p. 10).

Assim, segundo Melo (2008), o trabalho com imagens em sala de aula, como fonte histórica para a construção de conhecimento, implica diversas possibilidades, em que o aluno é o sujeito e a História é parte de si, facilitando a sua interpretação. Deste modo, o professor, ao recorrer ao material iconográfico, passa a ser mediador do processo de ensino-aprendizagem, procurando bases no passado para construir o futuro. A mesma autora frisa, ainda, que a presença de fontes iconográficas na aula de História pode desempenhar diversos papéis, tais como o envolvimento, na medida em que proporcionam uma fruição estética, desencadeando respostas sensitivo-emocionais por parte do observador.

Acresce, realça, Melo (2008), que proporciona o desenvolvimento da empatia histórica que, por sua vez, revela a necessidade de compreensão e explicação dos criadores e das suas obras num contexto histórico particular. Pode, também, desempenhar o papel de fonte histórica que engloba aspetos referidos anteriormente, bem como uma análise sintática e semântica da obra e a história do seu criador e, por fim, as fontes iconográficas podem ser utilizadas como formas de expressão do conhecimento histórico.

Assim, a didatização da imagem, enquanto recurso para a construção do conhecimento histórico, constitui uma prática recorrente por parte dos professores de História, apesar

da intenção adjacente à sua utilização poder variar, devido à existência de diversas funções relacionadas com estes recursos. Com base no que foi referido anteriormente por Duborgel (1992), citado em Lencastre e Chaves (2003), Proença (1990), destaca algumas dessas funções que se revelam importantes para a análise deste tipo de fontes, tais como a função ilustrativa, em que esta auxilia a temática abordada e compõe “cenários” desconhecidos dos alunos, a função motivacional, sendo que desperta a curiosidade e sustenta o interesse para novos temas e, ainda, a função memorizadora, pois facilita o trabalho de retenção de conteúdos.

Podemos, assim, considerar que a utilização da iconografia, em sala de aula, apresenta um conjunto de vantagens, permitindo aos alunos desenvolver um conjunto de novas competências, entre elas, a literacia visual e a literacia visual histórica. Deste modo, os alunos aprenderem novos conteúdos, recorrendo a estratégias diferentes das recorrentemente utilizadas e favorece, ainda, a adoção de uma metodologia construtivista na sala de aula.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA

No capítulo II surge descrita a metodologia utilizada na concretização deste estudo. Este encontra-se organizado em quatro pontos. O primeiro expõe as opções metodológicas, o segundo as técnicas e instrumentos de recolha de dados, o terceiro a caracterização e justificação da amostra e, por fim, o quarto apresenta os procedimentos realizados.

### *2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS*

Após a definição da problemática de indagação e concretização da revisão bibliográfica, definiu-se o trajeto de investigação com o propósito de efetuar a recolha de dados junto dos intervenientes principais deste estudo: alunos de uma turma do 5.º ano do 2.º CEB de uma escola pública de Leiria.

Como referido na introdução da dimensão investigativa, procura-se, nesta parte, responder a uma questão de investigação: De que forma a imagem, utilizada em diversos momentos, potencia a construção do conhecimento histórico, numa turma de 5.º ano? Esta questão levantou-se após se ter observado que, numa ficha de avaliação, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, surgiu uma questão que previa a descrição e análise de uma imagem. Após a correção da referida ficha, refleti e compreendi que os

alunos associaram à imagem elementos que não se relacionavam com ela, evidenciando dificuldades ao nível da sua descrição e interpretação, bem como da adoção de perspetivas críticas.

Surgiu, assim, o interesse em tentar compreender a importância da utilização de fontes históricas, nomeadamente, da imagem, no contexto de sala de aula, para a construção do conhecimento histórico dos alunos. Com o objetivo de responder à questão inicial, foram definidos três objetivos de estudo: (i) Conhecer o nível de literacia visual dos alunos no âmbito da interpretação de imagens em História; (ii) Compreender o nível de progressão da literacia visual (histórica) dos alunos a partir das atividades implementadas; (iii) Avaliar se as atividades implementadas, com base na estratégia da análise iconográfica, contribuem para a apropriação dos conceitos de empatia e evidência históricas e para a construção do conhecimento histórico pelos alunos.

Nesse sentido, criei e implementei quatro instrumentos de recolha de dados com o intuito de os alunos evidenciem a sua capacidade de análise de imagens, através da descrição, identificação de personagens históricas e da sua relação com o conteúdo em estudo, bem como da comparação de mapas com acontecimentos históricos. Posteriormente, apliquei um inquérito por questionário que visava compreender de que forma o recurso à imagem poderá ou não ter contribuído para a construção do conhecimento histórico por parte dos alunos.

O primeiro instrumento permitiu que verificasse o nível inicial de literacia visual dos alunos, através da descrição e identificação de características de imagens. Os restantes instrumentos, permitiram compreender o seu nível de progressão da literacia visual histórica, bem como se as atividades implementadas, com base nesta estratégia, contribuíam para a construção do conhecimento histórico por parte dos alunos selecionados.

O desenho de investigação consiste num plano lógico criado pelo investigador com vista a obter uma resposta válida à questão de investigação colocada, bem como aos objetivos definidos, assegurando a credibilidade dos resultados. Segundo Freixo (2010, p. 181), este é “(...) o plano lógico elaborado e utilizado pelo investigador para obter respostas às questões de investigação, especificando qual o tipo de investigação que utilizará e como as variáveis serão controladas”. Deste modo, optou-se por realizar uma investigação de

caráter qualitativo, inserida num paradigma igualmente qualitativo. A opção incidu nesta metodologia, atendendo à tipologia de dados e à própria natureza da definição do problema.

A metodologia de investigação qualitativa foca-se, essencialmente, na observação, descrição e análise das conceções pessoais de cada indivíduo, quer seja investigador ou investigado. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação qualitativa como “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (p. 11), conduzindo o investigador ao conhecimento da realidade na qual se insere.

Partindo da perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui, na sua génese, cinco características essenciais. A primeira diz respeito ao papel ativo que o investigador assume, sendo responsável por todas as etapas da investigação. A segunda característica refere que a investigação qualitativa é descritiva, devido ao facto de as informações recolhidas assumirem diversos formatos de registo, pelo que os dados e a forma como são recolhidos são essenciais em todo o processo da investigação devem ser analisados de forma indutiva, ocupando, assim, a base da investigação enquanto terceira característica. No que se refere à quarta característica, os investigadores qualitativos centram a sua pesquisa nos processos e não propriamente nos resultados. O investigador qualitativo procura analisar e refletir acerca de todo o processo subjacente ao resultado (neste caso específico, de que forma a utilização de imagens em sala de aula potencia a construção do conhecimento histórico). Este aspeto remete para a última característica da investigação qualitativa, a importância do significado, a forma como os sujeitos encaram as suas atitudes e experiências vividas (*Idem*, 1994).

Os mesmos autores afirmam, portanto, que os investigadores qualitativos devem estabelecer estratégias e procedimentos que lhes permitam ter em consideração o ponto de vista dos investigados, também eles elementos essenciais para o processo investigativo.

Relativamente ao método de investigação, considera-se que este estudo investigativo é um estudo de caso, sobretudo pela sua natureza descritiva, fenomenológica e qualitativa, tal como referido aquando da definição das características da investigação qualitativa, dado que é realizada uma investigação, com vista a compreender de que forma a análise de

imagens potencia a construção do conhecimento histórico, sendo considerados alguns alunos como objeto de estudo específico.

O estudo de caso é definido por Yin (2010) como

uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e seu contexto de vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (p. 39).

Gall et al. (2007) citados em Amado (2014, p. 124) acrescentam que consiste num “estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenômeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos”. Nos estudos de caso, a intenção do investigador visa concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar, contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo.

Segundo Coutinho e Chaves (2002), este método é dotado de cinco características: um sistema limitado e com fronteiras em termos temporais, eventos ou processos e que nem sempre são perceptíveis; é um caso sobre “algo” que necessita de ser identificado, de modo a conferir foco e direção à investigação; preserva-se o carácter único, específico, diferente e complexo do caso; a investigação decorre em ambiente natural; e, por fim, o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.

As competências comumente exigidas a um investigador num estudo de caso consistem em ser um bom ouvinte, ser adaptável e flexível de forma que situações novas possam ser vistas como oportunidades e não como ameaças, formular boas questões e interpretar respostas, tendo em conta as evidências, ter noção dos assuntos em estudo e, por último, mas não menos importante, o investigador deve ser, ainda, imparcial sobre as noções preconcebidas (Yin, 2010).

Como em qualquer estudo de caso, seleciona-se um conjunto de acontecimentos de um determinado fenómeno que é analisado, neste caso, a dificuldade dos alunos em interpretar imagens, ao longo de um determinado espaço de tempo (cerca de dois meses) e onde a informação acerca de cada momento foi recolhida através de diferentes formas (inquérito por questionário, observação direta, análise de informação, entre outros).

## 2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Um instrumento de recolha de dados é aquele que permite recolher a informação e os dados necessários para uma investigação. As técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados são um “conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Baptista & Sousa, 2011, p. 53).

Tendo por base o método de investigação selecionado, foram utilizadas técnicas de recolha de dados de carácter qualitativo, nomeadamente, a observação direta participante, de teor naturalista, que se revela adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um determinado fenómeno, sendo que foi implementada a estratégia de análise iconográfica, através da escrita.

A observação participante parte do princípio de que a necessidade de o investigador é sempre a de interagir com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Nesse sentido, a expressão “participante” entende-se em dois sentidos, sendo que, por um lado, exige-se uma longa permanência do observante no local e este participa na vida do observado e, por outro lado, o observado deve participar, como ‘informante’, na investigação que está a ser realizada (Amado, 2014). Acresce que esta observação foi também realizada de forma direta, visando uma “compilação da informação a mais completa possível, sobre uma situação social particular” (Laperrière, 2003, p. 259).

A recolha de dados torna-se fundamental para quem realiza o estudo, pois é desta forma que consegue extrair informação para a sua investigação. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o “termo dado refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise” (p. 149). Assim, para a minha investigação, considerei pertinente recolher dados que me permitissem atingir os objetivos do estudo e responder à pergunta de partida inicialmente formulada.

Ao longo do processo de investigação foram recolhidos documentos produzidos pelos alunos, bem como algumas ideias referidas oralmente por estes e foi implementado um inquérito por questionário, como último dado recolhido, com o objetivo de compreender, através do *feedback* dos alunos, de que forma é que as atividades com recurso à imagem, em diversos momentos da aula, contribuíram para a construção do seu conhecimento

histórico. Segundo Coutinho (2011), recorre-se ao inquérito por questionário quando se pretende inquirir um conjunto de indivíduos relativamente a uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações, neste caso, através de um questionário misto (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2011; Gonçalves, 2004). De mais a mais, através da aplicação deste e da análise da resposta a um conjunto de enunciados ou questões, por parte dos alunos, é possível avaliar as suas atitudes e opiniões.

Relativamente aos procedimentos adotados, foram implementadas, tal como referido anteriormente, quatro atividades. Primeiramente, procurei selecionar conteúdos programáticos em que fosse possível recorrer, com maior facilidade, à imagem, pois, para além desta, foram utilizadas, ao longo das aulas, diversas estratégias interativas entre os vários intervenientes. Esta diversificação de estratégias e recursos foi uma forma de facultar ferramentas e conhecimentos essenciais, de modo a auxiliar os alunos a colocarem-se no papel do agente histórico, a reconstruírem o passado, a compreenderem melhor os conteúdos e, essencialmente, a construírem o seu conhecimento histórico.

As atividades implementadas basearam-se no documento *Aprendizagens Essenciais - 5.º ano - História e Geografia de Portugal*, nomeadamente, nos objetivos descritores (adaptados) para o desenvolvimento dos conteúdos: Portugal no século XIII - Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV; Identificar monumentos representativos do período e Portugal nos séculos XV e XVI - Referir os interesses socioeconómicos e religiosos dos vários grupos sociais portugueses na expansão marítima.

