



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Ana Daniela Maia Lopes

**AS POTENCIALIDADES DO DOCUMENTO
ICONOGRÁFICO NO ENSINO DE HISTÓRIA
UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pela Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

junho de 2022

FACULDADE DE LETRAS

AS POTENCIALIDADES DO DOCUMENTO ICONOGRÁFICO NO ENSINO DE HISTÓRIA UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	As potencialidades do Documento Iconográfico no Ensino de História
Subtítulo	Uma experiência no ensino secundário
Autor/a	Ana Daniela Maia Lopes
Orientador/a(s)	Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Júri	Presidente: Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro Vogais: 1. Doutor João Paulo Cabral de Almeida Avelãs Nunes 2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de professores
Data da defesa	12-07-2022
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	16 valores



Agradecimentos

Dedico este espaço a todos aqueles que contribuíram para a materialização deste trabalho. Desde logo, agradecer à minha família pelo apoio incondicional e por me fazerem acreditar que nada é impossível apesar das dificuldades.

Agradecer também à Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e à Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro pela orientação e permanente ajuda na realização deste estudo e pelas palavras de ânimo nos períodos adversos.

A toda comunidade escolar da José Falcão em Miranda do Corvo, que me recebeu de braços abertos e me fez sentir da casa. Um obrigado especial ao Professor orientador João Santo, pelo ser humano excepcional e profissional exemplar que tanto me ensinou e ajudou a crescer enquanto futura professora. Neste sentido, agradeço também aos meus alunos. Diz-se que os primeiros nunca se esquecem e acredito que neste caso se apropria na perfeição.

Agradecer igualmente aos meus colegas de estágio, André Rodrigues e João Francisco Chá-Chá, pelo companheirismo, amizade e entajuda, transformando o ano de estágio numa experiência fantástica e inesquecível.

Agradecer especialmente à minha mãe, irmã e irmão por nunca desistirem das minhas ambições e acreditarem no meu sucesso. Cada conquista minha será uma conquista deles, e o culminar do presente trabalho é a eles dedicado.

Um sentido obrigado ao Bernardo, pela ajuda, pela motivação e por nunca ter deixado de acreditar em mim, o porto seguro nos piores momentos e lugar de multiplicação de felicidade.

Por último, e não menos importante, um obrigado a todas as pessoas que fizeram parte desta minha caminhada, aos amigos que ficam para a vida assim como as respetivas histórias.

À avó Ana e ao Avô Kiko.

RESUMO

O presente estudo é resultado de uma proposta de investigação desenvolvida no âmbito da iniciação à prática profissional. O objetivo é tentar validar os Documentos Iconográficos enquanto fonte histórica viável e motivadora para a construção do conhecimento histórico. Pretende, da mesma forma, entender como os discentes retiram evidência deste tipo de documentos, isto é, alicerçada numa base teórica e com consequente aplicação de estratégias práticas, são analisados os resultados que refutam ou comprovam a eficácia dos mesmos. A investigação é desenvolvida numa turma do 10º ano de escolaridade do curso científico-humanísticos de Línguas e Humanidades, decorrente do estágio realizado na Escola Básica e Secundária José Falcão em Miranda do Corvo, no ano letivo 2020/2021. Um trabalho qualitativo baseado em atividades práticas desenvolvidas com os alunos no sentido de compreender “Qual a importância dos documentos iconográficos na construção da aprendizagem em história?”. Esta é a questão orientadora do presente estudo, com os seguintes objetivos: “avaliar a eficácia deste recurso para a compreensão da matéria lecionada”; “identificar como os discentes extraem evidência deste tipo de documentos”; “identificar as fontes mais significativas para a construção do conhecimento histórico”. A utilização do Documento Iconográfico em sala de aula é um imperativo no presente tema enquanto fonte de conhecimento e objeto motivador na sala de aula. Através da análise dos dados recolhidos, podemos atestar a eficácia desta fonte, verificando uma evolução positiva por parte dos discentes, embora seja fulcral um trabalho contínuo na análise das imagens para uma alfabetização visual que seja capaz de aferir estas fontes enquanto evidência e não apenas como simples veiculadoras de informação.

Palavras-chave: Documento Iconográfico; Evidência; História; Ensino.

ABSTRACT

The potential of the iconographic document in the teaching of History

The present study is the result of a research proposal developed within the scope of initiation to professional practice. The objective is to try to validate the Iconographic Documents as a viable and motivating historical source for the construction of historical knowledge. In the same way, it intends to understand how students extract evidence from this type of documents, that is, based on a theoretical basis and with the consequent application of practical strategies, the results that refute or prove their effectiveness are analyzed. The research is carried out in a class of the 10th grade of the scientific-humanistic course of Languages and Humanities, resulting from the internship carried out at Escola Básica e Secundária José Falcão in Miranda do Corvo, in the academic year 2020/2021. A qualitative work based on practical activities developed with students in order to understand “What is the importance of iconographic documents in the construction of learning in history?”. This is the guiding question of the present study, with the following objectives: “evaluating the effectiveness of this resource for understanding the material taught”; “identify how students extract evidence from this type of documents”; “identify the most significant sources for the construction of historical knowledge”. The use of the Iconographic Document in the classroom is imperative in this theme as a source of knowledge and a motivating object in the classroom. Through the analysis of the collected data, we can attest to the effectiveness of this source, verifying a positive evolution on the part of the students, although a continuous work in the analysis of the images is crucial for a visual literacy that is able to assess these sources as evidence and not just as simple information carriers.

Keywords: Iconographic Document; Evidence; History; Teaching.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	4
1.1- A escola	4
1.2- Caracterização da turma	6
1.3- Atividades desenvolvidas	8
1.4- Reflexão sobre o percurso formativo	11
CAPÍTULO II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1- Conceito de imagem.....	14
2.2- A literacia visual.....	15
2.3- A imagem na sala de aula.....	17
2.4- A Evidência Histórica	24
CAPÍTULO III- ABORDAGEM METODOLÓGICA, RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS .	30
3.1- Questão de investigação e objetivos.....	30
3.2- Metodologia de investigação.....	31
3.3- Caracterização dos participantes	32
3.4- Escolha do tema.....	32
CAPÍTULO IV- APLICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E ANÁLISE DE RESULTADOS	35
4.1- Descrição do estudo.....	35
4.2 - Análise de dados	40
4.2.1 -Primeira atividade	40
4.2.2- Segunda atividade	47
4.2.3- Terceira Atividade.....	56
4.2.4. Quarta Atividade	62
4.2.5. Questionários de opinião sobre as experiências	71
4.3- Interpretações finais	80
CONCLUSÃO	84
BIBLIOGRAFIA.....	88
ANEXOS.....	92
Anexo I.....	93

Anexo II.....	96
Anexo III	98
Anexo IV	99
Anexo V	100
Anexo VI.....	101
Anexo VII.....	106
Anexo VIII	108
Anexo IX	109
Anexo X- Ficha de trabalho (1ª experiência pedagógica)	111
Anexo XI- Ficha de trabalho (2ª experiência pedagógica).....	113
Anexo XII- Ficha de trabalho (3ª experiência pedagógica)	115
Anexo XIII- Ficha de trabalho (4ª experiência pedagógica).....	117
Anexo XIV- Questionário Pedagógico.....	119

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado *A potencialidade do Documento Iconográfico no Ensino de História: uma experiência no Ensino Secundário*, é o Relatório de Estágio em História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, decorrente no ano letivo 2020/2021, na Escola Básica e Secundária José Falcão em Miranda do Corvo - Coimbra, numa turma de décimo ano pertencente ao curso científico- humanístico de Línguas e Humanidades.

Ao longo deste trabalho, é avaliada a eficácia da utilização deste recurso para a compreensão da matéria lecionada durante o ano letivo, no sentido de compreender se através da utilização desta estratégia, os alunos conseguem, num trabalho continuado (ano letivo em questão), por eles próprios, extrair conhecimentos. Por outro lado, identificar como os discentes extraem evidência deste tipo de documentos e, por último, identificar as fontes mais significativas para a construção do conhecimento histórico, pois, como sabemos, existem várias fontes iconográficas, portanto, é importante, então, perceber quais as mais marcantes para a extração de informação por parte dos alunos.

Neste sentido, viso dar resposta à seguinte questão de investigação, que desde o início orientou este trabalho.

- “Qual a importância dos documentos Iconográficos na construção do ensino e da aprendizagem em História?”

Com esta questão pretendo compreender se as Fontes Iconográficas são documentos motivadores para os alunos, e se as mesmas têm um papel facilitador no processo de aprendizagem. Apoiada na questão inicial também foram estabelecidos objetivos específicos que regem todo este trabalho, entre os quais: “avaliar a eficácia deste recurso para a compreensão da matéria lecionada”; “identificar como os discentes extraem evidência deste tipo de documentos”; “identificar as fontes mais significativas para a construção do conhecimento histórico”.

Através da prática pedagógica, a relevância deste tema é perceber o peso da análise dos documentos iconográficos na compreensão histórica, isto é, como parte significativa da aprendizagem, e a melhor forma de aprendê-lo. Muito mais que uma ilustração, esta deve ser utilizada de forma significativa, vê-la como parte integrante de um contexto com as suas diversas interpretações, como qualquer fonte histórica. Acreditando nas potencialidades do

tema aplicado ao ensino, todos os documentos explorados instigam o senso da observação e percepção, pensando na relação entre a teoria e a prática do uso da imagem no ensino de História, pretendendo capacitar os discentes com competências de leitura de imagens.

Vivemos, hoje em dia, numa era digital, o que torna importante saber interpretar e analisar o que nos rodeia. A disciplina de História deve explorar os conhecimentos que os alunos constroem através das suas experiências em contacto com múltiplas imagens, de modo a equipar os alunos com as ferramentas necessárias “que lhes permitirão viver no mundo em que estão inseridos de forma consciente e interveniente”¹.

Este tema tem como objetivos, criar sinergias e dinamizar as aulas, que não sejam só a continuação dos currículos escolares, mas que, paralelamente, acrescente mais algum valor em prol de uma maior formação do aluno, enquanto ser humano e cidadão. A escolha deste tema advém do interesse pela imagem, vendo nestes documentos uma viabilidade na interpretação da história, quer seja de um acontecimento, uma época ou período. Assim, tal como refere Paiva², qualquer imagem bem utilizada e explorada em sala de aula é uma das fontes mais ricas e repletas de possibilidades, levando os alunos a perceber que existem outras fontes de linguagem que podem auxiliar a construção de conhecimentos.

Importante fonte de pesquisa, pode levar a um processo de aprendizagem mais interativo, com a finalidade de os discentes se conseguirem posicionar criticamente face às questões que a própria sociedade coloca todos os dias. O aluno, sendo o nosso futuro, precisa despertar a sua capacidade crítica, e a disciplina de história serve, também, para formar cidadãos conscientes, e isso só é possível através de uma compreensão crítica da sociedade e do passado.

Ao longo do ano letivo, foram realizadas atividades práticas com documentos iconográficos, trabalho esse com o objetivo de possibilitar discussões sobre o contexto social, económico e político, sendo que nenhum documento é neutro, e que, portanto, é necessário interrogá-lo, fazer uma leitura crítica, entender como foi produzido, qual a sua finalidade e a mensagem que pretende transmitir, como forma de levar o aluno aprimorar e desenvolver o seu conhecimento. Através destas práticas, é também importante refletir, de acordo com autores

¹ CALADO, Isabel (1994) - *A utilização educativa das imagens*, Porto: Porto Editora. p.18

² PAIVA, Eduardo França (2006) - *História & imagens*, Belo Horizonte: Autêntica. p.17

sobre a área se, efetivamente, o uso de documentos iconográficos na aula de História contribui para o desenvolvimento da noção de evidência histórica.

A presente investigação, é constituída por um primeiro capítulo onde é caracterizado o estabelecimento escolar onde se realizou o estágio pedagógico, mais especificamente a Escola Básica e Secundária José Falcão. De seguida a turma onde incide o estudo, e, por último, é feita uma reflexão sobre o ano de prática pedagógica supervisionada. O segundo capítulo caracteriza-se pela contextualização teórica do tema abordado, relativamente à importância das imagens em contexto de sala de aula, servindo de base para a aplicação prática, alicerçada por vários autores, assim como, relativas conclusões. O terceiro capítulo trata as opções metodológicas, a descrição da população do estudo, a descrição das experiências desenvolvidas e a recolha e tratamento de dados. Por último, o quarto capítulo divulga as experiências pedagógicas realizadas e consequentes resultados. Neste último ponto, torna-se oportuno debater os resultados obtidos, confrontado com autores da mesma área de estudo.

Qualquer imagem precisa de ser bem utilizada e explorada uma vez que é através dela que está representado determinada época ou acontecimento. A imagem é uma autêntica fonte de informação, a partir da qual o aluno pode retirar conhecimentos, possibilitando a interpretação da história. Quer seja através da imagem em movimento (filmes ou pequeno trecho de), ou da imagem fixa (fotografia, pintura, mapa, memes, etc.) o professor, quando planeia as suas aulas, deve centrar qualquer material a pensar no aluno, dado que é ele o recetor da informação, pois como sinalizado por Monteiro³ é o professor que deve orientar o discente para que as pesquisas sejam efetuadas sem desmotivações.

³ MONTEIRO, Miguel (2018) - *Ensino da História*. In Veiga, Feliciano (coord.) - *O ensino da Escola de hoje-teoria, investigação e aplicação*, Lisboa: Climepsi Editors. p.241

CAPÍTULO I- REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.1- A escola

O estágio pedagógico decorreu na Escola Básica e Secundária José Falcão, em Miranda do Corvo, Coimbra. Este estabelecimento escolar, situa-se na vila de Miranda de Corvo, pertencente ao Distrito de Coimbra a cerca de 27 km da cidade. Em transportes públicos, a duração da viagem estima-se em uma hora. A sua posição geográfica confere-lhe um carácter montanhoso, definido tanto pela Serra da Lousã como pela Serra de Semide, pautando-se assim por um cariz urbano e rural.

Trata-se de um estabelecimento que alberga turmas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, do Ensino Secundário, e também de cursos profissionais. Uma escola com muita história, que entra em funcionamento em 1972 - apesar da sua inauguração oficial ocorrer no ano seguinte - e as instalações encontravam-se na atual Biblioteca Municipal. É a partir de 1978, que o estabelecimento se muda para a localização que ainda hoje se encontra, a Quinta dos Melos embora a nível físico ainda ocorram muitas alterações, pois só no ano 2005/2006 a “Escola Antiga” é destruída, com a exceção do Atual Bloco C, na altura destinado aos alunos do Ensino Secundário.⁴

Após obras no recinto escolar, são acrescentados dois novos edifícios, sendo esses os três blocos constituintes do estabelecimento. O Bloco A, edifício principal, encontra-se logo à passagem da entrada, onde encontramos a secretaria, sala dos encarregados de educação, os serviços administrativos, a Direção da Escola, a sala dos professores e a reprografia, assim como espaços para os alunos, tais como a sua sala de convívio que se encontra neste bloco e o bar. Para além disso, ainda conta com algumas salas de aula. Neste edifício, são periodicamente expostos trabalhos dos alunos, proporcionando um ambiente convidativo a quem visita a escola, mas também lúdico e aprazível para os alunos.

Situado exatamente por trás do edifício descrito anteriormente, encontramos então o Bloco B, onde se encontra a biblioteca escolar, munida de computadores e uma grande variedade de livros com o objetivo de satisfazer as necessidades dos alunos. Perto da biblioteca, até por conveniência, encontramos a sala de Apoio Educativo, importante para uma integração total dos discentes no ambiente escolar, satisfazendo as suas necessidades. É também aqui que

⁴ Fonte: <http://ww2.aemc.edu.pt/historia/>

encontramos o auditório da escola, espaço utilizado para conferências, palestras ou outras atividades festivas. Perto do Bloco B encontramos o refeitório, edifício único e lateral ao Bloco C, ou também designado de Bloco Antigo, onde encontramos a maioria das salas de aula.

Como existiram várias reformas no espaço físico do recinto escolar, o mesmo aconteceu com o nome desta instituição. Só no ano de 1997/98 é associado à escola o seu patrono, José Falcão, escolhido entre figuras de projeção histórica e com valores no domínio humano com importância na região. Importante figura no campo político, lutando pela mudança do regime e defensor de mudanças no campo social. Natural de Pereira, concelho de Miranda do Corvo, professor de matemática na Universidade de Coimbra, desde cedo conciliou esta vocação aos seus ideais republicanos. Foi fundador do seminário *A Justiça*, assim como autor de vários livros tanto sobre a sua especialidade, assim como, de propaganda Republicana⁵. Autor do *Manifesto*, resultante da assembleia e posteriormente proposto a deputado quando já lhe restavam poucos meses de vida.

O dia do patrono é celebrado no dia 1 de junho, dia de aniversário de José Falcão, também feriado municipal em Miranda do Corvo, conseqüentemente, o dia é sempre lembrado e comemorado posteriormente. No ano de estágio, foi apresentada para toda a comunidade escolar uma peça de teatro, recriando um excerto da Cartilha do Povo elaborada por uma turma do secundário e organizado pela docente Anabela Monteiro.

A política educativa da instituição investe na formação cívica dos seus estudantes, além de se reger pelas linhas educativas do Ministério de Educação, com o objetivo de formar cidadãos conscientes e ativos na sociedade, prezando pela difusão de valores essenciais à sociedade e à convivência coletiva. Esta política educativa reflete-se no patrono da escola, um homem que lutou e plantou as sementes da república contra a monarquia, nos vários clubes multidisciplinares, e no lema da escola “Juntos, contruímos o futuro!”, numa perspetiva coletiva entre toda a comunidade escolar, pois não só os professores são necessários para a formação dos jovens. Todos somos importantes, desde o docente ao discente, como também ao auxiliar. A proximidade entre todos na comunidade denota a veracidade desta afirmação, e só assim conseguimos alcançar o sucesso, juntos. É importante também frisar, o caráter inclusivo deste estabelecimento, situado numa zona com várias instituições que acolhem jovens de risco, como

⁵ QUEIRÓS, Luís Miguel (1994) - *SABIA QUE... JOSÉ FALCÃO FOI UM ILUSTRE MATEMÁTICO E ASTRÓNOMO REPUBLICANO?*. Consultado em 7 jun. 2022. Disponível em: <https://cciporto.com/2020/10/27/sabia-que-jose-falcao-foi-um-ilustre-matematico-e-astronomo-republicano/>

por exemplo, o Lar de Jovens de Santa Maria de Semide e a Casa do Gaiato. Todos os alunos são respeitados e auxiliados de forma exímia.

É importante também frisar que todas as salas de aula são equipadas com projetor e um computador, além de toda a escola ser munida de internet, o que possibilita ao professor a utilização de outros recursos na sua prática letiva, no âmbito tecnológico.

Após este ano letivo de estágio na Escola José Falcão, num ano de receios e incertezas relativamente à Covid19, também é de enorme importância referir a organização exemplar da instituição neste contexto de pandemia, dando as condições necessárias para toda a comunidade escolar proporcionando momentos lúdicos assim como momentos de labor.

1.2- Caracterização da turma

Para compreender melhor os resultados do estudo em questão, é necessário conhecer o contexto da turma onde as atividades pedagógicas foram realizadas. Considera-se pertinente verificar o contexto onde cada aluno está inserido, bem como os seus hábitos, preferências e limitações, de modo a permitir ao docente poder atuar de forma direta no desenvolvimento do discente.

Das duas turmas atribuídas ao orientador do núcleo de estágio, Professor João Santo, convém desde já referir que o contacto com a turma do 10º ano pertencente ao curso de Línguas e Humanidades foi mais constante, por esse mesmo motivo e pelo facto de a segunda turma ser do curso de Artes Visuais, 11º ano, com a disciplina de História da Cultura e das Artes, sobre a qual não me sentia devidamente preparada em termos de conhecimentos científicos, que permitissem lecionar de forma competente.

A turma acompanhada durante o estágio era constituída por 22 estudantes, número modificado pela saída de uma aluna no primeiro período, mais tarde, já no segundo período, entraram 2 alunos, mantendo-se esta composição até ao final do ano letivo, isto é, um total de 23 alunos, dos quais, 12 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos, registando-se 7 alunos com retenções anteriores.

A maioria dos alunos é residente no concelho de Miranda do Corvo, os meios de transporte mais utilizados são o automóvel e o autocarro, sendo que dois alunos despendem entre 30 minutos a 1 hora de viagem até ao estabelecimento escolar, tornando-se desgastante

para estes ao longo do ano comparativamente a alunos que moram nas redondezas da escola e demoram entre 5 a 10 minutos a pé.

Relativamente ao contexto familiar, a maioria da turma tem como encarregado de educação a mãe, e um só aluno não está na mesma situação, aluno este institucionalizado. Da mesma forma, são as mães que apresentam uma média de habilitações superior, geralmente 12º ano ou ensino superior.

Relativamente a apoios que alguns alunos possuíram durante o ano letivo 2020/2021, e de acordo com o Decreto-Lei 54/2018, é pertinente referir do caso de um aluno com NEE- Necessidades Educativas Especiais, com apoio tutorial pela professora de Educação Especial da escola, onde todos os materiais deveriam ser adaptados, como por exemplo, fichas e testes de avaliação. Da mesma forma, mais quatro discentes necessitavam do Programa Educativo Individual, com a adaptação do teste de avaliação, caracterizada por ser uma turma inclusiva em consequência dos vários alunos com diversos níveis de dificuldades de aprendizagem.

Do total de alunos, seis afirmaram ter como disciplina favorita História e, por outro lado, três têm a disciplina de História como aquela onde sentem mais dificuldades. Com o decorrer da experiência pedagógica, foi notória a dificuldade generalizada da turma, principalmente ao nível da análise e interpretação das fontes, talvez pelo facto de demonstrarem limitações que já não deveriam existir no Ensino Secundário.

Ainda é importante frisar que quatro alunos não possuem computador e dois deles também não tem acesso à internet. Este é um dado muito importante, pois como sabemos, o ano letivo 2010-2021, foi afetado pela situação pandémica Covid-19, tendo passado cerca de três meses em ensino remoto emergencial, tornando mais desafiante a prática pedagógica, tendo em conta a falta de equipamentos por elementos da turma, procurando-se sempre a melhor alternativa adaptada a cada discente.

Na generalidade podemos caraterizar a turma com um empenho razoável, um grupo assíduo e pontual. Contudo, e tecendo algumas observações pessoais, os momentos de atenção e concentração dos alunos são curtos, levando à dispersão dos alunos, o que fazia com que muitas vezes fosse difícil mantê-los focados na aula. Evidenciavam, contudo, muita motivação aquando da utilização de aplicações em recursos digitais, como o *Kahoot!*, ainda que se verificasse também neste momento o incumprimento de regras de sala de aula. Na maioria das aulas a turma teve um comportamento bastante satisfatório, com participações ativas e

oportunas por um mesmo núcleo de alunos, revelando curiosidade e interesse. O mesmo não aconteceu com tarefas solicitadas pelos docentes, onde uma maioria não realizava e não existia uma causa plausível.

Relativamente à turma do 11º ano de História da Cultura e das Artes, os dados são menores para caracterizar a turma de forma tão abrangente e completa, no entanto, esta era composta por 7 estudantes, todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre 16 e os 18 anos, registando-se um aluno com retenções anteriores. Esta turma era muito mais tranquila do que a do 10º ano, tanto pelo seu reduzido número de alunos, como pelo facto de se tratar do ano de exame da disciplina, havendo mais interesse e colaboração nas tarefas solicitadas.

1.3- Atividades desenvolvidas

Tendo em consideração o quadro pandémico que assolava o país, a Prática Pedagógica Supervisionada na Escola Básica e Secundária José Falcão, Miranda do Corvo, só arrancou em meados de outubro. Após o primeiro contacto com o Professor Orientador João Santo, o núcleo de estágio foi informado das turmas que iria acompanhar. As primeiras semanas foram de descoberta e ambientação, do estabelecimento, da comunidade escolar e, em particular, dos primeiros contactos com as nossas turmas, percebendo através da atuação do Professor Orientador João Santo, as melhores estratégias de atuação perante as dificuldades sentidas.

Posto isto, e com o objetivo de estruturar todo o nosso ano letivo, foi elaborado o Plano Individual de Formação (PIF)⁶, iniciado pouco tempo depois. As primeiras atividades realizadas por mim foram de certo modo, gratificantes, visto que aconteceram de forma natural. Uma turma onde a sua capacidade de concentração é limitada, foi solicitado pelo Professor João Santo, alguém que ajudasse de forma mais direta e contínua uma aluna com Medidas Seletivas, Universais e Adicionais pelo que não hesitei em ajudar. Daqui surge a minha primeira experiência enquanto professora estagiária. Fiz fichas tendo em conta a matéria a ser lecionada no momento, remetendo o grau de dificuldade de acordo com as necessidades da aluna, simplificando, mas ao mesmo tempo conseguindo retirar conceitos fundamentais. O exemplo disso é o caso da ficha sobre *A cultura Romana: pragmatismo e influência helénica*, com a

⁶ Cf. Anexo I- Plano Individual de Formação, pp. 93-95

caraterização de cada ordem arquitetónica exemplificada, seguidamente de um exercício de identificação e, por último um desenho para colorir de uma fachada de um templo romano⁷.

A prática letiva do núcleo de estágio iniciou-se em novembro, onde a primeira aula assegurada por mim foi lecionada no dia 12 do mesmo mês. Admito o nervosismo sentido e a expectativa tomou conta de mim nos dias anteriores. Os minutos antes de entrar na sala foram os mais longos de todo o ano letivo. Quanto ao conteúdo explorado nesta primeira aula referente ao domínio do *Modelo Romano*, mais especificamente *A apologia do Império na épica e na historiografia*, a planificação referente a esta aula⁸ é uma planificação de curto prazo, destinada a uma aula de 50 minutos, tendo em consideração o perfil da turma e as Aprendizagens Essenciais, procurando um equilíbrio entre o momento de exposição a realização de tarefas, tendo em vista o desenvolvimento de uma aula dinâmica. Não abstando, as planificações foram parte crucial para a minha orientação ao longo deste ano letivo, um fio condutor da aula, mesmo sabendo do carácter mutável característico da lecionação, mas que ajudou também na reflexão sobre a minha prática, os pontos a ser melhorados e se objetivos chegaram a ser cumpridos.

Após a lecionação das primeiras aulas pelos três estagiários da escola, foi pedido pelo Professor Orientador, o nosso contributo para o teste de avaliação do 1º período, sendo esta uma colaboração que ocorreu durante todo o ano letivo, isto é, para cada prova sumativa elaboramos questões com respetivos critérios de correção, além de realizarmos matizes de teste para orientação nos estudos dos discentes⁹.

Ainda no 1º período, colaboramos na realização de uma rubrica sobre a democracia ateniense¹⁰, uma experiência para o projeto MAIA, um projeto acolhido pela Escola Básica e Secundária José Falcão do qual o Professor Orientador João Santo é elemento integrante. No decorrer do ano letivo, assistimos a reuniões sobre este tema, projeto lançado em 2019, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos discentes através do aperfeiçoamento das práticas de avaliação e dos métodos de ensino por parte dos docentes¹¹. Naturalmente, estar a par deste tipo de projetos ajuda-nos a ter uma visão holística das várias práticas dos docentes, das melhores formas de agir perante diversas situações, e por último e não menos importante,

⁷ Cf. Anexo II- Ficha- Ordens arquitetónicas, pp. 96-97

⁸ Cf. Anexo III- Planificação- épica e a historiografia, p.98

⁹ Cf. Anexo IV e V- Exemplo de matriz de teste e respetiva questão, pp. 99- 100

¹⁰ Cf. Anexo VI- Rubrica: Democracia Ateniense, p.101- 105

¹¹Fonte: <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>

problemas presentes nos estabelecimentos escolares, tudo em prol de uma escola formadora de cidadãos ativos.

Já no segundo período letivo, devido à situação pandémica que o país atravessava e atravessa, as aulas foram dadas em regime remoto emergencial, um processo mais trabalhoso, na medida em que a turma em regime presencial já demonstrava a facilidade de dispersão. Nas aulas online, essa mesma desatenção tornou-se uma constante. Na tentativa de motivar os alunos, tentava criar aulas dinâmicas, utilizando recursos didáticos tanto em formato digital - recorrendo a materiais da minha autoria ou da *Escola Virtual* e do *Youtube* -, com o ensino presencial optou-se pela realização de fichas para a consolidação de conhecimentos, estratégia também utilizada para retirar dados sobre o estudo aqui presente pois, com os meses de aulas online, foi notória a baixa adesão por parte dos alunos em fazer atividades fora do tempo letivo. Ao nível dos recursos digitais, utilizei aplicações tais como o *Kahoot!* e o *Mentimeter*, e nas aulas online explorei bastante o *Nearpod* por conciliar a apresentação de conteúdos com a consolidação de conhecimentos através de questões de tipologia diversificada, numa tentativa de promover a participação dos alunos e ao mesmo tempo estimular o gosto pela disciplina.

Quanto às estratégias de ensino aprendizagem, retiro deste ano de estágio a importância do modelo pedagógico construtivista, o facto de o aluno estar envolvido na construção do seu próprio conhecimento, participando ativamente e tornando as aulas muito agradáveis e gratificantes. Claro que para o perfil da turma em questão era necessário criar sinergias que os guiassem e, nesse sentido, tentei produzir sempre um fio condutor entre as diferentes aulas, ligando conteúdos, da mesma forma, e como já referido, tentava explorar sempre as ideias tácitas dos alunos. Era muito comum dedicar na minha prática letiva cerca de 15 minutos no final da aula para a construção de quadros síntese com os seus contributos, da mesma forma que durante a aula era solicitada a sua participação oral. Também foi realizado um debate¹² na turma, estabelecendo uma relação entre o passado e o presente, demonstrando que a História é um processo importante na compreensão do presente. Tendo como ponto de partida exemplificado a intolerância religiosa vivida no séc. XVI, os alunos deveriam refletir se nos dias de hoje ainda podemos falar de uma sociedade intolerante, visando ajudar os alunos a preparem-se para a vida em sociedade, utilizando a matéria abordada em sala de aula para promover reflexões acerca da atualidade, com o objetivo de formar cidadãos críticos.

