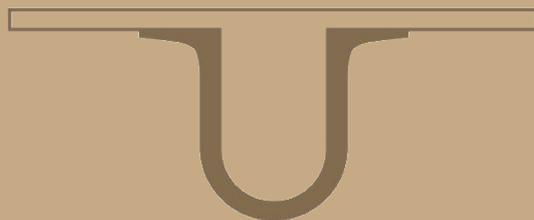




UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Catarina Isabel Sobral Escoval

A UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS ICONOGRÁFICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

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

Novembro de 2020

FACULDADE DE LETRAS

A UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS ICONOGRÁFICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A utilização de documentos iconográficos no ensino de história
Autor/a	Catarina Isabel Sobral Escoval
Orientador/a(s)	Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Doutora Maria do Rosário Barbosa Morujão 2. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Data da defesa	03-11-2020
Classificação do Relatório	16
Classificação do Estágio e Relatório	17



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro e à Professora Dra. Sara Dias Trindade pela orientação e apoio prestado na realização deste relatório.

À Professora Manuela Carvalho, docente no Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste, pela oportunidade de a acompanhar, pelo conhecimento compartilhado e pelo apoio durante este período.

Ao David Romano e ao Miguel Pinheiro, pelos momentos que compartilhamos nesta fase em comum das nossas carreiras profissionais.

Aos docentes e assistentes operacionais do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste, pelo apoio que prestaram nesta fase importante.

Aos alunos, pelos ensinamentos que compartilharam comigo na sala de aula.

E por último, mas definitivamente não menos importante, à minha família, aos meus avós e restante família, pelo apoio que transmitiram desde sempre; à minha irmã Inês e aos meus pais, Adélia e Renato, pelo apoio e força que me deram em todo o meu percurso académico e fora dele.

Guardarei os momentos e ensinamentos que compartilhamos durante este período para a vida.

A todos vós, muito obrigada!

RESUMO

A utilização de documentos iconográficos no ensino de história

O relatório que nos propomos a apresentar baseia-se na experiência pedagógica que desenvolvemos ao longo do ano letivo 2019/2020 enquanto professores estagiários e no estudo sobre a utilização de imagens em que trabalhámos com alunos do 8º ano de escolaridade. Assim, o tema do relatório vai centrar-se na importância das imagens e mais propriamente, na importância que os documentos iconográficos podem assumir no ensino da história e que vantagens podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, vamos procurar saber de que forma é que este recurso pode ser utilizado em sala de aula recorrendo a uma estratégia ativa, como o *Remix Cultural*, e pretendemos, ainda, estudar as vantagens que esta estratégia pode trazer para o processo educativo dos alunos. Assim, o estudo procurou incidir num conjunto de imagens referentes a diferentes conteúdos presentes no programa do 8º ano. Partindo das imagens relativas a cada um dos conteúdos elaborámos fichas de trabalho onde seria trabalhada a imagem e a estratégia do *Remix Cultural* que, nos permitiram recolher informação sobre as competências de análise e interpretação de documentação histórica que os alunos possuíam e nos permitiu compreender o progresso realizado pelos mesmos. Da análise da primeira ficha de trabalho conseguimos compreender que os alunos demonstraram algumas dificuldades na análise destes documentos, contudo devemos destacar os progressos realizados pelos alunos ao nível da análise e interpretação de imagens, na segunda ficha de trabalho. Porém, o estudo não foi finalizado passando a tornar-se um projeto devido ao atual contexto de pandemia.

Palavras-chave: Documentos Iconográficos, *Remix Cultural*, Estratégias Ativas, Ensino de História, Fichas de Trabalho.

ABSTRACT

The use of iconographic documents in History classes

The present report was written based on the pedagogic experience that was developed along the 2019/2020 Portuguese scholar year acting as trainee teachers, and the study developed simultaneously among 8th graders about the use of images in history classes. In this report we'll focus on the importance of images, more exactly on the importance that iconographic documents assume in the teaching of history and what advantages bring to the teaching-learning process. Therefore, we'll examine in which way this resource can be used in classes, using a active strategy, such as, the Cultural Remix. This way we pretend also analyze the advantages that this strategy can bring to the learning process of the students. In the last section we present, it'll function as a elaboration and development of a didactic application based tool on the thematic that we proposed to study. This study was focus on a set of images referred to different contents presents through 8th grade history program. Using reference images on each content, we developed worksheets, where there would be work a image and the Cultural Remix strategy, which allowed us to obtain information about the competencies of analysis and interpretation of sources of the students to access the knowledge and progress by the same. From the analysis of the first worksheet we were able to understand that the students showed some difficulties in the analysis of the worksheets, however is important to highlight the progress made by the students in terms of the analysis and interpretation of images, in the second worksheet. Yet, we were not able to finish this study due to the actual COVID-19 pandemic context.

Keywords: Iconographic Documents; Cultural Remix; Active Learning Strategies; Teaching History; Worksheets.

ÍNDICE

Introdução	1
1. O contexto educativo	4
1.1. A Escola	4
1.2. Caracterização das turmas.....	5
1.2.1. 7º ano	5
1.2.2. 8º ano.....	7
1.3. Reflexão sobre as atividades realizadas no estágio	9
2. Contextualização teórica	16
2.1. As imagens	16
2.2. Os documentos iconográficos na aula de história	20
2.3. O <i>Remix Cultural</i>	25
3. Aplicação didática.....	28
3.1. Fundamentação teórica	28
3.2. Caracterização dos participantes	29
3.3. Metodologia	30
3.4. Desenvolvimento do estudo	34
3.4.1. Ficha de Trabalho I.....	34
3.4.2. Ficha de Trabalho II.....	38
3.4.3. Ficha de Trabalho III	41
3.4.4. Ficha de Trabalho IV	45
3.5. Análise de dados.....	48
3.5.1. Ficha de Trabalho I.....	48
3.5.2. Ficha de Trabalho II	58
Conclusão.....	73
Bibliografia	81
Anexos	84

Índice de tabelas

Tabela I - Listagem de Fichas de trabalho elaboradas para o estudo	33
Tabela II - Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Q1.1 FTI.....	49
Tabela III - Símbolos que os alunos identificaram no retrato do rei Luís XI.....	50
Tabela IV - Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Q1.2 FT I.....	51
Tabela V - Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Q.2 FT I	53
Tabela VI - Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Q3 FT I	55
Tabela VII - Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Q.1.1 FT II.....	58
Tabela VIII - Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Q.1.2 FT II	59
Tabela IX - Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Q. 2 FT II	61
Tabela X - Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Q3 FT II.....	62

Índice de figuras

Figura1- Exemplo de um trabalho elaborado por um aluno recorrendo à estratégia do Remix Cultural presente no estudo ‘The Franklin Remixed project’ de Matthew Fisher e Beth Twiss-Garrity.....	27
Figura2- Retrato do rei Luís XIV.....	35
Figura3- Caricatura da sociedade de ordens.....	35
Figura4-Retrato de Sebastião José de Carvalho e Melo.....	38
Figura5- Ksssse! Pedro- Ksssse! Ksssse! Miguel!.....	42
Figura6- As ceifeiras.....	45

Índice de Anexos

Anexo I- Plano Individual de Formação (PIF)	
Anexo II- Ficha de Trabalho I	
Anexo III- Ficha de Trabalho II	
Anexo IV- Planificação de aula de aplicação do tema do relatório- Liberalismo	
Anexo V- Planificação de aula de aplicação do tema do relatório- Liberalismo II	
Anexo VI- Ficha de Trabalho III	
Anexo VII- Planificação de aula de aplicação do tema do relatório Atraso na modernização portuguesa	
Anexo VIII- Ficha de Trabalho IV	
Anexo IX- Exemplo de planificação de aula 8º ano	

Anexo X- Exemplo de planificação de aula 7ºano

Anexo XI- Exemplo de planificação de aula síncrona 7ºano

Anexo XII- Exemplo de Folha de aula partilhada com os alunos nas aulas síncronas 7º ano

Abreviaturas

CEI- Currículo Específico Individual

Coord.- Coordenação

NEE- Necessidades Educativas Especiais

SASE- Serviços de Ação Social Escolar

SMTUC- Serviços Municipalizados de Transportes Urbanos de Coimbra

Org. – Organização

PAA- Plano Anual de Atividades

PIF- Plano Individual de formação

Introdução

Com o início do segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário sabíamos necessário definir um tema que teríamos de desenvolver para o relatório de final de ano que contaria com uma aplicação didática, elaborada durante o ano de prática pedagógica supervisionada. Dentro de um conjunto vasto de hipóteses que se levantaram pensámos pertinente estudar a utilização de imagens no ensino da história, considerando este um trabalho vantajoso para a aprendizagem dos alunos.

A escolha do estudo da utilização de documentos iconográficos em contexto de sala de aula, prende-se com a sua complexidade, mas também pelas suas possíveis vantagens no processo de ensino-aprendizagem. Consideramos que esta temática se apresenta como um recurso e uma estratégia ativa que permite desenvolver um conjunto de competências nos alunos, e que permite atribuir-lhes um papel central na aquisição de conhecimentos permitindo desenvolver aulas de cariz construtivista (Eça, 2008, p. 9). Por fim, porque pretendemos demonstrar aos alunos como é que partindo de um recurso com o qual estes contactam frequentemente, mas que não sabem interpretar, podem aprender história de uma forma diferente.

É, também, por este motivo que nos propusemos a estudar a importância dos documentos iconográficos no ensino da história, uma vez que é necessário dotar os alunos de um conceito muito importante: o de literacia visual que lhes permitirá desenvolver as competências necessárias para analisar e interpretar um documento iconográfico e conseguir retirar dele um conjunto de informações que até ao momento lhes eram desconhecidas (Melo, 2008, p. 13).

Os documentos iconográficos apresentam-se como recursos profícuos nas aulas de história uma vez que permitem transmitir muitas informações sobre os diferentes períodos históricos, especialmente daqueles em que a imagem era o principal meio de comunicação entre as populações (Burke, 2001, pp. 12-13)

Porém, nas aulas de história dá-se particular enfoque aos documentos escritos e descarta-se a utilização de documentos iconográficos que possuem tanta informação como os documentos escritos, assim, a utilização de documentação iconográfica é uma forma de os alunos conhecerem os diferentes conteúdos, utilizando estratégias diversificadas, uma vez que, atualmente, os alunos dão mais importância a documentos visuais do que a documentos

escritos (Eça, 2008, pp. 8-9). Segundo Litz (2009) os documentos iconográficos, devido às suas características, são vistos como recursos profícuos nas aulas de história uma vez que permitem o desenvolvimento de competências inerentes ao ensino da história (Litz, 2009, s/p).

Pensamos, ainda, vantajosa a utilização de imagens com o objetivo de motivar os alunos na sua aprendizagem (Eça, 2008, p. 8; Calado, 1994, p. 110). Deste modo seria possível desenvolver nos alunos competências presentes no ‘*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*’ (2017) entre elas, a ‘Sensibilidade Estética e Artística’, o ‘Pensamento Crítico e Criativo’ ou o domínio de diferentes ‘Linguagens e Textos’ (Martins, 2017, p. 20). De forma a desenvolver estas competências seria necessário recorrer a uma metodologia que depositaria nos alunos um papel mais ativo na construção da sua aprendizagem.

Desta forma, e procurando ao mesmo tempo adequar a temática aos anos escolares que nos haviam sido atribuídos, considerámos que devido à riqueza de documentação iconográfica existente relativamente aos conteúdos programáticos lecionados no 8º ano de escolaridade e presentes no manual adotado este seria um recurso proficiente. Uma vez que permitiria desenvolver nos alunos um novo conjunto de competências intrinsecamente ligadas à imagem dando a possibilidade aos alunos de as olharem de uma forma diferente atribuindo-lhe a relevância que elas têm no processo de ensino-aprendizagem.

Procurámos, assim, formular uma questão de investigação que fosse ao encontro do tema escolhido para trabalhar no presente estudo, assim, elaborámos a seguinte questão de investigação: “*De que modo o uso de iconografia nas aulas de história pode contribuir para a construção de narrativas históricas pelos alunos*”. Propusemo-nos, também, para chegar à resposta a esta questão a definir um conjunto de objetivos específicos que pretendiam: “*Identificar as vantagens da utilização de documentos iconográficos como recurso na aula de história*”, “*Avaliar se a utilização de estratégias ativas de trabalho com elementos iconográficos pode contribuir para o desenvolvimento de competências ao nível da construção de narrativas históricas*” e, por fim, “*Avaliar a potencialidade da utilização de documentação iconográfica como estratégia de consolidação de conhecimentos*” .

Tendo em conta a questão de investigação pretendemos desenvolver um estudo-caso numa turma do 8º ano de escolaridade com algumas dificuldades de aprendizagem e concentração. Recorremos para esse efeito à metodologia do *Design-Based Research*,

desenvolvida por Wang e Hannafin (2005) metodologia, que segundo os autores foi concebida para aperfeiçoar as competências a nível de pesquisa no que respeita ao ensino (Wang & Hannafin, 2005, p. 6).

Deste modo, procuraremos desenvolver nos alunos competências inerentes à literacia visual e à literacia visual histórica recorrendo a um conjunto de fichas de trabalho relativas aos diferentes conteúdos programáticos do 8º ano de escolaridade. Pretendemos, ainda, dar-lhes ferramentas que lhes permitam analisar imagens recorrendo para isso à estratégia do *Remix Cultural*, estratégia que poderá conceder aos alunos autonomia para produzirem o seu conhecimento histórico.

Assim, tendo em conta a estrutura do relatório decidimos dividi-lo em três capítulos.

O primeiro capítulo vai incidir sobre o contexto escolar. Neste pretendemos dar a conhecer a Escola D. Inês de Castro, estabelecimento de ensino onde realizámos o estágio pedagógico e as suas atividades letivas e extralectivas. Vamos também procurar caracterizar as duas turmas pelas quais estivemos responsáveis durante o estágio pedagógico. Por fim, pretendemos, também, fazer uma reflexão sobre o ano de prática pedagógica supervisionada e sobre todas as atividades por nós desenvolvidas durante este período.

No segundo capítulo do relatório vamos focar-nos na contextualização teórica do tema em estudo fazendo uma revisão dos conteúdos relativamente à importância das imagens, às vantagens da utilização de documentação iconográfica nas aulas de história, ao *Remix Cultural* enquanto estratégia ativa que pretendemos implementar no estudo. Deste modo vamos recorrer a um conjunto de referências bibliográficas que considerámos indispensáveis para trabalhar estas temáticas.

Por fim, o último capítulo do relatório vai incidir sobre a aplicação didática elaborada. Neste capítulo vamos apresentar uma caracterização da turma com a qual realizamos o estudo e a metodologia escolhida para o desenvolvimento do mesmo, o *Design-Based Research*. De seguida, iremos apresentar o estudo explicando detalhadamente as diferentes fases e as fichas de trabalho propostas que compõem a aplicação didática. Para concluir, pretendemos fazer a análise dos dados recolhidos das fichas de trabalho realizadas e refletir sobre os resultados obtidos pelos alunos.

1. Contexto educativo

1.1. A Escola

No presente ano letivo realizámos a prática pedagógica supervisionada na Escola Básica de 2º e 3º Ciclo D. Inês de Castro, um dos estabelecimentos de ensino pertencentes ao Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste. O Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste é composto por dezassete escolas e recebe alunos desde o pré-escolar até ao ensino secundário, possuindo, por isso, diversas escolas que comportam os diferentes ciclos de ensino, localizando-se a escola sede na Escola Secundária D. Duarte. Para além dos estabelecimentos de ensino pertencentes ao agrupamento existe e opera na Escola Secundária D. Duarte, o Centro de Formação de Associação de Escolas - Nova Ágora. Deste modo o Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste possui uma vasta oferta curricular para os alunos que pretendam estudar neste agrupamento.

A escola D. Inês de Castro situa-se no distrito e concelho de Coimbra, mais propriamente, na freguesia de São Martinho do Bispo e Ribeira de Frades, situando-se, assim, na margem esquerda do rio Mondego, encontrando-se a cerca de dez minutos do centro da cidade de Coimbra. O estabelecimento de ensino recebe alunos entre o segundo e o terceiro ciclo de ensino, estando inscritos nesta escola no corrente ano letivo cerca de 529 alunos. A comunidade escolar recebe, ainda, alunos institucionalizados do lar de São Martinho.

O estabelecimento de ensino é composto por três blocos onde decorrem as atividades letivas, possui, ainda, um pavilhão desportivo para a prática da disciplina de Educação Física e, também, uma biblioteca, detém ainda um espaço amplo onde os alunos podem conviver nos intervalos.

Junto à escola encontra-se também uma paragem de autocarros dos SMTUC que permite que os alunos se desloquem entre o estabelecimento escolar e a sua habitação de autocarro fazendo este a ligação entre os diferentes locais da cidade.

A comunidade escolar para além das atividades letivas dinamiza, também, um conjunto de atividades extralectivas que se materializam na existência de diversos clubes entre eles: o clube de música, o clube de artes, o clube de rádio, o clube de teatro e o clube de ciências naturais. Destaca-se, ainda, a existência do desporto escolar onde os alunos podem praticar diversos desportos como: voleibol, atletismo, badminton e remo. A escola oferece, ainda, aos alunos a possibilidade da existência de ensino articulado para os alunos que estudam, também,

no conservatório. Deste modo, é permitido aos alunos frequentarem outras atividades, para além, das atividades letivas e, que lhes permite ocupar o seu tempo livre através da presença em atividades desportivas ou na participação em diversos clubes.

1.2. Caracterização das turmas

Aquando da nossa chegada à escola D. Inês de Castro foram-nos atribuídas duas turmas das quais ficamos responsáveis durante o ano letivo, uma turma do 7º ano e uma outra do 8º ano.

1.2.1. 7º ano

A turma do 7º ano era inicialmente composta por 25 elementos, sendo que um dos alunos não frequentava as aulas de história, uma vez que detinha um Currículo Específico Individual (CEI), frequentando apenas as aulas de Cidadania e Desenvolvimento. Duas outras alunas abandonaram a turma sendo transferidas para outros estabelecimentos de ensino no decorrer do ano letivo. Assim, a turma nas aulas de história era constituída por 22 alunos, sendo composta por treze raparigas e nove rapazes com idades compreendidas entre os 11 (onze) e os 14 (catorze) anos.

A turma tinha três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), como já anteriormente referido, um dos alunos não frequentava a disciplina de história uma vez que beneficia de medidas adicionais e, por conseguinte, só assistia às aulas de algumas das disciplinas. Por outro lado, uma aluna tinha também NEE, uma vez que era disléxica, beneficiando, por isso, de leitura de prova e da aplicação de medidas universais. Por fim, é de reportar ainda a situação de um outro aluno com NEE sendo que lhe foram propostas medidas de apoio, beneficiando, por isso, de tutoria. A turma tinha, ainda, um aluno com dificuldades de atenção/concentração.

A turma era, em geral, empenhada e trabalhadora, embora, por vezes, os alunos eram distraídos e faladores o que dificultava a manutenção da concentração por muito tempo nas tarefas. Contudo, eram muito curiosos e interessados e procuravam sempre saber mais sobre os diferentes conteúdos a estudar e inclusive temáticas que não constavam no programa do 7º ano de escolaridade.

É, ainda, de salientar que três alunos já tinham ficado retidos em anos anteriores, dois deles no 1º ciclo do ensino básico, e outro aluno ficou retido no 2º ciclo do ensino básico. De referir, ainda, que oito alunos beneficiavam do Serviço de ação social escolar (SASE).

Relativamente à prossecução dos estudos, é de salientar que numa questão sobre o que tencionavam fazer quando acabassem o 3º ciclo, dezasseis alunos afirmaram que pretendiam continuar a estudar, por outro lado quatro asseveraram que queriam trabalhar. Porém, de seguida, numa questão que procurava aferir que níveis académicos desejavam atingir, cinco alunos referiram que pretendiam estudar até ao ensino secundário, cinco indicaram que tencionavam concluir uma licenciatura, quatro alunos enunciaram que desejavam concluir um mestrado e seis alunos explicaram que pretendiam estudar até atingirem o doutoramento.

Sobre a forma como se deslocavam para a escola, partindo dos dados que foram possíveis recolher, os alunos afirmaram que se deslocavam na sua maioria de automóvel (no caso de quinze alunos). Os restantes cinco alunos utilizavam o autocarro para fazer as suas deslocações diárias entre a escola e a sua habitação.

Em relação aos seus hábitos de estudo, cinco alunos afirmaram que estudavam menos de uma hora por dia, catorze revelaram que estudavam entre uma a duas horas diariamente e um aluno indicou que estudava entre três a quatro horas diárias. Os alunos revelaram, ainda, os motivos pela qual estudam. Deste modo, quatro alunos expuseram que o faziam porque gostavam de estudar, catorze referiram que consideravam necessário estudar e dois indicaram que o faziam para satisfazer os pais.

De outro modo, relativamente aos encarregados de educação, dos dados que foram recolhidos, é possível observar que em dezanove dos casos a mãe era a encarregada de educação dos alunos.

No que respeita às habilitações literárias do agregado familiar podemos inferir que estas são muito diversas. No que se refere às habilitações literárias dos progenitores situam-se entre o primeiro ciclo de ensino frequentado por um pai. O terceiro ciclo frequentado por três dos pais. Sete progenitores frequentaram o ensino secundário, quatro deles frequentaram o ensino profissional, e por fim, quatro pais possuem educação superior. Relativamente às mães as habilitações literárias situam-se entre o segundo Ciclo de Ensino Básico (realizado por duas mães), quatro cumpriram o terceiro Ciclo e, ainda, três um curso profissional, por fim, cinco possuem formação superior.

Deste modo podemos concluir que da análise dos dados previamente descritos os alunos provêm de meios sociais distintos e que estes podem ter influência na forma como os alunos encaram o ensino e a prossecução dos estudos num futuro próximo.

Por fim, no que diz respeito ao acesso à internet e a equipamentos eletrónicos, dos dados que foram passíveis de ser recolhidos 18 alunos tem acesso a um computador, seja ele fixo ou portátil, sendo que dois alunos não têm acesso a este equipamento e é, ainda, possível inferir que todos os alunos que preencheram o questionário têm acesso à internet.

1.2.2. 8º ano

A turma do 8º ano era constituída por 23 alunos, sendo composta por oito raparigas e quinze rapazes com idades compreendidas entre os 12 (doze) e os 17 (dezassete) anos, embora a média se situe nos treze anos.

Encontramos nesta turma um estudante que foi diagnosticado com dislexia/disortografia, e outro foi diagnosticado com dislexia e hiperatividade. Existe, ainda, um aluno que tem Necessidades Educativas Especiais. A turma tem, também, cinco alunos com dificuldades de concentração e aprendizagem. Um dos elementos da turma é estrangeiro e não domina a língua portuguesa.

Quanto ao número de retenções dos alunos da turma podemos inferir que seis alunos já ficaram retidos em pelo menos um ano letivo. Destes, quatro alunos ficaram retidos no segundo ciclo, mais precisamente, um no quinto ano de escolaridade e três no sexto ano. Por outro lado, um aluno ficou retido no segundo e no sétimo ano, e por fim, um aluno ficou retido no quinto, no sétimo e no oitavo ano de escolaridade. Dentro da turma são ainda abrangidos pelo SASE sete alunos.

Os alunos, apresentam em geral dificuldades de concentração durante as aulas, conseguindo apenas manter a concentração por pequenos períodos de tempo, tornando-se depois desatentos. De ressaltar que, embora sejam alunos conversadores e desatentos, quando estão com atenção são alunos interessados, empenhados e participativos que gostam de aprender sempre mais sobre os diferentes aspetos e que colocam as suas dúvidas. Contudo, os seus rendimentos escolares são muito díspares, existindo alunos com desempenhos académicos de níveis elevados, embora, encontremos também, alunos que demonstram algumas dificuldades de aprendizagem tendo, por conseguinte, um rendimento escolar mais baixo.

Relativamente ao modo como os alunos se deslocam para a escola, catorze alunos revelaram que faziam o percurso de automóvel, e os restantes nove alunos deslocavam-se para a escola de autocarro, ficando as distâncias entre a residência e a escola entre os 0 e os 10 km.

Quanto ao número de horas que os alunos estudam diariamente, quatro alunos afirmaram que estudavam menos de uma hora por dia, dezasseis declararam que estudavam entre uma e duas horas diariamente, dois alunos relataram, ainda, que estudavam entre três a quatro horas diariamente. Os alunos mencionaram, também, por que motivos estudavam. Dois alunos expuseram que o faziam porque gostavam de estudar, treze indicaram que estudavam porque achavam necessário, e seis afirmaram, ainda, que estudavam para satisfazer os pais. No seu questionário declararam, ainda, que quando terminassem o nono ano de escolaridade, sete alunos pretendiam ir trabalhar e dezasseis alunos pretendiam continuar a estudar. Por outro lado, em relação à prossecução dos estudos, no mesmo questionário, sete alunos revelaram que pretendiam atingir o ensino secundário, cinco indicaram que queriam continuar a estudar até à conclusão da licenciatura, seis afirmaram querer concluir o mestrado e cinco expuseram que pretendiam concluir um doutoramento.

Relativamente aos encarregados de educação da turma do 8º ano, em dezoito dos casos o aluno é representado pela mãe, em quatro casos é o pai quem representa os alunos, existe, ainda, um aluno que é representado por outro membro do agregado familiar. No que respeita às habilitações literárias do agregado familiar estas são muito diversas. Relativamente aos progenitores as suas habilitações literárias situam-se entre o 1º Ciclo, o caso de um pai, o 3º Ciclo concluído por dez pais, o Ensino Secundário, caso de quatro dos progenitores, seis progenitores concluíram o Ensino Superior e dois concluíram um curso profissional. No que respeita às habilitações literárias das progenitoras estas situam-se entre o 1º Ciclo no caso de uma mãe, o terceiro Ciclo no caso de sete das progenitoras, três concluíram o Ensino Secundário, e nove concluíram formação superior, registando-se ainda três progenitoras que concluíram um curso profissional.

Relativamente aos dados anteriormente descritos podemos concluir que a proveniência social dos alunos pode influenciar a forma como estes interpretam e se posicionam face à importância da escola e também à importância que atribuem à prossecução dos estudos para a sua formação futura.

No que diz respeito às tecnologias de informação e comunicação, isto é, relativamente ao acesso à internet e a material informático todos os alunos revelaram ter acesso à internet, e vinte e dois alunos indicaram ter acesso a computador em casa, seja ele fixo ou portátil, existindo um aluno que revelou não ter acesso a este equipamento eletrónico.

1.3. Reflexão sobre as atividades realizadas no estágio

Aquando da nossa chegada à escola D. Inês de Castro fomos bem recebidos pela orientadora de estágio, bem como pela restante comunidade educativa: pelo corpo docente e, também, pelos assistentes operacionais que trabalham na escola e que nos procuraram acolher no seio da comunidade escolar.