As quatro atividades, apresentadas na tabela 1, foram realizadas em dias diferentes, ou seja, por fases, ao longo do 2.º semestre da PP em HGP, divididas em:

**Tabela 1 - Sequência das fases de recolha de dados**

<b>Fases de recolha de dados</b>	<b>Descrição dos procedimentos realizados</b>
<b>Fase 1</b> (29 de março de 2022)	Realização de uma tarefa escrita. Primeiramente, foi apresentado um <i>PowerPoint</i> aos alunos, no âmbito do capítulo “Portugal no século XIII”, com o objetivo de descrever e identificar monumentos representativos deste

	<p>período. Após uma breve contextualização, recorrendo a esse mesmo <i>PowerPoint</i>, foram introduzidas as artes românica e gótica e, à medida que foram apresentados alguns monumentos, os alunos iam sendo questionados.</p> <p>De seguida, foi distribuída uma folha a cada aluno (anexo 2), na qual constavam duas imagens: uma relativa à arte românica e outra relativa à arte gótica. Os alunos descreveram-nas, identificando a respetiva forma de arte, nomeando as características que as distinguem.</p> <p>Esta tarefa tinha por objetivo consolidar o conteúdo em causa, verificando o nível inicial de literacia visual dos alunos.</p>
<p><b>Fase 2</b> (02 de maio de 2022)</p>	<p>Realização de uma tarefa oral. Projetou-se, no quadro, uma imagem respeitante ao capítulo “Portugal nos séculos XV e XVI”, com o intuito de fazer compreender as motivações e interesses socioeconómicos e religiosos dos vários grupos sociais portugueses do Pioneirismo Português na Expansão Marítima Portuguesa, bem como quem foram os seus impulsionadores.</p> <p>A imagem apresentada consistia nos <i>Painéis de São Vicente de Fora</i> (1470), da autoria de Nuno Gonçalves (anexo 3). Pretendia-se que os alunos observassem a imagem e a descrevessem, identificando nela personagens da História e os grupos sociais abordados anteriormente.</p> <p>Esta tarefa permitiu que o conteúdo fosse introduzido de uma forma mais interativa, no que diz respeito ao suporte de apresentação, e, ao mesmo, um alicerce de aula, que foi diversas vezes retomado. Para além disso, pretendia-se, também, aferir o nível de progressão da literacia visual histórica dos alunos face à primeira recolha de dados.</p>
<p><b>Fase 3</b> (06 de junho de 2022)</p>	<p>Realização de uma tarefa escrita. Ainda no âmbito do capítulo “Portugal nos séculos XV e XVI”, foi dada continuidade à exploração dos conteúdos relativos à Expansão Marítima Portuguesa, nomeadamente, a descoberta do caminho marítimo para a Índia e a descoberta do Brasil.</p> <p>À medida que os conteúdos foram abordados, os alunos procederam ao registo da informação mais importante nos cadernos diários. De seguida, foi-lhes distribuída uma folha que continha dois mapas já analisados em aula, um relativo à divisão do mundo segundo o Tratado de Tordesilhas e, outro, às viagens realizadas por Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral (anexo 4). Desta forma, os alunos deveriam relacionar o que foi negociado no Tratado de Tordesilhas com o que aconteceu durante ambas as navegações portuguesas.</p> <p>O objetivo desta tarefa, que permitiu consolidar conhecimentos, foi o de aferir, tal como na tarefa anterior, o nível de progressão da literacia visual histórica dos alunos.</p>
<p><b>Fase 4</b> (07 de junho de 2022)</p>	<p>Preenchimento de um inquérito por questionário. Na quarta e última aula, os alunos preencheram um pequeno inquérito por questionário (anexo 5), que continha questões mistas, abertas e fechadas, às quais deveriam responder, tecendo a sua opinião acerca da estratégia pedagógica implementada ao longo das diversas aulas, ou seja, a utilização da imagem para a construção do conhecimento histórico.</p>

De uma forma holística, a imagem implementou-se nestas aulas como uma introdução a uma temática, como referido anteriormente, assumindo-se como um elemento motivador, bem como um alicerce de aula, ou seja, um veículo através do qual os conteúdos foram transmitidos e, por fim, como uma forma de consolidação de conhecimentos, visando a identificação e descrição, bem como a associação de mapas a acontecimentos históricos.

### *2.3. CARATERIZAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA AMOSTRA*

O universo de participantes deste estudo, que se caracteriza por ser “uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios” (Fortin, 2003, p. 202) é constituído por vinte e quatro alunos de uma turma do 5.º ano, sendo que todos participam no mesmo.

A turma é heterogénea, com alunos interessados e que alcançam excelentes resultados em momentos de avaliação e, em menor número, alunos que apresentam dificuldades e desinteresse pela disciplina de História e Geografia de Portugal. Com o objetivo de aplicar a evidência e a empatia histórica em contexto de ensino da História, foram particularmente úteis as investigações realizadas por Ashby e Lee (2003), que permitiram estabelecer o modelo de progressão das ideias dos alunos em História, através da escala de seis níveis de evidência histórica e de cinco níveis de empatia histórica.

É importante referir o facto de na primeira recolha de dados terem participado vinte e três alunos, na segunda seis, na terceira vinte e um e, na quarta, dezoito alunos. Este facto deveu-se, essencialmente, à falta de comparência de alguns alunos nas aulas. É de reiterar que na segunda recolha participaram, apenas, seis alunos (os mais empenhados e assíduos), ou seja, uma amostra do universo em estudo, pois foi necessário reduzir o número de participantes, de modo a facilitar a recolha e análise dos dados. De acordo com Coutinho (2011, p. 85), a amostra “é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída”.

### CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo incidirá sobre a apresentação e análise dos resultados obtidos através das quatro recolhas de dados, com o objetivo de responder à questão de investigação: De que forma a imagem, utilizada em diversos momentos, potencia a construção do conhecimento histórico, numa turma de 5.º ano?

A recolha de dados foi, então, realizada através de quatro momentos, tal como referido aquando da descrição dos procedimentos. Houve, portanto, a necessidade de dividir este capítulo em quatro partes, sendo que cada uma delas visa apresentar os dados e analisar as respostas dos alunos e, no final do capítulo, será realizada uma análise global dos resultados, no sentido de se aferir se o recurso à imagem potencia ou não a construção do conhecimento histórico, respondendo, assim, à questão de investigação.

De forma a facilitar a categorização dos dados recolhidos, considerou-se pertinente recorrer a níveis de progressão para os mesmos, baseados nos conceitos estruturais já abordados, a evidência e a empatia históricas, com vista a aferir e situar em que nível de progressão se situam os alunos aquando do processo de análise de imagens.

No que diz respeito à evidência histórica, em 1987, autores de referência como Ashby e Lee, realizaram, no Reino Unido, um estudo maioritariamente incidente no conceito de “evidência”. Ashby reformulou esse mesmo estudo em 2003, dando origem ao Modelo de Progressão Conceptual das ideias dos alunos relativamente à evidência histórica.

Para efeitos de categorização da evolução da progressão das ideias dos alunos, recorreu-se ao modelo de Ashby (2003), sendo que a sua explicação foi complementada tendo por base o estudo de Aurélio (2021, p. 24). Este modelo é constituído por seis níveis de progressão: **nível 1**: Evidência como cópia do passado; **nível 2**: Evidência como informação; **nível 3**: Evidência como testemunho; **nível 4**: Evidência como prova; **nível 5**: Evidência em isolamento; **nível 6**: Evidência em contexto.

No que concerne às evidências históricas extraídas pelos alunos de fontes iconográficas, apresentam-se, de seguida, os níveis de progressão adaptados:

**Tabela 2 - Níveis de progressão em evidência histórica**

<b>Níveis de progressão em Evidência Histórica em função da análise iconográfica</b>	
<b>Nível 1</b> “Evidência como cópia do passado”	Não são levantadas questões acerca da validade da fonte iconográfica. Através dela, o presente é visto como um meio de acesso direto ao passado e justificado através de elementos retirados diretamente da mesma fonte.
<b>Nível 2</b> “Evidência como informação”	Invocação a uma autoridade do passado para justificar uma determinada perspectiva que não culmina num ponto de vista fundamentado. O passado é visto como algo fixo.
<b>Nível 3</b> “Evidência como testemunho”	Os relatos são encarados a partir de “testemunhas”, podendo operar mediante a transmissão de uma ideia de simples dicotomia verdade-mentira.
<b>Nível 4</b> “Evidência como prova”	Construção de uma imagem do passado por via de relatos originais. Não existe uma estratégia para avaliar a credibilidade dos factos.
<b>Nível 5</b> “Evidência em isolamento”	Inferências acerca do passado, a partir de fragmentos de evidência. Construção de sínteses históricas, inferindo a partir da fonte iconográfica.
<b>Nível 6</b> “Evidência em contexto”	A categorização das ideias implica uma construção da evidência relativamente a uma fonte iconográfica no seu respetivo contexto histórico, numa tentativa de perceber o seu significado. É estabelecida uma relação entre a fonte e a sociedade que produziu a evidência.

Fonte: Ashby (2003) e Aurélio (2021, p. 24) (adaptado)

No que respeita à empatia histórica, recorreu-se ao modelo de progressão de Ashby e Lee (1987), citado em Barca (2001, p. 14) e Lee (2003, pp. 25-27), composto por cinco níveis de empatia histórica: **nível 1**: tarefa explicativa não alcançada (passado obscuro); **nível 2**: empatia dos estereótipos generalizados; **nível 3**: empatia quotidiana; **nível 4**: empatia histórica restrita; **nível 5**: empatia histórica contextualizada.

Os níveis acima citados foram averiguados de forma a proceder à categorização da evolução da progressão das ideias dos alunos, relativamente à empatia histórica, a partir de fontes iconográficas, sendo que se apresentam, de seguida, os níveis de progressão adaptados:

**Tabela 3 - Níveis de progressão em empatia histórica**

<b>Níveis de progressão em Empatia Histórica em função da análise iconográfica</b>	
<b>Nível 1</b> “Tarefa explicativa não alcançada (passado obscuro)”	As respostas são obtidas através de descrições tautológicas, pois através da análise da fonte iconográfica, conclui-se que “as pessoas fizeram o que fizeram, e pensaram o que que pensaram”, não evidenciando compreensão.

<b>Nível 2</b> “Empatia dos estereótipos generalizados”	As ações e práticas não são assimiladas através da conversão em modelos atuais equivalentes, são explicadas através de papéis estereotipados e de projeções pessoais.
<b>Nível 3</b> “Empatia quotidiana”	As explicações surgem em termos de estranheza das pessoas do passado e de situações passadas - procura de detalhes da situação na qual as pessoas se encontravam para explicarem a ação das mesmas. O pensamento é o de que as pessoas no passado deveriam pensar como as do presente.
<b>Nível 4</b> “Empatia histórica restrita”	As ações e práticas do passado convertem-se em algo reconhecível. Quando confrontados com práticas complexas, os alunos refugiam-se em explicações deficitárias - “as pessoas não podiam fazer o que nós fazemos hoje em dia”.
<b>Nível 5</b> “Empatia histórica contextualizada”	Existência de uma distinção entre o ponto de vista dos agentes históricos e os nossos. Explicação em termos de um contexto material e ideias mais amplo. Compreensão de que as convicções e práticas particulares se relacionam com um sistema de valores e práticas que são o seu suporte.

Fonte: Ashby e Lee (1987), citado em Barca (2001, p. 14) e Lee (2003, pp. 25-27)

Após a apresentação dos níveis de progressão das ideias dos alunos no que concerne à evidência e empatia históricas, a partir da análise iconográfica, associam-se as respostas dos alunos, individualmente, a cada um desses níveis, em tabela e, de seguida, a explicação e justificação da sua inserção nesses níveis. Aquando do processo de análise das respostas dos alunos, serão tidos em consideração os elementos que constam das suas respostas e que as direcionam para um determinado nível e mostra-se, também, a resposta que melhor representa cada nível. Posteriormente, apresenta-se a discussão e análise global dos resultados.