¹² Cf. Anexo VII- Planificação Intolerância religiosa, pp.106-107

Para terminar este capítulo, referir a participação em atividades extracurriculares de teor social, incluídas no Plano Anual de Atividades (PAA), com a distribuição no dia 25 de abril¹³ de um pequeno livrete com vários poemas referentes ao mesmo dia, e no dia 1 de junho¹⁴, dia do Patrono da escola, José Falcão. Por último, integrei sessões de direção de turma no final de cada período referentes às duas turmas concedidas ao Professor Orientador, e de autoavaliação do agrupamento.

1.4- Reflexão sobre o percurso formativo

Antes de iniciar a minha reflexão sobre o ano de estágio, acho de extrema importância referir o peso do 1º ano do Mestrado, considerando a componente teórica uma vertente indissociável da prática. Para mim, seria impensável começar a minha carreira docente, embora enquanto professora estagiária, sem uma base teórica, não só com os conhecimentos científicos inerentes à disciplina, mas também com as didáticas e as unidades curriculares das ciências da educação, preparando-nos para este novo mundo, que é a vida do professor. Desde as diretrizes da legislação em vigor, ao funcionamento de uma sala de aula, aos vários recursos que poderíamos utilizar na mesma, à importância dos currículos, a peculiaridade de cada aluno, à sua história, à história da instituição e acima de tudo aos valores, à missão mais importante do professor, formar cidadãos ativos.

A parte teórica é importante para a concretização da parte prática. Exemplo disso é a realização das planificações para cada aula lecionada, e, como já desenvolvi no subcapítulo anterior e relatei de uma forma breve todas as atividades concretizadas no decurso do estágio, denotando sempre a teoria enquanto orientadora do caminho a seguir e o ponto a chegar, é então, na prática que concluo este percurso com a sua execução. Daqui surge, então, a reflexão sobre todo este caminho, porque é através da reflexão que encontramos novos caminhos para melhorar e, num ano como este, certamente ponderar sobre a nossa prática pedagógica é o mais sensato, na medida em que estamos num ano de aprendizagens e podemos retirar daí o melhor de nós. Não nego a evolução de um docente durante toda a carreira, no entanto, considero o estágio o sítio perfeito para errar, melhorar e evoluir enquanto docente e ser-humano.

¹³Fonte: <http://ww2.aemc.edu.pt/2021/04/22/abril-sempre/>

¹⁴Fonte: <http://ww2.aemc.edu.pt/2021/06/02/comemoracao180nascimentojosefalcao/>

Colocar em palavras todo o ano de estágio é deveras complicado, uma experiência cheia de desafios que resultaram em tantas aprendizagens, é impensável fazer um balanço do mesmo sem referir o apoio incondicional e a interajuda entre todo o núcleo de estágio, agradecer ao Professor João Santo, pela motivação e ambição em ser uma pessoa melhor.

Recordar o nervosismo sentido na primeira aula lecionada pelo meu colega André Rodrigues, perceber se os alunos iam reagir de forma positiva a um professor novo, assim como, recordo as expectativas da minha primeira aula lecionada, a ansiedade, o receio de não correr como o planeado, sentimentos habituais ao início de carreira, desde as interrogações do “será que estou a fazer o certo?” ao compensador sentimento de objetivo cumprido. É certo que os momentos compensatórios foram superiores, embora, foi nos momentos de mais dificuldade que me superei. Recordo o quão difícil e frustrante foi, para mim, a primeira em ensino emergencial remoto. Depois de 100 minutos em frente de um computador, durante os quais os alunos não revelaram qualquer interesse ou motivação, mais uma vez, só tenho de agradecer aos meus colegas de estágio, ao Professor Orientador, João Santo, e à Professora Orientadora da Faculdade, Ana Ribeiro, pela ajuda, pela partilha de ideias que me ajudaram a superar as dificuldades nesta modalidade.

Perante os desafios encontrados tentei superar-me através de várias estratégias, e naturalmente, à medida que conhecia melhor a turma, também percebia como lidar com as características específicas da mesma. Com o passar do tempo, as aulas tornaram-se mais fluídas e o contacto periódico também ajudou na construção e fortalecimento da relação com os discentes. A utilização de plataformas digitais como o *Kahoot!*, a análise de documentos escritos e iconográficos além do visionamento de vídeos permitia uma pausa na exposição teórica, sendo, conseqüentemente, uma estratégia que funcionava nesta turma, isto é, intercalar a exposição com momentos menos densos, com o intuito de fortalecer conhecimentos.

Em suma, faço uma avaliação positiva de todo o meu desempenho enquanto professora estagiária, desde as competências relacionais, às pedagógicas, um ano de aprendizagens e obstáculos ultrapassados, sendo a base para o meu futuro, aprendi com os erros e fortaleci-me com virtudes. Defini, assim, o meu perfil enquanto docente, como já referi acima, apesar do carácter mutável, visto que a docência é uma profissão na qual estamos sempre aprender e evoluir.

CAPÍTULO II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1- Conceito de imagem

Desde os seus primórdios, a imagem acompanhou o Homem, e foi das primeiras formas de comunicação, não deixando de ter importância, mesmo após o recurso à linguagem verbal¹⁵. Exemplo disso são as gravuras rupestres, consideradas as representações artísticas mais antigas, ou até mesmo os egípcios com a escrita hieroglífica¹⁶. Podemos considerar, portanto, a imagem como uma representação, que o Homem foi deixando desde os tempos mais remotos, em determinado espaço e tempo¹⁷.

Vivemos num mundo rodeado por imagens¹⁸, e ao procurar uma definição, deparamo-nos com várias opções, demonstrando a sua complexidade¹⁹. O termo imagem deriva da língua latina, *imago*²⁰ que significa reprodução de algo ou alguém²¹, ou como refere Ferronha²², a imagem representa a própria realidade e termos de percepção, tanto individual como social.

Atualmente, ao sermos bombardeados constantemente por imagens que nos aparecem das mais variadas formas, quer seja pela imprensa, televisão ou até mesmo pelo telemóvel e também nos mais variados espaços, desde os políticos ou sociais, privados ou públicos, em momentos lúdicos ou educativos, torna-se importante educar os nossos olhos, mostrando a importância do conceito de literacia visual definido por Maria do Céu Melo²³:

[...] como o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da percepção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, e permitindo em

¹⁵ ALVARENGA, Amadeu (2002) - *Contributos para uma cultura da imagem educativa*- estudo de caso com os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho, p.40

¹⁶ SOUSA, Paula (2012) - *O uso da imagem no ensino das línguas estrangeiras*, Porto: Faculdade de letras- Universidade do Porto, p.3

¹⁷ ALVARENGA, Amadeu (2002) - *Contributos para uma cultura da imagem educativa*- estudo de caso com os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, Braga: Universidade do Minho, p.31

¹⁸ COELHO, T. (2012) - *A imagem e o ensino da história em tempos visuais*, Revista Percursos V.13, n. 02, Florianópolis, p.189

¹⁹ PEREIRA, Ana Rita (2018) - *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História*, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas- Universidade Nova de Lisboa, p.3

²⁰ Joly, M (2007) - *Introdução à análise da imagem*, José Eduardo Rodil (Trad.) Lisboa: Edições 70, p.19

²¹ Imagem in Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/imagem>

²² FERRONHA, A. (2001) - *Linguagem audiovisual: pedagogia com a imagem pedagogia da imagem*, Mafra: Elo, p.14

²³ MELO, Maria (2008) - *Imagens na Aula de História*, Diálogos e Silêncios. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda, p.13

alguns casos que os alunos se tornem conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatórias e, ou mesmo, tendenciosas.

Por isso mesmo, e como aponta Calado²⁴, pensar na imagem hoje em dia é reconhecê-la como um objeto inteligível e, conseqüentemente, assumir o poder que ela detém sobre a nossa cultura.

2.2- A literacia visual

O conceito de literacia visual surgiu nos anos 60, nos EUA, pela autoria de John Debes, que a definiu como “um grupo de competências da visão que um ser humano pode desenvolver ao ver, e ao mesmo tempo integrar outras experiências sensoriais”²⁵. Com o passar dos anos, foram vários os autores que se debruçaram sobre o tema, surgindo novas definições, como a de Isabel Capelo Gil²⁶, que mais recentemente afirmou o seguinte ponto de vista: “A literacia visual não se resume apenas à capacidade de análise e interpretação para decompor os sistemas imagéticos, mas a uma ferramenta que permite a produção de um discurso culturalmente crítico e visual”.

Da mesma forma, é relevante destacar a importância que vários autores na área do estudo da literacia visual dão à percepção para a leitura das imagens. Cada indivíduo observa as imagens recorrendo à percepção, e, portanto, a percepção acaba por estar influenciada pela sua cultura, uma vez que cada indivíduo analisa uma imagem segundo a sua realidade²⁷.

Por sua vez, Abrantes²⁸ aponta que ninguém observa uma imagem da mesma forma, defendendo que a cultura de cada indivíduo influencia a forma como este analisa uma imagem, dando importância a pormenores e descartando outros de acordo com as suas vivências.

Também Isabel Calado²⁹, nos seus estudos sobre o tema, refere a importância da percepção, pois “[...] uma mesma imagem pode ser diferentemente compreendida de acordo

²⁴ CALADO, Isabel (1994) - *A utilização educativa das imagens*, Porto: Porto Editora, p.12

²⁵ DONAGUY, Kieran & XERRI, Daniel (2017) - *The image in english language teaching*, Floriana: Et Council, p.5 (trad. Livre)

²⁶ GIL, Isabel Capelo (2011) - *Literacia visual: estudos sobre a inquietude das imagens*, Lisboa: Edições 70, p.35

²⁷ FERRONHA, A. (2001) - *Linguagem audiovisual: pedagogia com a imagem pedagogia da imagem*, Mafra: Elo, p.34

²⁸ ABRANTES, J.C. (1999) - *Breves contributos para uma ecologia da imagem*, In V encontros culturais da escola secundária Nuno Álvares Castelo Branco, Universidade de Coimbra, p.8

²⁹ CALADO, Isabel (1994) - *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto: Porto Editora, p.75

com vários fatores”. Assim, podemos concluir que a forma que cada um de nós vê e interpreta uma imagem está relacionada com as nossas especificidades sociais. Tal como afirma Valesca Litz³⁰, a perceção apresenta grande importância na leitura e análise de imagens, sendo esta influenciada pelas crenças, culturas e conhecimentos de cada ser humano.

Por outro lado, a leitura, interpretação e compreensão das imagens como algo espontâneo é uma ilusão³¹, pois esta obedece a um processo de aprendizagem que, como qualquer outro, deve ser conduzido desde cedo³².

Desde logo, para a interpretação e análise de uma imagem, temos de ter em consideração as perspetivas denotativa e conotativa. Segundo Ferronha³³, o nível conotativo está relacionado com as mensagens implícitas que a imagem pretende transmitir, e o nível denotativo refere-se à descrição dos diferentes elementos presentes na imagem.

Como já mencionado, a interpretação e análise de uma imagem obedece a ‘regras’ que, no campo da educação, ajudam os discentes a tornar-se visualmente letrados³⁴, sendo estas: primeiramente a observação, onde está implícita a identificação e descrição da informação relevante na imagem; de seguida a contextualização, onde o aluno situa no espaço e tempo a imagem; em terceiro lugar, o questionamento, estabelecendo relações e articulando ideias; por último, a compreensão, no sentido de o aluno fundamentar e validar a sua análise³⁵.

No entanto, e como refere Isabel Calado³⁶, não basta apenas desenvolver as competências relacionadas com a literacia visual nos discentes, uma vez que o mesmo deve acontecer com os docentes, pois só assim se torna possível fazer uma utilização proveitosa das imagens na disciplina de História. Segundo Barros³⁷, os professores não utilizam com tanta frequência a imagem na sala de aula, uma vez que eles próprios não dominam totalmente o conceito de literacia visual e o processo de análise e interpretação de documentos iconográficos.

³⁰ LITZ, Valesca Giordano (2009) - *O uso da imagem no ensino de história*, Curitiba: Instituição de ensino superior: Universidade Federal do Paraná, s/p

³¹ CALADO, Isabel (1994) - *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto: Porto Editora, p.33

³² GIL, Isabel Capelo (2011) - *Literacia visual: estudos sobre a inquietude das imagens*, Lisboa: Edições 70, p.36

³³ FERRONHA, A. (2001) - *Linguagem audiovisual: pedagogia com a imagem pedagogia da imagem*, Mafra: Elo, p.43

³⁴ PEREIRA, Ana Rita (2018) - *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História*, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas- Universidade Nova de Lisboa, p.9

³⁵ *Idem, ibidem*

³⁶ CALADO, Isabel (1994) - *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto: Porto Editora, p.18

³⁷ BARROS, Ricardo (2008) - *O uso da imagem na aula de história*, In Barca (Org.) *Estudos de Consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Actas das Sétimas jornadas internacionais de educação histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho, p.282

Ainda assim, podemos concluir que a imagem é utilizada de forma a motivar os alunos para a aprendizagem, como forma de simplificação de conteúdos e também como acrescento de matéria aos conteúdos lecionados³⁸.

Não abstenho as vantagens da utilização da imagem no processo de ensino-aprendizagem, torna-se fulcral “repensar o papel, as funções e os valores da educação num contexto de mudança”³⁹, de forma a tornar os alunos civicamente responsáveis, a saber analisar, intervir e integrar o mundo enquanto futuros cidadãos.

2.3- A imagem na sala de aula

Para entendermos melhor o propósito do Documento Iconográfico no ensino de História, é necessário analisar a evolução da sua utilização em literatura relativa ao mesmo. Segundo Litz, hoje em dia a utilização de imagens é uma das formas mais eficazes utilizadas como recurso pedagógico no ensino de História⁴⁰, no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Além de ser uma forma de levar novas abordagens para a sala de aula, é também uma alternativa para motivar os alunos. No entanto, demonstra ser ainda uma dinâmica utilizada há relativamente pouco tempo na prática letiva, como aponta Circe Maria Fernandes Bittencourt:

Para o ensino de História não existem muitas referências sobre o uso de imagens, apesar da ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, os quais tinham como principal preocupação o rádio, o cinema e a televisão na configuração de uma cultura de massa. Na trilha desses pesquisadores, historiadores vêm-se dedicando ao estudo da iconografia, incluindo análise das denominadas “imagens tecnológicas”⁴¹.

³⁸ CALADO, Isabel (1994) - *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto: Porto Editora, pp. 110-111

³⁹ VEIGA, Maria Luísa (2002) - *Evolução das áreas disciplinares: ciências físicas e exatas, A educação em Ciências na escolaridade básica: papel, fragilidade*, Revista Itinerário, n.º 3. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Educativas, p.41

⁴⁰ LITZ, Valesca Giordano (2009) - *O uso da imagem no ensino de história*. Curitiba: Instituição de ensino superior: Universidade Federal do Paraná, s/p.

⁴¹ BITTENCOURT, Circe M. F. (2005) - *Ensino de História: fundamentos e métodos*, São Paulo: Cortez Editora, p.361

Também Ricardo Campos faz referência a uma resistência na utilidade dos Documentos Iconográficos ao longo do tempo, embora, hoje em dia, poderemos falar de um maior interesse, consequente da era tecnológica em que vivemos.

A relação entre as ciências sociais e a imagem nunca foi fácil, e continua minada por uma série de dogmas e resistências. Porém, e curiosamente nunca como agora a imagem e as plataformas audiovisuais despertaram tanto interesse em jovens estudantes e investigadores de ciências sociais. (...) As denominadas metodologias visuais, empregues em diferentes campos do saber, têm vindo paulatinamente a afirmar-se como vias credíveis e legítimas de exploração da realidade social e cultural⁴².

Assim, testemunhamos que este tipo de documento deve ser mais que um auxiliar com carácter ilustrativo. Na verdade, oferece um conjunto de potencialidades, e deve possibilitar discussões sobre o contexto social, temporal e espacial em que foi produzido. Para além disso, é necessária existência de interrogações, pois nenhum documento é neutro - não sendo o documento iconográfico uma exceção. Estes são elaborados pelo Homem em sociedade, não contendo verdades absolutas ou um retrato fiel da sociedade. Neste contexto, percebemos que as funções da imagem são variadas. Segundo Maria Cândida Proença⁴³, destaca-se a função ilustrativa- a imagem ajuda a mostrar a temática abordada; a função motivacional- a imagem desperta curiosidade e sustenta o interesse dos discentes; e a função memorizadora- a imagem enquanto facilitadora da retenção de conteúdos. Por sua vez, a análise de Isabel Calado⁴⁴ vem acrescentar a existência de outras funcionalidades, entres as quais: a função poética- associada ao cunho artístico; a função representativa- onde a imagem reforça as informações consideradas mais importantes; função complemento- onde a imagem acrescenta conhecimentos aos que já foram adquiridos; e a função substitutiva- onde as imagens são autónomas.

De forma alguma as imagens devem substituir qualquer outra ferramenta de trabalho. Aliás, esta deve ser vista como mais uma ferramenta disponível para o professor. Em tempos onde a imagem invade a nossa vida a toda a hora, passando uma grande quantidade de informação, é então importante para a escola do século XXI ensinar os alunos a filtrar o necessário do acessório, assim como as manipulações presentes na produção visual, para que possam compreender melhor as sociedades atuais, ajudando na construção de um futuro cidadão

⁴² CAMPOS, Ricardo (2011) - *Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios*, *Análise social*, vol. XLVI (199), p.238

⁴³ PROENÇA, Maria Cândida (1990) - *Ensinar/ aprender História- questões da didática aplicada*, Lisboa: Livros Horizonte, p.170

⁴⁴ CALADO, Isabel (1994) - *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto: Porto Editora, p.102

ativo e consciente. Deste modo, é de extrema importância que a imagem seja incorporada na sala de aula, convertendo-a numa ferramenta didática⁴⁵.

A implementação das imagens em sala de aula, segundo Coelho & Ferreira⁴⁶, poderá ser realizada de três formas distintas: uma primeira como introdução a uma temática- servindo de motivação; como alicerce de aula - a imagem aqui funciona como o veículo através dos quais os conteúdos são lecionados; e por último, como forma de consolidação de conhecimentos adquiridos.

Posto isto, ainda que o ensino de História fique muitas vezes restrito à memorização de datas e nomes, não ajudando na motivação dos alunos, o professor deve adotar diferentes estratégias, não se acomodando nas tradicionais técnicas de ensino, de acordo com as suas turmas, a faixa etária e o tema a ser abordado. Enquanto principal responsável pela condução do processo de ensino, este deve conduzir as suas aulas para um desenvolvimento cognitivo e interpessoal dos discentes.

[...] a tendência atual do ensino de História é abandonar a narração meramente descritiva e a simples memorização de datas, nomes e acontecimentos, e introduzir novas metodologias e documentos de pesquisa e análise, dentre os quais elementos da cultura visual. Objetiva-se formar um estudante dinâmico, atuante em carácter multidisciplinar [...]⁴⁷.

Numa sociedade onde o contacto com os media é cada vez maior, e naturalmente os alunos, quer seja através do telemóvel, da televisão, dos videojogos e da internet, conseguem aceder muito rapidamente a qualquer informação, cabe também ao professor colocar à disposição dos alunos as ferramentas necessárias para conseguir identificar uma fonte fidedigna, e oferecer-lhes formas que lhes possibilitem fazer uma leitura crítica, com o objetivo de retirar as informações, quer seja de um documento escrito ou de uma imagem.

Se as novas tecnologias estão tão difundidas, porque é que o professor não se dota destas ferramentas enquanto estratégias para a sala de aula? Como refere Bittencourt⁴⁸, devemos

⁴⁵ ALVARENGA, Amadeu (2002) - *Contributos para uma cultura da imagem educativa- estudo de caso com os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico*, Braga: Universidade do Minho, p.115

⁴⁶ COELHO, Sandra & FERREIRA, José Daniel (2005) - *Da monarquia Constitucional à Primeira República- duas experiências de aprendizagem*, Cadernos Pedagógico-Didáticos A.P.H., nº 25. Lisboa: Associação Professores de História, p.11

⁴⁷ DOMNGUES, Cláudio Moreno (2006). *O olhar de quem olha: cultura visual, arte e mediação na aula de história- o uso da imagem na construção do conhecimento histórico*, São Paulo, p.18.

⁴⁸ BITTENCOURT, Circe (Org.) (1998) - *O saber histórico na sala de aula*, São Paulo: Contexto, p.89

“fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola” e cabe ao professor criar as oportunidades.

Como afirma Burke⁴⁹ o documento iconográfico não é o mais valorizado pelo professor, sendo-lhe apenas reconhecida a função ilustrativa. É o documento escrito que predomina na disciplina de História⁵⁰. Para além disso, Burke⁵¹ ainda defende que a imagem também é um vestígio criado por alguém que viveu na época e testemunhou determinado acontecimento.

Como mencionado, no ensino pela imagem, esta deve ser um instrumento de comunicação, de informação, motivação, meio de ilustração, devendo-se utilizá-la não como um auxiliar, mas sim como uma língua específica, que tem como objetivo facilitar conhecimento e, como refere Maria do Céu Melo⁵² sobre a utilização de imagens como fonte de conhecimento, as mesmas “implicam uma nova visão da aprendizagem, uma aprendizagem voluntária baseada no diálogo, no questionamento e na procura”.

A escola tem como missão despertar e promover a curiosidade intelectual e criar cidadãos que, ao longo da sua vida, valorizam o saber⁵³. Como é referido nas aprendizagens essenciais do aluno, mais especificamente, relativas ao ensino secundário, encontramos a importância de “analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado”⁵⁴.

Tudo isto tem como objetivo desenvolver capacidades de pensamento crítico e criativo, desenvolver a linguagem, desenvolvimento pessoal e aperfeiçoar o saber científico, técnico e tecnológico.⁵⁵ Ainda assim, é visível a perda do documento iconográfico para o documento escrito, na medida em que para este último existe uma aprendizagem essencial específica para a leitura, interpretação e compreensão. Por outro lado, o documento iconográfico, está subentendido na análise de fontes de natureza diversa. Estamos perante uma linha de pensamento onde todos reconhecem a potencialidade do ensino pela imagem. No entanto, e

⁴⁹ BURKE, Peter (2001) - *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*, Reaktion books, p.12

⁵⁰ EÇA, T. (2008) - Prefácio. In Melo, M. C. (Org.) *Imagens na aula de história*. Diálogos e silêncios. Mangualde: edições Pedagogo, pp.7-10

⁵¹ BURKE, Peter (2001) - *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*. Reaktion books, pp.17-18

⁵² MELO, Maria (2008) - *Imagens na Aula de História*. Diálogos e Silêncios. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda, p.9

⁵³ MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) (2017) - *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, p.9

⁵⁴Fonte: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf

⁵⁵ CALADO, Isabel (1994) - *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto: Porto Editora, p.19

como refere Chaves, Lima e Vasconcelos⁵⁶, a utilização dos documentos iconográficos na sala de aula continua a “vítima, por um lado, da dispersão de metodologias usadas e, por outro, de uma carência a nível da preparação básica do professor no sentido de uma seleção e utilização técnico-didática adequada da mesma”.

Posto isto, o professor, então, detém o papel de mediador entre o discente, o objeto de estudo e a realidade, levando o aluno para um caminho de análise de forma a que chegue a um conhecimento mais elaborado. Quanto maiores e mais diversificadas forem as experiências do aluno, maior é a possibilidade de este desenvolver competências de análise e pensamento crítico⁵⁷.

Atualmente, o recurso à imagem na sala de aula torna-se indispensável para a dinamização da aula e uma intervenção dos discentes ativa na sua análise. Somos constantemente bombardeados por imagens e, portanto, como defende Coelho⁵⁸, cabe aos docentes introduzir estes documentos na sala de aula, ensinando a ler, compreender e analisar imagens. Uma abordagem de conteúdos muito mais apelativa, estimulando os processos de aprendizagem e assim facilitando a aquisição de conhecimentos. Segundo Paranhos:

Parcelas expressivas de profissionais, instigados pela necessidade de produzir novas pontes de comunicação com os alunos, passam a refletir criticamente sobre suas práticas educativas. Mais do que isso, como que tateando outros caminhos, tentam incorporar ao arsenal de recursos utilizados em classe outras linguagens para além das habituais⁵⁹.

Trazer, então, novas abordagens e recursos para a sala de aula é motivador para os alunos e ajuda na construção do seu pensamento crítico, embora seja um processo evolutivo, tal como aprender a ler e a escrever – atividade que demora anos. É óbvio que aprender a ver também se torna um processo vagaroso na maioria das vezes e, portanto, é necessário alfabetizar visualmente os alunos para que dominem a leitura de imagens. Segundo Calado⁶⁰, alfabetismo

⁵⁶ CHAVES, José; LIMA, Maria Isabel & Vasconcelos, Maria Francisca (1993) - *A imagem: publicidade ao ensino*, Braga: Universidade do Minho, p.107

⁵⁷ LITZ, Valesca Giordano (2009) - *O uso da imagem no ensino de história*, Curitiba: Instituição de ensino superior: Universidade Federal do Paraná, s/p.

⁵⁸ COELHO, T. (2012) - *A imagem e o ensino da história em tempos visuais*, Revista Percursos V.13, n. 02, Florianópolis, p.191

⁵⁹ PARANHOS, Adalberto (1996) - *Saber e prazer: a música como recurso didático pedagógico*. In FRANCO, Alécia Pádua (org.), *Álbum musical para o ensino de história e geografia no 1º grau*, Uberlândia: Escola de Educação Básica/ Universidade Federal de Uberlândia, p.8

⁶⁰ CALADO, Isabel (1994) - *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto: Porto Editora, p.25

entende-se pela capacidade de os indivíduos compreenderem um determinado sistema de representação e de se expressarem através dele.

Podemos então falar de complementaridade entre a imagem e a palavra ou cada uma delas tem o valor suficiente para trabalhar “sozinha”? Para alguns autores, esta é uma relação que deve obedecer a uma hierarquização. Por outro lado, há quem defenda a especificidade e potencialidade de cada um, negando uma subordinação. Hastrup⁶¹ não contesta a importância da imagem, mas refere que esta no seu estado puro encerra um valor limitado para a construção do conhecimento, ao contrário de Caiuby Novaes⁶², que defende que as imagens favorecem mais que o texto, à introspeção e à memória. Já Edwards⁶³, considera a possibilidade de coexistência entre estas duas linguagens. Da mesma forma, Ricardo Campos⁶⁴ diz que estes documentos devem ser analisados numa ótica de complementaridade e enriquecimento de procedimentos. Observando estes autores, verifica-se que a imagem sofreu durante muito tempo à sua catalogação no domínio da estética, tornando-se incapaz de aportar mais valias ao debate intelectual, tal como refere Campos:

A relação das ciências sociais com as imagens, apesar de ser antiga, não é pacífica. As imagens foram e são utilizadas basicamente enquanto signos analógicos que nos transmitem informações sobre uma realidade observável. [...] urge, por isso longe de atitudes dogmáticas e de proposições arrebatadas de iconofobia ou de iconolatria, reequacionar o papel e o lugar das máquinas e das gramáticas visuais para a examinação e descrição do mundo⁶⁵.

Ora, para a utilização deste recurso, devemos-nos sempre interrogar de como se deve proceder à análise de uma imagem. Segundo Moderno⁶⁶, a primeira fase de «vagabundagem visual» é aquela onde o aluno vê a imagem sozinho sem a mediação do professor. De seguida, dá-se a exploração da imagem com a mediação do professor, descrevendo a imagem. Por outro lado, Domingues defende:

⁶¹ HASTRUP, K. (1992) - *Anthropological visions: some notes on visual and textual authority*, In P Crawford e D. Turton. Manchester University Press, p.12

⁶² CAIUBY, Novaes (2008) - *Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico*, Mana, p.465

⁶³ EDWARDS, E. (1997) - *Beyond the boundary: a consideration of the expressive in photography and anthropology*, In Yale University Press, p.68

⁶⁴ CAMPOS, R. (2011) - *Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios*, Análise social, vol. XLVI (199), p.256

⁶⁵ CAMPOS, R. (2011) - *Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios*, Análise social, vol. XLVI (199), pp.255-257

⁶⁶ De acordo com Moderno, conforme citado por LENCASTRE, José Alberto & CHAVES, José Henrique (2003, p. 2101) - *Ensinar pela Imagem. In Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, nº8, Universidade do Minho, pp.2100-2105

[...] Abordar os estudantes com a pergunta direta: O que você observa? Pode gerar um desconforto, pois nem sempre o que é claro para o mediador é claro para o estudante, assim ele pode se sentir pressionado, comprometendo o desenvolvimento da ação mediática. É preciso estar atento a estas questões para que o exercício não se torne uma atividade sem significação. Acredito ser mais prudente abordar o estudante com questões abertas do tipo: Vamos conversar sobre esta imagem? O que você pode me dizer sobre esta imagem? O que podemos ver nesta imagem? Estas questões podem trazer o adolescente para perto do mediador, tirando a aura incisiva e inquisitorial de uma pergunta direta, dando a ação um clima mais amistoso e de parceria, o aluno não se sente só, mas amparado pelo emprego do pronome em terceira pessoa: “vamos” ou “podemos”⁶⁷.

Assim, o professor funciona como um intermediário que estabelece a ligação entre os alunos e as imagens, intermediação que deve atuar através de questões, criando uma ligação entre imagem e o discente⁶⁸. Ora, a aprendizagem pela imagem só acontece quando o aluno possui conhecimentos/informações sobre a imagem apresentada, isto se a própria não for uma estratégia utilizada no início de aula para debater ideias tácitas, pois para o aluno a informação só fará sentido se previamente possuir conhecimentos sobre o tema.

Podemos assumir o leque de vantagens associados à utilização da imagem, desenvolvendo no aluno uma série de novas competências entre elas a literacia visual⁶⁹. Tal como defende Burke⁷⁰ “os testemunhos sobre o passado oferecidos pelas imagens são de valor real, [...] apoiando, as evidências dos documentos escritos. [...], as imagens têm algo acrescentar. Elas oferecem acesso a aspetos do passado que outras fontes não alcançam. O seu testemunho é particularmente valioso em casos em que os textos disponíveis são poucos e raros”, mas, ainda assim, embora e tal como refere Melo⁷¹, as imagens apesar de conterem tanta informação como a documentação textual, estas são vistas como formas de exemplificar uma ideia, não sendo considerada por si só uma fonte.