Inicialmente, tivemos a oportunidade de assistir às aulas lecionadas pela professora orientadora e de nos enquadrarmos neste novo contexto, conhecendo os alunos antes de principiarmos a prática letiva o que nos deu uma maior confiança uma vez que já conhecíamos os alunos com quem íamos trabalhar.

Contudo, antes de começarmos a lecionar começaram a surgir algumas inseguranças, devido à falta de experiência ao nível da prática letiva e, também, algum nervosismo por estarmos a iniciar uma nova etapa da nossa vida, sendo que, o companheirismo e amizade entre colegas de estágio ajudou a controlar a ansiedade inicial e resolver os anseios e inseguranças que iam surgindo. No entanto, olhando para o decorrer do ano letivo, teríamos procurado eliminar as inseguranças e confiar nas nossas capacidades enquanto profissionais, uma vez que estas inseguranças acabavam por condicionar o desenvolvimento de determinadas competências.

De forma a preparar as aulas da forma mais idónea possível procurámos complementar os nossos conhecimentos com a leitura de bibliografia sobre os diferentes conteúdos a lecionar. Deste modo pretendíamos ensinar os alunos da forma mais adequada, apropriada e competente possível, evitando cometer erros científicos e de forma a ultrapassar as nossas inseguranças iniciais.

É de salientar, ainda, a importância da elaboração das planificações de aula de modo a organizar de forma clara os objetivos, estratégias e competências que procurávamos desenvolver durante a aula e que nos permitiram criar um fio condutor do que pretendíamos fazer durante a aula. As planificações eram elaboradas e remetidas à orientadora de estágio com o objetivo de a mesma conhecer o nosso plano de aula, de identificar as nossas falhas e de nos indicar alguns conselhos de como melhorar a nossa planificação, indicando-nos estratégias diversificadas e aconselhando-nos a tornar a aula mais prática e apelando à participação ativa dos alunos.

Relativamente à estrutura das aulas, procurámos no início da aula inserir um elemento motivacional que chamasse a atenção dos alunos e que lhes levantasse questões sobre a temática que iríamos estudar recorrendo para isso a estratégias diversificadas que permitissem dinamizar a aula. De seguida, no desenvolvimento dos conteúdos procurávamos fazer uma articulação entre o elemento motivacional e os conteúdos. Tentámos, também, conjugar a parte expositiva, onde procurávamos manter sempre um diálogo ativo com os alunos, com a parte prática onde estes deveriam analisar documentação histórica variada, de forma autónoma, sendo que procurávamos focalizar a atenção dos alunos recorrendo a questões que os orientavam na análise dos documentos. Nos exercícios de análise de documentação histórica procurámos desenvolver as diferentes competências relacionadas com o ensino da história como a análise e interpretação de fontes históricas, a compreensão histórica e a comunicação em história. Por fim, procurávamos terminar as aulas com a realização de um exercício de sistematização de conhecimentos por parte dos alunos ou com uma síntese dos conteúdos abordados.

No início da prática letiva, começámos por desenvolver aulas de carácter maioritariamente expositivo, mas progressivamente fomos nos afastando deste modelo de aula, sendo que, procurámos equilibrar a parte expositiva da componente letiva com a parte prática a que fomos atribuindo cada vez mais relevância no decorrer do ano letivo. Pretendíamos, assim, que os alunos construíssem e consolidassem o seu conhecimento partindo da análise de documentação histórica que os alunos deveriam analisar para construir o seu conhecimento, competência que pretendíamos, também, desenvolver nos alunos.

Procurámos, ainda, utilizar estratégias diversificadas para motivar os alunos na sua aprendizagem, como a utilização de vídeos, de imagens, de música, de jogos didáticos e ainda, o *role play*, estratégias utilizadas em diversas partes do processo de ensino-aprendizagem e que procuravam sempre que os alunos desenvolvessem competências inerentes ao ensino da história. De destacar que durante as aulas procurámos que os alunos participassem ativamente na aula, mantendo sempre um diálogo ativo com eles através da colocação de questões de forma a mantê-los atentos e interessados na temática que estávamos a abordar e de forma a identificar as suas principais dificuldades na compreensão dos conteúdos.

Porém, embora tenhamos efetuado progressos na utilização de documentação histórica e na diversificação de estratégias, é necessário continuar a evoluir e a atribuir cada vez mais

relevância à componente prática permitindo aos alunos participarem ativamente na construção do seu conhecimento histórico. Dando particular destaque, ao desenvolvimento de competências de análise e interpretação de documentação histórica, que irão permitir aos alunos desenvolver um pensamento histórico mais complexo.

Por outro lado, devemos destacar o apoio, a liberdade, e os ensinamentos dados pela nossa orientadora de estágio, que nos permitiram construir a nossa identidade enquanto futuros professores e que nos permitiu compreender o que queríamos ser enquanto futuros profissionais. Salientamos, ainda, a importância dos seminários de orientação de estágio desenvolvidos entre a orientadora e os professores estagiários, onde eram debatidas as aulas lecionadas, sendo identificados os pontos fracos que deveríamos melhorar e os nossos progressos a nível letivo, sendo-nos, assim, permitido identificar e compreender alguns dos nossos erros, procurando depois corrigi-los. Nos seminários eram ainda debatidas novas estratégias que poderiam vir a ser incluídas nas aulas e que dariam à aula uma componente mais prática recorrendo a um conjunto de estratégias ativas. Nestes eram, também, debatidos diversos aspetos relativos às atividades presentes no Plano Anual de Atividades (PAA) que estavam a ser desenvolvidas pela professora orientadora e pelo grupo de estágio.

O ano de estágio permitiu-nos uma primeira abordagem no processo de ensino e procurou fazer-nos refletir sobre qual seria o nosso perfil enquanto futuros professores. Assim, permitiu-nos experimentar e compreender que perfil seria mais vantajoso para os alunos. Enquanto futuros professores procuraremos dotar os alunos de competências indispensáveis à construção de conhecimento histórico, introduzir estratégias variadas que motivem os alunos e que consideremos adequadas ao seu processo de ensino-aprendizagem. Procuraremos, ainda, participar ativamente nas diferentes atividades propostas e dinamizadas pela escola, sugerindo, também, atividades que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais apelativo e que motivem os alunos ao mesmo tempo que lhes permitem desenvolver o seu pensamento histórico.

Aquando do início do estágio pedagógico foi-nos também pedido que elaborássemos o Plano Individual de Formação (PIF) (ver anexo I) com as atividades que pretendíamos desenvolver ao longo do ano letivo enquanto professores estagiários.

No início do estágio, como já referimos, tivemos a possibilidade de assistir às aulas da orientadora de estágio de modo a familiarizarmo-nos com a dinâmica de trabalho da escola e da sala de aula, realizando, todavia, outro tipo de trabalho. De onde realçamos a correção das

fichas de diagnóstico que os alunos realizaram no início do ano letivo, tarefa que nos permitiu desenvolver competências de análise, correção e avaliação de fichas formativas e de avaliação realizadas pelos alunos. Sendo, posteriormente, elaborados relatórios dos resultados obtidos pelos alunos indicando onde residiam as suas principais dificuldades e em que conteúdos se sentiam mais à vontade de forma a poder colmatar as dificuldades sentidas pelos mesmos e poder adaptar o processo de ensino-aprendizagem às suas necessidades. Pudemos, ainda, participar na elaboração e na avaliação de uma exposição elaborada pelos alunos do 7º ano relacionada com temas da Pré-História para a qual os alunos elaboraram pequenos trabalhos (maquetes, desenhos, figuras em gesso) diretamente relacionados com os conteúdos que estavam a estudar.

A orientadora de estágio permitiu-nos, ainda, participar na elaboração de várias tarefas ao longo do ano letivo, tais como, a elaboração de uma planificação a médio prazo, de matrizes de fichas de avaliação que continham os conteúdos e objetivos que esperávamos que os alunos tivessem atingido aquando da realização da ficha de avaliação. Elaborámos, também, ao longo do ano letivo, fichas de avaliação para o 7º e 8º ano de escolaridade, estas continham questões que procuravam aferir o desenvolvimento de competências de compreensão histórica, comunicação em história e análise de documentação histórica, competências inerentes ao ensino da história e que se esperava que os alunos tivessem desenvolvido durante as aulas. Elaborávamos, também, fichas de avaliação adaptadas para os alunos que demonstravam mais dificuldades, procurando adaptar as questões que considerávamos mais complexas, diminuindo o grau de dificuldade das mesmas e acrescentando novas questões de modo a que os alunos conseguissem compreender e responder às questões colocadas nas fichas de avaliação. Para além da elaboração dos enunciados das fichas de avaliação procedíamos, igualmente, à resolução das mesmas e, ainda, nos foi permitido fazer a correção dos respetivos testes nas turmas que estavam a nosso cargo ao longo de todo o estágio.

Foi-nos, também, dada a oportunidade de criar um horário onde lecionávamos aulas de apoio às turmas de 7º e 8º ano que estavam atribuídas ao grupo de estágio. Estas aulas foram aproveitadas pelos alunos para esclarecimento de dúvidas e realização de exercícios de consolidação de conhecimentos permitindo-lhes colmatar algumas dúvidas e dificuldades que tinham acerca dos conteúdos lecionados.

A orientadora de estágio permitiu-nos, ainda, assumir corresponsabilidade pela avaliação intercalar e de final de período das turmas pelas quais estávamos responsáveis, tarefa que cumprimos com a maior responsabilidade e rigor possível. Deste modo foi-nos concedida a oportunidade de assistir aos conselhos de turma das duas turmas pelas quais estávamos responsáveis e compreender a dinâmica dos mesmos.

Obtivemos, ainda, o privilégio de poder acompanhar o trabalho do diretor de turma do 7º ano e de conhecer o trabalho por ele desenvolvido. De onde destacamos a marcação de faltas na plataforma *online*, reuniões com encarregados de educação e, ainda, reuniões de entrega de notas de final de período, pudemos, ainda, conhecer determinados documentos com os quais o diretor de turma trabalha. Desta forma, pudemos conhecer e contactar de forma próxima com o trabalho desempenhado pelo diretor de turma e prepararmo-nos para num futuro próximo conseguirmos desempenhar esta tarefa da forma mais competente e idónea possível.

Pudemos, ainda, assistir a duas aulas de História e Geografia de Portugal do 6º ano de escolaridade de forma a que pudéssemos compreender as diferenças existentes entre a prática letiva do 2º Ciclo do Ensino Básico para o 3º Ciclo do Ensino Básico. Estas aulas permitiram-nos compreender as adaptações que os professores têm de fazer, adequando os conteúdos aos diferentes ciclos de ensino. Estava programado para o terceiro período a possibilidade de assistirmos a aulas do 5º ano de escolaridade permitindo-nos compreender as diferenças existentes entre estes dois anos letivos. Contudo, devido à suspensão das atividades letivas presenciais não pudemos usufruir desta experiência pedagógica.

Participámos, também, numa visita de estudo a Lisboa com os alunos do 8º ano onde estes foram visitar a exposição “*Harry Potter – The Exhibition*”, o Oceanário e a caravela Vera Cruz. Tivemos a oportunidade de acompanhar o trabalho de preparação e organização da visita de estudo e perceber a complexidade que a preparação destas visitas implicam. Colaborámos nesta atividade com a preparação de atividades lúdico-didáticas para os alunos realizarem nos tempos livres existentes entre cada visita.

Por outro lado, tínhamos incluído no nosso Plano Individual de Formação (PIF) um conjunto de atividades que se realizariam entre o fim do 2º período e o 3º período, que devido à pandemia de COVID-19 que assolou o país, não foram possíveis de concretizar. Entre elas, destacamos a realização da “Semana do Cinema”, que embora com a sua preparação praticamente concluída e, que iria abarcar todas as turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico da

Escola D. Inês de Castro não foi possível de ser concretizada. Outra atividade preparada e que não foi possível concluir foi a elaboração das Olimpíadas da História que estavam também preparadas em colaboração com a Editora Raiz e que seriam concretizadas no início do 3º período. Estava, também, em preparação uma visita de estudo a Coimbra destinada aos alunos do 7º ano, esta seria elaborada pela professora orientadora em colaboração com o grupo de estágio e seria, também, realizada no início do 3º período. Nesta os alunos iriam visitar o núcleo da cidade muralhada, a Torre de Almedina e o Museu Nacional de Machado de Castro, por fim, realizariam, ainda, um *Peddy-Paper* que decorreria entre a parte baixa e a alta da cidade de Coimbra.

No Plano Individual de formação constava, ainda, a elaboração de curtas-metragens em conjunto com os alunos com fins educativos. Esta atividade iria decorrer ao longo do ano letivo, devido à sua complexidade, deste modo, os alunos já tinham começado a elaborar os seus projetos, selecionado um tema e elaborado um guião que foi corrigido pelos professores estagiários, porém não foi possível chegar às gravações da mesma. Por fim, tínhamos, ainda, equacionado a elaboração e realização de uma feira temática que iria encerrar o ano letivo, mas devido ao encerramento das aulas presenciais não foi possível de ser concretizada.

Também não nos foi possível assistir a nenhuma reunião de departamento/ área disciplinar, que nos permitiria conhecer e compreender os assuntos que eram debatidos e trabalhados nas mesmas.

Durante o 3º período foi nos dada a oportunidade de lecionarmos aulas de Cidadania e Desenvolvimento à turma do 7º ano, através das aulas síncronas e de desenvolver projetos com os alunos através de trabalho colaborativo entre eles. Contudo, não nos foi possível como presente no Plano Individual de Formação contactar com instituições tendo em vista uma possível colaboração para as aulas de Cidadania e Desenvolvimento.

Devido, ainda, à pandemia de COVID-19 e à inexistência de aulas presenciais tivemos a oportunidade de lecionar aulas síncronas de história (7º e 8º ano) e Cidadania e Desenvolvimento (7º ano) e experienciar as diferenças existentes entre a elaboração e o desenvolvimento de aulas à distância recorrendo a meios tecnológicos digitais e de aulas presenciais. Obtivemos ainda a hipótese de preparar tarefas para os alunos resolverem de forma assíncrona e que complementavam os tempos síncronos destinados aos alunos semanalmente. Pudemos, assim, conhecer e trabalhar com outras aplicações digitais que permitem desenvolver trabalhos escolares pela via tecnológica, como o *Padlet*, o *EdPuzzle*, o

Google Forms, ou ainda, o *Google Classroom* de forma a atribuir aos alunos tarefas diversificadas e que os mantivessem motivados durante o período letivo.

Tivemos, ainda, a oportunidade de lecionar uma aula nas turmas pertencentes aos colegas do grupo de estágio, o que nos deu a possibilidade de trabalhar com turmas que apresentavam dinâmicas diferentes da turma com que trabalhámos durante o ano letivo o que nos permitiu compreender que, embora os conteúdos sejam os mesmos, as aulas vão apresentar dinâmicas diferentes consoante as turmas onde se dá a prática letiva.

Concluimos, assim, que o ano de estágio pedagógico nos deu uma preparação completa para a entrada na vida profissional e nos permitiu ter a certeza de que este era o caminho que queríamos seguir no nosso futuro enquanto profissionais. Foi um ano rico em experiências a começar pelo início da prática letiva com aulas presenciais às duas turmas que nos haviam sido atribuídas. O que nos deu a possibilidade de trabalhar com duas turmas distintas, com dinâmicas e modos de ser diferentes e que nos demonstrou que cada a turma é única e que nos devemos adaptar às suas especificidades para planificar aulas e utilizar recursos e estratégias que mais se adequam às necessidades alunos. Pudemos desenvolver, também, um conjunto de atividades presenciais relativas a diferentes aspetos da vida académica, desde elaboração e correção de fichas de avaliação, a desenvolvimento de diferentes atividades a realizar com os alunos.

Porém, tivemos ainda a oportunidade de conhecer e experienciar outro tipo de ensino que surgiu no 3º período, o ensino a distância. Esta experiência permitiu-nos compreender os desafios que este tipo de ensino levanta, as diferenças existentes entre aulas presenciais e as aulas síncronas e assíncronas a que tivemos de nos adaptar e procurar desenvolver aulas que motivassem os alunos e permitissem um desenvolvimento das suas competências históricas apesar da existência de aulas à distância.

2. Contextualização teórica

2.1. As imagens

Vivemos, atualmente, num mundo dominado pelas imagens (Coelho, 2012, p. 189), mas impõe-se conhecer o significado da palavra ‘imagem’ e a sua definição. O termo ‘imagem’ provém da língua latina e tem a sua raiz etimológica na palavra *imago* (Joly, 2007, p. 19), e é definido como a reprodução de alguma coisa, “[...] de algo ou de alguém”¹. Nas palavras de António Ferronha “[...] a imagem representa a própria realidade, em termos de perceção, tanto individual como social” (Ferronha, 2001, p. 14).

Assim, podemos concluir que a leitura de uma imagem difere da leitura de um documento textual e implica a aquisição de um conjunto de competências que permitam aos cidadãos desenvolver a sua literacia visual indispensável numa sociedade, atualmente, dominada pela imagem (Calado, 1994, p. 21). Deste modo, demonstra-se imprescindível conhecer o conceito de literacia visual que é definido por Maria do Céu de Melo (2008):

“[...] como o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da perceção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, e permitindo em alguns casos (fotografias, filmes, cartazes, caricaturas, etc.) que os alunos se tornem conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatórias e, ou mesmo, tendenciosas” (Melo, 2008, p. 13).

É, também, de destacar a importância que os investigadores e autores na área do estudo da literacia visual e das imagens, dão à perceção para a leitura das mesmas, considerando-a relevante para a leitura e interpretação de imagens. Assim, cada indivíduo observa as imagens recorrendo à perceção, o que significa que observa o que está representado na imagem, mas, também, que a sua perceção é influenciada pela sua cultura, ou seja, cada indivíduo analisa uma imagem segundo a sua realidade (Ferronha, 2001, p. 34).

Por outro lado, José Abrantes (1999) defende, ainda, que os indivíduos não têm a perceção de que observam as imagens de forma diferente, da forma como outras pessoas a viram no passado e da maneira como estas vão ser vistas no futuro consoante o seu observador (Abrantes, 1999, p. 8). O autor procura demonstrar que cada pessoa observa a imagem de uma

¹ imagem in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-04-02 15:50:17]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/imagem> & <https://dicionario.priberam.org/imagem> [consult. 2020-04-02 16:05]

forma distinta e que os diferentes indivíduos vão destacar pormenores diversos uns dos outros, uma vez que ninguém observa uma imagem da mesma forma (Abrantes, 1999, p. 8).

Deste modo, defende-se que a cultura e a personalidade de cada indivíduo vão influenciar a forma como este vê e analisa a imagem, a que pormenores dará importância e aqueles que irá descartar, influenciando também a sua forma de pensar (Abrantes, 1999, p. 8).

Também Valesca Litz (2009) afirma que a perceção apresenta grande importância na leitura e análise de imagens defendendo a autora que a perceção é influenciada pelas crenças, culturas e conhecimentos de cada ser humano (Litz, 2009, s/p).

Por fim, Isabel Calado (1994) nos seus estudos sobre imagem refere-se à importância da perceção afirmando que:

“[...] uma mesma imagem pode ser diferentemente compreendida de acordo com vários factores [...]. O facto de o observador ser uma criança ou um adulto, um aluno cujo desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo se processa dentro da normalidade média ou um outro cujo ritmo de desenvolvimento é mais lento e que tem por isso manifestas dificuldades de aprendizagem”. (Calado, 1994, pp. 75-76)

Podemos, assim, compreender que a forma como cada um de nós vê, analisa e interpreta uma imagem está relacionada com o nosso desenvolvimento enquanto indivíduos nas diferentes fases da nossa vida, o que pode significar que a forma como observamos e analisamos uma imagem é mutável e que não vamos observar e analisar uma imagem sempre da mesma forma (Calado, 1994, pp. 75-76).

Por outro lado, António Ferronha (2001) afirma ser indispensável para compreender uma imagem, analisá-la e interpretá-la recorrendo aos níveis conotativo e denotativo (Ferronha, 2001, p. 43). O nível conotativo está relacionado com as mensagens implícitas que a imagem pretende transmitir, de outro modo, o nível denotativo é um nível descritivo que se relaciona com os diferentes elementos que estão presentes na imagem. Assim, o nível denotativo está ligado à descrição da imagem e às diferentes partes que a compõem, de outra forma, o nível conotativo está relacionado com o objetivo com que aquela imagem foi elaborada, uma vez que esta vai conter um conjunto de ideias implícitas, que só através de uma análise cuidadosa da imagem os indivíduos conseguem descodificar (Ferronha, 2001, p. 43).

Sendo a imagem a “representação [...] de algo ou alguém”², é necessário que quando um indivíduo a observa, independentemente de ser uma pintura, um desenho, uma imagem publicitária, uma fotografia etc., é necessário olhar para ela e saber interpretar a mensagem implícita que a imagem pretende transmitir ao observador (Calado, 1994, pp. 17- 18). Assim, é necessário saber analisar uma imagem e saber interpretá-la para ser possível utilizá-la em diferentes contextos, entre eles o educacional (Calado, 1994, pp. 17- 18).

Os autores que estudam a imagem concordam, também, com a ideia de que a imagem tem um carácter polissémico, isto é, cada indivíduo pode interpretar de uma forma diferente o seu significado, podendo ser-lhe atribuídos vários significados e serem-lhe feitas diferentes análises dependendo do observador da imagem, podendo esta transmitir diversas informações/significados a quem a está a observar (Calado, 1994, p. 49; Joly, 2005, pp. 109-110). Porém, o facto de a imagem ser considerada polissémica, podendo cada pessoa atribuir-lhe um significado distinto levou a que os investigadores de diversas áreas que podem trabalhar com a imagem considerassem este um motivo para a não utilização de imagens (Campos, 2011, pp. 243-244).

Isabel Calado (1994), declara, ser necessário não só desenvolver nos alunos competências relacionadas com a literacia visual, mas defende, também, que os docentes devem conhecer e compreender este conceito e deter competências de literacia visual, sendo só assim possível fazer uma utilização proveitosa das imagens nas aulas de história (Calado, 1994, p. 18). Muitos docentes reconhecem as vantagens da utilização de documentos iconográficos nas diversas fases do processo ensino-aprendizagem, entre elas, referem que utilizam estes documentos como forma de motivação, de consolidação de conhecimentos, de desenvolvimento de informação, defendendo que os documentos iconográficos têm a capacidade de mais facilmente atrair a atenção dos alunos e de os motivar na sua aprendizagem (Calado, 1994, p. 19).

Tendo em conta que as imagens contêm uma riqueza de informação, podem apresentar um conjunto de vantagens se utilizadas a nível educativo. Num estudo elaborado por Isabel Calado (1994) a autora elencou as diversas fases do processo de ensino-aprendizagem em que considera que a imagem pode ser incluída. Calado (1994) assevera que as imagens podem ser trabalhadas e apresentar vantagens em diversas fases do processo de ensino-aprendizagem

² imagem in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-04-02 15:50:17]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/imagem> & imagem in Dicionário Priberam <https://dicionario.priberam.org/imagem> [consult. 2020-04-02 16:05]

tendo em conta as diferentes competências históricas que os docentes procuram que os alunos desenvolvam nas aulas. Assim, a autora defende que as imagens podem ser utilizadas como forma de desenvolver os conteúdos que estão a ser lecionados, de motivar os alunos na aprendizagem de um determinado conteúdo, de forma a ajudar os alunos a memorizar uma informação, entre outros objetivos (Calado, 1994, p. 75).

É, ainda, referido que, a imagem é utilizada pelos professores de forma a motivar os alunos para a aprendizagem de um novo tema e, também, como forma de simplificar os conteúdos mais difíceis, como uma estratégia de compreensão de um conteúdo mais complexo, mas serve também como forma de acrescentar informações aos conteúdos lecionados (Calado, 1994, pp. 110-111).

Os professores não utilizam com frequência a imagem no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que eles, por sua vez, não compreendem e dominam totalmente o conceito de literacia visual e o processo de análise e interpretação de documentos iconográficos (Barros, 2008, p. 282). Sendo que para se fazer uma correta utilização de imagens no processo de ensino-aprendizagem é necessário dominar as competências de análise e interpretação de documentos iconográficos (Barros, 2008, p. 282; Calado, 1994, p. 18). Segundo Ricardo Barros (2008) a parca utilização de imagens no processo de ensino-aprendizagem está relacionada com a influência da historiografia positivista que privilegia a utilização de documentos textuais em detrimento dos documentos visuais (Barros, 2008, p. 282). Vários autores defendem, ainda, que os professores durante a sua formação não tiveram acesso a ferramentas que lhes permitissem desenvolver as suas competências de análise e interpretação de iconografia (Barros, 2008, p. 282; Coelho, 2012, p. 197).

Deste modo, podemos concluir que as imagens possuem um conjunto vasto de vantagens passíveis de serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem uma vez que possuem muita informação e que através da mobilização das competências corretas e do desenvolvimento da literacia visual estas podem ser utilizadas no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Assim, os professores podem mobilizá-las em diversas fases do processo de ensino-aprendizagem, como forma de consolidação de conhecimentos, desenvolvimento de temáticas, como elemento motivador para a aprendizagem de novos conteúdos, entre outros aspetos (Calado, 1994, p. 75).

2.2. Os documentos iconográficos na aula de história

Os documentos iconográficos foram usados ao longo de toda a história e são um documento histórico que permite recolher bastante informação sobre as diferentes épocas em que a documentação escrita era residual (Burke, 2001, pp. 12-13; Joly, 2007, p. 18). Todavia, muitos professores e investigadores não utilizam os documentos iconográficos com o objetivo de retirar informações sobre épocas passadas, não lhes reconhecendo essa função enquanto fonte histórica (Burke, 2001, pp. 12-16).

Martine Joly (2007) defende que durante diversos períodos da história a imagem foi utilizada, inicialmente, como forma de comunicação e, posteriormente, com o objetivo de educar as populações e de lhes transmitir uma mensagem. A autora, defende que, ao longo das diversas épocas, as imagens foram usadas enquanto linguagem visual que permitia educar a população (Joly, 2007, p. 18-19).

Edlene Silva (2010) destaca, ainda, em conformidade com Joly (2007) que em diversas épocas da nossa história a iconografia foi utilizada com o objetivo de educar a população, referindo, como exemplo, o período medieval (Silva, 2010, p. 175). A autora assevera que na Idade Média as imagens eram analisadas e interpretadas como se de um documento textual se tratassem (Silva, 2010, p. 175). A iconografia era vista como uma estratégia na época, uma vez que os documentos iconográficos tinham uma função instrutiva na educação dos indivíduos (Silva, 2010, p. 176).