### ***3.1. RESULTADOS DA PRIMEIRA RECOLHA DE DADOS***

Na aula em que se realizou a primeira recolha de dados participaram vinte e três alunos (o aluno 24 não participou), tendo sido introduzido o conteúdo “A arte românica e arte gótica”. É de salientar um ponto forte deste momento que diz respeito à relação que foi feita, por parte dos alunos, com conteúdos anteriores, nomeadamente, os Romanos, partindo, assim, dos conhecimentos que já tinham. Após a dinamização da aula, os alunos aplicaram os seus conhecimentos, visto que é essencial que exista um equilíbrio entre a teoria e a prática, ou seja, que o desenvolvimento de um determinado conteúdo seja acompanhado de atividades desafiadoras, de modo a desenvolver as competências necessárias, tais como a responsabilidade, a iniciativa e a flexibilidade de mudança de

papéis. Assim, com esta recolha de dados, pretendia-se que a população em estudo distinguísse os dois estilos de arte - Arte Românica e Arte Gótica - de dois monumentos (a Sé Velha de Coimbra e o Mosteiro de Alcobaça). Na questão 1 (anexo 1), era pedido para observarem e descreverem as figuras, identificando o estilo de arte.

No que diz respeito à evidência histórica apresenta-se, de seguida, uma correspondência entre as respostas dos alunos e os níveis de progressão.

**Tabela 4 - Associação das respostas dos alunos aos níveis de progressão da evidência histórica**

Níveis Respostas	Nível 1 - Evidência como cópia do passado	Nível 5 - Evidência em isolamento	Nível 6 - Evidência em contexto
Aluno 1		X	
Aluno 2	X		
Aluno 3	X		
Aluno 4		X	
Aluno 5	X		
Aluno 6	X		
Aluno 7	X		
Aluno 8	X		
Aluno 9	X		
Aluno 10	X		
Aluno 11		X	
Aluno 12	X		
Aluno 13	X		
Aluno 14	X		
Aluno 15	X		
Aluno 16	X		
Aluno 17	X		
Aluno 18		X	
Aluno 19		X	
Aluno 20		X	
Aluno 21	X		
Aluno 22	X		
Aluno 23			X

Da análise dos dados, conclui-se que as respostas obtidas abrangem, essencialmente, os níveis 1, 5 e 6 de evidência histórica, sendo que os alunos que se encontram no nível 1 “Evidência como cópia do passado”, como maioria, apenas retiraram elementos da fonte, sem questioná-los ou descrevê-los. O exemplo que melhor representa o nível 1 é o

seguinte: *A figura 1 - Sé Velha de Coimbra – estilo de arte é uma arte românica, janelas pequenas, tem na entrada arco de volta perfeita e paredes fortes. A figura 2 - Mosteiro de Alcobaça, Leiria é uma arte gótica, tem mais janelas, tem vitral, tem uma rosácea, as paredes são mais trabalhadas.* (aluno 15)

Os alunos que se encontram no nível 5 “Evidência em isolamento”, construíram as suas sínteses históricas, embora alguns deles não recorram ao vocabulário histórico científico de forma correta, inferindo a partir da fonte iconográfica e questionando-a, sendo que a resposta que exemplifica este nível é a seguinte: *A figura 1 é uma Arte romanica porque se identifica a uma construção velha e provavelmente cristã, a construção parece ser feita de tijolo/pedra com estatuas historicas e uma porta muito grande (Coimbra). A figura 2 é uma Arte gótica porque se identifica a uma construção grande com detalhes pretos e cristã. A construção é feita de pedra e muitas estatuas com uma escada e uma porta grande da entrada, e uma cruz em cima, perto da cruz tem dois picos (Leiria).* (aluno 20)

Por fim, no nível 6 “Evidência em contexto” inserem-se dois alunos, que apresentaram as suas ideias no respetivo contexto histórico, numa tentativa de demonstrar o seu conhecimento para além do que era solicitado na questão e tornaram, também, perceptível o estabelecimento de uma relação entre a fonte iconográfica em causa e a cultura na época. A resposta exemplificativa deste nível é: *A figura 1 faz parte da arte românica uma arte mais comum no norte essas artes eram mais fortes era mais utilizado como fortes. A figura 2 faz parte da arte gótica uma arte muito bonita na minha opinião como podem ver na figura 2 a arte tem menos cores é grande e é praticado no sul normalmente.* (aluno 23)

No que tange à empatia histórica, apresenta-se, de seguida, uma correspondência entre as respostas dos alunos e os níveis de progressão.

**Tabela 5 - Associação das respostas dos alunos aos níveis de progressão da empatia histórica**

Respostas \ Níveis	Nível 1 - Passado obscuro (tarefa explicativa não alcançada)	Nível 2 - Empatia dos estereótipos generalizados	Nível 3 - Empatia quotidiana
	Aluno 1		X
Aluno 2	X		
Aluno 3	X		
Aluno 4		X	
Aluno 5		X	

Aluno 6	X		
Aluno 7			X
Aluno 8	X		
Aluno 9	X		
Aluno 10	X		
Aluno 11		X	
Aluno 12		X	
Aluno 13	X		
Aluno 14	X		
Aluno 15	X		
Aluno 16	X		
Aluno 17	X		
Aluno 18			X
Aluno 19		X	
Aluno 20		X	
Aluno 21	X		
Aluno 22	X		
Aluno 23		X	

Da análise dos dados, conclui-se que as respostas obtidas abrangem apenas os níveis de empatia histórica 1 “Passado obscuro (tarefa explicativa não alcançada)”, 2 “Empatia do Estereótipos generalizados” e 3 “Empatia quotidiana”.

Os alunos que se encontram no nível 1, sendo a maioria, ao enumerarem apenas as características que distinguem ambas as fontes iconográficas, demonstraram indisponibilidade para compreender as perspetivas do passado, bem como um fraco domínio de conhecimento e vocabulário histórico científico, transparecendo, assim, falta de compreensão acerca dos monumentos apresentados. A resposta que melhor exemplifica este nível de empatia histórica é a seguinte: *A figura 1 e arte românica as características são janelas estreitas tem uma porta redonda tem picos quadriculados tem poucas janelas. A figura 2 é arte gótica têm janelas menos estreitas tem uma porta triangular tem picos afiados e fino tem muitos detalhes chamativos e tem uma janela redonda com cores.* (aluno 9)

Já os alunos que se situam no nível 2, focaram a sua atenção em características gerais da fonte iconográfica e compreenderam o contexto em que os monumentos apresentados foram construídos, ou seja, pela validade dos argumentos produzidos e factos históricos apresentados, formularam um ponto de vista fundamentado sobre a informação, em função da visão que têm do presente, nomeadamente, o facto de as construções serem feitas em tijolo. O melhor exemplo de resposta que representa este nível é o seguinte: *A figura 1 é a românica e a figura 2 é a gótica. Diferenças: a figura 1 não tão grande como a figura*

2, pois isto comprova que a figura 2 é gótica. Características – figura 1 tem menos detalhes, enquanto a figura 2 tem muito mais detalhes do que a figura 1. A figura 1 tem um arco perfeito. E também tem uma janela e o telhado parece uma espécie de muralha de castelo. A figura 2 tem umas estátuas na entrada e também tem um circo de vidro chamado vitral (vitrais). Mas ali em cima dá para uma espécie de picos, que parece afiado. (aluno 12)

O aluno 18, situado no nível 3, expôs as suas ideias, com base no seu conhecimento histórico, distinguindo os agentes históricos, neste caso, os dois monumentos em análise, pela forma como são caracterizados detalhadamente. Este nível reflete-se no exemplo seguinte: *A primeira figura, a Sé Velha de Coimbra parece ser quadrangular, tem uns furinhos em cima dele, tem uma espécie de varanda com uns bicos, as janelas são muitas, mas a maioria delas são pequenas. A segunda figura, Mosteiro de Alcobaça, Leiria, parece ter três torres. No meio da segunda torre, tem uma bola com á volta muitos detalhes, na entrada tem imensas escadas. Lá bem no alto tem uma cruz. Na entrada, nos cantos e lá em cima da primeira e da terceira torre, tem uns pináculos.* (aluno 18)

De um modo geral, os alunos encontraram respostas para a questão colocada, no entanto, revelaram uma reduzida capacidade de se expressarem ao nível das suas explicações, tendo, por isso, alguns alunos, demonstrando não serem capazes de refletir para além do que é visível na fonte iconográfica ao nível de progressão em evidência histórica. Ao nível de progressão em empatia histórica é mais evidente, pois, apesar de não serem a maioria, existem alunos que se situam nos níveis 5 e 6 de evidência histórica.

### 3.2. RESULTADOS DA SEGUNDA RECOLHA DE DADOS

Na aula em que se realizou a segunda recolha de dados participaram apenas seis alunos, selecionados tendo em conta a sua presença em sala de aula. A atividade foi realizada oralmente, pelo que a seleção de uma amostra mais reduzida facilitou a recolha e análise dos dados. Num momento posterior à ativação de conhecimentos, por parte da professora, através de uma contextualização acerca dos conteúdos abordados na aula anterior, foi apresentada, aos alunos, uma imagem dos *Painéis de São Vicente de Fora* (1470), da autoria de Nuno Gonçalves (anexo 2). O objetivo desta recolha era, então, o de compreender de que forma os alunos da amostra eram capazes de identificar os grupos sociais que impulsionaram a Expansão Marítima Portuguesa, bem como personagens importantes, como, por exemplo, o Infante D. Henrique. Esta recolha de dados realizou-se através da observação e do registo num diário de bordo, por parte da professora, das

ideias que iam sendo referidas pelos alunos da amostra. Estes, começaram por referir que já tinham visto a imagem antes e a professora indicou o autor da obra e o local onde se encontram, uma vez que os alunos não foram capazes de o identificar.

Posteriormente, a professora colocou a questão - *O que conseguem observar e identificar na imagem?*, sendo que o aluno 1 descreveu-a, referindo que era possível verificar a presença de livros, bem como de várias pessoas.

Os restantes alunos distinguiram uma diversidade de personagens: o aluno 23 identificou e descreveu um dos grupos sociais, o clero, devido à compreensão da simbologia das vestes (cor branca); o aluno 7 identificou, com o auxílio da professora, alguns cavaleiros, realizando inferências acerca do grupo social a que poderiam pertencer; o aluno 3, a partir do nome da obra, fez referência a uma personagem - São Vicente -, de forma isolada, devido ao facto de ter verificado que este sobressaía nos dois painéis do centro (terceiro e quarto painéis).

Posteriormente, foi colocada a questão: *Onde está representado o povo?* e, de forma a facilitar a identificação deste, foi apresentada uma seleção de três dos seis painéis, com o intuito, também, de destacar a presença dos grupos sociais.

À questão - *Conseguem identificar pessoas importantes?* e perante a existência de algumas dificuldades em identificá-las, foi-lhes facultada uma pista que permitiu que reconhecessem o rosto de uma personagem histórica importante, sendo que o aluno 5 referiu que se tratava de Nuno Álvares Pereira ou de Pedro Álvares Cabral.

Nesse sentido, a professora referiu que não se tratava de nenhuma das personagens referidas, mas que aquela figura iria ter um papel importante em acontecimentos posteriores, no âmbito da Expansão Marítima Portuguesa, e, nessa sequência, o aluno 2 referiu o nome Infante D. Henrique. Questionado sobre o que o tinha levado a pensar que era o Infante, o referido aluno respondeu de forma assertiva e correta que: *Foi o primeiro homem a fazer as descobertas marítimas.*

Os alunos mostraram-se entusiasmados ao longo da observação e análise dos *Painéis de São Vicente de Fora*, tendo inclusive referido a ocorrência de acontecimentos posteriores. No final, concluíram que a obra em causa se tratava de uma representação da sociedade portuguesa do século XV e que nela estavam, então, presentes os vários grupos sociais,

bem como a Coroa (o Infante D. Henrique). Foi, ainda, referido o facto de que todos eles impulsionaram a expansão, devido à crise económica em que Portugal se encontrava na época.