É fundamental trabalhar o documento iconográfico na sala de aula de forma a dotar os alunos de competências essenciais, tais como a capacidade de análise e interpretação de

⁶⁷ DOMINGUES, Cláudio Moreno (2006) - *O olhar de quem olha: cultura visual, arte e mediação na aula de história – o uso da imagem na construção do conhecimento histórico*, São Paulo. p. 69

⁶⁸ MONTEIRO, Miguel (2018) - Ensino da História. In Veiga, Feliciano (coord.) - *O ensino da Escola de hoje-teoria, investigação e aplicação*, Lisboa. Climepsi Editors, pp. 241-263

⁶⁹ ESCOVAL, Catarina (2020) - *A utilização de documentos iconográficos no Ensino de História*, Coimbra: Universidade de Coimbra- Faculdade de Letras, p.23

⁷⁰ BURKE, Peter (2001) - *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*, Reaktion books, p.233

⁷¹ MELO, Maria (2008) - *Imagens na Aula de História*, Diálogos e Silêncios, Mangualde: Edições Pedagogo, Lda, p. 13

imagens⁷². Por sua vez, a descrição de uma imagem torna-se um processo idêntico para todos, sendo que a interpretação da mesma incita a uma leitura individual que pode resultar em várias significações, potenciando o surgimento de debate entre os alunos⁷³, pois a imagem não é um espelho da realidade, e a sua interpretação é mais do que uma descrição literal. Deve-se instigar a criatividade e a percepção do observador.

2.4- A Evidência Histórica

Se todos temos pilares fundamentais, também a História tem as fontes como algo imprescindível, pois é através delas que se constrói. Esta resulta exatamente da interpretação da informação contida nas fontes e, quando retirada de forma crítica, designa-se de evidência histórica.

A evidência histórica vai para além da competência para identificação das evidências do passado, uma vez que remete para a capacidade de, a partir delas, extrair criticamente informação necessária à construção do conhecimento sobre o passado⁷⁴.

Desde os anos 70, com o movimento da *Nova História*, foram desenvolvidos conceitos considerados estruturais, entre os quais os conhecimentos de segunda ordem que, segundo Monsanto⁷⁵, permitem a “compreensão da lógica interna da História, a organização do conhecimento e a compreensão dos conceitos substantivos à disciplina” de História. Assim sendo, os conceitos substantivos da disciplina de História constituem um dos instrumentos que garantem aos alunos construir narrativas históricas válidas⁷⁶.

⁷² EÇA, T. (2008) - Prefácio. In Melo, M. C. (Org.) *Imagens na aula de história*. Diálogos e silêncios, Mangualde: edições Pedago, p.7

⁷³ ABRANTES, J.C. (1999) - *Breves contributos para uma ecologia da imagem*, In V encontros culturais da escola secundária Nuno Álvares Castelo Branco. Universidade de Coimbra, p.8

⁷⁴ ASHBY, Rosalyn (2006) - *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre afirmações factuais singulares*, in Educar em Revista, vol. 22, p.155

⁷⁵ MONSANTO, M. M. M. (2004) - *Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da história de Portugal: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico e do secundário*, Braga: Universidade do Minho, p.4

⁷⁶ HENRIQUES, Bernardo Almeida Santos de Almeida (2021) - *O desenvolvimento da evidência histórica através do documento escrito: Um estudo com alunos do 3º ciclo*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, p.18

Não devemos tratar as fontes como um processo acabado - neste estudo em particular, os Documentos Iconográficos – pois, como refere Abrantes⁷⁷, a imagem não é a realidade, mas a sua representação e, como qualquer outro documento, este consubstancia um olhar particular sobre o objeto representado.

Neste âmbito, através de exemplos práticos, tendo como questão teórica de partida “Qual a importância dos documentos iconográficos na construção do ensino em história?”, e orientada pela metodologia de Ashby com a sua escala de evidência, é pretendido que os alunos adquiram a consciência de que o testemunho do passado contém sempre evidência histórica, mesmo que esta não esteja explícita no documento, pois tal como Ashby refere:

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 mesmas⁷⁸.

A evidência surge neste trabalho enquanto forma de aferir se os discentes conseguem interrogar e compreender a imagem, se o Documento Iconográfico é um facilitador de aprendizagens e que tipo de aprendizagens conseguimos retirar. Como aponta Maria Helena Veríssimo:

Dada a sua complexidade, o conceito de evidência histórica integra, ainda de forma emergente, o léxico do ensino da História, em Portugal. Embora a utilização das fontes esteja contemplada como uma das competências a desenvolver ao nível dos programas da disciplina de História do ensino secundário, e seja um dos critérios fundamentais na conceção e avaliação das provas de exame nacionais, observa-se ainda um nível de interpretação das fontes por parte dos alunos do ensino secundário, centrado sobretudo na reprodução de mensagens⁷⁹.

Ora, a maioria dos estudantes trata a informação dos documentos como é dada, apesar de existir um reconhecimento de que os saberes do passado derivam de materiais deixados para

⁷⁷ ABRANTES, J.C. (1999) - *Breves contributos para uma ecologia da imagem*, In V encontros culturais da escola secundária Nuno Álvares Castelo Branco. Universidade de Coimbra, p.5

⁷⁸ ASHBY, Rosalyn (2003) - *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*, in Barca, Isabel (org.), Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Braga: Universidade do Minho, p.42

⁷⁹ VERÍSSIMO, M. H. (2012) – *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*, Braga: Universidade do Minho, p.V

trás⁸⁰. Apesar disso, tais informações não são questionadas, mas sim validadas pela autoridade que determinada obra ou autor detém.

Contudo, a evidência é, segundo Veríssimo⁸¹, constituída a partir dos vestígios do passado a que decidimos aceder, selecionando e interpretando as fontes disponíveis e construindo hipóteses explicativas e inferenciais, de forma a construirmos conhecimento histórico. Por sua vez, Rosalyn Ashby⁸² designa a evidência como “o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)”.

Assim, podemos compreender que interpretar o documento iconográfico envolve outras operações de cognição histórica, onde é necessário compreender que as pessoas no passado pensavam, acreditavam e sentiam de forma diferente, visto que a realidade política, social e económica também é distinta. Logo, a multiperspetiva acaba por estar associada ao conceito de Evidência, uma vez que as fontes não carregam por si só um significado e necessitam de uma interpretação. Neste sentido, o conhecimento histórico é construído a partir da interpretação da evidência. Por outro lado, a evidência é também:

constituída a partir dos vestígios do passado a que decidimos aceder, selecionando e interpretando as fontes disponíveis e construindo hipóteses explicativas, inferenciais e adutivas, de forma a construirmos conhecimento histórico⁸³

De forma a compreender melhor a temática, existem vários estudos sobre a evidência histórica, implementados em contextos reais. Por exemplo, Denis Shemilt, dedicou-se ao estudo de ideias dos adolescentes sobre evidência e metodologia na disciplina de História, um modelo de progressão sobre as ideias dos alunos sobre a evidência. Este modelo propõe quatro estádios hierárquicos para categorizar o nível de compreensão lógica dos adolescentes. No primeiro estádio de evidência, o conhecimento do passado é tomado como garantido, isto é, não há questionamento. Na segunda fase, o mesmo acontece, pois, as fontes são entendidas como acontecimentos que trespassam a verdade e são inquestionáveis. Nos estádios seguintes

⁸⁰ ASHBY, Rosalyn (2006) - *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares*, in *Educar em revista*, vol.22. p.154

⁸¹ VERÍSSIMO, M. H. (2012) – *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*, Braga: Universidade do Minho, p.53

⁸²ASHBY, Rosalyn (2003) - “O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos”, in Barca, Isabel (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, p.42

⁸³ VERÍSSIMO, M. H. (2012) - *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*, Braga: Universidade do Minho, p.54

(Terceiro e Quarto) os alunos já inferem que as fontes podem ser incompletas e aqui já existe uma atitude crítica⁸⁴.

No seguimento da publicação do estudo de Shemilt, surge o estudo da Rosalyn Ashby e Peter Lee⁸⁵, com o objetivo de perceber as ideias dos alunos sobre a evidência, dando origem à escala de progressão de evidência dividida em seis níveis:

Nível 1: Imagens do passado

Nível 2: Informação

Nível 3: Testemunho

Nível 4: Tesoura e cola

Nível 5: Evidência num contexto mínimo

Nível 6: Evidência no contexto⁸⁶

De forma resumida, no **Nível um** os alunos não levantam questões acerca das bases nas quais as histórias do passado se apoiam, considerando que as fontes proporcionam acesso direto ao passado e, portanto, a sua validade não é uma questão. No **Nível dois**, apesar dos alunos reconhecerem que as fontes estão ligadas ao passado e são a base para que é dito acerca deste, estas ainda são vistas como fornecedoras de informação, sendo esta correta ou incorreta. No **Nível três**, os alunos já são capazes de explicar alguns conflitos. Aqui, as fontes são validadas de acordo com o alcance que parecem ter para dizer a verdade, já são capazes de distinguir evidência de informação. No **Nível Quatro**, os alunos apesar de revelarem um maior entendimento sobre as fontes, ainda sentem dificuldades de reconhecer o potencial que uma fonte oferece como evidência. Já no **Nível Cinco**, os estudantes compreendem que os historiadores podem fazer inferências que não dependem de alguém estar a dizer a verdade, aqui começamos a considerar as fontes como evidência. No último nível, ou seja, o **Nível Seis**, os discentes compreendem que os traços do passado têm de ser entendidos nos termos das

⁸⁴ Trad. SHEMILT, Denis (1987) - *Adolescent Ideas about Evidence and Methodoly in History*, in Portal, Christopher (ed.) *The History Curriculum for Teachers*, Filadélfia: Palmer Press, pp.42-59

⁸⁵ R. Ashby & P. Lee (1987) - *Discussing the evidence*, Teaching history, Londres, The Historical Association, Inglês (Estados Unidos).

⁸⁶ ASHBY, Rosalyn (2003) - *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*, in Barca, Isabel (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, pp.54-55

sociedades que as produziram, isto é, a evidência no seu contexto histórico. A descrição integral encontra-se em anexo⁸⁷ por ser a escala utilizada nas experiências pedagógicas deste estudo.

Partindo deste modelo, o docente será capaz de elaborar estratégias direcionadas ao seu público, com o objetivo da sua progressão. No entanto, Ashby alerta para a dificuldade que analisar fontes acarreta para os estudantes⁸⁸, e tal como Veríssimo aponta, um discente que se limita à memorização de conteúdos sem interrogar as fontes e, conseqüentemente, compreendê-las pelo que são e pelo que nos podem dizer acerca do passado, terá como consequência a iliteracia histórica⁸⁹.

Como já abordado, podemos clarificar a importância da utilização de fontes no ensino de História tendo por base a evidência, neste caso, o documento iconográfico. Estas são utilizadas enquanto recurso didático na construção do conhecimento, na interpretação do passado e no desenvolvimento do pensamento histórico, embora não signifique tornar os alunos historiadores, mas sim “que o aluno chegue a interiorizar alguns princípios, tais como: que a História é uma ciência com uma metodologia própria [...]; que o conhecimento do passado é sempre parcial e se dá a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios; que existem diversos níveis de análise sobre o passado, bem como diferentes construções conceituais [...]”⁹⁰

A disciplina de História, deve estar direcionada para o desenvolvimento de competências complexas, com o objetivo de formar futuros cidadãos, ativos e informados e, portanto, nota-se a importância do espírito crítico, pensamento este que decorre do tratamento de informação contraditória proporcionando o cruzamento de perspetivas⁹¹.

Burke (2004) defende que o documento iconográfico cada vez mais ganha terreno na aula de História. Da mesma forma, Cardoso e Mauad⁹² consideram que a proposta de se trabalhar com fontes históricas não verbais não é recente. A partir do século XX, com os *Annales* (1929) e conseqüente rompimento com o positivismo do século XIX, procurou-se

⁸⁷ Cf. Anexo IX- Escala de Evidência Rosalyn Ashby, p.109- 110

⁸⁸ ASHBY, Rosalyn (2003) - *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*, in Barca, Isabel (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, p.50

⁸⁹ VERÍSSIMO, M. H. (2012) - *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho, p.17

⁹⁰ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tânia Braga (2003) - *O trabalho histórico na sala de aula*, in História & Ensino, v.9, Londrina, p.225

⁹¹ LOBO, Diana Filipa Dias Trindade (2020) - *A evidência histórica na construção do ensino e da aprendizagem na aula de História*. Coimbra: Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, p.25

⁹² CARDOSO, C. F.; MAUAD, A. M. (1997) - *História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema*, In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.), *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, pp.401-402

entender a sociedade, onde a História deixa de se preocupar apenas com meandros políticos para assumir os problemas de cariz social. Esta contextualização surge pela ampliação da conceção de fonte na pesquisa em História e, conseqüentemente, a utilização no Ensino.

A imagem surge enquanto fonte na sala de história e, como aponta Burke⁹³, todo o documento iconográfico pode servir como evidência histórica, alcançando aspetos do passado que outras fontes não alcançam⁹⁴. Daqui reparamos que as imagens são feitas para serem lidas e interpretadas de acordo com a cultura de quem a produz. Também Paiva⁹⁵ defende a imagem como uma das fontes mais ricas e repletas de possibilidades, desde que utilizada adequadamente.

Assim, a História passa a ser mais compreensível para o aluno quando este utiliza a evidência como inferência a partir das fontes. Do mesmo modo, os estudantes devem entender que os historiadores utilizam a evidência contida nas fontes que investigam para fazer história.

⁹³ BURKE, Peter (2001) - *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*, Reaktion books, p.20

⁹⁴ *Idem*, p.233.

⁹⁵ PAIVA, Eduardo França (2006) - *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, p.17

CAPÍTULO III- ABORDAGEM METODOLÓGICA, RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

No presente capítulo, serão indicadas as opções metodológicas escolhidas para a presente investigação. Primeiramente, são descritas a questão de investigação e objetivos deste trabalho, já mencionados. De seguida, o modelo metodológico a seguir com presente justificativa do mesmo, assim como a descrição da população visada no estudo. Por último, haverá a fundamentação da escolha deste tema.

3.1- Questão de investigação e objetivos

Terminada a abordagem teórica, é perceptível a importância do documento iconográfico no âmbito da sala de aula, assim, desde cedo se concebeu a questão de investigação no sentido de orientar o trabalho ao longo do estágio pedagógico. Tal como referido anteriormente, a questão de investigação alicerçou este trabalho, tornando-se a linha orientadora da presente investigação:

- “Qual a importância dos documentos iconográficos na construção da aprendizagem em história?”

De modo a dar resposta à questão de investigação e restritamente ligados, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- “Avaliar a eficácia da utilização deste recurso para a compreensão da matéria lecionada durante o ano letivo”;
- “Identificar como os discentes extraem evidência deste tipo de documento”;
- “Identificar as fontes mais significativas para a construção do conhecimento histórico”.

No sentido de dar resposta à questão de investigação e aos objetivos, foram ao longo do estágio pedagógico planeadas várias atividades que envolvessem os alunos com o Documento iconográfico, de natureza diversa e aplicados em momentos distintos descritos posteriormente.

3.2- Metodologia de investigação

O presente estudo insere-se no quadro de uma investigação de abordagem metodológica qualitativa, fenomenológica e descritiva. Em virtude destas características, consideramos pertinente adotar a metodologia de estudo de caso. Trata-se de uma abordagem holística, que segundo vários autores, herdamos as características da investigação qualitativa⁹⁶. O estudo de caso enquanto estratégia é abordado por vários autores, dos quais destacar Yin⁹⁷ e Stake⁹⁸, um método baseado na recolha, análise e interpretação de informação onde o propósito da investigação é o estudo intensivo de um caso, sendo este algo bem definido. Tendo em conta que o estudo de caso parte de um problema iniciado “porquê” ou “como” dando sentido à questão de investigação proposta inicialmente - “Qual a importância dos documentos iconográficos na construção da aprendizagem em história?”, e onde os objetivos mencionados são claros, pretende-se através da aplicação contínua de exercícios avaliar a eficácia deste tipo de documento no desenvolvimento dos alunos, além disso a investigação é aliada à presente fundamentação teórica.

Com o objeto de estudo definido, foi necessário adotar estratégias para uma recolha de dados adequada e consequente análise. Assim, ao longo do ano letivo, o método escolhido foi a utilização de fichas de trabalho, elaboradas com questões pertinentes sobre o documento iconográfico a analisar, de forma a conseguir recolher dados. Ora, os mesmos dados são analisados e categorizados de acordo com a escala de evidência desenvolvida por Rosalyn Ashby⁹⁹ (6 níveis).

No que concerne à escolha da técnica de recolha e análise, foi definido que os dados seriam recolhidos através de fichas implementadas na sala de aula com o objetivo de consolidar conhecimentos através de documentos iconográficos, tendo em consideração que este tipo de fontes assim como, a noção de evidência são tarefas trabalhosas, estas atividades foram desenvolvidas ao longo dos três períodos letivos, com o objetivo de se alcançar a evolução na análise deste tipo de documentos.

⁹⁶ MEIRINHOS, Manuel & OSÓRIO, António (2010) - *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*, in EDUSER: revista de educação, v.2, pp. -65

⁹⁷ YIN, R. (2005) - *Estudo de caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

⁹⁸ STAKE, R. E. (1999) - *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

⁹⁹ ASHBY, Rosalyn (2003) - *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*, in Barca, Isabel (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, pp.54-55

3.3- Caracterização dos participantes

O estudo de investigação, foi aplicado a uma turma de Ensino Secundário, do 10º ano, pertencente ao curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, composta por 23 estudantes, dos quais 12 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos, da qual se registam 7 retenções anteriores.

A turma é pautada pela falta do cumprimento das normas de sala de aula e pela ausência de hábitos de estudo, o que se traduz numa turma com um desempenho razoável. É também importante referir que um aluno beneficia de medidas no contexto das Necessidades Educativas Especiais e dois necessitam do Programa Educativo Individual. No decorrer das atividades letivas, é notória a falta de interesse nas tarefas propostas pela quantidade de trabalhos não entregues, mesmo em tempo letivo. De referir também a dificuldade em interpretar fontes históricas, neste caso, os documentos iconográficos, por ser uma fonte ainda pouco utilizada enquanto fornecedora de informação, e mostrando apenas o seu carácter ilustrativo¹⁰⁰. Desta forma, foi necessário um trabalho contínuo que se iniciou com as fontes escritas (fonte onde se sentem mais à vontade), com uma transição gradual e ininterrupta para o documento iconográfico.

Deixando também uma nota para a questão do período de ensino remoto emergencial, consequência da situação pandémica pela qual atravessamos, durante o qual foi notório o desinteresse por parte dos alunos.

3.4- Escolha do tema

Acreditando num ensino melhor, onde através da educação se pretende desenvolver cidadãos com espírito crítico, é de extrema importância saber ler, interpretar e refletir o mundo que nos rodeia. Podemos dizer que somos analfabetos visuais¹⁰¹, pois tratamos as fontes visuais como pura ilustração. Por sua vez, e porque os alunos têm acesso a um número crescente de imagens no seu quotidiano, torna-se necessário analisar e interpretar imagens na disciplina de

¹⁰⁰ MELO, Maria (2008) - *Imagens na Aula de História*, Diálogos e Silêncios. Mangualde: Edições Pedagogo, p.13

¹⁰¹ *Idem*, p.14

História, isto é, dar sentido ao que vemos de acordo com o contexto cultural, político, económico e religioso em que foram criadas e divulgadas¹⁰².

Tal como refere Ricardo Campos,¹⁰³ um professor deve-se dotar das mais variadas metodologias com o objetivo de promover aulas mais prazerosas, enriquecendo procedimentos de análise, e estimulando a exploração de novos caminhos. Neste contexto, um documento iconográfico não serve apenas para embelezar o manual, este deve ser considerado uma fonte, um documento que não é neutro por ser elaborado pelo Homem em determinado contexto¹⁰⁴. Não privando a utilização de outras fontes, todas devem ser bem utilizadas e exploradas, tornando-se uma verdadeira fonte de informação, pesquisa e conhecimento. Como refere Litz, quantas mais variadas forem as fontes utilizadas em sala de aula maior será a probabilidade de formar cidadãos críticos e ativos.

A utilização de linguagens diferenciadas 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 traz¹⁰⁵.

Tal como as fontes escritas, já há bastante tempo associadas ao ensino de História, o uso das imagens possibilita a interpretação do passado, representando determinado período ou época, com riqueza de informação. As fontes históricas são nada mais que representações do mundo elaboradas pelos seus autores, dentro do seu contexto histórico, carregando as suas ideologias. No entanto, as fontes escritas comparadas com as imagéticas são vistas sempre como mais confiáveis, sofrendo uma catalogação consagrada à arte ou entretenimento¹⁰⁶, mas vivendo numa sociedade visual, onde a imagem é utilizada para influenciar não será urgente dotar os alunos com as ferramentas necessárias para a análise das mesmas?

Concluindo, se a educação tem por objetivo formar cidadãos conscientes, isto só é possível através de uma compreensão crítica da sociedade. Estudar o passado pelo passado não basta, é necessário utilizar fontes que afastem a ideia usual da História como uma disciplina de memorização e maioritariamente teórica, estabelecendo-se uma relação entre o ensino e a

¹⁰² LITZ, Valesca Giordano (2009) - *O uso da imagem no ensino de história*, Curitiba: Instituição de ensino superior: Universidade Federal do Paraná, s/p.

¹⁰³ CAMPOS, Ricardo (2011) - *Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios*, Análise social, vol. XLVI (199), p. 256

¹⁰⁴ LITZ, Valesca Giordano (2009) - *O uso da imagem no ensino de história*, Curitiba: Instituição de ensino superior: Universidade Federal do Paraná, s/pág.

¹⁰⁵ *Idem, ibidem*

¹⁰⁶ CAMPOS, Ricardo (2011) - *Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios*, Análise social, vol. XLVI (199), p.252

iconografia onde o mundo imagético ocupa muita mais espaço no nosso olhar do que o texto escrito, tornando-se uma linguagem portadora de significado, informações e representações¹⁰⁷ e, como aponta Paiva¹⁰⁸ a iconografia é “umas das fontes mais ricas e repletas de possibilidades, desde que forjada adequadamente”.

Caracterizada pelo seu carácter transversal, a imagem adequa-se a qualquer conteúdo programático, além coadunar uma linguagem mais dinâmica que possibilita um posicionamento crítico pretendido pelo Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

¹⁰⁷ CECATTO, Adriano & MAGALHÃES, António Germano (2011) - *A iconografia e o ensino de História: potencialidades e possibilidades*, In: ENCONTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, 2, Fortaleza. SEMANA DE HUMANIDADES, HUMANIDADES: ENTRE FIXOS E FLUXOS, 8, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Universidade Federal do Ceará; Universidade Estadual do Ceará, p.2

¹⁰⁸ PAIVA, Eduardo França (2006) - *História e Imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, p.17

CAPÍTULO IV- APLICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E ANÁLISE DE RESULTADOS

O presente capítulo está dividido em três subcapítulos. No primeiro procede-se a uma descrição do estudo realizado. Seguidamente, segue-se a análise dos resultados obtidos nas experiências pedagógicas descritas no subcapítulo anterior, analisados com base na escala de evidência desenvolvida por Rosalyn Ashby, assim como a respetiva justificação dos níveis atribuídos. Por último, é apresentada uma discussão dos resultados obtidos tendo em conta literacia do mesmo campo temático, com o objetivo de verificar o grau de eficácia da utilização das fontes iconográficas no ensino de História.

4.1- Descrição do estudo

Tendo em conta que o desenvolvimento da noção de evidência é uma tarefa por si só complicada, foi necessário um trabalho regular ao longo do ano, na expectativa que a continuidade ajude na evolução do tratamento de fontes iconográficas. Também para auxiliar os alunos, as fichas de trabalho eram sempre realizadas de acordo com a matéria lecionada em sala de aula, visto que era uma turma com problemas na realização de tarefas, aliado à dificuldade na interpretação de imagens sentidas desde início. Partindo desse princípio, a estratégia adotada foi de primeiro analisar fontes escritas, considerando que é uma fonte “familiar”, e de forma gradual o documento iconográfico foi introduzido na sala de aula, numa tentativa de distribuir as “dificuldades” dos exercícios realizados.

Além de começar o trabalho através da análise de fontes escritas, durante todo o ano letivo foram realizadas, sempre que possível e oportuno, de forma oral e em discurso vertical, a análise de imagens. Ora, visto que estamos a lidar com uma turma de perfil com dificuldades de aprendizagens, pouco trabalhadora e com pouca bagagem do 3º Ciclo, onde é muito difícil mobilizar conhecimentos, todas as atividades foram realizadas enquanto consolidadoras de conhecimentos. Isto significa que, na sua maioria, as fichas foram realizadas no final da aula lecionada e de acordo com a matéria em questão, para que fosse mais fácil a mobilização de conhecimentos entre a mensagem que o documento quer transmitir e o que os alunos conseguem retirar do mesmo. Assim, aquando da aplicação das fichas, a turma já dispunha de conhecimentos substantivos fundamentais para conseguir atingir um desempenho razoável.

No total, foram realizadas 4 fichas, tendo como objetivo atingir níveis de evidência elevados. As fichas - principalmente as primeiras - foram providas de como se deve analisar um documento iconográfico, como por exemplo identificar a sua natureza, a contextualização, o autor, título e tema e, por último, a interpretação do documento.

Por outro lado, e também para atestar se existem ou não fontes privilegiadas por parte dos alunos, foi fundamental, nas diferentes atividades, variar o tipo de documentos iconográficos, ou seja, foram utilizadas imagens como pinturas, iluminuras, frescos e caricaturas, com o objetivo de perceber se os níveis de evidência se alteram de acordo com o tipo de documento. Assim, em seguida, apresenta-se a tabela cronológica dos temas em que as atividades deste estudo foram desenvolvidas.

Tabela 1- Cronologia da aplicação de fichas de trabalho

Ficha de trabalho	Temática	Data
1 ^a	A expansão Agrária e o crescimento demográfico. O renascimento das cidades.	19/01/2021
2 ^a	Distinção social e o mecenato	11/05/2021
3 ^a	A pintura do Renascimento	18/05/2021
4 ^a	Intolerância Religiosa	31/05/2021

Fonte Própria

Como observado na tabela, foram realizadas quatro fichas durante o ano letivo. Houve outras atividades, mas realizadas de forma oral e não avaliativa, além de fichas não contempladas neste estudo porque as respostas entregues eram, na sua esmagadora maioria, iguais.

Estas fichas de trabalho estão relacionadas com os conteúdos programáticos referentes ao 10º ano de escolaridade, sendo eles: “A expansão Agrária e o crescimento demográfico. O renascimento das cidades”; “A distinção social e o mecenato”; “A pintura do renascimento” e, por último, “A intolerância religiosa”.

Relativamente à primeira ficha de trabalho¹⁰⁹ sobre a expansão agrícola e renascimento das cidades, era pretendido que os alunos identificassem os avanços na agricultura presentes na pintura (Documento 1) e, conseqüentemente, a conseguissem relacionar com a segunda imagem (Documento 2), uma vez que esta imagem mostra um burgo, cujo crescimento foi resultado da expansão agrícola. Desta forma, e uma vez que a matéria já havia sido lecionada em aula, estas imagens apresentavam-se como sendo adequadas para os participantes.



Doc.1- *Settembre*, pintura de Maestro Venceslao, 1400. (retirado da National Geographic, Portugal)



Doc.2- O mercado da cidade, iluminura do livro *Le Chevalier Errant*, Séc. XV.



1. Depois de analisar os Documento 1 e 2, faz um breve resumo de toda a informação que consegues retirar do mesmo.

Para analisar um documento iconográfico tens de ter em conta:

- A sua natureza (ilustração, escultura, cartaz, pintura, etc.). Verificar se é uma obra completa ou um fragmento da mesma;
- Contextualização (tempo e espaço);
- Autor;
- Título/tema;
- Identificar o contexto histórico no momento da sua produção;
- Interpretar o documento, transcrevendo a mensagem principal do documento.



BOM TRABALHO!

Ilustração 1- ficha de trabalho da primeira experiência pedagógica

Por sua vez, a segunda ficha¹¹⁰ dizia respeito à distinção social e ao mecenato. Nela foi utilizado outro tipo de imagem, mais precisamente um fresco, que continha em si uma dupla mensagem. Primeiro, e relacionada com a matéria lecionada, procurava-se demonstrar a corte enquanto centro de produção cultural, através da qual os mecenas demonstravam a sua riqueza utilizando a arte. Além disso, está representado um acontecimento religioso importante para a família – que pode ser interpretado como sinal da sua influência.


¹⁰⁹ Cf. Anexo X- Ficha de trabalho (1ª experiência pedagógica), p.111

¹¹⁰ Cf. Anexo XI- Ficha de trabalho (2ª experiência pedagógica), p.113

	Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2020/2021 História A 10º ano	
---	--	---

Nome: _____ Nº _____

Observa a imagem: *Camera degli Sposi*, de *Andrea Mantegna* [entre 1462 e 1474].





Responde agora às seguintes questões:

- Identificação:
 - Nacionalidade do artista:
 - Data da obra:
 - Título:
 - Localização:
- O que é contado no fresco? Descreve as ações que vês no fresco.

Bom trabalho!

Ilustração 2 - ficha de trabalho da segunda experiência pedagógica


A terceira ficha¹¹¹ correspondia aos conteúdos sobre a pintura do Renascimento. Através dos Painéis de São Vicente – da autoria de Nuno Gonçalves, pretendia-se demonstrar um retrato da sociedade portuguesa da época. Aliada à mensagem transmitida, é possível também identificar os vínculos artísticos da obra, que a situam no contexto da arte renascentista.

	Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2020/2021 História A 10º ano	
---	--	---

Nome: _____ Nº _____

Atenta à seguinte pintura:

Painéis de São Vicente, 1470, da autoria de Nuno Gonçalves.



Depois da pesquisa e de analisares a pintura, responde às seguintes questões:

- Identifica o autor e a sua importância na produção artística portuguesa da época:
 - Significado da obra:
 - As personagens representadas:
 - Aspetos em que o autor integra claramente os ensinamentos da sua época:

Bom trabalho!

Ilustração 3 - ficha de trabalho da terceira experiência pedagógica

¹¹¹ Cf. Anexo XII – Ficha de trabalho (3ª experiência pedagógica), p. 115

A quarta e última ficha¹¹² tinha como conteúdos programáticos associados a intolerância religiosa. Desta vez, foram utilizadas duas imagens satíricas que correspondiam aos antagonismos religiosos vividos no século XVI, entre a igreja católica e o luteranismo, procurando que os alunos identificassem as diferenças presentes e a ideologia subjacente.