Como afirma Burke, tal como os professores não reconhecem os documentos iconográficos como uma fonte rica em informação, também os historiadores não lhes reconhecem a sua devida importância. É-lhes, apenas, reconhecida uma função ilustrativa do conhecimento adquirido por via de documentação escrita ou complemento da interpretação da fonte escrita, não procurando o historiador analisá-la e interpretá-la quando a introduzem nos seus estudos (Burke, 2001, p. 12). Concomitantemente, Teresa Eça (2008) refere que a nível educacional não se reconhecem as vantagens destes documentos enquanto fontes históricas, sendo apenas utilizados como uma forma de ilustrar um acontecimento histórico não lhes sendo atribuído valor enquanto fonte histórica (Eça, 2008, p. 8).

Deste modo, Burke (2001) defende, que tal como os documentos textuais são considerados vestígios históricos, também os documentos iconográficos são fontes históricas de grande relevância uma vez que, segundo o autor, são vistos como vestígios criados por alguém que viveu na época e que testemunhou um determinado acontecimento (Burke, 2001,

pp. 17-18). Desta forma, o autor sublinha que os documentos iconográficos são documentos estruturantes para conhecer determinadas épocas e refere, ainda, que são considerados uma fonte de conhecimento privilegiada, uma vez que através de pinturas e outro tipo de documentos iconográficos os seus autores procuravam reproduzir maioritariamente aquilo que estavam a ver (Burke, 2001, pp. 17-18). Embora, saibamos possível existir manipulação destes mesmos documentos, sabemos também que o mesmo acontece com outro tipo de fontes escritas que procuram transmitir determinadas visões de um acontecimento.

Para analisar um documento iconográfico necessitamos de fazer a análise das diferentes dimensões da época em que surgiu, de forma a compreender o seu contexto de forma holística e também perceber o motivo por que foi elaborada aquela fonte iconográfica, bem como, apreender a mensagem que procurava transmitir baseada no contexto da época (Melo, 2008, p. 14; Melo & Silva, 2008, p. 57). Por outro lado, é defendido que para além do contexto é, também, necessário fazer uma análise formal do documento, isto é, perceber que materiais foram utilizados, que cores foram escolhidas e que técnicas foram seleccionadas e de que forma estas escolhas técnicas influenciaram o documento iconográfico que chegou até nós (Melo, 2008, p. 14; Melo & Silva, 2008, p. 57; Litz, 2009, s/p).

A ideia de que os documentos iconográficos a nível histórico são muitas vezes preteridos em relação aos documentos historiográficos parece consonante entre os diversos investigadores e professores que estudam a literacia visual e a utilização de documentos iconográficos na investigação e ensino da história. Defende-se, assim, que no ensino da história se dê primazia à utilização de fontes documentais escritas considerando-as uma fonte de informação privilegiada e que pode até permitir uma mais fácil compreensão dos conteúdos relativamente aos documentos iconográficos que são considerados fontes complexas para trabalhar em sala de aula (Eça, 2008, pp. 7-10). Todavia, como assegura Edlene Silva (2010) toda a documentação histórica possui um conjunto de informações sobre as diferentes dimensões da realidade, devendo, assim, ser analisada de forma cuidada (Silva, 2010, p. 173).

Por outro lado, para os docentes utilizarem documentação iconográfica nas aulas de história devem também dominar um outro conceito fulcral, o conceito de literacia visual histórica, que devem procurar desenvolver nos alunos aquando da utilização de iconografia nas aulas de história, este é definido por Melo *et al* (2010) como:

“ [...] o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da percepção e da interpretação de fontes iconográficas (fotografias, filmes, cartazes, cartoons, pinturas gravuras, etc.) envolvendo competências adstritas ao questionamento histórico, ao pensamento crítico, à tomada de consciência das estratégias visuais que os artistas utilizam para persuadir os leitores a aceitarem os seus pontos de vista” (Melo, Coelho & Santos, 2010, p. 2).

As imagens apresentam-se como uma ferramenta que comporta um conjunto de vantagens no processo de ensino-aprendizagem desde que sejam lidas e interpretadas de forma correta. A nível histórico muitos são os documentos iconográficos que possuem um conjunto alargado de informações sobre determinada época, mas aos quais muitos professores não reconhecem esta função educativa, uma vez que utilizam estes documentos iconográficos como forma de complementar os conteúdos presentes numa fonte escrita ou até como ilustração dos conteúdos a que se estão a referir (Melo, 2008, p. 13; Melo, Coelho & Santos, 2010, p. 2; Calado, 1994, p. 111). Contudo, se os professores recorrem a estas fontes históricas iconográficas devem procurar desenvolver nos alunos competências indispensáveis ao tratamento deste tipo de documentação como a análise e interpretação das mesmas (Melo, Pinto & Ferreira, 2008, p. 171).

Muitos são os autores/investigadores que estudam a imagem no ensino da história e que destacam a importância da utilização de documentos iconográficos na aula de história, bem como, as suas vantagens no processo de aprendizagem dos alunos. Litz (2009, s/p) afirma que, se um documento iconográfico for bem analisado e interpretado, poderá tornar-se um recurso proveitoso nas aulas de história pois os professores podem utilizá-lo como forma de desenvolver os conteúdos sobre uma determinada época, permitindo que os alunos analisem e compreendam o contexto vigente, mas, também, permanências e mudanças existentes ao longo dos diferentes períodos históricos (Litz, 2009, s/p). É, ainda, referido que o recurso a linguagens diferentes da linguagem escrita podem acarretar um conjunto de vantagens no processo de ensino – aprendizagem, uma vez que a utilização da imagem permite aos alunos desenvolver as suas competências de análise e pensamento crítico e lhes permite aprender de modo mais motivador recorrendo a estratégias diversificadas (Litz, 2009, s/p).

Desta forma, podemos afirmar que as imagens são documentos históricos com os quais os alunos podem trabalhar na aula de história pois fornecem informações sobre os conteúdos a ser lecionados (Calado, 1994, p. 19), mas permitem, também, aos alunos contactar e trabalhar com documentação histórica e ao mesmo tempo possibilita-lhes a aquisição de competências de análise e interpretação de documentação iconográfica e com

estas adquirirem competências essenciais como o trabalho autónomo ou o espírito crítico (Eça, 2008, pp. 7-8).

Existem ainda autores, entre eles, Maria do Céu de Melo, Bárbara Coelho e Christophe Santos, que defendem que as imagens utilizadas enquanto fonte documental permitem que cada aluno que as observe, formule diferentes narrativas do que está a ver (Melo, Coelho & Santos, 2010, p. 2). E, tal como os mesmos asseveram, o documento iconográfico deveria ser reconhecido “[...] enquanto fonte histórica que oferece uma narrativa enquadrada temporal e contextualmente” (Melo, Coelho & Santos, 2010, p. 2).

Podemos considerar que a utilização de documentação iconográfica apresenta um conjunto de vantagens em contexto de sala de aula, permitindo aos alunos desenvolver um conjunto de novas competências, entre elas, a literacia visual e a literacia visual histórica. Deste modo, é permitido aos alunos aprenderem novos conteúdos recorrendo a estratégias diferentes das recorrentemente utilizadas na sala de aula e favorece, ainda, a adoção de uma metodologia construtivista na sala de aula. Assim, privilegia-se, a existência de aulas mais práticas e dinâmicas nas quais os alunos podem participar ativamente na sua aprendizagem e onde a exposição vai cedendo lugar ao trabalho autónomo dos alunos e à construção de conhecimento, sempre acompanhados pelo professor que, para além de lhes ensinar os conteúdos tem o papel fundamental de os guiar na aquisição de conhecimento (Eça, 2008, pp. 8-9).

Valesca Litz (2009) defende a utilização das imagens com uma função didática justificando que estas possuem um conjunto de vantagens, afirmando que o recurso às imagens poderá levar a uma compreensão mais abrangente dos diferentes períodos históricos, uma vez que estes possuem diversos elementos/símbolos que permitem conhecer e reconstruir um determinado período de forma mais holística permitindo uma mais fácil compreensão do mesmo pelos alunos. É, ainda, defendido que a utilização de iconografia pode apresentar um conjunto de implicações positivas na aprendizagem dos alunos, referindo, também, que este recurso surge no presente como uma das estratégias que permite melhorar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Litz, 2009, s/p).

Nos manuais surgem vários documentos iconográficos que se apresentam como uma fonte documental rica em informação sobre determinada época, mas à qual os professores não reconhecem essa função, preterindo os documentos iconográficos relativamente aos documentos escritos. (Melo, 2008, p. 13). Assim, as imagens possuem, muitas vezes, tantas

informações como a documentação textual e são vistos apenas como forma de exemplificar uma ideia, não sendo considerada, por si só, uma fonte documental rica em informação sobre determinada época e que a ajuda a perceber o seu contexto nas diferentes dimensões da realidade. (Melo, 2008, p. 13). Contudo, existem autores que consideram que deve ser atribuída à imagem mais importância, uma vez que, esta possibilita a aprendizagem histórica, tal como, outro tipo de fontes históricas, permitindo lecionar diferentes conteúdos recorrendo apenas a documentos iconográficos (Coelho, 2012, pp. 189-190). Defende-se, ainda, que se os documentos iconográficos forem bem analisados e interpretados pelos professores podem ser utilizados na aula como recurso central que permite lecionar um conteúdo específico (Coelho, 2012, pp. 189-190).

É indispensável trabalhar inicialmente documentos iconográficos em contexto de sala de aula com os alunos de forma a dotá-los das competências que são hoje consideradas essenciais na aprendizagem dos alunos. Destas competências podemos destacar as competências relacionadas com a capacidade de análise e interpretação de imagens, competências que são atualmente indispensáveis e que os alunos não detêm (Eça, 2008, p. 7).

José Abrantes (1999) considera que as diferentes leituras dos alunos sobre uma mesma imagem podem trazer vantagens no processo de ensino-aprendizagem, uma vez, que admite a existência de diferentes análises e interpretações para um mesmo documento iconográfico, e potencia, ainda, o surgimento de um debate entre os alunos onde estes apresentam os seus pontos de vista, debatem opiniões opostas o que poderá levar a uma compreensão mais abrangente dos documentos iconográficos (Abrantes, 1999, p. 8).

Por conseguinte, defendemos que os professores devem implementar estratégias e utilizar recursos diferenciados nas aulas de história que motivem os alunos a aprender história constituindo um papel ativo nesse processo, bem como, permitindo-lhes, ainda que a um nível mais simples, aprender a trabalhar com documentação iconográfica recorrendo a várias estratégias de cariz ativo, de onde podemos destacar o *Remix Cultural*. Esta estratégia que tem vindo a ganhar particular destaque nos museus e recorre a uma metodologia ativa que poderá permitir aos alunos participarem ativamente na construção do seu conhecimento, uma vez que ao analisarem os documentos e ao fazerem a sua interpretação do mesmo estão a construir e desenvolver o seu pensamento histórico, permitindo, que os alunos criem e construam a sua interpretação de determinado acontecimento histórico (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p).

2.3. Remix cultural

O *Remix Cultural* é um movimento cultural que surgiu no século XXI, passando o objetivo principal por, através da utilização de diferentes documentos (música, imagens) originais, proceder a alterações nos mesmos, tendo em vista a construção um novo documento que se vai basear na criatividade do indivíduo que o vai modificar e criar uma nova obra com características diferentes da original (Costa, 2017, p. 68).

Mathew Fisher e Beth Twiss-Garrity (2007) definem *Remix Cultural* como “[...] the process of understanding a body of knowledge by using technology to rearrange and recontextualize its elements in order to construct an original narrative” (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p).

Atualmente, a cultura do *Remix* tem vindo a ganhar expressão nos museus defendendo-se a ideia de que os visitantes devem deter um papel central na aquisição de conhecimentos das histórias e das peças que nele constam quando visitam os museus. Por conseguinte, defende-se que os museus devem adotar uma metodologia de cariz construtivista onde os visitantes são incentivados a ter uma experiência ativa na visita ao museu. Assim, os visitantes participam ativamente nesta experiência ativa através do *Remix Cultural* que lhes permite criar as suas narrativas históricas sobre as peças presentes na exposição permitindo-lhes conhecer a exposição de uma forma ativa (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p).

Deste modo, os visitantes vão elaborando as suas narrativas históricas quando aplicam a estratégia do *Remix Cultural* nas peças museológicas, atribuindo, ainda, um novo significado a estas peças a que fazem o *Remix Cultural*, uma vez que passam a conhecer o seu contexto de produção e a história que está por trás de cada uma das peças e permite, ainda, um afastamento das visitas de carácter passivo, baseadas nas visitas guiadas centradas, exclusivamente, no guia (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p).

Como afirmam Matthew Fisher e Beth Twiss-Garrity (2007), o *Remix Cultural* apresenta um conjunto de vantagens que levam o visitante a aproximar-se do museu e das suas exposições e permitem que desenvolva um conjunto de novas competências que só são passíveis de ser adquiridas através de uma metodologia construtivista onde os visitantes podem participar ativamente na visita, tendo um papel ativo na construção do seu conhecimento (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p):

“[...] the remix as a technology-facilitated “constructivist” approach to the visitor experience, in which visitors are supported in creating their own original narrative drawing from the larger context of the exhibition narratives. Remixing both instructs and supports visitors in their quests to construct meaning and also inspires a personal and lasting connection with objects in museums.” (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p.)

Partindo da premissa de que o *Remix Cultural* permite que os visitantes atribuam significado às obras que estão a observar, e que construam as suas próprias narrativas históricas e conhecimentos sobre essas mesmas obras e sobre as épocas passadas, seguindo um modelo construtivista da aprendizagem podemos concordar que este movimento cultural poderá ter também um impacto positivo a nível educacional (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p.). Esta estratégia dá ênfase à perspetiva construtivista da educação onde os alunos participam de forma ativa na construção do seu conhecimento e, desta forma, tal como os visitantes dos museus, através da cultura do *remix*, os alunos poderão desenvolver um conjunto de competências inerentes a este trabalho (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p.). Destacamos, assim, o desenvolvimento de competências de interpretação de imagens, a atribuição de um significado à obra de arte que estão a analisar, independentemente do seu tipo, a possibilidade de desenvolver conhecimento histórico sobre os conteúdos lecionados durante as aulas, de uma forma mais participante e que implica o uso da sua criatividade e do seu pensamento histórico no decurso das mesmas. Poderá ainda acarretar vantagens na elaboração de narrativas históricas sobre a obra de arte com a qual estão a realizar o *Remix Cultural* e, também, a aquisição de novos conhecimentos. Assim, para além de estarem a participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem recorrendo a metodologias ativas, como o *Remix Cultural* estão a desenvolver competências indispensáveis à sua vida e para qualquer trabalho que venham a desempenhar no futuro, tal como a criatividade, o espírito crítico e a sensibilidade estética, competências presentes no *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins, 2017, p. 20).

Segundo Matthew Fisher & Beth Twiss-Garrity (2007), foram já elaborados nos Estados Unidos dois estudos sobre o impacto do *Remix Cultural*, um realizado com visitantes de um museu, o “*The Art of Storytelling*”, e um outro projeto realizado a nível educacional conhecido como “*The Franklin remix project*”. No segundo estudo, os alunos partindo de exposições sobre Benjamin Franklin tinham de pôr em prática a cultura do *remix*, em obras de arte presentes nas exposições, construindo o seu conhecimento histórico e criando narrativas

históricas acerca das pinturas procedendo depois a uma exposição *online* dos resultados obtidos pelos alunos. (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p)

O estudo ‘*Remix*’ permitiu que os alunos, através de imagens escolhidas criassem algo novo alterando o documento original, recorrendo a *sites* e a “[...] image-editing tools to create mock film posters and cartoons” (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p) atribuindo um novo sentido às diferentes imagens presentes na exposição (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p). Por sua vez, os autores afirmam que este projeto obteve resultados positivos a nível educacional uma vez que contribuiu para o desenvolvimento de novas competências nos alunos que participaram no estudo, destacando os autores a criatividade (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p). Apresentamos de seguida o exemplo de um trabalho produzido por um aluno no estudo ‘*The Franklin Remixed project*’ de Matthew Fisher e Beth A. Twiss-Garrity em que foi colocada em prática a estratégia do *Remix Cultural* (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p).



Figura 1- Exemplo de um trabalho elaborado por um aluno recorrendo à estratégia do *Remix Cultural* presente no estudo ‘*The Franklin Remixed project*’ de Matthew Fisher e Beth Twiss-Garrity³.

Perante os resultados obtidos em diversos estudos que utilizam a documentação iconográfica e a estratégia do *Remix Cultural* com uma função didática podemos concluir que esta poderá vir a ter um impacto positivo no estudo que nos propomos a realizar e que passamos a descrever no capítulo seguinte.

³ Fonte: Fisher, M. and B.A. Twiss-Garrity, "Remixing Exhibits: Constructing Participatory Narratives With On-Line Tools To Augment Museum Experiences", in J. Trant and D. Bearman (eds.). *Museums and the Web 2007: Proceedings*, Toronto: Archives & Museum Informatics, published March 1, 2007 Consulted November 9, 2020 [14:45 h]. Disponível em: <http://www.archimuse.com/mw2007/papers/fisher/fisher.html>

3. Aplicação didática

3.1. Fundamentação da temática

Escolhemos estudar a temática da documentação iconográfica porque consideramos que esta se apresenta como uma estratégia ativa que permite desenvolver um conjunto de competências nos alunos, atribuindo-lhes um papel central na aquisição de conhecimentos, através de uma metodologia construtivista que lhes dá espaço para desenvolverem o seu conhecimento autonomamente, permitindo aos professores orientar o seu progresso (Eça, 2008, p. 9) e porque permite atribuir à imagem a relevância que lhe é por vezes negada face a outros tipos de fontes históricas.

O estudo de imagens demonstra-se, atualmente, de suma importância, uma vez que se trata de uma competência que os alunos ainda não dominam. O recurso a documentação iconográfica no ensino da história surge, assim, em segundo plano não lhe sendo reconhecidas as suas vantagens enquanto fonte histórica (Eça, 2008, p. 8; Melo, 2008, p. 13). Deste modo, procurámos através do presente estudo identificar as vantagens que a utilização de documentação iconográfica poderá ter nas aulas de história. Por outro lado, a estratégia do *Remix Cultural* poderá permitir aos alunos desenvolver a sua criatividade, uma vez que lhes é pedido que desenvolvam diálogos, que façam alterações na imagem (acrescentem elementos que considerem essenciais) que lhes permitam melhor interpretar a obra, partindo dos seus conhecimentos e daquilo a que atribuíram mais importância (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p) .

A criação desta aplicação didática foi baseada em diferentes estudos desenvolvidos por vários professores/investigadores que, recorrendo a estratégias diferenciadas, destacaram as implicações positivas que a utilização de documentação iconográfica pode ter na aula de história permitindo desenvolver um conjunto de competências essenciais atualmente. Por outro lado, é de destacar as implicações positivas que a aplicação do *Remix Cultural* poderá ter na sala de aula, uma vez que se apresenta como uma estratégia distinta das habitualmente utilizadas em contexto educacional e que poderá acarretar um conjunto de vantagens no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Para a realização do estudo considerámos adequada a utilização de fichas de trabalho, uma vez que através da análise das questões colocadas era possível compreender de que modo os alunos analisavam os documentos iconográficos. Estas fichas permitiam, também, avaliar se os alunos estavam a desenvolver competências de análise de documentação iconográfica e

se estavam a fazer progressos relativamente às fichas de trabalho previamente realizadas. Possibilitavam, ainda, a monitorização das dificuldades e progressos dos alunos permitindo fazer ajustamentos relativamente aos conteúdos abordados. Através delas poder-se-ia introduzir a proposta central deste estudo, o *Remix Cultural*, de forma a desenvolver inicialmente um exercício que preparasse os alunos dando-lhes ferramentas para posteriormente realizarem esta tarefa.

De modo a elaborar fichas de trabalho com questões e elementos adequados aos alunos foram analisados alguns trabalhos de professores/investigadores que trabalharam imagens e que destacaram a importância da existência de um conjunto de questões que iriam ajudar os alunos a analisar e compreender os documentos iconográficos, dando-lhes pistas que lhes permitiriam desenvolver competências de análise e, fornecendo-lhes as ferramentas para posteriormente os alunos conseguirem analisar a imagem de forma mais completa.

Perante os resultados obtidos em diversos estudos que utilizam a imagem e o *Remix Cultural* com uma função didática podemos concluir que esta poderá vir a ter um impacto positivo no estudo que nos propomos a realizar.

3.2. Caracterização dos participantes do estudo

A aplicação didática foi elaborada numa turma do 8º ano de escolaridade com 23 alunos. A turma era composta por quinze rapazes e oito raparigas. Destes vinte e três alunos, um aluno tem Necessidades Educativas Especiais, tendo algumas medidas de apoio à aprendizagem, uma aluna é estrangeira e não domina a língua portuguesa, um aluno é disléxico e outro sofre de hiperatividade e é, também, disléxico. De referir, também, que uma parte significativa da turma revela dificuldades de atenção e de aprendizagem não conseguindo manter-se concentrada e atenta durante muito tempo desviando a sua atenção para outros assuntos, tornando-se conversadores. Deste modo, os níveis académicos dos alunos são muito diferentes dentro da turma e alguns alunos necessitaram de apoio individualizado com o objetivo de melhorar o seu rendimento académico.

Tendo em atenção as características da turma pretendíamos com o desenvolvimento da aplicação didática motivar os alunos na sua aprendizagem e aumentar os seus níveis de concentração na aula. Deste modo, procurávamos reduzir a duração das aulas expositivas e dar um papel mais ativo aos alunos na sua aprendizagem atribuindo-lhes responsabilidades na construção do seu conhecimento histórico. Recorremos, para isso, à análise de fontes iconográficas e também ao desenvolvimento de competências ao nível da literacia visual e da

literacia visual histórica que possibilitam a utilização de estratégias diversificadas e a utilização de uma metodologia ativa de trabalho.

Uma vez que os alunos apresentam alguns problemas de concentração e de comportamento na sala de aula optou-se pela realização de fichas de trabalho e pelo recurso aos documentos iconográficos que permitissem aos alunos realizarem trabalho autónomo. Por conseguinte, estes recursos potencialmente podem permitir que estes se mantenham concentrados por mais tempo nas tarefas que estão a desempenhar.

Através da utilização de documentos iconográficos e da estratégia do *Remix Cultural* procurámos captar a atenção dos alunos e atribuir-lhes uma maior responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. A utilização de documentos iconográficos e a cultura do *Remix* surgem como estratégias que procuram que os alunos se mantenham motivados na sua aprendizagem histórica e atentos durante um maior período de tempo durante a aula, e se esforcem para realizar as tarefas, desenvolvam competências ao nível de produção de narrativas históricas e de análise de documentação iconográfica e que acima de tudo através do seu trabalho consigam produzir e adquirir novos conhecimentos históricos.

3.3. Metodologia

A metodologia escolhida para a realização do estudo foi o *Design-Based Research* elaborada por Feng Wang e Michael Hannafin (2005). Esta metodologia defende que se deve fazer uma articulação entre a teoria e a prática afirmando que através da cooperação entre professores e investigadores da área da educação se devem procurar problemas educativos que surjam em contexto escolar, procurando em conjunto estes mesmos profissionais soluções apropriadas para a resolução do problema (Wang & Hannafin, 2005, pp. 5-7). Segundo os autores, esta apresenta-se como “[...] flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation” (Wang & Hannafin, 2005, p. 6).

Segundo Wang e Hannafin (2005) o *Design-Based Research* é uma metodologia que abarca um conjunto de métodos semelhantes, mas cujas terminologias são diferentes e elaboradas por diferentes investigadores, embora o seu propósito final seja idêntico (Wang & Hannafin, 2005, p. 6). Segundo os autores, esta metodologia recorre a uma variedade de métodos e fontes de conhecimento com o objetivo de aumentar a viabilidade do estudo em contexto educativo (Wang & Hannafin, 2005, p. 10).

Os autores destacam a necessidade de antes de desenvolver um estudo recorrendo a esta metodologia os professores/investigadores devem procurar ler e analisar bibliografia e estudos desenvolvidos acerca do tema com o objetivo de conhecer bem a temática que os investigadores se propõem a estudar (Wang & Hannafin, 2005, p. 15).

Tal como outras metodologias, o *Design-Based Research* possui um conjunto de vantagens e desvantagens na sua utilização. Entre as vantagens reconhecidas a esta metodologia refere-se ao facto de permitir analisar qualitativa e quantitativamente os dados recolhidos, possibilita ainda a existência de uma investigação em contexto escolar onde o investigador e os participantes no estudo cooperam ativamente no desenvolvimento do estudo (Mazzardo, Nobre, Mallmann & Martin-Fernandes, 2016, pp. 959-960).

Assim, identificadas as vantagens desta metodologia, esta foi considerada adequada ao desenvolvimento do presente estudo.

Para o desenvolvimento do estudo elaborámos uma questão de investigação que procura saber “*De que modo o uso de iconografia nas aulas de história pode contribuir para a construção de narrativas históricas pelos alunos*”, sendo que também foram definidos um conjunto de objetivos que têm em vista “*Identificar as vantagens da utilização de documentos iconográficos como recurso na aula de história*”, “*Avaliar se a utilização de estratégias ativas de trabalho com elementos iconográficos pode contribuir para o desenvolvimento de competências ao nível da construção de narrativas históricas*” e “*Avaliar a potencialidade da utilização de documentação iconográfica como estratégia de consolidação de conhecimentos*”.

Para a recolha de dados para a elaboração deste estudo, como já referido, recorreremos à utilização de fichas de trabalho que procuram avaliar a capacidade interpretativa dos alunos relativamente às imagens e analisar os seus progressos entre a realização das diferentes fichas de trabalho permitindo a recolha de dados e também monitorizar os seus progressos e as suas dúvidas perante os diferentes conteúdos permitindo adaptar o processo de ensino-aprendizagem às suas necessidades.

Essas fichas de trabalho estão relacionadas com os conteúdos programáticos referentes ao 8º ano de escolaridade, sendo eles, a “Política e sociedade no Antigo Regime europeu”, “Portugal na segunda metade do século XVIII”, “O sistema político em Portugal: das Invasões Francesas ao triunfo do Liberalismo” e, por fim, “Sucessos e bloqueios na

industrialização portuguesa”. As fichas procurarão, também, avaliar o progresso dos alunos no desenvolvimento de competências de análise de iconografia e pretendiam, ainda, aferir, que implicações os alunos consideram que estas estratégias ativas tiveram na sua aprendizagem. Optámos pela escolha destes conteúdos para a realização das fichas de trabalho uma vez que os conteúdos escolhidos correspondem a períodos históricos de grande relevância a nível nacional e internacional e, também, devido à riqueza de documentação iconográfica proveniente desses períodos históricos.

Os documentos iconográficos selecionados abrangem, também, diversas dimensões da realidade e, por conseguinte, permitiriam fazer uma análise mais completa das diversas épocas recorrendo a estes documentos, e porque dariam a conhecer aos alunos todas as dimensões da realidade que estavam a estudar.

Relativamente à primeira ficha de trabalho sobre a sociedade de Antigo Regime procurámos que os alunos compreendessem o antagonismo existente entre a riqueza e a opulência que existia em torno da figura do rei e as desigualdades sociais existentes na sociedade de Antigo Regime, deste modo, as imagens demonstravam-se adequadas para os alunos compreenderem as diferenças existentes dentro da sociedade.

Por outro lado, no que respeita aos conteúdos relativos à política pombalina, consideramos tratar-se de um tema estruturante que permitiria que os alunos compreendessem melhor as políticas empreendidas pelo Marquês de Pombal. Deste modo, a imagem escolhida representava muitas das políticas empreendidas pelo Marquês de Pombal.

Já no que respeita à terceira ficha de trabalho, cujos conteúdos incidiam sobre a implantação do Liberalismo e a guerra civil portuguesa e procurava mostrar através da caricatura as dificuldades da implementação deste regime em Portugal e a oposição existente entre os liberais e absolutistas.

Por fim, relativamente à última ficha de trabalho optámos por escolher um conteúdo relacionado com o atraso agrícola português que procurávamos relacionar com a temática do realismo e naturalismo, levando a que os alunos compreendessem os fatores que levaram ao atraso português relativamente a outros países europeus.

Na tabela I encontramos indicadas as fichas de trabalho que serão realizadas e também os conteúdos que vão ser analisados indicando aqueles em que os alunos vão pôr em prática a estratégia do *Remix Cultural*. Desta forma a primeira ficha procurava aferir as competências de análise de documentos icónicos pelos alunos, a segunda introduzir a temática do *Remix Cultural* e, por fim, a 3º e 4º fichas procurariam pôr em prática esta estratégia procurando avaliar os progressos realizados pelos alunos.

Tabela I - Listagem de Fichas de trabalho elaboradas para o estudo.

Fichas de trabalho	FT I. O absolutismo régio e a sociedade de ordens do Antigo Regime
	FT II. A política Pombalina (Introdução ao <i>Remix Cultural</i>)
	FT III. Liberalismo e guerra civil (<i>Remix Cultural</i>)
	FT IV. O atraso na modernização portuguesa no século XIX/ Realismo (<i>Remix Cultural</i>)

Para a análise dos dados recolhidos selecionou-se a metodologia elaborada por Isabel Barca (2001) que reconhece cinco níveis de explicação histórica: a ‘Estória’, ‘A explicação correta’, ‘Quanto mais fatores melhor’, ‘Uma explicação consensual’ e, por fim, ‘Perspetiva’ (Barca, 2001, p. 36).

3.4. Desenvolvimento do estudo

Quando iniciamos o estudo procurámos desenvolver e planificar as aulas e as fichas de trabalho onde iríamos aplicar a utilização de documentos iconográficos e *o Remix Cultural*, desta forma, vamos agora proceder à descrição do estudo e das fichas de trabalho. Estas procuravam, também, desenvolver as competências dos alunos ao nível da ‘compreensão histórica’, ‘leitura e análise de fontes históricas’ e ‘comunicação em história’, dando ferramentas aos alunos que lhes permitissem desenvolver estas competências estruturantes que os alunos devem adquirir quando estudam história.

Aquando da elaboração deste estudo procurámos inicialmente analisar em conjunto com os alunos alguns documentos iconográficos para identificar que ferramentas de análise de imagens é que os alunos possuíam e onde residiam as suas principais dificuldades na análise de documentação iconográfica. Deste modo, foi possível inferir que apesar de os alunos contactarem, diariamente, com imagens, independentemente do seu tipo, estes não possuíam as competências necessárias à sua análise e interpretação. Por conseguinte, começamos por aplicar a primeira ficha de trabalho como forma de avaliar as competências de leitura e análise de documentação iconográfica que os alunos detinham.

3.4.1. Ficha de Trabalho I

Antes da realização da primeira ficha de trabalho, nas aulas anteriores foram lecionados os conteúdos relativos à temática “O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII” mais precisamente os conteúdos relativos ao Antigo Regime europeu, o caso francês do Absolutismo Régio e a sociedade de ordens do Antigo Regime, conteúdos que iam ser abordados na ficha de trabalho. A tarefa foi planeada para uma aula de 50 minutos na qual os alunos no início da aula realizaram, em conjunto com a professora, a análise de vários documentos iconográficos que procuravam demonstrar as diferenças do quotidiano na sociedade de ordens do Antigo Regime e, posteriormente, sistematizaram a matéria que havia sido lecionada sobre a sociedade de ordens. Por este motivo, os alunos obtiveram cerca de 30 minutos para a realização da ficha de trabalho, tempo que se demonstrou muito reduzido para a realização da mesma, uma vez que foi a primeira vez que os alunos analisavam documentação iconográfica de forma autónoma e demonstraram algumas dificuldades na sua resolução, revelando alguma dificuldade na compreensão de algumas questões que deveriam ter sido formuladas de modo mais simples, de forma a facilitar a compreensão por parte dos alunos, necessitando, por isso, de mais tempo para a completar.



Figura 2. Retrato do rei Luís XIV, de Hyacinthe Rigaud, 1701, em exposição no Museu do Louvre.⁴



Figura 3. Caricatura da Sociedade de Ordens.⁵

⁴ Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADs_XIV_de_Fran%C3%A7a#/media/Ficheiro:Louis_XIV_of_France.jpg [26.02.2020]

⁵ Fonte: <https://elchistoria.blogs.sapo.pt/9932.html> [26.02.2020]. A imagem não possui referências, uma vez que não foi possível encontrar qualquer referência que identificasse o autor e título da caricatura.

A primeira ficha de trabalho (ver anexo II) possuía dois documentos iconográficos (Figura 2 e 3). O primeiro documento era o Retrato de Luís XIV de Hyacinthe Rigaud e o segundo documento uma caricatura da sociedade de ordens de Antigo Regime. Através da utilização e análise destes documentos iconográficos procurávamos que os alunos inicialmente identificassem os elementos que remetiam para a temática em estudo e, posteriormente, recorressem à sua capacidade de interpretação para relacionar os elementos presentes nas imagens com os conhecimentos previamente adquiridos.

Esta ficha de trabalho foi realizada através de trabalho colaborativo, trabalhando os alunos em pares, uma vez que ainda não dominavam a análise e interpretação de documentos iconográficos. É defendido por vários autores que trabalhar em grupo pode ter resultados positivos quando se procede à leitura de um documento iconográfico devido ao facto de que cada um dos alunos poder atribuir diferentes significados aos documentos iconográficos (Melo, Pinto & Ferreira, 2008, p. 171; Melo, Coelho & Santos, 2010, p. 4). Deste modo, o trabalho em pares torna possível os alunos trocarem ideias e debater quais os significados mais adequados ou não para a leitura de imagens e desenvolvendo inicialmente esta tarefa em pares permite uma troca de ideias mais abrangente entre os alunos (Melo, Pinto & Ferreira, 2008, p. 171) sendo esta ideia reforçada por um conjunto de autores que afirmam que:

“[...] defendemos que nas experiências iniciais, a leitura e a interpretação de fontes iconográficas sejam realizadas no seio do grande grupo (classe), tendo o professor o papel de mediador das discussões.” (Melo, Coelho & Santos, 2010, p. 20)

Procuramos agora descrever e explicar a primeira ficha de trabalho.

As duas primeiras questões, a questão 1.1 “*Descreve o que vês no doc.1*” e a questão 1.2 “*Descreve o que vês no doc.2*” pediam aos alunos para descreverem o que estavam a observar nos documentos iconográficos. Estas questões tinham por objetivo aferir se os alunos conseguiam ou não identificar os aspetos chave presentes nos dois documentos. No primeiro documento procurávamos avaliar se os alunos conseguiam relacionar os elementos presentes na pintura com os símbolos do poder régio. Por outro lado, no segundo documento pretendíamos que os discentes identificassem os elementos que distinguem as três ordens sociais existentes no Antigo Regime.

A questão 2 “*Compara os documentos iconográficos relativamente à mensagem que procuram transmitir.*” era uma questão que procurava incidir sobre a capacidade

interpretativa dos alunos. Assim, esperávamos, que estes indicassem que o documento 1 se referia a nível político ao Absolutismo Régio, recorrendo a símbolos do poder régio como forma de representar o monarca. No que diz respeito ao segundo documento contávamos, que os alunos identificassem que a caricatura representava a sociedade de ordens. Deste modo, procurávamos que os alunos comparassem o poder e o luxo que emana da primeira pintura (figura 2) com a existência de uma sociedade estratificada e desigualitária onde todos os impostos recaiam sobre o povo e dos quais o clero e a nobreza estavam isentos. Assim, procurávamos que os alunos identificassem o antagonismo existente entre a riqueza do rei, nobreza e clero com a ausência de direitos e o pagamento de impostos que recaiam sobre o povo.

Por fim, a questão 3 “*Relaciona os documentos iconográficos com o contexto político, económico e social do Antigo Regime*” procurava, também, analisar as competências de interpretação dos alunos. Desta questão esperava-se, que os alunos relacionassem o primeiro documento a nível político com o Absolutismo Régio em que o rei concentrava em si todos os poderes do Estado e através da representação do rei era possível conhecer a luxuosidade e a grandeza que existia na corte francesa de Luís XIV. Por outro lado, através do segundo documento iconográfico esperava-se, que em primeiro lugar, a nível social se destacassem as diferenças sociais existentes dentro da sociedade de ordens. Estas surgem representadas na alegoria do povo esmagado por uma pedra que simboliza todas as rendas e impostos pagos por estes ao clero e nobreza que se encontram sobre a pedra, a pressionar o povo, podendo destacar, assim, a nível social as diferenças existentes entre a população. A nível económico pode-se destacar também o facto de a caricatura ser elaborada num cenário agrícola, isto é, o facto de os rendimentos nesta altura serem provenientes dos domínios senhoriais que eram trabalhados pelo povo que pagava as rendas e impostos à nobreza e ao clero, donos das mesmas terras que não eram produtivas e que pouco ofereciam ao terceiro estado.

3.4.2. Ficha de Trabalho II

Tendo em vista dar continuidade ao estudo, foi elaborada uma segunda ficha de trabalho que procurava aferir os progressos efetuados pelos alunos relativamente à primeira ficha de trabalho. A segunda ficha de trabalho (Ver anexo III) centrou-se na temática “Portugal na segunda metade do século XVIII”, mais propriamente procurava centrar-se na política empreendida pelo Marquês de Pombal.



Figura 4. Retrato de Sebastião José de Carvalho e Melo, de Michel van Loo & Joseph Vernet, 1766.⁶

Para esta ficha de trabalho escolhemos a pintura de Louis-Michel van Loo, um retrato de Sebastião José de Carvalho e Melo que apresenta um conjunto de símbolos relacionados com elementos da política pombalina que ajudam a compreender o contexto político, económico e social em que se encontrava Portugal e de que forma é que este contexto foi influenciado pelo Marquês de Pombal. Ao contrário da primeira ficha de trabalho esta seria elaborada individualmente pelos alunos e iria também avaliar a existência de progressos relativamente à ficha anterior. A escolha desta imagem surgiu pela sua riqueza iconográfica e simbólica que permitia relacionar os elementos presentes na pintura com as diferentes dimensões (social, política e económica) da política empreendida pelo Marquês de Pombal.

⁶ Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Louis-Michel_van_Loo_003.jpg#/media/File:Louis-Michel_van_Loo_003.jpg [30.03.2020 15:10h]

Esta imagem poderia ser usada em diversas fases do processo de ensino-aprendizagem devido à sua riqueza simbólica. Deste modo, esperávamos que os alunos fossem capazes de interpretar criticamente os elementos presentes na imagem, potenciando e desenvolvendo a sua capacidade de análise e interpretação de documentos e o seu conhecimento histórico. Esperava-se também com esta Ficha de Trabalho II, que os alunos introduzissem a estratégia do *Remix Cultural* escrevendo um possível pensamento/fala que o Marquês de Pombal pudesse estar a pensar/dizer, no momento em que estaria a ser retratado, sobre a sua política governativa. Esta questão teria por objetivo compreender se os alunos conseguiriam sistematizar conhecimentos, elaborar narrativas históricas, demonstrando, que desenvolveram conhecimento histórico e que conseguiram introduzir os elementos presentes no quadro numa narrativa produzida por eles. Pretendíamos, ainda, que os alunos pudessem sistematizar a matéria recorrendo a estratégias motivadoras e apelativas e onde os alunos se sentissem responsáveis pela sua aprendizagem.

Em comum com a primeira ficha de trabalho está a existência da questão 1 “*Descreve o que vês no Documento. 1.*” Com esta questão, tal como na primeira ficha de trabalho, procurava-se entender a que elementos na pintura os alunos atribuíam importância. Permitia, ainda, avaliar a forma como os alunos analisam o documento iconográfico, procurando compreender se conseguem analisar a imagem na sua totalidade ou se, por outro lado, atribuem destaque apenas a alguns elementos presentes no documento.

Posteriormente na questão 1.2 “*Relaciona os elementos presentes no quadro com a política empreendida pelo Marquês de Pombal.*” era pedido aos alunos para relacionarem os elementos que destacaram na questão anterior com a política empreendida pelo Marquês de Pombal. De onde podemos destacar os planos para a reconstrução da cidade de Lisboa, a existência de embarcações, em plano de fundo, que remetem para as políticas de desenvolvimento do comércio, o facto da estátua de D. José estar representada atrás da figura do Marquês de Pombal ou até mesmo o facto de este ser representado a apontar para a cidade de Lisboa. Esta questão procurava já aferir a capacidade de análise e interpretação de fontes iconográficas pelos alunos, através da relação entre os elementos representados na imagem e os conteúdos estudados.

Na segunda questão (Q2), “*Qual seria a intenção do autor ao representar o Marquês de Pombal desta forma*” esperava-se que os alunos relacionassem a presença dos vários elementos presentes com o poder que o Marquês detinha na época desta forma, procurávamos,

tal como, na pergunta anterior aferir as capacidades interpretativas dos alunos relativamente ao documento iconográfico.

Na terceira questão (Q3) “*Relaciona o documento iconográfico com o contexto que se vivia na época*” era pedido aos alunos para relacionarem o documento iconográfico com as diferentes dimensões da realidade que se viviam na época em questão. Esta pergunta tem também uma função interpretativa, uma vez que procurava avaliar se os alunos conseguiam identificar e relacionar os diferentes símbolos presentes na pintura com as diferentes dimensões da realidade vigente da época.

A quarta questão (Q4) “*Escreve uma pergunta que te ajude a compreender melhor o documento iconográfico*” pedia aos alunos para escreverem uma questão, que o documento iconográfico lhes tivesse levantado e que estes não haviam conseguido compreender o seu significado. Esta formulação de questões poderia dar respostas a dúvidas dos alunos e dar-lhes as ferramentas necessárias para uma leitura mais completa da imagem permitindo-lhes analisar o documento iconográfico de forma mais global (Melo, Costa, Sobral & Alves, 2008, p. 22).

A última questão (Q5), “*Se pudesses colocar um balão de fala neste quadro, o que colocarias o Marquês de Pombal a dizer?*” procurava introduzir a estratégia do *Remix Cultural* pedindo aos alunos para escreverem uma pequena frase/pensamento que o Marquês de Pombal pudesse ter dito e que estivesse relacionada com as suas ações políticas aquando do momento em que foi retratado na pintura, esta questão procurava avaliar a que elementos os alunos atribuíam maior destaque e, por conseguinte, julgavam mais importantes, procurava ainda aferir se conseguiam mobilizar os conteúdos de forma criativa e que lhes permitisse sistematizar a matéria estudada.

Devido ao facto de as aulas presenciais terem sido suspensas, na sequência da pandemia da COVID-19, não foi possível desenvolver a aplicação didática como havia sido inicialmente planeada. Deste modo apesar de termos iniciado o estudo, realizando duas das quatro fichas de trabalho planeadas, não nos foi possível dar continuidade ao mesmo através das aulas síncronas. As fichas de trabalho que se apresentam a seguir têm como objetivo mostrar a sequência de estudo inicialmente programada e, no contexto de uma aplicação futura, as competências e áreas de aprendizagem que visavam desenvolver nos alunos.

3.4.3. Ficha de Trabalho III

Para fazer uma avaliação contínua do desenvolvimento dos alunos no processo de análise e interpretação de fontes iconográficas propomos uma nova ficha de trabalho com conteúdos referentes à Revolução Liberal Portuguesa, como forma de consolidação de conhecimentos, sendo necessárias três aulas de 50 minutos para a preparação e realização da tarefa.

A primeira aula de 50 minutos seria uma aula de exploração dos conteúdos programáticos referentes à Revolução Liberal Portuguesa. Desta forma iríamos recorrer à utilização de estratégias diversificadas de análise de documentos textuais, documentos iconográficos e um vídeo procurando desenvolver a compreensão histórica dos alunos através da aplicação de recursos variados. A utilização de documentos iconográficos procurava desenvolver as suas competências de literacia visual e literacia visual histórica e dar-lhes as ferramentas essenciais para a resolução da tarefa.

Na segunda aula de 50 minutos dedicada ao tema procuraríamos nos primeiros dez minutos da aula sistematizar a informação desenvolvida na aula anterior recorrendo a um quadro-síntese com as ideias principais sobre o tema. Nos 30 minutos seguintes pediríamos aos alunos que individualmente respondessem a uma ficha de trabalho onde constava uma caricatura sobre a guerra civil portuguesa que opunha os liberais e os absolutistas. Por fim, nos últimos dez minutos pretendíamos debater com os alunos as suas principais dificuldades na resolução da ficha de trabalho, este debate estender-se-ia, depois, à aula seguinte.

Como na realização da primeira ficha de trabalho os alunos demonstraram dificuldades na interpretação de caricaturas, e a caricatura escolhida surge como uma fonte iconográfica de leitura complexa, optámos nesta ficha de trabalho por procurar que os alunos identificassem os elementos mais importantes e procurassem compreender a caricatura como um todo. Assim, decidimos elaborar questões mais simples, de compreensão histórica, que ajudassem os alunos a analisar e compreender a caricatura e a mensagem que o seu autor procurou transmitir aquando da sua elaboração. Mas, procurámos, também, incluir na ficha, questões de interpretação e, ainda, uma questão que procurava desenvolver as suas competências de comunicação em história, através da elaboração de narrativas históricas onde os alunos deveriam demonstrar a sua capacidade de mobilização de conteúdos e utilizar vocabulário específico da disciplina.



Figura 5. Ksssse! Pedro- Ksssse! Ksssse! Miguel!, de Louis Honoré Daumier, 1833.⁷

Deste modo, começaríamos por projetar a caricatura no quadro de modo a que os alunos a pudessem observar atentamente, de seguida distribuiríamos a terceira ficha de trabalho (ver anexo VI).

Esta seria composta por uma primeira questão “*Descreve o que vês no Doc. 1.*”, que solicitava aos alunos a descrição do que estavam a observar, com esta questão procurávamos aferir que aspetos os alunos consideravam relevantes para compreender a imagem e se a sua descrição passava apenas pela enumeração dos elementos que consideravam mais importantes ou se, por outro lado, na sua descrição procuravam já interpretar os elementos presentes na caricatura, procurando, assim, avaliar a sua capacidade de análise.

De seguida a questão 1.2 “*Identifica as duas personalidades presentes na caricatura*” pedia aos alunos para nomear as duas personalidades representadas na caricatura, esta pergunta procurava aferir a sua compreensão histórica, uma vez que o reconhecimento das personalidades lhes dava uma visão mais abrangente da mensagem da caricatura.

⁷ Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Liberal_Wars.jpg [12.05.2020 15:30h]

A questão 1.3 “*Refere que acontecimento histórico procura retratar esta caricatura*” esta questão tal como a anterior procurava aferir a sua compreensão histórica. A questão procurava ainda compreender se através da análise atenta do documento os alunos conseguiriam relacionar a caricatura com a guerra civil entre liberais e absolutistas, procurando apreender se através desta resposta os alunos conseguiriam compreender o que está a acontecer na imagem e, por conseguinte, a crítica presente na caricatura.

A questão 1.4 “*Como são representados os personagens históricos?*” procurava que os alunos explicassem como é que as personagens haviam sido representadas na caricatura esta pergunta apelava já à capacidade de interpretação dos alunos relativamente à caricatura pois implicava que relacionassem o documento iconográfico com as temáticas previamente estudadas.

Já a questão 2 “*Qual é a intenção do autor ao representar as personalidades desta forma*” viria no seguimento da questão anterior e procurava aferir por que motivo o autor as tinha representado daquele modo. Assim, tanto a questão 1.4 como a questão 2 procuravam avaliar a capacidade de interpretação dos alunos, procurando, compreender se os alunos haviam conseguido apreender a mensagem que a caricatura procurava transmitir.

Na questão 3 “*Utilizando a imagem, a tua criatividade e os teus conhecimentos históricos, escreve um possível diálogo das personagens que estão representadas na caricatura*” seria pedido aos alunos para escreverem um diálogo entre as personagens caricaturadas procurando pôr em prática a estratégia do *Remix Cultural* e avaliar as competências de comunicação em história dos alunos. Nesta questão solicitávamos que os alunos utilizassem o seu conhecimento histórico e a sua criatividade na elaboração de um diálogo entre as duas personagens históricas presentes na caricatura sendo que este deveria demonstrar a compreensão e conhecimento histórico dos conteúdos estudados, procurando que os alunos sistematizassem os conteúdos recorrendo a uma estratégia diferente que os motivasse na sua aprendizagem.

O objetivo seria que os alunos, através da elaboração do diálogo, demonstrassem de que forma interpretavam a caricatura e através desta narrativa procurávamos avaliar de que forma os alunos compreenderam a temática e se conseguiriam transpor os conhecimentos históricos adquiridos para a produção de narrativas históricas partindo da análise e interpretação de um documento iconográfico. Pretendíamos, também, compreender se através da utilização do *Remix Cultural* os alunos conseguiam consolidar os conteúdos recorrendo a

uma estratégia inovadora e que apela à criatividade e à participação ativa dos alunos na construção do seu conhecimento de uma forma autónoma. Tencionávamos, ainda, avaliar as reações dos alunos à tarefa proposta, tentando perceber se estes demonstravam estar mais atentos na realização da tarefa, e se se mostravam mais motivados na sua aprendizagem uma vez que lhes é dada uma estratégia diferente de aprendizagem e que não é comumente utilizada no processo de ensino-aprendizagem.

Na terceira aula procuraríamos, inicialmente, debater com os alunos as suas principais dificuldades na resolução da ficha de trabalho dando continuidade ao trabalho que vinha a ser desenvolvido da última aula e, de seguida, analisar em conjunto com os alunos a caricatura e os diferentes elementos que a compõem de forma a que os alunos pudessem apreender a mensagem que a caricatura procurava transmitir.

De seguida seria pedido aos alunos para apresentarem os trabalhos desenvolvidos na questão 3 justificando as suas escolhas. Pretendíamos, assim, analisar os trabalhos produzidos, a sua criatividade, a presença dos conteúdos lecionados, e compreender a sua justificação para a escolha daquele diálogo, procurávamos, ainda, aferir se os alunos através desta estratégia haviam conseguido consolidar os seus conhecimentos.

Para concluir, nos últimos dez minutos da aula procuraríamos criar um debate com os alunos onde estes expressavam a sua opinião sobre melhorias que poderiam ser feitas, que alterações fariam no seu trabalho, que elementos lhe acrescentariam depois do debate, de modo, a surgirem diferentes sugestões e de forma a que num trabalho futuro estes pudessem ser enriquecidos. Por fim, esta tarefa seria concluída através da criação de uma pequena exposição com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, procurando motivar os alunos e mantê-los empenhados no processo de ensino-aprendizagem.

Seria, ainda, elaborada uma última aula com o objetivo de recolher dados sobre a temática em estudo, desta feita, esta estaria relacionada com a temática “Sucessos e bloqueios na industrialização portuguesa” e, por conseguinte, com o atraso na modernização portuguesa no século XIX, destacando-se as desigualdades sociais existentes entre o povo e a burguesia.

3.4.4. Ficha de Trabalho IV

A última ficha de trabalho (ver anexo VIII) seria realizada como forma de consolidação de conhecimentos e seriam necessárias duas aulas de 50 minutos para o desenvolvimento da mesma. Esta iria incidir sobre a capacidade de interpretação dos alunos sobre documentação iconográfica e, também, de produção de narrativas históricas através da elaboração de diálogos (recorrendo à estratégia do *Remix Cultural*) procurando desenvolver também competências como a criatividade, a sua sensibilidade estética para a análise de obras de arte. Sendo esta a última ficha que procurava aferir os progressos efetuados pelos alunos durante o período do estudo.



Figura 6. As ceifeiras de Silva Porto, 1893, em exposição no Museu Nacional de Soares dos Reis.⁸

No início da aula começaríamos por projetar o documento iconográfico, uma pintura produzida no século XIX: “As ceifeiras” de Silva Porto, indicando aos alunos, o seu autor e a data da elaboração do mesmo, indicando onde se encontra atualmente esta pintura, dando, assim, um contexto inicial sobre o documento. De seguida faríamos uma análise formal do documento pedindo aos alunos para identificarem as principais características da pintura e inserindo-a num movimento artístico, relacionando, assim, o documento com os movimentos

⁸ Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e7/Silva_Porto-05.jpg [12-6-2020 14:40]

artísticos surgidos no século XIX. De seguida, tendo já os alunos adquirido algum conhecimento prévio sobre o documento iconográfico entregá-lhes-íamos a última ficha de trabalho que iriam resolver individualmente.

Como seria a última ficha de trabalho, esta procuraria aferir o desenvolvimento das suas competências de análise e interpretação de imagens desde a realização da primeira ficha de trabalho.

Foi elaborada uma primeira questão “*Descreve o que vês no Documento 1*” que procurava avaliar o progresso feito pelos alunos desde a realização da primeira ficha de trabalho até à realização da última pretendendo avaliar a evolução dos alunos nesta questão.

Por outro lado, na questão 2 “*Refere o grupo social presente no documento iconográfico*”, esperava-se que fosse referido que quem estava retratado era o povo e procurava avaliar a compreensão histórica dos alunos. Já a Questão 3 “*Caracteriza a sociedade portuguesa do século XIX com base no que observas no documento 1*” esta questão procurava aferir a compreensão histórica dos alunos, mas, também, a sua capacidade de interpretação de fontes iconográficas relacionando o que estavam a observar no documento com os conhecimentos previamente adquiridos.

As últimas duas questões procuravam avaliar as competências de comunicação em história dos alunos, uma vez que procuravam analisar as narrativas históricas produzidas pelos mesmos através da utilização de documentos iconográficos. Estas questões apelavam ao seu pensamento criativo e à mobilização de conhecimento histórico adquirido previamente.

Através da questão 4 “*Recorrendo ao teu conhecimento histórico sobre o tema e à tua criatividade reproduz um diálogo que as personalidades representadas na imagem pudessem estar a ter*” procurávamos pôr em prática, novamente, a estratégia do *Remix Cultural* e avaliar os possíveis progressos realizados pelos alunos na elaboração de narrativas históricas. Esperávamos que estas fossem criativas, mas que, simultaneamente, demonstrassem o domínio dos conteúdos. Pretendíamos com esta questão que os alunos consolidassem o conhecimento histórico adquirido de uma forma mais autónoma e que demonstrassem os progressos efetuados desde a experiência anterior.

A questão 5 “*Imagina que estás no lugar de uma das personagens representadas, relata como seria um dia de trabalho na vida deste grupo social*” procurava que os alunos imaginassem e escrevessem como seria um dia na vida deste grupo social partindo do

contexto histórico que conheciam acerca da época. Com esta questão pretendíamos avaliar o modo como os alunos aplicam o seu conhecimento e se o conseguiriam relacionar com os conteúdos estudados, os documentos iconográficos e a sua imaginação. Pretendíamos que os alunos produzissem uma narrativa histórica bem construída e contextualizada, com recurso aos conteúdos lecionados e onde utilizassem vocabulário específico da disciplina. Por conseguinte, que demonstrassem que através do recurso à utilização de imagens os alunos conseguiriam construir e mobilizar o seu conhecimento histórico de uma forma ativa e autónoma. Com as respostas dadas à questão 4 e à questão 5 procurar-se-ia, tal como na ficha de trabalho anterior, fazer uma pequena exposição, analisando-se também os progressos registados pelos alunos na questão referente ao *Remix Cultural*, da ficha de trabalho IV para a ficha de trabalho V.

3.5. Análise de dados

Para realizar este estudo pensámos numa aplicação didática que motivasse os alunos e os envolvesse ativamente na sua aprendizagem. Para este efeito considerámos profícuo o recurso a estratégias ativas como é o caso do trabalho da imagem propriamente dito e, ainda, o *Remix Cultural*. Para colocarmos estas estratégias em prática utilizámos fichas de trabalho.

Assim, recorreremos a um conjunto de fichas de trabalho que iriam abranger diversos conteúdos abordados ao longo do ano letivo e pretendíamos compreender se no decorrer do estudo, os alunos foram apresentando progressos e desenvolvendo as suas competências não só de literacia visual, mas também de literacia visual histórica, sendo de destacar que as fichas de trabalho eram realizadas como exercício de consolidação de conhecimentos, sendo que os alunos já possuíam conhecimentos sobre os conteúdos que estavam a ser tratados nas fichas.

3.5.1. Ficha de Trabalho I

Deste modo foi elaborada uma primeira ficha que incidia nos conteúdos relativos ao Antigo Regime, absolutismo régio e sociedade de ordens.

A ficha de trabalho foi realizada por 22 dos 23 alunos da turma, uma vez que na aula em que foi realizada a ficha um aluno não estava presente. A ficha de trabalho foi realizada através de trabalho de pares pelos alunos.

Depois de analisadas todas as questões colocadas nas fichas de trabalho iremos proceder à análise das respostas elaboradas pelos alunos e categorizá-las segundo o seu nível de desenvolvimento.

As respostas que se encontram exemplificadas no corpo de texto, a baixo, foram transcritas das fichas de trabalho realizadas pelos alunos, apresentando, por isso, alguns erros ortográficos e falta de pontuação que se optou por não corrigir de modo a que as suas respostas surjam tal como foram redigidas.

No que respeita à primeira ficha de trabalho esta continha dois documentos iconográficos (ver pág. 35) relativos a diferentes dimensões da época, deste modo vamos procurar analisar as respostas dadas pelos alunos.

Tabela II. Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Questão 1.1

Níveis	Nível 1 'Estória'	Nível 2 'A Explicação correta'	Nível 3 'Quantos mais fatores melhor'	Nível 4 'Uma explicação consensual?'	Nível 5 'Perspetiva'	Resposta Inválida	Não respondeu
Nº de grupos	10	0	0	0	0	1	0

Os dados obtidos da questão 1.1 foram convertidos numa tabela, que possui os níveis de explicação histórica em que os alunos se encontram. Deste modo, através da análise da tabela II podemos concluir que dez grupos se situaram no primeiro nível, 'Estória', podemos, ainda, referir que um dos grupos redigiu uma resposta que não foi considerada válida, uma vez que esta não se enquadrava no que era esperado.

Na questão 1.1 os alunos identificaram o rei representado como Luís XIV, sendo de destacar que a sua identificação estava presente na legenda da imagem. De seguida, identificaram os objetos que consideravam mais importantes e, que atribuíam ao poder do rei, embora, não consigam explicar porque é que os consideram como tal. Deste modo, as suas respostas enquadram-se na categoria 'Estória', uma vez que na sua maioria fazem apenas uma lista dos objetos que consideram importantes para a caracterização do rei, mas não os identificam como símbolos do poder régio, fazendo apenas a descrição dos objetos que estão a ver e que consideram mais importantes. Por conseguinte, apresentamos alguns exemplos de resposta elaborados pelos alunos:

“Vemos o monarca Luis XIV, o Rei sol vestido com os trajes da época, usando um salto alto que era costume na época, os homens usavam também uma bengala na mão e uma coroa a seu lado, uma espada perto da cintura e um baú a seu lado.” (Al. 5&6/UR 9)

“O que vemos no doc.1 é o rei Luís XIV, e onde estão representados alguns símbolos de poder como a espada, a peruca, a coroa, o ceptro e os saltos.” (Al. 9&10/UR17)

“No documento 1 pode-se ver um rei importante a segurar o seu cetno, a usar uma peruca, a usar saltos altos, a sua roupa é constituída por uma capa e um manto a cobrir o seu corpo” (Al. 13&14/UR25)

Encontramos, ainda, respostas que não indicam instrumentos do poder do rei, mas referem que a forma como está representado está relacionada com a ideia de poder e ostentação que se pretendia transmitir no Antigo Regime, assim conseguem identificar uma explicação correta acerca da pintura, procurando fazer uma pequena interpretação do que estão a observar:

“Na imagem vejo o Rei Luís XIV, que foi rei de França nessa altura e como podemos verificar andava sempre muito bem vestido. Vemos que queria sempre passar uma boa imagens de grandeza e ostentação para representar o seu poder” (al.21&22/UR39)

Nesta questão encontra-se, ainda, um grupo que elaborou uma resposta que não pode ser considerada válida, uma vez que a sua resposta não se relaciona com o que a questão pede, sendo considerada uma ‘Resposta Inválida’, como é demonstrado no exemplo em baixo:

“O fato de o rei se considerar mais atraente para todos e além dele, ninguém tem direito de decidir as questões que envolvem o reino” (Al. 11&12/UR21)

O documento 1 apresenta-se como um documento iconográfico que apresenta um grande número de símbolos relacionados com o poder régio, que os alunos na sua análise não conseguiram descodificar na sua totalidade. Porém, conseguiram identificar alguns dos símbolos presentes. Os dados obtidos foram analisados e convertidos na tabela III que contém os diferentes símbolos presentes no retrato e quantos pares os conseguiram identificar na ficha de trabalho.

Tabela III - Símbolos que os alunos identificaram no retrato do rei Luís XIV

Simbologia régia	Saltos altos	Peruca	Flor de Lis	Espada	Cetro	Coroa	Manto
Nº de respostas	5	3	0	3	7	6	4

Através da análise da tabela III é, possível perceber que os alunos conseguiram identificar alguma da simbologia régia presente no retrato do rei Luís XIV, maioritariamente, os alunos identificaram o cetro e a coroa como símbolos do poder do rei, devido ao facto de serem símbolos que os alunos reconhecem como símbolos régios. Identificaram, ainda, a

utilização de saltos altos e da peruca e conseguiram reconhecer, ainda que em menor número, a espada que relacionaram com a existência de um exército.

Tabela IV – Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Questão 1.2

Níveis	Nível 1 'Estória'	Nível 2 'A Explicação correta'	Nível 3 'Quantos mais fatores melhor'	Nível 4 'Uma explicação consensual?'	Nível 5 'Perspetiva'	Resposta Inválida	Não respondeu
Nº de grupos	10	0	0	0	0	1	0

Na questão 1.2 pedíamos aos alunos para descreverem o que observavam no documento 2 uma caricatura da sociedade de ordens do Antigo Regime. Nesta encontramos representados os três estados, metaforicamente simbolizados em três pessoas duas delas em cima de uma pedra, e uma delas sob a pedra representando a sobrecarga que este estado sofria pagando impostos aos estratos privilegiados da sociedade.

Através da análise da tabela IV que indica o número de respostas dadas por cada grupo em cada um dos cinco níveis de explicação histórica, podemos referir que a maioria dos grupos se situaram no nível 'Estória' e encontramos, ainda, uma resposta que classificamos como 'Resposta Inválida' uma vez que não está de acordo com o que é pedido na questão.

Na análise das respostas a estas questões identificámos que os alunos demonstraram algumas dificuldades em compreender a caricatura e a mensagem que esta procurava transmitir. Identificaram na sua maioria as três ordens sociais, mas não conseguiram compreender a metáfora presente na pedra, situando-se as suas respostas numa descrição simples do que estavam a observar.

As respostas dos alunos, revelaram algumas dificuldades em identificar as personalidades presentes na caricatura, uma vez, que não encontravam elementos que lhes permitissem fazer uma distinção clara entre as três personalidades. Todavia, devido à presença da legenda da caricatura os alunos conseguiram na sua maioria identificar a presença dos três estratos sociais existentes no Antigo Regime. Contudo, apesar das dificuldades alguns

alunos conseguiram distinguir as personalidades que se encontram sobre pedra e a que se encontra sob a pedra, mas não conseguiram compreender o significado da pedra e a metáfora de algumas ordens sociais estarem em cima da pedra e uma outra sob a pedra. Assim, é possível compreender que através da análise da caricatura os discentes conseguiram com alguma dificuldade compreender que os três homens representavam o clero, a nobreza e o povo.

Conclui-se que as respostas elaboradas pelos alunos se situam na categoria ‘Estória’, uma vez que as narrativas na sua maioria fazem apenas uma descrição simples do que os alunos consideraram mais importante. Porém, nesta questão os alunos procuraram já atribuir significado aos diferentes elementos que estavam a observar na caricatura e que procuraram descrever, como se observa através dos exemplos:

“O que vemos no doc. 2 é uma pessoa do povo que está debaixo de uma pedra onde se encontram o clero e a nobreza.” (Al.9&10/UR 18)

“No documento 2 podemos reparar que existem 3 homens com diferentes poderes (2 com o mesmo poder, que estão em cima da pedra, e o que está por baixo da pedra, poderá ter menos poder, ou mesmo ser do povo).” (Al.19&20/UR36)

“Podemos preceber que se encontram num cenário de agricultura, e vemos uma pessoa provavelmente pertencente ao povo por baixo de uma pedra e por cima dessa mesma pedra dois outros homens pertencentes ao clero e a nobreza.” (Al. 21 &22/UR40)

De outro modo, como já foi referido, embora os alunos identifiquem o homem que se encontra sob a pedra como um membro do povo, esta imagem suscita-lhes algumas dúvidas, não conseguindo a maioria dos grupos identificar distinções claras entre a representação dos grupos sociais. Contudo, existem exemplos de respostas elaboradas pelos alunos que demonstram que estes conseguiram identificar diferenças entre as ordens sociais, reconhecendo símbolos que relacionam com determinadas ordens sociais existente no Antigo Regime, vejamos assim a resposta deste grupo:

“No documento 2 é possível dois homens um do clero e outro da nobreza num descampado. O nobre é caracterizado pela espada e pelo seu chapéu com uma pena. O do clero é caracterizado pelas vestimentas que parece um vestido, o livro em suas mãos e o seu chapéu.” (Al. 13&14/UR26)

Um dos grupos ficou-se, ainda, por uma análise mais simples referindo apenas que a caricatura representava a sociedade de ordens do Antigo Regime algo que se encontrava já na legenda da caricatura, sendo considerado, por isso, uma ‘Resposta Inválida’:

“Descrevo que no doc.2 vejo a caricatura da sociedade do Antigo Regime que estão ao Absolutismo Régio” (Al. 3&4/UR6)

Destaca-se, ainda, o exemplo de uma aluna estrangeira que apesar das suas dificuldades e de utilizar vocábulos que não se enquadram ou que estão incorretos, uma vez que não domina a língua portuguesa e, que se fixou no mesmo nível que os restantes colegas:

“Vejo o facto de haver dois homens, o primeiro parece um ministro da igreja e o outro oficial. Eles estão sobre uma pedra e ao lado deles está um homem morto, atrás deles uma carruagem quebrada” (Al. 11&12/UR22)

Assim, através da análise das respostas à questão 1.2 da ficha de trabalho conclui-se que os alunos se encontram no nível ‘Estória’ na tabela de explicação histórica elaborada por Isabel Barca (2001, p. 36). Neste nível os alunos encontram-se apenas a realizar descrições simples dos elementos que observam no documento iconográfico e que consideram importantes não conseguido, contudo relacionar os elementos presentes no documento iconográfico com os conteúdos previamente lecionados.

Tabela V – Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Questão 2

Níveis	Nível 1 ‘Estória’	Nível 2 ‘A Explicação correta’	Nível 3 ‘Quanto mais fatores melhor’	Nível 4 ‘Uma explicação consensual?’	Nível 5 ‘Perspetiva’	Resposta Inválida	Não respondeu
Nº de grupos	7	3	0	0	0	0	1

No que respeita aos dados obtidos da Questão 2 estes foram categorizados e transformados numa tabela. Assim, com base nos dados presentes na tabela V podemos inferir que sete dos grupos se inseriram na categoria ‘Estória’, no nível ‘A explica correta’ incluíram-

se três grupos e, por fim, é ainda possível indicar que um dos grupos não respondeu a esta questão.

Relativamente à questão 2 os alunos revelaram algumas dificuldades em responder a esta questão, dando respostas na sua maioria vagas, não estabelecendo ligação entre os dois documentos iconográficos e não conseguindo através da sua análise extrair a informação fundamental que estes documentos procuram transmitir. Estas dificuldades foram notadas, especialmente, no documento dois uma vez que os alunos ao fazerem a sua análise não parecem compreender a mensagem crítica desta caricatura. Deste modo, as respostas mais vagas e que apresentam algumas informações incongruentes foram incluídas no nível ‘Estória’ nesta categoria foram incluídos sete grupos, vejamos alguns exemplos:

“No doc.1 está pintado um rei no luxo e no doc.2 não é tão luxuoso. Esta que nos doc.2 era uma sociedade estratificada em que no Antigo Regime os mais poderosos era o clero e a nobreza.” (Al. 3&4/UR7)

“Os documentos querem-nos dizer que todo o poder está na mão do rei e não pode haver outra autoridade para além da que ele estabelece.” (Al. 5&6/UR11)

Através da análise das respostas às questões dadas pelos alunos depreende-se que os alunos não procederam a uma análise profunda dos documentos, ou seja, não conseguiram retirar deles as informações que procuravam, sendo que na sua maioria recorreram a conhecimentos previamente adquiridos nas aulas, sendo, assim, perceptível o facto de não terem conseguido analisar os documentos iconográficos na sua totalidade.

Porém, é de destacar que alguns dos alunos nas suas respostas, inseriram elementos que estavam a observar na imagem, demonstrando, assim, que através da análise dos documentos iconográficos conseguiram extrair alguma informação, ainda que a um nível muito básico e simples, como é exemplo a resposta destes alunos:

“Os documentos iconográficos relativamente à mensagem que procuram transmitir é que no doc. 1 representa o rei com os seus pertences/ privilégio e no doc.2 as pessoas que estão em cima da pedra simboliza as categorias superiores/ privilegiadas que são: o clero e a nobreza e a pessoa que está debaixo da pedra simboliza a categoria inferior que é o povo.” (Al. 1&2/UR3)

Destacam-se, ainda, a resposta de dois pares que embora não tenham inserido informações retiradas diretamente dos documentos iconográficos que estavam a analisar demonstraram algum conhecimento acerca dos conteúdos estudados:

“O primeiro documento procura transmitir através de uma imagem a grandeza e ostentação do poder absoluto em França e o segundo documento tenta transmitir a diferença entre vários estratos sociais naquela altura, pois na sociedade de ordens cada estrato social distingue-se pelos seus direitos.” (Al. 7&8/UR15)

“Ao comparar estes documentos conseguimos perceber que ambos representam o Antigo Regime, possuindo uma sociedade de ordens e estratificada cada pessoa representa-se pelo seu nascimento nos grupos sociais, mostrando que o rei é o ‘todo poderoso’ e a nobreza e o Clero tem muitos privilégios, em que o povo sofre, pagando impostos dos três grupos.” (Al. 19&20/UR37)

As respostas elaboradas por estes três grupos foram inseridas no nível ‘A explicação correta’, uma vez que apresentam na sua resposta dados corretos ainda que de modo muito simplificado e introduzindo informações que não estão nos documentos, mas que estes mobilizaram de conhecimentos previamente adquiridos nas aulas. Demonstra-se, assim, a aquisição de conhecimentos, embora não tendo conseguido relacionar esses conhecimentos com as fontes iconográficas. De referir que um dos grupos não respondeu a esta questão.

Tabela VI – Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Questão 3

Níveis	Nível 1 ‘Estória’	Nível 2 ‘A Explicação correta’	Nível 3 ‘Quantos mais fatores melhor’	Nível 4 ‘Uma explicação consensual?’	Nível 5 ‘Perspetiva’	Resposta Inválida	Não respondeu
Nº de grupos	6	4	0	0	0	0	1

No que respeita à análise dos dados obtidos da questão 3 e recorrendo à análise da Tabela VI podemos deduzir que seis grupos se situaram no nível ‘Estória’, quatro grupos no segundo nível, ‘A explicação correta’ e ainda podemos registar um dos grupos que não respondeu a esta questão.

Relativamente à questão 3 os alunos revelaram particulares dificuldades em responder a esta questão, uma vez que não conseguiram relacionar os documentos iconográficos com as diferentes dimensões da realidade. Desta forma recorreram, mais uma vez, ao conhecimento

previamente adquirido nas aulas, não conseguindo relacionar esse mesmo conhecimento, com as informações presentes nos diferentes documentos apresentando respostas vagas e que demonstram a incompreensão dos documentos iconográficos, referem-se, porém, a algumas dimensões da época. É, ainda, de referir que um dos grupos não respondeu a esta questão.

As respostas à questão 3 revelaram-se muito vagas e demonstraram que os alunos não compreenderam o que era pedido na questão ou não conseguiram retirar a informação dos documentos. Deste modo, é de destacar que os alunos, maioritariamente, deram respostas muito vagas ou simples e que se afastavam do que era pedido na questão como se pode ver através destes exemplos:

“No doc.1 é representada a economia devido à luxuosidade do rei e social devido à representação do seu poder. No doc.2 é representado a sociedade através da sociedade tripartida/ hierarquizada. Na figura estão representados o clero, a nobreza, e, possivelmente, a burguesia.” (Al.13&14/UR28)

“No doc.1 todos os poderes concentram-se no Rei que se chama absolutismo. No doc.2 temos uma sociedade de ordens vendo assim um membro da nobreza de espada e um membro do clero.” (Al.15&16/UR32)

“No Antigo Regime os reis concentravam todo o poder neles, enquanto que os nobres e os eclesiásticos tinham mais poder e mais possibilidades do ponto de vista económico que o povo mas acima deles ainda tinham o rei pois pertencia a classes sociais diferentes” (Al.21 &22/UR42)

É, assim, de destacar que a maioria dos grupos se fixou na categoria ‘Estória’ descrevendo de forma vaga o que viam no documento.

Foram, ainda, incluídas quatro respostas na categoria ‘A explicação correta’, transcrevendo-se abaixo, a resposta de um dos grupos:

“O rei no doc.1 é o chefe de estado devido ao absolutismo régio, em que lhe concentravam todos os poderes. Em termos económicos o rei possuía toda a riqueza do reino, e mostrava em festas de luxo, junto com a nobreza. No doc.2, podemos reparar, nos poderes que cada nobre possui, em termos políticos os que estão na rocha (espada, e talvez, a toga) têm maiores poderes políticos e termos económicos também, mas nunca tantos como o do rei. Em termos sociais, estes nobres são ‘protegidos’ pelo rei, enquanto o povo, é considerado ‘lixo’” (Al.19&20/UR38)

Pode constatar-se que da análise dos dados recolhidos os alunos demonstraram dificuldades em trabalhar documentação iconográfica uma vez, que embora tivessem retirado alguma informação dos documentos não conseguiram extrair deles as informações essenciais sobre as diferentes dimensões da realidade tendo em conta o contexto vigente da época. Deste modo, ficaram-se apenas por respostas simples ou que incluíam conhecimentos prévios que não conseguiam relacionar com os documentos iconográficos, situação que já era esperada uma vez, que os alunos ainda não tinham trabalhado imagens de forma autónoma e demonstraram dificuldades em analisar os documentos iconográficos.

Partindo da análise dos dados denota-se que os alunos demonstraram algumas dificuldades em compreender as questões que lhes haviam sido colocadas, assim, numa próxima ficha de trabalho seria necessário simplificar a forma como as questões são elaboradas de forma a facilitar a perceção das mesmas pelos alunos. Demonstra-se, também, essencial fazer uma explicação detalhada das questões. Por fim, é importante referir que os alunos demonstraram dificuldades em analisar e interpretar documentação iconográfica. Estas dificuldades podem ter, também, surgido devido aos documentos iconográficos selecionados uma vez que o primeiro documento era rico em símbolos com os quais os alunos não estão totalmente familiarizados e, por consequência, não os conseguiram descodificar na sua totalidade. O segundo documento, uma caricatura, um tipo de imagem difícil de trabalhar devido à sua dificuldade e devido ao facto de os alunos não estarem acostumados a trabalhar este tipo de imagem nas aulas, uma vez que apresentam um nível de complexidade de análise elevado para os alunos. Deste modo, a caricatura apresentava uma mensagem complexa que os alunos novamente não conseguiram descodificar na sua totalidade, demonstrando, assim, dificuldades na análise deste tipo de documentos iconográficos. De salientar que durante a elaboração da ficha de trabalho os alunos demonstraram-se atentos e empenhados na elaboração da mesma.

3.5.2. Ficha de trabalho II

No seguimento do estudo foi elaborada uma nova ficha de trabalho que remetia para a temática da política pombalina e procurava já introduzir a estratégia do *Remix Cultural*.

Relativamente aos dados obtidos na segunda ficha de trabalho, esta foi realizada individualmente pelos alunos através de um *Google Forms* devido à ausência de aulas presenciais. O questionário foi respondido por treze dos vinte e três alunos da turma e os resultados obtidos serão de seguida, analisados.

Na questão 1 pedíamos aos alunos para descreverem o que viam no documento, um retrato de Marquês de Pombal, as respostas obtidas foram classificadas como ‘Estória’, uma vez que era pedido aos alunos que descrevessem o que estavam a observar na imagem, algumas das narrativas elaboradas pelos alunos enumeraram os elementos que consideraram mais importantes. Porém, alguns alunos procuraram fazer uma descrição mais elaborada tentando atribuir um sentido ao que estavam a observar.

Tabela VII – Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Questão 1.1

Níveis	Nível 1 ‘Estória’	Nível 2 ‘A Explicação correta’	Nível 3 ‘Quanto mais fatores melhor’	Nível 4 ‘Uma explicação consensual?’	Nível 5 ‘Perspetiva’	Resposta Inválida	Não respondeu
Nº de alunos	11	0	0	0	0	2	0

Através da análise da tabela VII podemos depreender que onze alunos se situaram no nível ‘Estória’ na tabela de categorias de explicação histórica e devemos ainda assinalar a existência de duas respostas que não puderam ser consideradas válidas, uma vez que se afastavam do que era esperado na questão. Assim, na sua maioria as respostas obtidas fazem uma descrição do que os alunos observavam e quais os elementos que consideraram mais importantes, conseguindo nalguns casos fazer uma descrição pormenorizada da imagem onde indicam os principais símbolos presentes no documento. Conseguindo onze alunos situar-se nesta categoria, vejamos alguns exemplos:

“Vejo o Marquês de Pombal sentado numa poltrona mostrando em pano de fundo a cidade de Lisboa e o seu porto marítimo. A seus pés posso supor que estão as plantas da nova cidade de Lisboa após o terramoto.” (A1.3/UR61)

“O que vejo no documento 1 é, Marquês de Pombal sentado numa poltrona com vários papéis em seu redor, apontando para o mar repleto de naus”. (A1.9/UR103)

“Vejo o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo, secretário de Estado do Reino, no reinado de D. José I), sentado numa cadeira, provavelmente em algum aposento, com mapas com imagens de Lisboa à sua volta, da reconstrução da cidade depois do terramoto de 1 de novembro de 1755, e está com a mão para apresentar Lisboa como está tão grandiosa e reconstruída.” (A1.20/UR 55)

“Na imagem podemos ver Sebastião José de Carvalho e Melo mais conhecido como Marquês de Pombal ou Conde de Oeiras sentado numa cadeira, no fundo da imagem podemos ver a Ribeira das Naus onde circulam várias naus. Junto ao sitio onde o Marquês de Pombal se encontra sentado podemos ver um banco com vários mapas em cima atrás deste uma estátua.” (A1. 21/UR55)

Duas respostas foram classificadas como ‘Resposta Inválida’ uma vez que a resposta dada pelos alunos se afasta do que era pedido na questão, veja-se o exemplo abaixo:

“A revolução francesa” (A1.2/UR97)

Tabela VIII – Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Questão 1.2

Níveis	Nível 1 ‘Estória’	Nível 2 ‘A Explicação correta’	Nível 3 ‘Quanto mais fatores melhor’	Nível 4 ‘Uma explicação consensual?’	Nível 5 ‘Perspetiva’	Resposta Inválida	Não respondeu
Nº de alunos	1	3	1	0	0	8	0

No que diz respeito à questão 1.2 que procurava que os alunos relacionassem os elementos presentes no quadro com a política empreendida pelo Marquês de Pombal, através da análise da Tabela VIII podemos inferir que um aluno se situou na categoria ‘Estória’, três alunos situaram-se na categoria ‘A explicação correta’, um aluno conseguiu fixar-se no

terceiro nível ‘Quanto mais fatores melhor’ de referir que oito respostas elaboradas pelos alunos foram classificadas como ‘Resposta Inválida’. Nesta questão os alunos dão respostas que não correspondem ao que lhes havia sido questionado ou não respondem à questão que lhes havia sido colocada, deste modo, pode supor-se que a questão estava formulada de modo complexo e os alunos não conseguiram compreender o que era pedido, veja-se o exemplo de resposta dado por um aluno:

“Eu não entendi” (AL.2/UR98)

Existe, ainda, um exemplo que embora relacione o documento iconográfico com o comércio, este fica-se por uma resposta muito vaga fazendo uma breve referência a esta atividade económica, embora não desenvolva a sua resposta, sendo por isso incluída na categoria ‘Estória’:

“Comércio marítimo” (al.12/UR80)

Por outro lado, encontramos alunos, que embora a um nível muito simples conseguem já relacionar informações provenientes de diferentes elementos presentes na imagem. Desta feita os alunos relacionam a existência das embarcações presentes no documento com a política de desenvolvimento comercial empreendida pelo Marquês de Pombal, deste modo, foram incluídas na categoria ‘A explicação correta’ a resposta de três alunos, vejamos os exemplos:

“Como vemos na imagem Marquês de Pombal está a mostrar/ apontar para várias naus no mar, e tem vários papéis em seu redor, que têm a haver com as políticas que ele impôs e que reorganizaram as leis, a sociedade portuguesa, e a economia que têm alguma relação com as naus.” (al.9/UR104)

“O Marquês de Pombal era movido pela razão (por causa do Iluminismo) e queria fazer sucesso económico em Portugal. Fez sucesso nas suas políticas e desenvolver no comércio, reconstruindo um Estado, em tempos falido. A imagem pode mostrar o sucesso e a importância de Sebastião José de Carvalho e Melo. Numas das políticas ele deu leis iguais para todas as classes. A mão a apontar para a cidade pode demonstrar essa igualdade.” (al.20/UR56)

“Marquês de Pombal sempre foi muito apologista das atividades agrícolas e manufactureiras e também sempre deu grande importância à burguesia e na imagem podemos ver naus que supostamente era onde circulava o comércio.” (al.21/UR44)

Encontramos ainda uma resposta que referindo a maior parte dos elementos presentes no documento consegue relacionar um conjunto de fatores que estiveram presentes na política pombalina nos diferentes domínios da realidade, deste modo, foi caracterizada no nível 3 “Quantos mais fatores melhor”:

“O Marquês de Pombal ficou conhecido na história pelas suas reformas a vários níveis e pela sua grandiosidade. Posso relacionar esta imagem com as políticas económicas, já que vejo o porto marítimo e posso relacionar esta imagem também com as grandes alterações arquitectónicas já que vejo a cidade ao fundo. Este quadro reflete a vontade que o Marquês tinha de através das suas obras traduzir o poder absoluto do rei. Reflete também a vontade de uniformizar a arquitetura, e de criar um plano urbanístico mais orientado. Na mesa do Marquês podem ver-se livros e canetas o que indica o conhecimento e o racionalismo. Os navios e a sua circulação indicam as importantes medidas comerciais e económicas que o Marquês tomou e as construções na margem traduzem uma urbanização alinhada e moderna como o Marquês queria. Todo o quadro está cheio de elementos que mostram o poder do Marquês de Pombal” (al.3/UR62)

Tabela IX – Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Questão 2

Níveis	Nível 1 'Estória'	Nível 2 'A Explicação correta'	Nível 3 'Quantos mais fatores melhor'	Nível 4 'Uma explicação consensual?'	Nível 5 'Perspetiva'	Resposta Inválida	Não respondeu
Nº de alunos	10	1	0	0	0	2	0

Já a questão 2 procurava aferir qual seria a intenção de representar o Marquês de Pombal rodeado de tantos elementos que o caracterizavam. Relativamente aos dados obtidos nesta questão podemos concluir com base na análise da Tabela IX que dez alunos se situaram na categoria 'Estória', um aluno conseguiu fixar-se no segundo nível 'A explicação correta' e foram ainda categorizadas duas respostas como 'Resposta Inválida', uma vez que estas não correspondem ao que era esperado que os alunos respondessem.

Nesta questão encontramos o exemplo de uma resposta classificada como 'Resposta Inválida' uma vez que a resposta não se relaciona com o que é pedido na questão, como se pode ver através da resposta dada pelo aluno:

“Mostrar os que as guerras fazem” (al.2/UR99)

De outro modo, enquadrámos dez respostas na categoria ‘Estória’ uma vez que os alunos não dão uma resposta que se enquadre no esperado ou respondem de uma forma muito vaga não desenvolvendo as ideias, vejamos alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos:

“A intenção do autor foi mostrar aos demais que as figuras do estado também trabalham e também se importam com os negócios do reino”. (Al. 21/UR45)

“Na minha opiniao era mostrar o poder que ele tinha em Portugal e no mundo” (Al.22/UR93)

“Era mostrar o poder do Marquês de Pombal sobre Portugal”. (Al. 13/UR69)

Por outro lado, encontramos já uma resposta, que embora se encontre num nível muito simples, refere já uma justificação para o Marquês de Pombal ser representado daquele modo, por isso, foi classificada como ‘A explicação correta’:

“O autor terá tido a intenção de mostrar o Marquês de Pombal como um grande homem e um grande governante, um homem de muitos feitos e dono de uma grande obra. Por isso aparece sentado numa poltrona vermelha com as plantas a seus pés mostrando a sua obra como dono e senhor.” (Al. 3/ UR63)

Tabela X – Níveis de explicação histórica em que se situaram os alunos na Questão 3

Níveis	Nível 1 ‘Estória’	Nível 2 ‘A Explicação correta’	Nível 3 ‘Quantos mais fatores melhor’	Nível 4 ‘Uma explicação consensual?’	Nível 5 ‘Perspetiva’	‘Resposta Inválida’	Não respondeu
Nº de alunos	9	2	0	0	0	2	0

Relativamente à questão três pedia aos alunos para relacionar o documento iconográfico com o contexto que se vivia na época, encontramos nesta questão respostas distintas, embora algumas consigam relacionar a imagem com algumas dimensões da realidade vigente. Desta forma através da análise da Tabela X podemos inferir que as respostas de nove alunos foram incluídas no nível ‘Estória’, dois alunos situaram-se no

segundo nível ‘A explicação correta’ e, foram também classificadas como ‘Resposta inválida’ duas respostas, uma vez que não estavam relacionadas com o que era pedido na questão.

Depois da análise das respostas elaboradas pelos alunos duas foram classificadas como ‘Resposta Inválida’ uma vez que se afastam do que era questionado, uma delas possivelmente devido à incompreensão da questão, uma vez que se trata de uma aluna que não domina a língua portuguesa, vejamos então exemplos:

“Guerras” (al.2/UR100)

“Naquela época, o estilo barroco era usado.” (Al.11/UR76)

Por outro lado, na categoria ‘Estória’ incluímos nove respostas que se enquadram num nível muito básico e não acrescentam muita informação e não indicam explicações relevantes:

“Vivia-se na época um período de reformas a todos os níveis; económicas, sociais, políticas, culturais. A imagem traduz essa ideia de novidade e de reforma, de modernidade, com o crescimento da grande burguesia capitalista.” (Al. 3/UR64)

“A relação é que naquela época não se vivia lá muito bem, mas quando Marquês de Pombal se tornou Primeiro Ministro impôs políticas que reorganizaram as leis, a economia, e a sociedade portuguesa”. (Al.9/UR 106)

Por outro lado, foram incluídas duas respostas na categoria ‘A explicação correta’ uma vez que apresentam uma explicação válida para o que era pedido na questão introduzindo o terramoto de 1755 e o facto de o Marquês de Pombal se encontrar a governar o reino nesta época, mas uma das respostas não relaciona esta informação com a imagem e os símbolos nela presentes.

“Estava a acontecer um período da história marcado pelo Iluminismo, um movimento intelectual e filosófico da história. Daí vê-se os mapas com mudanças na cidade, também por causa do terramoto mas não só. Também vê-se novos monumentos desenhados. Ele movia-se pela razão e queria fazer do Estado um exemplo disso, pondo leis iguais em todos e políticas económicas e sociais ordenadas” (Al.20/UR58)

“Marquês de Pombal foi quem governou enquanto D. José I estava no trono, foi quem ajudou a reconstruir a cidade após o terramoto de 1755 e implementou várias políticas que ajudaram o reino a recompor-se.” (al.21/UR46)

Já a questão quatro pedia aos alunos para escreverem uma questão que o documento iconográfico lhes levantasse e que os ajudasse a compreender melhor o significado da imagem.

Relativamente a esta questão decidimos não seguir as categorias de explicação histórica e analisar se as questões elaboradas pelos alunos se demonstravam adequadas para uma maior compreensão da obra por parte dos alunos ou se por outro lado, se afastavam do que era esperado.

Encontramos novamente duas perguntas que não se enquadram na questão que havia sido pedida, sendo por isso, consideradas uma ‘Resposta Inválida’, uma vez que demonstram que os alunos não procederam a uma análise do documento não conseguindo compreender a que se refere:

“O que representa esta imagem” (A1.2/ UR101)

Por outro lado, encontrámos questões relacionadas com as plantas da reconstrução da cidade de Lisboa, documentos que os alunos não conseguem reconhecer, questionam-se, ainda, sobre o que estaria o Marquês de Pombal a pensar. Salientam-se, ainda, algumas questões relacionadas com a existência da estátua representada atrás da figura do Marquês de Pombal. Demonstra-se, assim, que as questões colocadas foram na sua maioria relevantes e se respondidas levariam a um maior entendimento do documento iconográfico na sua globalidade, uma vez que se revelam elementos significativos para a análise e compreensão do documento iconográfico. Foram selecionados alguns exemplos de perguntas elaboradas pelos alunos:

“Porquê aqueles papéis todos em redor do Marquês de Pombal?” (A1. 9/UR107)

“Com tantos papéis à sua volta em que está Marquês de Pombal a pensar?” (A1.21/UR47)

“porque e que no cenário aparece a estátua?” (A1.9/UR53)

“Qual é a cronologia dos eventos no documento iconográfico?” (A1.11/UR77)

Podemos concluir, que o elemento que levantou mais dúvidas aos alunos foi a existência da estátua equestre de D. José representada atrás da figura do Marquês de Pombal, deste modo, conseguimos apreender que os alunos não conseguiram identificar quem estava representado na estátua e, assim, não conseguiram compreender o porquê de estar representada na obra. De outro modo, alguns alunos parecem não compreender que

documentos estão representados na obra, não os relacionando com a reconstrução da cidade. Se os alunos vissem respondidas estas perguntas poderiam compreender de uma forma mais abrangente o significado que estes elementos têm na pintura. Devemos, ainda, referir que as perguntas elaboradas pelos alunos na sua maioria dirigiam-se a elementos específicos presentes na obra.

Por fim, na questão 5 procurávamos introduzir a estratégia do *Remix Cultural*, esta questão pedia aos alunos para que se pudessem colocar um balão de fala na imagem o que poriam o Marquês de Pombal a dizer/ pensar. Esta questão apelava à criatividade dos alunos como forma de analisar a que conteúdos davam os alunos ênfase partindo dos elementos presentes na imagem e se eram capazes de os relacionar com os conteúdos estudados e mobilizar o seu conhecimento.

Nesta questão procurámos seguir uma análise qualitativa de modo a avaliar em que sentido se dirigiam as narrativas elaboradas pelos alunos, isto é, se procuravam criar uma narrativa com base na imagem e na sua interpretação da mesma ou se por outro lado, se afastavam do que era esperado.

Nesta questão classificamos uma das respostas como ‘Resposta Inválida’ uma vez, que o aluno reitera o que respondeu na Questão 4 e responde algo que não era questionando respondendo do seguinte modo:

“O que aconteceu nesta imagem” (A1.2/ UR102)

De outro modo, os restantes alunos que responderam à ficha de trabalho procuraram responder de forma adequada utilizando o seu conhecimento histórico e a sua criatividade nas respostas elaboradas. Estas procuraram na sua maioria destacar o poder que o Marquês de Pombal detinha na época exaltando a sua figura e os feitos por ele conseguidos, sublinhando os contributos que tinham sido alcançados enquanto esteve no poder destacando o seu trabalho na reconstrução da cidade de Lisboa. Consideramos, assim, que deram respostas adequadas e que procuraram demonstrar o domínio dos conteúdos e, ao mesmo tempo, a sua criatividade, exemplificam-se abaixo algumas das respostas dadas pelos alunos:

“Vedes o que eu fiz!” (A1.9/UR108)

“Aqui está o reflexo do nosso trabalho!” (A1.21/UR48)

“Cidadãos de nação nobre, este fui o resultado de explorações concebidas por deus, mas feitas e estruturadas por mim!” (Al.20/UR60)

“tudo o que estão a ver é obra minha.” (Al. 3/UR 66)

“Através da politica empreendida por mim vou melhorar a cidade de Lisboa” (Al.13/UR72)

“Esta foi a cidade que o demónio destruiu, e que eu sozinho pus de pé, por isso vós me deveis respeito” (al.14 /UR115)

Através da análise das respostas é possível compreender que os alunos conseguiram analisar a imagem relevando a importância que o Marquês de Pombal teve durante a época. Os alunos nas suas narrativas salientam o seu esforço para reerguer a cidade de Lisboa, logo as suas respostas encontram-se todas elas, ainda que indiretamente, relacionadas com a sua política urbanística de reconstrução da cidade de Lisboa após o terramoto. Assim, demonstra-se que os alunos conseguiram não só interpretar parte da mensagem que o documento iconográfico procurava transmitir como, também, mobilizaram os seus conhecimentos para construir narrativas históricas.

E através desta última questão, ainda que de modo muito simples e sintético uma vez que, era a primeira vez que estavam a realizar este exercício, os alunos conseguiram corresponder ao que lhes era pedido. Os discentes conseguiram, assim, mobilizar e relacionar os seus conhecimentos sobre a temática presente na pintura e recorrendo ao seu pensamento criativo, elaborar pequenas frases e sistematizar os conteúdos. Através da análise dos dados obtidos na questão 5 pudemos compreender que este exercício pode vir a trazer vantagens no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à questão 5, pudemos ainda concluir que da análise do exercício introdutório referente ao *Remix Cultural* os alunos pareceram reagir bem ao exercício aplicando nas suas respostas informações referentes aos conteúdos históricos. Procuraram, também, utilizar a sua criatividade e demonstraram conseguir relacionar os conteúdos com a sua criatividade e, ainda, relacionar as suas narrativas com elementos presentes no documento iconográfico. Porém, existiria, ainda, algum caminho a percorrer, podendo os alunos demonstrar os progressos realizados nas fichas de trabalho seguintes para conseguirmos analisar as possíveis evoluções realizadas pelos alunos.

Deste modo, é possível destacar os progressos realizados por uma parte dos alunos que procuraram fazer uma análise global da imagem, embora não o tenham conseguido fazer na

sua totalidade. Contudo, procuraram referir-se a diferentes aspetos essenciais que constavam na pintura, ainda que de modo muito simples, conseguiram relacionar a presença dos barcos no documento com a política comercial do Marquês de Pombal, conseguiram, também, relacionar as plantas com a reconstrução da cidade de Lisboa e, ainda, o facto de o próprio Marquês estar a apontar para a cidade por ele reconstruída. Devemos, assim, evidenciar os progressos realizados pelos alunos que procuraram analisar o documento iconográfico de uma forma mais completa do que haviam feito na primeira ficha de trabalho apresentando, ainda, algumas dificuldades na análise do documento.

Concluímos que os alunos conseguiram identificar alguns dos aspetos essenciais presentes na pintura, e conseguiram interpretar de forma correta as principais ideias que o documento iconográfico procurava transmitir. Porém, deve-se referir que os alunos poderiam ter realizado, ainda, mais progressos na análise e interpretação de documentação iconográfica se o estudo tivesse prosseguido.

Após a análise dos dados resultantes das duas fichas de trabalho cremos necessário fazer uma análise dos progressos realizados pelos alunos. Da análise das duas fichas de trabalho podemos inferir que existiu um pequeno progresso de alguns alunos em relação à primeira ficha de trabalho. No que diz respeito à primeira questão, que pedia aos alunos para descreverem os documentos, os alunos demonstraram-se capazes de fazer uma análise mais completa na segunda ficha de trabalho relativamente à primeira indicando os elementos essenciais presentes na imagem. Foram, também, na Ficha de Trabalho II, capazes de relacionar alguns desses elementos presentes na imagem com o contexto que se vivia na época, sendo que na primeira ficha de trabalho demonstraram algumas dificuldades em relacionar as imagens com as diferentes dimensões da realidade. Porém, apesar das melhorias em relação à ficha de trabalho I, existe ainda um caminho a percorrer pelos alunos, uma vez que estes podem desenvolver mais as suas competências de literacia visual e literacia visual histórica, o que lhes permitirá analisar imagens de modo mais completo do que o fazem atualmente. Contudo, devemos ressaltar que a segunda ficha de trabalho foi realizada em casa e os alunos tinham acesso a diferentes recursos que poderiam ter usado e que os poderiam ter auxiliado na resolução da ficha de trabalho.

Para concluir resta-nos fazer uma comparação entre os dados obtidos no presente estudo sobre documentação iconográfica com os resultados obtidos por diferentes investigadores que se dedicaram também eles ao estudo da imagem no ensino de história.

Em primeiro lugar, no que respeita aos dados resultantes da elaboração da primeira ficha de trabalho em que foram analisados dois documentos iconográficos podemos concluir que os alunos apresentaram dificuldades em analisar este tipo de documentos e não conseguiram retirar deles informações que os relacionassem com as temáticas que haviam sido lecionadas. Denota-se, assim, que os alunos não contactam frequentemente com imagens no processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, não possuem competências de análise de imagens não conseguindo assim, facilmente observar e analisar documentos iconográficos.

Deste modo procurámos analisar diversos estudos sobre a utilização de imagens a nível educativo e procurámos fazer um paralelismo entre os resultados obtidos no nosso estudo com os resultados obtidos por outros investigadores acerca da mesma temática.

Assim recorreremos ao estudo de Ana Leite (2015) sobre a utilização de imagens no ensino da história, realizado com alunos do 8º ano, que nos permitiu fazer um conjunto de comparações entre os resultados obtidos nos dois estudos e retirar um conjunto de conclusões. A investigadora, no seu estudo, recorreu, também, à realização de um conjunto de fichas de trabalho. A primeira ficha de trabalho estava relacionada com os conteúdos referentes ao Absolutismo Régio utilizando a autora uma das imagens presentes na ficha de trabalho I (ver figura 1). Desta forma podemos analisar as semelhanças e diferenças entre os dados reunidos pela investigadora e os dados por nós recolhidos e inferir de que forma os alunos analisam um documento iconográfico no ensino de história.

No que se refere à primeira ficha de trabalho, Ana Leite (2015) refere que os alunos na questão que implicava a análise e interpretação do documento iconográfico demonstraram dificuldades acrescidas, dando respostas na sua maioria incompletas em relação às questões que não implicavam uma análise profunda da imagem e que tinham pequenas sugestões que guiavam as respostas dos alunos (Leite, 2015, pp. 66-68). Segundo a autora, os alunos demonstraram que não possuíam as competências essenciais à análise do documento iconográfico não conseguindo extrair dele a informação essencial para responder às questões, não conseguindo fazer uma leitura integral da fonte iconográfica (Leite, 2015, pp. 66-68). Pensamos que, também, no estudo por nós realizado, os alunos revelaram dificuldades em analisar os dois documentos iconográficos propostos e relacioná-los com a temática que estavam a estudar não conseguindo, também, estes fazer uma leitura completa das imagens

como as perguntas implicavam ficando-se apenas por uma leitura superficial e simples do que estavam a analisar.

Ana Leite (2015) realizou uma segunda ficha de trabalho sobre a sociedade de ordens de Antigo Regime recorrendo para isso à utilização de uma caricatura. A mesma refere que os alunos apresentaram progressos relativamente à ficha de trabalho previamente realizada, onde os mesmos foram capazes de compreender a caricatura, porém a autora refere que persistiram, ainda, dificuldades em fazer a interpretação do documento iconográfico. Contudo, refere que os alunos realizaram progressos no que respeita à análise de imagens (Leite, 2015, pp. 68-72). No nosso estudo obtivemos resultados semelhantes. Na primeira ficha de trabalho do presente estudo existia, também, uma caricatura que os alunos demonstraram dificuldades em analisar e compreender, fazendo apenas uma análise muito pouco profunda do que estavam a observar demonstrando dificuldades acrescidas na análise deste tipo de imagem. Por outro lado, Leite (2015) afirma que os alunos conseguiram analisar de forma mais aprofundada o documento iconográfico por se tratar de uma caricatura um tipo de imagem que a autora considera mais apelativo para a aprendizagem dos alunos e que por este motivo estes apresentaram uma maior facilidade na resolução da mesma (Leite, 2015, p. 72).

Porém, tal como a investigadora refere, os seus alunos apresentaram progressos relativamente à primeira ficha de trabalho e conseguiram fazer uma análise mais completa da imagem (Leite, 2015, p. 72).

Também no nosso estudo se verificou um progresso por parte dos alunos no processo de análise de documentação iconográfica da primeira para a segunda ficha de trabalho, embora os documentos iconográficos selecionados sejam diferentes e abordem conteúdos diferentes. Desta forma os alunos, no presente estudo, conseguiram realizar uma análise mais completa e cuidada do documento iconográfico do que haviam feito previamente.

De outro modo, no que se refere a questões específicas presentes nas fichas de trabalho devemos aludir a alguns aspetos. Assim, relativamente à questão '*Descreve o que vês nos documentos*', podemos inferir que no presente estudo os alunos fizeram maioritariamente narrativas descritivas, isto é, descreviam os elementos que estavam a observar no quadro, nas duas fichas de trabalho realizadas. Porém, devemos destacar que existiram alguns discentes que procuraram na sua descrição interpretar o que estavam a observar na imagem pretendendo, assim, analisar e compreender a mensagem que a imagem procurava transmitir, destacando que o número de alunos que fez este tipo de análise foi diminuto. Os nossos

resultados estão em linha com os dados recolhidos pelas investigadoras Cláudia Amaral, Graça Sanches e Manuela Cunha (2008) no estudo “A construção do conhecimento (histórico) na leitura de pinturas de Silva Porto: uma experiência com alunos do 2º ciclo do ensino básico”. Neste trabalho as investigadoras colocaram uma questão que pedia aos alunos para descreverem o que estavam a observar nas pinturas que lhes haviam sido propostas, após a análise dos dados as investigadoras concluíram que as respostas elaboradas pelos alunos possuíam diferentes níveis de desenvolvimento “[...] oscilando entre a simples descrição dos elementos da pintura e a criação de uma situação num dado contexto espaço-temporal” (Amaral, Sanches & Cunha, 2008, p. 70). Tanto os dados analisados por nós recolhidos, como os dados analisados pelas investigadoras apresentam resultados semelhantes, sendo que os alunos apresentam, maioritariamente, respostas onde descrevem os elementos presentes na imagem, contudo existem também alunos que procuram já interpretar os diversos elementos presentes no documento iconográfico que devem analisar.

A segunda ficha de trabalho realizada possuía uma pergunta que pedia aos alunos para elaborarem questões que lhes ajudassem a compreender melhor o documento iconográfico que estavam a analisar. Esta é uma questão frequentemente utilizada por professores e investigadores que estudam a utilização de imagens no ensino da história e que segundo alguns dos autores que a puseram em prática, tem por objetivo “[...] identificar os elementos da pintura que são mais intrigantes e/ou que despertam maior curiosidade” (Amaral, Sanches & Cunha, 2008, p. 68).

Os resultados obtidos pelos diversos autores apresentam alguns resultados semelhantes, mas também surgem estudos com resultados que apresentam algumas diferenças. No estudo “A construção do conhecimento (histórico) na leitura de pinturas de Silva Porto: Uma experiência com alunos do 2º Ciclo de Ensino Básico” as autoras puseram em prática esta questão e chegaram à conclusão de que os alunos elaboraram maioritariamente questões que remetiam para a contextualização histórica do documento o que indica que os alunos necessitavam de conhecer o contexto da época para proceder à análise da obra (Amaral, Sanches & Cunha, 2008, pp. 72-73). Porém, as autoras afirmam, também, que obtiveram um número diminuto de questões relacionadas com elementos específicos presentes no quadro (Amaral, Sanches & Cunha, 2008, p. 73). O estudo que realizámos obteve resultados diferentes. Numa questão de teor semelhante, os alunos formularam maioritariamente questões que incidiam sobre elementos específicos presentes na pintura, como é o caso da estátua de D. José ou das plantas de reconstrução da cidade de Lisboa.

Existiam, ainda, questões de relacionadas com a cronologia dos acontecimentos representados na obra, ou, ainda, questões sobre elementos não essenciais sobre a pintura. De outro modo, também, Ana Leite (2015) introduziu esta questão numa das fichas de trabalho do seu estudo. Sendo que tal como no nosso estudo, os seus alunos focaram a sua atenção em determinados elementos presentes na pintura atribuindo-lhe maior relevância para uma possível compreensão do quadro que estavam a analisar (Leite, 2015, pp. 76-77). Assim, podemos concluir que os resultados obtidos foram semelhantes, embora abordassem conteúdos distintos.

Ana Leite (2015) refere que no decorrer do seu estudo os alunos foram realizando progressos na sua capacidade de análise e interpretação de documentação iconográfica consoante iam realizando as fichas de trabalho (Leite, 2015, pp. 86-87). Todavia, a autora sublinha que os alunos demonstravam mais dificuldades de análise destes documentos quando estes eram mais complexos ou quando implicavam que o documento fosse analisado e relacionado com outro tipo de documento (Leite, 2015, pp. 86-87). Assim, no fim do estudo os alunos apresentaram muitos progressos a nível de interpretação de documentação iconográfica (Leite, 2015, pp. 86-87).

Por conseguinte, consideramos que se a autora no seu estudo conseguiu obter resultados positivos e desenvolver competências de análise e interpretação de fontes iconográficas com os alunos ao longo do estudo, também o presente estudo poderia demonstrar-se vantajoso para a aquisição e desenvolvimento de competências de literacia visual nos alunos, uma vez que existiram progressos ao nível das competências de análise de documentação iconográfica entre a primeira e a segunda ficha de trabalho. Deste modo, consideramos que se tivéssemos dado prossecução ao estudo este poderia ter também obtido resultados favoráveis e ter contribuído para o desenvolvimento de competências nos alunos.

Consideramos, também, pertinente referir que a autora expõe que os discentes indicaram que a ficha que consideraram mais acessível era a que continha questões que apelavam à criatividade dos alunos e que por isso, obtiveram melhores resultados (Leite, 2015, p. 86). Assim, pensamos que a utilização do *Remix Cultural*, por se tratar de um exercício didático que apela ao pensamento criativo dos alunos poderia também ele apresentar um conjunto de vantagens na aprendizagem dos alunos e ser um instrumento que motivaria os alunos na sua aprendizagem.

Por fim, no que respeita à estratégia do *Remix Cultural*, os autores do estudo Matthew Fisher e Beth Twiss-Garrity (2007) defendem que a utilização do *Remix* contribuiu para o desenvolvimento do pensamento criativo dos alunos que participaram no estudo (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p). Deste modo, fazendo o paralelismo com o estudo por nós desenvolvido ainda que numa fase inicial, conseguimos compreender que os alunos conseguiram recorrer à sua criatividade e ao mesmo tempo construir pequenas narrativas que indicavam o conhecimento dos conteúdos. Conclui-se que os alunos foram capazes de mobilizar o seu conhecimento histórico e a sua criatividade para atribuir um significado ao que estavam a observar, contudo estas competências poderiam ter sido desenvolvidas e aperfeiçoadas com a realização das restantes fichas de trabalho.

É importante referir que não foram recolhidos dados nas duas últimas fichas de trabalho planeadas, devido à suspensão das aulas presenciais, por conseguinte não nos foi possível concluir o estudo. Porém, devemos lembrar, que estas fichas tinham por objetivo colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos no processo de análise e interpretação de documentação iconográfica. Com a realização destas fichas de trabalho procurávamos que os alunos desenvolvessem competências de literacia visual e literacia visual histórica. Pretendíamos que adquirissem as competências necessárias à análise de diferentes documentos iconográficos e que conseguissem interpretar os diferentes elementos presentes nos documentos relacionando-os entre si de forma a fazerem uma análise global da imagem. Por fim, que fossem capazes de relacionar os elementos presentes nos documentos iconográficos com os conteúdos abordados. Procurávamos, também, com estas fichas trabalhar com os alunos as suas competências de análise de documentação iconográfica e de elaboração de narrativas históricas, bem como, o seu pensamento criativo relacionando-o com os conteúdos históricos recorrendo à estratégia do *Remix Cultural*, demonstrando as vantagens que esta estratégia ativa poderia trazer na aprendizagem da história. O recurso às imagens e à estratégia do *remix* tinha, ainda, o objetivo de dotar e desenvolver nos alunos um conjunto de competências que vinham a ser trabalhadas com os discentes ao longo do estudo como: a sua ‘Sensibilidade Estética e Artística’, o domínio de diferentes ‘Linguagens e Textos’ e o seu ‘Pensamento Crítico e Criativo’, competências presentes no ‘*Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*’ (Martins, 2017, p. 20).

Conclusão

O presente relatório dividiu-se em três capítulos. O primeiro capítulo referia-se ao contexto educativo, procurando dar a conhecer a escola e as turmas com as quais trabalhámos e, também, relatar a experiência pedagógica vivida durante o ano de prática pedagógica supervisionada enquanto professores estagiários. O segundo capítulo incidia numa revisão bibliográfica sobre a temática que nos propusemos a estudar. Por fim, o terceiro capítulo incidia no desenvolvimento de uma aplicação didática que procurámos realizar e que tendo em conta o atual cenário de pandemia não conseguimos concretizar na sua totalidade. Deste modo cabe-nos fazer algumas considerações sobre as temáticas presentes nestes três capítulos.

Relativamente ao primeiro capítulo referente ao contexto educativo procurámos dar a conhecer a escola e fazer uma breve caracterização das turmas com as quais trabalhámos durante o ano letivo e, também, das atividades por nós desenvolvidas em conjunto com a orientadora de estágio durante o presente ano letivo. Mas, é de ressaltar um conjunto de reflexões que retirámos da experiência do ano de estágio.

Consideramos, que este ano foi um ano enriquecedor a todos os níveis desde pessoal a profissional que nos permitiu ter a certeza de que este era o caminho que queríamos seguir no nosso futuro. Este ano letivo foi um ano de experiências a todos os níveis, começámos a nossa prática letiva de forma presencial, onde procurámos desenvolver um conjunto de atividades que complementassem o nosso estágio e nos permitissem desenvolver novas competências enquanto docentes e que nos possibilitassem contruir o nosso perfil enquanto professores, o que queríamos ser e o que esperávamos fazer. Assim, a orientadora deu-nos a liberdade de experimentarmos uma variedade de recursos e estratégias que nos permitiu compreender o que se adequava melhor às diferentes turmas e a nós enquanto docentes.

Das aulas lecionadas compreendemos, ainda, que todas as turmas têm dinâmicas diferentes, por isso, recursos e estratégias que funcionam com uma turma podem não ter o resultado esperado com outra. Obtivemos esta perspetiva pelo facto de lecionarmos diferentes anos do 3º Ciclo, mas, também, por nos ter sido concedida a hipótese de lecionar uma aula nas turmas pertencentes aos colegas de estágio e perceber que os alunos não reagem da mesma forma, aos mesmos conteúdos, recursos e estratégias. Assim, apreendemos que enquanto professores devemos adaptarmo-nos sempre às necessidades dos alunos procurando corresponder sempre da forma mais idónea e adequada e que lhes dê motivação na sua aprendizagem.

Deste modo, existiram aulas boas e aulas menos boas, mas todas elas, representaram para nós um ensinamento e um enriquecimento a nível pessoal e profissional que acrescentaram algo ao nosso perfil enquanto professores que nos faziam sempre querer melhorar relativamente às aulas anteriores e dar sempre o melhor de nós para podermos proporcionar sempre o melhor ensino aos alunos. Por fim, terminámos o ano de estágio, através do ensino à distância o que implicou uma adaptação a todos os níveis, mas que nos permitiu adquirir novas competências e prepararmo-nos para este tipo de ensino.

No que respeita ao segundo capítulo relacionado com a síntese bibliográfica das obras existentes sobre a temática que nos propusemos a estudar resta-nos referir um conjunto de considerações a seu respeito. Quando nos propusemos a estudar imagem, fizemo-lo porque esta era uma temática que nos chamava à atenção, embora ainda não tivéssemos um conhecimento abrangente sobre o tema, reconhecíamos que este recurso poderia trazer vantagens para uma possível utilização no ensino da história.

Quando começámos a ler bibliografia sobre a imagem e a documentação iconográfica no ensino da história compreendemos que entrámos num mundo vasto e, que estudar imagem implicava o domínio de um conjunto de competências como a literacia visual que muitos cidadãos, ainda não detêm atualmente. Deste modo, procurámos ler as obras dos principais autores que escrevem e estudam sobre a imagem e, também, sobre a utilização da documentação iconográfica no ensino da história, e desta leitura e análise conseguimos compreender que estes autores identificam um conjunto de vantagens e estratégias que advêm do trabalho realizado com imagens no ensino da história.

Os autores sublinham que para a utilização da imagem ser proveitosa na sala de aula devemos, primeiramente, dotar os alunos das competências necessárias à análise de documentação iconográfica defendem, também, que estes recursos devem ser tratados seguindo uma perspetiva construtivista do ensino dando espaço aos alunos para estes construírem o seu conhecimento tendo o professor a função de guiar os alunos na sua aprendizagem (Eça, 2008, p. 9).

De referir, relativamente, ao *Remix Cultural* que este apresenta um conjunto de vantagens que poderão ter implicações positivas na aprendizagem dos alunos, devido ao facto de se tratar de uma estratégia ativa e que poderá permitir aos alunos desenvolver um conjunto de competências como a sua criatividade (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p). Na experiência que pudemos pôr em prática concluímos que estes conseguiram utilizar a sua criatividade e

relacioná-la com os conteúdos lecionados. Porém, como esta era uma experiência nova para os alunos existiriam, ainda, melhorias que poderiam ser implementadas em trabalhos próximos e que poderiam conduzir ao desenvolvimento de novas competências.

Por fim, no que respeita ao desenvolvimento da aplicação didática e ao trabalho com a turma é necessário tecer um conjunto de reflexões. No que respeita à aplicação didática procurámos elaborar um conjunto de fichas de trabalho que procurariam dar uma resposta à questão de investigação e aos objetivos que nos havíamos proposto a responder neste estudo.

Deste modo optamos por escolher documentos iconográficos variados, que os alunos não estavam habituados a trabalhar, independentemente da sua tipologia, e que permitissem aos alunos pôr em prática a estratégia do *Remix Cultural*. Na primeira ficha de trabalho relativa ao Absolutismo régio e à sociedade de ordens do Antigo Regime recorremos a dois tipos de documentos iconográficos diferentes: uma pintura, que continha um vasto conjunto de símbolos sendo alguns de difícil identificação, e uma caricatura, que devido à sua complexidade de análise levantou um conjunto de dúvidas aos alunos.

Durante a realização da ficha de trabalho pudemos observar algumas reações dos alunos aos documentos iconográficos e compreender que estes revelaram algumas dificuldades na análise dos documentos. Posteriormente, aquando da análise das respostas elaboradas pelos alunos à primeira ficha de trabalho pudemos apreender que os alunos demonstraram dificuldades em interpretar os documentos iconográficos o que nos leva a fazer uma reflexão sobre a utilização de diferentes tipos de imagens na aula de história.

Em primeiro lugar, depois de analisados os dados obtidos da Ficha de Trabalho I realizada pelos alunos consideramos que os dois documentos necessitavam de um tratamento prévio em sala de aula, uma vez que implicavam o conhecimento de algumas das características deste tipo de imagens, conhecimentos estes que concluímos que os alunos não possuíam o que lhes suscitou dúvidas relativamente à análise das imagens.

Deste modo, tendo em conta os resultados obtidos e face às dificuldades demonstradas pelos alunos em analisar estes dois documentos teríamos acrescentado ao nosso estudo uma aula prévia em que procurávamos indicar as principais características da pintura e da caricatura, identificando depois a sua função e os meios a que os autores recorrem para transmitir as mensagens que pretendiam.

A caricatura, imagem com a qual os alunos não estão habituados a trabalhar, apresenta um nível elevado de complexidade, sendo que após esta experiência consideramos que esta deveria ter sido trabalhada previamente com os discentes na aula. Deste modo, deveria ter sido planificada uma aula onde em primeiro lugar deveriam ser explicadas as principais características de uma caricatura, dando aos alunos as ferramentas que lhes permitissem compreender este tipo de imagem antes de ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem (Melo, Pinto & Ferreira, 2008, pp. 171-173).

A utilização deste tipo de imagem implica, ainda, que o professor domine este tipo de documento iconográfico e compreenda qual a mensagem que a caricatura procura transmitir para a explicar aos alunos, porém, atualmente, os professores ainda não possuem estas competências (Melo, Pinto & Ferreira, 2008, p. 185). Assim, o recurso à caricatura implica um trabalho prévio da parte do professor que deve compreender bem as características deste tipo de documentos e deve ter bem clara a mensagem que a caricatura procura transmitir (Melo, Pinto & Ferreira, 2008, p. 185). Posteriormente em sala de aula deve procurar recorrendo a um exemplo, trabalhar este tipo de documentos com os alunos indicando-lhe os traços distintivos da caricatura para outro tipo de imagens e indicando-lhes as principais características de uma caricatura, explicando-lhes de que forma estas imagens procuram transmitir informações (Melo, Pinto & Ferreira, 2008, pp. 171-173). Desenvolvendo um trabalho prévio, é possível trabalhar este tipo de imagens com os alunos dando-lhes um papel mais ativo na sala de aula e não vendo estes documentos iconográficos apenas como ilustrações que surgem no manual e que podem complementar alguma ideia (Melo, Pinto & Ferreira, 2008, pp. 185-186). Deste modo, é possível dotar os alunos das ferramentas essenciais para que num trabalho futuro já consigam dominar esta linguagem e este tipo de documentos que apresentam um nível de complexidade elevado para alunos do 8º ano de escolaridade.

No caso da pintura, esta continha a presença de muitos símbolos que estavam relacionados com o poder do rei, embora os alunos tenham conseguido identificar alguns desses símbolos, os mais conhecidos, outros com os quais não estavam tão familiarizados não foram reconhecidos, tal como, por exemplo, o símbolo da flor de lis presente no manto do rei.

Devemos, ainda, salientar os progressos realizados pelos alunos entre a realização da ficha de trabalho I e a ficha de trabalho II, onde os alunos procuraram fazer uma análise mais completa e detalhada da imagem do que haviam feito na primeira ficha. Procuraram

identificar os diferentes símbolos presentes no documento iconográfico e relacioná-los com os conteúdos, de mencionar, ainda, que nesta segunda ficha de trabalho procurámos inserir já a estratégia do *Remix Cultural* e através da análise das respostas dadas pelos alunos conseguimos compreender que as suas respostas demonstram conhecimentos dos conteúdos.

Por fim, foi, ainda, realizado um paralelismo entre os estudos elaborados por investigadores na área do estudo da utilização da imagem no ensino da história e o estudo por nós desenvolvido. Desta forma recorrendo aos trabalhos de investigação de Ana Leite (2015), Cláudia Amaral *et al* (2008) e Matthew Fisher & Beth Twiss-Garrity (2007) procurámos analisar os resultados obtidos pelas autoras e compreender se os mesmos apresentavam semelhanças com os dados por nós recolhidos. Deste modo a partir da análise dos dados do presente estudo e da análise do estudo dos diferentes autores podemos compreender que existem algumas semelhanças nos dados recolhidos e que os alunos conseguiram desenvolver competências de literacia visual e de análise de documentação iconográfica. Deste modo os estudos analisados que tomámos como indicador levam-nos a considerar as potencialidades que a realização do nosso estudo poderia ter na aquisição de competências de análise e interpretação de documentação iconográfica pelos alunos. Uma vez que os diferentes autores, dentro da sua questão de investigação conseguiram desenvolver competências de literacia visual e também de construção de narrativas históricas. Assim resta-nos salientar o estudo de Ana Leite (2015) que afirma que durante o processo de implementação do estudo os alunos foram desenvolvendo competências interpretação de fontes iconográficas, embora existissem claras dificuldades no processo de análise destes documentos (Leite, 2015, pp. 86-87).

Relativamente à estratégia do *Remix Cultural* podemos, também, considerar que obteve resultados positivos em comparação com as competências que os autores afirmam que esta estratégia pode obter, uma vez que os alunos desenvolveram competências como o seu pensamento criativo e a sua capacidade de produzir narrativas históricas, resultados também obtidos pelos autores (Fisher & Twiss-Garrity, 2007, s/p). Contudo, reconhecemos que no presente estudo existia, ainda, um caminho a percorrer no que diz respeito ao desenvolvimento dessas competências.

Relativamente à questão de investigação que procurava saber “*De que modo o uso de iconografia nas aulas de história pode contribuir para a construção de narrativas históricas pelos alunos*”, consideramos que seriam necessárias as respostas às restantes fichas de trabalho para pudermos dar uma resposta mais robusta a esta questão. Porém, é de salientar

que recorrendo à estratégia do *Remix Cultural* os alunos demonstraram ser capazes de mobilizar os seus conhecimentos acerca da temática e criar pequenas falas que relacionaram com os conteúdos abordados na ficha de trabalho. Deste modo, os alunos mostraram que conseguem partindo do seu conhecimento e da análise da imagem construir pequenas narrativas, demonstrando-se necessário dar continuidade ao estudo de forma a podermos responder de forma mais congruente a esta questão.

Por outro lado, relativamente aos objetivos que nos propusemos a dar resposta, retiramos, também, um conjunto de conclusões.

No que respeita ao primeiro objetivo que procurava “*Identificar as vantagens da utilização de documentos iconográficos como recurso na aula de história*”. Pudemos inferir que relativamente à primeira ficha de trabalho os alunos conseguiram manter-se atentos e empenhados durante a realização da ficha de trabalho. Demonstraram, também, que conseguem trabalhar em grupo trocando ideias de forma a chegar a uma resposta correta e consensual. Já a análise da segunda ficha de trabalho não nos permitiu retirar muitas conclusões uma vez que foi realizada à distância e uma parte significativa da turma não respondeu à ficha, mas consideramos que lhes permitiu desenvolver o seu pensamento criativo e experimentar outro tipo de exercícios diferentes daqueles que são utilizados normalmente no ensino da história.

Já o segundo objetivo que pretendia “*Avaliar se a utilização de estratégias ativas de trabalho com elementos iconográficos pode contribuir para o desenvolvimento de competências ao nível da construção de narrativas históricas*”. Podemos concluir através da análise do exercício realizado recorrendo à estratégia do *Remix Cultural*, que os alunos, embora num nível muito simples, conseguiram transpor o conhecimento do tema numa pequena frase que demonstrou que eram capazes de produzir narrativas que indicavam o domínio dos conteúdos, relacionando-os com a imagem e recorrendo também à sua criatividade para produzir estas narrativas. Porém, se o estudo tivesse prosseguido teriam conseguido desenvolver mais estas competências.

O terceiro objetivo pretendia “*Avaliar a potencialidade da utilização de documentação iconográfica como estratégia de consolidação de conhecimentos*”. A resposta a este objetivo implicava a realização das restantes fichas de trabalho em regime presencial, de modo a podermos não só analisar as respostas dos alunos, mas também as suas reações durante as aulas e os progressos obtidos, sendo que durante a realização da primeira ficha de

trabalho estes demonstraram dificuldades na análise de documentos iconográficos, embora já tivessem abordado os conteúdos anteriormente. O recurso à imagem como estratégia de consolidação de conhecimentos permitiu que os alunos analisassem alguns elementos presentes nos documentos iconográficos e os relacionassem com os conteúdos que haviam sido previamente lecionados, conseguindo colmatar, assim, algumas dúvidas que haviam persistido relativamente aos conteúdos.. O recurso aos documentos iconográficos como forma de consolidação de conhecimentos permitiu ainda que os alunos se mantivessem mais atentos e concentrados na tarefa que estavam a desempenhar procurando fazer uma análise mais global da obra, embora não o tenham conseguido concretizar em nenhuma das fichas realizadas. Contudo, esperava-se com as restantes fichas identificar os progressos dos alunos relativamente a este objetivo.

É fundamental referir a relevância que os professores têm no desenvolvimento de competências ligadas à literacia visual e literacia visual histórica dos alunos. Desta forma, os professores devem ser os principais dinamizadores da utilização de imagens na aula de história e devem fomentar a sua utilização a nível educativo. Com base na experiência desenvolvida durante o ano de prática pedagógica supervisionada concluímos que para desenvolver estas competências os professores devem trabalhar em conjunto com os alunos documentos iconográficos em sala de aula. Devem selecionar documentos iconográficos de relevância sobre os conteúdos que vão abordar, de seguida devem explicar-lhes como se analisa/interpreta um documento iconográfico, identificando os diferentes elementos que compõem a imagem e interligando-os procurando analisar a imagem como um todo e perceber a importância da presença de um determinado elemento para a perceção de toda a imagem. É, também, importante relacionar os diferentes elementos presentes na imagem com os conteúdos lecionados permitindo-lhes compreender as diferentes dimensões da realidade presentes na imagem. Se o professor decidir utilizar imagens no ensino de história deve primeiro identificar as dificuldades dos alunos no processo de interpretação destes documentos, depois de identificadas o professor deve começar a trabalhar a utilização de iconografia com os alunos na aula de forma a colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos. Deste modo, o professor deve optar por fazer uma análise global da obra identificando os diferentes elementos e relacionando-os com as temáticas que estão a ser abordadas. De seguida deve dar autonomia aos alunos para estes desenvolverem as suas competências de literacia visual e recorrer a estratégias diversificadas que motivem os alunos na análise de imagens.

Assim, destacaremos uma imagem por nós utilizada, o retrato de Sebastião José de Carvalho e Melo (figura 3), se o professor lecionar os conteúdos correspondentes a esta temática e posteriormente analisar a imagem, pode encontrar no documento elementos que correspondem a diferentes dimensões da realidade, que se bem analisadas podem levar a um maior entendimento do documento. Desta forma o professor deve analisar cada elemento de forma autónoma de modo a que os alunos compreendam o seu significado e posteriormente deve analisar o quadro na sua globalidade de forma a que os alunos compreendam que os diferentes elementos se interligam e permitem explicar diferentes dimensões da realidade. Se esta imagem for utilizada enquanto forma de consolidação de conhecimentos pode levar os alunos a criar uma perceção global do documento e dos conteúdos.

Por fim, devemos, também, referir que devido ao fim das aulas presenciais, no fim do 2º período, não conseguimos concluir o estudo. Deste modo, o estudo tornou-se um projeto onde preparámos as aulas e as fichas de trabalho de forma a mostrar como seriam os próximos passos do estudo que pretendíamos realizar.

Consideramos, assim, que se tivéssemos dado prossecução ao estudo este poderia ter tido implicações positivas na aprendizagem dos alunos, uma vez que conseguimos compreender que durante a realização das fichas de trabalho os alunos demonstravam-se atentos e empenhados na realização das mesmas e, de modo geral, demonstraram que desenvolveram a sua criatividade e conhecimentos sobre o tema. Não conseguimos dar uma resposta objetiva à questão de investigação, contudo registámos os desenvolvimentos dos alunos e procurámos, ainda, neste estudo desenvolver neles as competências presentes no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (2017)*.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

- 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. pp. 1-12. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/abrantes-jc-ecologia-imagem.pdf>
- Amaral, C., Sanches, G., & Cunha, M. (2008). A construção do conhecimento (histórico) na leitura de pinturas de Silva Porto: uma experiência com alunos do 2º ciclo do ensino básico. in Melo, M. C. (Org.) *Imagens na aula de história. Diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 61-82
- Barca, I. (2001). Conceções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In Barca, I. (Org.) *Perspetivas em organização histórica. Actas das primeiras jornadas internacionais em educação histórica realizadas na Universidade do Minho*. Braga: Centro de Educação e psicologia. Universidade do Minho. pp. 29-43.
- Barros, R. (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. pp. 281-289.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto editora.
- Campos, R. (2011). Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. *Análise social*, vol. XLVI (199). pp. 237-259.
- Coelho, T. (2012). A imagem e o ensino da história em tempos visuais. *Revista Percursos* V.13, n. 02, Florianópolis. pp. 188-199.
- Costa, A. R. (2017). As coleções patrimoniais digitais na cultura do *remix*: *remix* europeana. In De Simões, R. et al (Org.) *Pessoas e ideias em trânsito: percursos e imaginários*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 65-97.
- Eça, T. (2008). Prefácio. In Melo, M. C. (Org.) *Imagens na aula de história. Diálogos e silêncios*. Mangualde: edições Pedagogo. pp. 7-12.
- Ferronha, A. (2001). *Linguagem audiovisual: pedagogia com a imagem pedagogia da imagem*. Mafra: Elo.

Fisher, M., Twiss-Garrity, B.A. (2007). "Remixing Exhibits: Constructing Participatory Narratives With On-Line Tools To Augment Museum Experiences", in J. Trant and D. Bearman (eds.). *Museums and the Web 2007: Proceedings*, Toronto: Archives & Museum Informatics, published March 1, 2007 Consulted April 30 & November 9, 2020. Disponível em: <http://www.archimuse.com/mw2007/papers/fisher/fisher.html>

Imagem in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-04-02 15:50:17]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/imagem>

Imagem in Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/imagem> [consult. 2020-04-02 16:05]

Joly, M. (2005). *A imagem e os signos*. Laura Carmo Costa (Trad.). Lisboa: Edições 70.

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

Leite, A. (2015). *A leitura e interpretação de imagens pictóricas e de gráficos na aula de História e Geografia: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

Litz, V.G. (2009). *O uso da imagem no ensino de história*. Curitiba: Instituição de ensino superior: Universidade Federal do Paraná.

Maia, C., Ribeiro, C., Afonso, I. (2019). *Novo Viva a História 8!*. Porto: Porto Editora.

Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Mazzardo, M., Nobre, A., Mallmann, E., & Martin-Fernandes, I. (2016). Design-Based Research: desafios nos contextos escolares in *Atas-Investigação qualitativa em Educação Volume 1. Congresso Ibero-Americano em investigação qualitativa*. pp. 956- 965

Melo, M. C. (2008). *Imagens na aula de história. Diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedago.

Melo, M. & Silva, I. (2008). “E Miguel Ângelo criou o homem Adão...” in Melo, M. C. (Org.) *Imagens na aula de história. Diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 43-60

Melo, M., Pinto, P. & Ferreira, S. (2008). “Ler caricaturas na aula de história: o 25 de Abril em imagens”. In Melo, M (Org.) *Imagens na aula de história. Diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 171-187

Melo, M, Coelho, B. & Santos, C. (2010). “Do riso ao siso: a leitura e interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de história”. *História, imagem e narrativas*, nº10 abril. pp. 1-24. disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12984668/do-riso-ao-siso-a-leitura-e-a-interpretacao-de-cartazes-e-cartoons->

Silva, E. O. (2010). Relações entre imagens e textos no ensino de história. *Saeculum- Revista de História*, [22] jan./jun. pp. 173-188. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11497>

Wang, F., Hannafin, M. (2005). *Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning environments* ETR&D, Vol. 53, No. 4, pp. 5–23 ISSN 1042–1629 disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288950089_Design-based_research_and_technology-enhanced_learning_systems

ANEXOS

Anexo I- Plano Individual de Formação**Plano Individual de Formação**

Docente:

Discente:

Com o início do estágio pedagógico começa uma nova fase de formação e de apreensão de novos conhecimentos, por isso, durante este ano letivo procurarei desenvolver novas competências e conhecimentos, que espero aperfeiçoar no decorrer do ano de estágio.

O ano de estágio vai revelar-se um ano de crescimento a nível pessoal e profissional, que me vai permitir desenvolver a minha capacidade de trabalho, permitindo-me pôr em prática conhecimentos científicos adquiridos no primeiro ano do mestrado, mas também adquirir novos conhecimentos e competências resultantes do meu contacto direto com a escola e com as diferentes turmas, conhecer os principais problemas que podem surgir dentro da sala de aula e desenvolver estratégias que me permitam resolver esses mesmos problemas.

Durante o presente ano letivo procurarei ter uma participação ativa na vida escolar, assegurando as aulas da disciplina de História e Cidadania e Desenvolvimento, e procurarei despertar o interesse dos alunos para a importância destas disciplinas, implementando estratégias diversificadas que auxiliem os alunos a compreender os conteúdos lecionados, e, por fim, procurar dinamizar diversas atividades de âmbito curricular e extracurricular.

Durante o ano letivo vai ser elaborado um relatório de estágio que procura apresentar os novos conhecimentos e experiências adquiridos e que procura também dar a conhecer a investigação de um tema que será trabalhado em contexto de sala de aula com os alunos

servindo de ferramenta para um ensino mais ativo por parte dos alunos, por conseguinte, o tema do relatório é a “A utilização de documentação iconográfica na aula de História”.

Na sequência do estágio pedagógico vou procurar desenvolver/ dinamizar as seguintes atividades:

- Assistir às aulas da orientadora de estágio das turmas de 7º e 8º ano da disciplina de História e de 7º ano da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento;
- Exercer a atividade letiva das turmas do 7º e 8º ano na disciplina de História e, ainda, a turma do 7º ano na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento;
- Planificar e lecionar as aulas previstas no Plano Anual Geral de Formação (32 tempos letivos de 50 minutos) e todas aquelas para além do previsto que a orientadora permitir;
- Elaborar relatórios periódicos das atividades desenvolvidas pelos alunos, procurando obter informações sobre a evolução da turma na disciplina de história;
- Realizar as planificações a médio prazo;
- Realizar planificações de curto prazo;
- Corrigir as atividades de avaliação diagnóstica das turmas de 7º e 8º ano e elaborar um relatório sobre resultados obtidos;
- Elaborar critérios de avaliação, avaliar trabalhos dos alunos sobre os temas da Pré-História e organizar uma exposição na escola;
- Acompanhar o trabalho de diretores de turma;
- Assistir a reuniões de área disciplinar/departamento;
- Aprofundar conhecimentos de TIC, nomeadamente no uso de ferramentas de apoio à avaliação dos alunos;
- Elaborar a matriz das fichas de avaliação, as fichas de avaliação e os critérios de correção das fichas de avaliação;
- Corrigir as fichas de avaliação;
- Assumir corresponsabilidade pela avaliação intercalar e de final de período dos alunos;

- Didatizar o tema do relatório de estágio;
- Assistir aos conselhos de turma que a orientadora de estágio permitir;
- Elaborar uma feira temática;
- Organizar as Olimpíadas da História;
- Organizar a “Semana do Cinema”;
- Realizar avaliação formativa;
- Criar instrumentos de avaliação diversificados, incluindo formativos e de metacognição, alguns com adaptações para alunos com necessidades específicas;
- Elaborar com os alunos uma curta-metragem com objetivos didáticos;
- Participar na elaboração de uma visita de estudo pela cidade de Coimbra com o intuito dos alunos conhecerem o património histórico da cidade;
- Contactar instituições para colaborar em atividades de Cidadania e Desenvolvimento
- Utilizar recursos diversificados que considere adequados na sala de aula;
- Participar na elaboração de uma visita de estudo a Lisboa;
- Realizar aulas de apoio destinadas aos alunos das turmas de 7º e 8º ano.

ANEXO II- Ficha de trabalho I

Ficha de Trabalho— 8.º Ano

Tema: O Antigo Regime europeu: regra e exceção

Nome do Aluno: _____ N.º ____ Turma: _____

1. **Observa** atentamente os documentos iconográficos.

Doc.1- Retrato de Luís XIV, de Hyacinthe Rigaud, 1701.

Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADs_XIV_de_Fran%C3%A7a#/media/Ficheiro:Louis_XIV_of_France.jpg [26.02.2020]



Doc.2- Caricatura da sociedade de Antigo Regime

Fonte: <https://elchistoria.blogs.sapo.pt/9932.html> [26.02.2020]

1.1. **Descreve** o que vês no Doc. 1.

1.2. **Descreve** o que vês no Doc. 2.

2. **Compara** os documentos iconográficos relativamente à mensagem que procuram transmitir.

3. **Relaciona** os documentos iconográficos com o contexto político, económico e social do Antigo Regime.

Anexo III- Ficha de Trabalho II

Ficha de Trabalho– 8.º Ano

Tema: Um século de mudanças (século XVIII)

Nome do Aluno: _____ N.º ____ Turma: ____

1. **Observa** atentamente o documento iconográfico.

Doc.1- Retrato de Sebastião José de Carvalho e Melo, de Louis- Michel van Loo & Joseph Vernet. 1766

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Louis-Michel_van_Loo_003.jpg#/media/File:Louis-Michel_van_Loo_003.jpg [30.03.2020 15:10h]

1.1. **Descreve** o que vês no Doc. 1.

1.2. **Relaciona** os elementos presentes no quadro com a política empreendida pelo Marquês de Pombal.

2. Qual seria a intenção do autor ao representar Marquês de Pombal desta forma.

3. **Relaciona** o documento iconográfico com o contexto que se vivia na época.

4. **Escreve** uma pergunta que te ajude a compreender melhor o documento iconográfico.

5. Se pudesses colocar um balão de fala neste quadro, o que colocarias o Marquês de Pombal a dizer.

Anexo IV- Planificação de aula de aplicação do tema do relatório- Liberalismo**2019-2020| 3.º PERÍODO****HISTÓRIA 8.º** Aula 50 minutos**Aula N.º - X-X-2020****Sumário:** Sistematização de conhecimentos. Realização de uma ficha de trabalho.**Tema:** Revoluções e Estados Liberais conservadores.

O sistema político em Portugal: das Invasões Francesas ao triunfo do Liberalismo

Ideias-chave

- Em 1806 foi imposto o Bloqueio continental que impunha aos países europeus o fim do comércio com a Inglaterra, devido à hesitação portuguesa, o país sofre três invasões comandadas pelos franceses que culminaram na fuga da família real para o Brasil;
- A instabilidade política causada pelas invasões francesas e pelo facto de Portugal estar a ser governado pelos ingleses vai culminar no surgimento do Sinédrio e na implantação do Liberalismo no Porto em 1820;
- Foi elaborada a constituição de 1822 de carácter liberal que rompia com as políticas que restavam do Antigo Regime;
- Ao mesmo tempo no Brasil desenvolviam-se ideias de independência que acabam por se concretizar quando D. Pedro declara a independência do Brasil;
- O Liberalismo não era, porém, aceite por todos e existiram algumas tentativas de implementar novamente o Absolutismo em Portugal, destacando-se: a Vila Francada e a Abrilada;
- Em 1826 D. Pedro redige a Carta constitucional e abdica da coroa em nome da sua filha, mas o poder acaba por ser usurpado por D. Miguel apoiante do absolutismo régio;
- D. Pedro para recuperar o poder que pertencia à sua filha, junta um exército liberal que procurava combater o exército absolutista, travando-se então uma guerra civil em Portugal;
- Os Liberais conseguem vencer esta guerra e é instaurada em Portugal uma Monarquia Constitucional pondo-se fim ao Antigo Regime.

Aprendizagens Essenciais

- Esclarecer os fatores que estiveram na origem da Revolução Liberal Portuguesa;
- Identificar as principais características da Constituição de 1822;
- Distinguir os ideais absolutistas dos ideais liberais;

- Explicar os motivos que estiveram na origem da guerra civil portuguesa;
- Contextualizar a independência do Brasil no processo revolucionário liberal português;
- Compreender os motivos que levaram à vitória dos liberais
- Identificar medidas legislativas que puseram fim ao Antigo Regime em Portugal

Competências

- Localizar espaço-temporalmente os principais acontecimentos do processo de implantação do Liberalismo em Portugal;
- Compreender os processos de permanência e de rutura que caracterizaram esta época;
- Interpretar documentos iconográficos (retirar informações importantes e inferir conclusões, estabelecendo relação com o conhecimento do tema)
- Desenvolvimento de competências de comunicação em história: produção de narrativas históricas pelos alunos recorrendo à utilização de vocabulário específico da disciplina e mobilizando conhecimentos adquiridos

Estrutura da Aula

Início

Começar a aula por sistematizar algumas ideias relativas aos conteúdos lecionados previamente recorrendo a um quadro síntese que continha as ideias principais acerca da temática.

De seguida projetar a caricatura de Honoré Daumier (Ksssse! Pedro- Ksssse! Ksssse! Miguel! 1833) dando aos alunos alguns minutos para observarem atentamente o documento iconográfico (10 minutos)

Desenvolvimento

Ser-lhes-ia depois distribuída a ficha de trabalho que os alunos iriam responder individualmente, tendo como objetivo sistematizar os conhecimentos adquiridos através de um conjunto de questões e da tarefa do Remix Cultural. (30 minutos)

Conclusão

Nos últimos dez minutos de aula procuraria analisar em conjunto com os alunos a caricatura e desconstruí-la indicando as principais ideias que continha. (10 minutos)

Bibliografia

Maia, C., Ribeiro, C., Afonso, I. (2019) Novo Viva a História. Porto: Porto Editora

Ramos, R. (coord.). (2015) História de Portugal. Lisboa: Esfera dos livros

Anexo V- Planificação de aula de aplicação do tema do relatório- Liberalismo II

2019-2020| 3.º PERÍODO HISTÓRIA 8.º Aula 50 minutos

Aula N.º - X-X-2020

Sumário: Apresentação dos trabalhos sobre o Remix cultural. Debate sobre os trabalhos desenvolvidos.

Tema: Revoluções e Estados Liberais conservadores.

Subtema: O sistema político em Portugal: das Invasões Francesas ao triunfo do Liberalismo

Ideias-chave

- O Liberalismo não era aceite por toda a população portuguesa, existiram, por isso, algumas tentativas de implementar novamente o Absolutismo em Portugal, destacando-se: a Vila Francada e a Abrilada;
- Em 1826 D. Pedro redige a Carta constitucional e abdica da coroa em nome da sua filha, mas o poder acaba por ser usurpado por D. Miguel apoiante do absolutismo régio;
- D. Pedro para recuperar o poder que pertencia à sua filha, junta um exército liberal que procurava combater o exército absolutista, travando-se então uma guerra civil em Portugal;
- Os liberais conseguem vencer esta guerra e é instaurada em Portugal uma Monarquia Constitucional pondo-se fim ao Antigo Regime.

Aprendizagens Essenciais

- Esclarecer os fatores que estiveram na origem da Revolução Liberal Portuguesa;
- Distinguir os ideais absolutistas dos liberais;
- Explicar os motivos que estiveram na origem da guerra civil portuguesa;
- Compreender os fatores que levaram à vitória dos liberais.

Competências

- 1.Compreensão dos processos de permanência e de rutura que ocorreram durante o período de instauração do Liberalismo;
- 2.Interpretar documentos iconográficos (retirar informações importantes e inferir conclusões, estabelecendo relação com o conhecimento do tema);
- 3.Desenvolver competências de comunicação em história: demonstrar capacidade de construir narrativas históricas utilizando conhecimento histórico, recorrendo a vocabulário específico da disciplina;

4. Análise de documentação histórica iconográfica: retirar informações importantes e inferir conclusões, relacionar a informação da fonte com os conhecimentos da temática, formulação de hipóteses de interpretação de uma imagem;

5. Desenvolvimento de pensamento crítico

Estrutura da Aula

Início

Começar a aula por fazer a análise da caricatura presente na ficha de trabalho, procurando desconstruir a imagem indicando os seus elementos mais importantes e quais os seus significados, procurando indicar qual a mensagem que a caricatura procurava transmitir. [10 minutos]

Desenvolvimento

De seguida pediria aos alunos para apresentarem as narrativas desenvolvidas na questão 3 onde os alunos deveriam construir um diálogo entre as personagens representadas explicando os alunos o porquê das opções tomadas e procurando perceber se os alunos dominam os acontecimentos históricos e são capazes de os mobilizar em diferentes estratégias (30 minutos)

Conclusão

Debate com os alunos sobre os trabalhos realizados, sendo debatidas possíveis melhorias a realizar nas narrativas elaboradas (10 minutos)

Bibliografia

Maia, C., Ribeiro, C., Afonso, I. (2019) Novo Viva a História. Porto: Porto Editora

Ramos, R. (Coord.) (2015) História de Portugal. Lisboa: Esfera dos livros

Anexo VI- Ficha de trabalho III

Ficha de Trabalho— 8.º Ano

Tema: O sistema político em Portugal: Das invasões francesas ao triunfo do Liberalismo

Nome do Aluno: _____ N.º ____ Turma: ____

1. **Observa** atentamente o documento iconográfico.

Doc.1- Ksssse! Pedro- Ksssse! Ksssse! Miguel ! Louis Honoré Daumier, 1833

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Liberal_Wars.jpg [12.05.2020 15:30h]

1.1. **Descreve** o que vês no Doc. 1.

1.2. **Identifica** as duas personalidades presentes na caricatura.

1.3. **Refere** que acontecimento histórico procura retratar esta caricatura

1.4. **Como** são representados os personagens históricos?

2. **Qual** é a intenção do autor ao representar as personalidades desta forma.

3. Utilizando a imagem, a tua criatividade e os teus conhecimentos históricos, escreve um possível diálogo das personagens que estão representadas na caricatura

Anexo VII-Planificação de aula de aplicação do tema do relatório- Atraso na modernização portuguesa

2019-2020| 3.º Período História 8.º

Aula N.º - X-X-2020

Sumário: O atraso na modernização portuguesa.

Resolução de uma ficha de trabalho

Tema: O mundo industrializado e países de difícil industrialização

Subtema: Sucessos e bloqueios na industrialização portuguesa

Ideias-chave

A instabilidade vivida em Portugal causada pela Revolução Liberal culminou num conjunto de consequências que atrasaram o país a nível económico, destacando-se o atraso industrial e o atraso agrícola;

Existiram um conjunto de fatores que levaram a que a economia portuguesa fosse predominantemente rural e pouco produtiva, destacando-se:

- Pobreza dos solos;
- A existência de técnicas primitivas que não permitiam trabalhar a terra;
- Fraco recurso a fertilizantes para adubar a terra;
- A ausência de uma rede viária que permitisse o escoamento dos produtos produzidos

Aprendizagens Essenciais

Explicar as consequências económicas e sociais resultantes da instabilidade política causada pelas Revoluções;

Esclarecer os motivos do atraso agrícola e industrial em Portugal;

Compreender as principais características do Realismo e naturalismo;

Relacionar os movimentos artísticos com a crítica à sociedade da época.

Competências

- 1.Desenvolvimento de compreensão histórica: Localização espaço-temporal;
2. Compreender os processos de estabilidade/mudança ocorridos no período histórico
- 3.Mobilizar elementos do contexto histórico-cultural para compreender eventos e processos
- 4.Análise de documentação histórica iconográfica: retirar informações importantes e inferir conclusões, relacionar a informação da fonte com os conhecimentos da temática, formulação de hipóteses de interpretação de uma imagem;
- 5.Desenvolvimento competências de comunicação em história: criação de narrativas históricas acerca da temática demonstrando conhecimentos históricos e capacidade de produzir narrativas utilizando conceitos chave do tema
- 7.Desenvolvimento de competências de sensibilidade estética e artística
- 8.Desenvolvimento do espírito crítico e criativo

Estrutura da Aula

Início

Projetar a pintura “As ceifeiras” de Silva Porto pedindo aos alunos para observarem atentamente a imagem. De seguida indicar aos alunos aspetos importantes relacionados com a pintura (nome, data, autor).

De seguida realizar em conjunto com os alunos a análise formal da pintura questionando-os sobre qual o movimento artístico em que se inseria a pintura e quais as características que o relacionavam com a mesma. [10 minutos]

Desenvolvimento

De seguida seria entregue aos alunos a última ficha de trabalho a que os alunos deveriam responder [35 minutos]

Conclusão

No final da aula procuraria esclarecer as dúvidas dos alunos relativamente ao documento iconográfico e aos conteúdos abordados. [5 minutos]

Bibliografia:

- Maia, C., Ribeiro, C., Afonso, I. (2019) Novo Viva a História. Porto: Porto Editora
- Ramos, R. (Coord.) (2015) História de Portugal. Lisboa: Esfera dos livros

Anexo VIII- Ficha de Trabalho IV - Atraso na modernização**Ficha de Trabalho 4– 8.º Ano****Tema:** Sucessos e bloqueios na industrialização portuguesa**Nome do Aluno:** _____ **N.º** ____ **Turma:** ____

1. Observa atentamente os documentos iconográficos.



Silva Porto, As ceifeiras. 1893. Museu Nacional de Soares dos Reis

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e7/Silva_Porto-05.jpg

[12-6-2020 14:40]

1.1. Descreve o que vês no Documento 1.

2.Refer o grupo social representado no documento iconográfico

3.Characteriza a sociedade portuguesa do século XIX com base no que observas no documento 1.

4.Recorrendo ao teu conhecimento histórico e à tua criatividade reproduz um diálogo que as personalidades representadas nas imagens pudessem estar a ter

5.Imagina que estás no lugar de uma das personagens representadas, relata como seria um dia de trabalho na vida deste grupo social.

Anexo IX - Exemplo de planificação de aula 8º ano

2019-2020| 2.º PERÍODO

HISTÓRIA 8.º Aula 50 minutos

Aula N.º 30 - 31-1-2020

Sumário: As doutrinas protestantes: O luteranismo, o calvinismo e o anglicanismo.

Tema: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI

Subtema: Renascimento, Reforma e contrarreforma

Ideias-chave

O surgimento de novas igrejas protestantes: Luteranismo, Calvinismo e o Anglicanismo

O luteranismo surge na Alemanha com Martinho Lutero e defendia a salvação pela fé, o culto a Deus, a leitura da bíblia, existência de dois sacramentos, não reconhece autoridade do papa nem o celibato dos padres.

O calvinismo surge com João Calvino na Suíça e este defendia a predestinação, isto é, a teoria de que a salvação ou condenação de uma pessoa estava nas mãos de Deus.

Por fim, o anglicanismo, surge com Henrique VIII em Inglaterra depois de o papa se ter recusado a anular o seu casamento o que levou o rei a assumir-se como o chefe da igreja anglicana.

Aprendizagens Essenciais

1. Identificar as novas doutrinas protestantes que surgiram na Europa
2. Localizar espacialmente o surgimento das doutrinas protestantes
3. Explicar as características essenciais de cada uma destas doutrinas
 - 3.1. Identificar os princípios defendidos por cada uma destas doutrinas
 - 3.2. Analisar as diferenças entre cada uma destas doutrinas

Competências

Compreensão Histórica;

Tratamento de informação:

-Análise de fontes históricas (Identificação do tipo de fonte [primária ou secundária], análise da fonte documental

- Desenvolvimento de competências de análise e interpretação de fontes históricas pelos alunos
- Extração de informação das fontes

Estrutura da Aula

Início

Iniciar a aula recorrendo ao mapa das páginas 66 e 67 pedindo aos alunos que através da análise deste documento indiquem em que locais surgiram estas novas doutrinas (Alemanha, Suíça e Inglaterra) e para que locais se propagaram.

Desenvolvimento

Recorrendo a fontes do Manual (1A, 1B,1C) pedir aos alunos que leiam em voz alta e que analisem estes documentos respondendo às seguintes questões:

1. Indica os autores dos documentos.
2. Os documentos são uma fonte de que tipo?
3. Indica uma característica de cada uma das doutrinas (Luterana, calvinista, anglicanista) presente em cada uma das fontes.

De seguida recorrendo a um power point e à exposição explicar a existência de três doutrinas protestantes e as suas características.

Conclusão

Terminar a aula pedindo aos alunos que elaborem um quadro com as principais características de cada uma das igrejas protestantes.

Bibliografia

Imízcoz, Alfredo Floristán; La ruptura de la cristiandad occidental: Las reformas religiosas in Historia Moderna Universal, Floristán, Alfredo (coord.) Barcelona: Ariel, 2002.

Delumeau, Jean. A civilização do Renascimento. Lisboa: Estampa, 1994

Maia, Cristina., Ribeiro, Cláudia., Afonso, Isabel. Nova viva a história 8. Porto: Porto Editora, 2019

Anexo X- Exemplo de planificação de aula 7ºano

2019-2020| 2.º PERÍODO

HISTÓRIA 7.º Aula 50 minutos

Aula N.º X - X-X-2020

Sumário: A arte românica.

Tema: A Formação da Cristandade Ocidental e a expansão islâmica

Subtema: A Europa do século VI ao século XII

Ideias-chave

A arte românica: inspiração na arte romana desenvolve-se devido ao surgimento de igrejas cristãs.

Na arte românica destaca-se: a arquitetura, a escultura e a pintura.

As principais características da arquitetura românica são: o surgimento da planta em cruz latina, a existência de naves (central e laterais), e o transepto, a existência de elementos como arcos de volta perfeita, o tímpano, a abóbada de berço, contrafortes, ameias. A existência de poucas janelas de forma a entrar pouca luz no edifício.

A escultura românica estava maioritariamente presente nos pórticos das igrejas, isto é, nos tímpanos ou nas colunas.

Por fim, a pintura retratava cenas religiosas e era representada nas paredes das igrejas e nas abóbadas.

Aprendizagens Essenciais

2. Caracterizar a arte românica

2.1. Explicar as características da arquitetura românica

2.2. Identificar as características da pintura e escultura românica

2.3. Indicar os temas da pintura românica

Competências

Análise de fontes históricas: extração de informação de fontes históricas

Estrutura da Aula**Início**

Iniciar a aula projetando uma imagem da Sé velha de Coimbra. Partindo da representação da Sé velha explicar o surgimento de um novo estilo arquitetónico.

Desenvolvimento

Depois recorrendo a um power point e à exposição explicar as principais características da arte românica.

explicar as características da arquitetura românica, entre elas, a planta de cruz latina e a abobada de berço recorrendo a imagens que representem estas características projetadas em power point.

De seguida, recorrendo a vários exemplos de igrejas românicas, entre elas, a igreja românica em Arles e a Igreja de San Martín de Fromista, procuraria identificar as principais características destas igrejas que as caracterizam como românicas.

Depois, recorrendo à imagem da igreja de Arles identificar as características da escultura românica.

Por fim, recorrendo ao documento 5 da página 139 indicar as principais características da pintura deste estilo artístico.

Conclusão

Terminar a aula pedindo aos alunos que analisem uma fotografia da Sé velha de Coimbra e que indiquem as suas características românicas

Bibliografia

Barreira, Aníbal, Moreira, Mendes. Páginas da história7. Lisboa: Asa, 2018

Proença, Maria Cândida. Uma histórica concisa de Portugal. Lisboa: Temas e debates-Círculo de Leitores,2018

Anexo XI- Exemplo de planificação de aula síncrona 7º ano**2019-2020| 3.º PERÍODO****HISTÓRIA 7.º****Aula N.º 7 - [3/06/2020]****Sumário:** Manifestações da cultura europeia no período de renovação dos séculos XII e XIII.**Tema:** Apogeu e desagregação da “ordem” feudal. As principais expressões da religião e cultura no período de renovação dos séculos XII e XIII.

A reanimação das cidades e a formação de ordens mendicantes;

As culturas monástica, cortesã e popular;

Fundação das Universidades e de novas escolas.

Ideia-chave

No período de reanimação e reabertura da Europa, nos sécs. XII e XIII, vão-se também desenvolver novas expressões religiosas e culturais, que refletem as mudanças em curso nos outros domínios da realidade.

Conteúdos

Período de invasões (séc. V-XI) vs. Período de renovação cultural (séc. XII-XIV);

Crise da Igreja Católica e surgimento da Inquisição;

Ordens mendicantes: Ordem de S. Francisco (c. 1209) e Ordem de S. Domingos (c. 1215);

Cultura cortesã: Os trovadores, as cantigas de amor, romances de cavalaria e canções de gesta.

Cultura popular: cantigas de amigo, de escárnio e de maldizer;

O surgimento das primeiras universidades europeias no século XII.

Aprendizagens Essenciais

Compreender o papel exercido pelas instituições monásticas e pelas cortes régias e senhoriais na produção e disseminação de cultura;

Distinguir manifestações de cultura monástica, cortesã e popular

Contextualizar o surgimento das universidades em Portugal e na Europa

Relacionar a fundação das Ordens Mendicantes com transformações internas da Igreja e a reanimação das cidades.

Localizar no espaço e no tempo os eventos estudados, sequenciando-os

Mobilizar elementos do contexto histórico-cultural para compreender eventos e processos

Aperfeiçoar a interpretação de fontes audiovisuais (selecionar informação relevante e começar a inferir elementos implícitos e pontos de vista de autores)

Estrutura da Aula

Início

A aula irá iniciar-se com a redação do sumário e a chamada dos alunos enquanto se inicia a aula com a música Ecco la Primavera (<https://www.youtube.com/watch?v=nHXtzNxzOYs>) dando a conhecer aos alunos como era a música da época;

Desenvolvimento

De forma a introduzir a cultura monástica, popular e cortesã passar um vídeo da Escola Virtual (<https://lmsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/17350/L?se=2383&seType=&coId=111393>)

Colocando a seguinte questão:

- . Identifica uma característica de cada tipo de cultura existente na Idade Média.
- Sistematizar a informação presente no vídeo através da utilização de um power point e no mesmo dar o exemplo de uma canção de amigo redigida por D. Dinis.
- De seguida mostrar dois documentos iconográficos que representam a cultura cortesã e a cultura popular e analisar em conjunto com os alunos colocando as seguintes questões:
 1. Que tipos de cultura estão representados nos Docs. 2 e 3, respetivamente? Fundamenta, usando um elemento de cada imagem.
 2. O que podemos concluir sobre as características da sociedade medieval a partir destas imagens?

-Recorrendo à exposição explicar a importância dos mosteiros na cultura medieval.

- Mostrar um excerto de um vídeo que demonstrava o que era um scriptorium e os trabalhos que nele eram desempenhados

- Seriam colocadas questões aos alunos sobre o excerto que estes deveriam escrever no caderno antes de o visualizarem:

A qual dos três tipos de cultura se refere este excerto?

Que outros elementos aprendeste sobre esta cultura?

Conclusão - Sistematização das principais ideias desenvolvidas na aula pedindo a dois alunos que se refiram às ideias que consideraram mais importantes desenvolvidas na aula

Tarefa da Semana

Responder a um questionário no google forms correspondente aos conteúdos abordados

Bibliografia

Barreira, A., Moreira, M. (2018) Páginas da história7. Lisboa: Asa

Ramos, R. (coord.). (2015) História de Portugal. Lisboa: Esfera dos livros

Proença, C.(2018) Uma história concisa de Portugal. Lisboa:Temas e debates- círculo de leitores

Anexo XII- Exemplo de Folha de aula partilhada com os alunos nas aulas síncronas

2019-2020| 3º Período

História 7º- 3-4.05.2020

Aula 7

Sumário: Manifestações da cultura europeia no período de renovação dos séculos XII e XIII.

Tema: Apogeu e desagregação da “ordem” feudal. As principais expressões da religião e cultura no período de renovação dos séculos XII e XIII.

Ideia chave: No período de reanimação e reabertura da Europa, nos séculos XII e XIII, vão-se também desenvolver novas expressões religiosas e culturais, que refletem as mudanças em curso nos outros domínios da realidade.

Aprendizagens Essenciais**A- Conteúdos**

1. Compreender o papel exercido pelas instituições monásticas e pelas cortes régias e senhoriais na produção e disseminação de cultura;
2. Distinguir manifestações de cultura monástica, cortesã e popular;
3. Contextualizar o surgimento das universidades em Portugal e na Europa;
4. Relacionar a fundação das Ordens Mendicantes com transformações internas da Igreja e a reanimação das cidades.

B- Competências

1. Localizar no espaço e no tempo os eventos estudados, sequenciando-os
2. Mobilizar elementos do contexto histórico-cultural para compreender eventos e processos
3. Aperfeiçoar a interpretação de fontes audiovisuais (selecionar informação relevante e começar a inferir elementos implícitos e pontos de vista de autores)

AECO| EB 2,3 Inês de Castro

3 de Junho 2020

As profs.

Manuela Carvalho

Catarina Escoval