No que diz respeito à evidência histórica apresenta-se, de seguida, uma correspondência entre as respostas dos alunos e os níveis de progressão.

**Tabela 6 - Associação das respostas dos alunos aos níveis de progressão da evidência histórica**

Níveis Respostas	Nível 1 - Evidência como cópia do passado	Nível 5 - Evidência em isolamento
Aluno 1	X	
Aluno 2		X
Aluno 3		X
Aluno 5		X
Aluno 7		X
Aluno 23		X

Da análise dos resultados, afere-se que as respostas obtidas se inserem, de uma forma geral, nos níveis 1 e 5 de evidência histórica. O aluno 1 situa-se no nível 1 “Evidência como cópia do passado”, pois limitou-se a descrever a imagem, de uma forma geral, afirmando que era possível verificar a presença de livros, bem como de várias pessoas, vendo, por isso, o presente como um meio de acesso direto ao passado. *Conseguimos ver livros e várias pessoas.* (aluno 1)

Os alunos 2, 3, 5, 7 e 23 encontram-se no nível 5 “Evidência em isolamento”, sendo que os alunos 2, 7 e 23 realizaram inferências acerca do passado, referindo que: *As pessoas que estão no primeiro painel estão vestidas de branco, por isso, são do clero.* (aluno 23); os restantes alunos (3 e 5) para além de terem realizado inferências, limitaram-se a referir o nome de personagens históricas, sem evidenciar conhecimento acerca do contexto da fonte iconográfica e sem testar outras hipóteses, como se pode verificar no exemplo seguinte: *Vejo cavaleiros que, pelas suas vestes, pertencem à nobreza.* (aluno 7).

Este aluno verificou que existiam personagens vestidas de cor branca, associando-as, de imediato, ao grupo social clero, tendo evidenciado compreensão da simbologia das suas vestes e estabelecido uma relação entre a fonte iconográfica em causa e a sociedade.

Foi notória uma evolução ao nível da análise iconográfica com vista à construção do conhecimento histórico, tendo por base a evidência histórica, pois é possível encontrar um maior número de alunos num nível mais avançado, neste caso, no nível 5, embora a amostra seja mais reduzida, enquanto na primeira recolha de dados se verificou a presença de um maior número de alunos num nível inicial, o 1, exceto o aluno 23.

No que respeita à empatia histórica apresenta-se, de seguida, uma correspondência entre os níveis de progressão e as respostas dos alunos.

**Tabela 7 - Associação das respostas dos alunos aos níveis de progressão da empatia histórica**

Níveis Respostas	Nível 1 - Passado obscuro (tarefa explicativa não alcançada)	Nível 3 - Empatia quotidiana	Nível 4 - Empatia histórica restrita
Aluno 1	X		
Aluno 2			X
Aluno 3	X		
Aluno 5	X		
Aluno 7		X	
Aluno 23		X	

Tendo por base a análise dos dados conclui-se que, nesta recolha, os alunos se situam no nível 1, 3 e 4. Os três alunos que se encontram no nível 1 “Tarefa explicativa não alcançada (passado obscuro)” limitaram-se a identificar aspetos observáveis na fonte iconográfica, bem como a referir, aleatoriamente, nomes de personagens históricas, sem mobilizar qualquer conhecimento histórico. Portanto, este fraco domínio de conhecimento acabou por limitar a abordagem da questão, como é possível constatar através da resposta: *Conseguimos ver livros e várias pessoas.* (aluno 1)

Os alunos que se situam no nível 3 “Empatia quotidiana” expuseram as suas ideias aliadas ao conhecimento histórico, identificando e distinguindo grupos sociais na fonte

iconográfica, pela forma como são caracterizados. Um exemplo de resposta que melhor define este nível é o seguinte: *Ali está o clero (...), porque estão vestidos de branco* (aluno 23).

Já o aluno que se encontra no nível 4 “Empatia histórica restrita” identificou, pelo reconhecimento do rosto e pistas fornecidas, nomeadamente o facto de ter um papel muito importante num dos primeiros passos da Expansão Marítima, uma personagem histórica, tendo estabelecido uma relação entre ela e a época/contexto em que se destacou. Nesse sentido, as práticas do passado converteram-se em algo reconhecível para este aluno, sendo possível notar esse aspeto através da afirmação: *Aquele é o Infante D. Henrique (...) foi o primeiro homem a fazer as descobertas marítimas.* (aluno 2)

De um modo geral e comparando com os dados analisados anteriormente, é possível verificar que, no âmbito desta segunda recolha de dados, ao nível da progressão em empatia histórica, aquando do processo de análise iconográfica, os alunos atingiram níveis mais elevados, nomeadamente, o 3 e o 4, por exemplo. O aluno 23 encontra-se no nível 3, pois recorreu ao conhecimento histórico e colocou os acontecimentos num contexto mais alargado, assim, mostrou de que forma era possível associar uma cor a um grupo social.

### 3.3. RESULTADOS DA TERCEIRA RECOLHA DE DADOS

Num terceiro momento, foram recolhidos dados através da realização de uma atividade por parte de vinte e um alunos. Os alunos 8, 10 e 11 não participaram, devido à falta de comparência em sala de aula. Nesta atividade previa-se a análise de duas imagens, mais propriamente de dois mapas, um deles relativo à divisão do mundo segundo o Tratado de Tordesilhas e o outro às Viagens de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral, sendo que os alunos deveriam responder a uma questão. Estas imagens foram utilizadas com o objetivo de consolidar conhecimentos relativos aos conteúdos abordados anteriormente, passando pelo desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva a partir da leitura da iconografia, de forma a facilitar a compreensão dos alunos relativamente à época dos acontecimentos em questão (anexo 3).

Em relação à evidência histórica apresenta-se, de seguida, uma correspondência entre os níveis de progressão e as respostas dos alunos.

**Tabela 8 - Associação das respostas dos alunos aos níveis de progressão da evidência histórica**

Níveis Respostas	Nível 1 - Evidência como cópia do passado	Nível 2 - Evidência como informação	Nível 3 - Evidência como testemunho	Nível 6 - Evidência em contexto
Aluno 1		X		
Aluno 2				X
Aluno 3		X		
Aluno 4			X	
Aluno 5			X	
Aluno 6	X			
Aluno 7	X			
Aluno 9		X		
Aluno 12		X		
Aluno 13				X
Aluno 14	X			
Aluno 15	X			
Aluno 16	X			
Aluno 17			X	
Aluno 18		X		
Aluno 19	X			
Aluno 20	X			
Aluno 21	X			
Aluno 22			X	
Aluno 23				X
Aluno 24	X			

Da análise dos dados conclui-se que as respostas obtidas abrangem os níveis 1, 2, 3 e 6 de evidência histórica. Os nove alunos que se encontram no nível 1 “Evidência como cópia do passado” extraíram informações relevantes diretamente da fonte iconográfica, referindo, por exemplo que: *Segundo este novo tratado: o mundo ficaria dividido em duas partes iguais (fig 2) através de uma linha imaginaria – o meridiano de Tordesilhas -, localizada a 370 leguas o ocidente de cabo verde* (aluno 16).

No nível 2 “Evidência como informações” inserem-se cinco alunos que, ao redigir a sua resposta, evidenciaram a sua perspetiva relativamente às imagens que observaram, no entanto, não a fundamentaram devido ao facto de o passado ser visto como algo fixo. A resposta que melhor exemplifica este nível é a seguinte: *Quando este novo tratado, o mundo ficaria dividido em duas partes iguais através de uma linha imaginaria – o maridiano de Tordesilhas localizada a 370 legua a ocidental de cabo verde. Em 1495, Vasco da Gama partiu*

*de Lisboa ao comando de uma armada que o levaria a Calecute em 1498, descobrindo, assim, o caminho marítimo para a Índia. Em 1500, Pedro Álvares Cabral partiu de Lisboa para fortalecer a presença portuguesa na Índia (aluno 9).*

Os quatro alunos que se encontram no nível 3 “Evidência como testemunho” relacionaram elementos presentes nos mapas com conhecimentos anteriores, operando através da ideia de simples dicotomia verdade-mentira, não avaliando, por isso, a credibilidade dos factos. O exemplo que melhor representa este nível é o seguinte: *O Tratado de Tordesilhas era suposto dividir territórios mas D. João II não aceita e fez uma nova proposta que era alargar o território português, mas Castela tinha o mesmo interesse que nós que era chegar há Índia, mas Vasco da Gama chegou a conquistar a Índia e Pedro Álvares Cabral na fez o caminho certo e acabou por encontrar a América (aluno 5).*

Os restantes alunos 2, 13 e 23, situados no nível 6 “Evidência em contexto”, apresentaram respostas desenvolvidas e completas, sendo que as suas ideias implicaram uma construção da evidência no seu respetivo contexto histórico, numa tentativa de compreender o seu significado. Para além disso, demonstraram conhecimento histórico, tendo por base a análise dos mapas, bem como os seus conhecimentos, apresentando ideias acessórias, como podemos verificar nesta resposta do aluno 23: *O Tratado de Tordesilhas é um tratado que divide o mundo em 2 partes 1 parte os castelhanos e a outra para os portugueses. Esse tratado foi proposto pelo papa Alexandre VI, porque os 2 reinos estavam sempre em conflito para ver quem descobria novas terras. Mas enquanto Vasco da Gama ia para a Índia, Pedro Álvares Cabral que era para o seguir; teve um desvio e acabou por descobrir o Brasil.*

Comparando os resultados desta terceira recolha de dados com os da primeira, na qual um maior número de alunos participou, verificou-se uma maior progressão a nível das ideias dos alunos em evidência histórica, aquando do processo da análise iconográfica, o que se justifica pelo menor número de respostas inseridas no nível 1 e um maior número de respostas inseridas nos restantes, exceto nos níveis 5 e 6.

Quanto à empatia histórica apresenta-se uma correspondência entre os níveis de progressão e as respostas dos alunos.

**Tabela 9** - Associação das respostas dos alunos aos níveis de progressão da empatia histórica

Níveis Respostas	Nível 1 - Passado obscuro (tarefa explicativa não alcançada)	Nível 4 - Empatia histórica restrita
Aluno 1	X	
Aluno 2		X
Aluno 3		X
Aluno 4		X
Aluno 5		X
Aluno 6		X
Aluno 7	X	
Aluno 9		X
Aluno 12	X	
Aluno 13		X
Aluno 14	X	
Aluno 15		X
Aluno 16	X	
Aluno 17		X
Aluno 18	X	
Aluno 19	X	
Aluno 20		X
Aluno 21	X	X
Aluno 22		X
Aluno 23		X
Aluno 24		X

É possível verificar que os alunos se situam nos níveis 1 “Passado obscuro (tarefa explicativa não alcançada)” e 4 “Empatia histórica restrita”.

No nível 1 encontram-se oito alunos, que não evidenciaram compreensão acerca das perspetivas do passado mostrando, por isso, um fraco conhecimento histórico. Limitaram-se a responder às questões de uma forma geral e não procuraram compreender aspetos que estão por detrás dos acontecimentos passados, ou seja, pela análise iconográfica que realizaram, “as pessoas fizeram o que fizeram, e pensaram o que que pensaram”. A resposta que melhor caracteriza este nível apresenta-se de seguida: *Aconteceu que as navegaram problemas no mar por causa das ondas gigantes e dos monstros marinhos durante o tratado de tordeseilhas* (aluno 14).