 REPÚBLICA PORTUGUESA	Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2020/2021 História A 10º ano	 ae Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo
Nome: _____		Nº _____
Observa com atenção as imagens reproduzidas (In manual, pag.106)		
<p style="font-size: small;">A GAITA DE FOLES</p>  <p style="font-size: x-small;">DOC.1 - Caricatura de Martinho Lutero difundida pelos católicos, de Edward Schöen, A gaita de foles, 1521.</p>	 <p style="font-size: x-small;">Doc.2- Propaganda Luterana, O nascimento do Anticristo, de Lucas Cranach, o Jovem</p>	<p>1. Refere o Contexto que enquadra a produção dos doc. 1 e 2.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> <p>2. Compare a mensagem transmitida pelos documentos 1 e 2.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> <p>3. Tendo em conta os documentos 1 e 2, indique as manifestações de intolerância ou de tolerância religiosa decorrentes deste período.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> <p style="text-align: right; font-size: small;">Bom trabalho!</p>

Ilustração 4 - ficha de trabalho da quarta experiência pedagógica

No final do terceiro período, foi realizado um questionário¹¹³ de opinião, com o intuito de se conhecer as perceções dos alunos em relação às atividades realizadas com os documentos iconográficos. O questionário tinha os seguintes objetivos: averiguar se as atividades suscitaram motivação na aprendizagem dos discentes; se a utilização de imagens é importante na aula de História; analisar a opinião dos alunos sobre a utilização de imagens na sala de aula.

O questionário está dividido em oito questões de resposta simples e curta: a primeira questão foi “Consideras o Documento Iconográfico uma fonte importante no ensino da disciplina de História? Justifica a tua resposta”; a segunda questão “Alguma vez tinhas analisado de forma crítica uma imagem? Isto é, retirar informação e construir conhecimento através deste tipo de documento?”, onde se procurava saber, através das respostas dos alunos, se o trabalho com imagens é uma experiência inovadora; a terceira questão “Preferes a utilização de fichas com recurso a Documentos Iconográficos?”, na qual se procurava obter a opinião dos alunos relativamente à motivação que as atividades desenvolvidas ao longo do ano

¹¹² Anexo XIII - Ficha de trabalho (4ª experiência pedagógica), p.117

¹¹³ Anexo XIV- Questionário Pedagógico, p. 119

lhes tinha suscitado; a quarta questão “Achas que aprendes melhor a matéria lecionada com: Análise de Documentos Iconográficos, Fontes escritas ou Outras. Justifica.”, que nos permitiu conhecer que tipo de fonte os discentes privilegiam; a quinta questão “Achas que este tipo de recurso deveria ser mais utilizado/ explorado em sala de aula?”; a sexta questão “Achas importante analisar e trabalhar os Documentos Iconográficos no âmbito da disciplina de História? Justifica.”, que nos permitiu conhecer a opinião dos alunos relativamente à pertinência do estudo da temática; a sétima questão “De uma forma geral, gostaste das atividades realizadas?”, no sentido de interrogar o aluno sobre as atividades realizadas; e a oitava questão “Tiveste muitas dificuldades na realização e na construção do teu conhecimento através dos documentos iconográficos? Justifica.” Tendo como objetivo a autoavaliação dos discentes.

Como veremos mais à frente, apesar de ser considerada pela maioria uma fonte importante para o ensino de História, denota-se as dificuldades na interpretação destes documentos, ou seja, apresentam um pensamento positivista que não é visualizado na componente prática.

4.2 - Análise de dados

Como já mencionado, todas as fichas realizadas serão analisadas com base na escala de evidência desenvolvida por Rosalyn Ashby: Nível 1: Imagens do passado; Nível 2: Informação; Nível 3: Testemunho; Nível 4: Tesoura e cola; Nível 5: Evidência num contexto mínimo; Nível 6: Evidência em contexto¹¹⁴.

De forma a manter a privacidade dos alunos sobre o qual este estudo se dedica, mas ao mesmo tempo conservando o rigor, fiabilidade e objetividade da investigação, os mesmos são identificados por letras do abecedário de forma aleatória.

4.2.1 - Primeira atividade

¹¹⁴ ASHBY, Rosalyn (2003) - O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos, in Barca, Isabel (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, pp. 54-55

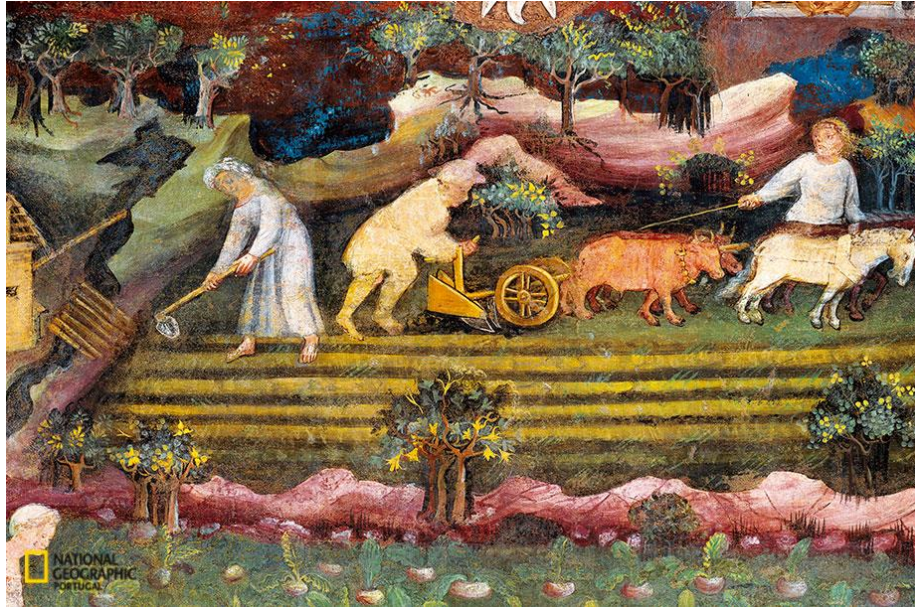


Figura 1 - Setembro, faz parte do ciclo dos doze meses, pintado pelo mestre Venceslau, 1397, em exposição Torre da Águia, Castelo de Buonconsiglio, Trento ¹¹⁵



Figura 2 - Iluminura do Livro de Le Chevalier Errant, O Mercado da Cidade, do século XIV, Paris¹¹⁶

¹¹⁵ Fonte: <https://nationalgeographic.pt/historia/actualidade/1598-a-revolucao-da-tecnica-agricola-medieval> [20.06.2022]

¹¹⁶ Fonte: <http://galaaz.blogspot.com/2005/10/2-cidade-medieval-organizacao-fsica.html> [20.06.2022]

A primeira ficha de trabalho, relativa ao tema da “Expansão agrária e o crescimento demográfico. O renascimento das cidades”, presente integralmente no anexo X¹¹⁷, enquanto primeira experiência formal e visto que realizada em regime de ensino remoto emergencial, foi elaborada apenas com uma questão aberta, na tentativa de retirar uma narrativa na qual fosse visível a mobilização de conhecimentos, a opinião pessoal fundamentada e a interpretação.

Os níveis de evidência apresentaram-se reduzidos, assim como a percentagem de alunos a realizar a tarefa são mínimos - 9 entregas, correspondendo a 39% da turma (menos de metade) -, como podemos verificar no gráfico 1, o que vem atestar o já referido, ou seja, este tema é concretizado numa turma com poucos hábitos de trabalho.



Gráfico 1- Participação dos estudantes na 1ª atividade

Fonte própria

Esta ficha, embora possuísse uma questão, era composta por duas imagens. Os alunos deveriam analisar cada documento individualmente, sendo o primeiro referente a uma pintura do Maestro Venceslao, com o título *Settembre*, de 1400, e o segundo documento, uma iluminura do Livro de *Le Chevalier Errant, O Mercado da Cidade*, do século XIV. Estes documentos iconográficos foram selecionados tendo em consideração a matéria lecionada na aula síncrona, sendo que cada um deles aludia a uma parte dos conteúdos trabalhados.

¹¹⁷ Cf. Anexo X- Ficha de trabalho (1ª experiência pedagógica), p.111

Estando em regime de ensino remoto emergencial, os alunos dispuseram dos 45 minutos de aula assíncrona para a realização da ficha, tempo que se demonstrou reduzido pelos trabalhos entregues. Da mesma forma, podemos assumir as dificuldades na resolução por ser a primeira vez que analisavam documentos iconográficos de forma autónoma. A juntar a isso está o facto de, nas instruções da ficha, não estar expresso que cada documento deveria ser analisado individualmente.

Na questão 1 os níveis de evidência foram reduzidos, pois a maioria dos alunos apresentou resultados que inserem nos níveis 1 e 2. Na resposta em questão, os estudantes deveriam mobilizar na análise do documento 1 conhecimentos sobre a realidade dessa época que a pintura demonstra; teriam, também de sublinhar a importância que os campos ganham com as invasões bárbaras, assim como, as inovações técnicas aplicadas na agricultura. Sobre segundo documento iconográfico, *O Mercado da Cidade*, deveriam referir que este está relacionado com o primeiro, pois o aparecimento dos burgos/cidades é uma consequência da expansão agrícola, que se traduziu num aumento dos alimentos, refletindo-se em crescimento demográfico e, conseqüentemente, no aumento da riqueza.

Para ilustrar os níveis de evidência retirados da ficha, apresenta-se o seguinte gráfico, bem como exemplos de resposta correspondente a cada nível.

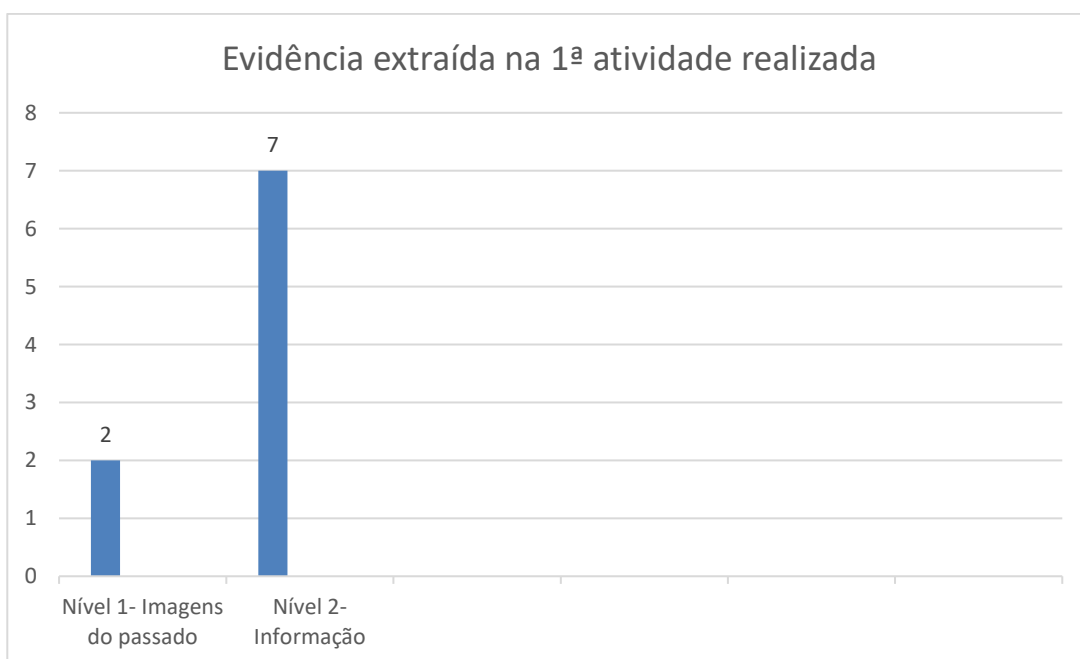


Gráfico 2 - Distribuição dos níveis de evidência: 1ª experiência pedagógica

Fonte própria

Como podemos verificar, num total de 23 estudantes, 14 (61%) não são avaliados por não terem realizado a tarefa. Os restantes, tal como pedido, conseguiram identificar o autor, contextualizar a obra e a época que retrata, demonstrando conseguir retirar com eficácia características identificativas.

Dois alunos (9%) fixam-se no nível 1- Imagens do Passado, e 9 (30%) atingem o nível 2- Informação.

Os alunos que representam o primeiro nível de evidência, segundo o que defende Rosalyn Ashby, são aqueles que não conseguem retirar informação para além do que está representado no documento, como podemos comprovar com o seguinte exemplo:

Questão 1: Estudante A (Nível 1- Imagens do Passado) - *A primeira pintura da ficha é uma obra do ano 1400 cujo autor é Maestro Venceslao. O autor desta obra pretende representar o mês de setembro, já que esta faz parte de um conjunto de 12 pinturas, todas relacionadas com os meses do ano. Conseguimos observar o trabalho árduo dos camponeses, com isto, conclui-se que a obra pretende realçar as desigualdades da época.*

Na segunda obra, consigo observar o comércio local e a sua organização, feiras, bancas onde os vendedores expõem os seus produtos para venda.

Podemos chegar à conclusão de que o crescimento demográfico conduziu à criação de feiras e mercados.

Deste modo, podemos verificar que a resposta se baseia naquilo que o aluno vê e consegue retirar da pintura. É de notar que apenas utilizou elementos presentes na pintura e identifica como mensagem principal e única as desigualdades sociais, não existindo a formulação de hipóteses explicativas. Pode-se afirmar que não existiu uma mobilização de conhecimentos retirados na aula síncrona sobre o desenvolvimento agrícola. Por outro lado, é também de aludir a importância que esta turma dá a problemas marcadamente sociais, pois a maioria dos alunos foca esta desigualdade social entre nobreza/povo, mas, ainda assim, não existe uma reflexão crítica da obra nesse sentido.

Da mesma forma, para a segunda imagem, deparamo-nos com a ausência da crítica à obra, não havendo uma reflexão sobre o assunto, baseando-se exclusivamente naquilo que a imagem transmite, isto é, uma tradução literal do que vê, tradução esta que acaba por perder

sentido, visto que a nível visual os discentes apresentam um analfabetismo visual¹¹⁸. Embora cheguem à conclusão que o crescimento demográfico conduziu à criação de feiras, não desenvolvem a questão e não explicam devidamente a sua linha de raciocínio.

O nível 2, no qual se situou a maioria das respostas da turma, mostra claramente que ainda não conseguem distanciar-se da obra, vendo-a como fonte privilegiada de informação, correta ou incorreta, não questionando a validade da informação nela contida, como se pode verificar no seguinte exemplo:

Questão 1: Estudante B (Nível 2- Informação) - [...] *cada mês apresenta as atividades dos nobres e camponeses daquela época, com grande detalhe, num cruzamento entre o mundo cavalheiresco e o mundo quotidiano.*

Esta pintura foi encomendada pelo príncipe-bispo de Trento Giorgio de Liechtenstein nos últimos anos do século XIV e do século XV (Idade Média). [...]

Esta pintura observa-se na parte de cima os camponeses a trabalhar na terra, estão vestidos com túnicas leves e de cores claras, com ajuda dos animais para lavrar a terra (charrua).

Uma camponesa vestida com uma túnica branca com uma enxada na mão. No centro, outra camponesa a colher os produtos da terra.

No doc.1 conseguimos ver árvores acastanhadas que parecem representar o outono, esta pintura é muito colorida com tons vermelhos, amarelos, acastanhados e verdes que remetem a ideia do outono.

Esta pintura demonstra a vida quotidiana dos camponeses e transmite as desigualdades acentuadas entre os estratos da sociedade.

O segundo documento é uma iluminura que representa o mercado da cidade e a maneira como eles distribuem o espaço por cada um deles. Cada um dos comerciantes vendiam coisas diferentes. Os camponeses observavam como estava organizado o comércio. Também conseguimos ver os animais, supostamente, a serem vendidos pelos vendedores.

A iluminura tem cores vivas que podem representar a alegria que o comércio poderá dar às pessoas. As casas são mais pobres e não têm muito brilho.

¹¹⁸ Segundo Calado 1994, o alfabetismo visual trata-se da capacidade de os indivíduos compreenderem a imagem e conseguirem expressar-se através dele.

Esta iluminura transmite a mensagem do comércio poder ser importante para a sustentabilidade de cada uma das famílias mais pobres.

No caso apresentado, observa-se que o aluno já procurou de forma mais exaustiva compreender a imagem e pesquisar sobre a mesma, criando uma maior autonomia no seu discurso. Ainda assim, a explicação da informação extraída é primária, não tecendo hipóteses explicativas e, embora o estudante consiga ir para além da descrição da pintura, até de forma interessante, aliando, por exemplo, as cores das roupas à importância das personagens representadas.

Com esta exemplificação, conseguimos entender que o aluno seleciona de forma adequada alguma informação a retirar do documento iconográfico, tal como os produtos que estavam a ser vendidos. O facto de identificar o mercado e relacionar com a matéria lecionada (revitalização dos burgos), demonstra, embora parcamente, uma mobilização de conhecimentos.

De aludir mais uma vez que os alunos tiram como conclusão essencial ou mensagem a transmitir o contexto social da época, talvez, por ser um assunto que lhes seja mais significativo. Tal como aponta Calado¹¹⁹ no seu estudo, a forma como observamos e analisamos uma imagem é mutável de acordo com as vivências pessoais.

Tendo em conta que esta ficha se tratava não só da primeira atividade para análise de dados, bem como o primeiro contacto físico para os alunos com um exercício deste tipo, globalmente, podemos observar que a maioria dos participantes atingiu o Nível 2- Informação, e o Nível 1- Imagens do Passado. Isto significa que não conseguiram chegar ao pretendido, não existindo narrativas explicativas sobre as fontes apresentadas. As respostas obtidas permaneceram em níveis mais baixos de evidência na escala de Ashby, resultado natural e esperado pelo diagnóstico inicial da experiência letiva com a utilização de documentos iconográficos.

¹¹⁹ CALADO, Isabel (1994) - *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto: Porto Editora, pp.75-76

4.2.2- Segunda atividade

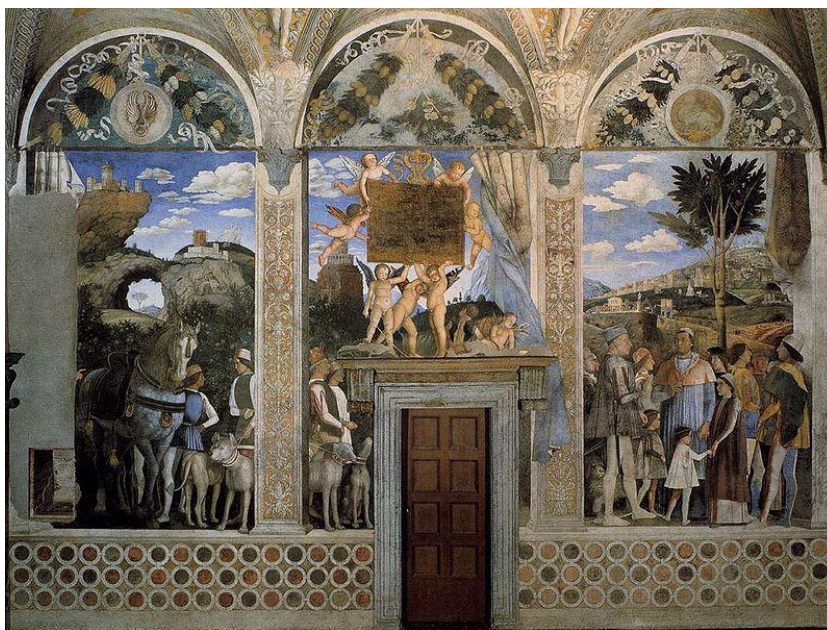


Figura 3. Fresco na Camera degli Sposi, do autor Andrea Mantegna, sec. XV¹²⁰

A segunda atividade incide sobre a “Distinção Social e o Mecenato”, presente integralmente no anexo XI¹²¹, mantendo uma estrutura idêntica à primeira atividade materializada. É de notar o aumento do nível de exigência, uma vez que a turma trabalhava regularmente exercícios com documentos iconográficos, validando o seu nível de progressão em relação à primeira atividade.

De notar que a dificuldade referida se prende com o facto de este documento iconográfico ser um fresco e não uma imagem dita “comum” normalmente analisada em sala de aula. Este carrega em si um duplo sentido, uma vez que se relaciona com a matéria lecionada, e por transportar uma mensagem. A época da obra incide na transição da Idade Média para a Idade Moderna, onde a cultura se torna num meio da realização humana e de distinção social. Neste contexto, a corte afirma-se como centro de produção cultural, sendo um símbolo de poder e riqueza.

É neste ambiente que surgem alterações culturais e conseqüentes mudanças de mentalidade. O gosto pela arte e a incentivo da produção cultural trazem transformações no

¹²⁰ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Camera_degli_Sposi_%28Mantegna%29 [20.06.2022]

¹²¹ Cf. Anexo XI– Ficha de trabalho (2ª experiência pedagógica), p.113

estatuto dos artistas. Foi precisamente em Itália que se sentiu mais esta mudança. Os mecenas mostravam a sua riqueza e poder através das suas obras de arte. Esta contextualização torna-se necessária, então, para entender o porquê de o fresco se encontrar em Itália, uma vez que remonta ao século XV, e pertencia a uma das famílias mais ricas de Itália.

Desta forma, podemos observar o duplo sentido e mensagem do fresco, uma demonstrada pela pintura em si, outra demonstrada pelo poder da família, a sua riqueza, mais do que um momento importante representado na parede é uma manifestação de poder.

Terminada esta breve contextualização, a primeira questão implicava a identificação do fresco (nacionalidade do artista, data da obra, título e localização), que segundo Abrantes¹²², é o ponto de partida para análise de uma imagem, embora segundo o mesmo há informação que não pode ser descodificada pelo simples visionamento da imagem. A mesma opinião é partilhada por Rosalyn Ashby:

Os alunos que reconhecem que as fontes precisam de ser interrogadas são, muitas vezes, ensinados a verificar a credibilidade da fonte através de questões colocadas acerca de quando foi produzida, por quem, porquê, e quem era a audiência esperada para a fonte. Estas são obviamente, questões importantes na exploração das compreensões acerca da natureza da fonte que está a ser examinada. Contudo, este tipo de análise crítica de fontes não pode ser um fim em si mesmo¹²³.

A segunda questão, por sua vez, pretendia uma descrição na qual os estudantes expressassem o que conseguiam retirar do fresco ou seja, aspetos como a intenção do artista ao contar esta história.

Já terceira questão, de cariz mais individual, procurava uma reflexão por parte dos discentes quanto ao que estava representado.

Por último, a quarta questão desta ficha de trabalho tinha como objetivo determinar que tipo de perguntas os alunos considerariam relevantes para uma melhor compreensão da obra.

Comparativamente à primeira atividade realizada, esta contou com uma subida no número de alunos participantes, passando de 9, na primeira atividade, para 17 alunos na atual,

¹²² ABRANTES, J.C. (1999) - *Breves contributos para uma ecologia da imagem*, In V encontros culturais da escola secundária Nuno Álvares Castelo Branco. Universidade de Coimbra, p.3

¹²³ ASHBY, Rosalyn (2003) - O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos, in Barca, Isabel (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, p.49

de um total de 23. Esta subida é justificada por ser uma atividade realizada em contexto de sala de aula, ao contrário da primeira, que havia sido feita em contexto de ensino remoto emergencial.

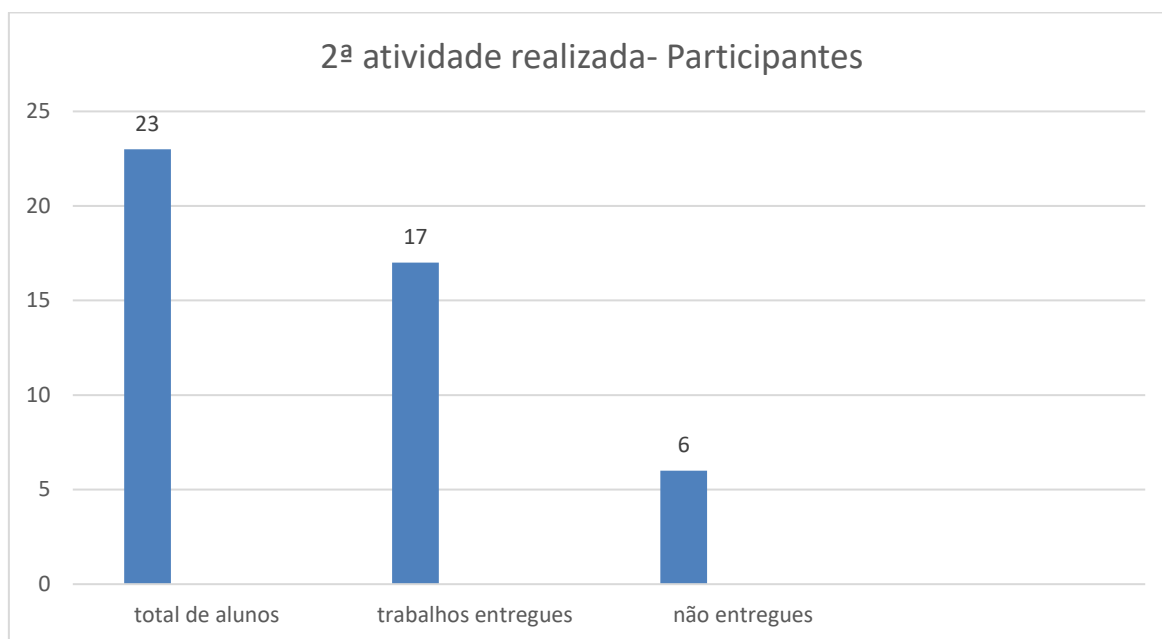


Gráfico 3- Participação dos estudantes na 2ª atividade

Fonte própria

Tal como na atividade anterior, verificamos um predomínio do Nível 1 - Imagens do Passado e do Nível 2- Informação, os níveis superiores (Nível 3 - Testemunho, Nível 4 - Tesoura e Cola, Nível 5 - Evidência em Isolamento e Nível 6 - Evidência em contexto) não foram alcançados pelos discentes.

Quanto à segunda questão, que se prendia sobre o que o fresco contava, todos os alunos que realizaram a ficha caracterizaram esta imagem adequadamente, uns de forma mais desenvolvida e outros em modo resposta curta, embora, mais uma vez, tal como na ficha anteriormente realizada e já aqui analisada, não conseguiram selecionar informação relevante, e a mobilização de conhecimentos substantivos da disciplina foi quase nula, mostrando que o documento continuou a ser a fonte privilegiada de informação e conhecimento.

Para ilustrar os níveis de evidência retirados da segunda questão, apresenta-se o gráfico 4, e de seguida, exemplos de resposta correspondentes a cada nível.

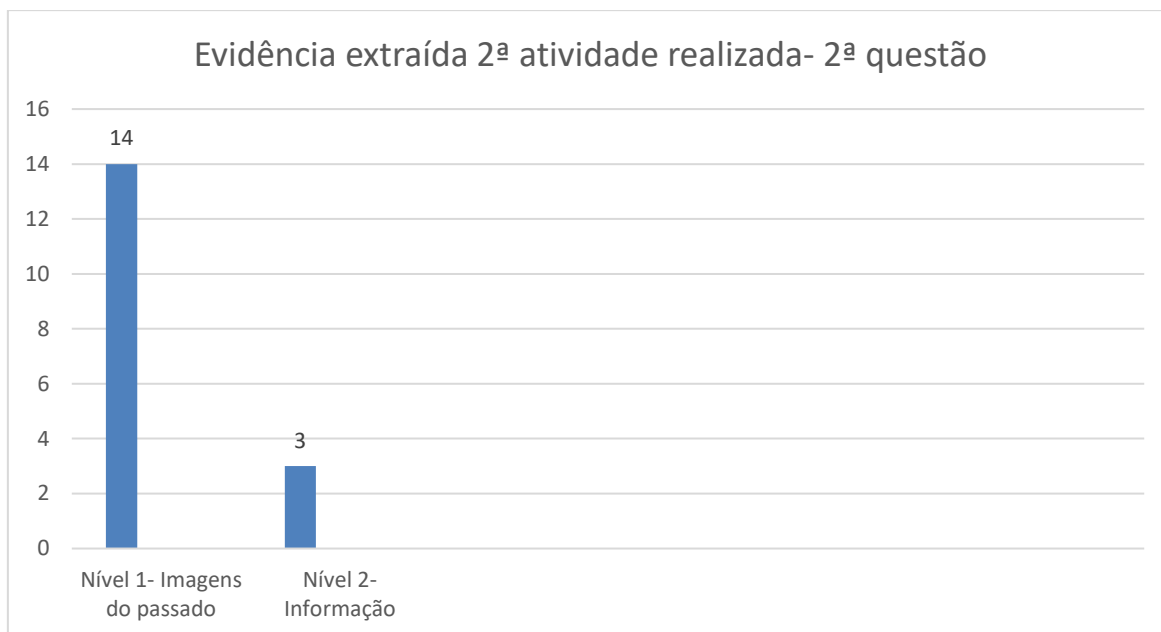


Gráfico 4- distribuição dos níveis de evidência: 2ª experiência pedagógica- 2ª questão

Fonte Própria

Como se pode observar, num total de 23 alunos, na segunda questão da ficha de trabalho, os resultados repartem-se da seguinte forma: Nível 1- Imagens do passado- 14 alunos, e no nível 2- Informação- 3 alunos.

No Nível 1, consideramos pertinente referir 3 alunos cuja resposta foi igual, uma constante em todas as fichas, por se tratar de um grupo que se encontra próximo na disposição da sala de aula e cujos hábitos de trabalho eram escassos. Assim, as fichas, apesar do seu carácter individual, acabavam por ser realizadas em “grupo”. Um exemplo:

Questão 2: *Estudante E (Nível 1- Imagens do Passado) – O tema geral do fresco é a celebração politico-dinástica de toda a família Gonzaga.*

Denota-se nesta resposta a falta de interesse pela realização da ficha, apesar da procura de informação sobre o fresco. Não existiu o desenvolvimento pretendido pela questão, sendo que as ações do fresco não são descritas, assim como não conseguiu mobilizar conhecimentos abordados em sala de aula.

Os restantes 11 alunos incluídos neste primeiro nível de evidência de Rosalyn Ashby, descrevem de forma literal o que conseguem ver no fresco. Como defende Rogers¹²⁴, muitos estudantes acabam por tratar a informação tal como ela é dada e a veracidade da fonte é cingida às autoridades de saber que estes reconhecem.