Os restantes catorze alunos, ao encontrarem-se no nível 4, pois para além de terem compreendido o contexto dos acontecimentos do passado, estabeleceram relações entre eles. Por isso, alcançaram um nível mais elevado de empatia histórica, compreendendo e avaliando as situações e motivações dos agentes históricos a partir da realidade do passado. A resposta que exemplifica, da melhor forma, este nível é a que se segue: *Foi negociado que o mundo ficaria dividido em duas partes iguais através de uma linha imaginária, entre Portugal e Castela. O Papa Alexandre VI deu uma ideia de que o Meridiano de Tordesilhas estivesse só a 100 léguas de Cabo Verde, estão os representantes do rei não descansaram enquanto não conseguiram as 370 léguas de Cabo Verde* (aluno 22).

Tendo por base os resultados obtidos na recolha de dados anterior, verifica-se que nesta terceira recolha, embora alguns alunos se situem no nível 1 “Passado obscuro (tarefa explicativa não alcançada), evidenciando uma reduzida progressão ao nível da empatia histórica, existe um maior número de alunos que se situa num nível mais avançado, 4.

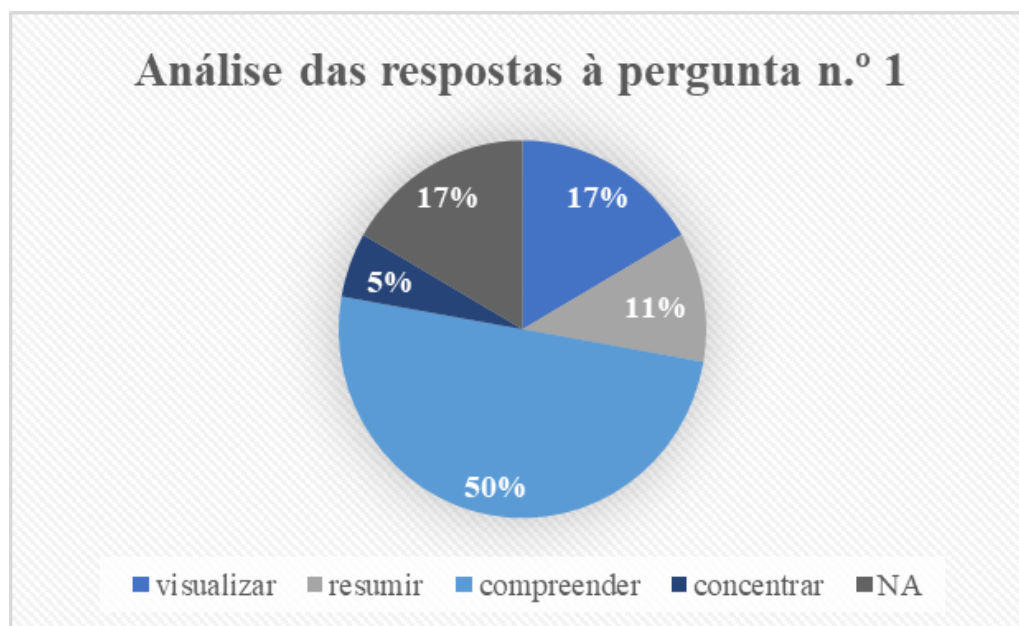
#### **3.4. RESULTADOS DA QUARTA RECOLHA DE DADOS (INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO)**

Na quarta e última recolha de dados da população em estudo, 18 alunos preencheram um pequeno inquérito por questionário, anonimamente, composto por questões mistas, abertas e fechadas, com o objetivo de compreender a opinião da amostra em estudo acerca da estratégia pedagógica implementada ao longo das diversas aulas, ou seja, da análise iconográfica, como forma de introdução a uma temática, como um alicerce de aula, bem como uma forma de consolidação de conhecimentos para a construção do conhecimento histórico.

Para uma melhor análise das respostas dos alunos ao inquérito por questionário (anexo 4), apresentam-se cinco categorias face ao contributo da análise iconográfica para a construção de conhecimento histórico: compreender; concentrar; visualizar; resumir; não aplicável (NA).

Os dados relativos às respostas dados pelos alunos à pergunta n.º 1 “Consideras a imagem importante na tua aprendizagem? Justifica.”, apresentam-se, de seguida, no gráfico 1, sendo possível verificar que:

**Gráfico 1** - Distribuição das respostas dos alunos à pergunta 1, segundo as categorias face ao contributo da análise iconográfica para a construção de conhecimento histórico

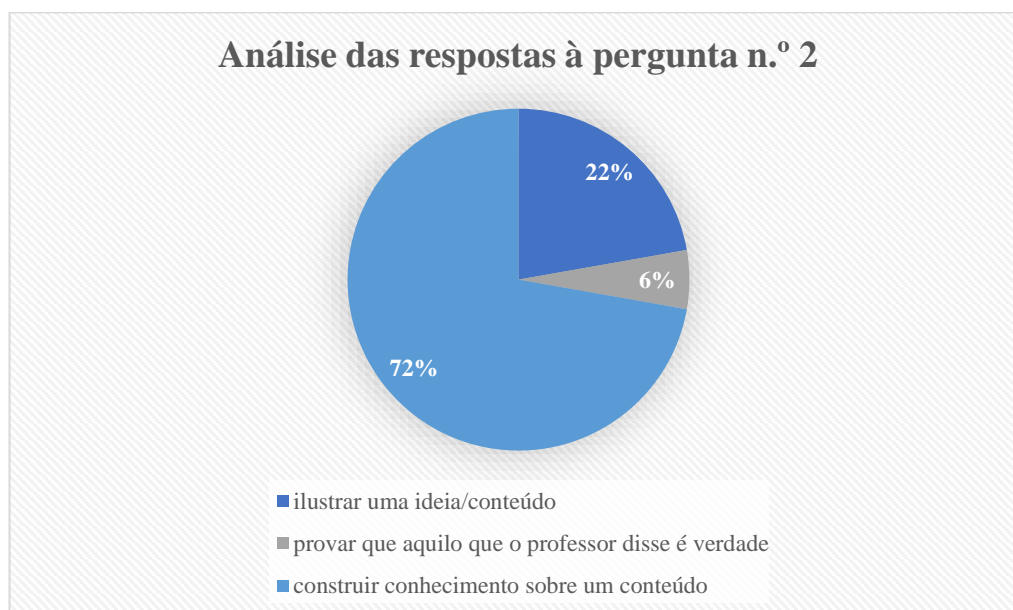


Da análise das respostas dos alunos, verifica-se que 100% da amostra respondeu “sim” à questão, ou seja, considera que a imagem é importante para a aprendizagem.

Saliente-se, no entanto, que 17% dos inquiridos destacam o poder da visualização, como é possível constatar através da resposta: *Sim, porque assim eu tenho mais visão do que posso fazer.*; 11% consideram a imagem como um resumo dos conteúdos: *Sim, porque pode simplificar muito as aprendizagens.*; 50%, identificam-na como um auxiliar na compreensão dos conteúdos: *Sim, porque com as imagens dá para compreender melhor por exemplo na Arte gótica ou românica a imagem faz com que associemos as suas características.*; 5% encaram a imagem como meio de concentração aquando da lecionação dos conteúdos programáticos: *Sim, porque se for uma turma quieta e boa e isso os alunos conseguem se concentrar melhor.* Por fim, 17% das respostas obtidas não podem ser consideradas, na medida em que os alunos se desviaram de uma resposta plausível, ou seja, apresentaram uma justificação incongruente com o que era pretendido, como se pode constatar pela resposta: *Sim, porque entrou no teste.*

Os dados relativos às respostas dadas pelos alunos à pergunta n.º 2 “Que funções achas que uma imagem tem/poderá ter nas aulas de História e Geografia de Portugal, apresentam-se, de seguida, no gráfico 2.

**Gráfico 2** - Distribuição das respostas dos alunos à pergunta 2, segundo as categorias face ao contributo da análise iconográfica para a construção de conhecimento histórico

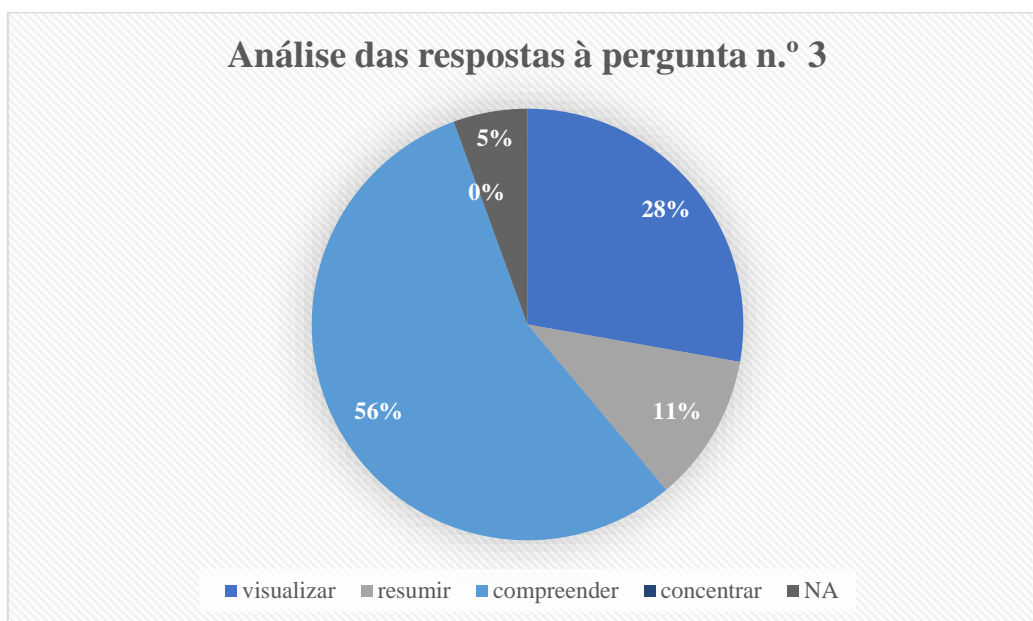


Para a análise das respostas à presente questão, foram seleccionadas categorias, como é possível observar no gráfico, que se inserem na questão de escolha múltipla, nomeadamente, nas opções de resposta: “ilustrar uma ideia ou conteúdo”, “provar que aquilo que o professor disse é verdade” e “construir conhecimento sobre um conteúdo”.

De acordo com a análise dos resultados, verifica-se que a maioria das respostas dos alunos são “ilustrar uma ideia/conteúdo” e “construir conhecimento sobre um conteúdo”. Desde modo, é de referir que 72% da amostra considera que a imagem poderá ter a função de construir conhecimento sobre um conteúdo em sala de aula e, nesse sentido, Calado (1994) refere que, ao se encarar a imagem enquanto recurso didático para a construção do conhecimento histórico, não importa somente a informação que esta contém, mas também o modo como ela permite transmitir essa informação. Para além deste aspeto, é importante salientar o facto do recurso à imagem como estratégia de consolidação de conhecimentos insere-se na função de “ilustrar uma ideia/conteúdo”, pois permitiu que os alunos analisassem elementos presentes nas fontes iconográficas e os relacionassem com conteúdos previamente lecionados, permitindo-lhes ter uma outra visão acerca dos mesmos, bem como colmatar dúvidas que pudessem persistir. Já 22% da amostra acredita que a imagem permite ilustrar uma ideia/conteúdo; e, por fim, uma minoria, 6%, considera que a utilização da imagem em sala de aula, apenas, prova que aquilo que o professor disse é verdade.

Os dados relativos às respostas dados pelos alunos à pergunta n.º 3 “A imagem facilita ou não a compreensão dos conteúdos? Justifica.”, presente no inquérito por questionário, apresentam-se, de seguida, no gráfico 3:

**Gráfico 3** - Distribuição das respostas dos alunos à pergunta 3, segundo as categorias face ao contributo da análise iconográfica para a construção de conhecimento histórico



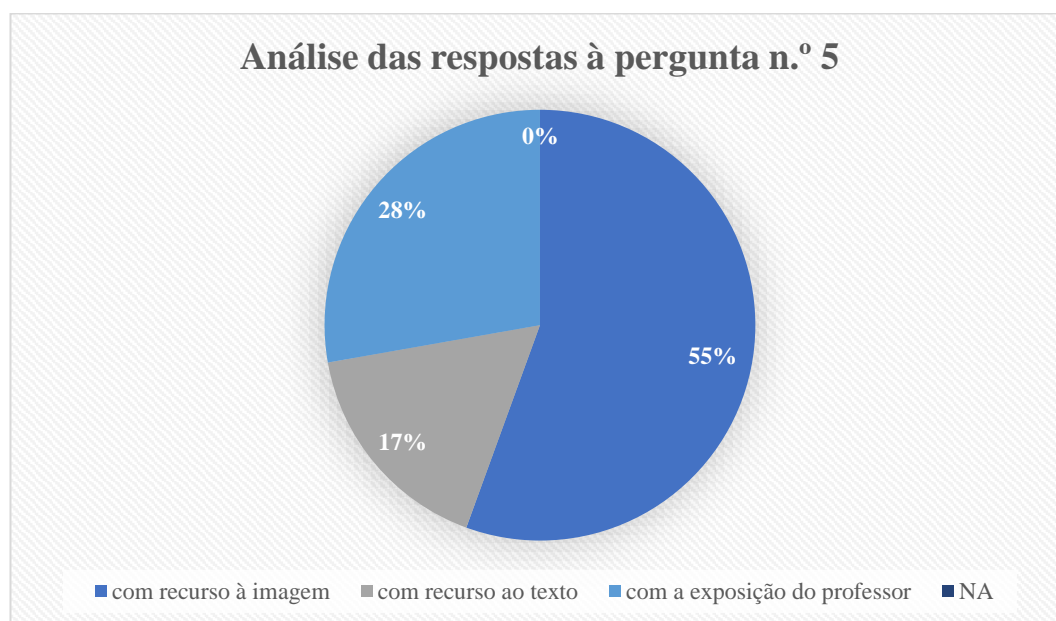
De acordo com a análise das respostas dos alunos, verifica-se que todos responderam “sim” à questão, ou seja, 100% da amostra considera que a imagem facilita, efetivamente, a compreensão dos conteúdos.

Tendo por base as categorias seleccionadas para a análise das mesmas, as justificações das respostas, por parte dos alunos, inserem-se, essencialmente, nas categorias da compreensão e na visualização. Os inquiridos que responderam “compreender”, ou seja, a maioria, correspondente a 56%, refere que: *Sim, porque dá para entender melhor como é que as coisas funcionavam antes do século XXI.*; 28% respondeu “visualizar”, referindo que: *Sim, porque eu vejo como realmente era.*; os alunos que consideram o facto de auxiliar a “resumir”, ou seja, 11% da amostra, referem que: *Sim, porque exemplifica o que estamos falar (estudar).* Por fim, a resposta que se insere em NA, correspondente a 5%, não é considerada, devido ao facto de não apresentar qualquer justificação, como é possível constatar pela resposta: *A imagem facilita.*

À pergunta n.º 4 “Consideras que as imagens são ferramentas que tornam as aulas mais interessantes e dinâmicas”, presente no inquérito por questionário, 100% da amostra, ou seja, todos os alunos responderam “Sim”, considerando que a utilização de fontes iconográficas, neste caso, da imagem, pode ser um fator motivador para a aprendizagem. De acordo com Litz (2009), a utilização de linguagens diferenciadas, neste caso, da imagem, pode levar o aluno a um processo de aprendizagem mais interativo, prazeroso, que tenha significado, que lhe dê condições de se posicionar criticamente frente a questões e problemas que a sociedade traz.

Os dados relativos às respostas dados pelos alunos à pergunta n.º 5 “Como é que consideras que se aprende melhor os conteúdos da disciplina? Justifica a tua resposta.”, apresentam-se, de seguida, no gráfico 4:

**Gráfico 4** - Distribuição das respostas dos alunos à pergunta 5, segundo as categorias face ao contributo da análise iconográfica para a construção de conhecimento histórico



Para a análise das respostas à presente questão, foram seleccionadas categorias, como é possível observar no gráfico, que se inserem na questão de escolha múltipla, à semelhança da pergunta 2.

De acordo com a análise de todas as respostas, verifica-se que a maioria das respostas dos alunos são “com recurso à imagem” e “com a exposição do professor”. Saliente-se que 55% da amostra considera que se aprende melhor os conteúdos com recurso à imagem,

justificando a sua escolha, como é possível observar na resposta: *Porque o professor consegue explicar melhor para alunos.*; 28% considera que a exposição do professor permite uma melhor aprendizagem dos conteúdos, justificando: *Porque em primeiro lugar o professor explica a matéria e depois é que mostra as imagens para compreender.*; por último, 17% da amostra refere que a aprendizagem dos conteúdos se processa melhor “com recurso ao texto”, como é possível observar na justificação da resposta: *Porque eu entendo melhor as coisas a ler.*

Apesar da maioria dos alunos considerar que se aprende melhor os conteúdos “com recurso à imagem”, é possível concluir que os alunos incluídos na restante percentagem da amostra (45%), correspondente à junção das duas categorias “com a exposição do professor” e “com recurso ao texto”, ao longo das recolhas realizadas, foram colocados perante desafios, na medida em que os dados relativos às respostas dados pelos alunos à pergunta n.º 6 “Ao longo das aulas, consideras ter desenvolvido a tua capacidade de interpretação de imagens? Porquê?”, revelam que 100% da amostra, ou seja, todos os alunos responderam “Sim”.

No que diz respeito à justificação das respostas surgiram respostas como: *Sim, ... pois no início do ano sentia dificuldades na interpretação de imagens e agora já não; ... pois foi possível compreender onde se localizaram certos monumentos e por onde as pessoas antigas passaram;... compreendi melhor a matéria;... compreendi a informação transmitida pelas imagens; ... pois tenho utilizado bastantes imagens; ... e o facto de a matéria ter sido interessante ajudou; sim, através das imagens que estão no manual e que os professores mostram.* Considera-se que a imagem se apresenta como um recurso didático que permite a construção do conhecimento histórico, pois as respostas apresentadas, as estratégias e atividades dinamizadas assim o comprovam. Desta forma, os alunos, ao mobilizarem os seus conhecimentos prévios confrontando-os com o que observam nas imagens, tornam o conhecimento construído mais significativo, reforçando-se, concomitantemente, as potencialidades da imagem enquanto recurso no processo de ensino e aprendizagem (Lencastre & Chaves, 2003).

### *3.5. ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS*

Em termos de ensino-aprendizagem, a utilização de recursos pedagógicos, nomeadamente da imagem, em sala de aula e, em particular, nas aulas de História e Geografia de Portugal, apresenta-se imprescindível para o desenvolvimento de diversas competências, destacando-se o pensamento crítico, a interpretação e a capacidade de inferir a partir da visão. Para além destes aspetos, incentiva-os a construir o seu conhecimento histórico, através da aplicação de atividades motivadoras e desafiadoras, por parte do professor.

As atividades que foram implementadas, de forma escrita e oral tinham por objetivo conhecer, de forma faseada, o nível de literacia visual dos alunos, tendo por base a evidência e empatia históricas. Neste ponto, salienta-se a posição de Melo (2008), que reforça a importância do uso de fontes iconográficas nas aulas de História, para o desenvolvimento de competências de interpretação passíveis de suscitar a formulação de hipóteses e a resolução de questões-problema. Deste modo, foi possível compreender que os alunos foram progredindo ao nível da sua literacia visual, pois as diferentes situações de aprendizagem em que foram envolvidos permitiram que desenvolvessem capacidades de leitura, análise e interpretação, fundamentais para uma leitura inteligível do mundo e para que se tornem cidadãos aptos para compreender a sociedade que os rodeia. Para além das competências de literacia visual desenvolvidas terem facilitado a capacidade de análise e interpretação de imagens, permitiram a construção do seu conhecimento histórico.

O recurso aos conceitos de segunda ordem, evidência e empatia históricas foi crucial neste processo, pois permitiu que verificasse que os alunos observaram, identificaram, descreveram e analisaram, com a finalidade de interpretar as imagens tendo, por isso, compreendido melhor os conteúdos históricos. Os resultados do meu estudo estão na linha do estudo realizado por Aurélio (2021), sendo que este destaca uma ideia que me chamou particularmente a atenção: “os olhos devem ser educados no sentido de ver além do que aparenta ser óbvio.” (p. 88), ou seja, os alunos ao encararem as fontes iconográficas, devem atender a vários dos seus contextos e questionar a informação que estas poderão veicular.

O autor supracitado refere que o recurso ao conceito de evidência histórica se torna importante quando aliado às intenções de desenvolvimento do pensamento crítico e ao

fomento da competência de interpretação de fontes históricas nos alunos, neste caso, de imagens, atendendo à sua contextualização espaço-temporal, à identificação das suas características e às intenções do seu autor.

Cecatto e Magalhães (2011) referem que as imagens são “portadoras de informações, de evidências históricas (...), por isso, não podem ser usadas somente como ilustração” (p. 14). Deste modo, através das imagens apresentadas os alunos analisaram os documentos e deles extraíram a evidência histórica, os alunos colocaram em prática a evidência histórica, tendo inferido e categorizado as ideias no seu respetivo contexto histórico, numa tentativa de perceber o seu significado, do nível 1 que corresponde à evidência como cópia do passado para o nível 6 que diz respeito à evidência em contexto, presente no modelo de Ashby (2003), sendo que a sua explicação foi complementada tendo por base o estudo de Aurélio (2021, p. 24). De uma forma geral, os alunos situam-se, essencialmente, no nível 1, sendo que, ao longo das atividades, efetuaram uma interpretação literal do conteúdo das imagens apresentadas, sem explicar os elementos ou relacioná-los, de forma coerente, com aprendizagens anteriores.

Relativamente à empatia histórica, os alunos consideraram as intenções, circunstâncias e ações dos agentes históricos, especialmente na atividade 2, que consistia na observação, descrição e identificação de personagens da História e grupos sociais, presentes, nos *Painéis de São Vicente de Fora* (1470) e na atividade 3, que consistia numa associação do que foi negociado no Tratado de Tordesilhas com o que aconteceu durante as navegações portuguesas de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral. Os alunos compreenderam o que estava em causa na empatia histórica, aquando da análise iconográfica realizada por eles e, tal como Lee (2003) refere, não basta os alunos saberem que agentes históricos tinham uma determinada perspetiva acerca do seu mundo, eles devem, sim, ser capazes de ver como é que essa mesma perspetiva terá, de alguma forma, afetado determinadas ações em certas circunstâncias.

Os resultados obtidos seguem a linha da investigação realizada por Moura (2021), que refere que os alunos que participaram no seu estudo evoluíram de uma forma positiva, através da mobilização correta de conceitos e conteúdos presentes nas atividades que envolviam a empatia histórica. Apesar do autor supracitado ter realizado o seu estudo numa turma de 9.º ano, considero pertinente referi-lo, pois, apesar da diferença do ano de escolaridade, os resultados assemelham-se bastante aos que foram obtidos neste estudo

que foi realizado numa turma de 5.º ano. Por outro lado, os alunos com maiores dificuldades demonstraram alguns problemas na utilização de conceitos e conteúdos na construção das suas respostas, tendo, por isso, constituído um menor número e uma menor consistência nos resultados obtidos.

Portanto, ao nível da empatia histórica foram alcançados níveis elevados, sendo que os alunos se situam, de uma forma geral, no nível 4 que corresponde à empatia histórica restrita, pois reconheceram que a forma de agir e pensar dos agentes históricos é diferente das formas de funcionamento da realidade no presente. Contudo, os alunos, ao compreenderem situações específicas, falta-lhes, ainda, relacioná-las com um contexto mais amplo de acontecimentos que melhor contribuiria para explicar determinadas posições. O aspeto referido anteriormente leva a crer que os alunos assumem posições críticas ao passado em função do presente.

## CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Concluída a redação desta dimensão, importa refletir acerca da temática considerada nos capítulos anteriores, abordar as limitações deste estudo e sugerir novas linhas de investigação.

Como referido inicialmente, a imagem consiste num conceito multifacetado, devido ao facto de comportar diversos significados, consoante a complexidade da abordagem às especificidades da sua representação. Como expresso na introdução desta dimensão e no Capítulo II (opções metodológicas), procurei responder à questão de investigação: De que forma a imagem, utilizada em diversos momentos, potencia a construção do conhecimento histórico, numa turma de 5.º ano? a partir da necessidade de compreender a importância da utilização de fontes históricas, através da imagem, no contexto de sala de aula, para a construção do conhecimento histórico dos alunos.

No que respeita aos dois primeiros objetivos deste estudo, conhecer o nível de literacia visual dos alunos no âmbito da interpretação de imagens em História e compreender o nível de progressão da literacia visual (histórica) dos alunos a partir das atividades implementadas, é possível depreender que a imagem como recurso permitiu desenvolver atividades em que os alunos estiveram no centro do processo de ensino e aprendizagem e os conhecimentos foram construídos numa lógica de “partilha de sentidos, [...] significações” (Calado, 1994, p. 124). Por outro lado, as tarefas propostas fomentaram, a partir do recurso à imagem, a cooperação e a participação ativa dos alunos na construção de conhecimento.

Para responder a esta questão, houve a necessidade de aplicar os níveis de evidência e empatia históricas, adaptados a partir dos níveis propostos por Ashby e Lee (1987) e Lee (2003), respetivamente. Através desta investigação, verifiquei que os alunos foram progredindo ao nível da evidência e empatia históricas e confirmei que compreenderam melhor os conteúdos históricos por meio das atividades realizadas. Concluo, assim, que as atividades que envolvem os conceitos de segunda ordem mencionados anteriormente fomentam a compreensão histórica e a construção do conhecimento histórico, aquando da análise de fontes iconográficas, neste caso, da imagem, cumprindo, assim, o terceiro e último objetivo desta investigação.

No decorrer da presente investigação surgiram algumas limitações, nomeadamente, o facto de ter existido a necessidade de conciliar os dias em que seria necessário proceder à recolha de dados, sendo que o objetivo era recolhê-los em momentos em que estivessem a ser lecionados conteúdos totalmente diferentes, com os dias em que a minha colega de PP se encontrava a lecionar na disciplina de História e Geografia de Portugal. Outra questão que se revelou uma limitação diz respeito à minha inexperiência enquanto investigadora, juntamente com o facto de ter assumido, em simultâneo, este papel com o de professora estagiária.

Para futuras investigações sugiro o desenvolvimento de outros estudos nesta área, com alunos do mesmo ano ou de outros anos escolares, com o intuito de comparar a informação transmitida por um texto escrito com a informação transmitida por uma imagem e concluir qual dos dois permite uma maior construção do conhecimento histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO

Este relatório apresenta duas grandes Dimensões: a Reflexiva e a Investigativa. Este reflete o percurso que realizei ao longo do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e, conseqüentemente, a transformação pessoal e profissional ao longo das Práticas Pedagógicas nos diferentes contextos educativos.

A diversidade de realidades que a escola pública apresenta, revela a importância da existência de colaboração entre professores, através da vivência de experiências, superação de desafios e da constante realização de reflexões acerca das práticas. Estas são, certamente, essenciais para a profissão, para reconsiderar a prática, o trabalho realizado e o trabalho futuro. Importa, contudo, salientar que durante as práticas surgiram dificuldades que foram sendo ultrapassadas com o apoio dos professores cooperantes e supervisores e de colegas, o que comprova que a interajuda entre docentes é fundamental para que possamos avançar e alcançar os melhores resultados possíveis.

A PP foi uma etapa fundamental para experienciar a realidade educativa, que contribuiu em muito para a minha evolução enquanto docente pelos aspetos positivos que identifiquei, mas também pelos grandes desafios que vivenciei. Aprendi a planificar, avaliar e refletir sobre as dificuldades e aprendizagens experienciadas, mas não só. Aprendi, ainda, a refletir acerca de como ajudar os alunos a desenvolverem o seu conhecimento e a adquirirem competências essenciais para a vida. Importa mencionar que a partilha de conhecimentos e ideias foi crucial em muitos momentos, pois foi a chave para ultrapassar os obstáculos que se apresentavam ao longo do percurso.

Este relatório apresenta os conhecimentos e ferramentas que adquiri neste Mestrado, evidenciando as aprendizagens decorrentes das dificuldades e a procura de respostas perante a curiosidade. Um percurso que se revelou fundamental para a construção de um “eu” mais capaz, motivado e reflexivo.

## BIBLIOGRAFIA

- Alvarenga, A. (2002). *Contributos para uma cultura da imagem educativa – estudo de caso com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. (2012). *Sim, a história é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da educação histórica*. Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Assunção, C., & Belo, J. (2000). *Glossário de Didáctica das Línguas*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Aurélio, L. (2021). *A Utilização de Fontes Iconográficas na Aprendizagem em História: um estudo de caso com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Coimbra.
- Ausubel, D. P. (2003). Apresentação de conceitos básicos da aprendizagem por recepção e da retenção significativas. *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva* (pp. 41-70). Plátano Editora.
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Factor
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a Expressão Escrita consciência metalíngüística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*, (2)3, pp. 13-21.
- Barca, I. (2003). *Educação Histórica e Museus*. Actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica. Universidade do Minho.
- Barca, I., & Alves, L. A. M. (Coords.) (2016). *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional (XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*. CITCEM Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15198.pdf>
- Beuad, J. P. (2003). A amostragem. In Benoit Gauthier (Dir.), *Investigação Social – Da problemática à colheita de dados* (pp. 201-232). Lusociência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Burke, P. (2004). *Testemunha ocular: história e imagem*. EDUSC.

- Calado, I. (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M., M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem* (2.<sup>a</sup> edição). Universidade Aberta.
- Carreira, M. (2011). *A imagem no ensino das artes visuais*. Universidade do Porto.
- Cecatto, A., & Junior, A., G., M. (2011). *A iconografia e o ensino de história: potencialidades e possibilidades*. Humanidades: entre fixos e fluxos.
- Contreras, J. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. Cortez.
- Cosme, A., Ferreira, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação – Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, (15)1, pp. 221-224. CIED: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática Guia Prático para Professores e Educadores*. Areal Editora.
- Dias-Trindade, S., & Carvalho, J., R. (2019). *História, tecnologias digitais e mobile learning: ensinar História na era digital*. Universidade de Coimbra.
- Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. (5 vols.) (2003). Livros Horizonte.
- Escoval, C. (2020). *A utilização de documentos iconográficos no ensino de história*. Universidade de Coimbra.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, (19)2, pp. 21-43. Universidade do Minho.
- Ferreira, J., S., P. (2014). *Esquemas organizadores facilitadores da aprendizagem em História e Geografia*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ferronha, A. L. (2001). *Linguagem audiovisual: pedagogia com a imagem – pedagogia da imagem*. Edições Elo.
- Fortin, M., F. (1996). *O Processo de Investigação. Da Concepção à Realização*. Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Instituto Piaget.

- Gago, M. (2018). *Consciência Histórica e Narrativa na aula de História – Conceções de Professores*. Edições Afrontamento.
- Gomes, S. M. O. (2016). *Iconografia: Imagens, Interpretações e Novas Abordagens no Ensino de História*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação Social I - Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*.
- Gonçalves, D., & Azevedo, C. (2006). O Valor e a Utilidade da Filosofia para Crianças. *Saber & Educar*, 4, pp. 103-111.
- Gouveia., S. S. (2020). *A importância do documento iconográfico no ensino/aprendizagem da História*. Universidade de Lisboa.
- Guedes, S., R., & Nicodem, M., F., M. (2017). A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, (8)17.
- Laperrière, A. (2003). A observação directa. In Benoit Gauthier (Dir.), *Investigação Social – Da problemática à colheita de dados* (pp. 257-278). Lusociência.
- Lee, P. (2001). Progressão da Compreensão dos alunos em História. Barca, I. (org.). *Perspetivas em Educação: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, pp. 13-29. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In I. Barca (org.), *Educação Histórica e Museus. Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.19-36). CIED, Universidade do Minho.
- Lencastre, J., A., & Chaves, J., H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(10), pp. 2100-2105.
- Litz, V. G. (2009). *O uso da imagem no ensino da História. Instituição de ensino superior*. Universidade Federal do Paraná.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Edições Asa.
- Lopes, J., P., Silva, H., S., Dominguez, C., & Nascimento, M. M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula – Planificação e Estratégias de Avaliação*. Pactor.
- Lopes, R. C. S. (2009). *A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem*. Programa de Desenvolvimento Educacional.

- Lunetta, V. (1991). Atividades práticas no ensino das ciências. *Revista de Educação* 2(1), 81-90.
- Melo, M. C. (2008). *Imagens na Aula de História: Diálogos e Silêncios*. Edições Pedagogo.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª edição revista). Departamento da Educação Básica.
- Moimaz, E. (2012). Implicações do Uso da Imagem no Ensino de História: Limites e Possibilidades. *UNOPAR Científica das Ciências Humanas e da Educação*, (13)2, pp. 59-64.
- Moura, T. (2021). *A Aprendizagem através da Empatia Histórica no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M., Dias-Trindade, S., & Alves, P. (2021). Imagens em movimento nas aulas de história e o seu impacto no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem em estudantes da educação básica. *Dialogia*, (37), pp. 1-13.
- Piovesan, J., Ottonelli, J., C., Bordin, J. B., & Piovesan, L. (2018). *Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Federal de Santa Maria.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História: questões de didática aplicada*. Livros Horizonte.
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos - Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. Estudo Exploratório. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M., C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção geral da Educação.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *In Revista Lusófona de Educação*.
- Schneid, C., & Schiavon, C. (2013). A educação histórica e algumas possibilidades de trabalho no cotidiano escolar. *Revista Latino-Americana de História*, 2(6), pp. 1159-1168.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Silva, E. O. (2010). Relações entre imagens e textos no ensino de história. *Saeculum-Revista de História*, (22), pp. 173-188.

- Simão, A. C. G. (2015). Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento. In *Diálogos*, 19(1), pp. 181-198. Universidade do Minho.
- Solé, M. G. (2009). *A História no 1º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. [Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.]. Repositório da Universidade do Minho.
- Sousa, O. (2007). *O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura*. Faculdade de Ciências e Tecnologia / LIDEL.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Livraria Almedina.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. (4.<sup>a</sup> ed.). Bookman.

# ANEXOS

## ANEXO I

Componentes do Currículo/Domínios/ Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Metas de Aprendizagem	Descrição das atividades	P.A. à saída da escolaridade obrigatória
<p><b>Português</b></p> <p><u>Aprendizagens Essenciais:</u></p> <p>- Oralidade: Compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos.</li> </ul> <p>- Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas).</li> <li>Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</li> <li>Distinguir nos textos características da notícia, entre outros (estruturação, finalidade).</li> </ul>	<p><b>Domínio:</b> O3 e LE3</p> <p><b>Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Informação essencial;</li> <li>Textos de características: narrativas, expositivas/informativas, descritivas;</li> <li>Notícia;</li> <li>Sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial (...).</li> </ul>	<p><b>1º Momento:</b> Notícias e textos informativos - "Os astros"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora estagiária irá questionar os alunos acerca daquilo que já sabem e querem saber acerca da temática em "Os astros" (Sistema Solar).</li> <li>A turma será dividida em 5 grupos de 3 elementos, distribuindo uma notícia ou um texto informativo, no âmbito da temática em causa, por cada grupo.</li> <li>Os alunos serão questionados acerca destes tipos de texto, bem como as suas características e proceder-se-á à leitura dos mesmos, em grupos.</li> <li>Cada grupo irá apresentar à restante turma o conteúdo do texto analisado, as ideias que consideram ser mais importantes e questões que gostavam de ver respondidas.</li> <li>As questões serão registadas, pelos alunos no quadro de forma que se forme uma síntese de questões a responder ao longo do desenvolvimento do projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Linguagens e textos</li> <li>Informação e Comunicação</li> </ul>
<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Aprendizagens Essenciais:</u></p> <p>Números e Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer regularidades em seqüências, formular e testar conjecturas.</li> <li>Completar seqüências segundo uma dada lei de formação e investigar a regularidade.</li> </ul>	<p><b>Domínio:</b> NO3</p> <p><b>Conteúdo:</b> Seqüências e Regularidades</p>	<p><b>1º Momento:</b> Seqüência dos astros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos começarão por analisar uma seqüência de planetas do sistema solar afixada no quadro.</li> <li>Em grande grupo terão de responder a algumas questões como por exemplo:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>Qual é o 15º termo?</li> <li>Qual é o 20º termo?</li> <li>Define os próximos 6 termos da seqüência.</li> <li>Tendo por base os mesmos planetas cria uma nova seqüência (terão oportunidade de a demonstrar no quadro para os restantes colegas).</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Raciocínio e Resolução de Problemas</li> </ul>
<p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><u>Aprendizagens Essenciais:</u></p> <p>- Natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar os movimentos de rotação e translação da Terra com a sucessão do dia e da noite e a existência de estações do ano.</li> <li>Compreender, recorrendo a um modelo, que as fases da Lua resultam do seu movimento em torno da Terra e dependem das posições relativas da Terra e da Lua em relação ao Sol.</li> </ul>		<p><b>1º Momento:</b> Quiz dos Astros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Num primeiro momento será feita uma breve síntese dos conhecimentos dos alunos e das questões que têm vindo a ser abordadas ao longo das aulas.</li> <li>A professora estagiária irá distribuir os tablet's pelos vários alunos de modo a que estes acessem ao link da plataforma Sima que lhes dará acesso a um quiz com questões sobre a temática dos astros. (Link: <a href="http://sima.ccems.pt/index.php?codigo=90744&amp;password=4030">http://sima.ccems.pt/index.php?codigo=90744&amp;password=4030</a>)</li> </ul> <p><b>2º Momento:</b> Atividade Experimental: "Simulação da formação de crateras lunares"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Em grupos de cinco, os alunos deslocar-se-ão até ao exterior da instituição, onde ser-lhes-á solicitado que procurem uma pedra (cada elemento de cada grupo).</li> <li>A professora estagiária colocará em cima de uma mesa 3 pratos, com uma porção de farinha em cada um deles.</li> <li>Os alunos terão oportunidade de deixar cair as pedras recolhidas</li> <li>Terminado o procedimento os alunos que procedam aos registos da atividade (materiais necessários e pré conceções), numa folha de registo distribuída pela professora estagiária.</li> </ul> <p><b>3º Momento:</b> Os Deuses Romanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora estagiária terá um saco com diversos papéis que contêm os nomes de alguns Deuses Romanos (exemplos: Júpiter, Marte, Mercúrio, Neptuno, Plutão, Sol e Vénus) e cada um dos alunos tirará um papel.</li> <li>Uma vez que os Deuses se irão repetir devido ao número de elementos da turma, estes deverão juntar-se com o colega que tem o mesmo Deus.</li> <li>Em pares, os alunos deverão recorrer aos materiais que têm à sua disposição (exemplos: computador, livros ou tablet's) para procederem a uma pesquisa relativamente aos mesmos.</li> </ul> <p>Tópicos orientadores da pesquisa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Nome</li> <li>Qual a sua função?</li> <li>Qual o seu aspeto físico?</li> <li>Qual o seu significado?</li> <li>Curiosidades encontradas</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>Terminada a pesquisa, os alunos deverão definir entre si que estratégia irão utilizar para apresentar a sua pesquisa aos restantes colegas (exemplos: apresentação oral, em esquema, desenhos, etc).</li> <li>Um grupo de cada vez deverá proceder à sua apresentação para a restante turma.</li> </ul> <p>(Nota: a presente atividade poderá ter a duração de duas aulas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bem-estar, saúde e ambiente</li> </ul>

<p><b>Educação Artística – Artes Visuais</b></p> <p><b>Aprendizagens Essenciais:</b></p> <p>- Apropriação e Reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, plano, luz, volume, movimento, entre outros) (...)</li> </ul>		<p><b>1º Momento:</b> Construção dos elementos do Planetário (Planetas) – Técnica de Papietagem.</p> <p>- Três a três, os alunos deslocar-se-ão até ao refeitório da instituição onde irá decorrer a atividade.</p> <p>-Os alunos, ainda divididos em grupos de três terão em sua posse diversos balões, previamente cheios pelas professoras estagiárias e os restantes materiais necessários.</p> <p>- Com os materiais disponíveis os alunos deverão começar a proceder à técnica de Papietagem. (O procedimento terá de se repetir até que os balões tenham 5 camadas)</p> <p><b>2º Momento:</b> Construção dos elementos do Planetário (Planetas) – Pintura</p> <p>- Ainda nos grupos anteriores os alunos terão à sua disposição diversos materiais de pintura que deverão utilizar para dar início à pintura dos seus planetas.</p> <p><b>3º Momento:</b> Montagem do Planetário</p> <p>- Esta montagem será feita pelas professoras estagiárias e pelos professores cooperantes de modo a que depois seja possível fazer a apresentação do mesmo aos alunos de ambas as turmas.</p>	<p>- Sensibilidade Estética e Artística</p>
<p><b>Educação Artística - Expressão Dramática</b></p> <p><b>Aprendizagens Essenciais:</b></p> <p>- Apropriação e Reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento.</li> <li>Analisar as performances, recorrendo a vocabulário adequado e específico e articulando o conhecimento de aspetos contextuais (relativos ao momento de apresentação).</li> <li>Reconhecer diferentes formas de um ator utilizar a voz (altura, ritmo, intensidade).</li> </ul>		<p><b>1º Momento:</b> Preparação para a Peça teatral “O Sistema Solar”</p> <p>- Será distribuído pelos alunos o guião da peça teatral.</p> <p>- Três a três, os alunos deslocar-se-ão até ao ginásio da instituição onde irá decorrer a preparação para a peça teatral.</p> <p>-O guião será lido pela professora estagiária, de modo a que estes se comecem a familiarizar com o mesmo.</p> <p>- Em conjunto com os alunos será definido quem interpreta as várias personagens.</p> <p>- Com os papéis distribuídos será retomada a leitura, desta vez pelos alunos.</p> <p>-Simultaneamente à leitura serão feitas pequenas interrupções que permitam definir altura, ritmo, intensidade a adotar nas várias falas. (Este processo foi repetido diversas vezes ao longo das várias semanas)</p> <p><b>2º Momento:</b> Apresentação da Peça teatral “O Sistema Solar”</p> <p>- Após a turma do 4.º Ano estar toda sentada no planetário (meio envolvente da peça) os alunos darão início à sua apresentação.</p>	<p>- Sensibilidade Estética e Artística</p>
<p><b>Educação Artística - Expressão Musical</b></p> <p><b>Aprendizagens Essenciais:</b></p> <p>Interpretação e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais.</li> </ul>		<p><b>1º Momento:</b> Preparação da canção “Salvem o planeta Terra”</p> <p>- A professora estagiária irá distribuir a letra da canção pelos vários alunos.</p> <p>- Em silêncio os alunos deverão ler a letra de modo a familiarizarem-se com a mesma.</p> <p>- Sob a orientação da professora estagiária, os alunos começarão por cantar a música, primeiramente, sem acompanhamento e, depois, com o acompanhamento de uma música instrumental. (Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5aOwR78ePw&amp;t=35s">https://www.youtube.com/watch?v=5aOwR78ePw&amp;t=35s</a>)</p> <p><b>2º Momento:</b> Apresentação da canção “Salvem o Planeta”</p> <p>- Após a turma do 4.º Ano estar toda sentada no planetário (meio envolvente da peça) os alunos darão início à sua apresentação.</p>	<p>- Sensibilidade Estética e Artística</p>

**Recursos de 3.ºAno:**

Domínio do Português: Textos da notícia e informativo, caderno diário (para eventuais registos), quadro.

Domínio da Matemática: Imagens dos planetas, quadro.

Domínio do Estudo do Meio: Tablet's, computador, livros temáticos, pratos de plástico, pedras, farinha, folha de registo, quadro.

Domínio das Expressões Artísticas – Artes Visuais: Balões, cola branca, jornal, pinceis, copos, tintas, esponjas.

Domínio das Expressões Artísticas – Expressão Dramática: Guião e fantoches.

Domínio das Expressões Artísticas – Expressão Musical: Letra da canção, colunas, instrumental.

**A ARTE ROMÂNICA E GÓTICA**

1. Observa as figuras 1 e 2 e **descreve-as**, identificando o estilo de arte e as suas diferenças, de acordo com as caraterísticas comuns a cada estilo.



Figura 1 - Sé Velha de Coimbra.



Figura 2 – Mosteiro de Alcobaça, Leiria.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ANEXO 3



*Painéis de São Vicente de Fora* (1470), da autoria de Nuno Gonçalves, Museu Nacional de Arte Antiga



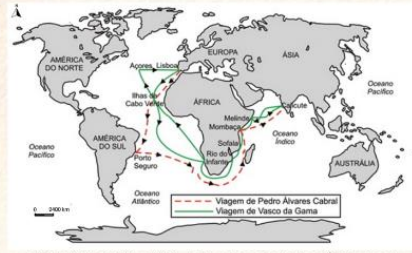
Representação da Sociedade Portuguesa na época - impulsionadores da Expansão Portuguesa

## ANEXO 4

### O Tratado de Tordesilhas e as viagens de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral



Rui Pinto, viajar entre viagens, 2021.



Serge Gruzinski, 1480-150: a passagem do século, 2008. (adaptado)

→ Associa o que foi negociado no Tratado de Tordesilhas com o que realmente aconteceu durante as navegações portuguesas.



Atividade de associação entre mapas

## ANEXO 5

### Questionário

#### A imagem na sala de aula

O presente questionário tem por objetivo compreender a tua opinião acerca da estratégia pedagógica utilizada ao longo deste ano letivo, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Ao longo das aulas, analisámos imagens relativamente às formas de arte - arte românica e gótica e à expansão marítima - *Os painéis de São Vicente de Fora* (1460) e dois mapas: um acerca divisão do mundo segundo o Tratado de Tordesilhas e outro acerca das viagens realizadas por Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral). Estas imagens foram implementadas como forma de introdução a uma temática, como um alicerce de aula, bem como uma forma de consolidação dos conteúdos lecionados. Por isso, a tua colaboração é importante e agradece-se que seja o mais sincera possível.

#### Dados Pessoais:

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Feminino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_

1. Consideras a imagem importante na tua aprendizagem? Justifica.

---

---

---

2. Que funções achas que uma imagem tem/poderá ter nas aulas de História e Geografia de Portugal?

- Ilustrar uma ideia/conteúdo.
- Provar que aquilo que o professor disse é verdade.
- Construir conhecimento sobre um conteúdo.

3. A imagem facilita ou não a compreensão dos conteúdos? Justifica.

---

---

---

4. Consideras que as imagens são ferramentas que tornam as aulas mais interessantes e dinâmicas?

---

---

5. Como é que consideras que se aprende melhor os conteúdos da disciplina?

- Com recurso à imagem.
- Com recurso ao texto.
- Com a exposição do professor.

Justifica a tua resposta:

---

---

---

6. Ao longo das aulas, consideras ter desenvolvido a tua capacidade de interpretação de imagens? Porquê?

---

---

---