Questão 2: Estudante D (Nível 1- Imagens do Passado) – *Este fresco faz conjugação com vários frescos, que fica na sala do torreão Nordeste do castelo. O fresco divide-se em 3 partes, na 1ª estão dois senhores e um cavalo e cães que poderão pertencer à corte. Na parte central vemos anjos a segurar uma placa, na 2ª parte vemos um conjunto de pessoas a conviver. Então o que é contado neste fresco é as várias diferenças do mundo.*

Em relação ao estudante D, constatamos que se apoiou inteiramente na descrição da fonte, não dando sentido ao que viu. Não se verifica qualquer indicação sobre a matéria lecionada na aula, e foi total a inexistência de contextualização, tanto a nível temporal como a nível espacial. Embora no primeiro exercício tenha identificado essas mesmas características, não as mobiliza para a presente questão, demonstrando que a leitura da pintura não é o suficiente para a resolução da questão.

Também é importante deixar a nota de que, mais uma vez, os alunos tendem a caracterizar e ligar os documentos iconográficos ao contexto social - das desigualdades - algo já verificado na primeira ficha.

No nível 2- Informação- incluímos 3 alunos. Seguem-se exemplos de respostas fornecidas:

Questão 2: Estudante F (Nível 2- Informação) – *O fresco mostra três realidades distintas. No primeiro friso vemos 2 homens, um cavalo e um cão, isto remete-nos à chegada ou à partida de alguém para a guerra.*

No segundo friso também observamos dois homens que a meu ver são uma versão mais velha dos homens do primeiro friso, visto neste está representado vários anjos leva-nos à ideia de uma conotação religiosa (cristianismo). Ainda devido às vestes de um dos homens poderíamos dizer que tinha um cargo de igreja.

¹²⁴ De acordo com Rogers, conforme citado por Rosalyn Ashby (2006, p. 154) - *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre afirmações factuais singulares*, in *Educar em Revista*, vol. 22.

No terceiro friso conseguimos observar várias pessoas de diversas idades. Devido à enchente de pessoas poderá crer dizer que pertencem ao povo.

Por fim esta obra poderá querer mostrar três estágios da vida de alguém ou três realidades vividas na época.

Questão 2: Estudante G (Nível 2- Informação) – *O fresco conta a eleição como cardeal, do filho de Ludovico, Francisco Gonzaga. Retrata então o evento feliz onde pai e filho estão reunidos e é dada a notícia.*

Relativamente às amostras selecionadas que ilustram o Nível 2 - Informação, tanto o aluno G como o aluno F se apoiaram no que conseguiram retirar do fresco. O aluno F conseguiu ligar a obra à religião ou a algum ato religioso, começando por questionar o que via, apesar da predominância de uma leitura literal da obra.

Por outro lado, o aluno G foi o único a atingir a mensagem principal do fresco, embora não tenha entendido a importância do acontecimento em si, nem a importância deste fresco no palácio onde se reunia a corte. Inferindo-se, assim, que estes alunos perceberam algumas das intenções do pintor, assim como de quem mandou pintar.

Quanto à terceira questão, era pretendido saber se os alunos consideram o fresco como uma evidência do passado e quais as limitações que lhe são apontadas. Deste modo, não foi utilizado o método anterior da escala de Rosalyn Ashby, pois o fulcral desta questão era entender a atribuição de uma realidade a partir as suas leituras do fresco. As respostas foram divididas em dois grupos, Sim - afirma que o fresco representa uma realidade -, e Não - nega a representatividade deste documento iconográfico.

Seguidamente analisaremos os resultados com o seguinte gráfico:

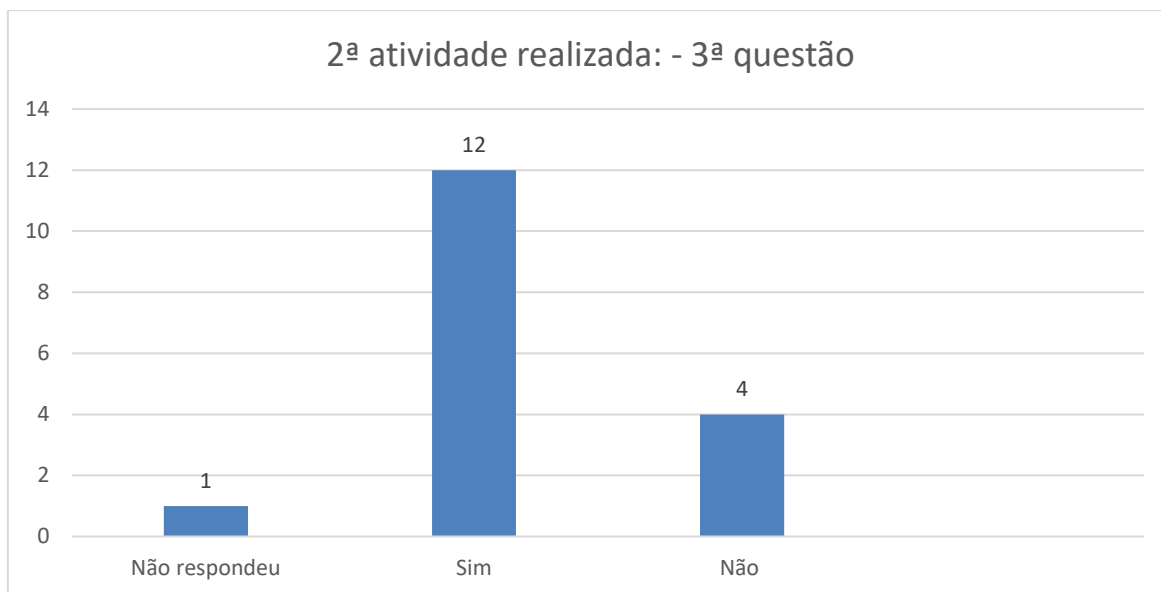


Gráfico 5 – Distribuição das respostas à 3ª questão da 2ª experiência pedagógica

Fonte Própria

Nesta questão, num total de 17 alunos que realizaram a ficha, um não respondeu à questão (4%), quatro responderam “Não” equivalendo a 17%, e 12 responderam afirmativamente correspondendo a 52%.

Atendendo à especificidade das respostas dos alunos, podemos verificar uma tendência da atribuição baseada na ideia de que o fresco corresponde à realidade. Os alunos, nas suas repostas, acabaram por atribuir a fantasia à presença de anjos, não lhes dando a conotação religiosa pretendida. Das respostas negativas podemos verificar os seguintes exemplos, do mais simples para o mais complexo:

Questão 3: Estudante I- *Não, as pinturas nem sempre eram a realidade.*

Questão 3: Estudante H- *Na minha opinião não, porque existem partes que estão desenhadas figuras de anjo e obviamente não existem anjos, pelo menos na minha opinião.*

Quanto às repostas afirmativas (52%), apesar de continuarem a aludir aos anjos enquanto figuras não-reais, aqui já observamos algumas explicações por parte dos alunos daquilo que consideram ser a realidade apresentada no fresco.

Questão 3: Estudante B- *Numa parte sim pois vemos o luxo e a riqueza daquela altura. [...] Na parte central vemos anjos um ser mítico que não é real.*

Questão 3: Estudante A- *Sim, pois a figura representa a corte de um marquês. O tema corresponde à celebração politico-dinástica de toda a família de Ludovico Gonzaga.*

Comparando com os alunos que responderam negativamente, a maioria apresenta uma resposta binária, explicando o seu ponto de vista recorrendo à realidade enquanto representação de um grupo social mais elevado. No entanto, como vemos pelo estudante B, os elementos apresentados são genéricos, baseando-se integralmente na mensagem veiculada nas fontes. Por outro lado, o Estudante A alcança o ponto fulcral do fresco, acertando na mensagem, embora não o tenha feito na questão anterior, o que poderia ter ajudado a aferir a importância do acontecimento representado e a importância do fresco no seu contexto (influência e poder). Na globalidade, foi verificado que a noção de evidência foi atribuída em função da contextualização do presente através do uso de analogias entre o passado e o presente.

Relativamente à última questão desta ficha de trabalho, mais uma vez de carácter individual, o objetivo era identificar que tipo de questões os alunos considerariam relevantes ver respondidas para uma melhor compreensão da imagem.

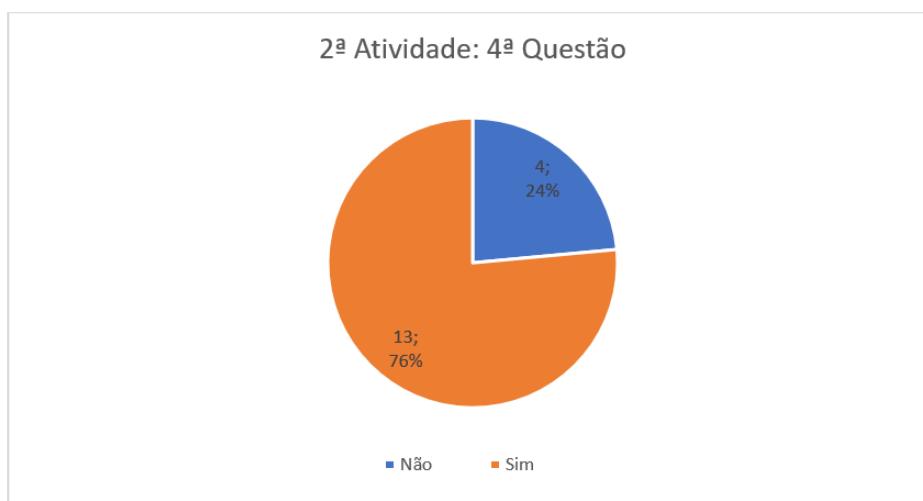


Gráfico 6- distribuição das respostas: 2ª experiência pedagógica, questão 4

Fonte Própria

Como podemos observar, de um total de 17 alunos que realizaram a ficha, apenas quatro alunos (24%) não responderam, indicativo da inexistência de dúvidas ou da falta de interesse pela análise do documento. Os restantes 13 alunos (76%) afirmaram ter questões e produziram interrogações de natureza mais focalizada, sendo endereçadas às ações apresentadas no fresco, quer fossem os anjos ou as pessoas representadas.

Um dos alunos aludiu à total compreensão do fresco com a seguinte resposta:

Questão 4: Estudante J - *Eu compreendi o fresco, por isso, não gostava de ver nenhuma pergunta respondida.*

A maioria dos alunos teceu considerações acerca da existência de anjos, não conseguindo ligar o fresco a uma cena religiosa. Também não existiu um entendimento sobre o objetivo do fresco. Como podemos verificar nas respostas e questões produzidas pelos discentes.

Questão 4: Estudante H- *Existem anjos sentados num edifício e um pavão ao lado.*

Questão 4: Estudante I- *O que eles estão a fazer ao certo?*

Confirmando alguns comentários que temos vindo a tecer, e com as perguntas que categorizamos e exemplificamos, é de notar algumas dificuldades em compreender não apenas o simbolismo religioso, mas também a estratégia pictórica que este fresco representa. Aliás, a quase ausência de conhecimentos sobre esta narrativa e, tendo em conta que se tratava de matéria lecionada, alerta para não considerarmos como pressuposto prévio que os alunos têm uma aprendizagem adequada de noções e narrativas ligadas a este tema, nomeadamente à simbologia e significados religiosos.

4.2.3- Terceira Atividade



Figura 4- Painéis de São Vicente, autoria de Nuno Gonçalves, 1450 d.C. - 1490 d.C, em exposição no Museu Nacional de Arte Antiga¹²⁵

A terceira ficha deste estudo incidia sobre a Pintura Renascentista¹²⁶. Optou-se por uma formulação idêntica às fichas anteriores, com questões diretas sobre a obra, tendo em consideração as dificuldades apresentadas pelos discentes nos exercícios anteriores. De referir que este tipo de documento – Pintura Renascentista - foi analisado de forma intensiva durante as aulas prévias e na própria aula da realização desta ficha.

A primeira questão implicava uma análise à fonte fornecida, neste caso, os Painéis de São Vicente, com quatro subquestões, tais como a identificação do autor e a sua importância na produção artística portuguesa da época, com o objetivo de ligar este documento e o seu autor à matéria lecionada no momento, o significado da obra, as personagens representadas e os aspetos que ligam esta obra aos ensinamentos da época.

Por sua vez, a segunda questão pretendia aferir se os alunos conseguiam identificar a importância da obra a nível artístico e histórico. Por último, a terceira questão, tal como na ficha anterior, apelava à opinião pessoal dos alunos e aludia à sua perceção enquanto observadores

¹²⁵ Fonte: <http://www.museudearteantiga.pt/colecoes/pintura-portuguesa/paineis-de-sao-vicente> [20.06.2022]

¹²⁶ Cf. Anexo XII – Ficha de trabalho (3ª experiência pedagógica), p.115

da obra, incentivando à formulação de questões consideradas relevantes para uma melhor compreensão da mesma.

Nesta ficha de trabalho, a turma acabou por reafirmar a sua falta de interesse neste tipo de atividades, assim como a falta de hábitos de estudo, com a sua fraca adesão, com 9 fichas entregues de um total de 23 alunos. Também os seus níveis de evidência se mantiveram no Nível 1 - Imagens do Passado e no Nível 2 - Informação, mostrando que a maioria dos alunos continuava a encarar as fontes históricas como meras veiculadoras de informação sobre o passado. Como afirma Ashby¹²⁷, muitos alunos tratam as fontes como se estas permitissem acesso direto ao passado e falassem por elas mesmas.

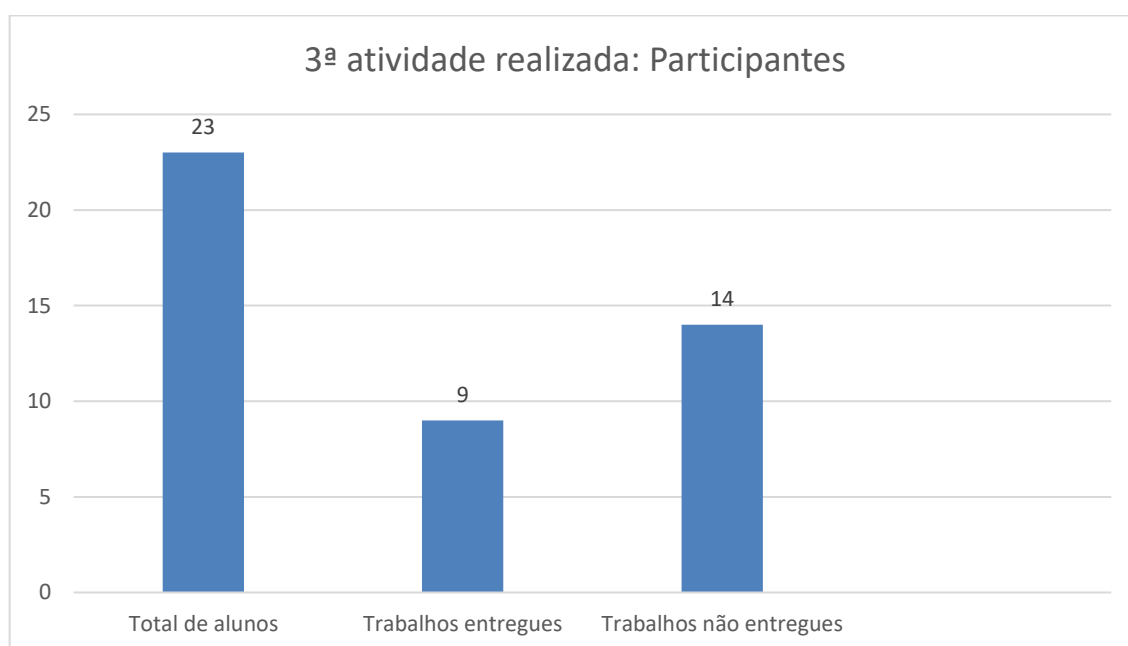


Gráfico 7- Participação dos estudantes na 3ª atividade

Fonte Própria

Como na primeira atividade e como já foi mencionado, houve de novo uma fraca adesão, assemelhando-se à primeira, embora esta se tivesse realizado em sala de aula. Como podemos verificar no gráfico, só 39% da turma realizou a tarefa. Embora tenha sido em contexto de sala de aula, a maioria dos alunos alegou a intenção de terminar em casa, mas não procedeu à entrega da mesma.

¹²⁷ ASHBY, Rosalyn (2003) - *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos*, In *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, p. 44

Na primeira questão, de resposta curta e direta, que tinha como objetivo apresentar a obra aos alunos, com questões sobre a identificação e as suas características, todos obtiveram sucesso, indiciando que souberam recolher informações no material disponível, quer fosse no manual ou no digital. Não sendo uma tarefa onde se aplicaram os níveis de evidência, apenas serão dados alguns exemplos de respostas para contextualizar o conhecimento dos discentes, e como os mesmos foram aplicados.

Quanto ao autor da obra e significado da mesma, todos os alunos responderam de forma correta, como é o exemplo a resposta do estudante F e do estudante A:

Questão 1: Estudante F – *O autor desta pintura é o Nuno Gonçalves e esta contém uma enorme importância na cultura portuguesa pois é uma representação da grandiosidade de Portugal.*

Questão 1: Estudante A – *A obra significa o retrato realista das figuras da corte portuguesa, sendo também um autorretrato da nobreza e clero.*

Todos os alunos conseguiram reconhecer as 58 personagens, inserindo-as em cada painel

Questão 1: Estudante C – *58 personagens, frades no 1º painel, pescadores do 2º painel, no 3º painel e no 4º o S. Vicente, no 5º painel os cavaleiros e no 6º painel membros do clero.*

Por último, de uma forma mais detalhada ou simplificada, os discentes conseguiram indicar as características desta obra, inserindo-a na pintura da época (Renascentista), como podemos ver pela resposta do aluno B:

Questão 1- Estudante B – *Texturas e vestidos (dobras, bordados) revelam realismo. A cor. Geometrização, pois em cada painel (exceto no painel dos cavaleiros) possui 3 figuras centrais fazendo sempre um triângulo. A expressividade dos rostos e as personagens com volume, não estão estáticas (movimento) pois algumas estão ajoelhadas, sentadas ou em pé.*

Embora não relacionado diretamente com o título deste trabalho, é de extrema importância colocar neste estudo o resultado destas questões. Primeiramente, e como supramencionado, o facto de ser uma turma com grandes dificuldades já identificadas neste tipo de tarefa, as questões curtas e diretas, apelando à pesquisa ajudaram a conhecer a obra e o seu

contexto. Por outro lado, auxiliaram os discentes no seu trabalho de busca de informações fidedignas sobre um documento e na sua contextualização histórica. Também importa salientar que este tipo de questões deve ser sempre praticado enquanto forma de “educar” a cultura e a literacia visual enquanto experiência estética, e não somente uma experiência envolvente de acordo com os significados propostos por quem observa, tal como defende Maria do Céu Melo:

[...] Analisar e interpretar as imagens na aula de História significa dar-lhes (encontrar-lhes) sentidos de acordo com o contexto cultural, político, económico e religioso em que elas foram criadas e divulgadas. Significa assim estudar não apenas o modo como criamos esses sentidos [...], mas também valorizar o estudo das suas características formais enquanto obras de arte, ou seja, o estudo da estrutura e organização da imagem, tais como o espaço, ritmo, formas, linhas, cores técnicas, dinâmica, etc¹²⁸.

Relativamente à segunda questão da ficha, não surgiram novos níveis de desempenho, mantendo-se o Nível 1 - Imagens do Passado e no Nível 2 - Informação. Dos nove trabalhos entregues, três não apresentaram resposta a esta questão, baixando a contribuição para seis alunos (26%). Exponho de seguida, o gráfico com os dados relativos assim como a respetiva justificação do nível atribuído.

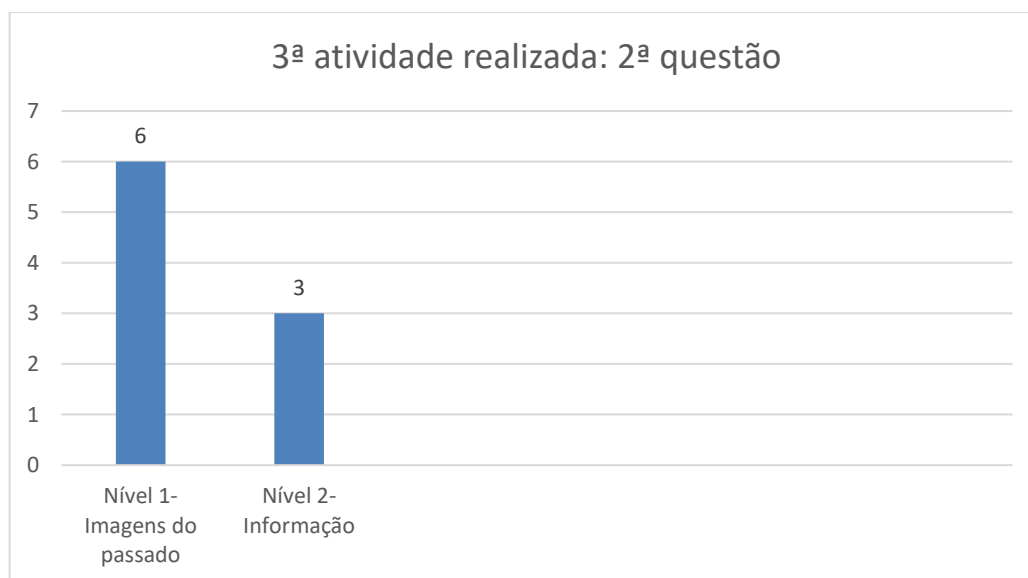


Gráfico 8- Distribuição dos níveis de evidência: 3ª experiência pedagógica- 2ª questão

Fonte própria

¹²⁸ MELO, Maria (2008) - *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*, Mangualde: Edições Pedagogo, Lda. p.14

No nível 1- Imagens do passado - três alunos responderam rigorosamente o mesmo. Os restantes posicionados neste nível apoiaram-se totalmente na informação contida na fonte e fornecida em contexto de sala de aula, não se pronunciando acerca da natureza da fonte, nem do contexto da obra. Observamos então uma inexistência de qualquer tipo de contextualização, onde nem mesmo o conhecimento histórico é mobilizado.

Questão 2: Estudante L (Nível 1- Imagens do Passado) – *A importância artística e histórica destes painéis são o facto de ser umas das principais daquela época”*

Atentemos agora aos discentes presentes no Nível 2- Informação (13%), através do seguinte exemplo:

Questão2: Estudante F (Nível 2 - Informação) – *Os painéis de São Vicente são bastante importantes pois representam Portugal no seu tempo de glória durante os descobrimentos e o renascimento. Representando as estruturas sociais importantes tais como os cavaleiros, os frades, e o arcebispo.*

Aqui, vemos que o aluno já é capaz de assinalar a informação presente na fonte de forma correta, retirando a mesma para a construção da sua resposta, ainda que de uma forma simples e inacabada. Observa-se uma contextualização temporal e espacial, ainda que de forma superficial, recorrendo de modo abstrato aos conhecimentos da disciplina, apesar da fonte ter sido encarada como a autoridade superior de esclarecimentos sobre o passado.

Tal como na ficha anterior, foi feita uma terceira questão de carácter individual que pretendia identificar que tipo de questões os alunos considerariam relevantes para melhor compreender a imagem.

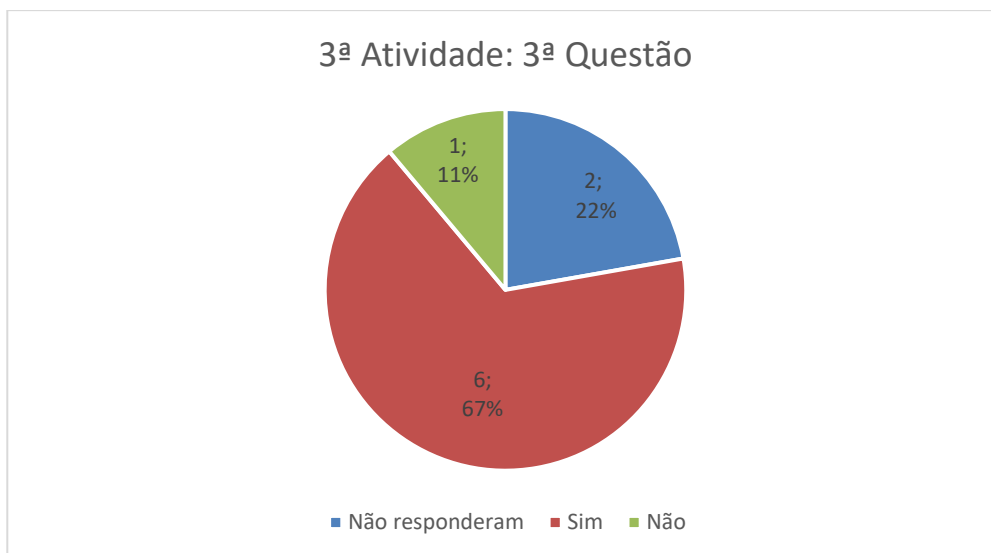


Gráfico 9- distribuição das respostas: 3ª experiência pedagógica, questão 3

Fonte Própria

O objetivo desta questão era mais uma vez compreender melhor os questionamentos dos alunos em relação à obra. Como podemos observar de um total de 9 alunos que realizaram a ficha, 2 não responderam à questão (22%), denotando uma ausência de dúvidas e total compreensão da fonte, pela mesma lógica apenas um aluno responde negativamente à questão, como podemos verificar

Questão 3: Estudante C- *Nada em concreto.*

Os restantes alunos (67%) responderam e apresentam perguntas de natureza focalizada, tal como aconteceu anteriormente nas fichas realizadas, questões direcionadas principalmente à dupla figuração de S. Vicente e a quantidade de gente representada no documento.

Sabemos que esta se trata de uma obra que ainda hoje é discutida por vários autores¹²⁹ quanto ao seu significado e, portanto, também para os discentes não existiu um entendimento sobre o objetivo do documento e consequente compreensão:

Questão 3: Estudante L- *Porquê tantas pessoas?*

¹²⁹ FLOR, Pedro (2008) - *A arte do retrato em Portugal nos séculos XV e XVI*, In *Revista de História Arte* n°5. Lisboa: Universidade Aberta, p.115

Tendo em consideração os resultados obtidos na ficha, não foi possível alcançar novos níveis de evidência, sobretudo porque os alunos continuaram presos à fonte enquanto fornecedora única e restrita de informação. Isso foi comprovado pela última questão da ficha, pois nas respostas é evidente que não entenderam a importância desta obra para a cultura portuguesa do século XV, fixando a sua atenção na dupla figuração de S. Vicente.

Os painéis são uma homenagem de toda a sociedade portuguesa a São Vicente, padroeiro de Lisboa. Retrata uma solene e monumental cerimónia representativa da corte e dos vários estratos da sociedade, desde os nobres aos militares, dos comerciantes aos pescadores, dos frades aos mais altos dignitários da igreja, e até mesmo membros da realeza do tempo de D. Afonso V, dando um retrato muito relevante dos grupos sociais de quatrocentos.

Por outro lado, as questões de vínculo artístico colocadas na primeira questão, foram respondidas com êxito, indicando uma evolução na percepção daquilo que observam a nível estético nos painéis mais emblemáticos da história portuguesa, pela expressividade, cor e adereços, numa valorização da figura humana em conformidade com a cultura do seu tempo.

4.2.4. Quarta Atividade



Figura 5- Caricatura de Martinho Lutero difundida pelos católicos, de Erhard Schoen, A gaita de Foles, 1521¹³⁰



Figura 6- Caricatura da propaganda Luterana, O nascimento do Anticristo, de Lucas Cranach, o Jovem¹³¹

Na quarta e última ficha inserida neste estudo, foi decidido utilizar outro tipo de documento iconográfico, neste caso, imagens satíricas, na tentativa de compreender se os discentes conseguiam elevar os seus níveis de evidência. No que concerne à estrutura da ficha¹³², esta apresenta duas caricaturas alusivas às correntes religiosas, a primeira de católicos contra a igreja protestante e a segunda, de luteranos contra a igreja católica, aludindo à matéria lecionada sobre a convivência religiosa no século XVI.

¹³⁰

Fonte:

http://www.renatoalbuquerque.yolasite.com/resources/2017_2018/Teste%2011C%2001%2020171024.pdf

¹³¹ Fonte: Pinto do Couto, Célia; Antónia, Maria; Rosas, Monterroso (2014) – *Um Novo Tempo da História 10*, Parte 3, Porto: Porto Editora, p. 109

¹³² Anexo XIII- Ficha de trabalho (4ª experiência pedagógica), p. 117

Nesta ficha, optou-se por uma formulação distinta das anteriores - os alunos apenas tinham 3 questões: uma primeira de identificação do contexto onde ambas as obras se inseriam, uma segunda e uma terceira questão que implicariam uma análise simultânea das duas fontes, exigindo a utilização de conhecimentos históricos específicos para a sua fundamentação, apelando, assim, à mobilização de conhecimentos adquiridos na sala de aula, para além da informação que potencialmente poderia ser retirada das obras.

Relativamente a esta ficha de trabalho, a turma revelou uma melhoria nos seus resultados, registando-se pela primeira vez o Nível 3 - Testemunho, sobretudo nas questões 2 e 3. A categorização neste nível já implicou a noção de que a História se constrói com base numa metodologia específica, tal como sugere Ashby¹³³.

De um total de 23 alunos, apenas 8 alunos participaram nesta atividade, sendo que os restantes estavam a faltar devido ao contexto de pandemia (Covid-19) e consequente isolamento. Atentemos ao seguinte gráfico sobre a participação dos alunos na atividade:

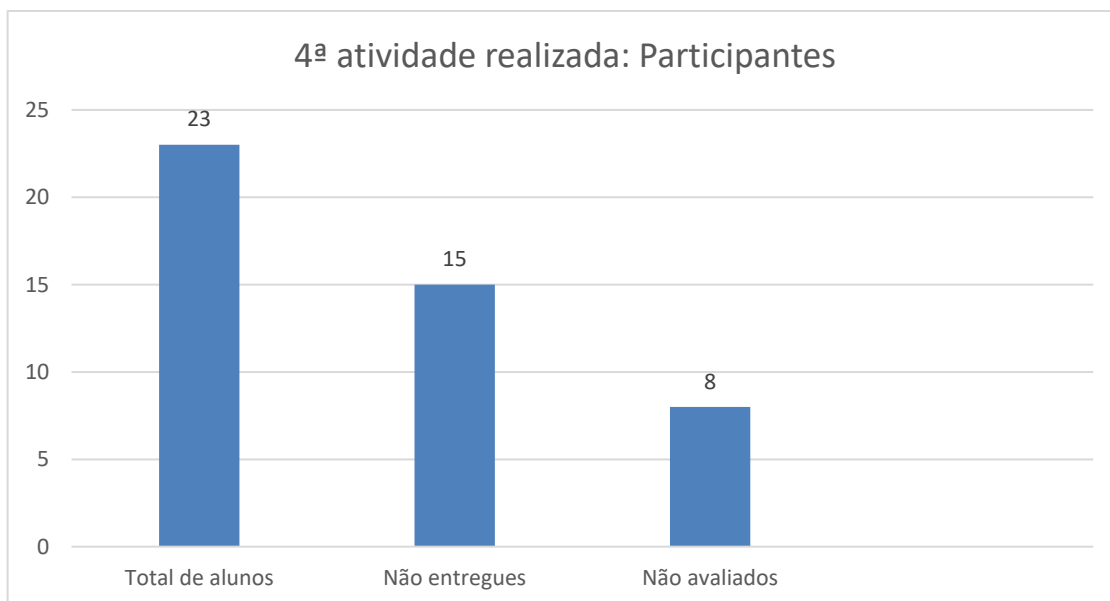


Gráfico 10- Participação dos estudantes na 4ª atividade realizada

Fonte própria

¹³³ ASHBY, Rosalyn (2003) - *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*, in Barca, Isabel (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, p.54

Como mencionado, nesta ficha presenciamos o Nível 1- Imagens do passado, Nível 2 - Informação e o Nível 3 - Testemunho, uma evolução notória e determinante nesta que é a última ficha de trabalho.

É possível verificar uma evolução positiva na distribuição dos níveis de evidência como demonstra o gráfico 11.

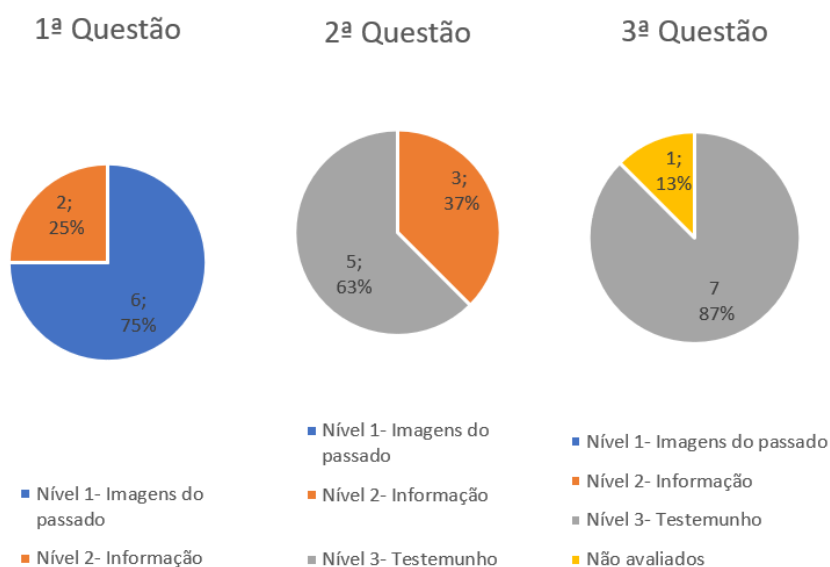


Gráfico 11- distribuição das respostas na 4ª ficha realizada

Fonte Própria

No que diz respeito à primeira questão, podemos verificar a presença dos dois primeiros níveis da escala de evidência de Ashby Rosalyn¹³⁴, Nível 1 - Imagens do Passado e Nível 2 - Informação, designadamente no Nível 1 - 26% e no Nível 2- 9% da turma.

Nas respostas do primeiro nível, os alunos basearam-se unicamente na informação presente no documento, além de não tendo mobilizado conhecimentos substantivos da disciplina, regendo-se por um conhecimento básico e não refletindo criticamente sobre a fonte.

Já no segundo nível, a informação acaba por se assemelhar ao primeiro nível, embora os estudantes já revelem uma maior autonomia no discurso, privilegiando o documento enquanto fonte de informação, tal como podemos verificar:

¹³⁴ Anexo IX- Escala de Evidência, p.104

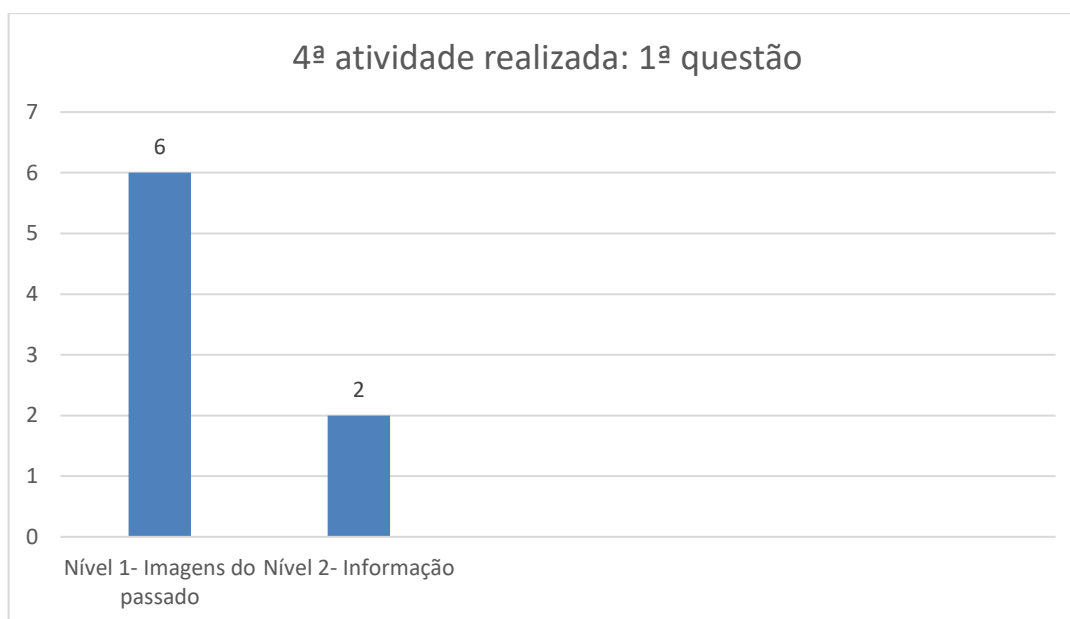


Gráfico 12- Distribuição dos níveis de evidência: 4ª experiência pedagógica – 1ª questão

Fonte própria

O gráfico acima apresentado mostra que a maioria dos alunos se situa no Nível 1- Imagens do passado (6 alunos), sendo que os restantes se encontram no Nível 2- Informação (2 alunos). Pelos resultados obtidos, verificamos que os discentes não atingiram o que se pretendia, baseando-se em resposta curtas e simples. Atentemos aos seguintes exemplos:

Questão 1: Aluno M (Nível 1- Imagens do Passado) - *Enquadram no contexto da Reforma protestante.*

Questão 1: Aluno L (Nível 2- Informação) – *A produção destes dois documentos enquadra-se no contexto da intolerância religiosa, onde religiosos católicos se opunham aos pensamentos reformistas (Reforma Protestante).*

Nestes dois casos, podemos observar que os alunos identificaram corretamente a informação expressa nas fontes. O Estudante M, de uma forma mais simples, só indica a “Reforma Protestante”, e o Estudante L desenvolve a questão com uma explicação onde apresenta conhecimentos substantivos da disciplina de História, referindo-se aos “religiosos

católicos que se opunham aos pensamentos reformistas” - explicação da reforma protestante. Ambos os discentes acertaram no cerne da questão, ainda que não exista uma análise das fontes, mas sim uma simplificação da mensagem transmitida pelo documento.

No que diz respeito à segunda questão, é de notar a presença de Nível 3 - Testemunho (22%), pois alguns discentes já foram capazes de explicar conflitos descritos na fonte¹³⁵, existindo um maior grau de elaboração da resposta, pois para além da utilização da fonte, existe a capacidade de construção de hipóteses explicativas através da mesma. Nesta questão, o nível mais baixo é o segundo - Informação (13%) pois os discentes explicitaram alguns elementos presentes na fonte, mas não produzindo, no entanto, hipóteses explicativas. Atentemos ao seguinte gráfico e modelos de resposta:

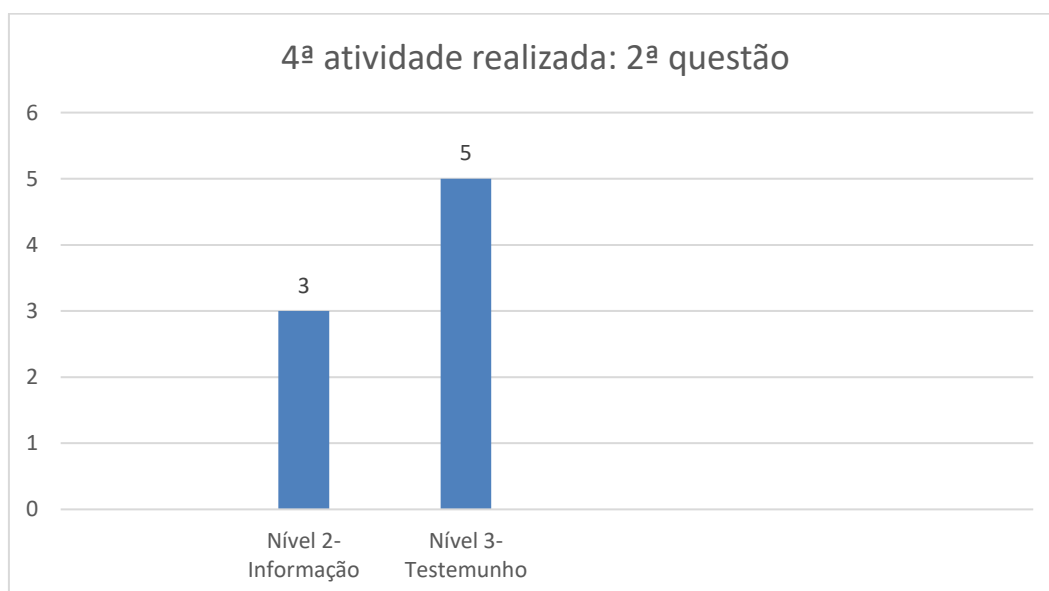


Gráfico 13- Distribuição dos níveis de evidência: 4ª experiência pedagógica – 2ª questão

Fonte própria

Como podemos verificar, e como já referido, existe uma evolução onde, pela primeira vez, obtemos o terceiro nível da Escala de Ashby. Tal facto é surpreendente, pois é neste nível que está presente uma maior percentagem de alunos, denotando a eficácia deste tipo de fontes

¹³⁵ ASHBY, Rosalyn (2003) - *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos*, in Educação Histórica e Museus: *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, p. 44

(Caricatura/ Sátira) em comparação com outras fontes perante as quais os alunos sentiram mais dificuldades. Também podemos assumir que a facilidade de progressão pode estar ligada ao teor da matéria lecionada, um tema pelo qual a turma demonstrou especial interesse e esse interesse pode ter suscitado um maior empenho, pois tal como refere Freire¹³⁶, a sátira obriga o aluno assumir uma posição crítica, impedindo-o de ler passivamente. Atentemos às seguintes respostas referentes ao Nível 2 - Informação e Nível 3 - Testemunho:

Questão 2: Estudante M (Nível 2- Informação) – *No documento 1 observamos a mensagem que os católicos transmitiam que o Martinho de Lutero era uma ameaça ao catolicismo e no 2 diz que os Luteranos querem lançar a ideia de que o mal estava prestes a nascer.*

Neste caso apresentado, observamos que o aluno consegue identificar corretamente a informação contida nas fontes. Contudo, há uma explicação básica dos dados extraídos, falando apenas da ameaça de Martinho Lutero para o catolicismo e do outro lado o “mal” que o catolicismo representava para as igrejas protestantes, não procedendo à contextualização temporal e espacial, descurando a identificação da autoria dos documentos, elemento importante para compreender melhor a mensagem transmitida.

Questão 2: Aluno A (Nível 3- Testemunho) – *O documento 1, que é uma das gravuras da propaganda católica, pretende transmitir a mensagem de que Martinho Lutero, que era um dos responsáveis pela reforma protestante, era uma ameaça para a igreja católica. O documento 2 é uma das gravuras da propaganda Protestante luterana de Lucas Cranach que designa a igreja católica como uma ameaça.*

Questão 2: Aluno N (Nível 3- Testemunho) – *No documento 1 a mensagem que nos é transmitida é que as pessoas católicas diziam que Martinho Lutero era um “monstro”, um homem mau e consideravam-no uma ameaça.*

¹³⁶ FREIRE, J. T. (2004) - *Um diálogo explosivo: sátira, paródia e História*, In Itinerários (22), p.187

No documento 2 as mensagens que os luteranos nos transmitem era lançar a ideia de que o nascer do mal estava para breve.

Nesta categorização, os discentes já revelam uma maior autonomia no discurso, articulando os elementos presentes nas fontes com os seus próprios conhecimentos, vendo a fonte enquanto suporte para a narrativa que é tecida, embora recorressem ao conhecimento substantivo da disciplina. No caso do Estudante N não observamos uma referência ao subtexto, mas sim uma tentativa de explicação daquilo que é apresentado “lançar a ideia de que o nascer do mal estava para breve”. O facto de ambos os casos apostarem na simplicidade da resposta faz com que não se consigam atingir para o nível seguinte (4 - Tesoura e cola), estando ainda muito fixados na mensagem principal das sátiras discorrendo sobre vários pormenores presentes e denotando, ainda dificuldades de interpretação e sua mobilização para a elaboração das respostas.

A terceira questão pretendia que os alunos indicassem as manifestações de intolerância presentes nas fontes apresentadas. Este exercício revelou-se um êxito por a maioria se posicionar no Nível 3 - Testemunho 7 alunos (31%) de um total de 8 fichas realizadas, ficando um aluno de fora por fugir completamente à questão, não utilizando nenhum documento presente na ficha, pelo que não se apresenta no gráfico por ser considerado um não-avaliado.

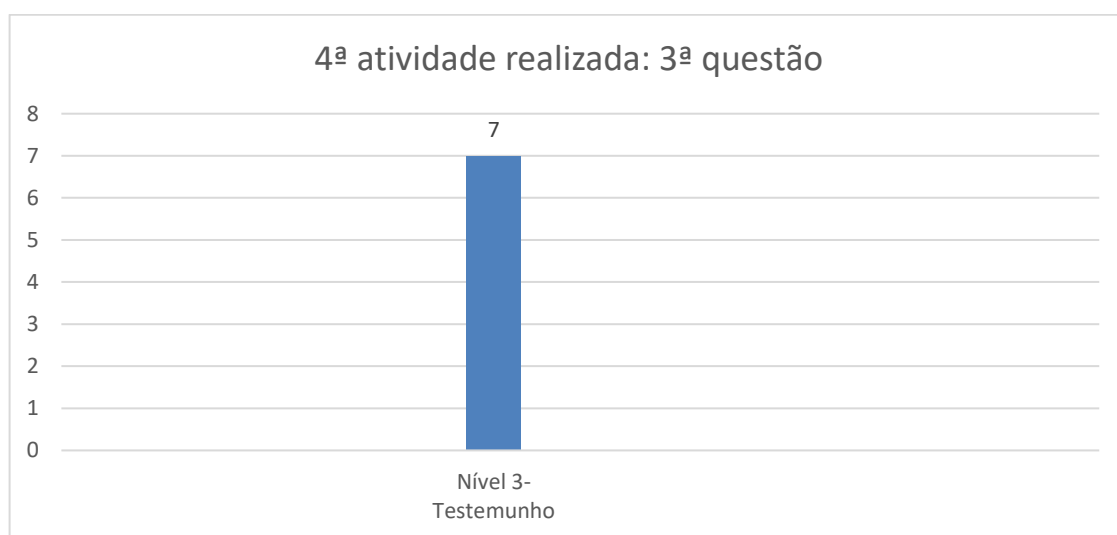


Gráfico 14- Distribuição dos níveis de evidência: 4ª experiência pedagógica – 3ª questão

Fonte própria

A amostra exibida demonstra uma melhoria já constatada na questão anterior, pois a sátira é utilizada, mais uma vez como fonte para os alunos identificarem os problemas visados por cada facção religiosa. No geral todos os alunos conseguem identificar a mensagem a transmitir com as sátiras - a Igreja Católica representa Martinho Lutero enquanto a gaita de foles do diabo. Primeiro, a gaita de foles é considerada o instrumento do diabo, portanto denota-se a escolha propositada do instrumento enfatizando a mensagem principal do documento de Martinho Lutero ser o “porta-voz” do mal, uma voz do diabo.

Por outro lado, o segundo documento acaba por nem ser referido pelos alunos nesta questão, sendo destacada, apenas a intolerância religiosa por parte da Igreja Católica, ignorando que as igrejas Protestantes que também utilizaram a sátira para difundir a sua doutrina e atacar o catolicismo. Analisemos os exemplos que se seguem:

Questão 3: Aluno L (Nível 3- Testemunho) – *Neste período histórico, os católicos tentavam tornar Martinho Lutero com uma figura do mal e diabólica para causar medo às pessoas, com o objetivo de que elas não o seguissem. Mostrando a intolerância religiosa pelo facto de não aceitarem ideias opostas.*

Questão 3: Aluno E (Nível 3- Testemunho) – *Para os católicos a imagem de Martinho Lutero como a caracterização de um monstro tinha a intenção de criar medo às pessoas e vice-versa.*

As críticas do Luteranismo baseavam-se na ridicularização do Papa e do Clero. Como vemos no documento 2, o Papa é visto como uma figura fisicamente “abastada” devido ao seu enriquecimento através da venda de indulgências e o Clero a ser preparado e cuidado por demónios. As duas figuras fulcrais deste documento iconográfico não são identificadas nem lhes é atribuído o devido valor, não permitindo a evolução dos alunos para o Nível 4 - Tesoura e Cola.

4.2.5. Questionários de opinião sobre as experiências


	Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2020/2021 História A 10º ano
Nome: <input style="width: 90%;" type="text"/>	
<p>Num mundo cada vez mais imagético como aquele em que vivemos, aprender ler e interpretar as imagens à luz de diferentes orientações, prismas e condicionantes torna-se cada vez mais uma necessidade real.</p> <p>Tendo em conta as aulas baseadas na aprendizagem através dos Documentos Iconográficos responde às seguintes questões:</p>	
<p>1. Consideras o Documento Iconográfico uma fonte importante no ensino da disciplina de História?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Se sim, porquê?</p> <hr/> <p>2. Alguma vez tinhas analisado de forma crítica uma imagem? Isto é, retirar informação e construir conhecimento através deste tipo de documento?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Se sim, o Documento Iconográfico foi utilizado com:</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Muita frequência <input type="checkbox"/> Pouca frequência</p> <p>3. Preferes a realização de fichas com recurso a Documentos Iconográficos?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Justifica a tua resposta:</p> <hr/>	<p>4. Achas que aprendes melhor a matéria lecionada com:</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Análise de Documentos Iconográficos <input type="checkbox"/> Fontes escritas <input type="checkbox"/> Outras</p> <p>Porquê?</p> <hr/> <p>5. Achas que este tipo de recurso deveria ser mais utilizado/explorado na sala de aula?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>6. Achas importante analisar e trabalhar os Documentos Iconográficos no âmbito da disciplina de História?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Se sim, justifica:</p> <hr/> <p>7. De uma forma geral, gostaste das atividades realizadas? Avalia:</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito Bom <input type="checkbox"/> Suficiente</p> <p>8. Tiveste muitas dificuldades na realização e na construção do teu conhecimento através dos Documentos Iconográficos?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Justifica:</p> <hr/>

Figura 7 - Questionário pedagógico

Depois de concluídas todas as tarefas para o presente estudo, foi realizado um questionário de opinião¹³⁷ no âmbito de se conhecerem as perceções dos alunos relativamente às atividades feitas tendo em conta os documentos iconográficos. Procurava-se aferir se a perceção do público-alvo deste estudo coincidiu com a realidade dos resultados obtidos, mais objetivamente se o documento iconográfico pode ser uma fonte importante para a compreensão de matérias lecionadas; se o tipo de atividades desenvolvidas suscita motivação para a aprendizagem; e se existem dificuldades associadas à análise dos documentos iconográficos.

De um total de 23 alunos, 19 responderam ao questionário, correspondendo a 83% da turma. O questionário foi dividido em 8 questões. Para uma leitura pormenorizada, vamos avaliar cada questão individualmente. A primeira questão foi “Consideras o Documento Iconográfico uma fonte importante no ensino da disciplina de História? Se sim, justifica a tua resposta.”

¹³⁷ Anexo XIV- Questionário Pedagógico, p.119

Consideras o Documento Iconográfico uma fonte importante no ensino da disciplina de História?

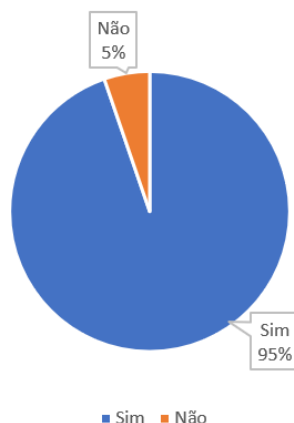


Gráfico 15- Distribuição das respostas à 1ª questão do inquérito pedagógico

Fonte Própria

Como é possível verificar no gráfico, 18 alunos responderam afirmativamente, demonstrando a importância da utilização de outro tipo de documento que não a tradicional fonte escrita, assim como uma aceitação generalizada por parte dos discentes de novas formas de aprender. Como justificação, podemos ressaltar as seguintes respostas:

Questão 1- Aluno J: *Porque a disciplina de História tem mais tendência a ter muito texto e se houver imagens para observarmos, vai variando e deixa de ser um pouco chata a disciplina.*

Questão 1- Aluno B: *Sim, pois ao observamos as imagens conseguimos ter uma perspectiva diferente.*

A segunda questão procurava determinar se os alunos já tinham trabalhado em sala de aula fontes iconográficas ou se este trabalho seria a sua primeira experiência com este tipo de fontes.

Alguma vez tinhas analisado de forma critica uma imagem? Isto é, retirar informação e construir conhecimento através deste tipo de documento?

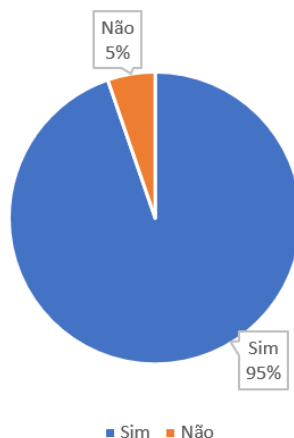


Gráfico 16- Distribuição das respostas à 2ª questão do inquérito pedagógico

Fonte Própria

Como podemos verificar a esmagadora maioria responde afirmativamente à questão, onde só um aluno diz nunca ter trabalhado com este tipo de fontes. Aqui, e para quem respondesse “Sim”, havia o seguimento da questão para saber se quem trabalhou a imagem o tinha feito com muita ou pouca frequência, então dos 18 alunos, 16 responderam “Muita frequência” e apenas 2 responderam “Pouca frequência”.

Comparando com os resultados obtidos nas fichas realizadas, poderíamos supor que esta turma em estudo nunca teria, ou que pelo menos teriam sido mínimas as vezes em que trabalharam o documento iconográfico, pela dificuldade demonstrada em alcançar os objetivos solicitados. Da mesma forma, podemos também concluir que a literacia visual não é o que está aqui em questão, pois nesta área os alunos conseguem criar narrativas com competência básicas de análise visual, uma vez que conseguem descrever o que está presente no documento, embora numa estrutura linear simples, dando relevância habitualmente a aspetos relacionados com a religião e vida quotidiana.

A terceira questão, também ela justificativa, procurava obter a opinião dos alunos relativamente à motivação que as atividades lhes tinham suscitado com a seguinte questão “Preferes a realização de fichas com recurso a Documento Iconográficos?”. Observamos o seguinte gráfico:

Preferes a realização de fichas com recurso a Documentos Iconográficos?

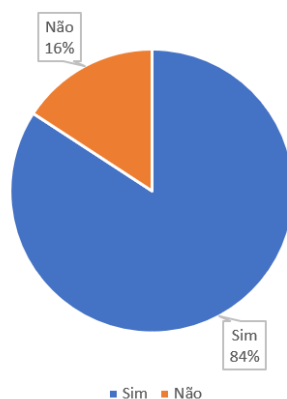


Gráfico 17- Distribuição das respostas à 3ª questão do inquérito pedagógico

Fonte Própria

Podemos dividir as justificações em dois tipos: as positivas e as negativas. Das positivas é de salientar as seguintes:

Questão 3- Aluno A: *Sim, porque a imagem normalmente está relacionada com a matéria lecionada e assim ajuda-nos a estudar para o teste.*

Questão 3- Aluno B: *Sim, pois as fichas com imagens são mais apelativas e fáceis de realizar.*

Por outro lado, das negativas:

Questão 3- Aluno N: *Não pelo facto de eu não saber fazer uma boa análise.*

Questão 3- Aluno L: *Tenho mais dificuldade em interpretar fichas só com imagens.*

Esta questão demonstra mais uma vez abertura positiva por parte dos discentes para análise de documentos iconográficos na disciplina de História. Por outro lado, os 3 alunos que

responderam negativamente à questão admitem a dificuldade em analisar este tipo de documentos, demonstrando a necessidade de existir um trabalho contínuo e focalizado nas fontes iconográficas.

A quarta questão “Achas que aprendes melhor a matéria lecionada com: Análise de documentos iconográficos; Fontes escritas; Outros.” Surgem os seguintes dados analisados em conjunto com as justificações dos discentes.

Achas que aprendes melhor a matéria lecionada com:

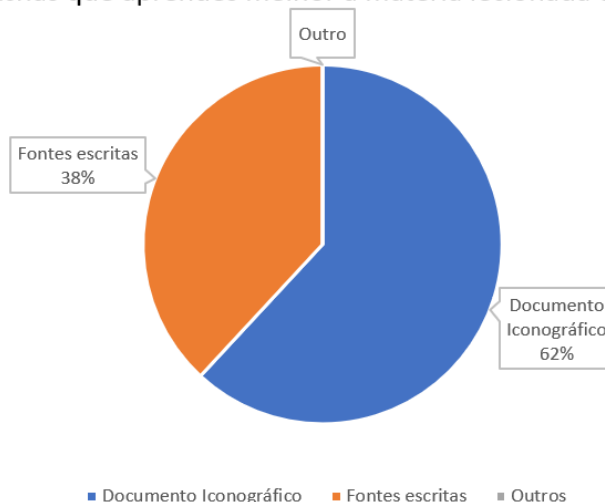


Gráfico 18- Distribuição das respostas à 4ª questão do inquérito pedagógico

Fonte Própria

Questão 4 – Aluno M- Documento Iconográfico: *Porque consigo perceber melhor que textos.*

Questão 4- Aluno J -Documento Iconográfico: *Porque para mim é mais fácil lembrar-me de imagens de que textos.*

Questão 4 – Aluno F- Fontes escritas: *Na maioria das vezes só temos que resumir o que lá tem escrito.*

Questão 4- Aluno G- Fontes escritas: *os textos para mim têm toda a informação que precisamos.*

Questão 4- Aluno O- Documentos Iconográficos: *É mais interativo.*

Como podemos verificar, as opiniões aqui dividem-se entre o documento escrito e o iconográfico. As justificativas passam todas pela interatividade das imagens, como por sua vez, o documento escrito como o possuidor de mais informação e mais fácil de analisar. Ora, é possível admitir que uma das questões que prenderá os discentes às fontes escritas é a sua familiaridade com as mesmas. É, naturalmente, mais fácil extrair informação de um documento que estamos habituados a trabalhar de uma forma contínua e adequada ao longo de vários anos. Pelo contrário, muitas vezes os documentos iconográficos são utilizados elemento meramente ilustrativo no ensino.

Sobre quinta questão: “Achas que este tipo de recurso deveria ser mais utilizado/explorado na sala de aula?” há a unanimidade numa resposta positiva por parte dos discentes, revelando que esta é uma estratégia que deve ser mais adotada pelos docentes como forma motivar as aprendizagens, apesar do trabalho inerente à mesma.

Quanto à sexta questão “Achas importante analisar e trabalhar os documentos iconográficos no âmbito da disciplina de História”, podemos observar os seguintes resultados:

Achas importante analisar e trabalhar os Documentos Iconográficos no âmbito da disciplina de História?

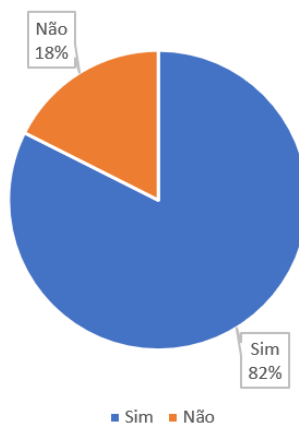


Gráfico 19- Distribuição das respostas à 6ª questão do inquérito pedagógico

Fonte Própria

Questão 6: Aluno N- *Sim, para ficarmos aptos a saber com diferentes ferramentas de trabalho.*

Questão 6: Aluno B- *Sim, pois analisar imagens é importante.*

Questão 6: Aluno P- *Ajuda a compreender melhor a história.*

Questão 6: Aluno A- *Sim, porque obriga-nos a pensar sobre a mensagem que a imagem passa.*

Questão 6: Aluno J- *Ajuda os alunos a prestar mais atenção.*

Os alunos que responderam afirmativamente sublinham, sobretudo, a importância de saber analisar imagens e a imagem como ferramenta motivadora. Embora quatro alunos tenham respondido negativamente à questão, o fulcral deste questionário e do presente estudo é alterar

a perceção negativa que alguns discentes têm sobre os documentos iconográficos e a sua análise.

Da sétima questão “De uma forma geral, gostaste das atividades realizadas? Avalia.” a totalidade dos alunos indicam o “Bom” e o “Muito bom” demonstrando mais uma vez que o documento iconográfico, enquanto ferramenta positiva a ser utilizada em sala de aula, ajuda na formação de cidadãos ativos e conscientes para a sociedade. Implica, como já tivemos oportunidade de sublinhar, um trabalho contínuo e progressivo no sentido de consolidar competências.

De uma forma geral, gostaste das atividades realizadas?

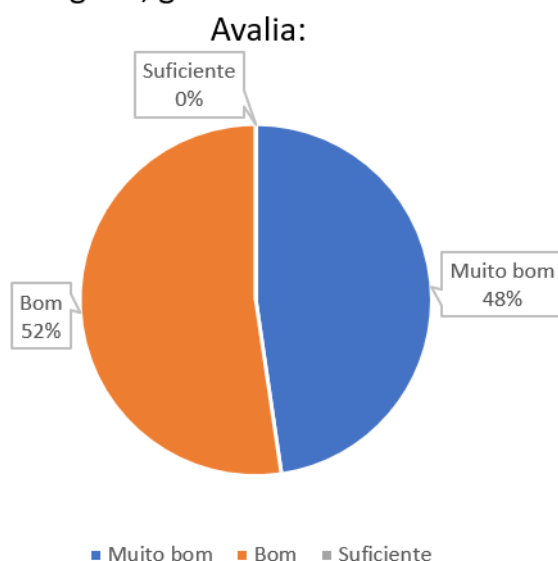


Gráfico 20- Distribuição das respostas à 7ª questão do inquérito pedagógico

Fonte Própria

Quanto à última questão “Tiveste muitas dificuldades na realização e na construção do teu conhecimento através dos documentos iconográficos?” os resultados obtidos foram os seguintes:

Tiveste muitas dificuldades na realização e na construção do teu conhecimento através dos Documentos Iconográficos?

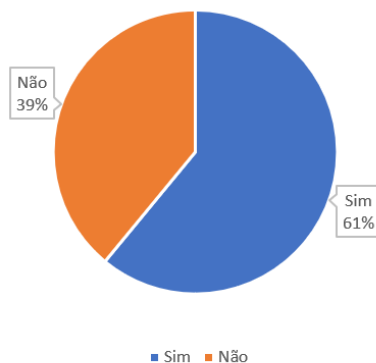


Gráfico 21- Distribuição das respostas à 8ª questão do inquérito pedagógico

Fonte Própria

Questão 8- Aluno O- Não: *Achei mais fácil a construção do meu conhecimento através de imagens já que facilita.*

Questão 8- Aluno G- Sim: *Porque eu tenho dificuldade nas imagens.*

Questão 8- Aluno F- Sim: *Por vezes as imagens confundem-nos sobre o que temos de retirar delas.*

Questão 8- Aluno A- Não: *Apesar de ter tido algumas dificuldades, percebi os documentos iconográficos.*

Questão 8- Aluno P- Sim: *Nunca tinha feito e só este ano é que fiz.*

Questão 8- Aluno J- Não: *É sempre mais fácil explicar uma imagem do que um texto.*

Como podemos verificar, a maioria da turma (61%) admite ter dificuldades na realização de atividades com recurso a documentos iconográficos, justificado com o facto de nunca este tipo documento ter sido utilizado no contexto de sala de aula (pelo menos enquanto construtor de conhecimento) e, pelo facto, de terem dificuldades de interpretação das imagens apresentadas nas fichas, o que vai ao encontro dos resultados obtidos neste estudo-

4.3- Interpretações finais

O trabalho desenvolvido para o presente estudo ao longo do ano letivo procurou, através do documento iconográfico, legitimar a capacidade de estes contribuírem para a compreensão da evidência histórica.

Desde o princípio que os alunos se apresentaram recetivos à análise deste tipo de documentos. Da mesma forma, também foram notórias as dificuldades sentidas em exercícios iniciais sobre o tema.

Desde o primeiro exercício realizado, retirámos dois dados que acabaram por acompanhar os restantes exercícios ao longo do ano letivo. Primeiro, a falta de interesse pela realização das fichas (nunca o cômputo dos alunos da turma realizou as fichas – gráfico 23) e, em segundo, a manutenção da maioria dos estudantes nos dois primeiros níveis na escala de Ashby Rosalyn¹³⁸, pois apenas no último exercício com a utilização da sátira conseguimos detetar algumas progressões para o Nível 3 - Testemunho.

¹³⁸ ASHBY, Rosalyn (2003) - *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*, In Barca, Isabel (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, pp.54-55

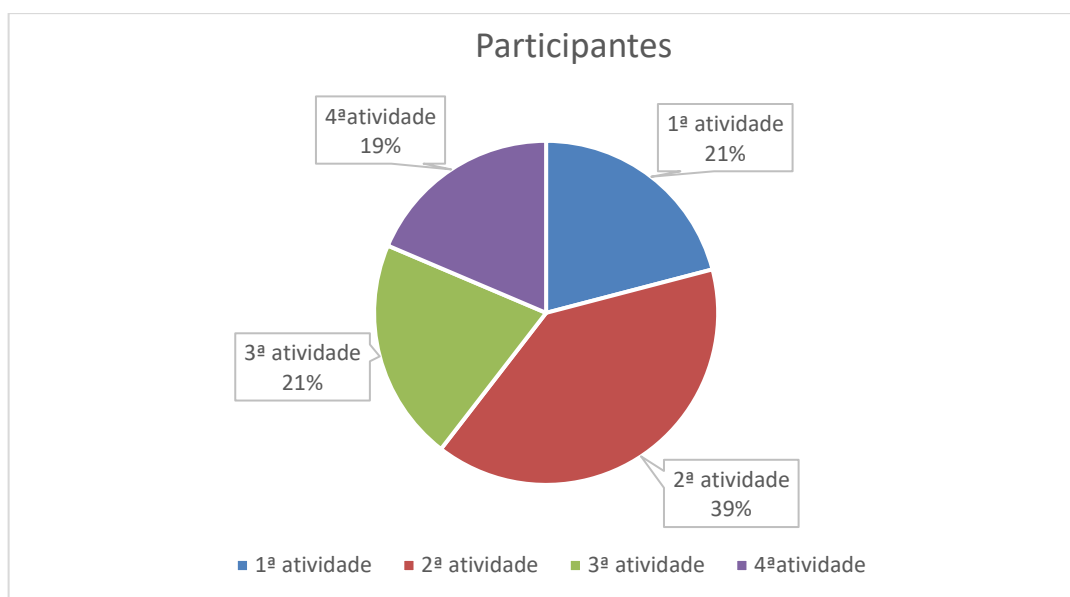


Gráfico 22- Distribuição dos participantes ao longo das atividades propostas ao longo do ano letivo

Fonte Própria

Como podemos observar, a percentagem de adesão nunca supera os 39%, demonstrando a falta de hábitos de estudo na turma com consequentes resultados fracos. Na primeira ficha, apenas nove alunos entregaram. Ressalva-se o facto de o ensino nesta altura ser emergencial remoto - devido à pandemia Covid-19 - o que dificulta não só o exercício de lecionação, como também a resolução de exercícios em tempo de aula assíncrono. Por sua vez, a segunda atividade é onde se denota uma maior participação dos alunos, nomeadamente, por ser uma atividade realizada exclusivamente em contexto de sala de aula. Ora, na terceira atividade os níveis de participação acabam por baixar mais uma vez, com apenas nove participantes, uma atividade começada em sala de aula, mas que transita para trabalho de casa alegando a sua entrega na aula seguinte (situação que não aconteceu). Por último, a quarta ficha foi realizada também em contexto de sala de aula, e o baixo valor de participação (oito) deve-se mais uma vez à situação pandémica, o que fez com que vários alunos estivessem a faltar fruto das regras de isolamento profilático.

Como referimos, na maioria das fichas realizadas, os resultados dos alunos posicionaram-nos sempre entre o Nível 1-Imagens do Passado e o Nível 2- Informação. Apenas numa ficha, neste caso a última atividade realizada é que encontramos um

avanço para o Nível 3 -Testemunho, pois alguns estudantes foram capazes de considerar algumas explicações para os conflitos e as fontes já foram validadas de acordo com o alcance que parecem ter para dizer a verdade¹³⁹. Mais concretamente, na primeira atividade realizada, os alunos posicionam-se maioritariamente no Nível 2- Informação. A ficha compunha-se por duas pinturas medievais, uma que representa um espaço rural, e a segunda um mercado na cidade. O envolvimento dos alunos na tarefa foi positivo, por conseguirem detalhar algumas informações presentes no documento. Ainda assim, detetámos falhas e, como refere Leandro Feio¹⁴⁰, também autor de uma experiência com documentos iconográficos:

É necessário chamar atenção dos alunos para outras fontes para além das escritas, nomeadamente as iconográficas, trabalhando-se assim a literacia visual histórica. Podemos concluir, e considerando o perfil específico destes alunos, que os alunos reconheceram que as imagens podem ser boas fontes para o conhecimento do passado. Apresentam já resultados positivos face à literacia visual histórica, mesmo apresentando grandes dificuldades [...] não conseguem prestar atenção à imagem como um todo, e limitam a sua atenção aos pormenores mais visíveis.

A segunda atividade, por sua vez, veio demonstrar uma maior dificuldade perante outro tipo de imagem, o fresco. Aqui, a grande maioria apenas se situou no Nível 1- Imagens do Passado. Os alunos sentiram dificuldades em compreender não só o simbolismo do fresco, pela sua importância - representa um momento importante vivido na família -, mas também a estratégia de utilizar a corte para representar esse momento. Este duplo sentido da imagem acabou por contaminar a prestação dos alunos nesta ficha, não conseguindo alcançar o pretendido. Tal como referem Maria do Céu Melo e Isabel Silva¹⁴¹ não devemos ter como dado adquirido que os alunos possuam conhecimentos tácitos face a documentos históricos icónicos de natureza artística.

Assim, estes dados alertam-nos para não considerar como pressuposto prévio que os alunos têm uma aprendizagem adequada de noções, procedimentos e narrativas adstritas à religião e a este tipo de imagens.

Por sua vez, a terceira atividade dizia respeito aos -Painéis de São Vicente. Aqui, os níveis dividem-se tanto no Nível 1- Imagens do Passado, como no Nível 2- Informação. Como

¹³⁹ ASHBY, Rosalyn (2003) - *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*, in Barca, Isabel (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, p.44

¹⁴⁰ MELO, Maria (2008) - *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*, Mangualde: Edições Pedagogo, Lda. p. 204

¹⁴¹ *Idem*, p.54

referido, esta foi a ficha com menos participantes e, embora a obra analisada seja um ex-libris do Renascimento português, mais uma vez, os alunos revelaram muitas dificuldades em retirar informação da obra, apresentando uma estrutura de análise linear simples, descrevendo pormenorizadamente o que viam na pintura, mas sem lhe dar significado.

Por último, a quarta ficha é a única que revela uma progressão dos discentes para o Nível 3- Testemunho. Aqui foi utilizado outro tipo de imagem, neste caso a imagem satírica, o que pode estar diretamente relacionado com o sucesso dos alunos nesta atividade.

Este tipo documento iconográfico – caricatura - ajuda os alunos a perceberem a mensagem que o autor da sátira pretendia transmitir,

Isto permite que os alunos estejam em contacto direto com os conflitos e emoções daquele quotidiano e com a história da cultura e das mentalidades da época em que essa sátira foi escrita¹⁴².

Deste modo, a caricatura apresenta-se como uma boa forma de ensinar História, apresentando diferenças em relação às pinturas ou frescos. Tal como refere LeBoeuf ¹⁴³a sátira é, portanto, uma forma de arte poderosa, capaz de apontar as deficiências do comportamento humano, assim como dos problemas sociais que deles resultam.

¹⁴² LOPES, G. V. (2013) - *Poderes visíveis e invisíveis na sátira medieval*, Cordis (10), p.175

¹⁴³ LeBoeuf, M. (2007) - *The Power of Ridicule: An Analysis of Satire*. Senior Honors Projects, p.1

CONCLUSÃO

O presente estudo surge enquanto mediador sobre a importância do uso da imagem em contexto de sala de aula, de forma a verificar o seu contributo positivo para a construção do conhecimento histórico. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado de Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, dividido em quatro partes, uma primeira referente ao estágio pedagógico desenvolvido ao longo do ano letivo 2020/2021, seguindo-se a fundamentação teórica que suporta a investigação desenvolvida, as metodologias utilizadas no estudo e a análise dos resultados obtidos nas experiências efetuadas.

O estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária José Falcão foi uma etapa basilar na minha formação enquanto docente, repleta de aprendizagens que considero imprescindíveis para o meu futuro enquanto professora, e, embora os obstáculos sentidos, tais como o ensino remoto decorrente da situação pandémica que o mundo atravessou, é de enaltecer a importância das vantagens e adversidades resultantes durante todo o período de aprendizagem.

Na parte da fundamentação teórica, ficou evidenciada a importância do documento iconográfico para o ensino da História, que ganha cada vez mais terreno na sala de aula. Como refere Litz¹⁴⁴, só a partir de meados do século XX existe um aumento significativo deste tipo de documentos. No entanto, com a lecionação prática ficaram evidentes as dificuldades que este tipo de documento acarreta.

Tanto pinturas, como gravuras ou fotografias são memórias são um passado preservado que fala por si. Ainda assim, a maioria dos docentes utiliza este tipo de recurso de forma não adequada, isto é, entendem as imagens como uma mera ilustração e não como produtora de conhecimento, como alude o estudo de Calado¹⁴⁵, levado a cabo em 1990/91, sobre a utilização de imagens em contexto educativo, que concluiu que docentes veem vantagens na utilização de imagens no processo ensino-aprendizagem, mas não as utilizam com regularidade.

Quanto aos objetivos estabelecidos no início do estudo, foi possível chegar a algumas conclusões, que devem ser entendidas tendo em conta o perfil da turma. As experiências visaram compreender a eficácia das imagens para a compreensão da matéria lecionada, assim

¹⁴⁴LITZ, Valesca Giordano (2009) - *O uso da imagem no ensino de história*. Curitiba: Instituição de ensino superior: Universidade Federal do Paraná, s/p.

¹⁴⁵ CALADO, Isabel (1994) - *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto: Porto Editora.

como, a evidência extraída das mesmas e, por último, qual o tipo de imagem mais significativas para o processo de aprendizagem.

É necessário realçar a importância do professor enquanto mediador entre o discente e a imagem. Por outro lado, é importante alfabetizar visualmente os alunos para que estes possam entender que a História faz afirmações sobre o passado, válidas em termos das evidências disponíveis. Assim, um discente incapaz de raciocinar proposicionalmente não pode compreender a diferença entre uma afirmação verdadeira e válida, uma representação acurada e justificada do passado¹⁴⁶.

Relativamente à recolha e análise de dados, foi utilizada a escala de Rosalyn Ashby, onde a maioria não ultrapassa o Nível 1- Imagens do Passado e Nível 2- Informação, sendo que só na última atividade se verifica uma melhoria para o Nível 3- Testemunho, logo, podemos concluir que a maioria dos discentes encarou o documento iconográfico enquanto mero veículo de informação sobre o passado e só na última atividade se manifestou uma progressão para níveis mais sofisticados. Uma realidade que vai ao encontro das conclusões de vários autores que acreditam que as imagens podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem e também na construção do conhecimento histórico por parte dos alunos¹⁴⁷. Como refere Maria do Céu Melo¹⁴⁸ é necessário promover um pensamento crítico e independente, capaz de proporcionar os conhecimentos essenciais. No entanto, é importante que a utilização deste tipo de documentos seja mais recorrente para que os discentes não sintam dificuldades quando confrontados com a sua análise.

Por sua vez, também podemos ligar a tímida progressão da turma ao tipo de imagem utilizada, neste caso a imagem satírica, um documento cheio de personalidade, onde o seu autor destaca problemas vivenciados tanto a nível político, social e cultural. Esta evolução positiva também é atestada pela Lara Lopes¹⁴⁹ no seu estudo sobre a sátira no ensino de História, no qual conclui que a sátira é uma excelente fonte histórica, principalmente para o ensino secundário.

¹⁴⁶ SHEMILT, Denis (1987) - *Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History*, in Portal, Christopher (ed.) *The History Curriculum for Teachers*, Filadélfia: Palmer Press, p.47

¹⁴⁷ GUEDES, S. R., NICODEME, M. F. M. (2017) - *A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção do conhecimento*, Revista Eletrónica Científica Inovação e Tecnologia, Medianeira. p.10

¹⁴⁸ MELO, Maria (2008) - *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*, Mangualde: Edições Pedagogo, Lda. p.11

¹⁴⁹ LOPES, Lara (2020) - *Qualquer semelhança com a realidade (não) é mera coincidência: O uso da sátira no ensino da História*, Faculdade de Letras, Universidade do Porto. p.114

Na realidade, perante os resultados obtidos, é então importante realçar uma pequena progressão, embora subtil, nos discentes participantes neste estudo, o que atesta a importância da utilização deste tipo de fontes iconográficas na disciplina de História enquanto estratégia eficaz - acredito que se continuasse a existir um trabalho contínuo os resultados continuariam a revelar numa evolução positiva.

Quanto às limitações verificadas neste trabalho, primeiramente é importante referir a dificuldade em manter um exercício contínuo e eficaz ao longo do Estágio devido às interrupções das aulas presenciais, numa turma onde o desempenho se mostrou baixo, tornou-se, em regime remoto emergencial, muito mais trabalhoso manter níveis de trabalho significativos para este estudo.

Quando questionados se gostaram e acharam interessante este tipo de documentos na leccionação a resposta dos estudantes foi positiva, contudo, esta afirmação contrasta com os resultados aqui obtidos e analisados. Apesar da predisposição dos estudantes para este tipo de fontes, temos consciência que alfabetizar visualmente os alunos é de um processo longo que exige uma implementação contínua e sistemática que permita fomentar as leituras críticas da imagem (e dos mais variados documentos), para que se formem cidadãos críticos e ativos da sociedade, o maior desafio da educação.

Em suma, e apesar dos resultados obtidos no estudo, é positiva a aproximação dos alunos a documentos iconográficos, assim como é necessário elevar o seu gosto pelos mesmos. Futuramente é essencial aplicar exercícios que, efetivamente, acabem por ir ao encontro das necessidades do público-alvo e que, por outro lado, que levem os discentes a uma maior concentração e envolvimento nas tarefas realizadas.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, J.C. (1999) - *Breves contributos para uma ecologia da imagem*, In V encontros culturais da escola secundária Nuno Álvares Castelo Branco, Coimbra: Universidade de Coimbra.

ALVARENGA, Amadeu (2002) - *Contributos para uma cultura da imagem educativa- estudo de caso com os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico*, Braga: Universidade do Minho.

ASHBY, Rosalyn (2003) - *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos*, In Educação Histórica e Museus: *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 37-59.

ASHBY, Rosalyn (2006) - *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre afirmações factuais singulares*, In Educar em Revista, vol. 22.

BARCA, Isabel (2000) - *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, CEEP, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (2004) - *Aula Oficina: do projeto à avaliação*, In *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.

BARROS, Ricardo (2008) - *O uso da imagem na aula de história*, In Barca, I. (Org.) *Estudos de Consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas jornadas internacionais de educação histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho.

BITTENCOURT, Circe M. F. (2005) - *Ensino de História: fundamentos e métodos*, São Paulo: Cortez Editora.

BITTENCOURT, Circe (Org.) (1998) - *O saber histórico na sala de aula*, São Paulo: Contexto.

BURKE, Peter (2001) - *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*, Reaktion books.

CHAVES, José; LIMA, Maria Isabel & Vasconcelos, Maria Francisca (1993) - *A imagem: publicidade ao ensino*, Braga: Universidade do Minho.

CAIUBY, Novaes (2008) - *Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico*, Mana.

CALADO, Isabel (1994) - *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto: Porto Editora.

CAMPOS, Ricardo (2011) - *Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios*, *Análise social*, vol. XLVI (199).

CARDOSO, C. F.; MAUAD, A. M. (1997) - *História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema*. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, pp. 401-417.

CECATTO, Adriano & MAGALHÃES, António Germano (2011) - *A iconografia e o ensino de História: potencialidades e possibilidades*, In *ENCONTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES*, 2, SEMANA DE HUMANIDADES, *HUMANIDADES: ENTRE FIXOS E FLUXOS*, 8, Anais... Fortaleza: Universidade Federal do Ceará: Universidade Estadual do Ceará, pp. 1-15.

COELHO, T. (2012) - *A imagem e o ensino da história em tempos visuais*, Revista Percursos V.13, n. 02, Florianópolis.

COELHO, Sandra & FERREIRA, José Daniel (2005) - *Da monarquia Constitucional à Primeira República- duas experiências de aprendizagem*. Cadernos Pedagógico-Didáticos A.P.H., nº 25. Lisboa: Associação Professores de História.

CHAMPMAN, Arthur (2001) - *Historical interpretations*, in Davies, I. (ed.) *Debates in History Teaching* (2nd Edition), London and New York: Routledge.

Direção-geral da educação. *Aprendizagens essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

DOMINGUES, Claudio Moreno (2006) - *O olhar de quem olha: cultura visual, arte e mediação na aula de história – o uso da imagem na construção do conhecimento histórico*. São Paulo.

DONAGUY, Kieran & XERRI, Daniel (2017) - *The image in english language teaching*, Floriana: Et Council.

EÇA, T. (2008) - Prefácio. In Melo, M. C. (Org.) *Imagens na aula de história. Diálogos e silêncios*. Mangualde: edições Pedagogo. pp. 7-12

EDWARDS, E. (1997) - *Beyond the boundary: a consideration of the expressive in photography and anthropology*, In Yale University Press.

ESCOVAL, Catarina (2020) - *A utilização de documentos iconográficos no Ensino de História*, Coimbra: Universidade de Coimbra- Faculdade de Letras.

FERRONHA, A. (2001) - *Linguagem audiovisual: pedagogia com a imagem pedagogia da imagem*, Mafra: Elo.

FLOR, Pedro (2008) - *A arte do retrato em Portugal nos séculos XV e XVI*, In Revista de História Arte nº5. Lisboa: Universidade Aberta.

FREIRE, J. T. (2004) - *Um diálogo explosivo: sátira, paródia e História*. Itinerários (22), pp. 187-203.

GIL, Isabel Capeloa (2011) - *Literacia visual: estudos sobre a inquietude das imagens*, Lisboa: Edições 70.

GUEDES, S. R., NICODEME, M. F. M (2017) - *A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção do conhecimento*, Revista Eletrónica Científica Inovação e Tecnologia. Medianeira.

HASTRUP, K. (1992) - *Anthropological visions: some notes on visual and textual authority*, In P Crawford e D. Turton. Manchester University Press.

HENRIQUES, Bernardo Almeida Santos de Almeida (2021) - *O desenvolvimento da evidência histórica através do documento escrito: Um estudo com alunos do 3º ciclo*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras.

JOLY, M (2007) - *Introdução à análise da imagem*, José Eduardo Rodil (Trad.) Lisboa: Edições 70.

LeBoeuf, M. (2007) - *The Power of Ridicule: An Analysis of Satir*, Senior Honors Projects.

LENCRASTE, José Alberto & CHAVES, José Henrique (2003) - *Ensinar pela Imagem. In Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, Nº8, Universidade do Minho.

LITZ, Valesca Giordano (2009) - *O uso da imagem no ensino de história*, Curitiba: Instituição de ensino superior: Universidade Federal do Paraná.

LOBO, Diana Filipa Dias Trindade (2020) - *A evidência histórica na construção do ensino e da aprendizagem na aula de História*. Coimbra: Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.

LOPES, G. V. (2013) - *Poderes visíveis e invisíveis na sátira medieval*, Cordis (10), pp. 157-176.

LOPES, Lara (2020) - *Qualquer semelhança com a realidade (não) é mera coincidência: O uso da sátira no ensino da História*, Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) (2017) - *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

MEIRINHOS, Manuel & OSÓRIO, António, (2010) - *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*, In *EDUSER: revista de educação*, v.2, Pp. 49-65

MELO, Maria (2008) - *Imagens na Aula de História*. Diálogos e Silêncios, Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

MODERNO, António (1992) - *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

MONSANTO, M. M. M. (2004) - *Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da história de Portugal: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico e do secundário*, Braga: Universidade do Minho.

MONTEIRO, Miguel (2018) - *Ensino da História*. In Veiga, Feliciano (coord.)- *O ensino da Escola de hoje- teoria, investigação e aplicação*. Lisboa. Climepsi Editors. pp. 241-263.

PAIVA, Eduardo França (2006) - *História & imagens*, Belo Horizonte: Autêntica.

PARANHOS, Adalberto (1996) - *Saber e prazer: a música como recurso didáticopedagógico*, In FRANCO, Aléxia Pádua (org.). *Álbum musical para o ensino de história e geografia no 1º grau. Uberlândia*. Escola de Educação Básica/ Universidade Federal de Uberlândia.

PEREIRA, Ana Rita (2018) - *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História*, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas- Universidade Nova de Lisboa.

PROENÇA, Maria Cândida (1990) - *Ensinar/ aprender História- questões da didática aplicada*, Lisboa: Livros Horizonte.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tânia Braga (2003) - *O trabalho histórico na sala de aula*, In *História & Ensino*, v.9, Londrina, pp. 223-241

SHEMILT, Denis (1987) - *Adolescent Ideas about Evidence and Methodoly in History*, In Portal, Christopher (ed.) *The History Curriculum for Teachers*, Filadélfia: Palmer Press.

SHEMILT, Denis (1980) - *Evaluation study*, Edinburg: Holmes Mcdougall.

SILVA E. O. (2010) - *Relações entre imagens e textos no ensino de história*, Saeculum- Revista de História, [22] Jan./jun. pp. 173-188.

SOUSA, Paula (2012) - *O uso da imagem no ensino das línguas estrangeiras*, Porto: Faculdade de letras- Universidade do Porto.

STAKE, R. E. (1999) - *Investigación com estúdio de casos*, Madrid: Morata.

VEIGA, Maria Luísa (2002) - *Evolução das áreas disciplinares: ciências físicas e exatas. A educação em Ciências na escolaridade básica: papel, fragilidade*, In Revista Itinerário, n.º 3. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Educativas.

VERÍSSIMO, M. H. (2012) - *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.

YIN, R. (2005) - *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo I**Plano Individual de Formação**

Docente: João Santo

Discente: Ana Daniela Maia Lopes

O grande desafio deste ano é enfrentar este tempo de incerteza, aliado às expectativas e receios inerentes a esta nova fase da minha vida, o Estágio. Questões como a realidade escolar que iria encontrar, como seria o ambiente dos professores e dos alunos com a nossa chegada. Ainda assim, é um ano que antevejo com muitas aprendizagens tanto a nível profissional como pessoal.

Vejo o Estágio Pedagógico como uma ótima oportunidade de aprendizagem num processo contínuo, sendo esta, a última qualificação na formação dos professores, estimulando a aplicação de todos os conhecimentos adquiridos nos últimos anos da nossa formação académica. A importância do trabalho em grupo, neste caso, com os meus colegas de estágio e respetivo professor, é muito importante para ultrapassar qualquer obstáculo que possa surgir. Acredito que além da formação académica e profissional, este ano é um ano de inovação e adaptação a nível pessoal, obtidos através das experiências vividas em estágio.

Este documento tem como principal objetivo expor as atividades nas quais terei uma participação direta ou indireta, sendo estas a ferramenta fundamental para a obtenção da qualificação de docente de História.



Ao longo do presente ano letivo, será produzido um relatório de Estágio onde explicitarei as experiências, ideias, planos e estratégias aplicadas na minha experiência como professora estagiária, assim como o trabalho de investigação com o tema: A importância dos documentos iconográficos na aprendizagem histórica, com o objetivo de perceber a eficácia da utilização deste recurso na sala de aula.

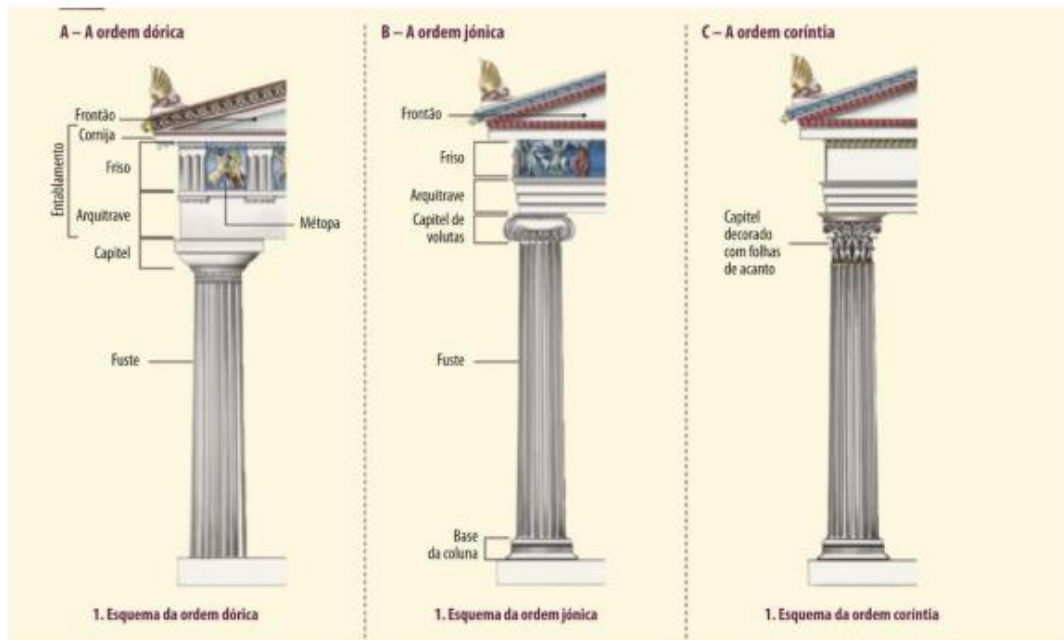
No âmbito da minha ação pedagógica, pessoal e social proponho-me a realizar as seguintes atividades:

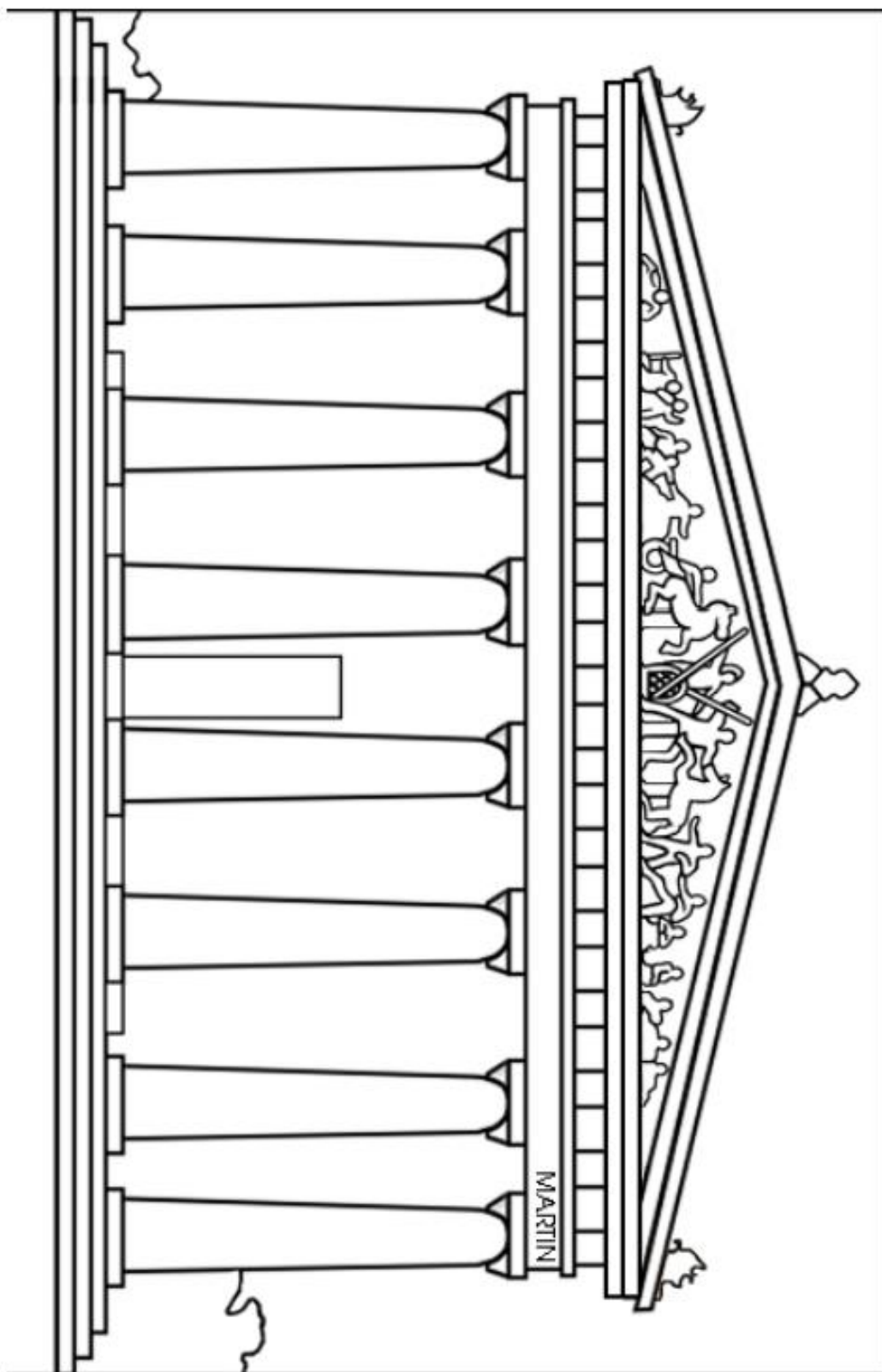
- Exercer a atividade docente nas turmas 10ºB LH e 11ºB AV;
- Assistir a todas as aulas do orientador, do 10º ano e do 11ºano;
- Planificar e lecionar os tempos letivos previstos e exigidos pelo Plano Anual Geral de Formação (32 tempos de 50 minutos), e tantos quanto o professor orientador permitir para além destes;
- Fazer avaliação formativa;
- Corrigir testes;
- Corrigir trabalhos de casa;
- Utilizar todos os recursos que considero pertinentes, no âmbito da sala de aula, com a finalidade de promover uma aprendizagem dinâmica e eficaz;
- Elaborar matrizes, testes e respetivos critérios de avaliação (em todo ou em parte);
- Elaborar um banco de perguntas de exame nacional de História A e História da Cultura e das Artes;
- Participar ativamente no Plano Anual de Atividades e no Projeto de Cidadania interdisciplinar das turmas de 10º e 11ºano que nos foi atribuída;
- Participar em algumas das várias reuniões que são realizadas no Âmbito escolar, consoante a autorização do orientador e da direção;
- Didatizar o tema de relatório e aplicá-lo;
- Disponibilidade para participar nas atividades programadas pelo departamento de ciências humanas e sociais;
- Participação nas atividades extracurriculares de teor social, sendo estas:
 - Dia do Patrono (1 de Junho);
 - Dia 25 de Abril;
 - Dia 10 de Dezembro;
- Ajudar os alunos a preparem-se para a vida em sociedade, utilizando as várias matérias abordadas em sala de aula para promover reflexões acerca da atualidade e do presente que vivemos;
- Organizar conferências/ debates acerca de assuntos atuais ou relevantes:
 - 25 de Abril.

- Participação em atividades previstas no Plano Anual de Atividades:
 - Dia do Patrono (1 de Junho);
 - Dia 25 de Abril;
 - Dia 10 de Dezembro.
- Direção de turma e autoavaliação do agrupamento;
- Reuniões do departamento de ciências sociais e humanas;
- Reuniões do grupo disciplinar de História.

Anexo II

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2020/2021 História A 10º ano</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	---	--







Anexo III

Escola: Escola Básica 2, 3 com Secundário José Falcão	Tempo de aula: 50 minutos X <input checked="" type="checkbox"/> 100 minutos <input type="checkbox"/>	Aula nº:	Sumário: A poesia e épica: meio de glorificação de Roma e de propaganda imperial.
	Domínio: O Modelo Romano	Data: 12/11/2020	
Professor (estagiário): Daniela Lopes	Unidade: Roma, cidade ordenadora de um império urbano	Conceitos trabalhados:	
Disciplina/Ano/Turma: História A/ 10º/ B LH	Subunidade: A apologia do império na épica e na historiografia	Poesia; Épica; Glorificação Imperial.	

Conteúdos	Aprendizagens a realizar / Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
A poesia e a épica	<p>Compreender que tanto a poesia como a épica funcionam como método de unificação do império e estavam muitas vezes ao serviço do poder.</p> <p>Entender a cultura Romana como pragmática e com várias influências, principalmente a helénica.</p> <p>Identificar os autores mais importantes relativamente à poesia (Virgílio; Horácio; Ovídeo) e à épica (Tito Lívio; Tácito; Políbio), dando as características principais de cada uma delas.</p>	<p>Recorrendo aos temas abordados em sala de aula anteriormente, como a codificação do direito, a extensão da cidadania, o culto ao imperador, elucidar que tanto a poesia como a épica não vão ser diferentes, pois ambas vão exaltar e glorificar os valores romanos, e a sua missão civilizadora.</p> <p>Explorar as ideias tácitas dos alunos sobre a influência de vários povos no império romano. Aproveitando as aulas já lecionadas, retirar daí o máximo de exemplos possíveis, aos mais variados níveis, tais como a religião (exemplo de Mitra), a nível militar (gládio de Hispânia), entre outros, para explicar que na literatura, Roma também vai ser muito influenciada pelos Gregos, visto que estes já tinham uma notável tradição literária.</p> <p>Através da leitura e análise de um texto da autoria de Virgílio (Retirado da Romana- Maria Helena Da Rocha Pereira p.166), demonstrar que a poesia tem uma vertente que glorifica Roma e o seu príncipe, atuando então como um meio de propaganda imperial. Fazer a ligação às referências já dadas sobre a unificação do império como consolidador do ponto: a poesia e a épica enquanto apologista de uma Roma</p>	<p>Manual (pp. 104 e 105)</p> <p>Será entregue aos alunos uma cópia com um texto de Virgílio e outro de Tito Lívio, que irão ser trabalhados no decorrer da aula. *</p>	Avaliação oral

Anexo IV

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2020/2021 História A 10º ano</p>	 <p>ae Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	---	---

Matriz para o teste:

1. Relacionar as condições geográficas com a fragmentação política do mundo Grego; (Relevo; terreno acidentado; costa recortada; dimensão).
2. Descrever a evolução dos sistemas políticos em Atenas; (Monarquia» Oligarquia» Tirania» Democracia).
3. Mostrar os contributos de Clístenes e Péricles na construção da Democracia;
4. Descrever a organização Democrática de Atenas; (Principais princípios que regem este sistema- Bule, magistrados e ecclesia; sistema por sorteio, rotatividade, divisão de poderes e igualdade; 3 princípios- Isonomia, Isocracia e Isegoria.)
5. Comparar a democracia ateniense com as democracias atuais; (Democracia direta vs. Representativa
Esclavagista
Desigualdade de género
Ostracismo
...)
6. Evidenciar a importância da religião para o quotidiano; (festivais pan-helénicos, como os jogos olímpicos, por exemplo)
7. Descrever a importância do teatro para os valores gregos;
8. Caracterizar a arte Grega; (ordens arquitetónicas; os princípios do equilíbrio e proporcionalidade, e o idealismo na escultura grega.)
9. A construção do império de Roma (da fundação ao império). (Estradas; Pontes; Moeda; Fórum; Basílicas; teatro; anfiteatro; circus; termas; culto ao imperador e à cidade; ...).

Anexo V

Questão para prova

DOC.1- Planta da cidade de Pompeia



1. Tendo em conta o documento 1 caracterize os espaços públicos da cidade romana, justificando a sua importância na unidade imperial.

Resolução:

- **Caracterização clara dos espaços públicos da cidade romana: Político, económico, religioso e social:**
- Termas: estabelecimentos onde se podia tomar banhos de água quente e fria;
- Anfiteatros: local de duelo entre gladiadores e de lutas entre homens e feras;
- Circos: utilizados para corridas de cavalos e de carros puxados por cavalos;
- Teatros: locais para representação de tragédias e comédias;
- Cúria: local de reunião do Senado;
- Templos: local de culto;
- Mercados: abasteciam a cidade;
- Fórum: praça pública onde se localizavam os edifícios mais importantes da cidade dedicados à religião e poder político.
- Aquedutos: abastecimento das cidades
- Estradas e pontes;
- Marcos e arcos de triunfo;
- **Importância do seu modelo urbanístico no império:**
- Grandiosidade; Monumentalidade; Culto ao império e imperador; pragmatismo;
- **Interpretação completa do documento. Uso adequado e sistemático da terminologia específica da disciplina.**

Anexo VI

Formação - Práticas de avaliação pedagógica - Projeto MAIA

Tarefa 2

Contexto de Aplicação: 10º ano, História A

Finalidades:

Trabalho pedido aos alunos com o objetivo de avaliar a apropriação de saberes (conteúdos) e o desenvolvimento de um conjunto de competências transversais às diversas áreas disciplinares, incluídas no perfil do aluno.

A incursão pelo território das competências transversais, servirá, por um lado, como processo de diagnose relativamente aos níveis de desenvolvimento destas competências nos alunos, por outro, para experimentar e afinar descritores passíveis de aplicação, para a avaliação e análise destes itens.

Relativamente à pontuação atribuída aos itens, esta tem uma função meramente instrumental, possibilitando ao aluno posicionar-se, através de uma notação quantitativa, na escala da avaliação sumativa em vigor para o nível de ensino, e ao professor, verificar o nível de desenvolvimento das competências e de apropriação dos conteúdos por parte dos alunos relativamente ao tema em apreço, fornecendo dados para orientar o processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

Trabalho- Descrição

Pretende-se, tendo em conta os conhecimentos adquiridos na disciplina de História A, bem como a tua capacidade crítica e de pesquisa, sejas capaz de produzir um trabalho, que:

1. **Mostre que o sistema democrático**, em uso pela generalidade dos países atuais, **se fundamenta na democracia nascida em Atenas**, cidade-estado da Grécia antiga, por volta do séc. V a.C.:
 - a. **Destacando os** primordiais **princípios** que dão corpo a este sistema político;
 - b. **Identificando as** naturais **diferenças** entre a democracia da Grécia antiga e as democracias atuais;
2. **Possibilite a compreensão do conceito “Democracia”, vincando a importância da participação** cívica para que esta doutrina política se possa impor como sistema mais aberto ao contributo dos cidadãos.

O produto final pode, de acordo com a tua vontade e possibilidade, revestir diversos formatos: um texto escrito OU uma apresentação OU um vídeo OU outro produto similar, que permita cumprir os objetivos definidos nos pontos 1 e 2.

A par do produto final apresentado, deverás anexar um pequeno relatório onde descrevas os passos e etapas percorridas desde a conceção à concretização do trabalho apresentado, que inclua: a ideia inicial, dificuldades, dúvidas, ações para ultrapassar as dificuldades, apreciação global do percurso efetuado.

A avaliação deste trabalho incidirá, tanto nos conteúdos abordados, como nas competências transversais mobilizadas na sua realização e incluídas no perfil do aluno, sendo estas últimas o principal foco de análise e avaliação.

O prazo de realização será de 9 dias, logo, deverás entregar o trabalho até ao dia 31 de outubro.

Discriminam-se de seguida as competências a incluir e os descritores considerados relevantes:

1. Linguagens e textos

Descritores:

- Os alunos usam linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens;
- Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita. Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações;
- Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos.

2. Informação e comunicação

Descritores:

- Os alunos pesquisam sobre matérias escolares e temas do seu interesse. Recorrem à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais, registando a origem da informação;
- Organizam a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um produto que pode ser comunicado/apresentado/apropriado por uma audiência;

3. Pensamento crítico e pensamento criativo

Descritores:

- Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências;
- Os alunos desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, sendo capazes de construir um produto apelativo/funcional.

4. Desenvolvimento pessoal e autonomia

Descritores:

- Os alunos reconhecem os seus pontos fracos e fortes, sendo capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos;
- Os alunos desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios;
- Os alunos são confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem.

Rubrica de Avaliação

A. Apropriação de Conteúdos - 50 pontos

5 – (50 pontos)	4 – (40 pontos)	3 – (30 pontos)	2 – (20 pontos)	1 – (10 pontos)
<p>Foste capaz de identificar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As raízes do sistema democrático atual, na Democracia Grega do séc. V aC; 2. Os 4 principais princípios da democracia: divisão de poderes; igualdade na participação democrática; respeito pelo princípio da maioria; rotatividade dos cargos; 3. As diferenças entre a antiguidade e os tempos atuais, nomeadamente no conceito de cidadão e todas as suas implicações, bem como a diferença entre democracia direta e representativa; 4. Que a participação dos cidadãos no sistema democrático, tanto na antiguidade como atualmente é essencial para viver em democracia.. 	<p>Foste capaz de demonstrar, embora com falhas que não comprometem os conteúdos descritos no nível 5, os 4 itens de conteúdo incluídos.</p>	<p>Foste capaz de demonstrar, embora com falhas, apenas 3 dos itens descritos no nível 5.</p>	<p>Foste capaz de demonstrar, embora com falhas, apenas 2 itens descritos no nível 5</p>	<p>Foste capaz de demonstrar, embora com falhas, apenas 1 dos itens descritos no nível 5</p>

B. Linguagens e textos - 30 pontos

3 – (30 pontos)	2 – (20 pontos)	1 – (10 pontos)
<p>Foste capaz de construir um produto que todos compreendem, expressando as tuas ideias através de um texto corretamente construído OU foste capaz de utilizar os recursos linguísticos, imagens, diagramas ou outro recurso de comunicação, com objetividade e clareza cumprindo os objetivos.</p>	<p>Foste capaz de construir um produto que procura, apesar de algumas falhas, comunicar e expressar as tuas ideias de uma forma que a maioria das pessoas compreende.</p>	<p>Apresentas um produto de difícil compreensão para a maioria das pessoas, que não promove a apropriação do conhecimento que pretendes transmitir.</p>

C. Informação e comunicação - 60 pontos

3 – (60 pontos)	2 – (40 pontos)	1 – (20 pontos)
<p>Conseguiste aceder a informação valiosa para a compreensão das matérias pretendidas.</p> <p>Registaste corretamente a origem da informação, citando corretamente e validando as fontes, possibilitando refazer o itinerário da tua aprendizagem.</p> <p>Organizaste de forma correta a informação recolhida, destacando o essencial.</p>	<p>Conseguiste aceder a informação relativa às matérias pretendidas.</p> <p>Nem sempre registaste corretamente a origem da informação, nem citaste e validaste as fontes, impossibilitando-te de refazer o itinerário da tua aprendizagem.</p> <p>Organizaste a informação recolhida, embora com lacunas.</p>	<p>Revelaste trabalho de pesquisa insuficiente.</p> <p>Apresentas informação muito incompleta, faltando muitas referências OU apresentas informação não validada que contraria as teses genericamente aceites</p> <p>A informação não se encontra organizada não sendo compreensível para quem a acede OU a informação é apenas uma cópia das fontes acedidas</p>

D. Pensamento crítico e pensamento criativo - 30 pontos

3 – (30 pontos)	2 – (20 pontos)	1 – (10 pontos)

<p>O produto final é apelativo e promove a atenção e a compreensão da temática abordada.</p> <p>Foste capaz de utilizar recursos expressivos que conduzem à compreensão da mensagem e à apropriação da informação</p>	<p>O produto final apresenta de forma correta a informação e cumpre o objetivo comunicacional, mas não é apelativo nem prende a atenção.</p> <p>Os recursos expressivos não foram suficientes para transmitir a informação.</p>	<p>O produto final apresenta a informação de modo superficial e pouco organizada, não cumprindo a sua função de comunicação.</p> <p>Os recursos expressivos não promoveram a compreensão e apropriação da informação transmitida.</p>
---	---	---

E. Desenvolvimento pessoal e autonomia - 30 pontos

3 – (30 pontos)	2 – (20 pontos)	1 – (10 pontos)
<p>Mostras capacidade para superar os desafios, recorrendo a apoios/soluções para atingir os seus objetivos.</p> <p>Expressas as tuas necessidades e dificuldades, sendo capaz de reorientares o teu trabalho de acordo com as tuas possibilidades.</p> <p>Mostras capacidade de decisão, resiliência e persistência para atingires os teus objetivos.</p>	<p>Mostras capacidade para realizar os desafios, embora não avances além do necessário. Não procuras outros apoios/soluções para valorizares o teu trabalho.</p> <p>Tens dificuldade em identificar as tuas necessidades e dificuldade, o que não te permite evoluir mais.</p> <p>Tens de decidir com mais firmeza, ser mais persistente e resiliente na realização das tarefas para atingir os teus objetivos.</p>	<p>Mostras grandes dificuldades na realização dos desafios. Deves procurar mais apoios/soluções para desenvolver o teu trabalho.</p> <p>Tens de pedir apoio para identificar as tuas necessidades e dificuldades para evoluir.</p> <p>Tens de organizar um plano para expressar as tuas decisões e estruturar um plano de trabalho.</p>

Nota: Os pontos são meramente indicativos, ensaiando uma notação quantitativa dos descritores.

Anexo VII

Escola: Escola Básica 2, 3 com Secundário José Falcão	Tempo de aula: 50 minutos <input checked="" type="checkbox"/> 100 minutos <input type="checkbox"/>	Aula nº:	Sumário: A intolerância religiosa no século XVI: ainda vivemos isso? Debate.
	Domínio: A renovação da espiritualidade e da religiosidade	Data: 31/05/2021	
Professor (estagiário): Daniela Lopes	Unidade: A reforma protestante	Conceitos trabalhados: Intolerância religiosa.	
Disciplina/Ano/Turma: História A/10º/B LH	Subunidade: A difícil convivência religiosa no século XVI: do antagonismo à tolerância		



Conteúdos	Aprendizagens a realizar / Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
A reforma protestante	Caracterizar e compreender o clima de intolerância vivida nos séculos XVI-XVII	<p>Início a aula com revisão da matéria lecionada na aula anterior (Igrejas reformadas), recorrendo a um diálogo horizontal com o intuito de consolidar as três correntes opostas à igreja católica (Anglicanismo, Calvinismo e Luteranismo).</p> <p>De seguida, abordar então a temática a ser trabalhada na aula, recorrendo ao PowerPoint, utilizar o exemplo da obra: Utopia, que propõe uma sociedade ideal, onde não se podia prejudicar ninguém em nome da religião, o fanatismo e a intolerância eram punidos onde cada um podia escolher as suas crenças e viver em paz e harmonia. Colocarei de seguida, as seguintes questões aos alunos: será que as diferenças religiosas foram toleradas? A vida em sociedade foi segura?</p> <p>Tendo em conta as suas repostas, vamos analisar vários acontecimentos em países diferentes, nomeadamente, Inglaterra, Alemanha e França, palco da intolerância religiosa vivida na época. Tanto de católicos com protestantes e vice-versa, como dos próprios protestantes contra fações mais radicais.</p> <p>Para contrair toda a intolerância, surgem vários pensadores da época que pretendem a paz, a tolerância. Exemplificando este tema com Erasmo de Roterdão e Sebastião de Castellio.</p> <p>A última parte da aula, será utilizada para debater ideias. A turma será dividida em 2 equipas e irão discutir tendo em conta o que foi tratado em sala de aula, sobre a intolerância no século XVI, passando para os dias atuais.</p>	PowerPoint; Quadro;	Avaliação oral, debate e ficha para consolidação de conhecimentos.

Conteúdos	Aprendizagens a realizar / Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
			Debate	Guião de debate*
		Para consolidação de conhecimentos, os alunos, irão levar para casa uma ficha, com o objetivo de fortalecer as aprendizagens essenciais.	Ficha*	

Nota: Relativamente ao PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) serão trabalhadas as competências de linguagem, informação e comunicação e, ainda, pensamento crítico e pensamento criativo.

*enviado em anexo

Anexo VIII

	Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2020/2021 História A 10º ano	
---	--	---

Guião de debate:**Coordenador/a:** Professora Daniela Lopes**Equipa 1:****Equipa 2****Líder de equipa:****Líder de equipa:**

Durante o debate deves registar os argumentos a defender e as contra-argumentações. Aguarda pela tua vez de intervir, utilizando o cartão da tua equipa.

“O que nos leva a hostilizar o diferente? Qual a razão do desrespeito a outras tradições religiosas? De onde vem essa necessidade de estigmatizar o Outro e marginalizar suas convicções e práticas simplesmente por serem estranhas às nossas próprias conceções? Acaso não somos nós também o Outro para todos os demais?”

Intolerância religiosa, Jeyson Messias Rodrigues, in Revista Lusófona de Ciência das Religiões, 2012, p.114.

“Se nós, que praticamos uma religião, não somos compassivos e disciplinados, como esperar que os outros o sejam? Se quisermos estabelecer uma verdadeira harmonia nascida do respeito e da compreensão mútuos, a religião tem um enorme potencial para falar com autoridade sobre questões morais de vital importância, como paz e desarmamento, justiça social e política, meio ambiente e muitas outras que afetam toda a humanidade.”

Uma ética para o novo milénio: sabedoria milenar para o mundo de hoje, DALAI-LAMA, 2006, p. 176.

Anexo IX**Escala de evidência proposta por Rosalyn Ashby**

Nível 1- Imagens do passado - *O passado é encarado como se fosse presente. Os alunos tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado. Questões acerca da fundamentação de afirmações históricas não se colocam: os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/falso, mas sem base metodológica. Quando fornecidas afirmações para submeter à evidência (potencial), procedem da mesma forma para refutar a evidência com base na afirmação, ou vice-versa, para refutar a afirmação com base na evidência.*

Nível 2- informação- *O passado é encarado como algo fixo, acabado e – por alguma autoridade – conhecido. Os alunos tratam a potencial evidência como informação. Dadas afirmações para submeter à evidência, os alunos equiparam informação ou contam fontes para solucionar o problema. Não é atribuída metodologia à História para se responder a essas questões, apenas se invoca uma autoridade superior (mais e melhores livros). Os conflitos numa (potencial) evidência podem aparecer devido a falta de informação ou indicar incompetência ou maldade por parte de autores ou professores.*

Nível 3- Testemunho- *O passado é narrado, mal ou bem. Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar afirmações acerca do passado. Os conflitos entre a evidência potencial são pensados de forma apropriada e sustentada ao decidir-se qual é o melhor relato. Noções de distorção, exagero e omissão de informação no relato fornecem a ideia de simples dicotomia verdade-mentira. Os relatos são frequentemente tratados como se os autores fossem testemunhas oculares – quanto mais diretas melhor.*

Nível 4- Tesoura e cola- *O passado pode ser investigado, mesmo se nenhum relator individual o apreende de forma correta: podemos elaborar uma versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos. Noções de distorção e outras são complementadas por questões sobre qual dos relatores está em melhor posição de saber.*



Nível 5- Evidência em isolamento- *Afirmacões acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência. A evidência sustentará questões para as quais poderia não haver testemunho e muitas coisas podem ser evidência que não sejam relatos de nada, portanto, os historiadores podem “trabalhar” os factos históricos, mesmo sem que qualquer testemunho*

tenha sobrevivido. A evidência pode ser incompleta, mesmo sem questões de distorção ou mentira – o peso que terá depende das perguntas que fizermos.

Nível 6- Evidência em Contexto- *A evidência pode ser construída como no nível anterior, mas se for entendida no seu contexto histórico: temos de saber qual o seu significado e como se relaciona com a sociedade que a produziu. Tal envolve uma aceitação provisória de muito trabalho histórico como facto estabelecido (um contexto conhecido). Não podemos questionar tudo de uma vez. **

*Ashby, Rosalyn – op. cit., 2003, pp. 54-55.

Anexo X- Ficha de trabalho (1ª experiência pedagógica)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2020/2021 História A 10º ano</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	---	--

Doc.1- **Settembre**, pintura de Maestro *Venceslao*, 1400. (retirado da National Geographic, Portugal)



Doc.2- **O mercado da cidade**, iluminura do livro *Le Chevalier Errant*, Séc. XV.





1. Depois de analisar os Documento 1 e 2, faz um breve resumo de toda a informação que consegues retirar do mesmo.

Para analisar um documento iconográfico **tens de ter em conta:**

- A sua natureza (ilustração, escultura, cartaz, pintura, etc.). Verificar se é uma obra completa ou um fragmento da mesma;
- Contextualização (tempo e espaço);
- Autor;
- Título/tema;
- Identificar o contexto histórico no momento da sua produção;
- Interpretar o documento, transcrevendo a mensagem principal do documento.

BOM TRABALHO!

Anexo XI- Ficha de trabalho (2ª experiência pedagógica)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2020/2021 História A 10º ano</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	---	--

Nome:

Nº

Observa a imagem: **Camera degli Sposi**, de *Andrea Mantegna* (entre 1462 e 1474).



Responde agora às seguintes questões:

1. Identificação:

Nacionalidade do artista:

Data da obra:

Título:

Localização:



2. O que é contado no fresco? Descreve as ações que vês no fresco.

3. Achas que o que vês na pintura é o que se passava na realidade? Justifica a tua resposta.

4. Ao observares o fresco houve aspetos que, de certeza, não compreendeste. Faz agora as perguntas que gostarias de ver respondidas para melhor entenderes.

Bom trabalho!

Anexo XII- Ficha de trabalho (3ª experiência pedagógica)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2020/2021 História A 10º ano</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	---	--

Nome:	Nº
-------	----

Atenta à seguinte pintura:

Painéis de São Vicente, c. 1470, da autoria de Nuno Gonçalves.



Depois da pesquisa e de analisares a pintura, responde às seguintes questões:

1. Identifica o autor e a sua importância na produção artística portuguesa da época:

Significado da obra:

As personagens representadas:



Aspetos em que o autor integra claramente os ensinamentos da sua época:

2. Resume a importância artística e histórica dos *Painéis de São Vicente*.

3. Ao observares a pintura houve aspetos que, de certeza, não compreendeste. Faz agora as perguntas que gostarias de ver respondidas para melhor entenderes.

Bom trabalho!

Anexo XIII- Ficha de trabalho (4ª experiência pedagógica)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo</p> <p>Ano Letivo 2020/2021</p> <p>História A 10º ano</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	---	--

Nome:	Nº
-------	----

Observa com atenção as imagens reproduzidas (in manual, pag.106)

A GAITA DE FOLES

DOC.1- Caricatura de Martinho Lutero difundida pelos católicos, de Erhard Schoen, *A gaita de Foles*, 1521.



Doc.2- Propaganda Luterana, *O nascimento do Anticristo*, de Lucas Cranach, o Jovem

1. Refere o Contexto que enquadra a produção dos doc. 1 e 2.

2. Compara a mensagem transmitida pelos documentos 1 e 2.

3. Tendo em conta os documentos 1 e 2, indica as manifestações de intolerância ou de tolerância religiosa decorrentes deste período.

Bom trabalho!

Anexo XIV- Questionário Pedagógico

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA educação</p>	<p>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo Ano Letivo 2020/2021 História A 10º ano</p>	 <p>ae Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	---	---

Nome: _____

Num mundo cada vez mais imagético como aquele em que vivemos, aprender ler e interpretar as imagens à luz de diferentes orientações, prismas e condicionantes torna-se cada vez mais uma necessidade real.

Tendo em conta as aulas baseadas na aprendizagem através dos Documentos Iconográficos responde às seguintes questões:

1. Consideras o Documento Iconográfico uma fonte importante no ensino da disciplina de História?

SIM

NÃO

Se sim, porquê?

2. Alguma vez tinhas analisado de forma crítica uma imagem? Isto é, retirar informação e construir conhecimento através deste tipo de documento?

SIM

NÃO

Se sim, o Documento Iconográfico foi utilizado com:

Muita frequência

Pouca frequência

3. Preferes a realização de fichas com recurso a Documentos Iconográficos?

SIM

NÃO

Justifica a tua resposta:

4. Achas que aprendes melhor a matéria lecionada com:

- Análise de Documentos Iconográficos Fontes escritas Outras

Porquê?

5. Achas que este tipo de recurso deveria ser mais utilizado/explorado na sala de aula?

- SIM NÃO

6. Achas importante analisar e trabalhar os Documentos Iconográficos no âmbito da disciplina de História?

- SIM NÃO

Se sim, justifica:

7. De uma forma geral, gostaste das atividades realizadas? Avalia:

- Excelente
 Muito Bom
 Suficiente

8. Tiveste muitas dificuldades na realização e na construção do teu conhecimento através dos Documentos Iconográficos?

- SIM NÃO

Justifica:
