



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A utilização de imagens no ensino de História e Geografia de Portugal. A perceção dos professores.

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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

2023, Mariana de Castro Fernandes



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Mariana de Castro Fernandes

A utilização de imagens no ensino de História e Geografia de Portugal. A perceção dos professores.

Dissertação Final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo de Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Luís Mota

Maio 2023

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Mota, que despoletou ainda mais o meu interesse pela área da História, soube sempre dizer as palavras certas, nas alturas certas, teve a paciência e a calma que precisei, a disponibilidade, a dedicação, a amizade.

Aos/Às professores/as envolvidos/as no estudo que me ajudaram a crescer, a aprender e a ter novas perspetivas por terem a amabilidade, disponibilidade e vontade de me ajudar a dar novos rumos às minhas práticas.

Às escolas, professores/as e alunos/as com os quais tive a oportunidade de contactar no decorrer da minha formação pela colaboração, entajuda e os desafios lançados. Por me mostrarem o bom e o menos bom desta profissão que tanto nos pode dar.

Aos/Às professores/as e à escola que me acolheram no meu ensino básico que foram e continuam a ser abraço, casa, família, por me terem permitido ser quem sempre quis ser, por me darem as bases mais importantes para um mundo que consegue ser um pouco de tudo e, ainda, os valores e as virtudes que quero ter sempre comigo.

À Susana, a responsável por este sonho tão bonito de querer ser professora, por me ter dado tanto e transmitido ainda mais, por continuar a ser uma fonte de referência pela amizade, amor, carinho e coragem transmitidos naqueles que foram os anos mais bonitos da minha infância e mesmo nos dias que correm.

Ao Leonardo, ao Gonçalo, ao Bruno, à Diana, à Sara, à Maria e à Beatriz. Aos amigos que trago desde as fraldas que partilharam comigo todas as etapas desta vida, que viajaram e viveram comigo esta vida tão boa. Pelas memórias construídas, as lágrimas choradas, as gargalhadas dadas. Pelas maratonas de filmes e de estudo. Pela presença em todos os momentos fulcrais e pelo apoio incondicional. É como costumamos dizer: das fraldas às bengalas!

À Catarina, à Zé, à Bruna, à Mariana, à Inês e à Sandrina por ter feito parte do início deste caminho tão bom e tão duro, por terem estado nos momentos de desespero e nos momentos de pura tranquilidade, por terem feito com que a licenciatura fosse mais fácil mesmo no meio do caos. Pelas noites de estudo e pelas noites de farra, pelos dias de sorte e os dias de azar. Pelas conversas de café em qualquer esquina, pelos momentos de

silêncio em qualquer canto. Pela presença, amizade e companheirismo. Foram e são a família que menos esperei ter!

À Bárbara, à Ana, à Sofia, à Bruna, à Joana, à Beatriz, à Catarina e à Rafaela. À família de praxe, aquela que escolhi e que me escolheu, aquela que me fez viver Coimbra da forma mais bonita possível. A família que chorou à beira do Mondego comigo, a que traçou capa em frente à Sé comigo, a que viveu até ao último instante todas as tradições da nossa cidade. Obrigada por serem as melhores recordações, os melhores sorrisos, as melhores lágrimas. Que sejamos sempre a capa de abrigo umas das outras!

Aos meus tios e tias, primos e primas, por serem o meu porto de abrigo, por serem o colo que sabe sempre bem, o ombro amigo para todas as ocasiões. Pelos momentos bons e os mais difíceis, pelos abraços de alegria e os de reconforto.

Ao Francisco, o irmão, o primo, o amigo, o padrinho, por ter sido sempre a paz e a calma mesmo no meio do caos. Por ter sido o único em muitos momentos. Por me tirar a paciência e a devolver em dobro. Longe ou perto, seremos sempre o abrigo um do outro!

Aos meus pais pelo apoio incondicional, pela motivação constante, pela presença deles em todos os segundos. Por sentirem sempre quando mais precisava deles e me animarem de todas as maneiras possíveis. Por me permitirem chegar até aqui, por serem o colo mais acolhedor, o incentivo mais especial. Obrigada por acreditarem tanto ou mais que eu. Obrigada por serem vocês!

À minha irmã que me mostrou Coimbra de castanho e branco e me ajudou a apaixonar-me pelo azul e laranja, por ter vivido estes cinco anos comigo da mesma maneira que viveu os anos dela. Por todas as vezes que reclamou comigo, que me ajudou, que me ouviu, que me aturou, por todas as vezes que sentiu as minhas dores e as minhas conquistas. És a casa que nunca quero perder!

Ao meu cunhado, por se juntar à minha irmã e arranjam sempre algo com o qual gozarem comigo. Por ter feito parte destes últimos anos e ser o apoio discreto que precisei, por partilhar comigo os melhores momentos. Por ser o irmão que nunca tive!

Ao Alexandre, por ser a melhor maneira de viver, o porto de abrigo, a calma, a paz, a coragem, o desafio. Por ter vivido tão intensamente quanto eu todas as etapas deste projeto, por ter sido uma motivação constante, por nunca me deixar desistir e acreditar naquilo sou capaz de ser e fazer. Por saber sempre como me fazer acreditar, brilhar e ganhar. Obrigada por todo o amor, honestidade e coragem de viveres esta vida comigo!

Aos meus avós e ao meu tio António, por terem sido a minha inspiração a vida toda. Por me terem ensinado tanto, por me terem possibilitado viver tanto. Pelas histórias partilhadas e pelas histórias vividas. Pelo colo que sempre me deram, pelo amor que sempre partilharam, pela leveza que sempre transmitiram. Serão sempre o meu maior orgulho, a minha eterna paixão, a minha maior saudade.

Obrigada!!

A utilização de imagens no ensino de História e Geografia de Portugal. A perceção dos professores.

Resumo: O trabalho que se apresenta insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa II, do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. O relatório encontra-se organizado em duas partes, a primeira centra-se na prática pedagógica, enquanto a segunda dá nota de uma investigação qualitativa em educação.

A primeira parte apresenta a caracterização do contexto socioeducativo em que decorreram os estágios pedagógicos, acompanhados do relato crítico e reflexivo sobre um conjunto de experiências significativas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB.

Adotando, como estratégia de investigação, o estudo de caso, teve-se como propósito compreender a utilização das imagens no ensino da História e Geografia de Portugal, buscando-se a resposta à pergunta problema “De que forma, os professores, utilizam as imagens nas aulas de História e Geografia de Portugal?”. Partindo de uma amostra de conveniência, mobilizou-se, como técnica de recolha de dados, a entrevista, com recurso a um guião. Os dados obtidos foram sujeitos a análise de conteúdo da qual resultaram um mapa conceitual e uma matriz de redução de dados.

Globalmente, constata-se que os/as professores/as recorrem frequentemente às imagens, visando fins e conteúdos diversificados, e acreditam na sua potencialidade para as aprendizagens dos/as alunos/as, todavia assinalam alguns constrangimentos associados ao recurso das imagens.

Palavras-Chave: 2º ciclo do ensino básico; História e Geografia de Portugal; Fotografia; Artes Plásticas; Banda desenhada; Cinema.

The use of images in teaching History and Geography of Portugal. Teacher's perception.

Abstract: The present work is part of the Curricular Unit of Educational Practice II, of the master's degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd CBE. The report is organized in two parts, the first focuses on pedagogical practice, while the second notes a qualitative investigation in education.

The first part presents the characterization of the socio-educational context in which the pedagogical internships took place, accompanied by a critical and reflective report on a set of significant experiences developed in the 1st and 2nd CBE.

Adopting the case study as a research strategy, the purpose was to understand the use of images in the teaching of History and Geography in Portugal, seeking the answer to the problem question "How do teachers use images in History and Geography classes in Portugal?". Starting from a convenience sample, the interview was mobilized as a data collection technique, using a script. The data obtained were subjected to content analysis which resulted in a conceptual map and a data reduction matrix.

Overall, it appears that teachers often resort to images, aiming at different purposes and contents, and believe in their potential for student learning, however they point out some constraints associated with the use of images.

Key words: 2nd Cycle of Basic Education; History and geography of Portugal; Photography; Visual arts; Comics; Movie theater.

Sumário

INTRODUÇÃO	3
PARTE I – PRÁTICA EDUCATIVA	7
CAPÍTULO 1 – CONTEXTOS DE 1.º E 2.º CICLOS DE ENSINO BÁSICO	9
CAPÍTULO 2 – INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....	21
A. Experiência(s) significativa(s) no 1.º CEB	23
B. Experiência(s) significativa(s) no 2.º CEB	28
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	39
CAPÍTULO 3 – ASPETOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	41
A. Enquadramento Teórico	43
B. Das opções metodológicas	51
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXOS.....	115
APÊNDICES	121

Lista de abreviaturas

1. CEB – Ciclo de Ensino Básico
2. HGP – História e Geografia de Portugal
3. PI – Península Ibérica

Lista de figuras

Figura 1: *A volta do mercado* de Silva Porto

Lista de tabelas

Tabela 1 – Número de alunos/as por naturalidade no Ensino Básico

Tabela 2 – Horário de funcionamento da escola de 1.º CEB

Tabela 3 – Mapa conceptual da análise de conteúdo (Amado, 2014)

Tabela 4 – Recorte da categoria “Fotografias”

Tabela 5 – Recorte da categoria “Artes Plásticas”

Tabela 6 – Recorte da categoria “Banda desenhada/*charges*”

Tabela 7 – Recorte da categoria “Cinema”

INTRODUÇÃO

O relatório que se apresenta insere-se no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), na unidade curricular Prática Educativa II. No decorrer do processo de formação inicial verificou-se uma grande mobilização de imagens por parte dos/as professores/as em todos os ciclos de ensino com os quais se contactou. Tal facto despoletou um interesse em se tentar perceber de que forma cada um/a dos/as professores/as mobilizava esse recurso, desde a sua seleção à utilização em contexto de sala.

Uma vez que o estudo não se desenvolveu no contexto da prática educativa supervisionada, achou-se pertinente dividir o presente trabalho em duas partes distintas. A primeira parte relaciona-se com a prática educativa supervisionada, abordando-se os contextos educativos e apresentando-se experiências significativas desenvolvidas. A segunda parte foca-se no estudo empírico explicitando-se as opções teórico-metodológicas e apresentam-se os dados e os resultados obtidos.

Desta forma, o primeiro capítulo foca-se nos contextos educativos de 1.º e 2.º CEB, onde se procura apresentar o agrupamento de escolas e as escolas onde decorreram os estágios pedagógicos, atendendo às suas especificidades e à missão explanada no Projeto Educativo do Agrupamento. Para além disso, apresentam-se as turmas com as quais se contactou, tendo-se em conta as suas particularidades, os seus níveis de aprendizagem, assim como as fragilidades que as mesmas apresentavam.

Num segundo capítulo expõem-se diversas experiências significativas em cada um dos ciclos de ensino. Desta forma, apresentam-se os recursos e estratégias mobilizados/as para as intervenções, procurando explicar como foram utilizados/as no contexto de aula, as aprendizagens pretendidas com cada um dos recursos e as fragilidades sentidas no decorrer de cada intervenção.

Através das experiências vividas no decorrer dos estágios e em todo o percurso educativo, constatou-se que o recurso às imagens, independentemente da sua tipologia, é uma constante na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). Desta forma, considerou-se pertinente estudar de que forma os/as professores/as da disciplina utilizam as imagens em contexto de aula.

Assim, no terceiro capítulo apresentam-se as decisões tomadas e que orientaram o estudo que se apresenta. O capítulo inicia-se com uma contextualização teórica, onde se abordam as imagens e as suas tipologias, assim como pontos a ter em conta na sua utilização. Posteriormente, enunciam-se as escolhas a nível metodológico, de um estudo que teve como pergunta de partida “De que forma, os professores, utilizam as imagens nas aulas de História e Geografia de Portugal?” e como objetivos específicos os seguintes: avaliar a utilização de imagens na prática pedagógica dos/as professores/as de HGP, compreender os critérios que os/as professores/as utilizam para selecionar as imagens para explorar nas aulas de HGP, explicar de que modo os/as professores/as de HGP analisam as imagens no contexto das aulas e aferir a importância, para os/as professores/as, da utilização das imagens para a aprendizagem de HGP. Parte-se de uma amostra de conveniência, quatro professores/as de HGP, e mobilizou-se, como técnica de recolha de dados, a entrevista semiestruturada, com recurso a um guião. Os dados obtidos foram sujeitos a análise de conteúdo, de que resultou um mapa conceitual e uma matriz de redução de dados.

No quarto capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos, realizando-se uma descrição por categoria dos resultados obtidos, dialogando com a literatura procurando obter uma leitura compreensiva das narrativas dos/as professores/as.

O relatório final encerra, naturalmente, com as considerações finais, divididas, também elas, em dois momentos. Inicialmente reflete-se sobre a prática educativa e as experiências significativas apresentadas e, num momento seguinte, o foco coloca-se no estudo empírico. Aqui procura-se dar resposta a cada um dos objetivos da investigação e, em termos globais, responder à questão de partida. Nestas considerações, insere-se, ainda, uma abordagem às limitações do estudo, bem como a outros caminhos passíveis de serem percorridos.

PARTE I – PRÁTICA EDUCATIVA

CAPÍTULO 1 – CONTEXTOS DE 1.º E 2.º CICLOS DE ENSINO BÁSICO

Neste capítulo pretende-se apresentar o contexto educativo no qual se desenvolveram as intervenções pedagógicas, realizadas no decorrer dos estágios curriculares desenvolvidos com duas turmas, uma de 1.º CEB e outra de 2.º CEB. Procurar-se-á descrever o funcionamento e organização do agrupamento no qual as escolas se inserem, em conjunto com a missão definida no seu projeto educativo, e as instituições escolares onde se incluem as turmas com as quais as intervenções foram colocadas em prática. Partir-se-á, assim, de uma descrição geral para uma mais detalhada de forma a apresentarem-se as características das turmas e, posteriormente, as referidas intervenções.

O Agrupamento de Escolas

O Agrupamento onde se inserem as instituições escolares nas quais se realizaram as intervenções situa-se na região de Coimbra, englobando desde o nível jardim de infância ao 3.º CEB, contando com um total de 14 (catorze) instituições, sendo que quatro instituições são de ensino pré-escolar, oito do 1.º CEB e duas são de 2.º e 3.º CEB. Dos/as 1627 (mil seiscientos e vinte e sete) alunos/as que estudam no Agrupamento, de acordo com o Projeto Curricular do mesmo, 201 (duzentos e um) frequentam as escolas de ensino Pré-Escolar, 680 (seiscientos e oitenta) frequentam o 1.º CEB, 353 (trezentos e cinquenta e três) estão no 2.º CEB e os/as restantes 393 (trezentos e noventa e três) alunos/as desenvolvem os seus estudos no 3.º CEB (Projeto Curricular do Agrupamento, 2021). Importa salientar que do total de alunos/as apenas um/a se encontra em situação de ensino doméstico, encontrando-se os/as restantes a frequentar fisicamente as escolas de ensino básico. É de referir, ainda, que dos/as 1627 (mil seiscientos e vinte e sete) alunos/as matriculados/as que frequentam as escolas do Agrupamento, 40 (quarenta) foram transferidos/as de outras escolas (Projeto Curricular do Agrupamento, 2021).

No que diz respeito ao país de origem, o grupo de crianças que integram o agrupamento é heterogéneo, podendo-se verificar tal facto na tabela 1, presente no Projeto Curricular de Agrupamento. Importa, no entanto, salientar que os dados mencionados na tabela dizem respeito às crianças que frequentam o ensino básico, não havendo qualquer informação no que respeita à naturalidade das crianças que frequentam o ensino pré-escolar.

Tabela 1

Número de alunos/as por naturalidade no Ensino Básico. Fonte: Projeto Curricular do Agrupamento, 2021, pp. 9-10.

País de origem	N.º de Alunos Ensino Básico
Alemanha	1
Angola	20
Brasil	158
Bulgária	1
Cabo Verde	1
Canadá	1
China	6
Equador	1
Espanha	1
Estados Unidos da América	1
França	4
Geórgia	1
Indonésia	1
Irão	1
Iraque	1
Itália	1
Marrocos	1

Moçambique	7
Moldávia	1
Nepal	1
Países Baixos	1
Paquistão	1
Polónia	2
Portugal	1535
Reino Unido	2
Roménia	2
São Tomé e Príncipe	2
Síria	1
Sudão do Sul	2
Timor Leste	1
Tunísia	1
Ucrânia	9
Venezuela	6

Tendo em conta este universo diverso é importante ressaltar a importância de se apresentar uma educação de qualidade, inclusiva e adequada a cada elemento da comunidade educativa, sendo essa a missão do Agrupamento, presente no Projeto Educativo do mesmo – um documento que se assume

[...] como o documento orientador da ação educativa do Agrupamento, enunciando, com base nos normativos legais em vigor e através do conhecimento da realidade envolvente, o modo como pretendemos intervir

e transformar, criando oportunidades, apostando na conceção de uma marca distintiva que postule uma escola para todos e para cada um. (Projeto Educativa, 2021-2023, p.3) –:

Desta forma, a missão do Agrupamento passa por

apresentar uma escola de qualidade, inclusiva e adequada às exigências da comunidade educativa e da sociedade, garantindo que todos têm uma educação apropriada que corresponda a saberes estruturantes, visando a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, críticos, tolerantes e comprometidos com uma sociedade mais justa, solidária, humana e inclusiva (Projeto Educativo, 2021-2023, p. 5).

De modo a acompanhar os/as alunos/as e a certificar que a missão é cumprida, o Agrupamento conta com um total de 216 (duzentos e dezasseis) docentes, divididos entre Intervenção Precoce (cinco docentes), Pré-Escolar (doze docentes), 1.º CEB (quarenta e cinco docentes), Educação Especial (vinte e dois docentes), 2.º/3.º CEB (cento e vinte e nove docentes) e Inglês do 1.º CEB (três docentes). Para além do pessoal docente, existe ainda o pessoal não docente que inclui dois/duas psicólogos/as, oito assistentes administrativos/as e um/a coordenador/a do pessoal operacional. Incluído ainda no pessoal não docente, encontram-se os/as assistentes operacionais que são, no total, 52 (cinquenta e dois) elementos que se encontram divididos pelas diversas escolas.

A escola de 1.º CEB

A escola de 1.º CEB onde se realizou a prática educativa supervisionada está localizada numa zona habitacional e de forte desenvolvimento nas áreas de serviços e comércio. Uma vez que a realização do estágio nesta escola se inseriu em pleno contexto de pandemia face à Covid-19, a escola encontrava-se a funcionar por turnos, como podemos observar na tabela 2, sendo que a mesma encerrava para todos à mesma hora – 17h30 – nos dias úteis.

Tabela 2

Horário de funcionamento da escola de 1.º CEB.

Período do dia	Primeiro Turno (2º e 3º Anos)	Segundo Turno (1º e 4º Anos)
Manhã	08h45mins – 12h15mins	09h00mins – 12h30mins
Tarde	13h45mins – 15h15mins	14h15mins – 15h45mins
AEC's	15h45mins – 16h45mins	16h15mins – 17h15mins

Esta instituição escolar conta com um total de 255 (duzentos e cinquenta e cinco) alunos/as, tendo, no geral, um nível socioeconómico muito diversificado. Estes alunos/as encontram-se distribuídos/as pelos quatro anos de escolaridade presentes na escola, sendo 70 (setenta) no 1.º ano, divididos/as por 3 (três) turmas, 87 (oitenta e sete) no 2.º ano, também divididos/as por 3 (três) turmas. Nos 3.º e 4.º anos existem 50 (cinquenta) e 48 (quarenta e oito) alunos/as, respetivamente, divididos/as por 2 (duas) turmas em ambos os anos, perfazendo um total de 10 (dez) turmas. Cada turma era acompanhada por um docente, o que indica um total de 10 (dez) docentes.

A escola é constituída apenas por um edifício com dois pisos e 8 (oito) salas, uma área específica para a unidade de apoio especializado para a educação de alunos/as com multideficiência, uma biblioteca escolar, um salão polivalente, refeitório, cozinha e instalações sanitárias para professores/as e alunos/as. No espaço exterior, existe um campo de cimento e um espaço amplo, em toda a volta da escola, por onde os/as alunos/as podem circular. Devido às restrições impostas pela Direção-Geral de Saúde face ao combate à Covid-19, este último espaço encontrava-se dividido por anos de escolaridade, onde os/as alunos/as do 3.º ano apenas podiam estar no espaço destinado ao 3.º ano, por exemplo, de forma a diminuir os contactos entre pessoas.

Também dentro das salas essas normas se faziam sentir, ao existir uma mesa para cada aluno/a, sendo o número total de mesas igual ao número total de alunos/as mais o/a professor/a que os/as acompanha. O número de cadeiras é, também, igual ao número total de alunos/as mais o/a professor/a, sendo que na sala onde foi realizada a prática educativa supervisionada existiam mais duas cadeiras, destinadas às professoras estagiárias. A par das mesas e das cadeiras, todas as salas têm um projetor, um computador, um

quadro de giz, uma bancada, armários e um placar ao dispor das necessidades dos/as alunos/as e do/a professor/a.

A escola de 2.º CEB

A escola de 2.º CEB onde se desenvolveu a prática educativa supervisionada está, também, localizada numa zona habitacional e de forte desenvolvimento nas áreas de serviços e comércio. Esta é composta por um total de 580 (quinhentos e oitenta) alunos/as, tendo, no geral um nível socioeconómico muito diversificado. Estes/as alunos/as encontram-se distribuídos/as por dois ciclos de ensino, o 2.º e 3.º, e pelos respetivos anos de escolaridade, que se dividem em diversas turmas. Assim, o 5.º ano de escolaridade conta com seis turmas, com número de alunos/as compreendido entre os 20 (vinte) e os 27 (vinte e sete), e o 6.º ano de escolaridade conta também com seis turmas, com uma média de 24 (vinte e quatro) alunos/as por turma, sendo que a turma mais pequena é composta por 19 (dezanove) alunos/as e a maior por 30 (trinta) alunos/as. No que diz respeito ao 3.º CEB, cada ano de escolaridade apresenta quatro turmas, com uma média de 23 (vinte e três) alunos/as nos 7.º e 9.º anos e de 26 (vinte e seis) alunos/as no 8.º ano. A escola tem, por isso, um total de 24 (vinte e quatro) turmas. Relativamente ao pessoal docente, a instituição conta com cerca de 70 (setenta) professores/as no total.

Ao seu nível físico a escola é composta por seis blocos que se podem subdividir em dois espaços: os blocos destinados ao funcionamento das aulas (blocos B, C, D e G) e os blocos destinados ao funcionamento dos serviços escolares (blocos A e R).

No que diz respeito aos blocos destinados ao funcionamento das aulas, estes destinam-se aos/as alunos/as desde o 5.º ao 9.º ano de escolaridade. São compostos por salas de aulas equipadas com diversos recursos destinados à dinamização de atividades letivas e casas de banho femininas e masculinas, distribuídas pelos dois pisos que compõem cada bloco. Todas as salas têm em comum a existência de um computador, um projetor e colunas, assim como quadro(s) verde e um placard, que estão à disposição dos/as docentes e dos/as discentes. O único bloco destinado à dinamização das aulas que não apresenta estas características é o bloco G, que se destina à concretização de aulas

de Educação Física. Este é composto por um campo de alcatrão, dois balneários e quatro pavilhões dentro do recinto escolar, sendo dois deles cobertos e os restantes descobertos.

Relativamente aos blocos destinados ao funcionamento dos serviços escolares, é de salientar o bloco A. Distribuídos pelos dois pisos que compõem este bloco encontra-se a secretaria, a reprografia/papelaria, a sala dos/as docentes, a enfermaria, a sala da direção, a biblioteca escolar, uma sala para a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e casas de banho femininas e masculinas. O refeitório e o bar dos/as alunos/as encontrasse no bloco R, pertencendo este bloco também aos blocos destinados aos serviços escolares.

A turma de 1.º CEB

A prática educativa supervisionada do 1.º CEB realizou-se com uma turma de 3.º ano de escolaridade, composta por 24 (vinte e quatro) alunos/as, sendo 16 (dezassex) raparigas e 8 (oito) rapazes e nenhuma destas crianças se encontrava a repetir o ano. Na turma existia uma grande variedade de nacionalidades, sendo que 5 (cinco) alunos/as eram brasileiros/as, 1 (um/a) aluno/a era romeno/a e outro/a era russo/a. Todos/as os/as alunos/as frequentaram o jardim-de-infância, sendo que 4 (quatro) destes/as frequentaram o mesmo no Brasil. Do total de alunos/as da turma, 10 (dez) frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) disponibilizadas na escola.

De um modo geral a turma situava-se no nível bom de aprendizagem global. Existiam, ainda assim, alguns/mas alunos/as com dificuldades de raciocínio, de expressão oral, de concentração, de cálculo, de leitura e escrita de números e decomposição dos mesmos e, ainda, de resolução de problemas. Detetavam-se, ainda, fragilidades ao nível do Português, nomeadamente na estrutura e coerência de textos, na ortografia e na organização do discurso. Tendo em conta o exposto, 5 (cinco) alunos/as eram acompanhados/as por um/a professor/a auxiliar, estando com o/a mesmo/a uma hora por semana.

O contacto com esta turma foi realizado em plena pandemia provocada pela Covid-19, o que levou a que, a certa altura, as intervenções realizadas passassem para o regime *on-line*. Neste regime, as aulas tinham lugar via *Google Meets* e o encontro com a

turma acontecia durante uma hora, às segundas e terças-feiras, demorando, por vezes, mais tempo. Contudo, a grande maioria das intervenções foram lecionadas em regime presencial.

A turma de 2.º CEB

No decorrer do estágio curricular no 2.º CEB o trabalho foi desenvolvido com uma turma de 5.º ano, constituída por 20 (vinte) crianças, sendo 14 (catorze) rapazes e 6 (seis) raparigas, com idades compreendidas entre os 10 (dez) e os 11 (onze) anos. Este grupo caracterizava-se por ser dinâmico, interessado, participativo e colaborador tanto com os/as professores/as como entre si – apesar dos conflitos pontuais que aconteciam – o que possibilitava a realização de diversas atividades em contexto de aula.

Apesar de ser uma turma em que a grande maioria dos/as alunos/as apresentavam resultados a nível do muito bom, existiam crianças que, devido às suas dificuldades, obtinham resultados menos positivos. Estes/as alunos/as em questão, 3 (três) no total, encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, sendo acompanhados/as com medidas universais e seletivas, que foram sendo revistas e adaptadas ao longo do ano, tendo em conta a evolução que os/as alunos/as iam apresentando. Ainda no 1.º período do ano letivo 2021/2022, foi detetado um caso de daltonismo num/a dos/as alunos/as que mais tarde se veio a confirmar. Desde o primeiro momento de suspeita, e mesmo não estando o/a aluno/a em causa ao abrigo do Decreto supramencionado, a professora titular da turma começou a adotar medidas que auxiliaram o/a mesmo/a a compreender melhor os recursos utilizados em contexto de aula. Essas medidas foram, também, sendo adotadas por mim e pelas companheiras de estágio no decorrer da prática educativa supervisionada.

O capítulo inicia com uma caracterização do agrupamento de escolas, onde se procurou identificar o número de estabelecimentos educativos assim como a sua distribuição por níveis de ensino. É ainda feita uma análise do ponto de vista das crianças que nele realizam os seus estudos, tendo em conta o nível de ensino em que se encontram e

a sua naturalidade, como também do ponto de vista do pessoal docente e não docente e a sua distribuição pelas diversas instituições de ensino que pertencem ao agrupamento. Antes de se avançar para a caracterização das escolas, tendo em conta o número de alunos/as e professores/as e o espaço físico das escolas onde se realizaram os estágios curriculares, procurou-se explanar a missão do Agrupamento para com a sua comunidade educativa e a sociedade envolvente, missão essa que se encontra exposta no Projeto Educativo de Agrupamento, um documento que traduz os princípios e orienta a ação educativa. Finalmente, abordou-se as turmas envolvidas no processo de prática educativa supervisionada descrevendo-as ao nível do número de alunos/as, idades e aspetos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 2 – INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste capítulo apresentam-se e analisam-se um conjunto de experiências significativas concretizadas no âmbito da prática educativa supervisionada. Em primeiro lugar, apresentar-se-ão duas intervenções concretizadas no 1.º CEB, com a turma de 3.º ano de escolaridade, e, posteriormente, descrever-se-ão três intervenções realizadas com a turma de 5.º ano de escolaridade. Assim, procurar-se-á explicitar o que se desenvolveu na prática refletindo sobre as metodologias utilizadas e os recursos convocados para a realização de cada uma das intervenções.

A. Experiência(s) significativa(s) no 1.º CEB

1.ª Intervenção

O contacto com os/as alunos/as para a leção da primeira intervenção, no âmbito da área de Estudo do Meio, decorreu em regime *on-line* devido a um confinamento da turma por causa da pandemia provocada pela Covid-19. A sessão foi programada para durar apenas uma hora, no entanto, acabou por prolongar-se durante 90 (noventa) minutos. Nela procurou-se dar a conhecer o passado do meio local, os símbolos locais e nacionais e os costumes e tradições de outros povos (ver planificação da intervenção no Apêndice 1). Para tal foi apresentado aos/as alunos/as um *PowerPoint* (Apêndice 2) contendo diversas imagens relativas ao que se pretendia abordar, acompanhadas de respetivo título e alguns pontos que descreviam as imagens utilizadas.

Uma vez que não era possível apresentar material concreto à turma relativo aos conteúdos em análise, a utilização do *PowerPoint* permitiu que esta obtivesse uma imagem concreta daquilo que era abordado. Desta forma, este recurso serviu de base para toda a sessão e os/as alunos/as foram sendo convocados/as a participarem em diversos momentos da sessão, de forma a poderem demonstrar os conhecimentos que já possuíam e que foram capazes de adquirir no decorrer da aula.

Foi nesses momentos de participação dos/as alunos/as que se procurou que os/as mesmos/as mobilizassem para a aula os conhecimentos do quotidiano sobre o que se abordava, tendo-lhes sido colocadas questões como “Conhecem este pastel?”, “Sabem que canção é esta?”, “Reconhecem alguma destas figuras públicas?”, entre outras, ou simplesmente deixando que apresentassem as suas ideias/conhecimentos relativos ao

conteúdo em análise, gerando-se, assim, diversas discussões em grande grupo. Estas discussões possibilitaram a mobilização de conhecimentos prévios da turma, nomeadamente no que diz respeito à localização no espaço do distrito de Coimbra, com recurso a um mapa, e da perceção da existência de uma imagem de Sophia de Mello Breyner Andersen, uma personagem já abordada em aulas da área de Português, por exemplo.

Na abordagem de questões relacionadas especificamente com outros países, a mobilização dos conhecimentos dos/as alunos/as nacionais desses países, através de questões colocadas por mim ou pelos/as próprios/as colegas, possibilitou uma explicação mais detalhada das questões que se abordavam e a apresentação de outras, para além de permitir que os/as alunos/as pudessem melhorar as suas capacidades de discussão, argumentação e o próprio relacionamento entre pares.

A sessão prosseguiu, assim, numa lógica de “ampliação”, isto é, começou por se abordar o meio local, seguindo-se o meio nacional e, no final, o internacional. Uma vez que se tratava de uma turma de 3.º ano de escolaridade, esta organização de conteúdos mostra-se a mais adequada por ser difícil a crianças de sete/oito anos compreenderem aquilo que não conhecem sem antes terem exemplos mais próximos e concretos. Isto, contudo, não exige que esta metodologia seja aplicada em todos os momentos. Tendo isto em conta, a abordagem “do mundo” em primeiro lugar – em vez de ser o último momento da intervenção – teria sido, também, bastante vantajosa, não só do ponto de vista de integrar os/as alunos/as não portugueses/as logo de início, com as suas histórias e conhecimentos, como também do ponto de vista de tornar a aula mais interativa desde o primeiro momento. Os/As alunos/as ao sentirem que os seus conhecimentos e partilhas são válidos, ficam mais à vontade para participar nas sessões, não se colocando na expectativa e meramente a assistir aos diversos momentos. Abordando o mundo em primeiro lugar daria espaço a uma intervenção no sentido de uma abordagem cada vez mais específica, aproximando-se progressivamente daquilo que era o objetivo da intervenção, o meio local.

Algo também bastante interessante de ser abordado de forma diferente relaciona-se com os conceitos de “brasão”, “bandeira” e “hino” quando estudámos os símbolos locais e nacionais. Aquando da exploração dos conceitos, mesmo sendo os/as alunos/as questionados/as sobre os mesmos, estes/as não tiveram um espaço de tempo para, por

eles/as mesmos/as, pesquisarem sobre os conceitos, quer utilizando o próprio computador/tablet, quer recorrendo a um dicionário. Ter tido esse momento de pesquisa e a oportunidade de refletir sobre aquilo que encontram para formularem uma definição de cada conceito, tornaria a aprendizagem mais significativa, mais gratificante. Este método poderia ter sido aplicado não só para a perceção do significado dos conceitos, como também para a aquisição de exemplos visuais e, ainda, de uma abordagem mais específica no que toca aos elementos que preenchem um brasão e uma bandeira. No que diz respeito especificamente à abordagem da bandeira e hino nacionais, estes poderiam, também, ter sido abordados em conjunto, aquando da explicitação dos significados dos elementos que compõem cada um destes símbolos. Desta forma, a História de Portugal e da formação do país seria melhor compreendida, possibilitando, ainda, que os/as alunos/as adquirissem bases para os anos de escolaridade seguintes onde, mais aprofundadamente, abordarão essa problemática.

Sendo a sessão lecionada em regime *on-line*, a avaliação por observação direta numa sessão de transmissão de conhecimentos, de primeiro contacto com os conteúdos em análise, fez-se sentir como a melhor opção. Nesta observação tentou-se compreender, no decorrer da sessão, se os/as alunos/as eram capazes de reconhecer no quotidiano os símbolos locais e nacionais que se abordaram e se compreenderam a importância dos mesmos para a sociedade. Assim, através das discussões estabelecidas ao longo da sessão, foram sendo recolhidos dados avaliativos de cada aluno/a que no final possibilitou compreender que alunos/as atingiram ou não os objetivos estabelecidos para a sessão.

2.ª Intervenção

A leção desta 2.ª intervenção decorreu presencialmente e teve um cariz multidisciplinar, albergando as áreas curriculares de Português e Estudo do Meio. Desta forma, teve uma duração de cerca de 3 (três) horas, com uma pausa de 30 (trinta) minutos que correspondeu ao intervalo da componente letiva no respetivo dia.

Ao nível do Estudo do Meio procurou-se abordar os astros, nomeadamente o sistema solar e os planetas que o compõem. Já em Português, quis que os/as alunos/as desenvolvessem as capacidades de seleção, organização e apresentação de informação,

tendo como tema os planetas do sistema solar (ver planificação da intervenção no Apêndice 3).

Para a leção desta intervenção a turma foi dividida em oito grupos de três elementos, previamente constituídos, e a cada grupo foi atribuído um planeta do sistema solar e entregue informação relativa a esse mesmo planeta (Apêndice 4). O objetivo da intervenção seria cada grupo realizar uma apresentação oral para a restante turma sobre o respetivo planeta, procedendo-se, depois de cada apresentação, à auto e heteroavaliação de cada grupo, recorrendo-se a uma grelha de avaliação (Apêndice 5) distribuída pelos/as alunos/as antes das apresentações.

Uma vez que seria a primeira vez que, em contexto de aula, os/as alunos/as ouviram conceitos como “sistema solar”, “planetas”, “astros”, “lua” e “estrela”, por exemplo, esta intervenção começou com uma breve contextualização sobre estes mesmos conceitos. No decorrer do diálogo com a turma, alguns/mas alunos/as demonstraram possuir conhecimentos importantes para a compreensão destes conceitos e, por isso mesmo a intervenção desses/as alunos/as foi bastante pertinente. Para além de poderem auxiliar os/as restantes colegas, estes/as alunos/as puderam desenvolver capacidades de comunicação e argumentação e sentirem-se parte da construção do seu próprio conhecimento e também do dos/as colegas. Estes momentos de partilha de conhecimentos entre alunos/as, torna-os/as mais confiantes de si mesmos/as e das suas capacidades, melhorando a autoestima e consequentemente o seu bem-estar. Tudo isto contribuiu para uma sessão de partilha de conhecimentos, de cooperação e entreajuda, transformando o ambiente educativo num local seguro e calmo.

A distribuição dos/as alunos/as pelos diversos grupos também ajudou nestes últimos aspetos. Embora a turma de 3.º ano se encontrasse num nível bom de aprendizagem, existiam alunos/as que necessitavam de um acompanhamento mais específico, por isso, na formação dos grupos teve-se esses alunos/as em atenção e colocou-se um/a desses/as alunos/as em cada grupo. Posteriormente, procurou-se inserir nos grupos elementos que pudessem auxiliar os/as alunos/as naquilo que fosse necessário no decorrer do trabalho. Esta distribuição da turma não agradou a todos/as, muito por conta das amizades que tinham e dos grupos já estabelecidos por eles/elas próprios/as, e, por isso, os

momentos iniciais dos trabalhos de grupo foram tensos. No entanto, essa tensão não durou muito, tendo os/as estudantes percebido, sem intervenção nenhuma, da necessidade e importância de saberem trabalhar com qualquer pessoa e de serem capazes de se ajudar mutuamente.

No desenvolvimento do trabalho, as maiores dificuldades sentidas por todos os grupos foram a compreensão e a seleção da informação, assim como a construção do próprio texto de preparação para a apresentação oral. Estas dificuldades prendiam-se, essencialmente, pelo desconhecimento de algum vocabulário existente nas informações entregues a cada grupo. Assim, pediu-se a cada elemento dos grupos que sublinhasse o vocabulário desconhecido e, posteriormente, recorresse a um dicionário para averiguar o seu significado. Esta estratégia possibilitou não só a aquisição de novos conceitos como a perceção, dentro de cada grupo, daquilo que cada elemento tinha mais dificuldades, tornando a ajuda dentro dos grupos mais observável. Aquando da construção dos textos, as dificuldades observaram-se, especialmente, quando cada grupo entregou o texto para correção. Aqui, notou-se a utilização das mesmas frases e vocabulário presentes nos textos informativos entregues aos grupos. Por isso, tentou-se que cada grupo tivesse em conta o vocabulário que desconhecia e assumisse que os restantes grupos também o desconheciam, promovendo a utilização de sinónimos e a alteração de frases de modo que não perdessem o seu sentido com a utilização de outras palavras. Desta forma, foi possível trabalhar com os/as alunos/as a planificação de textos, a sua escrita e reescrita e a utilização de sinónimos e de antónimos.

Sendo esta a primeira vez que os/as alunos/as desenvolviam e executavam uma apresentação oral e uma heteroavaliação mais detalhada, as dificuldades foram notórias nos momentos de apresentação e avaliação. Antes de os grupos começarem as apresentações, cada aluno/a recebeu a grelha de avaliação das apresentações orais e procedeu-se à explicação oral da mesma. Assim, procurou-se explicar todo o vocabulário desconhecido pela turma e a organização da própria grelha. Uma vez que a turma precisou de um exemplo concreto para entender a organização da grelha, procedeu-se à primeira apresentação oral e, no final desta, voltou-se a explicar à turma aquilo que teriam de fazer.

As dificuldades nas apresentações orais começaram a sentir-se logo na primeira apresentação, notando-se que a informação transmitida no início da intervenção e, posteriormente, não fora suficientemente clara. Foi pedido que todos os elementos do grupo interviessem na apresentação oral e o certo é que intervieram todos. No entanto, a intervenção teria de ser individual e esta realizou-se em forma de coro, tendo o grupo todo decorado/estudado o texto construído e efetuado uma leitura em coro. Nenhum grupo, ou elemento dos grupos, foi prejudicado por conta da situação, mas foram chamados à atenção, tendo-lhes sido explicado, no final das apresentações, que mesmo que as apresentações sejam em grupo, têm sempre um cariz individual e que todos os elementos do grupo devem apresentar, individualmente, uma parte do trabalho.

A avaliação dos/as alunos/as nesta intervenção baseou-se no trabalho construído, isto é, o texto que elaboraram para a apresentação oral e na própria apresentação oral. As auto e heteroavaliações dos/as alunos/as também foram utilizadas como instrumento de avaliação, servindo para perceber a capacidade avaliativa de cada elemento da turma. Com este instrumento de avaliação constatou-se que os/as alunos/as tendem a avaliar os/as colegas focando-se muito nas amizades estabelecidas e, por isso, foram diversas vezes alertados/as para realizarem as suas avaliações tendo em conta o trabalho apresentado. Após os alertas, foi então possível observar avaliações com base no trabalho efetuado e apresentado. Uma vez que as questões da avaliação ainda não estão muito patentes nos/as alunos/as das idades dos elementos da turma, é natural que o critério da amizade tenha um peso superior na avaliação dada que o próprio trabalho apresentado. Desta forma, o esclarecimento detalhado daquilo que se pretende avaliar é fulcral para um momento avaliativo mais prazeroso e fiável.

B. Experiência(s) significativa(s) no 2.º CEB

1.ª Intervenção

No primeiro contacto com a turma de 5.º ano de escolaridade abordou-se o tema das invasões bárbaras na Península Ibérica e o reino dos Visigodos, situado, no âmbito das

aprendizagens essenciais, no domínio “A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal” e no subdomínio “Os romanos na Península Ibérica”. Assim, a sessão planificada para 45 (quarenta e cinco) minutos, procurou seguir o caminho apresentado no manual escolar adotado pela escola para o respetivo ano (ver planificação da intervenção no Apêndice 6).

Desta forma, iniciou-se a sessão com uma exploração do conceito de *bárbaro*, realizando-se uma chuva de ideias para compreender as interpretações dos/as alunos/as, sendo proferidas frases que continham o conceito, de maneira que os/as alunos/as pudessem inferir o significado do mesmo. As ideias apresentadas por cada aluno/a foram sendo registadas no quadro verde. Após a audição dos/as alunos/as, foi-lhes apresentado o significado atual de *bárbaros*, possibilitando um confronto entre as ideias iniciais dos/as alunos/as e o seu significado. Como o objetivo deste momento inicial era chegar ao significado do conceito para os povos romanos, apresentou-se à turma a animação *As invasões bárbaras*, da Escola Virtual (Anexo 1) que foi colocada em pausa diversas vezes. Com esta animação procurou-se, inicialmente, identificar o significado do conceito para os romanos, confrontando-se os dois significados – o atual e o dos povos romanos – de forma a se perceber se houve alterações ao mesmo, ou não.

Recorrendo à animação foi ainda possível trabalhar aspetos relacionadas com localização geográfica e temporal destes povos bárbaros. Assim, procurou-se que, nos diálogos estabelecidos com a turma, a mesma se socorresse de conhecimentos prévios para responder às diversas questões que foram sendo colocadas. Diversos/as alunos/as foram escolhidos/as para apresentarem as suas respostas, tendo-se, no final, dado a oportunidade de mais alunos/as poderem apresentar as suas conclusões.

Para completar/reforçar as ideias presentes na animação, remeteu-se a turma para o mapa *A invasão da Península Ibérica pelos povos bárbaros (inícios do século V)* (Anexo 2). Partindo da leitura deste recurso, os/as alunos/as teriam de identificar os povos bárbaros que invadiram a Península Ibérica, reconhecendo de onde eram originários e para onde se dirigiram. Deste modo, a turma teria, mais uma vez, de recorrer a conhecimentos prévios para realizar uma leitura correta e detalhada do mapa que observavam. A mesma metodologia foi utilizada para a abordagem ao mapa *Os reinos dos Suevos e dos Visigodos na Península Ibérica* (Anexo 3), onde se procurou perceber o que aconteceu a

ambos os reinos, nomeadamente onde se localizaram e quando se estabeleceram na Península Ibérica.

Com o cruzamento das informações recolhidas da visualização da animação e dos mapas utilizados, os/as alunos/as conseguiram adquirir as aprendizagens desejadas que passavam por perceber as razões pelas quais os romanos nomearam os povos germânicos de “bárbaros”, identificar as causas que levaram à invasão da Península Ibérica, reconhecer os reinos que se formaram na Península Ibérica e onde os mesmos se estabeleceram, assim como as alterações provocadas a estes povos com a permanência na Península Ibérica. Para além disso, na sessão, procurou-se que os/as alunos/as nomeassem vestígios que tanto Visigodos como Suevos deixaram na Península Ibérica.

Esta última questão teve por base a animação apresentada que, em diálogo com a turma, se procurou que os/as alunos/as, livremente, fossem enumerando exemplos de vestígios. Este momento de discussão levou à mobilização de documentos que não estavam programados serem utilizados, o que resultou em algumas dificuldades. Embora aquando da planificação esses mesmos recursos tenham estado em cima da mesa para serem utilizados, achou-se que os mesmos não eram necessários e a sua preparação não aconteceu, tendo-se sentido dificuldades ao nível do vocabulário presente nas legendas dos documentos. Este vocabulário também não foi trabalhado em aula, com os/as alunos/as, devido à escassez de tempo, contudo alertaram-se os/as alunos/as para o verificarem em casa e o mobilizarem para um futuro momento. Tal metodologia possibilita que o/a professor/a se prepare para o mesmo de uma forma mais exaustiva, dando também possibilidade que os/as alunos/as desenvolvam um trabalho autónomo de pesquisa.

Para além nas dificuldades relacionadas com vocabulário, experienciaram-se, de certo modo, alguns problemas em motivar alguns/mas alunos/as a participarem e envolverem-se nas discussões geradas ao longo de toda a sessão. Isto levou a que a participação desses/as alunos/as fosse forçada, isto é, foram convocados/as a apresentarem as suas ideias. Tal convocação levou a que, posteriormente, alguns/mas desses/as alunos/as comesçassem a participar mais vezes por verem as suas ideias validadas ou melhor trabalhadas, de forma a serem refinadas.

2.ª Intervenção

A segunda intervenção teve uma duração de 45 (quarenta e cinco) minutos onde, em termos de aprendizagens essenciais, se abordou o subdomínio “A formação do reino de Portugal”, inserido no domínio “A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação do reino de Portugal” (ver planificação da intervenção no Apêndice 7), considerando-se os seguintes descritores: “Contextualizar a autonomia do Condado Portucalense e a formação do reino de Portugal no movimento de conquista cristã, ressaltando episódios de alargamento do território e da luta de D. Afonso Henriques pela independência”; “Referir os momentos-chave de autonomização e reconhecimento da independência de Portugal, nomeadamente o Tratado de Zamora e o reconhecimento papal da nova potência” e “Identificar/aplicar os conceitos: condado, fronteira, independência, reino, monarquia” (Aprendizagens Essenciais, 2018).

Neste enquadramento, a sessão iniciou-se com a mobilização do vídeo “Núcleo da Cidade Muralhada – Coimbra” da ESECTV (Anexo 4), promovendo-se um diálogo em grande grupo, após a sua visualização. Pretendia-se que a turma destacasse aspetos relacionados com a herança muçulmana na cidade de Coimbra interligando o mesmo com a época que se abordava, isto é, o período de domínio muçulmano na Península Ibérica (PI).

Posteriormente, apresentou-se um friso cronológico sobre a reconquista cristã (Anexo 5), projetado no quadro da sala, estabelecendo-se um diálogo com a turma. Neste diálogo procurou-se que os/as alunos/as recorressem a conhecimentos prévios de forma a entenderem a continuidade dos acontecimentos abordados, sendo questionados inicialmente sobre os reinos que se formaram na PI e a invasão muçulmana na PI. Na leitura realizada do friso pretendeu-se que a turma reconhecesse os avanços e recuos do processo de reconquista cristã, identificando momentos correspondentes a esses avanços e recuos, concluindo que este processo foi lento, tendo durado diversos séculos.

De forma que os/as alunos/as pudessem compreender melhor as questões dos avanços e recuos no processo de reconquista cristã, num momento seguinte, recorreu-se aos mapas *A Península Ibérica no início do século VII* (Anexo 6) e *A Península Ibérica em meados do século XI* (Anexo 7). Com o primeiro mapa pretendia-se que a turma localizasse geograficamente os territórios cristãos, explicando a sua localização relacionando-a com

a batalha de Covadonga e as suas consequências, ou seja, a formação do primeiro reino cristão. Tendo isto em conta, e baseando-se no que observaram no friso cronológico e neste mapa, desafiaram-se os/as alunos/as a construírem uma definição de reconquista cristã que foi registada no quadro da sala. Recorrendo ao segundo mapa, *A Península Ibérica em meados do século XI*, procurou-se realizar com a turma uma comparação entre os dois mapas, atendendo às alterações que se verificaram na PI, elencando-se, consequentemente, os reinos cristãos que se foram formando ao longo do tempo, assim como o sentido em que se fez o processo de reconquista cristã, determinando as fronteiras do domínio cristão à época.

Posteriormente, a turma teve a oportunidade de ouvir e visualizar a música “E nasceu Portugal (Afonso, o Conquistador)” de Maria de Vasconcelos (Anexo 8). Através do diálogo estabelecido em grande grupo, pretendia-se que os/as alunos/as, orientados/as por questões, destacassem diversas informações como: D. Afonso VI, rei de Leão e Castela; pedido de auxílio deste rei; vinda dos condes D. Henrique e D. Raimundo em auxílio de D. Afonso VI. Neste propósito, alertou-se os/as alunos/as para a batalha de Zalaca e as relações de parentesco que os dois condes estabeleciam entre si e entre aquela que viria a ser mulher de D. Afonso VI, D. Constança.

No mesmo sentido, os/as alunos/as foram alertados/as para as doações que foram realizadas a ambos os condes, pelo auxílio prestado ao rei D. Afonso VI, apresentando-se a imagem “A vassalagem de D. Henrique a D. Afonso VI” (Anexo 9). O recurso tinha como objetivo reconhecer o que foi doado a D. Henrique, abordando-se o seu matrimónio com D. Teresa e o Condado Portucalense. Consequentemente, abordaram-se os conceitos “filha legítima” e “filha ilegítima” atendendo à relação de parentesco entre D. Teresa e D. Afonso VI. Com estas ideias no horizonte e em diálogo com a turma, discutiram-se o conceito de vassalagem e as duas personagens envolvidas nesse dever. Posteriormente, procurou-se reconhecer as ações que D. Henrique levou a cabo até à sua morte, com vista à afirmação do Condado e a defesa das fronteiras do território contra os muçulmanos.

Como forma de auxiliar os/as alunos/as a compreenderem melhor o que se passou após a morte de D. Henrique, apresentou-se aos/às mesmos/as o vídeo “A Batalha de S. Mamede” da RTP Ensina (Anexo 10). Partindo daquilo que observaram e ouviram, os/as

estudantes teriam de identificar D. Teresa como sucessora de D. Henrique, e D. Afonso Henriques como filho de ambos, reconhecendo a política que a mesma levou a cabo e o descontentamento que gerou. Neste sentido, os/as alunos/as tiveram de identificar o ano e as razões que levaram ao desenvolvimento da Batalha de S. Mamede, reconhecendo D. Afonso Henriques como vencedor e novo governador do condado Portucalense.

De forma a perceber que ações levou a cabo D. Afonso Henriques deu-se continuidade ao diálogo que acompanhou toda a sessão, apresentando-se à turma a imagem “Castelo de Guimarães” (Anexo 11), de forma a identificar o mesmo como residência de D. Afonso Henriques, e o esquema “A ação de D. Afonso Henriques” (Anexo 12), procurando enunciar a independência de Portugal como um dos objetivos de D. Afonso Henriques, para além da expansão do território.

Para comprovar estas ações de D. Afonso Henriques, confrontaram-se os/as alunos/as com o texto “As lutas entre D. Afonso Henriques e D. Afonso VII” (Anexo 13). Antes de se avançar para a análise detalhada do conteúdo do texto, procurou-se dar a conhecer D. Afonso VII, mencionando-o como rei de Leão e Castela e filho do falecido D. Afonso VI. Com a análise do conteúdo deste recurso procurou-se levar a turma a concluir que para além do combate contra os mouros, D. Afonso Henriques lutou contra o rei de Leão e Castela, enunciando a batalha de Cerneja e o confronto de Valdevez como exemplos disso mesmo. Abordou-se, ainda, a relação de parentesco que D. Afonso Henriques e D. Afonso VII estabeleciam entre si, tentando-se perceber de onde a mesma provém e, ainda, o dever de vassalagem que unia as duas personagens.

Inserido, ainda, nas ações que D. Afonso Henriques levou a cabo de forma a conseguir a independência de Portugal apresentou-se à turma a locução “Tratado de Zamora” da RTP Ensina (Anexo 14). Com base no que os/as alunos/as foram escutando e nos apontamentos que foram tomando, como solicitado, pretendia-se que os/as mesmos/as, orientados/as por questões, reconhecessem D. Afonso Henriques como rei de Portugal, o ano de 1143 como o ano de assinatura deste tratado e as razões que levaram D. Afonso Henriques e D. Afonso VII a encontrarem-se para a sua assinatura, assim como quem interveio em representação do Papa. Tendo estes aspetos em conta, tentou-se perceber se o dever de vassalagem entre os dois principais protagonistas deste Tratado ainda se en-

contrava em vigor, ou não. Na mesma ótica, trabalhou-se com os/as estudantes o processo como D. Afonso Henriques alcançou o título de rei, abordando-se a batalha de Ourique e a razão de ser um marco importante nesse trajeto. Por fim, pretendeu-se que a turma compreendesse se Portugal era ou não um reino independente após a assinatura deste tratado à luz da clarificação do significado do conceito de independência. Com estas ideias consolidadas, procurou-se localizar no tempo a independência de Portugal.

Concluiu-se a sessão com a construção de uma árvore genealógica (Apêndice 8) com a turma, com o intuito de se compreender melhor as relações de parentesco estabelecidas entre todas as personagens mencionadas no decorrer da aula. Este momento serviu ainda como resumo dos momentos chave abordados. Verificou-se, no entanto, que este momento foi bastante complexo para os/as alunos/as, tendo gerado alguma confusão. Desta forma, acredita-se que teria sido mais vantajoso a construção desta árvore genealógica no decorrer da sessão, uma vez que possibilitava uma melhor compreensão dos diversos acontecimentos e do aparecimento de diversas personagens na ação que se abordava.

A sessão foi marcada, também, por dificuldades de visualização dos recursos projetados, devido à luminosidade da sala. Contudo, os/as alunos/as mostraram-se compreensivos/as tendo existido uma grande entreajuda em toda a sessão, através de leituras realizadas e interpretações que se iniciavam com os/as alunos/as da frente e os/as de trás tiravam as suas conclusões. Este foi, no entanto, um problema que se foi dissipando ao longo da aula, em face da diminuição da luminosidade exterior.

Globalmente, a turma mostrou-se bastante participativa, tendo os/as estudantes apresentado sempre as suas ideias e opiniões em relação aos conceitos abordados. A mobilização de diversos recursos permitiu que a turma se mantivesse sempre motivada e a querer descobrir mais, de que resultou um bom aproveitamento dos recursos. Interligando este aspeto com a entreajuda foi possível constatar que as aprendizagens foram conseguidas, compreendidas e apreendidas, verificando-se tal facto em sessões posteriores.

3.ª Intervenção

A terceira intervenção realizada inseriu-se no domínio “Portugal do século XIII ao século XVII”, especificamente no subdomínio “Portugal no século XIII”, onde se abordou as atividades económicas, no decorrer de duas sessões: a primeira com a duração de 90 (noventa) minutos e a segunda de 45 (quarenta e cinco) minutos (ver planificação da intervenção no Apêndice 9).

Tendo como propósito as aprendizagens essenciais (Relacionar a organização do espaço português do século XIII com os recursos naturais e humanos e com a distribuição das atividades económicas; Reconhecer a importância assumida pela expansão de feiras e de mercados no crescimento do século XIII; Identificar/aplicar os conceitos: documentos, território, produção artesanal, comércio, concelho, carta de foral) desenvolveu-se, com a turma, trabalhos de grupo para posterior apresentação oral. Desta forma, na primeira sessão, e uma vez que em sessão anterior a turma já tinha sido dividida em grupos e os temas tinham sido igualmente atribuídos, começou-se por distribuir pelos/as alunos/as os guiões de pesquisa para cada trabalho (Apêndice 10), tendo-se explicado o seu conteúdo e retirado dúvidas que surgiram no decorrer da explicação. Neste momento, os/as alunos/as foram também informados/as sobre a realização das apresentações orais, da calendarização, bem como iriam trabalhar para a Biblioteca Escolar. No decorrer do desenvolvimento dos trabalhos, os grupos puderam colocar dúvidas e comunicar uns com os outros de forma a realizarem um trabalho colaborativo, dentro do próprio grupo, como entre grupos.

Para a elaboração dos trabalhos os/as alunos/as puderam recorrer ao telemóvel/tablet/computadores, uma vez que os materiais para o desenvolvimento do trabalho foram todos disponibilizados na *Classroom* da turma. Foram, de igual modo, alertados/as para o cuidado na utilização dos recursos multimédia, assim como para o seu mau uso.

Na segunda sessão, dedicada às apresentações orais, antes destas acontecerem os/as alunos/as foram alertados/as para a avaliação do respetivo momento, sendo entregue a cada um/a uma folha de auto e heteroavaliação (Apêndice 11) e mencionada a grelha de avaliação utilizada por mim (Apêndice 12), sendo enumerados os diversos aspetos que se iam ter em conta.

O processo de apresentação decorreu grupo a grupo, existindo entre cada apresentação um momento de reflexão oral do grupo que se encontrasse a apresentar, seguido de um momento de auto e heteroavaliação individual. No final de todas as apresentações e terminadas as auto e heteroavaliações de todos/as os/as alunos/as, recolheram-se as folhas para futura análise e avaliação dos/as estudantes.

No decorrer desta terceira intervenção é de salientar a gestão do comportamento da turma, uma vez que foi necessário, por vezes, recorrer à professora titular de turma para resolver determinada situação de mau comportamento e de desrespeito que se sentiu em alguns/mas estudantes. No decurso do processo constatou-se uma certa competitividade entre alunos/as, verificando-se, por isso, a necessidade de entrar em linha de conta com este fator para a formação de grupos de trabalho, para além de fatores como o nível de aprendizagem dos/as alunos/as.

Salienta-se, ainda, as próprias apresentações realizadas pelos grupos. Nestas, constatou-se que, apesar das constantes chamadas de atenção para seguirem as questões e os materiais mencionados nos guiões de pesquisas, os grupos não fizeram isso, tendo culminado em apresentações com grande falta de informação ou até mesmo com informações erradas. Quando verificado este último aspeto, os grupos foram logo alertados e foi pedido para alterarem a informação. Para além disso, verificou-se, em alguns grupos, que o trabalho foi feito individualmente e que alguns membros dos grupos não tiveram acesso à apresentação final, gerando apresentações com grandes quebras de momentos, uma vez que os/as alunos/as sentiam a necessidade de ler primeiro para eles/as próprios/as e só depois ler para os/as colegas.

Tendo todos os aspetos supramencionados em conta, conclui-se que o objetivo para a intervenção não foi atingido, sendo necessário, em aulas posteriores, trabalhar a temática recorrendo ao manual escolar, aos recursos que todos os grupos tinham em comum no trabalho e ao diálogo de forma que as aprendizagens fossem adquiridas sem prejuízos.

Apresentou-se neste capítulo um conjunto de experiências significativas concretizadas no âmbito da prática educativa supervisionada, tendo-se realizado uma análise

das mesmas onde se procurou explicitar o que se desenvolveu com as turmas de 3.º e de 5.º ano de escolaridade. Desta forma, refletiu-se sobre as metodologias utilizadas e os recursos mobilizados para a realização de cada uma das intervenções, apresentando-se as fragilidades sentidas e como foram/podiam ter sido colmatadas.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – ASPETOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo realiza-se uma abordagem à problemática teórica e metodológica que serviu de enquadramento ao estudo empírico. No plano teórico, realiza-se uma aproximação à utilização da imagem no âmbito do ensino da HGP, nomeadamente, a sua natureza e exploração. No plano metodológico principia-se pela apresentação da pergunta de partida e objetivos do estudo, esclarecem-se os destinatários (e colaboradores), encontrados pelo recurso a uma amostragem de conveniência, destaca-se a natureza qualitativa do estudo e passam-se em revista a estratégia de investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como as técnicas mobilizadas para o seu tratamento.

A. Enquadramento Teórico

Os/As professores/as em sala de aula recorrem muitas vezes às imagens para auxiliar as aprendizagens dos/as alunos/as. No entanto, estas podem ter uma natureza bastante diversificada, o que implica ter cuidados na sua exploração. Importa, por isso, entender que tipos de imagens existem e o que devemos ter em conta na sua exploração.

As imagens podem-se apresentar de diversas formas como vídeos, filmes, documentários, pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, bandas desenhada, *charges*, cartoons, entre outras, e quando usadas de uma forma dinâmica, contribuem para a construção do conhecimento dos/as alunos/as, captando mais eficazmente a sua atenção. Para além disto, elas são um recurso capaz de estimular o pensamento, a linguagem e a discussão através da elaboração de perguntas e comentários sobre os detalhes nelas observados. Permitem, ainda, que o/a aluno/a reconheça mudanças e permanências, realize inferências e deduções partindo do que observa, desenvolvendo conceitos como tempo, evidência, causa e efeito (Solé, 2017).

Trabalhar com imagens permite que os/as alunos/as consigam perceber rapidamente aquilo que se pretende abordar, mesmo antes de se usar qualquer palavra e, por isso, fazê-los/as refletir sobre as imagens que lhes são colocadas à frente é “uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades” (Bittencourt, 1998,

p. 89). Desta forma, quanto mais diversificadas forem as oportunidades criadas, mais serão as possibilidades de os/as alunos/as estabelecerem novas relações e de aprenderem mais criteriosamente (Guedes & Nicodem, 2017).

Nas interpretações das imagens é necessário ter em conta que existirá sempre a interpretação que cada indivíduo atribui ao simplesmente olhar para determinada imagem, por isso, e uma vez que estas, como defende Solé (2017), não oferecem uma metodologia para serem lidas, o papel do/a professor/a é fulcral e este/a deve ter em conta que as imagens como fonte de aprendizagem possuem duas versões: “a de ilustração e a de transmissão de informação, pois seu uso de maneira adequada transforma o aluno, antes somente recetor de informação, em um criador de opinião” (Guedes & Nicodem, 2017, p. 2). Assim, o/a professor/a deve procurar auxiliar os/as estudantes a reconhecer as mensagens escondidas nas imagens que lhes permitam compreender a ligação dos conceitos com os conteúdos, de forma a que estes/as construam sucessivamente o seu conhecimento histórico a partir de análises, estudos, feitos a estas imagens (Guedes e Nicodem, 2017). Para tal é importante que o/a professor/a se prepare antecipadamente e conheça as características das imagens que leva consigo para a sala de aula, para que, caso seja necessário, possa inteirar os/as alunos/as sobre, por exemplo, o(s)/a(s) artista(s), as técnicas utilizadas e o momento histórico em que as imagens foram produzidas (Litz, 2009).

Recorrer a novas abordagens, novos recursos, não só é um fugir à rotina daquilo que os/as alunos/as podem estar habituados/as, como isso permitirá transformar as aulas em momentos divertidos e dinâmicos, sendo ainda uma forma de os/as motivar e captar, mais facilmente, a sua atenção. Tudo isto implica melhorias no ensino a fim de que os/as alunos/as possam adquirir competências de leitura e interpretação das muitas fontes de informação e comunicação com que contactam na sociedade atual. Como defende Rodrigues (2008): “Só através de estratégias e metodologias que promovam a discussão e o desenvolvimento do espírito crítico poderemos aspirar que os alunos se tornem educados historicamente” (p. 107).

Desta forma, é necessário desenvolver nos/as alunos/as uma aptidão de análise das imagens, em que estes/as saibam para que serve essa análise e quais os seus objetivos. No entanto, e de maneira que os/as alunos/as consigam retirar o melhor proveito da

imagem em análise, estes/as devem ser portadores de conhecimentos e destrezas de trabalho que lhes possibilitem estabelecer importantes ligações com outras fontes, como documentos escritos. Para tal ser possível é necessário, também, ter em conta os dois planos de estudo de uma imagem, o plano objetivo – aquilo que a imagem nos diz diretamente – e o plano subjetivo – aquilo que a imagem não nos diz, ou seja, o seu contexto (Silva, 2016). Desta forma, é importante contextualizar qualquer imagem que se apresente a uma turma, com prejuízo de a mesma não ser capaz de entender o que se aborda e, conseqüentemente, não conseguir construir um fio condutor de todos os acontecimentos históricos.

Tendo o estudo realizado abordado questões ligadas especificamente às imagens fotográficas, às imagens provenientes das artes plásticas, bandas desenhada/*charges* e cinema, procurar-se-á apresentar aspetos a ter em conta na utilização de cada uma destas imagens. Assim, na utilização das imagens fotográficas é preciso ter em conta que estas funcionam como um “mediador cultural, ou seja, atua na interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos” (Gejão, 2009, p. 1).

As fotografias são um passado preservado, retratos reais de momentos que realmente aconteceram, “sendo o único documento que fala por si de maneira imutável e irresistível” (Guedes & Nicodem, 2017, p. 3). Elas são capazes de fazer o/a observador/a “mergulhar” no tempo e imaginar o que originou aquele momento e em que contexto foi fotografado. Desta forma, é importante o/a professor/a definir critérios de escolha destas imagens, de maneira que conheça as características do material que utiliza em contexto de aula, como o momento histórico, o(s)/a(s) autor(es)/a(s) e a(s) personagem(ns), monumentos, entre outros, que se podem observar, podendo assim estabelecer relações entre passado e presente.

Uma vez que as imagens fotográficas retratam um momento real, este torna-se num primeiro problema da utilização destas imagens (Bittencourt, 2005). É, por isso, fulcral fazer com que os/as alunos/as compreendam que aquilo que observam nas imagens é algo real, que realmente aconteceu. No entanto, “o testemunho fotográfico não é isento e sua verdade é apenas relativa” (Kossoy, 2012, p. 116). É necessário entender que a imagem fotográfica representa um fragmento da realidade, um e só um momento que aconteceu. Todavia, esse mesmo momento pode representar uma realidade manipulada, quer

pelo/a próprio/a fotógrafo/a quer pelas diferentes pessoas que contactam com determinada fotografia durante a vida da mesma. É, por isso, fulcral que no momento de análise de uma fotografia se tenha em conta outros documentos históricos, quer sejam outras fotografias (com diferentes ângulos, ou de diferentes fotógrafos/as) ou outra tipologia de documento, como textos escritos. (Kossoy, 2012). Um segundo problema destacado por Bittencourt (2005) “é o facto de que a visualização muito corriqueira das imagens na sociedade contemporânea e o uso intenso de fotografias na vida cotidiana anulam a percepção do observador, situação que complica a leitura das imagens” (p. 366). Tendo isto em conta, torna-se necessário desconstruir a imagem, colocando-se questões não só sobre aquilo foi fotografado, mas também sobre o papel do/a fotógrafo/a na produção da fotografia. Perceber os objetivos do/a fotógrafo/a, as intenções que ele/a tinha com a escolha do espaço, das pessoas, e mesmo questões da luminosidade, ângulos, entre outras ao nível estético, ajudam a realizar uma leitura mais detalhada da fotografia.

Trabalhar com poucas imagens é também muito mais vantajoso, a partir do momento em que “sejam representativas de ‘imagens fortes’, capazes de causar um impacto visual, para motivá-los, e de trazer informações substantivas sobre o tema ou gerar questionamentos” (Bittencourt, 2005, p. 368). Desta forma, o trabalho com uma ou duas imagens fotográficas torna-se o mais apropriado para a realização de explorações mais cuidadas e detalhadas, de forma que se possam efetuar análises do ponto de vista do/a observador/a e do/a fotógrafo/a.

Na mobilização de imagens que provém das artes plásticas, como a pintura e a escultura, os/as professores/as de História, tal como com as imagens fotográficas, devem interrogar-se sobre que critérios utilizar para escolherem estas imagens, assim como sobre como devem proceder à análise das mesmas com os/as alunos/as, permitindo que estes/as sejam capazes de estabelecer, através das análises realizadas, relações entre passado e presente. Portanto, é fulcral que mais do que conhecer o momento histórico que a imagem representa, os/as professores/as conheçam o(s)/a(s) autor(es)/a(s), as técnicas utilizadas e as características do movimento artístico no qual se inserem o(s)/a(s) autor(es)/a(s) (Guedes & Nicodem, 2017).

Sendo as artes plásticas mudas em relação ao tempo e ao contexto em que se inserem, é fundamental que se entenda que não podemos dizer que estas imagens são

representativas de uma realidade, de um evento e, por isso, aquilo que se observa não deve ser generalizado (Amaral et al., 2008).

Observemos a obra *A volta do mercado* de Silva Porto, datada de 1886. Nela podemos observar um grupo de mulheres e homens do campo, comerciantes, talvez, montados/as em burros, num caminho de terra batida, a regressarem do mercado (supõem-se) que terá ocorrido durante a manhã, tendo em conta as sombras ainda não muito alongadas, precedidos por um pequeno cão. Podíamos, com esta descrição, concluir que toda a sociedade portuguesa era composta apenas por comerciantes, o único meio de transporte existente seriam os animais e as estradas seriam todas em terra batida. No entanto, estas conclusões estariam erradas, uma vez que, ao inserirmos esta obra no século XIX e a analisarmos consoante esse contexto temporal, sabemos que existem grupos sociais distintos, sendo o povo aquele que se encontra representado na obra e que a rede de estradas foi melhorada e modernizada, tendo-se introduzido novos meios de transportes como o comboio e, no final do século XIX, o automóvel. Tendo isto em conta a contextualização da obra em análise a nível social, temporal e espacialmente, é fulcral para uma análise correta desta e de qualquer imagem proveniente das artes plásticas (Litz, 2009).

Figura 1.

A volta do mercado de Silva Porto. Fonte: Museu Nacional de Arte Contemporânea, <http://www.museuartecontemporanea.gov.pt/pt/pecas/ver/438/artist>



Já o recurso à banda desenhada/*charges* deve ter em conta as características do material, o(s)/a(s) autor(es)/a(s), técnicas utilizadas e a própria época histórica que se pretende abordar (Guedes & Nicodem, 2017). Assim, é preciso que o/a professor/a tenha conhecimento desses pormenores e que estabeleça uma ligação direta com o conteúdo a ser lecionado, não devendo, nunca, utilizar estes recursos como motivação, uma vez que para uma melhor compreensão da banda desenhada/*charge* em uso o/a aluno/a deve compreender totalmente o conteúdo em estudo (Macêdo & Souza, 2008).

A utilização deste tipo de imagens vem possibilitar uma fuga à rotina, permitindo que os/as alunos/as adquiram aprendizagens mais significativas que evoluem consoante as novas informações que vão recebendo (Macêdo & Souza, 2008). Para além disso, o recurso à banda desenhada/*charges* ajuda no desenvolvimento do gosto pela leitura, pela arte e desenvolve o sentido de observação dos/as alunos/as (Serra, 2016). O recurso a esta tipologia de imagem, nomeadamente à banda desenhada, é algo que os/as alunos/as querem e gostam de fazer, uma vez que os/as auxilia no desenvolvimento do hábito de leitura e na aquisição de vocabulário. O facto de ser um recurso que junta palavras e imagens, assim como uma elevada informação presente nos quadradinhos, possibilita um ensino mais eficaz e que permite diversas possibilidades de comunicação. Já a linguagem da banda desenhada possibilita que os/as alunos/as desenvolvam o pensamento e a imaginação, por os/as obrigar a praticar essas duas atividades (pensar e imaginar) (Rama et al., 2004). Para além disto, “os quadradinhos têm um carácter globalizador” e “podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema” (Rama et al., 2004, p. 24).

A banda desenhada e as *charges* são materiais que podem melhorar a qualidade das sessões lecionadas, diminuindo a distração dos/as estudantes uma vez que estes/as podem demonstrar um maior interesse, logo uma maior motivação. Estes são recursos que podem também vir a alterar as próprias práticas dos/as professores/as que começarão a ver os/as alunos/as como seres ativos e participativos, ao invés de estes/as adotarem um papel passivo nas suas aprendizagens (Macêdo & Souza, 2008).

No processo de escolha deste tipo de imagens, os/as professores/as devem selecionar aquela que, do ponto de vista científico, lhes pareça mais correta e mais livre no

que toca à transmissão de ideias. Desta forma, o/a professor/a deve proceder a uma “‘crítica das fontes’ e ter em atenção, por exemplo, a época em que as mesmas foram escritas” (Serra, 2016, p. 40).

Tal como a banda desenhada e as *charges* que podem ser utilizadas numa perspetiva interdisciplinar, também o cinema pode ser mobilizado nessa perspetiva, possibilitando “a abordagem e o debate sobre diferentes conceções de história e geografia dentro da sala de aula” (Fonseca, 2003, p. 179).

Recorrer aos filmes possibilita uma aproximação dos/as alunos/as às situações em estudo, permitindo-lhes refletir sobre as temáticas e obter pontos de vista diferentes de uma mesma situação. É, por isso, um recurso incentivador, capaz de prender a atenção dos/as alunos/as, auxiliando-os/as, assim, na aquisição das aprendizagens (Guedes & Nicodem, 2017).

Deste modo, a escolha do filme deve ter em atenção o conteúdo a abordar, para além da faixa etária para a qual foi produzido e da duração do mesmo. O/A professor/a deve, por isso, visualizar o filme antes de o levar para a sala de aula, analisando-o de forma a perceber se trabalha diretamente o conteúdo que pretende abordar. Nessa análise inicial, o/a docente deve preparar-se também para a dificuldade que os/as alunos/as sentem em distinguir a ficção e realidade nestes recursos (Guedes & Nicodem, 2017). As preferências dos/as alunos/as também devem ser tidas em conta no processo de escolha do cinema (Bittencourt, 2005).

Este recurso deve, no entanto, apenas ser utilizado quando se adequa aos objetivos específicos que se desejam desenvolver. Os/As professores/as terão de saber questões como o contexto da produção, os/as realizadores/as, os objetivos, a entidade produtora e distribuidora, os patrocínios e as audiências intencionais, para se necessário informar os/as alunos/as (Rodrigues, 2008).

Uma vez que a visualização total de um filme pode não ser possível em contexto educativo, podemos “recortar” um filme e trabalhar as partes que interessam à temática em estudo através desses excertos (Bittencourt, 2005).

Nas questões da análise destes recursos, o mesmo autor enumera três aspetos a ter em conta para uma exploração mais detalhada:

- a) os elementos que compõem o conteúdo, como roteiro, direção, fotografia, música e atuação dos atores;
- b) o contexto social e político de produção, incluindo a censura e a própria indústria do cinema;
- c) a receção do filme e a receção da audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade, sexo, classe e universo de preocupações. (p. 375).

Oliveira (2014) afirma que o cinema quando utilizado para fins educativos faz subsistir “duas intenções pedagógicas, uma voltada para a *exposição do mundo*, mais especificamente de um mundo que se quer reconhecer, e outra direcionada para a *problematisação*, para o questionamento desse mundo apresentado” (p. 2). Torna-se, por isso, importante levantar questões que façam os/as alunos/as duvidar daquilo que efetivamente assistem, de forma a que reflitam sobre a forma como adquirem as informações que são transmitidas por este recurso. Assim, as aprendizagens tornar-se-ão mais significativas para os/as estudantes e estes/as serão capazes de as mobilizar para compreender outros recursos e outros conteúdos (Bittencourt, 2005).

Todavia, trabalhar o cinema em contexto de aula não implica trabalhar-se apenas o(s) conteúdo(s) histórico(s) que se pretendem. Importa também trabalhar com os/as discentes questões relacionadas com o contexto em que o filme foi produzido, como o país, língua, diretor, ano de lançamento, atores, premiações, cenários, etc. (Oliveira, 2017). Ao não se trabalharem estas questões,

o filme deixa de operar esteticamente, deixa de ser obra de pensamento, de criação, perde a sua condição de resistência, de desnaturalização, desveste-se de seu imaginário e de sua condição de obra de arte para servir os pro-

pósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme (Oliveira, 2017, p. 7).

Tendo isso em conta, é necessário que os/as alunos/as aprendam a ver cinema, de forma a que se possam tornar num público crítico e não meramente passivo, que se limita apenas a visualizar o que lhe é proposto sem levantar questões.

B. Das opções metodológicas

O estudo que se apresenta insere-se numa perspetiva de investigação qualitativa em educação onde se procura investigar um problema sem o “isolar do contexto ‘natural’ (...) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (Amado, 2014, p. 41). O contexto, assume, por isso, um papel crítico, uma vez que os comportamentos humanos são fortemente influenciados pelos contextos em que ocorrem.

Esta é uma investigação que procura compreender as intenções e significações que a(s) pessoa(s) investigada(s) coloca(m) nas suas ações, fazendo com que os/as investigadores/as qualitativos se tornem o principal instrumento de recolha de dados deste tipo de investigação (Amado, 2014).

Tendo-se, no decorrer da prática educativa supervisionada, observado uma grande mobilização de imagens tanto disponíveis nos manuais escolares, como utilizadas pelos/as próprios/as alunos/as e professores/as, procurou-se perceber junto destes/as últimos/as que uso faziam das imagens na disciplina de HGP. Desta forma, formulou-se uma pergunta de partida, enunciada da seguinte forma: *De que modo, os/as professores/as, utilizam as imagens nas aulas de História e Geografia de Portugal?*

Procurando dar respostas concretas à mesma pergunta e um caminho de pesquisa orientado, formularam-se objetivos específicos que passam por: avaliar a utilização de imagens na prática pedagógica dos/as professores/as de HGP; compreender os critérios que os/as professores/as utilizam para selecionar as imagens para explorar nas aulas

de HGP; explicar de que modo os/as professores/as de HGP analisam as imagens no contexto das aulas; e aferir a importância, para os/as professores/as, da utilização das imagens para a aprendizagem de HGP.

Tendo isto em conta, no desenvolvimento do trabalho procurou-se entrar em contacto com diversos/as professores/as de forma a se desenvolver um estudo de caso. Esta estratégia de investigação, segundo Amado (2014), “pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas” (p. 122).

Para que estes estudos se concretizem de forma correta e eficaz, o primeiro passo na sua planificação será identificar o problema e respetivas questões de investigação. A partir destas questões, o/a investigador/a pode selecionar o(s) caso(s), cujo número destes dependerá do “tipo de estudo que se pretende fazer, o que se pretende saber, os objetivos da investigação, o que poderá ser feito tendo em conta o tempo disponível, os recursos, a facilidade maior ou menor de acesso eles” (Amado, 2014, p. 129).

Estes são estudos de carácter naturalista, dinâmicos e interativos que se situam entre o conhecimento e a ação, cuja desvantagem mais apontada é a “falta de representatividade e impossibilidade de generalização científica” (Amado, 2014, p. 138). Todavia, a generalização não é a preocupação do/a investigador/a que opta por este tipo de estratégia. Ao invés, procura “contextualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar” (Amado, 2014, p. 124) tendo como ponto de partida a compreensão das particularidades dos casos que estão a ser estudados.

A amostra do estudo desenvolvido constituiu-se como uma amostra por conveniência, tendo-se contactado quatro professores/as, selecionados/as pelo contacto direto com os agrupamentos de escola disponíveis da minha zona de residência. Todos/as os/as docentes lecionam a disciplina de HGP, tendo na sua formação inicial realizado cursos de licenciatura em História. Note-se por isso, desde já, um gosto pela área da História.

Desta forma e por se acreditar que as entrevistas são o melhor método de recolha de informação, o estudo de caso realizou-se com recurso a esta técnica de recolha de

dados, tendo-se entrevistado quatro professores/as. A entrevista é o método mais adequado para a análise dos sentidos que os/as entrevistados/as dão aos diversos acontecimentos, ações, com os quais se confrontam no dia-a-dia sendo, por isso, um método em que se deve ter em conta as suposições que pode levantar (Amado, 2014).

A entrevista que se desenvolveu enquadra-se no plano de uma entrevista semidirigida, tendo-se, por isso, elaborado um instrumento de recolha de dados, um guião de entrevista (Apêndice 13), onde constam perguntas alinhadas com os objetivos específicos pensados para esta investigação. Este guião encontra-se dividido em quatro blocos distintos, cada um com diferentes objetivos. Assim, o primeiro bloco, “Legitimação da entrevista”, tinha como objetivos criar um ambiente propício ao desenvolvimento da entrevista e explicar o momento que se iria promover; o segundo bloco dedicado ao percurso académico e profissional dos/as professores/as entrevistados/as procurava conhecer a trajetória de cada entrevistado ao nível académico e profissional; o bloco número três, designado de “A utilização de imagens no ensino da História e Geografia de Portugal” contava com diversos objetivos, sendo eles: entender como são utilizadas as imagens fotográficas na prática pedagógica do/a entrevistado/a; compreender de que forma o/a entrevistado/a recorre às imagens provenientes das artes plásticas, como a pintura e a escultura, nas suas aulas; reconhecer que utilização dá, o/a entrevistado/a, às *charges* e às bandas desenhadas na sua prática pedagógica e, por último, conhecer que metodologias, o/a entrevistado/a, utiliza quando recorre ao cinema (filmes fictícios, documentários, entre outros) na sua prática pedagógica. O último bloco, nomeado como “Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos” procurou apreender o sentido que o/a entrevistado/a dá à própria situação de entrevista. Pelo tipo de entrevista realizado, os/as professores/as entrevistados/as tiveram liberdade de resposta para responder aquilo que para eles/as era mais relevante, pelo simples facto de esta tipologia de entrevista não implicar uma imposição rígida de questões (Amado, 2014). Para ser possível uma análise mais rigorosa das entrevistas efetuadas, as mesmas foram audiogravadas e posteriormente transcritas.

É de salientar que antes de se iniciarem as entrevistas propriamente ditas, entregou-se um termo de consentimento informado (Apêndice 14) a cada um/a dos/as professores/as, que foi assinado pelas duas partes envolvidas nas entrevistas. Este documento

para além de garantir a explicação de cada passo envolvido no estudo, confere aos/às professores/as a confidencialidade dos dados recolhidos e o seu uso exclusivo para fins académicos e científicos.

Após a transcrição das entrevistas (Apêndices 15, 16, 17 e 18) recorreu-se à técnica de análise de conteúdo que consiste numa “série de operações destinadas a construir uma ‘grelha de análise’, cuja finalidade é a ‘observação do conteúdo’” (Amado, 2014, p. 305). Deve, por isso, procurar ser objetiva, fiel e válida mesmo que encontre problemas de operacionalização das variáveis, amostragem, generalização, entre outros (Amado, 2014).

Estas operações consistiram em diversas leituras exploratórias das entrevistas de forma a ser possível proceder, inicialmente, ao recorte e diferenciação vertical das mesmas. Este recorte consistiu num “esquartejamento do texto” (Amado, 2014, p. 319) em unidades de registo, que podiam ser parágrafos inteiros ou meras frases segundo um tema mais ou menos amplo, a cada qual se atribuiu um código numérico ou alfabético (Amado, 2014). O objetivo desta primeira fase da análise “é o de, no processo seguinte, através de um novo agrupamento das unidades agora separadas, se descortinarem outros sentidos não visíveis até ao momento” (Amado, 2014, p. 319).

A segunda fase da análise, o reagrupamento e comparação horizontal, permitiu realizar uma comparação das unidades de significação, isto é, palavras ou temas que tinham um sentido igual ou próximo entre os diversos documentos em análise. Foi uma fase que possibilitou a ordenação de todos os parágrafos pelos códigos atribuídos, de forma a que se pudessem comparar as unidades de registo com sentido igual ou próximo e perceber as diferentes formas com que um mesmo tema pode aparecer nos diferentes documentos (Amado, 2014).

Com esta segunda fase concluída, foi possível definir e hierarquizar os temas e aclarar as categorias e subcategorias que estavam subjacentes aos temas. Tendo isto definido procurou-se construir um mapa conceptual organizado por categorias, subcategorias e indicadores. A construção deste mapa, possibilitou, posteriormente, o desenvolvimento de uma matriz de redução de dados dividida da mesma forma que o mapa. As

categorias, subcategorias e os indicadores compunham as três primeiras colunas da matriz às quais se adicionou uma quarta coluna na qual se abordavam as unidades de registo correspondentes a cada indicador, subcategoria e categoria. Todas estas fases da análise de conteúdo viabilizaram os resultados que se apresentarão neste trabalho.

Neste capítulo começou-se por abordar a natureza das imagens que existem inserindo-as no mundo da disciplina de HGP, sendo que se procurou esclarecer especificamente as imagens que se abordaram no presente estudo, nomeadamente, imagens fotográficas, imagens provenientes das artes plásticas, bandas desenhada/*charges* e cinema. Nesse esclarecimento teve-se em conta aquilo que efetivamente são essas imagens e as questões que se devem ter em consideração aquando da utilização das mesmas. Posteriormente, tentou-se explicar de que forma se desenvolveu o presente estudo, enunciando-se os/as destinatários/as, a estratégia de investigação – estudo de caso –, a entrevista, enquanto técnica de recolha de dados e o respetivo instrumento (guião de entrevista), bem como a análise de conteúdo a que foram submetidas as entrevistas.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Procede-se, neste quarto e último capítulo, à apresentação e discussão dos dados obtidos no estudo empírico que foram sujeitos a análise de conteúdo. Assim, apresentar-se-á o mapa conceptual elaborado, realizando-se uma análise do mesmo tendo em conta as suas categorias e subcategorias e seus indicadores e, posteriormente, com o auxílio da matriz de redução de dados apresenta-se a análise de cada uma das categorias. Termina-se com uma síntese dos dados obtidos, destacando-se as principais conclusões.

A análise dos dados obtidos baseou-se num conjunto de categorias, subcategorias e indicadores pré-definidos que compuseram o mapa conceptual (tabela 3).

Tabela 3

Mapa conceptual da análise de conteúdo (Amado, 2014).

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Professores	Formação inicial	Licenciatura Estágio Preparação para a utilização de imagens
	Trajectoria profissional	Início de funções na escola atual Disciplinas que lecionaram Outra formação Outras atividades/funções
	Gosto pelo/a ensino/disciplina	
Fotografias	Utilização	Finalidade Frequência Conteúdos
	Seleção	Banco de recursos pessoal Acervos Contribuição dos/as alunos/as

	Metodologia de exploração	Motivação Situação de aprendizagem Processo
	Análise	Contexto Observação
	Importância em HGP	
Artes Plásticas	Utilização	Comparação Conteúdos Finalidade
	Constrangimentos	
	Metodologias de exploração	Situação de aprendizagem Processo
	Análise	
	Importância	
Banda desenhada/<i>Charges</i>	Utilização	
	Constrangimentos	
	Importância	
Cinema	Utilização	Frequência Finalidade Dimensão Conteúdos Exemplos
	Constrangimentos	Programa Tempo Falta de material Maturidade dos/as alunos/as
	Seleção	Acervo Critérios

	Metodologia de exploração	Situação de aprendizagem Processo
	Importância	Interesse Eficácia

Destacam-se cinco categorias que serviram de base para a investigação, sendo elas: Professores, como destinatários da investigação realizada, Fotografias, Artes Plásticas, Banda desenhada/*Charges* e Cinema, como os tipos de imagens mobilizadas para o estudo que agora se apresenta.

A primeira categoria apresentada, “Professores”, subdivide-se em três subcategorias: Formação inicial, Trajetória profissional e o Gosto pelo/a ensino/disciplina e foi utilizada, fundamentalmente, para a caracterização dos participantes do estudo.

A segunda categoria, “Fotografia”, apresenta cinco subcategorias, sendo elas: Utilização, Seleção, Metodologia de exploração, Análise e Importância em HGP. A subcategoria “Utilização” traduz para que fins os/as professores/as utilizam as fotografias nas aulas de HGP, com que frequência a elas recorrem e, ainda, em que conteúdos as utilizam. Na subcategoria “Seleção”, procura-se entender a que locais os/as docentes recorrem para selecionar estas imagens, assim como que papel têm os/as alunos/as na seleção das imagens fotográficas. A subcategoria “Metodologias de exploração” evidencia a forma como os/as professores/as recorrem às fotografias e como organizam o ensino para a sua exploração. Já a subcategoria “Análise” pretende relevar a atenção dedicada ao contexto em que as imagens se inserem e ainda àquilo que nelas se pode observar. Por último, a subcategoria “Importância” em HGP, traduz a importância que os/as professores/as atribuem às imagens fotográficas no ensino da HGP.

Relativamente à categoria “Artes Plásticas” destacam-se igualmente cinco subcategorias: Utilização, Constrangimentos, Metodologias de exploração, Análise e Importância. Primeiramente destaca-se a Utilização, onde se verifica a forma como os/as professores/as utilizam estas imagens, para além de se realizar uma comparação de utilização entre estas e as imagens fotográficas. De seguida identificam-se os Constrangimentos que

os/as professores/as acreditam que colocam entraves ao recurso a estas imagens. Posteriormente, as Metodologias de exploração, incidem na organização que os/as professores/as dão ao ensino para a exploração destas imagens e, ainda, na forma como estes/as realizam essa exploração. Depois, destaca-se a Análise onde se procura compreender aquilo que os/as professores/as pretendem que os/as alunos/as observem nas imagens com que contactam. Por fim, a Importância, constata o papel que os/as professores/as atribuem às artes plásticas para o ensino da disciplina.

A quarta categoria – Banda desenhada/Charges – tem apenas três categorias, sendo elas: Utilização, Constrangimentos e Importância. Primeiro, a Utilização, onde se percebe com que frequência os/as professores recorrem a estas imagens nas suas aulas. Depois, os Constrangimentos, onde se destacam dificuldades que os/as professores/as sentem na utilização destas imagens. Por fim, a Importância que os/as mesmos/as atribuem à banda desenhada e às *charges* para a lecionação de HGP.

Por último, a categoria “Cinema” apresenta cinco subcategorias: Utilização, Constrangimentos, Seleção, Metodologia de exploração e Importância. Em primeiro, a Utilização onde, mais uma vez, se destaca a forma e a frequência com que os/as docentes recorrem a esta tipologia de imagens, para além dos conteúdos e da dimensão do próprio recurso. De seguida, a subcategoria Constrangimentos, enunciando-se o programa, o tempo, o material e a maturidade dos/as alunos/as como entraves que os/as docentes sentem à utilização do cinema. Depois, a Seleção, destacando-se os locais e critérios de escolha do cinema a utilizar que os/as professores/as têm em conta. Posteriormente, a Metodologia de exploração, enunciando-se a forma como os/as professores/as realizam a exploração e como está organizado o ensino para esse momento. Por fim, a Importância, onde os/as docentes destacaram o interesse demonstrado por este tipo de imagens e a sua eficácia nas aprendizagens dos/as alunos/as.

Passando, agora, à abordagem do principal foco do estudo realizado, as imagens, apresenta-se um recorte da matriz de redução de dados relativo à categoria *Fotografias*.

Tabela 4

Recorte da categoria “Fotografias”

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Fotografias	Utilização	Finalidade	(...) lembro-me, por exemplo, da aula de hoje, comecei por uma exploração. <u>Projetei uma imagem para falar do relevo</u> (...) (1) Por exemplo, quando eu proponho uma tarefa de realização de exercícios em que há imagens (3) Agora a imagem <u>é sempre o ponto de partida e não de chegada</u> , portanto, a partir dali claro que os outros vão falar de outras situações que não estão ali, e acho que isso é que é o grande... (4)
		Frequência	<u>Muita frequência!</u> (1) Se me referir estritamente àquilo que é a fotografia, <u>só posso usá-la para épocas em que ela já existia, portanto, não a posso usar em todas as aulas</u> (3)
		Conteúdos	<u>Há muitos que se adequam, uns mais do que outros como é óbvio</u> , mas não retiraria assim de nenhum em especial... (1)
	Seleção	Banco de recursos pessoais	(...) Conimbriga. Eu fui lá a uma visita de estudo (...) e <u>conseguimos tirar imagens do museu</u> . (2)

			(...) ao longo dos muitos anos vou guardando, <u>vou construindo um banco de recursos pessoal e, portanto, há algumas que já estão pré-selecionadas (...)</u> (3)
		Acervos	(...) <u>fui procurar na Escola Virtual uma imagem</u> (...) (1) (...) <u>recolho do manual...</u> (2) (...) <u>pesquisei algumas imagens na net</u> (2) (...) também <u>posso fazer uma pesquisa imediata, em tempo real, na própria aula.</u> (...) (3) (...) <u>há outras que podem ser usadas e que uso, e que surgem em contexto da aula, motivadas por exemplo, por recursos que usamos das plataformas online dedicadas à educação, como a Porto Editora, a Leya e por aí fora.</u> (3) <u>Pesquisando obras</u>, lá está, numa fase inicial se calhar com livros... (...) (4) <u>para além dos manuais, tínhamos os outros manuais que não usávamos</u>, digamos assim, que eram sempre fontes de imagens, de recursos, etc. (...) (4) hoje em dia claro que com a internet tudo isso se tornou muito mais simples e, portanto, recorrer a imagens

			é muito mais simples pesquisá-las, há bancos de dados organizados, há plataformas como a Escola Virtual, a plataforma da Leya, etc., que têm documentos desse tipo de recurso e que, obviamente, que hoje em dia é muito mais fácil encontrar essas imagens. (4)
		Contribuição dos/as alunos/as	(...) <u>só se forem em trabalhos de grupo</u> (...) (1) (...) os alunos acabam por ter esse papel também de <u>eles próprios tirarem fotografias...</u> (2) Se eles quiserem mostrar, isso sim, também deixo, sim (2) Eles faziam, por exemplo, <u>trabalhos de grupo (...)</u>. Eles escolhiam muitas vezes as imagens e iam pesquisar (...). (...) para eles poderem ver e escolher as imagens que eles preferiam por no trabalho (...) (2) (...) há alunos que não têm manual físico e, portanto, usam sempre o computador. E <u>muitas vezes eles estão a fazer a pesquisa em tempo real dos assuntos que estamos a falar</u> (...) (3) Quando possível, <u>acho que é sempre uma mais-valia se essas imagens puderem ter sido recolhidas</u> (...) pelos <u>próprios alunos</u> (...) (4)

	Metodologia de exploração	Motivação	(...) <u>é uma peça fundamental para chegarmos àquilo que pretendemos</u> ou ao objetivo que pretendemos (1) Eu acho que nós vivemos um bocadinho à base da imagem e acho que <u>cativamos os alunos um bocadinho por aí</u> (2)
		Situação de aprendizagem	Sim, mas depois vou individualizando (...). (...) <u>primeiro por a turma a trabalhar.</u> (...) questão para a turma (...). <u>Depois vou escrevendo no quadro e depois vou individualizando.</u> (1) <u>Podem acontecer todas as situações na mesma aula [individualização, pequenos grupos, grupo turma].</u> (3) (...) <u>na própria gestão de sala de aula pode haver alunos que necessitam de ser interpelados porque, por uma questão de, sei lá, de personalidade, de feitio, etc., que não se envolvem tanto, aí já entram outras técnicas, digamos assim.</u> (4) num grupo teremos certamente crianças, alunos, com posturas diferenciadas, e <u>procurar obviamente que todos participem o mais possível,</u> não é?, e aí sim, depois ir ao particular. (...) (4) (...) normalmente <u>é a partir de diálogos</u> e é, acho que é mais, acho que é

			a forma mais gratificante e que mais envolve os alunos na construção do seu saber (...) (4)
		Processo	<u>Faço questões</u> à volta do que é que vês... (1) (...) <u>'olha para a imagem, tenta descrevê-la'</u> (1) (...) <u>é muitas vezes em fichas de trabalho, trabalhos de casa e também em fichas de avaliação</u> (...) (1) (...) <u>falo sobre, sobre o tema e faço a relação, e mostro as imagens, e vou explicando.</u> É mais assim (2) (...) <u>organizar as ideias no sentido de aplicar a imagem exatamente à temática que estamos a estudar e retirar as conclusões que são as conclusões relevantes que eles devem guardar</u> (3)
	Análise	Contexto	(...) <u>mas também quando falamos num contexto estético, que às vezes também se proporciona, consigo também, ou tento também, levar os alunos a tentarem olhar para a fotografia do ponto de vista formal, o enquadramento, o contraste preto e branco, ou as cores, luz, sombras, essas coisas, que é, para mim, uma coisa fundamental e que me sinto no dever de fomentar sempre que é a</u>

			sensibilidade para a arte, vá, seja ela de que tipo for (3)
		Observação	<u>levá-los a observar e analisar o que está a acontecer e em função disso, partindo até das coisas que os alunos vão descobrindo, e que vão colocando em cima da mesa, levá-los a considerar todos os aspetos que eu julgo que podem ser extraídos como informação relevante para a problemática que estamos a trabalhar (3)</u> E eu <u>faço questão de os ensinar a perguntar que eles devem fazer a si próprios quando estão a olhar para uma imagem, que é ‘o que é que está a acontecer?’</u>, e essa tenho aprendido que é a pergunta certa para os levar a muito mais rapidamente a extraírem o que de importante existe nas imagens que exploramos todos os dias (...) (3) (...) <u>implica levá-los a reconhecer quem está presente, o que é que simboliza a presença das figuras</u>, por exemplo, o que é que elas podem simbolizar e depois, a partir daí extrair... levá-los a reconhecer se calhar coisas que estão um bocadinho mais escondidas, aspetos que estão um bocadinho mais escondidos (3)

			(...) nós vamos procurar encontrar coisas diferentes que nos digam mais sobre a época em que a obra foi produzida, etc. (4)
	Importância em HGP		Eu creio que na <u>disciplina de História nós vivemos um bocadinho da imagem seja ela fotográfica, seja ela de uma peça de escultura, seja uma peça resultante do trabalho da arqueologia</u> (1) <u>É importante que eles também vejam, que aprendam a apreciar, que descubram os pormenores, que eles próprios construam a sua aprendizagem, porque a imagem ajuda a isso tudo</u> (2) <u>Para mim é uma coisa ineludível, inultrapassável e está fora de questão excluir a imagem, e a fotografia em particular, do ensino da História</u> (3) A História tem uma dificuldade... <u>fala-se muitas vezes na dificuldade da abstração dos vários alunos. (...)</u> <u>Aí as imagens ocupam um papel fundamental</u> (4) <u>A disciplina de História e Geografia de Portugal é por natureza uma disciplina de imagens (...)</u> <u>não é só ser uma mais-valia para a própria disciplina, acho que além de uma mais-</u>

			<u>valia, é muito difícil imaginá-la sem</u> <u>isso, não é, sem as imagens (4)</u> Acho que a nossa área não vive sem imagem, sinceramente (4)
--	--	--	--

Relativamente à utilização da fotografia, os/as professores/as apresentam-nas às suas turmas com a finalidade de iniciar a abordagem a algum conteúdo/conceito, sendo por isso “[...] ponto de partida e nunca de chegada [...]” (professor/a 4), recorrendo com muita frequência a este tipo de imagens. Contudo, e devido a um dos problemas que estas imagens acarretam, o retrato do real (Bittencourt, 2005), só se pode “[...] usá-la para épocas em que ela já existia, portanto, não a posso usar em todas as aulas” (professor/a 3). Isto é, se nos referirmos estritamente àquilo que é a fotografia – um passado preservado, retratos reais de momentos que realmente aconteceram –, e sabendo que a fotografia apenas surgiu no século XIX, é errado afirmar que os/as professores/as a utilizam para abordar a pré-história, por exemplo. Portanto, aquilo que estes/as docentes utilizam, ou podem utilizar, para abordar temas como a romanização, a época dos descobrimentos, entre outros, são reconstituições construídas a partir de narrativas criadas sobre essas épocas. Se considerarmos essas reconstituições como fotografias, então é correto concordar com o/a professor/a 1 que afirma que, relativamente aos conteúdos lecionados, utiliza as imagens fotográficas em muitos deles, embora acredite que “há muitos [conteúdos] que se adequam, uns mais do que outros como é óbvio, mas não retiraria assim de nenhum em especial” (professor/a 1).

Tudo isto indica-nos que as fotografias são um recurso bastante apelativo para os/as professores/as, cujo objetivo é a partir delas conseguir chegar a diversos conteúdos/conceitos, dependendo, a sua utilização muito pouco dos conteúdos que são lecionados, uma vez que é um recurso que pode ser mobilizado em todos eles, mesmo tendo em conta as suas particularidades e os seus problemas.

Para a seleção das fotografias os/as professores/as contam com uma vasta gama de acervos, pessoais ou públicos. Os bancos de recursos de pessoais são uma das formas de selecionar as fotografias existindo docentes que os vão construindo ao longo dos anos,

como comprova o/a professor/a 3, ao afirmar que “ao longo dos muitos anos vou guardando, vou construindo um banco de recursos pessoal e, portanto, há algumas que já estão pré-selecionadas”. A resposta do/a professor/a 2 – “[...] Conimbriga. Eu fui lá a uma visita de estudo [...] e conseguimos tirar imagens do museu.” – também se enquadra neste mesmo sentido, uma vez que o recurso às fotografias retiradas aquando de visitas a museus, ou do próprio dia-a-dia, contam como recursos pessoais.

No entanto, existem acervos que estes/as dois/duas professores/as, tal como os/as professores/as 1 e 4, não descoram para selecionar as imagens que querem utilizar, como os manuais escolares – “recolho do manual” (professor/a 2) – ou as plataformas digitais como a Porto Editora e a Leya, por exemplo, como frisa o/a professor/a 1, “fui procurar na Escola Virtual uma imagem”. Nesta mesma ótica das plataformas digitais enquadra-se a resposta do/a professor/a 3, testemunhando que “há outras [fotografias] que podem ser usadas e que uso, e que surgem em contexto de aula, motivadas, por exemplo, por recursos que usamos das plataformas online dedicadas à educação, como a Porto Editora, a Leya e por aí fora” e ainda a resposta do/a professor/a 4, “[...] há bancos de dados organizados, há plataformas como a Escola Virtual, a plataforma da Leya, etc., que têm documentos desse tipo de recursos e que, obviamente, que hoje em dia é muito mais fácil encontrar essas imagens”.

Há, também, a salientar, a contribuição dos/as alunos/as na seleção das imagens fotográficas. Esta pode verificar-se meramente pela vontade dos/as mesmos/as, “se eles quiserem mostrar, isso sim, também deixo, sim” (professor/a 2), ou através da realização de trabalhos de grupo, sendo por vezes essa a única hipótese de os/as alunos/as contribuírem, como observamos na resposta do/a professor/a 1, considerando que “só se forem em trabalhos de grupo”. Numa perspetiva oposta a esta última ideia, encontramos a resposta do/a professor/a 3, afirmando que “muitas vezes eles estão a fazer a pesquisa em tempo real dos assuntos que estamos a falar”, isto deve-se ao facto de na escola onde este/a professor/a leciona muitos/as dos/as alunos/as não terem manual escolar físico, utilizando o computador/tablet para lhe aceder. A mobilização de imagens escolhidas pelos/as alunos/as não só permite captar mais eficazmente a atenção destes/as como os/as motiva muito mais tornando-se, por isso, e indo de acordo com a afirmação do/a professor/a 4, uma mais-valia para as aprendizagens destes/as, dado que na sua opinião

“quando possível, [...] é sempre uma mais-valia se essas imagens puderem ter sido recolhidas [...] pelos próprios alunos”.

Em relação às metodologias de exploração que os/as docentes utilizam salienta-se a mobilização das imagens fotográficas como motivação para o alcance dos objetivos pretendidos, como afirma o/a professor/a 1, “é uma peça fundamental para chegarmos àquilo que pretendemos ou ao objetivo que pretendemos”. Na mesma ótica apresenta-se a resposta dada pelo/a professor/a 2 que salienta, ainda, que os/as professores/as de HGP vivem das imagens, “[...] nós vivemos um bocadinho à base da imagem e acho que cativamos os alunos um bocadinho por aí”. No que diz respeito à situação de aprendizagem utilizada como metodologia de exploração destaca-se a individualização do ensino antecedida por um trabalho em grande grupo orientado por questões colocadas à turma, como afirma o/a professor/a 1 “[...] primeiro por a turma a trabalhar. [...] questão para turma [...]. Depois vou escrevendo no quadro e depois vou individualizando”. Esta individualização do ensino tem em conta as características dos/as alunos/as, uma vez que estes/as podem necessitar de ser interrogados para se envolverem nas aprendizagens, procurando que todos/as os/as alunos/as participem o mais possível nas sessões, como afirma o/a professor/a 4:

[...] na própria gestão de sala de aula pode haver alunos que necessitam de se interpelados porque, por uma questão de, sei lá, de personalidade, de feitio, etc., que não sei envolvam tanto, aí já entram outras técnicas, digamos assim.

Dentro das técnicas mais recorridas pelos/as professores/as e que são uma constante em qualquer aula e relação estabelecida, destaca-se o diálogo que, para o/a professor/a 4 “é a forma mais gratificante e que mais envolve os alunos na construção do seu saber”. Para além do diálogo, os/as docentes afirmam recorrer a outros métodos para explorarem as imagens fotográficas, tais como a realização de exercícios/atividades presentes em fichas, por exemplo, como corrobora o/a professor/a 3, “é muitas vezes em fichas de trabalho, trabalhos de casa, fichas de avaliação”.

A contextualização de qualquer imagem que se apresente a uma turma é de extrema importância, uma vez que a falta da mesma leva os/as alunos/as a não serem capazes de entender o que se aborda e, conseqüentemente, a não conseguirem construir um fio condutor de todos os acontecimentos históricos. Tendo isso em conta, os/as professores/as procuram realizar momentos de contextualização das fotografias a que recorrem, como se comprova com a resposta do/a professor/a 2 afirmando que “falo sobre o tema e faço a relação, e mostro as imagens, e vou explicando”. No mesmo sentido apresenta-se a resposta do/a professor/a 3 que vai mais longe ao afirmar que mais do que contextualizar as imagens a que recorre, se preocupa em “organizar as ideias no sentido de aplicar a imagem exatamente à temática que estamos a estudar e retirar as conclusões relevantes que eles devem guardar”.

Conclui-se, por isso, que os/as docentes mobilizam as fotografias de forma a motivar os/as alunos/as para o que se vai lecionar, mobilizando o grupo turma para o mesmo fim, sendo que, sempre que necessário, individualizam o ensino em prol das aprendizagens dos/as alunos/as. No recurso às fotografias, está patente nos/as professores/as a necessidade de as contextualizar de forma a que as aprendizagens sejam conseguidas.

No que toca ao processo de análise das imagens fotografias, há professores/as que procuram alertar os/as alunos/as para o contexto estético das mesmas e tentam fazer com que estes/as tenham em conta os aspetos relacionados com essa situação particular:

[...] quando falamos num contexto estético, que às vezes também se proporciona, consigo também, ou tento também, levar os alunos a tentarem olhar para a fotografia do ponto de vista formal, o enquadramento, o contraste preto e branco, ou as cores, luz, sombras, essas coisas, que é para mim uma coisa fundamental e que me sinto no dever de fomentar sempre que é a sensibilidade para a arte, seja ela de que tipo for (professor/a 3).

Para além das opções relacionadas com a estética da fotografia, estes aspetos permitem-nos também descortinar o papel do fotógrafo na produção da fotografia, percebendo qual

era o seu objetivo e as suas intenções com a escolha do local, das pessoas e dos objetos, por exemplo (Bittencourt, 2005).

Além desses aspetos, os/as professores/as procuram também que os/as alunos/as descortinem aquilo que é passível de se concluir das imagens a que recorrem através da sua observação, o que envolve distinguir o plano objetivo da imagem para descortinar o plano subjetivo da mesma (Silva, 2016). Isso

implica levá-los a reconhecer quem está presente, o que é que simboliza a presença das figuras, por exemplo, o que é que elas podem simbolizar e depois, a partir daí extrair... levá-los a reconhecer se calhar coisas que estão um bocadinho mais escondidas, aspetos que estão um bocadinho mais escondidos (professor/a 3).

Para isso, importa que os/as alunos/as saibam que questões colocar às imagens de forma a conseguirem tirar delas o melhor partido. Nesse sentido, o/a professor/a 3 faz questão de ensinar aos/às seus/suas alunos/as a pergunta que acredita ser “a pergunta certa para os levar a muito mais rapidamente a extraírem o que de importante existe nas imagens que exploramos todos os dias”, sendo esta “o que é que está a acontecer?” (professor/a 3).

Assim, é seguro afirmar que os/as professores/as na análise de imagens fotográficas têm diversos aspetos em conta desde o contexto estético àquilo que é possível de se observar, de forma a que seja retirado o melhor partido de cada imagem utilizada nas salas de aula.

Tendo todos estes aspetos em conta, é pertinente afirmar que os/as professores/as atribuem uma grande importância à mobilização destas imagens em contexto de aula, uma vez que acreditam que a disciplina de HGP é uma disciplina que vive das imagens, sendo difícil lecioná-la sem recorrer à fotografia. A sua mobilização também auxilia os/as alunos/as uma vez que “é importante que eles também vejam, que aprendam a apreciar, que descubram os pormenores, que eles próprios construam a sua aprendizagem, porque a imagem ajuda a isso tudo” (professor/a 2). Uma vez que à leção da disciplina se podem associar problemas de abstração, o/a professor/a 4 acredita que a

utilização de imagens fotográficas é algo crucial à ultrapassagem desse obstáculo, “A História tem uma dificuldade... fala-se muitas vezes na dificuldade da abstração dos vários alunos. [...] Aí as imagens ocupam um papel fundamental” (professor/a 4).

Uma vez que recorrer a novas abordagens, novos recursos, permite transformar as aulas em momentos divertidos e dinâmicos, servindo ainda para motivar e cativar os/as alunos/as, os/as professores/as acreditam que as imagens fotográficas ocupam um papel fundamental na aquisição das aprendizagens destes/as. Além disso, os/as docentes veem a HGP como uma disciplina de imagens, admitindo que é difícil a sua leção sem fotografias.

Relativamente à categoria “Artes Plásticas” apresenta-se a tabela 5 com o recorte da matriz de redução de dados relacionada com a respetiva categoria.

Tabela 5

Recorte da categoria “Artes Plásticas”

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Artes plásticas	Utilização	Comparação	<u>Da mesma forma</u> (1) (...) <u>essencialmente, o processo é semelhante [ao das imagens fotográficas]</u> (...) (3)
		Conteúdos	Eu utilizo mais nesta parte da <u>vida quotidiana</u> (2)
		Finalidade	(...) <u>partindo das imagens, levar o aluno a identificar aquilo que nós queremos depois transmitir que é muito</u> (4)
	Constrangimentos		(...) <u>infelizmente, na maior parte das escolas só há dois tempos para História e História e Geografia de Portugal. Portanto, esse condicionalismo</u>

			<u>também não ajuda, quase que impõe restrições ao desenvolvimento que é possível implementar nalguns conteúdos</u> e, no meu caso pessoal, mas motivado também pelo meu gosto, procuro nunca suprimir os conteúdos ligados à arte e às imagens (...) (3)
	Metodologias de exploração	Situação de aprendizagem	(...) <u>habitualmente é em grande grupo</u> . Mas se eles quiserem falar (...) <u>eu deixo que eles façam a sua intervenção</u> (2)
		Processo	(...) <u>eu gosto sempre de consolidar as ideias e arrumá-las</u> . (...) procuro sempre que à saída as ideias fiquem agrupadas, fiquem organizadas no mínimo num <u>esquema-síntese</u> (...) (3)
	Análise		(...) <u>digo para eles repararem na maneira de vestir das mulheres, dos homens, os divertimentos que eles encontram, por exemplo (...).</u> (...) <u>faço essa exploração toda com eles, para lhes tentar dar o mais possível a ideia do que era viver naquela época</u> (2) (...) como há uma componente subjetiva que é no fundo o traço do artista (...) há que fazer uma contextualização anterior, não é? Porque <u>é</u>

			<u>preciso no fundo apresentar um contexto que seja reconhecível pelos alunos e em traços simples significa, por exemplo, explicar (...) quais são as ideias, por exemplo, defendidas por um movimento artístico, ou as características de um movimento artístico</u> e, depois, olhando para a obra dos artistas, no fundo tentar que eles associem exatamente, ou que possam ver materializadas essas ideias nas obras dos artistas (3) Portanto, <u>tentar depois que os alunos identifiquem, nessas imagens, as características que lhes queremos transmitir</u> (4)
	Importância		(...) é <u>uma componente fundamental e que nunca pode ser desprezada e que eu faço questão de usar em todas as aulas, ou quase todas as aulas</u> (3) (...) o conteúdo visual é fundamental e <u>consegue falar por si próprio, consegue comunicar por si próprio</u> (3) (...) <u>acho impensável que nós ensinemos características de um estilo sem ver o estilo</u> (4)

Podemos afirmar, relativamente à utilização deste tipo de imagens, que os/as professores/as as comparam com as imagens fotográficas recorrendo às imagens provenientes das artes plásticas “da mesma forma” (professor/a 1) que recorrem às fotografias,

sendo, por isso, um recurso que tem como finalidade “levar o aluno a identificar aquilo que nós queremos depois transmitir que é muito” (professor/a 4). No entanto, e ao contrário do que se observou com as imagens fotográficas, os/as professores/as já recorrem às mesmas para conteúdos mais específicos como afirma o/a professor/a 2 “eu utilizo mais nesta parte da vida quotidiana”.

Desta forma, é seguro afirmar que os/as professores/as recorrem às imagens provenientes das artes plásticas da mesma forma que se socorrem das imagens fotográficas, tendo ambas a finalidade de motivar e introduzir os conteúdos que irão ser abordados. O que vai diferenciar a utilização das duas tipologias de imagens são os conteúdos para os quais são utilizadas, sendo que as imagens provenientes das artes plásticas são utilizadas para conteúdos muito mais específicos.

Este uso mais limitado das imagens provenientes das artes plásticas pode ser explicado pelo tempo letivo disponibilizado para a disciplina de HGP, considerado pelos/as professores/as como um constrangimento à utilização destes recursos.

[...] infelizmente, na maior parte das escolas só há dois tempos para História e História e Geografia de Portugal. Portanto, esse condicionalismo também não ajuda, quase que impõe restrições ao desenvolvimento que é possível implementar nalguns conteúdos e, no meu caso pessoal, mas motivado também pelo meu gosto, procuro nunca suprimir os conteúdos ligados à arte e às imagens [...] (professor/a 3).

Tendo isso em conta acredita-se que os/as professores/as pensam que a disponibilização de mais tempo para a disciplina resultaria na mobilização de mais recursos e numa abordagem mais enriquecedora para os/as alunos/as. Ainda assim, quando utilizam às imagens provenientes das artes plásticas, os/as professores/as recorrem a metodologias de exploração que privilegiem situações de aprendizagem em grande grupo, permitindo que, individualmente, os/as alunos/as apresentem as suas ideias, como afirma o/a professor/a 2, “habitualmente é em grande grupo. Mas se eles quiserem falar [...] eu deixo que eles façam a sua intervenção”. No processo de exploração, mais concretamente no

final das explorações é importante organizar as informações recolhidas, em esquemas-síntese, texto, mapas conceptuais, entre outros, de forma a que os/as alunos/as consigam estabelecer relações entre conteúdos e conceitos sem prejuízo das suas aprendizagens. Nesta ótica apresenta-se a resposta do/a professor/a 3 “eu gosto sempre de consolidar as ideias e arrumá-las. [...] procuro sempre que à saída as ideias fiquem agrupadas, fiquem organizadas no mínimo num esquema-síntese”.

Conclui-se, por isso, que o recurso a esta tipologia de imagens se centra na mobilização do grande grupo, com possibilidade de individualização do ensino, onde os/as professores/as procuram, no final, organizar as ideias em esquemas-síntese, mapas conceptuais, entre outros.

No que diz respeito à análise destas imagens os/as docentes procuram que os/as alunos/as tenham em conta os elementos presentes nas imagens provenientes das artes plásticas que lhes são apresentadas, como salienta o/a professor/a 2:

[...] digo para eles repararem na maneira de vestir das mulheres, dos homens, os divertimentos que eles encontram, por exemplo [...]. [...] faço essa exploração toda com eles, para lhes tentar dar o mais possível a ideia do que era viver naquela época.

Para além dos aspetos relacionados com o que se pode observar nas imagens há o plano subjetivo, como salienta a resposta do/a professor/a 3:

[...] como há uma componente subjetiva que é no fundo o traço do artista [...] há que fazer uma contextualização anterior, não é? Porque é preciso no fundo apresentar um contexto que seja reconhecível pelos alunos e em traços simples significa, por exemplo, explicar [...] quais são as ideias, por exemplo, defendidas por um movimento artístico, ou as características de um movimento artístico e, depois, olhando para a obra dos artistas, no fundo tentar que eles associem exatamente, ou que possam ver materializadas essas ideias nas obras dos artistas.

Torna-se, por isso, fulcral que mais do que ter em conta os elementos que se apresentam na imagem e o momento histórico em que a mesma se insere, se contextualize a imagem com o(s)/a(s) autor(es)/a(s), a(s) técnica(s) e a(s) característica(s) do movimento artístico no qual se insere(m) o(s)/a(s) autor(es)/a(s) e, conseqüentemente, a(s) imagem(ns) em estudo. É nesta ótica que se apresenta também a resposta do/a professor/a 4, “portanto, tentar depois que os alunos identifiquem, nessas imagens, as características que lhes queremos transmitir”.

Assim, podemos considerar que no momento de análise de uma imagem proveniente das artes plásticas, mais do que ter em conta os elementos que compõem essa mesma imagem, se procure contextualizá-la no(s)/a(s) seu(s)/sua(s) autor(es)/a(s), no movimento artístico e nas características deste. Há, no entanto, que ter em atenção que estas imagens não são representativas de uma realidade e, por isso, aquilo que se observa não deve ser generalizado (Amaral et al., 2008).

É, desta forma, inconcebível trabalhar as questões dos movimentos artísticos sem apresentar à turma imagens que espelhem os pormenores que diferenciam cada um desses movimentos, como explica o/a professor/a 4, “acho impensável que nós ensinemos características de um estilo sem ver o estilo”. É, por isso, que segundo o/a professor/a 3, estas imagens são “uma componente fundamental e que nunca pode ser desprezada” à qual os/as professores/as atribuem uma grande importância.

Uma vez que lecionar determinado conteúdo sem o recurso a estas imagens torna as aprendizagens mais difíceis para os/as alunos/as, os/as professores/as atribuem uma enorme importância às mesmas tendo em conta a necessidade de se ver para melhor se entender.

No que diz respeito à “Banda desenhada/*Charges*” na tabela 6 apresenta-se o recorte da matriz de redução de dados correspondente.

Tabela 6

Recorte da categoria “Banda desenhada/Charges”

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Banda desenhada/Charges	Utilização	<u>Da banda desenhada em si só quando o próprio manual tem, às vezes vinhetazinhas relacionadas com um ou outra matéria. Mas não tanto, não tanto (1)</u> <u>Tenho utilizado muito pouco (3)</u> <u>(...) sempre que possível e sempre que me cruzo com algo dessa natureza, gosto de usar (4)</u> a introdução é um pouco <u>da mesma forma das fotografias, de um gráfico, de um mapa (4)</u> eu vejo esses recursos como recursos sempre de <u>motivação para o uma determinada sequência de aprendizagem (4)</u> <u>(...) pode ser uma ponte para chegar mais facilmente aos alunos, nomeadamente aos jovens de certas idades (4)</u>
	Constrangimentos	<u>(...) tenho a consciência de ter tido dificuldades, muitas vezes, em encontrar o material certo para usar (3)</u>
	Importância	É interessante, sobretudo, <u>pelos segundos sentidos que podemos extrair a partir dali (...)</u>. Se estudarmos os romanos sem o Asterix, por exemplo, não vejo muito... Não faz sentido, claro que faz sentido, é possível, mas é, acho que é um desperdício. Acho que desperdiçar um Asterix, por exemplo, quando falamos de romanos é desperdiçar um elemento muito interessante de contar com os alunos de 5.º (4) Numa caricatura, num <i>cartoon</i>, numa pequena banda desenhada, seja o que for, <u>eles têm que estar permanentemente a retirar de lá elementos que não estão</u>

		<u>lá explícitos, e isso acho que os leva a pensar muito mais obviamente (4)</u> <u>Numa imagem é muito mais criativo, portanto o aluno está a recorrer a recursos, digamos assim, seus, internos, como, muito mais ricos, eu acho. (4)</u>
--	--	--

No que diz respeito à utilização da banda desenhada/*charges*, os/as professores/as assumem que apenas recorrem às mesmas quando o próprio manual escolar as contempla, como explica o/a professor/a 2, “da banda desenhada em si só quando o próprio manual tem, às vezes vinhetazinhas relacionadas com uma ou outra matéria”. Admitem, ainda, que sempre que lhes é possível recorrem a esta tipologia de imagem, introduzindo-as da mesma forma que as imagens anteriormente tratadas ou outros documentos, como afirma o/a professor/a 4, “a introdução é um pouco da mesma forma das fotografias, de um gráfico, de um mapa”. Desta forma, quando recorrem à banda desenhada/*charges* acreditam que a sua utilização funciona como fonte de motivação para os/as alunos/as como bem evidencia o/a mesmo/a professor/a, “eu vejo esses recursos como recursos sempre de motivação para uma determinada sequência de aprendizagem”, afirmando ainda que esta tipologia de imagem “pode ser uma ponte para chegar mais facilmente aos alunos, nomeadamente aos jovens de certas idades” (professor/a 4). Todavia, a literatura parece não corroborar totalmente esta ideia de a banda desenhada/*charges* funcionar como motivação, uma vez que se acredita que para uma melhor compreensão destes recursos, os/as alunos/as devem conhecer totalmente o conteúdo em estudo, com o risco de não serem capazes de contextualizar a banda desenhada/*charges* em determinada época histórica e, consequentemente, articular com o conteúdo/conceito em estudo (Macêdo & Souza, 2008).

Conclui-se, assim, que até ao momento este é o recurso menos utilizado pelos/as professores/as, mas que quando a ele recorrem, introduzem-no de igual modo que outros documentos e utilizam-no como fonte de motivação, apesar da literatura não ir ao encontro dessa ideia.

A pouca utilização deste recurso por parte dos/as professores/as deve-se, sobretudo, ao constrangimento que sentem na dificuldade de encontrar material passível de se

utilizar em contexto de aula, como indicia o/a professor/a 3 ao afirmar que “tenho consciência de ter tido dificuldades, muitas vezes, em encontrar o material certo para usar”. Assume-se, por isso, que a falta de material, a falta de banda desenhada/*charges* no mundo da educação e adequadas aos destinatários e à disciplina constitui um obstáculo à utilização desta tipologia de imagens.

Apesar da pouca mobilização destes recursos os/as professores/as não deixem de lhes atribuir alguma importância, considerando que são recursos apelativos devido aos sentidos que lhes são intrínsecos, a avaliar pela posição do/a professor/a 4 que considera que “é interessante, sobretudo, pelos segundos sentidos que podemos extrair a partir dali”. As banda desenhada/*charges* são recursos que permitem aos/às alunos/as aprendizagens mais significativas permitindo-os/as desenvolver o gosto pela leitura e pela arte, desenvolvendo, também, o sentido de observação destes/as, para além do pensamento e da imaginação. É nesta perspetiva, de desenvolver o pensamento e a imaginação, que o/a professor/a 4 afirma que “numa caricatura, num *cartoon*, numa pequena banda desenhada, seja o que for, eles têm de estar permanentemente a retirar de lá elementos que não estão lá explícitos, e isso acho que os leva a pensar muito mais obviamente”.

Conclui-se, por isso, que a mobilização desta tipologia de imagem nas aulas de HGP permite praticar um ensino mais eficaz e desenvolver aprendizagens mais significativas, também por oferecerem uma fuga à rotina daquilo que os/as alunos/as podem estar habituados. Tal contribui para o aumento da importância da utilização da banda desenhada/*charges* em contexto de aula.

Por fim, apresenta-se a tabela 7 que diz respeito ao recorte da matriz de redução de dados relacionados com a categoria “Cinema”, seguindo-se uma análise da mesma categoria.

Tabela 7*Recorte da categoria “Cinema”*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Cinema	Utilização	Frequência	<u>É de todos o que menos utilizo</u> (1)
		Finalidade	(...) <u>sirvo-me do cinema para a motivação</u> (...) (1)
		Dimensão	<u>Filmes assim por inteiro não</u> , não é? (...) <u>Mas excertos... é utilizado</u> (2)
		Conteúdos	os anos da ditadura (1) ao Estado Novo, ao cinema do Estado Novo (2) a dar a Pré-História (4) romanos (4)
		Exemplos	“Os Capitães de Abril” (1) (...) “Aldeia da Roupa Branca” (...) “Lápis Azul” (2) a “Guerra do Fogo” (...) “Era uma vez... o homem”, o “Império Romano” (4) “Asterix” (4)
	Constrangimentos	Programa	O <u>programa do 5.º ano é muito extenso, é muita coisa</u> (...) <u>nem sempre conseguimos completar o programa</u> (...) (2) (...) vamos tendo certas limitações se queremos cumprir o programa (2) Usar o cinema na disciplina de História e Geografia de Portugal é mais problemático do que usá-lo no contexto do 3.º ciclo., <u>primeiro devido</u>

			<u>ao constrangimento causado pela extensão e o programa do 5.º ano</u> (...) (3)
		Tempo	<u>Nós no 5.º ano temos (...) três tempos semanais (...), e no 6.º ano dois. Portanto também não, não dá para...</u> (1) <u>Se calhar podíamos explorar as coisas ainda mais de outra maneira e estamos um bocado limitados pelo tempo (...)</u> (2) (...) <u>com só dois tempos (...) é muito frequente no início de um ano letivo, e que estamos a falar de um contexto em que todos os anos há professores diferentes, e é muito frequente iniciarmos o ano letivo a tentar compreender, a fazer uma avaliação diagnóstica e constatar que o programa no ano anterior da turma, na disciplina, não foi cumprido</u> (3) A questão dos filmes tem a <u>questão do tempo, é verdade. É um desafio diferente</u> (...) (4)
		Falta de material	Até por uma dificuldade extraordinária que é <u>pelo facto de não existirem assim tantos recursos, do ponto de vista do cinema, para aquele programa especificamente</u> (...) (3)

			(...) <u>não acho é que haja muitos recursos disponíveis para, para poder usar</u> (3) <u>História e Geografia de Portugal implica centrar, centrar o âmbito da, de atenção no contexto de Portugal, Península Ibérica e Portugal, e, portanto, não há assim tanto cinema e, ainda por cima, apelativo que possa ser usado e próprio para estas idades</u> (3)
		Maturidade dos/as alunos/as	<u>“e, também, porque do ponto de vista da maturidade há, o cinema funciona muito melhor numa idade, numa idade mais avançada. (...) Fica muita coisa no ar, há sempre muita coisa que tem de ser explicada e contextualizada e que excede claramente a recetividade que é normal naquelas idades. E também supera, e muito, a complexidade que é suposto trabalhar com as idades do 5.º e do 6.º ano</u> (3)
	Seleção	Acervo	(...) o próprio manual tem propostas relacionadas com o filme. (...) <u>vou pela proposta do próprio manual</u> (1) <u>Também eles [Escola Virtual, Aula Digital, ...] (...) dão sugestões de vários material que podemos utilizar. Às vezes vou lá ver e tento pesquisar e saber se me interessa ou não</u> (2)

		Critérios	(...) por norma <u>tento escolher filmes que sejam, por um lado, atrativos para os alunos e onde a informação, se estivermos a falar de um 2.º, 2.º ciclo, a informação seja mais, mais obvia, digamos assim, mais fácil de apreender</u> (4) (...) procurava situações mais atrativas, porque são crianças ainda, não é?, e temos que ter a atenção deles, aí sim <u>recorrer aos filmes animados, é uma grande ajuda</u> (4)
	Metodologia de exploração	Situação de aprendizagem	Se for uma turma calminha, uma turma que até reaja e haja corretamente, o próprio guião em grande grupo consegue fazer-se. (...) a turma que tinha era um bocadinho complicada, fiz a divisão por três/quatro alunos e faziam a análise à volta do filme de acordo com o guião que lhes era facultado (1)
		Processo	<u>Tem um guião</u> (...) (1) <u>Analiso aquilo que eu quero fazer e programo.</u> Também posso, também utilizo, às vezes, os <u>guiões deles [Escola Virtual, Aula Digital, ...]</u>, sim (2) pode acontecer eu <u>elencar-me de um conjunto de perguntas que estão, que discuto com eles antes visionar o filme de maneira a que eles já estejam preparados para que, ao</u>

			<u>longo do filme, eles possam, no fundo, dirigir a atenção com as notas que têm que tomar para poderem responder a algumas questões. (...)</u> lhes proponha que, <u>ao longo do filme, eles tomem nota de aspetos relacionados com determinados assuntos, ou determinadas áreas para depois debatermos e conjunto no final. (...)</u> <u>convidá-los a tomar notas de dúvidas, porque há sempre alguma coisa que escapa a um ou outro (3)</u> <u>Muitas vezes vamos a ponto de colocar uma questão no teste, por exemplo, se se for possível visionar um filme antes de uma avaliação escrita, convidá-los a fazer um comentário sobre o filme em que eles demonstrem ter aprendido, ou que eles possam aplicar, cujas aprendizagens possam aplicar àquilo que tinham previamente estudado (3)</u> (...) nós podemos fazer isto de uma maneira mais estruturada, <u>fazer um guião</u>, por exemplo, de leitura, ou de visualização de um filme (...) (4) (...) <u>vou escrevendo no quadro palavras soltas</u> que vão ouvindo que depois vão servir de apoio, digamos assim, para nós explorarmos o que vimos (...) (4)
--	--	--	--

	Importância	Interesse	(...) é muito importante a imagem para eles. <u>Atrai-lhes mais a atenção, interessa-lhes mais do que estarmos nós ali a falar só, sem abrirem o manual e não sei quê, é diferente. É muito diferente!</u> (2) (...) <u>é a coisa que eles mais gostam das aulas de História</u> é quando podem usufruir de um recurso destes e eles próprios reconhecem, eles próprios reconhecem isso com toda a facilidade (3) (...) <u>se nós cortamos o filme naquelas partes de dizermos que não interessam para a aula, isso também corta o interesse dos alunos</u>, portanto é importante ter tempo porque ensinar a gostar de cinema também é, também faz parte, não é? Também faz parte da formação (4)
		Eficácia	Eu acho que os filmes são, <u>são um dos métodos mais eficazes, eu acho. Os alunos não se esquecem, não esquecem daquilo que veem num filme</u> (4)

Apesar do cinema possibilitar uma aproximação dos/as alunos/as às situações em estudo, permitindo-lhes refletir sobre as temáticas e obter pontos de vista diferentes de uma mesma situação (Guedes & Nicodem, 2017), os/as professores/as admitem que, em termos de frequência de utilização, é a tipologia de imagem, das abordadas, que menos utilizam como se evidencia pela resposta do/a professor/a 1 “é de todos o que menos

utilizo”. Ainda assim, quando a ele recorrem, e a avaliar pela posição do/a professor/a 1, “sirvo-me do cinema para a motivação”, os/as professores/as usam-no com a finalidade de motivar os/as alunos/as para os conteúdos/conceitos em estudo uma vez que este é um recurso incentivador e capaz de prender a sua atenção (Guedes & Nicodem, 2017). Utilizam, assim, pequenos excertos em vez de filmes por completo, como menciona o/a professor/a 2, “filmes assim por inteiro não, não é? [...] Mas excertos... é utilizado”, aplicados a conteúdos/conceitos relacionados, por exemplo, com os anos da ditadura portuguesa – recorrem, por exemplo, ao filme “Os Capitães de Abril” (professor/a 1) e/ou ao filme “Lápis Azul” (professor/a 2) –, com a pré-história – utilizando o filme “Guerra do Fogo” ou a animação “Era uma vez... o homem” (professor/a 4) – e, mais especificamente, com o império romano, socorrem-se do filme “Asterix” (professor/a 4), por exemplo.

Mesmo que a utilização do cinema apresente diversas vantagens, este é a tipologia de imagem a que os/as professores/as menos recorrem, especialmente quando se fala em utilizar filmes por completo, uma vez que apenas são utilizados excertos dos filmes. Apesar disso, os/as professores/as procuram socorrer-se do cinema para trabalhar diversos conteúdos/conceitos como, por exemplo, a ditadura portuguesa e a pré-história.

A pouca utilização do cinema deve-se, segundo os/as docentes entrevistados, a quatro formas de constrangimentos: o programa da disciplina, o tempo, a falta de material e a maturidade dos/as alunos/as. O programa da disciplina de HGP, em ambos os anos do 2.º CEB, é muito extenso, o que impossibilita, segundo os/as professores/as, de abordar diversos conteúdos de uma forma mais dinâmica, mais próxima dos/as alunos/as. Mesmo recorrendo a abordagens genéricas, há professores/as que não conseguem completar o programa, como explica o/a professor/a 2 ao testemunhar que “o programa do 5.º ano é muito extenso, é muita coisa [...] nem sempre conseguimos completar o programa”.

Por não se cumprir o programa no 5.º ano, no início do 6.º ano tem de ser terminado, o que reduz, significativamente – em muitos casos –, o tempo disponível para a leção dos conteúdos do 6.º ano, alusão presente na palavra do/a professor/a 3:

é muito frequente no início de um ano letivo, e que estamos a falar de um contexto em que todos os anos há professores diferentes, e é muito frequente iniciarmos o ano letivo a tentar compreender, a fazer uma avaliação diagnóstica e constatar que o programa no ano anterior da turma, na disciplina, não foi cumprido.

Sendo o tempo já curto para a lecionação dos conteúdos do ano correspondente, se a esse ano se tiver de lecionar conteúdos do ano anterior, o tempo torna-se ainda mais curto, sendo impossível usufruir de recursos, como o cinema, para melhorar as aprendizagens dos/as alunos/as.

É também na problemática ligada com o tempo que entra a questão do uso de excertos de filmes e não dos filmes completos, como indicia a resposta do/a professor/a 4, “a questão dos filmes tem a questão do tempo, é verdade”. Tendo em conta o pouco tempo disponibilizado para cada ano de escolaridade – três ou dois tempos semanais por ano, variando de uma instituição escolar para outra – e, ainda, a duração dos próprios filmes, em norma mais de uma hora, nota-se que a visualização de um filme ocuparia cerca de metade, ou mais, do tempo disponibilizado por semana para a lecionação da disciplina, o que inviabiliza o recurso a filmes completos, mas abre espaço – embora pequeno – à utilização dos excertos.

A falta de material que se adeque ao programa do 2.º CEB constitui também um problema à utilização do cinema, uma vez que não existe material “do ponto de vista do cinema, para aquele programa especificamente” (professor/a 3). O facto da disciplina de HGP ser específica do ponto de vista de implicar centrar a “atenção no contexto de Portugal, Península Ibérica e Portugal” (professor/a 4) não permite, também, a mobilização do cinema uma vez que “não há assim tanto cinema e, ainda por cima, apelativo que possa ser usado e próprio para estas idade” (professor/a 4).

O trabalho com filmes em sala de aula tem a particularidade de ser necessário que os/as alunos/as sejam capazes de distinguir a ficção da realidade, o que, de acordo com os/as entrevistados/as, com alunos/as do 2.º CEB se torna difícil de conseguir devido à sua falta de maturidade, para trabalhar essas questões. Desta forma, e como menciona

o/a professor/a 3, “o cinema funciona muito melhor numa idade mais avançada”, uma vez que “fica muita coisa no ar, há sempre muita coisa que tem de ser explicada e contextualizada e que excede claramente a receptividade que é normal naquelas idades. E também supera, e muito, a complexidade que é suposto trabalhar com as idades do 5.º e do 6.º ano” (professor/a 3).

Conclui-se, por isso, que a utilização do cinema em contexto de sala de aula apresenta diversos constrangimentos, como o programa e o tempo, que não estão em concordância, sendo um programa muito extenso para um tempo letivo disponibilizado bastante curto, sendo o tempo um fator implicado na própria duração do filme. Para além disso, existem as questões relacionadas com a falta de material disponível que se adequa à especificação da própria disciplina e, por fim, a maturidade dos/as alunos/as, que nas idades correspondentes ao 2.º CEB ainda será algo limitada para a total compreensão daquilo que é a complexidade de um filme.

No que respeita à seleção do cinema os/as professores/as admitem que “o próprio manual tem propostas relacionadas com o filme” (professor/a 1) e, desta forma, usufruem desse acervo para escolher o filme a utilizar. No entanto, podem também recorrer às plataformas digitais educativas para realizar essa escolha, sendo essa a posição que o/a professor/a 2 adota, “também eles [Escola Virtual, Aula Digital, ...] dão sugestões de vários materiais que podemos utilizar”.

Todavia, neste processo de seleção os/as docentes têm em conta alguns critérios para a escolha do filme. É importante que estes/as escolham filmes relacionados com o conteúdo a abordar, para além de terem em atenção a faixa etária para a qual o filme foi produzido e a duração do mesmo. Neste sentido, o/a professor/a 4 afirma que “por norma tento escolher filmes que sejam, por um lado, atrativos para os alunos e onde a informação [...] seja mais óbvia, digamos assim, mais fácil de apreender”. Este/a professor/a vai mais longe e afirma que tendo em conta as idades dos/as alunos/as que frequentam os 5.º e 6.º anos de escolaridade “recorrer aos filmes animados, é uma grande ajuda” (professor/a 4), uma vez que são ainda crianças e a utilização de filmes que não animados pode impedir a compreensão dos aspetos que se querem abordar, devido, essencialmente, às questões da maturidade enunciadas anteriormente.

Pode-se, neste sentido, concluir que os/as professores/as para a seleção dos filmes que utilizam em sala de aula recorrem ao manual escolar e às plataformas digitais educativas, escolhendo os filmes segundo critérios como a atratividade e informação clara, para além de deverem ter outros em conta.

Acerca das metodologias de exploração, os/as professores/as admitem que, no que diz respeito à situação de aprendizagem, a exploração depende um pouco da turma com a qual contactam e das suas características. Desta forma, tanto podem recorrer ao trabalho em grande grupo, como ao trabalho em pequenos grupos se se tratar de uma turma mais complicada, como explica o/a professor/a 1:

se for uma turma calminha, uma turma que até reaja e haja corretamente, o próprio guião em grande grupo consegue fazer-se. [...] a turma que tinha era um bocadinho complicada, fiz a divisão por três/quatro alunos e faziam a análise à volta do filme de acordo com o guião que lhes era facultado.

Desta forma, no processo de exploração, os/as professores/as podem optar por dois caminhos parecidos, mas distintos. Por um lado, podem recorrer aos guiões disponibilizados também pelas plataformas digitais educativas ou criados pelos/as próprios/as docentes, como admitem os/as professores/as 2 “[...] também utilizo, às vezes, os guiões deles [Escola Virtual, Aula Digital, [...]” e 4 “nós podemos fazer isto de uma maneira mais estruturada, fazer um guião, por exemplo [...]”. Por outro lado, o/a professor/a 4 admite utilizar outros processos com os filmes como, por exemplo, “vou escrevendo no quadro palavras soltas que vão ouvindo que depois vão servir de apoio, digamos assim, para nós explorarmos o que vimos”. Uma vez que é importante que os/as professores/as visualizem o filme antes de o levarem para a sala de aula e o analisem tendo em conta os aspetos que querem abordar, outra forma de realizar o processo de exploração dos filmes passa pelo elencar,

de um conjunto de perguntas que estão, que discuto com eles antes visionar o filme de maneira a que eles já estejam preparados para que, ao longo do filme, eles possam,

no fundo, dirigir a atenção com as notas que têm que tomar para poderem responder a algumas questões (professor/a 3).

Uma outra forma de explorar o filme que se visualiza, tendo em conta o/a mesmo/a professor/a, passa por propor aos/às alunos/as que “ao longo do filme, eles tomem nota de aspetos relacionados com determinados assuntos, ou determinadas áreas para depois debatermos em conjunto no final”. Por existirem sempre aspetos que ficam em dúvida, os/as alunos/as podem ainda “tomar notas de dúvidas” (professor/a 3) para serem discutidas posteriormente. Note-se que é importante que as questões levantadas façam os/as alunos/as duvidar daquilo que efetivamente assistem, de forma a que reflitam sobre a forma como adquirem as informações que lhes são transmitidas. Só assim, as aprendizagens se tornarão mais significativas para os/as alunos/as, que serão capazes de as mobilizar para compreender outros recursos e outros conteúdos (Bittencourt, 2005). O/A professor/a 3 vai mais longe e afirma que “muitas vezes vamos a ponto de colocar uma questão no teste” de forma a que os/as alunos/as façam um comentário sobre o filme onde explanem as aprendizagens que adquiriram com a visualização do mesmo. No entanto, este/a professor/a deixa claro que apenas recorre a esta metodologia quando é “possível visionar um filme antes de uma avaliação escrita” (professor/a 3).

É, por isso, seguro afirmar que, quando recorrem ao cinema, os/as professores/as adaptam as situações de aprendizagem à turma com a qual contactam, atendendo às suas características, recorrendo a guiões contemplados nos manuais escolares, assim como disponibilizados nas plataformas digitais educativas. Para além do recurso a guiões de visualização do filme, os/as professores/as admitem que se adotam outras estratégias como a escrita de palavras soltas no quadro durante a visualização do filme ou a disponibilização de questões antes da visualização do mesmo, de forma que os/as alunos/as sejam capazes de retirar as suas conclusões que serão discutidas posteriormente. Há, ainda, professores/as que podem ir mais longe e, em circunstâncias específicas, num momento de avaliação escrita apresentar uma questão sobre o filme visualizado.

Apesar de o cinema ser pouco utilizado pelos/as professores/as, estes/as não deixam de acreditar que é um recurso que desperta bastante o interesse dos/as alunos/as, uma vez que “atrai-lhes mais a atenção, interessa-lhes mais do que estarmos nós ali a

falar só” (professor/a 2). Na mesma ótica, o/a professor/a 4 afirma que “a coisa que eles [alunos/as] mais gostam das aulas de História é quando podem usufruir de um recurso destes e eles próprios reconhecem isso com toda a facilidade”. Todavia, “se nós cortarmos o filme naquelas partes de dizermos que não interessam para a aula” (professor/a 3) fará com que o interesse dos/as alunos/as diminua. É, por isso, “importante ter tempo porque ensinar a gostar de cinema também faz parte [...] da formação” (professor/a 3).

Para além de acreditarem que o cinema é importante pelo interesse que desperta nos/as alunos/as, os/as professores/as também salientam a eficácia que este tem nas aprendizagens dos/as mesmos/as, sendo que o/a professor/a 4 afirma mesmo que “os alunos não se esquecem daquilo que veem num filme”.

Desta forma, a mobilização do cinema para as aulas permitirá despertar o interesse dos/as alunos/as para este recurso e, consequentemente, para o conteúdo/conceito que se aborda, uma vez que o cinema é dos recursos mais eficazes para a aquisição das aprendizagens dos/as alunos/as.

De forma a concluir o que se conseguiu apurar após as entrevistas, tem-se em consideração os dados apresentados anteriormente. Desta forma, e no que diz respeito à categoria “Fotografia” é possível concluir que os/as professores/as recorrem às mesmas diversas vezes, aplicando-as a diferentes conteúdos. Para a seleção destas imagens, os/as professores/as usufruem das plataformas digitais e de todo o universo digital disponível, para além de recorrerem aos bancos de recursos pessoais que foram construindo ao longo do trajeto profissional. Todavia, os/as docentes permitem que também os/as alunos/as tenham parte ativa na construção e desenvolvimento das atividades propostas, permitindo que os/as mesmos/as possam selecionar algumas imagens para exploração em sala de aula. Estas imagens são utilizadas como forma de motivação para o que se vai lecionar e, por isso, os/as professores/as mobilizam o grupo turma para a sua exploração, podendo, no entanto, individualizar o ensino caso sintam essa necessidade. De forma a tornar as aquisições das aprendizagens mais vantajosas, os/as professores/as procuram contextualizar as imagens não só no tempo e no lugar, mas com os próprios conteúdos em questão. No momento de análise das fotografias, há que ter em conta diversos aspetos e, neste sentido, os/as docentes atentam em critérios como a estética da própria imagem,

para além daquilo que é possível ser observado. Assim, para os/as professores/as as fotografias possuem importância, uma vez que ocupam um papel fundamental na aquisição das aprendizagens dos/as alunos/as, para além de acreditarem que a HGP é uma disciplina que vive da imagem.

Relativamente à categoria “Artes Plásticas” é seguro afirmar que o recurso a estas imagens parte do mesmo princípio que a utilização das fotografias, sendo que os/as professores/as recorrem a ambas da mesma forma e com a mesma finalidade de motivar e introduzir conteúdos, ainda assim as imagens provenientes das artes plásticas já são utilizadas em conteúdos mais específicos. Todavia, os/as professores/as sentem que dispõem de pouco tempo letivo para a mobilização de mais recursos desta natureza e consequentemente para a sua exploração, sendo difícil tornar as aprendizagens dos/as alunos/as mais enriquecedoras. Ainda assim, a mobilização destas imagens na sala de aula centra-se no grande grupo, com a possibilidade de individualização do ensino, onde os/as professores/as procuram, no final da sua exploração, organizar as ideias, por exemplo, em esquemas-síntese. Uma vez que os/as professores/as acreditam na necessidade de se ver para melhor entender, estas imagens apresentam, também, uma significativa importância.

Tendo em conta o explanado na categoria “Banda desenhada/*charges*”, salienta-se que estas imagens têm uma utilização muito menor que as anteriormente mencionadas, mas que, quando utilizadas, têm a função de motivar os/as alunos/as, apesar de a literatura não corroborar com essa ideia. Esta menor utilização deve-se acima de tudo à falta de material disponível e adequado aos destinatários, bem como à própria disciplina. A mobilização deste tipo de imagem nas aulas de HGP, de acordo com os/as professores/as entrevistados/as apresenta diversas vantagens como um ensino mais eficaz com aprendizagens mais significativas o que contribui para o aumento da sua importância em contexto de aula.

No que diz respeito à categoria “Cinema”, os/as professores/as entrevistados/as assumem que não recorrem tanto a este tipo de imagens, mas que quando utilizam não apresentam filmes na sua totalidade, recorrendo apenas a excertos. Apesar disso, os/as professores/as procuram socorrer-se do cinema para trabalhar diversos conteúdos/con-

ceitos. A fraca mobilização deste recurso é atribuída, acima de tudo, à extensão do programa da disciplina, ao tempo reduzido da disciplina e à longa duração dos filmes, à falta de material destinado às idades e à maturidade das crianças do 2.º CEB que limita a cabal compreensão da complexidade de um filme. Ainda assim, quando se socorrem dos filmes, os/as professores/as usufruem das sugestões patentes no manual e nas plataformas digitais educativas para o selecionarem, mobilizando os guiões de exploração também lá disponibilizados. Para além dos guiões, os/as docentes adotam outras estratégias como a escrita de palavras soltas no quadro durante a visualização do filme ou a disponibilização de questões antes da visualização do mesmo, de forma que os/as alunos/as sejam capazes de retirar as suas conclusões que serão discutidas posteriormente. Há, ainda, professores/as que podem ir mais longe e, em circunstâncias específicas, num momento de avaliação escrita apresentar uma questão sobre o filme visualizado. Tendo em conta as vantagens que o cinema apresenta, os/as professores/as acreditam que este é um dos recursos mais eficazes para a aquisição das aprendizagens dos/as alunos/as.

Conclui-se, desta forma, que as fotografias são talvez as imagens mais utilizadas pelos/as professores/as e que o cinema é o recurso menos mobilizado para as aulas devido aos constrangimentos que apresenta. Comparado com as demais, o cinema é, igualmente, o tipo de imagem que apresenta mais constrangimentos. No entanto, para os/as entrevistados/as todos estes tipos de imagens têm a função de motivar os/as alunos/as, mesmo que a literatura não acompanhe essa ideia. Dentro dos constrangimentos apresentados assume-se o tempo letivo e o programa da disciplina como os impeditivos mais impactantes, uma vez que estes não apresentam uma correlação direta. Ainda assim, quando sentem que podem mobilizar imagens para o contexto de aula, e atendendo ao seu processo de seleção, assume-se que os/as professores/as utilizam os mesmos métodos de escolha entre si e para qualquer uma das imagens estudadas, permitindo que os/as alunos/as, por vezes, tenham voz ativa no processo. Também nas metodologias de exploração e na própria análise se pode perceber que os/as professores/as adotam estratégias similares tanto entre si como entre as imagens de que se socorrem. Isto permite concluir que para os/as entrevistados/as as imagens, independentemente da sua tipologia, constituem um papel fulcral na melhoria das aprendizagens dos/as alunos/as e consequentemente na melhoria do ensino.

Neste capítulo começou por se apresentar o mapa conceptual, procedendo-se a uma explicação de cada uma das categorias, subcategorias e indicadores. Posteriormente, explicitou-se a matriz de redução de dados relacionados com as categorias “Fotografias”, “Artes Plásticas”, “Banda desenhada/*charges*” e “Cinema”, analisando-se os dados obtidos confrontando-os com a revisão de literatura. Concluiu-se com uma síntese dos dados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dos estágios de introdução à prática profissional, nos cursos de formação de professores/as, é um dos momentos altos da formação e pelos quais os/as futuros/as docentes mais anseiam, por se tratarem, na grande maioria dos casos, do primeiro contacto com turmas em contexto escolar. Desta forma, o desenvolvimento da prática pedagógica constitui uma mais-valia para o desenvolvimento da identidade profissional de cada um/a dos/as futuros/as professores/as. Assim, a concretização de prática educativa supervisionada apresenta-se extremamente importante para a perceção, atenuação e correção de erros que ocorrem, por norma, nos primeiros anos de carreira. Foi tendo em conta esta importância que, no geral, se selecionaram as experiências significativas apresentadas. Todas elas apresentam fragilidades, umas mais significativas que outras, que permitiram equacionar a intervenção pedagógica atendendo aos erros cometidos e aos que podiam vir a ser praticados, analisando diversas formas de os ultrapassar de modo a que as aprendizagens dos/as alunos/as não fossem prejudicadas.

Ao nível do 1.º CEB foram apresentadas duas das intervenções realizadas com a turma do 3.º ano. A primeira experiência, realizada em regime *on-line*, no âmbito da área curricular de Estudo do Meio, procurou abordar os símbolos locais, regionais e nacionais, com recurso a um *PowerPoint*, teve as suas fragilidades centradas na falta de contacto com os/as alunos/as, decorrentes da lecionação da sessão em regime *on-line*. Isto impossibilitou o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e significativas que permitissem o contacto direto entre professor/a-alunos/as e entre os/as próprios/as alunos/as – a título de exemplo, a construção em conjunto dos diversos símbolos, baseada em pesquisas em tempo real. Foi, por isso, necessário, posteriormente, voltar a abordar as questões trabalhadas, uma vez que as aprendizagens não foram totalmente adquiridas pelos/as alunos/as, por mais que tenham sido interpelados/as de forma a mobilizarem os conhecimentos aquando da lecionação da intervenção.

A segunda experiência, realizada presencialmente, conjugou as áreas curriculares de Português e Estudo do Meio, com o intuito de se abordar o sistema solar e os seus planetas, tendo os/as alunos/as realizado apresentações orais. Registaram-se fragilidades naquilo que seria o ponto alto da intervenção: a mobilização de metodologias diferentes. Experimentaram-se dificuldades, nomeadamente, aquando da construção e realização da apresentação oral. Nota-se, por isso, que a mobilização de outras metodologias e com

algum nível de complexidade, necessita de uma preparação prévia, de forma que os/as alunos/as possam retirar o máximo partido de atividades que lhes permitam ter um papel mais ativo nas suas próprias aprendizagens, transformando essa mobilização de atividades diferentes em momentos mais significativos.

Conclui-se, assim, que a realização de atividades no 1.º CEB necessitam de um apoio maior que permita a cada aluno/a absorver todo o conhecimento necessário sem sentir que está em prejuízo em relação aos demais. Desta forma, na concretização de intervenções em regime *on-line* é fulcral apresentar aos/às alunos/as metodologias que facilmente lhes captem a atenção e que permitam absorver as informações que lhes são transmitidas. Na mobilização de metodologias diferentes, é importante que não se parta do princípio que os/as alunos/as serão capazes de entender completamente aquilo que lhes é pedido e, por isso, reservar um tempo para uma explicação mais detalhada e exemplificada, se possível, do que se quer atingir será uma mais-valia para as crianças.

No que respeita ao 2.º CEB descreveram-se três intervenções que mais do que serem selecionadas atendendo à importância de se repensar as planificações atendendo aos erros passíveis de serem cometidos, foram escolhidas tendo em conta aquilo que foi o foco do estudo realizado junto de professores/as, isto é, a utilização de imagens. Deste modo, selecionou-se uma intervenção (primeira experiência) onde se mobilizaram poucas imagens, uma intervenção (segunda experiência) onde se procurou recorrer a diversas imagens para lecionar um conteúdo, e uma intervenção (terceira experiência) onde a utilização das imagens foi realizada pelos/as alunos/as para trabalharem diversos conceitos.

Na primeira experiência, onde se abordou a invasão dos povos bárbaros na Península Ibérica e o reino dos Visigodos, a mobilização de apenas uma imagem demonstrou-se bastante positiva, atendendo às aprendizagens adquiridas pelos/as alunos/as. Isto demonstra, conforme discutido anteriormente, que a mobilização de poucas imagens, mas representativas de “imagens fortes” (Bittencourt, 2005), torna o ensino mais vantajoso pelo impacto visual que causa nos/as alunos/as, permitindo que se foquem apenas numa imagem e que a explorem ao mais ínfimo pormenor, mesmo que ela esteja interligada com outros documentos, como, de facto, aconteceu.

As segunda e terceira experiências, onde se abordaram, respetivamente, a formação do reino de Portugal e as atividades económicas dos séculos XIII e XIV em Portugal, distinguem-se pela quantidade de imagens que se mobilizaram e que foram fulcrais para a aquisição de conhecimentos por parte dos/as alunos/as. Todavia, nota-se que, embora todas as imagens tenham tido o seu propósito e foram pensadas para trabalhar determinado conteúdo/conceito, as suas explorações foram mais débeis tornando as aprendizagens dos/as alunos/as mais difíceis. A mobilização de um menor número de imagens e, conseqüentemente, imagens fortes, traria às sessões uma dinâmica mais prazerosa e com aprendizagens melhor conseguidas, aplicando-se este último aspeto principalmente à terceira experiência significativa, onde se notou um prejuízo nas aprendizagens dos/as alunos/as.

A terceira experiência significativa marca-se ainda pela exploração das imagens ter sido efetuada pelos/as próprios/as alunos/as, mesmo que estes/as estivessem acompanhados de guiões de exploração. Tal exemplifica a importância do papel do/a professor/a na organização e aquisição dos conhecimentos dos/as alunos/as, uma vez que se verificou que a turma, no geral, não conseguiu alcançar os objetivos propostos para a sessão através da metodologia utilizada aliada à falta de contextualização das imagens apresentadas.

O estudo realizado junto dos/as professores/as procurou, nesta perspetiva, perceber a mobilização de imagens nas aulas da disciplina de HGP, tendo como pergunta de partida “De que forma, os professores, utilizam as imagens nas aulas de História e Geografia de Portugal?”. Assim, para auxiliar no desenvolvimento do estudo delinear-se-iam objetivos orientadores e, junto de professores/as, foi possível recolher dados, com recurso a entrevistas, que permitiram responder a cada um dos objetivos traçados e, conseqüentemente, à pergunta de partida.

As imagens, quando usadas de forma dinâmica, contribuem para a construção do conhecimento dos/as estudantes e, por isso, a sua utilização permite estimular o pensamento, a linguagem e a discussão através da elaboração de perguntas e comentários sobre os detalhes nelas observados (Solé, 2017). Para além disso, permitem transformar as aulas em momentos divertidos e dinâmicos, sendo ainda uma forma de motivar os/as

alunos/as e captar, mais facilmente, a sua atenção. É acreditando nesta ideia, de motivação, que os/as professores/as entrevistados/as utilizam as imagens em sala de aula, sendo essa uma das principais razões assinaladas pelos/as docentes para o seu uso. Todavia, há literatura que não corrobora com essa ideia, nomeadamente quando se refere à banda desenhada/*charges*, indo em sentido oposto ao dos/as professores/as entrevistados/as afirmando que este recurso não deve ser utilizado como forma de motivação, uma vez que a completa compreensão deste material depende da compreensão total do conteúdo/conceito em estudo (Macêdo & Souza, 2008).

Embora os/as professores/as entrevistados/as tenham afirmado que utilizam todas as imagens abordadas, salienta-se que nem todas têm a mesma frequência de utilização, assim como os conteúdos/conceitos para os quais as imagens são mobilizadas, observando-se uma grande diferença, por exemplo, entre as fotografias e o cinema, justificação que se encontra na disponibilidade de material passível de ser utilizado. As fotografias ocupam um papel de primazia na escolha por facilmente se encontrar material adequado seja para os conteúdos/conceitos, seja para os/as destinatários/as, isto é, os/as alunos/as do 2.º CEB. É possível encontrar uma grande variedade de fotografias para abordar um só conteúdo/conceito. Situação que não ocorre com o cinema, sendo esta uma tipologia de imagem que não tem muito material adaptado às idades dos/as alunos/as e ao programa da própria disciplina, encontrando-se muita mais variedade para níveis de ensino superiores.

Ainda assim, é importante que os/as professores/as conheçam o material que usam desde o(s)/a(s) seu(s)/sua(s) autor(es)/a(s), técnicas utilizadas, personagens, momento histórico, entre outras (Litz, 2008). Este conhecimento deve estar patente no momento de seleção das imagens de forma a auxiliar o/a professor/a a escolher a imagem que melhor se adequa ao seu público-alvo e ao conteúdo/conceito que pretende trabalhar com os/as estudantes. Os/As professores/as entrevistados/as têm estes critérios em atenção e aplicam-nos às diversas imagens abordadas procurando sempre adequar o material selecionado às turmas com que contactam, atendendo muito especialmente às suas fragilidades. Para além disso têm sempre em cima da mesa os conteúdos/conceitos que pretendem abordar, procurando selecionar imagens adequadas.

No momento de análise das imagens é fulcral que os/as professores/as tenham em conta que existirão sempre diversas interpretações para uma mesma imagem e que cada uma delas tem sempre duas versões: a de ilustração e a de transmissão (Guedes & Nicodem, 2017), sendo que podemos afirmar que a primeira se enquadra no plano objetivo da imagem e a segunda no plano subjetivo (Silva, 2016). Com isto, é importante desenvolver nos/as alunos/as aptidões de análise de modo que sejam capazes de tirar o melhor proveito. Para tal, os/as professores/as entrevistados/as dão prioridade à mobilização do grande grupo no momento de análise de uma imagem, não perdendo de vista a individualização do ensino sempre que acreditem ser pertinente, mobilizando documentos de análise, como as fichas de trabalho, ou apenas formulando questões, oralmente, que procuram ter em conta o plano objetivo das imagens, partindo das conclusões dos/as alunos/as para chegar ao plano subjetivo.

Sendo as imagens, recursos que auxiliam a desenvolver uma série de aptidões nos/as estudantes, estas têm uma significativa importância para as aprendizagens de HGP. Para além de estimularem o pensamento e a linguagem (Litz, 2008), podem desenvolver o gosto pela arte e pela leitura e, conseqüentemente, facilitar a aquisição de vocabulário, ao mesmo tempo que permitem fortalecer a capacidade de observação dos/as alunos/as (Serra, 2016). É neste sentido que os/as professores/as entrevistados/as atribuem uma elevada importância às imagens abordadas, uma vez que estes/as acreditam que possibilitam aos/as alunos/as outros olhares/leituras sobre um mesmo conceito/conteúdo, para além de serem recursos que os/as alunos/as gostam e demonstram interesse e vontade de utilizar.

Todavia, por se tratar de um estudo de caso com uma amostra de conveniência, torna-se fulcral salientar que não se pretende generalizar os dados obtidos ao grupo profissional dos/as professores/as, considerando-se que os seus resultados não são passíveis de generalização. Desta forma, o estudo desenvolvido apresenta limites precisamente de representatividade e de generalização, impossibilitando a realização de declarações que sejam representativas, neste caso, de todos/as os/as professores/as. Não podemos, por isso, assumir que todos/as os/as docentes recorrem às imagens como forma de motiva-

ção, ou que têm como critérios de seleção as crianças e os conteúdos/conceitos em estudo, por exemplo. Estas são ideias, opções dos/as professores/as que serviram de amos- tra neste estudo.

Ainda assim, o estudo que se apresentou é passível de se realizar a nível nacional. Para tal, com recurso a inquérito por questionário ou por entrevista de modo a abranger um universo considerável de professores/as da disciplina, é possível tirar conclusões mais próximas das representações do grupo social dos/as professores/as.

Estando os/as alunos/as em constante contacto com imagens – quer seja através de jogos, quer seja através das redes sociais e de todo o mundo digital com o qual con- tactam cada vez mais cedo – focar o estudo, por exemplo, nos constrangimentos à utili- zação de imagens e de outros recursos, e mesmo de determinadas estratégias, pode au- xiliar a compreensão das dificuldades que se experimentam em tornar o ensino mais ape- lativo e significativo para os/as estudantes. Desta forma, equacionar a influência que a dimensão das aprendizagens essenciais em HGP articuladas com os tempos letivos atri- buídos à disciplina pode ser o início de um caminho, que se considera pertinente percor- rer. Analisar a existência de pouco material didático disponível para a disciplina e, conse- quentemente, adequado à idade das crianças do 2.º CEB, pode também ajudar na perce- ção das dificuldades verificadas na realização deste estudo.

Recorrer às plataformas digitais educativas – Escola Virtual e Aula Digital, por exemplo – é, talvez, a melhor forma de enquadrar o mundo digital no ensino da disciplina de HGP. Importa, por isso, compreender a influência que estas têm na melhoria das aprendizagens dos/as alunos/as e, ainda, equacionar o papel destas plataformas na divul- gação de materiais didáticos passíveis de se utilizar com as turmas de 5.º e 6.º anos de escolaridade. Não se pode, no entanto, perder de vista o papel dos/as professores/as na integração destas plataformas no ensino, sendo necessário entender o porquê da sua mo- bilização e, de igual modo, as razões da sua não mobilização.

Acredita-se, assim, que percebendo a influência que estes aspetos – aprendiza- gens essenciais, tempo e plataformas digitais educativas – têm no ensino da disciplina, este encontraria melhorias apelativas e alcançaria a importância que outrora tivera. Para

além disso, seria possível auxiliar os/as estudantes a alcançar aprendizagens significativas, melhorando a sua compreensão do mundo através da relação do passado com o presente.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, R. (2014). Possibilidades formativas do cinema. *REBECA*, 3(2).
<https://doi.org/10.22475/rebeca.v3.n2.118>
- Almeida, R. (2017). Cinema e educação: Fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, 33. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153836>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, C., Sanches, G., & Cunha, M. (2008). A construção do conhecimento (histórico) na leitura de pinturas de Silva Porto: uma experiência com alunos do 2.º ciclo de ensino básico. In M. Melo (Org.), *Imagens na aula de história, Diálogos e Silêncios* (pp. 61-82). Edições Pedagogo.
- Bittencourt, C. (2005). *Ensino de história: fundamentos e métodos*. Cortez Editora.
- Bittencourt, C., Terra, A., Almeida, A., Vasconcellos, C., Vasantini, C., Saliba, E., Abud, K., Napolitano, M., Schmidt, M., Janotti, M., & Oriá, R. (1998). *O saber histórico na sala de aula*. (pp. 69-89). Editora Contexto.
- Cardoso, T., & Solé, G. (2018). A banda desenhada histórica como um recurso pedagógico no ensino da história. *Antíteses*, 11(22). 713-740. <https://hdl.handle.net/1822/58924>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Serie, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Fonseca, S. (2003). *Didática e prática de ensino de história*. Papirus Editora.
- Gejão, N. (2009, janeiro-junho). A fotografia como mediador cultural na construção do conhecimento histórico escolar. *Antíteses*, 2(3), 257-267. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>
- Guedes, S., & Nicodem, M. (2017). A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção do conhecimento. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(21). <https://periodicos.utpr.edu.br/recit/article/view/e-4724>

- Kossoy, B. (2012) *Fotografia & história*. Ateliê Editorial.
- Litz, V. (2009). *O uso da imagem no ensino de história*. [Dissertação de pós-graduação, Universidade Federal do Paraná]. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>
- Macêdo, J.; Souza, M. (2008, outubro, 28-31). *A charge no ensino de história*. [Comunicação oral]. XIII Encontro Estadual de História, Guarabira. http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2004%20-%20Jos%C3%A9%20Emer-son%20Tavares%20de%20Macedo%20TC.PDF
- Oliveira, M. (2012, outubro, 19-21). *O uso da fotografia e vídeo no aprendizado do ensino de história no IFRO – campus Vilhena*. [Comunicação oral]. VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, Palmas. <https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/707>
- Paula, L. (2020). *As charges no ensino de história: algumas considerações sobre seus usos nos livros didáticos escolares*. [Monografia de Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. Repositório Institucional da UTFPR. <http://respositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/29668>
- Rama, A., Vergueiro, W., Barbosa, A., Ramos, P., & Vilela, T. (2004). *Como usar as histórias aos quadradinhos na sala de aula*. Editora Contexto.
- Reigada, T. (2015). *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didática de história*. CITCEM; Edições Afrontamento.
- Rodrigues, M. (2008). O filme de ficção na aprendizagem da história. “O desafio do guerreiro” de Mel Gibson. In M. Melo (Org.), *Imagens na aula de história, Diálogos e Silêncios* (pp. 105-141). Edições Pedagogo.
- Serra, A. (2016). *A utilização de banda desenhada no ensino da história e geografia de Portugal*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/17043>

Silva, T. (2016). A fotografia no ensino da história. In: I. Barca (Coord.), L. Alves, *Educação histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional* (pp. 109-122). CITCEM.

Solé, G. (2017, abril, 3-7). *Desenvolver competências em história através da interpretação de fontes icónicas* [Comunicação oral]. 3.º Simpósio Eletrónico Internacional de Ensino de História, Online. <https://hdl.handle.net/1822/53136>

Stremel, M. (2016, setembro, 8-27). *O uso de imagens no ensino de história* [Comunicação oral]. Simpósio Internacional de Educação à Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância, Universidade Federal de São Carlos. <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1276/953>

ANEXOS

Anexo 1: Animação *As invasões bárbaras* da Aula Digital

<https://auladigital.leya.com/share/5e29ed2e-b64e-462e-adf4-bb70bd0e04c0>

Anexo 2: Mapa As invasões da Península Ibérica pelos povos bárbaros (inícios do século V)



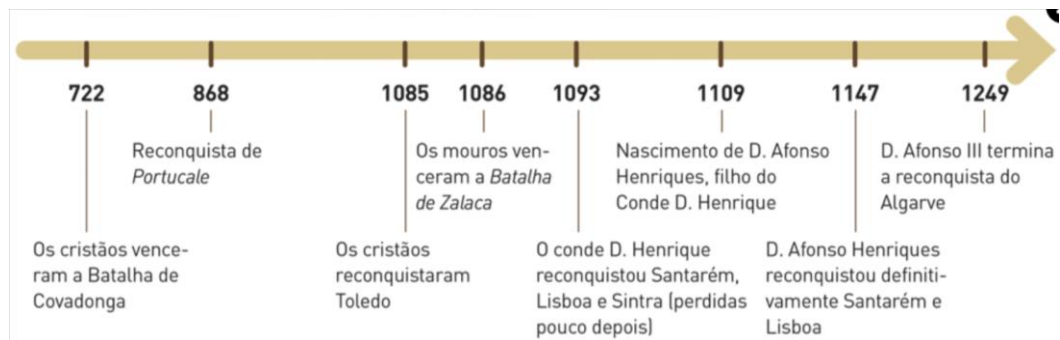
Anexo 3: Mapa Os reinos dos Suevos e dos Visigodos na Península Ibérica



Anexo 4: Vídeo *Núcleo Cidade Muralhada – Coimbra* da ESEC TV

https://www.youtube.com/watch?v=ejGtUr5Td_I&t=9s

Anexo 5: Friso cronológico sobre a reconquista cristã



Anexo 6: Mapa *A Península Ibérica no início do século VII*



Anexo 7: Mapa A Península Ibérica em meados do século XI



Anexo 8: Música *E nasceu Portugal (Afonso, o Conquistador)* de Maria de Vasconcelos

<https://www.youtube.com/watch?v=ppScBoz9854>

Anexo 9: Imagem *A vassalagem de D. Henriques a D. Afonso VI*



Anexo 10: Vídeo *Batalha de S. Mamede* da RTP Ensina

<https://ensina.rtp.pt/artigo/batalha-de-s-mamede/>

Anexo 11: Imagem *Castelo de Guimarães*



Anexo 12: Esquema *A ação de D. Afonso Henriques*



Anexo 13: Texto *As lutas entre D. Afonso Henriques e D. Afonso VII*

Para obter a independência do Condado, D. Afonso Henriques lutou contra os Galegos e o reino de Leão e Castela, governado nessa altura pelo seu primo, **D. Afonso VII**. Foram várias as lutas travadas, entre as quais a **batalha de Cerneja**, em 1137, e o **torneio de Arcos de Valdevez**, em 1141. Em ambos os casos, Afonso Henriques venceu.

Anexo 14: Locução *Tratado de Zamora* da RTP Ensina

<https://ensina.rtp.pt/artigo/tratado-de-zamora/>

APÊNDICES

Apêndice 1: Planificação da primeira intervenção no 1.º CEB

Estagiária	Mariana de Castro	Ano	3.º ano de escolaridade
Data	22 de fevereiro de 2021	Número de aulas previstas	Estudo do Meio – 1 hora

Áreas Curriculares/Domínios	Conteúdos de Aprendizagem	Metas/Objetivos de Aprendizagens	Estratégias/Atividades	Recursos e Materiais	Instrumentos de Avaliação/Indicadores de Avaliação
Estudo do Meio <u>Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições</u>	Conhecer costumes e tradições de outros povos. Reconhecer símbolos locais e nacionais.	Da freguesia/concelho/distrito; Dos Açores/Madeira.	Apresentação de um <i>PowerPoint</i> sobre os símbolos regionais e nacionais e costumes e tradições no mundo.	<i>PowerPoint</i> .	<u>Observação direta:</u> - Conhecem costumes e tradições de outros países. - Reconhecem os símbolos locais e nacionais. - Reconhecem a importância dos símbolos locais e nacionais.

Área Curricular	Estudo do Meio (Segunda-feira, 11h-12h)
------------------------	--

Conteúdos de Aprendizagem	Descritores do Desempenho (Objetivos e Aprendizagens Essenciais)	Estratégias/Atividades	Recursos e Materiais	Descritores e Instrumentos de Avaliação	Descritores do Perfil do Aluno
Conhecer costumes e tradições de outros povos. Reconhecer símbolos locais e nacionais.	Reconhecer costumes e tradições de outros países. Reconhecer e distinguir os símbolos locais dos símbolos nacionais.	Apresentação de um <i>PowerPoint</i> sobre os símbolos regionais e nacionais e costumes e tradições no mundo.	<i>PowerPoint</i> .	<u>Observação direta</u> : - Conhecem costumes e tradições de outros países. - Reconhecem os símbolos locais e nacionais. - Reconhecem a importância dos símbolos locais e nacionais.	Conhecedor/Sabedor/Culto/Informativo (A, B, G, I, J) Sistematizador/Organizador (A, B, G, I, J) Indigador/Investigador (C, D, F, H, I) Critico/Analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)

Área Curricular	Estratégias/Procedimentos
-----------------	---------------------------

Estudo do Meio	Esta aula iniciar-se-á com a apresentação de um <i>PowerPoint</i> sobre os símbolos regionais e nacionais e os costumes e tradições no mundo. Será abordada alguma gastronomia de Coimbra, os Pasteis de Tentúgal e o Leitão da Bairrada. De seguida, será apresentada a loiça de Coimbra, assim como o Fado de Coimbra e as Festas da Cidade e da Rainha Santa Isabel. Posteriormente, será apresentado dois brasões aos alunos que deverão chegar à conclusão que são brasões, assim como chegar à conclusão que são bandeiras no diapositivo seguinte no <i>PowerPoint</i>. Desta forma, será abordada a Bandeira Nacional, sendo explicado o que simboliza cada parte da mesma e cada cor. Será também apresentado o Hino, com recurso a um vídeo. Para terminar a aula, serão abordadas quatro tradições/costumes, cada uma do Brasil, da Rússia, da Roménia e da França, uma vez que são países com influência direta nos alunos da turma.
-----------------------	---

Apêndice 2: PowerPoint de Estudo do Meio



COIMBRA



GASTRONOMIA



Pasteis de Tentúgal

- Doce convencional típico de Portugal.
- Criado pelas freiras carmelitas do Convento de Nossa Senhora do Carmo, de Tentúgal – concelho de Montemor-o-Velho.
- Confeccionado desde os finais do século XIX.
- Candidato finalista às 7 Maravilhas da Gastronomia Portuguesa.

GASTRONOMIA

Leitão da Bairrada



- É um dos pratos regionais mais conhecidos e apreciados da região da Bairrada.
- Nomeado para umas das 7 Maravilhas da Gastronomia Portuguesa.
- O documento mais antigo que contém a receita é datado de 1743.



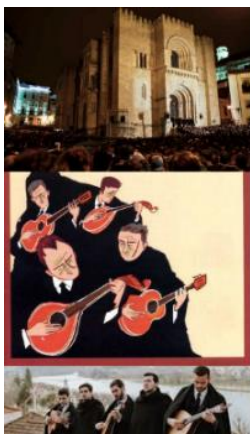


ARTESANATO

Loiça de Coimbra



- É produzida em Coimbra, Condeixa-a-Nova e Conimbriga.
- Tem vários tipos de faiança:
 - No século XV: tinha tendência islâmica.
 - No século XVII: cenas de caça e pesca, a cores suaves.
 - No século XVIII: pássaros amarelos e escamas.
 - No século XX: começaram a fazer as reproduções de qualidades da faiança do século XVII.
 - Hoje, continua a ser feita manualmente e os motivos são penas, penachos de aves raras, caudas de pavão, flores, figuras humanas,...



MÚSICA

Fado de Coimbra

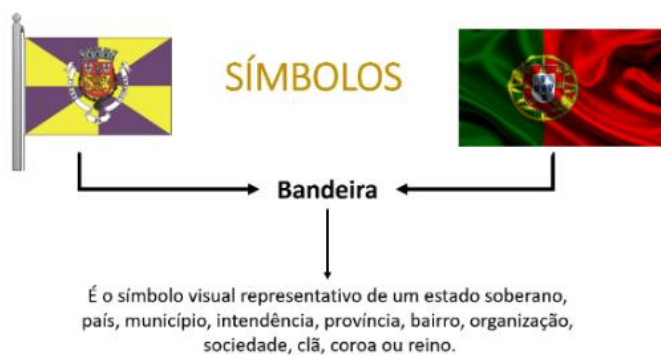
- Tocado e cantado pelos estudantes da Universidade de Coimbra é, segundo a tradição, protagonizado apenas por homens.
- Para tocar e cantar este fado é preciso envergarr a capa, que deve estar traçada.
- É um fado cujos poemas evocam, sempre, o amor e a saudade por uma mulher, pela cidade e pela Academia.
- É um fado de serenata, de rua.

EVENTOS

Festas da Cidade de Coimbra e da Rainha Santa Isabel

- Decorre, todos os anos, no dia 4 de julho, sendo feriado municipal.
- Comemoram-se há cerca de quatro séculos.
- Nos anos pares integra celebrações em honra da Rainha Santa Isabel.
- Realizam-se concertos, danças, exposições, visitas guiadas, atividades infantis, teatro, cinema, folclore e etnografia, artesanato, eventos desportivos, procissões e fogo de artifício.





HINO NACIONAL

“A Portuguesa”

Hino Nacional

Heróis do mar, nobre povo,
Nação valente, imortal,
Levantai hoje de novo
O esplendor de Portugal!
Entre as brumas da memória,
Ó Pátria sente-se a voz
Dos teus egrégios avós,
Que há de guiar-te à vitória!

Às armas, às armas!
Sobre a terra, sobre o mar,
Às armas, às armas!
Pela Pátria lutar!
Contra os canhões
marchar, marchar!

Letra: Henrique Lopes Mendonça
Música: Alfredo Keil



<https://www.youtube.com/watch?v=DdOEfpvWQA>



Sophia de Mello Breyner (1919 – 2004): uma das mais importantes poetisas portuguesas do século XX. Encontra-se sepultada no Panteão Nacional desde 2014.

FIGURAS NACIONAIS



Amália Rodrigues (1920 – 1999): cantora, atriz e fadista portuguesa, geralmente aclamada como a voz de Portugal. Está sepultada no Panteão Nacional.



Marta Temido (1974 -): é uma administradora portuguesa, especialista em administração hospitalar, exercendo atualmente o cargo de Ministra da Saúde.



Marcelo Rebelo de Sousa (1948 -): foi professor, jornalista e comentador político. Desde 2016 que é o Presidente da República.

Luís de Camões (1524-1580): poeta português, considerado uma das maiores figuras da literatura portuguesa e um dos grandes poetas da tradição ocidental.



GASTRONOMIA NACIONAL

Pastéis de Belém: uma das mais populares especialidade da doçaria portuguesa. A receita original é um segredo exclusivo da Fábrica dos Pastéis de Belém, em Lisboa (único local onde estes doces devem receber o nome de Pastéis de Belém, no resto do país chamam-se “pastéis de nata”).



Bacalhau à Brás: prato típico de Portugal e dos mais populares, consiste em bacalhau desfiado, batata palha frita, cebola frita às rodelas finas, ovo mexido, azeitonas e salsa picada.

Cozido à Portuguesa: é um cozido tradicional português. Trata-se de uma iguaria composta por uma miríade de vegetais, carnes e enchidos cozidos. Nos vegetais, podem ser cenouras, feijões, batatas, nabos e couves.





Galo de Barcelos: A lenda do Galo de Barcelos narra a intervenção milagrosa de um galo morto na prova da inocência de um homem erradamente acusado. Está associada ao monumento seiscentista que faz parte do espólio do Museu Arqueológico, situado no Paço dos Condes de Barcelos

ARTEFACTOS NACIONAIS

Guitarra portuguesa: também chamada de guitarra de fado, tem 6 cordas e uma caixa harmónica em forma de pera. Existem dois modelos principais destas guitarras, o de Lisboa e o de Coimbra, estando a sua diferença no som e na forma.



No Brasil, na região da amazónia, os índios pintam o corpo para rituais que têm muita música e dança.

NO MUNDO...



Na Roménia, é habitual oferecer-se ovos de chocolate pintados na Páscoa. Eles podem ser ocos ou podem ter recheio por dentro.



Selo do correio russo que mostra comidas típicas de um povo russo: blini, caviar, bublik, mel e chá dentro de um samovar



Em França, sentar-se à mesa e saborear uma boa refeição entre amigos é um ritual sagrado que pode levar horas e horas.

Apêndice 3: Planificação da segunda intervenção no 1.º CEB

Estagiária	Mariana de Castro	Ano	3.º ano de escolaridade
Data	18 de maio de 2021	Número de aulas previstas	Estudo do Meio e Português – 3 horas

Áreas Curriculares/Domínios	Conteúdos de Aprendizagem	Metas/Objetivos de Aprendizagens	Estratégias/Atividades	Recursos e Materiais	Instrumentos de Avaliação/Indicadores de Avaliação
Estudo do Meio <u>Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural.</u>	Os astros	Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor.	Trabalho de pesquisa sobre os diferentes astros e organização das informações recolhidas.	Planetas construídos na aula de Expressão Plástica. Textos sobre os planetas do Sistema Solar e do Sol.	Trabalho de pesquisa. Organização das informações recolhidas.

Áreas Curriculares/Domínios	Conteúdos de Aprendizagem	Metas/Objetivos de Aprendizagens	Estratégias/Atividades	Recursos e Materiais	Instrumentos de Avaliação/Indicadores de Avaliação
-----------------------------	---------------------------	----------------------------------	------------------------	----------------------	--

Português <u>Leitura e Escrita.</u> <u>Oralidade.</u>	Pesquisa e registo de informação. Produção de texto: - Texto de características narrativas. Produção de discurso oral: - Introdução aos géneros escolares: apresentação oral.	Escrever textos narrativos: - Escrever pequenos textos. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: - Fazer uma apresentação oral sobre um tema.	Trabalho de pesquisa sobre os diferentes astros e organização das informações recolhidas.	Textos sobre os planetas do Sistema Solar e do Sol.	Trabalho de pesquisa. Grelha de avaliação da apresentação oral.
--	--	--	---	---	--

Área Curricular			Estudo do Meio (Terça-feira, 08h45 – 10h10)		
Conteúdos de Aprendizagem	Descritores do Desempenho (Objetivos e	Estratégias/Atividades	Recursos e Materiais	Descritores e Instrumentos de Avaliação	Descritores do Perfil do Aluno

	Aprendizagens Essenciais)				
Os astros	Natureza: - Relacionar os movimentos de rotação e translação da Terra com a sucessão do dia e da noite e a existência de estações do ano.	Trabalho de pesquisa sobre os diferentes astros e organização das informações recolhidas.	Planetas construídos na aula de Expressão Plástica. Textos sobre os planetas do Sistema Solar e do Sol.	Trabalho de pesquisa. Organização das informações recolhidas.	Conhecedor/Sabedor/Culto/Informativo (A, B, G, I, J) Sistematizador/Organizador (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Indigador/Investigador (C, D, F, H, I) Critico/Analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)

Área Curricular	Português (Terça-feira, 10h40 – 12h15)
-----------------	---

Conteúdos de Aprendizagem	Descritores do Desempenho (Objetivos e Aprendizagens Essenciais)	Estratégias/Atividades	Recursos e Materiais	Descritores e Instrumentos de Avaliação	Descritores do Perfil do Aluno
Pesquisa e registo de informação. Produção de texto: - Texto de características narrativas. Produção de discurso oral: - Introdução aos géneros escolares: apresentação oral.	Escrita: - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita. Expressão: - Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações.	Trabalho de pesquisa sobre os diferentes astros e organização das informações recolhidas.	Textos sobre os planetas do Sistema Solar e do Sol.	Trabalho de pesquisa. Grelha de avaliação da apresentação oral.	Conhecedor/Sabedor/Culto/Informativo (A, B, G, I, J) Sistematizador/Organizador (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Indigador/Investigador (C, D, F, H, I) Critico/Analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)

Área Curricular	Estratégias/Procedimentos
-----------------	---------------------------

Estudo do Meio e Português	A aula iniciar-se-á com a distribuição da turma em 8 grupos, pela professora estagiária. A cada grupo será atribuído um planeta do sistema solar, o mesmo que foi atribuído na aula de Expressões do dia anterior. Cada grupo terá informações sobre o planeta atribuído e ser-lhes-á pedido que sublinhem as informações mais importantes e que construam um texto descritivo sobre o planeta, fazendo um resumo das informações que lhes serão entregues pela professora estagiária. No decorrer da aula, a professora estagiária andar-á pelos diferentes grupos, auxiliando-os na escolha das informações e na construção de cada texto, certificando-se, também, de que todos os alunos trabalham e se auxiliam de forma equitativa. No final da aula, cada grupo terá cerca de 3 minutos para fazer uma apresentação oral, do seu planeta, à turma. Essa apresentação servirá de avaliação, sendo que cada grupo avaliará a sua apresentação e a dos restantes grupos. Depois de todas as apresentações realizadas, será realizada uma breve discussão em turma para informar os grupos da sua avaliação, tendo em conta a autoavaliação, a heteroavaliação e a avaliação da professora estagiária.
-----------------------------------	---

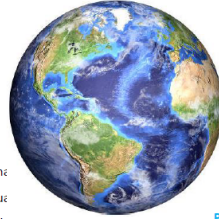
Apêndice 4: Informações relativas aos planetas do Sistema Solar

Terra

Tal como os outros 7 planetas do sistema solar, a Terra gira sobre si própria e em volta do Sol. A sua velocidade de rotação, no Equador, é de cerca de 1700km/h, quase a velocidade do Concorde.

A Terra é um planeta rochoso. Tem um núcleo situado a 6400km abaixo dos nossos pés. Sobre ele, existe um manto constituído por rochas quentes e fluidas. Por último, a superfície do globo está coberta por uma camada mais fina a que se chama de crosta terrestre.

A vida na Terra foi possível graças à abundância de água e à presença da atmosfera.



Como a Terra é vista da Lua?

Vista de lá de cima, a Terra é uma bola azul, brilhante, salpicada de remoinhos nebulosos.

Porque é que se chama a Terra, Planeta Azul?

Porque os oceanos cobrem 70% da superfície do globo. Se a crosta terrestre não se elevasse em alguns lugares, a água cobri-la-ia inteiramente com uma profundidade de 3km.

Como é que a Terra retém a atmosfera?

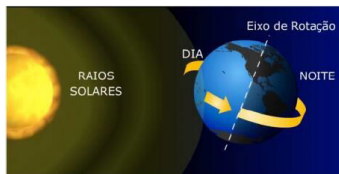
É graças à sua força de atração que retém à sua volta os gases (oxigénio e azoto) que a atmosfera contém.

Como é que a Terra retém a atmosfera?

No princípio, a Terra era uma esfera escaldante que, sob o efeito do calor, sofreu uma grande remodelação: os elementos mais pesados, como o níquel e o ferro, precipitaram-se para o seu centro, formando o núcleo, e os mais leves, como o silício, dirigiram-se para a superfície.

Porque é que a Terra precisa da Lua?

A Lua é o seu satélite, uma espécie de guarda-costas. A sua rotação combinada torna a Terra mais estável do que seria se estivesse sozinha.



Terra

Porque é que há vida na Terra e não nos outros planetas?

Por causa da atmosfera. Esta não é, apenas, uma bolha de ar que nos permite respirar; é, também, uma super carapaça que nos protege dos raios nocivos do Sol. Por reação química o oxigénio e a luz do Sol produzem ozono; este gás forma um escudo formidável que impede que sejamos assados vivos pelos raios ultravioleta.

Porque é que, na Terra, existem estações?

É a inclinação da Terra, relativamente ao Sol que, em parte, cria as mudanças de clima. E, como a Terra gira em volta do Sol, ora é o hemisfério norte que recebe, mais diretamente, os raios do Sol, ora é o hemisfério sul. A isto, junta-se o efeito regulador da atmosfera que organiza todas as correntes de ar: as correntes de ar quente dirigem-se para as regiões frias e as correntes de ar frio para as regiões quentes.

Marte

Marte deve o seu nome ao deus romano da guerra. O seu solo é vermelho como o sangue ou como a ferrugem, e por isso lhe chamam o planeta vermelho. É muito rico em óxido de ferro. Marte é quase duas vezes mais pequeno do que a Terra.

As temperaturas médias variam entre -58°C, no equador e -123°C nos polos. A paisagem marciana é variada. Marte possui 4 vulcões gigantes. O maior eleva-se 27km sobre o nível médio do planeta. Possui, igualmente, um enorme desfiladeiro com 4500km de comprimento.



Como é que se sabe que houve água em Marte?

As sondas que estudaram Marte transmitiram imagens de planaltos e vales semelhantes aos que temos na Terra. Pensa-se que, tal como no nosso planeta, foram os cursos de água que os formaram.

Como se chama os dois satélites de Marte?

Fobos, que, em grego, quer dizer "medo" e Deimos que significa "pânico". Fobos e Deimos parecem duas batatas velhas e amolgadas. Além disso, como são pequenos, não podem estabilizar o planeta como fazem os satélites maiores. Nada prova que a inclinação de Marte não venha a mudar.

Porque é que não se pode viver em Marte?

Porque o ar é irrespirável; a atmosfera muito ténue é, sobretudo, composta por gás carbónico.

Vénus

Vénus gira à volta de si próprio, em sentido inverso ao dos outros planetas e esconde-se atrás de uma densa camada nebulosa constituída por ácido sulfúrico.

À superfície do solo, a temperatura atinge cerca de 480°C. A atmosfera, composta, em grande parte, de gás carbónico é muito densa e das exercer na superfície do planeta uma pressão equivalente à que existe, na Terra, a 1000m de profundidade, debaixo do mar. Se fossemos a Vénus sem proteção, seríamos imediatamente assados, asfixiados e esmagados...



Porque é que está tanto calor em Vénus?

Depois de terem atravessado a camada de nuvens que envolve Vénus, os raios de Sol aquecem a superfície do planeta. Esta superfície, por sua vez, reenvia raios mais fortes do que os do Sol, mas que não conseguem atravessar a camada de nuvens em sentido inverso.

Porque é que o calor não consegue escapar-se da atmosfera de Vénus?

Porque a atmosfera de Vénus contém 96% de gás carbónico e este gás tem o mau costume de reter o calor. A atmosfera assemelha-se, assim, à de uma estufa

Porque é que em Vénus não há estações?

Porque, ao contrário da Terra e de Marte, Vénus não está inclinado sobre o seu eixo.

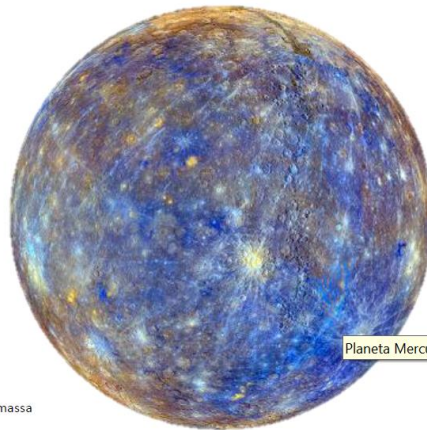
Mercúrio

Mercúrio é o planeta mais próximo do sol e o mais pequeno do sistema solar. O seu diâmetro é de 4878km, menos de metade do da Terra. Leva 88 dias a dar a volta ao Sol e as suas temperaturas variam entre os 470°C durante o dia e -173°C durante a noite.

Apesar destas condições extremas, os astrónomos detetaram há alguns anos a presença de gelo em Mercúrio.

Porque é que Mercúrio não possui atmosfera?

Possui, mas é muito, muito fina. Na verdade, Mercúrio tem uma massa demasiado pequena para conseguir reter uma atmosfera espessa.



Planeta Mercúrio

Júpiter

É o maior planeta do sistema solar; o seu diâmetro é mais de 11 vezes superior ao da Terra. É um planeta gasoso constituído, essencialmente, por hidrogénio e hélio.

Leva quase 12 anos a dar a volta ao Sol, mas demora apenas 10h a concluir uma rotação sobre si próprio. Possui 16 satélites.



Porque é que as nuvens que cercam Júpiter têm cores diferentes?

Devido ao movimento dos gases por efeito do calor. Na verdade, a atmosfera de Júpiter é como um elevador com uma temperatura diferente em cada andar. Os gases que emanam do núcleo escaldante mudam de forma sob o efeito das variações de temperatura.

Como são os anéis de Júpiter?

Ao contrário dos de Saturno, não são, provavelmente, compostos de gelo mas sim de poeiras.

Saturno

Não é o maior planeta do sistema solar, uma vez que Júpiter lhe tira o lugar. Mas é talvez o mais majestoso. Saturno está adornado com um magnífico sistema de anéis e uma corte com mais de 18 satélites com diversos tamanhos acompanha-o na sua lenta volta em torno do Sol.



Como é que se formaram os anéis de Saturno?

Mistério... A sua origem permanece desconhecida. Existe a hipótese de se terem formado com os fragmentos resultantes da decomposição dos seus satélites.

Porque é que nem sempre se veem os anéis de Saturno?

Porque de 15 em 15 anos, Saturno apresenta-nos os seus anéis fatiados. O seu perfil é tão fino que dá a impressão de terem desaparecido.

Como são os satélites de Saturno?

São pesadas bolas de rochas cobertas de gelo que suportam todas as crateras de impacto meteórico. Apenas 7, dos mais de 18 satélites, têm mais de 350km de diâmetro, sendo eles Mimas, Encéfalo, Tetis, Dione, Rea, Titã e Jápeto. Titã é o maior satélite, com 5 150km de diâmetro.

Úrano

Úrano deve ter sofrido, não se sabe quando, uma terrível colisão. O seu eixo inclinou-se e gravita em torno do Sol, demorando 84 anos terrestres a descrever a sua órbita. Enquanto que os outros planetas rodopiam como piões, Úrano rebola como uma bola.



Quais são os satélites mais conhecidos de Úrano?

Dos 15 satélites que acompanham Úrano, são 5 os mais conhecidos, e os mais distantes do planeta: Miranda, Ariel, Umbriel, Titânia e Oberon. Estes dois últimos têm o mesmo diâmetro, 1600km.

Quantos anéis tem Úrano?

Tem 9 anéis, muito finos e muito escuros.

Neptuno

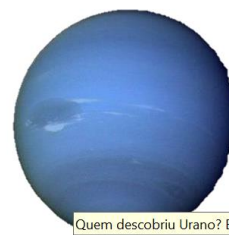
É o último planeta do sistema solar. Possui 8 satélites e leva cerca de 165 anos terrestres a dar a volta completa ao Sol e, apenas, 16h a girar sobre si próprio.

Como foi descoberto Neptuno?

A descoberta de Neptuno foi uma questão de cálculos e dedução. Em 1840, os astrónomos sabiam que Úrano não seguiu uma trajetória previsível. Deduziram, então, que deveria ser um outro planeta que, devido à sua força de atração contrariava a órbita de Úrano. Feitos os cálculos, Neptuno estava descoberto.

Como foram descobertos os satélites de Neptuno?

Pela sonda Voyager 2, em 1989, que enviou para a Terra fotos magníficas deste planeta.



Quem descobriu Úrano? Ent

Apêndice 5: Grelha de avaliação da apresentação oral

Nomes dos elementos do grupo: _____

Avalia o teu grupo e o grupo dos teus colegas utilizando:

Sim, Não, Às vezes

Parâmetros	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8
Fala de forma clara								
Olha para a turma enquanto apresenta								
Todos no grupo falaram								
Leu as notas realizadas								
Mudou de lugar enquanto apresentava								
Cumpriu o tempo								
Abordou o tema								

Apêndice 6: Planificação da primeira intervenção no 2.º CEB

Nome da estagiária: Mariana de Castro Fernandes
Ano de escolaridade/turma: 5.º F
Fundamentação pedagógico-didática: Dou início à aula questionando os/as alunos/as sobre o conceito de “bárbaros”, escrevendo no quadro “bárbaros”, dando, assim, início a um pequeno espaço de debate sobre este conceito. Neste momento, farei uma “chuva de ideias” na qual será pedido aos/às alunos/as que mencionem aspetos que aquele conceito os faz lembrar. À medida que os/as alunos/as os vão dizendo, eu escreverei exatamente aquilo que eles/elas dizem no quadro da sala, construindo uma lista. Posteriormente, direi à turma o significado atual do conceito (que ou quem é estrangeiro; que ou quem é rude ou grosseiro; que ou quem não é considerado civilizado; que ou quem tem um comportamento violento) retirado de um dicionário. De seguida, e recorrendo à animação “As invasões bárbaras”, da Aula Digital, que será projetada na tela da sala, apresentarei o significado de bárbaros para os Romanos aos/às alunos/as, parando a animação ao minuto 00:19. Ouvida e vista a primeira parte da animação, os/as alunos/as serão questionados/as sobre este significado originando um novo debate sobre as diferenças ou semelhanças entre os significados apresentados, levando os/as alunos/as a confrontarem este último significado com as ideias que lançaram no início da aula, que originaram a listagem Num momento seguinte, a animação voltará a ser colocada e colocada novamente em pausa ao minuto 00:52. Posteriormente, a professora estagiária incentivará um diálogo entre os/as alunos/as sobre o que ouviram e observaram na animação, nomeadamente sobre o século em que as invasões bárbaras ocorreram e quais foram as causas que levaram os povos bárbaros a invadir o Império. Após o diálogo, os/as alunos/as

serão levados/as a analisar e interpretar o documento 3 da página 62 do manual, atendendo aos diversos povos bárbaros apresentados e às movimentações migratórias desses mesmos povos, confrontando as informações recolhidas do mapa com o que ouviram na animação.

Depois de analisado o mapa das invasões bárbaras (documento 3, p. 62), a animação será colocada de novo e volta a ser posta em pausa ao minuto 01:33. Neste sentido, estabelecer-se-á um novo diálogo entre alunos/as sobre quais os reinos que se formaram na Península Ibérica (PI), quando e qual o seu período de existência, onde se localizavam, quais as suas capitais, e que acontecimentos ocorreram em 585. Neste momento da aula, os/as alunos/as serão remetidos para o documento 5 da página 63 do manual, que será analisado com base no diálogo mantido anteriormente, servindo de apoio às respostas dos/as alunos/as.

Após a análise da localização geográfica dos reinos dos Suevos e dos Visigodos na PI (mapa apresentado no documento 5, p. 63), a atenção dos/das alunos/as voltará para a animação “As invasões bárbaras” que volta a ser colocada em pausa ao minuto 01:46. Neste momento, haverá espaço para um diálogo verificando-se as alterações que se observaram nestes dois reinos, dos Suevos e dos Visigodos.

De seguida, os/as alunos/as terminarão de ver a animação da Aula Digital, até ao minuto 02:08, onde serão confrontados com os vestígios deixados pelos Visigodos na Península Ibérica.

Através de um diálogo professora/alunos/as, a aula terminará com a realização de um breve resumo do que foi abordado na aula, tendo em conta a visualização da animação e os documentos analisados, de forma a sintetizar os conhecimentos adquiridos.

Domínio: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal

Subdomínio Os romanos na Península Ibérica

Aprendizagens essenciais	Identificar/aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores do perfil do aluno	Avaliação
	Invasões. Bárbaros. Germanos. Francos. Ostrogodos. Reino Suevo. Reino Visigodo.	<i>Motivação</i> 1. Quais as causas que levaram à invasão do Império Romano?	Diálogo, em grande grupo, com exploração do conceito “bárbaro”, através de uma “chuva de ideias”, para compreender as interpretações dos/das alunos/as fazer do conceito Exploração do significado atual de “bárbaro” comparando com os conhecimentos prévios dos/as alunos/as. Visualização da animação “As invasões bárbaras” da	Conhecedor, sabedor, culto, informado (A, B, G, I, J) Critico/Analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H) Sistematizador/Organizador (A, B, C, I, J) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H)	Observação centrada no interesse e participação no diálogo. Observação centrada na aplicação de conhecimentos e na resposta às questões colocadas ao longo da aula.

		2. Que reinos e onde se formaram na PI?	Aula Digital (minuto 00:00 a 00:19): - Identificar o significado do conceito “bárbaros” segundo os romanos. Visualização da animação “As invasões bárbaras” da Aula Digital (minuto 00:19 a 00:52) - Identificar o século em que ocorreram as invasões bárbaras. - Compreender que as causas que levaram à invasão do Império foram a atração pelas riquezas do Império e a pressão colocada pelos Hunos.	Participativo/Co-laborador (B, C, D, E, F)	
--	--	---	--	---	--

		3. Que alterações se verificaram nos Suevos e nos Visigodos?	Diálogo, em turma, com análise do documento 3 da página 62 do manual: - Identificar os povos bárbaros que invadiram o Império Romano. - Reconhecer de onde vieram os povos bárbaros. - Indicar para onde se deslocaram os povos germânicos durante as invasões. Visualização da animação “As invasões bárbaras” da Aula Digital (minuto 00:52 a 01:33).		
--	--	---	---	--	--

			- Compreender que a fixação destes reinos se deu entre os séculos V e VI. - Entender que no ano 585 os Suevos submeteram-se ao poder visigótico e que os Visigodos passaram a dominar toda a PI. Diálogo, em turma, com análise do documento 5 da página 63 do manual: - Identificar os reinos que se formaram na PI. - Localizar geograficamente os reinos dos Suevos e dos Visigodos.		
--	--	--	--	--	--

		4. Que vestígios deixaram os Suevos e os Visigodos em Portugal e na Península Ibérica?	- Reconhecer que Braga e Toledo são as capitais dos reinos Suevo e Visigótico. Visualização da animação “As invasões bárbaras” da Aula Digital (minuto 01:33 a 01:46). - Reconhecer que os povos bárbaros se converteram ao cristianismo. - Identificar o latim como nova língua dos povos bárbaros. - Relacionar a aquisição de leis e costumes romanos por parte dos povos bárbaros com as influências das populações locais.		
--	--	---	--	--	--

		5. Quais as causas que levaram à invasão do Império Romano?	Visualização da animação “As invasões bárbaras” da Aula Digital (minuto 01:46 a 02:08) - Nomear os vestígios de arquitetura religiosa da presença dos Visigodos na PI e em Portugal. - Identificar a ourivesaria presente na PI e em Portugal resultante da presença dos Visigodos. - Reconhecer os objetos de adorno e armas como vestígios da presença dos Suevos na PI e em Portugal.		
--	--	--	---	--	--

Exploração dos recursos:

Animação “As invasões bárbaras” – minuto 00:00 a 00:19: estabelecer-se-á um diálogo entre os/as alunos/as que responda às questões “O que levou os romanos a chamarem “bárbaros” aos povos germânicos?” e “O que significava bárbaros para os romanos?”.

Animação “As invasões bárbaras” – minuto 00:19 a 00:52: é esperado que no diálogo estabelecido os/as alunos/as respondam às questões “Em que século se iniciaram as invasões bárbaras?” e “Quais foram as causas que levaram a estas invasões?”.

Documento 3 da pág. 62 do manual, “A invasão da Península Ibérica pelos povos bárbaros (inícios do século V)”: análise feita pelos/as alunos/as, oralmente, orientada pelas seguintes questões, colocadas por mim: “Que povos bárbaros existiam?”, “De onde vieram estes povos e para onde se dirigiam?”, “Que povos bárbaros se deslocaram para a PI? E quais permaneceram na PI?”, “Os povos bárbaros deslocaram-se apenas por um continente ou mais? Qual/Quais?” e “Os anos 410, 411, 414 e 439, corresponderão a quê?”.

Animação “As invasões bárbaras” – minuto 00:52 a 01:33 e documento 5 da pág. 63 do manual, “Os reinos dos Suevos e dos Visigodos na Península Ibérica”: através de um diálogo, em turma, orientado por mim, com base nas seguintes questões: “Que reinos se formaram na PI?”, “Em que século(s) isso aconteceu?”, “Onde se localizaram esses reinos?”, “Qual é a capital de cada reino?” e “O que aconteceu no 585?”.

Animação “As invasões bárbaras” – minuto 01:33 a 01:46: o diálogo desenvolve-se com base nas questões “Os povos invasores mantiveram-se com os mesmos ideais religiosos?”, “A língua que os povos invasores falavam manteve-se a mesma após as invasões?”, “Por que razão se observaram essas alterações nos povos invasores? Foram influenciados por quem?”, “Para além da religião e da língua, que outras alterações se verificaram nos povos bárbaros?”

Animação “As invasões bárbaras” – minuto 01:46 a 02:08: o diálogo estabelecido sobre que vestígios deixaram os suevos e os visigodos na PI e em Portugal, em termos de arquitetura religiosa, ourivesaria, objetos de adorno e armas, será orientado segundo estas questões “Que povo

nos deixou vestígios de arquitetura religiosa?”, “Que exemplos desses vestígios de arquitetura religiosa existem na PI e em Portugal?”, “Foi apenas em termos de arquitetura religiosa que os visigodos nos deixaram vestígios?”, “E os suevos, que vestígios nos deixaram?”.

Sumário:

As Invasões Bárbaras na Península Ibérica e o Reino dos Visigodos: visualização e análise da animação “As invasões bárbaras” da Aula Digital; leitura e análise de dois mapas (docs. 3 e 5, pp. 62-63 do manual) referentes às invasões dos povos bárbaros e aos reinos dos Suevos e dos Visigodos.

Apêndice 7: Planificação da segunda intervenção no 2.º CEB

Nome da estagiária: Mariana de Castro Fernandes

Ano de escolaridade/turma: 5.º F

Fundamentação pedagógico-didática:

De forma a motivar os/as alunos/as, a professora estagiária projetará o vídeo *Núcleo da Cidade Muralhada – Coimbra*, da ESECTEV, entre os minutos 00:00 e 01:38. Depois de visualizado, promovendo um diálogo com os/as alunos/as de forma que os/as mesmos/as destaquem que o vídeo abordava a cidade de Coimbra, mostrando alguns locais importantes do espaço urbano, nomeadamente a Torre e o Arco de Almedina. Uma vez chegada a esta conclusão, os/as alunos/as serão conduzidos/as a interligar este monumento com a época do mesmo, relacionando-o com os muçulmanos e a sua herança, concluindo-se que a Península Ibérica (PI) se encontrava sob o domínio muçulmano.

Posteriormente, a professora estagiária apresentará um **friso cronológico** sobre a reconquista cristã aos/às alunos/as. No diálogo estabelecido procurará consolidar conhecimentos já adquiridos através das questões colocadas, como o reino dos Visigodos e a invasão muçulmana, possibilitando que os/as alunos/as percebam que todos estes acontecimentos têm uma continuidade. Neste diálogo, a professora estagiária procurará também que os/as alunos/as, através do friso, consigam perceber que o processo da reconquista tanto se fez de avanços como de recuos, utilizando acontecimentos que o demonstrem, tais como a reconquista de Toledo e a vitória dos mouros na batalha de Zalaca. Para além disto, os/as alunos/as também serão conduzidos/as a concluir se a reconquista cristã foi um processo lento ou rápido não só pela observação dos anos presentes no friso, como também pela conversão dos mesmos em séculos. De forma que os/as alunos/as consigam perceber melhor a questão dos avanços e recuos da reconquista cristã, a professora estagiária recorrerá aos **documentos 1 e 2**, que serão projetados na tela da sala. Na análise do **documento 1**, realizada em diálogo em turma, os/as alunos/as serão mais uma vez guiados/as a recorrer a conhecimentos já adquiridos de forma que, observando o mapa apresentado, consigam perceber onde se localizaram os cristãos e porquê, e consequentemente a localizarem as Astúrias na cordilheira Cantábrica e a definirem a mesma como o primeiro reino cristão da PI, depois da batalha de Covadonga. De seguida, os/as alunos/as serão incentivados/as a construírem uma definição de reconquista cristã, que será escrita no quadro da sala e que os/as mesmos/as terão de passar para os respetivos cadernos. Posteriormente, observando o **documento 2**, os/as alunos/as serão chamados/as à atenção para as alterações que se verificaram na PI, tendo em conta os reinos que se formaram na mesma, mencionando-os. Os/As alunos/as serão direcionados/as a observar o sentido em que se fez o processo da reconquista cristã, assim como onde se encontram as fronteiras do domínio cristão à época retratada no mapa.

No diálogo estabelecido após a visualização e audição do vídeo ***E nasceu Portugal (Afonso, o Conquistador)***, realizada no momento seguinte, é esperado que os/as alunos/as mencionem D. Afonso VI como rei de Leão e Castela e que D. Henrique e D. Raimundo vieram, de França, em seu auxílio. Na mesma altura será explicado os/as alunos/as que a vinda dos dois condes, D. Henrique e D. Raimundo, se insere num pedido

de auxílio realizado por D. Afonso VI aos príncipes franceses aquando da batalha de Zalaca. Será também dito e explicado os/as alunos/as que os mesmos condes pertenceram à comitiva que acompanhou D. Constança, futura mulher de D. Afonso VI, à PI na mesma altura e que esta, por sua vez, era tia de ambos os condes, que eram primos. Ainda a propósito da visualização e audição do vídeo supracitado, no diálogo estabelecido com os/as alunos/as abordar-se-á os matrimónios de D. Raimundo e D. Henrique, percebendo-se as relações de parentescos que as mulheres de ambos estabeleciam com D. Afonso VI e as relações de parentesco que ambos os condes estabeleciam agora.

De seguida, os/as alunos/as serão confrontados com o **documento 3**, que será projetado. O diálogo estabelecido com os/as alunos/as será encaminhado de forma que os/as mesmos/as compreendam a doação do condado Portucalense a D. Henrique e o dever de vassalagem que o ligava a D. Afonso VI, assim como as ações do conde na formação do reino de Portugal.

Num momento seguinte, os/as alunos/as terão a oportunidade de visualizar o vídeo **Batalha de S. Mamede**, da RTP Ensina, e na discussão criada posteriormente os/as mesmos/as deverão localizar no tempo e no espaço a referida batalha. Uma vez que se abordará pela primeira vez a personagem de D. Afonso Henriques, proceder-se-á a uma breve caracterização do mesmo, mencionando a sua relação com D. Teresa e consequentemente com D. Henrique, e como o mesmo ficou conhecido após a batalha, sendo esperado que os/as alunos/as mencionem, também, que o mesmo, D. Afonso Henriques, saiu vitorioso da batalha de S. Mamede, concluindo-se que este passou a ser o novo governador do condado Portucalense.

Seguidamente, os/as alunos/as serão confrontados com uma imagem do castelo de Guimarães (**documento 4**) e estabelecer-se-á um diálogo, em turma, sobre quem poderia ter estabelecido a sua residência no mesmo. Após se concluir que seria D. Afonso Henriques, aos/as alunos/as será apresentado o **documento 5**. Neste momento, é esperado que os/as alunos/as, em conjunto, através de um diálogo, compreendam as ações de D. Afonso Henriques como sendo a expansão do território, com a reconquista de territórios aos mouros, e a independência do Condado, através do tratado de Zamora. De forma a comprovar estas ações, os/as alunos/as serão confrontados/as com o **documento 6**, sendo

esperado que os/as mesmos/as concluam que D. Afonso Henriques não se limitou a combater contra os mouros, mas também contra o rei de Leão e Castela, D. Afonso VII. Para além de os/as alunos/as apreenderem que a batalha de Cerneja e o confronto de Valdevez se inserem nas ações de D. Afonso Henriques para alcançar a independência, será realizada com eles/elas uma breve caracterização de D. Afonso VII, abrangendo-se a relação de parentesco que o mesmo estabelece com D. Afonso Henriques e de onde esta provém.

Seguidamente, os/as alunos/as terão a oportunidade de ouvir uma locução da RTP Ensina, ***Tratado de Zamora***, e de observar a imagem que acompanha a mesma, sendo que esta locução será colocada em pausa por duas vezes. No primeiro momento da locução, do minuto 00:00 a 01:17, o diálogo estabelecido com os/as alunos/as pretenderá que estes/estas entendem o reconhecimento de D. Afonso Henriques como rei de Portugal. Os/As alunos/as serão levados/as mencionarem o ano de 1143 como o ano da assinatura deste tratado, assim como as razões que levaram os dois primos a encontrarem-se em Zamora e quem interveio, no mesmo encontro, em representação do Papa. Os/As mesmos/as serão encaminhados/as a compreenderem se D. Afonso Henriques continuava ou não vassalo de D. Afonso VII. No segundo momento da locução, entre os minutos 01:18 e 02:21, os/as alunos/as, através de um diálogo, serão levados/as a perceber a importância da batalha de Ourique, assim como foi possível a D. Afonso Henriques alcançar o título de rei. No último momento da locução, do minuto 02:22 ao minuto 03:35, os/as alunos/as deverão ser capazes de perceber, auxiliados pelo diálogo estabelecido, se Portugal se tornou realmente independente após a assinatura do Tratado, o porquê de tal não ter acontecido e D. Afonso Henriques ainda dever vassalagem a D. Afonso VII, e de quem precisava D. Afonso Henriques para realmente obter essa independência, percebendo-se, assim, a importância da Santa Fé para a independência de Portugal.

No último momento da aula, em termos de síntese de ideias, será construída, em grande grupo, uma árvore genealógica que pretende evidenciar as relações de parentesco entre os principais intervenientes na formação do reino de Portugal. Esta começará em D. Afonso VI e D. Constança e terminará com D. Afonso Henriques e D. Afonso VII, passando por D. Henrique e D. Teresa, D. Raimundo e D. Urraca, compreendendo-se as relações de avós-netos, pais-filhos, tios/as-sobrinhos/as, irmãs/irmãos, cunhados/as e primos/as.

Domínio: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal

Subdomínio: A formação do reino de Portugal

Aprendizagens essenciais	Identificar/aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores do perfil do aluno	Avaliação
Contextualizar a autonomia do Condado Portucalense e a formação do Reino de Portugal no movimento de conquista cristã, ressaltando episódios.	Reconquista. Cristãos. Muçulmanos. Reino. Condado. Fronteira. Conde. Vassalagem. Imperador.	<i>Motivação</i> 1. Como era a cidade de Coimbra antigamente?	Visualização do vídeo Núcleo da Cidade Muralhada – Coimbra , da ESECTV (minuto 00:00 a 01:38) - Perceber que Coimbra era rodeada por muralhas.	Conhecedor, sabedor, culto, informado (A, B, G, I, J) Critico/Analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)	Observação centrada no interesse e participação no diálogo. Observação centrada na aplicação de

dios de alargamento do território e da luta de D. Afonso Henriques pela independência. Referir os momentos-chave de autonomização e reconhecimento da independência de Portugal, nomeadamente o Tratado de Zamora e o reconhecimento papal da nova potência.	Nobreza. Clero. Política. Papa. Independência.	2. Em que ano se iniciou a reconquista cristã?	- Interligar as muralhas com os vestígios deixados pelos muçulmanos. - Relacionar a Torre de Almédina como um dos vestígios deixados pelos muçulmanos. Análise de um friso cronológico sobre a reconquista cristã: - Reconhecer que a reconquista se iniciou com a batalha de Covadonga, em 722. - Compreender que a reconquista se fez de avanços e re-cuos. - Identificar momentos de avanço e momentos de re-cuo da reconquista.	Sistematizador/Organizador (A, B, C, I, J) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/Colaborador (B, C, D, E, F)	conhecimentos e nas respostas às questões colocadas ao longo da aula. Observação direta focada na qualidade das intervenções e na autonomia dos alunos. Observação centrada na análise e interpretação de mapas observados.
--	---	---	--	---	--

Identificar/aplicar os conceitos: condado, fronteira, independência, reino, monarquia.		3. O que foi a reconquista cristã?	- Perceber que o processo de reconquista foi um processo lento, demorando vários séculos. Análise do documento 1, A Península Ibérica no início do século VII: - Reconhecer o reino das Astúrias como o primeiro reino cristão da PI. - Localizar o reino das Astúrias na cordilheira Cantábrica. - Perceber que a reconquista consistiu na recuperação de territórios sob o domínio muçulmano.		Observação centrada na construção e interpretação de uma árvore genealógica.
--	--	------------------------------------	---	--	--

		4. Que reinos se formaram em consequência da reconquista?	Análise do documento 2, A Península Ibérica em meados do século XI: - Entender que a reconquista cristã se deu de Norte para Sul da PI. - Reconhecer os reinos de Leão, de Castela, de Navarra e de Aragão como reinos cristãos.		
		5. Porque veio D. Henrique para a PI?	Audição e visualização do vídeo <i>E nasceu Portugal (Afonso, o Conquistador)</i>, de Maria de Vasconcelos (minuto 00:00 a 01:02): - Indicar D. Afonso VI como rei de Leão e Castela.		

		6. O que significou a doação do condado Portucalense ao conde D. Henrique?	- Perceber o pedido de auxílio de D. Afonso VI aos príncipes franceses. - Identificar D. Henrique e D. Raimundo entre os cavaleiros franceses que responderam a este pedido de auxílio. Análise do documento 3, A vassalagem de D. Henrique a D. Afonso VI: - Nomear D. Teresa como mulher de D. Henrique e filha ilegítima de D. Afonso VI. - Indicar o condado Portucalense como uma doação de D. Afonso VI a D. Henrique.		
--	--	---	--	--	--

		7. Porque se deu a batalha de S. Mamede?	- Compreender o dever de vassalagem de D. Henrique a D. Afonso VI. - Reconhecer a afirmação do Condado e a defesa das fronteiras do território contra os muçulmanos como ações de D. Henrique. Visualização do vídeo <i>Batalha de S. Mamede</i>, da RTP Ensina: - Mencionar D. Teresa como sucessora de D. Henrique após a sua morte. - Definir a política de D. Teresa.		
--	--	---	---	--	--

		8. Quais eram os grandes objetivos da política de D. Afonso Henriques?	- Caracterizar D. Afonso Henriques como filho de D. Henrique e D. Teresa. - Indicar que em 1128 ocorreu a batalha de S. Mamede. - Compreender que a batalha personaliza na mãe e no filho, traduziu interesses sociopolíticos divergentes. - Reconhecer a vitória de D. Afonso Henriques e das suas hostes em 1128. - Identificar D. Afonso Henriques como novo governador do condado Portucalense. Análise dos documentos 4, 5 e 6, respetivamente, Castelo de Guimarães, A ação de D.		
--	--	---	---	--	--

			<i>Afonso Henriques e As lutas entre D. Afonso Henriques e D. Afonso VII:</i> - Indicar o castelo de Guimarães como residência de D. Afonso Henriques. - Enunciar a independência de Portugal como um dos objetivos de D. Afonso Henriques. - Perceber que o alargamento do território era também um dos principais objetivos de D. Afonso Henriques. - Identificar a batalha de Cerneja e o confronto de Valdevez como ações de D. Afonso		
--	--	--	---	--	--

		9. Que importância teve o tratado de Zamora?	Henriques para se libertar da vassalagem a D. Afonso VII. - Reconhecer D. Afonso VII como primo de D. Afonso Henriques, filho de D. Raimundo e D. Urraca e imperador da Península cristã. - Justificar o dever de vassalagem de D. Afonso Henriques a D. Afonso VII. Audição e análise da locução <i>Tratado de Zamora</i>, da RTP Ensina: - Compreender o reconhecimento de D. Afonso Henriques como rei de Portugal.		
--	--	--	--	--	--

		10. Que relações de parentesco mantinham os principais intervenientes da formação do reino de Portugal?	- Perceber que D. Afonso Henriques continuava a dever vassalagem a D. Afonso VII. - Reconhecer a importância da Santa Sé para a independência de Portugal. Construção de uma árvore genealógica: - Compreender que D. Constança era a mulher de D. Afonso VI. - Indicar D. Raimundo e D. Henrique como sobrinhos de D. Constança e, consequentemente, primos. - Perceber que D. Urraca era filha de D. Afonso VI e D.		
--	--	--	--	--	--

			Constança, e mulher de D. Raimundo. - Entender que D. Teresa era filha ilegítima de D. Afonso VI e mulher de D. Henrique. - Nomear D. Teresa e D. Urraca como irmãs. - Referenciar D. Henrique e D. Raimundo como primos e cunhados. - Mencionar D. Afonso Henriques como filho de D. Henrique e D. Teresa, sobrinho de D. Raimundo e D. Urraca, primo de D. Afonso VII e neto de D. Afonso VI. - Identificar D. Afonso VII como filho de D. Raimundo e D. Urraca, sobrinho de D.		
--	--	--	--	--	--

			Henrique e D. Teresa, primo de D. Afonso Henriques e neto de D. Afonso VI e D. Constança.		
--	--	--	---	--	--

Exploração dos recursos:

Vídeo *Núcleo da Cidade Muralhada – Coimbra*, da ESECTV (minuto 00:00 a 01:38): é esperado criar-se com os/as alunos/as um diálogo com base nas questões “Que cidade está representada no vídeo?”, “Que locais foram ilustrados no vídeo?” e “Com que povo poderá estar relacionada a presença de uma muralha?”

Friso cronológico da reconquista cristã: o diálogo a organizar com os/as alunos terá por base as seguintes questões: “A PI estava sob que domínio?”, “Quando se iniciou a reconquista cristã?”, “Quem é que os cristãos derrotaram na batalha de Covadonga?”, “Toledo, anteriormente, era a capital de que reino?”, “Em que ano terminou a reconquista?”, “Quantos séculos durou este processo?” e “Como podemos verificar se houve avanços e recuos na reconquista?”

Documento 1, *A Península Ibérica no início do século VII*: é esperado que no diálogo mantido com os/as alunos/as, estes sejam capazes de responder e refletir sobre as seguintes perguntas: “Qual é o título deste documento?”, “Em que escala está o documento? O que isso significa?”, “O que representa a cor verde? E a cor rosa?”, “Onde se concentraram os cristãos com a invasão muçulmana?” “Onde se localiza as Astúrias?” e “Em que consistiu a reconquista cristã?”.

Documento 2, *A Península Ibérica em meados do século XI*: construir-se-á um diálogo com os/as alunos/as com base nas questões “Qual é o título deste documento?”, “Em que escala está o documento? O que isso significa?”, “Que alterações se verificaram na PI?”, “Que reinos se

formaram?”, “Em que sentido se fez a reconquista cristã?” e “No século XI, onde se localizavam as fronteiras do domínio cristão, nomeadamente na zona do condado Portucalense?”.

Vídeo *E nasceu Portugal (Afonso, o Conquistador)*, de Maria de Vasconcelos (minuto 00:00 a 01:02): a discussão em turma desenvolve-se com as seguintes questões: “Quem reinava em Leão e Castela?”, “Com quem combatia D. Afonso VI?”, “Quem veio ajudar D. Afonso VI?”, “O que receberam os dois condes?”, “Com quem casou D. Raimundo? E D. Henrique?” e “Que relação tinha D. Urraca com D. Afonso VI? E D. Teresa?”.

Documento 3, *A vassalagem de D. Henrique a D. Afonso VI*: leitura e análise do documento baseada nas questões “Quem é o autor deste texto?”, “Quem foi Fernão Lopes?”, “O que doou D. Afonso VI a D. Henrique?”, “Com que condição D. Afonso VI fez essa doação?” e “Qual foi a ação de D. Henrique?”.

Vídeo *Batalha de S. Mamede*, da RTP Ensina: o diálogo construído com os/as alunos terá por base as seguintes questões: “Quando se deu a batalha de S. Mamede?”, “Quem era D. Afonso Henriques?”, “Onde se travou esta batalha?”, “Quem venceu a batalha?” e “Como ficou conhecido D. Afonso Henriques?”.

Documento 4, *Castelo de Guimarães*: interpretação do documento com base na questão “Quem residiu neste castelo?”.

Documento 5, *A ação de D. Afonso Henriques*: organizar-se-á um diálogo com os/as alunos/as, após a leitura do mesmo, com base nas questões “O que fez D. Afonso Henriques para conseguir a independência de Portugal?”, “Quem eram os mouros?” e “Contra quem é que D. Afonso Henriques combateu? Só contra os mouros?”.

Documento 6, *As lutas entre D. Afonso Henriques e D. Afonso VII*: leitura e análise do documento baseada nas questões “Contra quem combateu mais D. Afonso Henriques?”, “Quem era D. Afonso VII?”, “Que lutas travaram os dois primos?” e “Quem venceu essas lutas?”.

Locução *Tratado de Zamora*, da RTP Ensina (minuto 00:00 a 01:17): o diálogo começado basear-se-á nas questões “Quando foi assinado este tratado?”, “A que se destinou o encontro entre os dois primos?”, “Como se intitulava D. Afonso Henriques?”, “Quem interveio, em representação do Papa, neste Tratado?”, “O que foi reconhecido pelo Tratado?” e “D. Afonso Henriques continuava vassalo de D. Afonso VII?”.

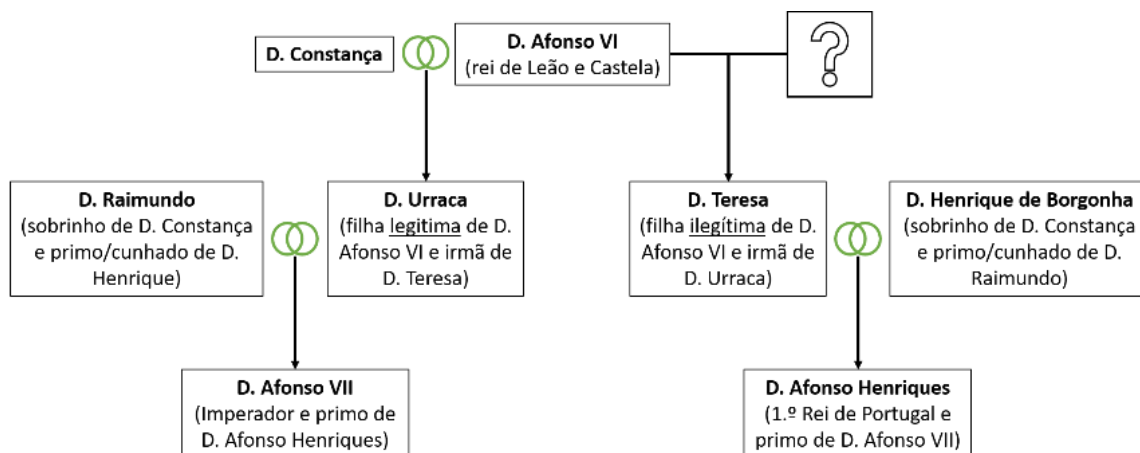
Locução *Tratado de Zamora*, da RTP Ensina (minuto 01:18 a 02:21): a discussão em turma desenvolve-se com as seguintes questões: “Como foi possível, a D. Afonso Henriques, alcançar o título de rei?” e “Porque foi a batalha de Ourique um marco importante?”.

Locução *Tratado de Zamora*, da RTP Ensina (minuto 02:21 a 03:35): criar-se-á um diálogo com os/as alunos/as apoiado nas perguntas “Portugal era um reino independente depois da assinatura do Tratado?”, “D. Afonso Henriques precisava do reconhecimento de quem, para ser realmente independente?” e “Quando é que ficou verdadeiramente consolidada a independência de Portugal?”.

Sumário:

A formação do reino de Portugal e a reconquista cristã. A formação do condado Portucalense. A ação do conde D. Henrique. A batalha de S. Mamede e a ascensão de Afonso Henriques. A orientação política e a ação militar de Afonso Henriques: a luta armada contra os muçulmanos e o alargamento do território; as relações com Leão e Castela e com a Santa Sé. O significado do tratado de Zamora.

Apêndice 8: Árvore Genealógica (exemplo)



Apêndice 9: Planificação da terceira intervenção no 2.º CEB

Nome da estagiária: Mariana de Castro Fernandes
Ano de escolaridade/turma: 5.º F
Fundamentação pedagógico-didática: Uma vez já informados sobre o trabalho a concretizar e a distribuição em grupos de trabalho, em sessão anterior, os/as alunos/as terão uma aula de dois tempos, que se desenrolará na sala de aula destinada à turma e na biblioteca da escola, para desenvolver o trabalho e preparar a

apresentação à turma. De acordo com o definido, os alunos e as alunas prosseguiram com o trabalho em casa. A apresentação à turma decorrerá na sessão seguinte.

Aquando da entrada na sala de aula, os/as alunos/as serão informados/as para se juntarem no seu grupo e se distribuírem pela sala de aula. A cada grupo será entregue um guião de orientação na pesquisa. Este guião contém informações sobre a data, o tempo e os suportes possíveis da apresentação. Possui, ainda, os recursos que os/as alunos/as deverão utilizar para conseguirem responder às questões orientadoras da pesquisa, que também se encontram no guião de orientação. A turma será alertada que estas questões apenas servem para guiar a pesquisa e que a apresentação não pode ser a mera resposta às mesmas.

Durante o período que se encontram na sala de aula, os/as alunos/as recorrerão aos respetivos telemóveis e manual para avançarem nas suas pesquisas e quando estiverem na biblioteca da escola poderão socorrer-se dos computadores/tablets disponíveis. Cabe à professora estagiária, durante o desenvolvimento dos trabalhos de grupo, circular pela sala e apoiar os alunos e as alunas de acordo com as necessidades de cada um/a, auxiliando-os nas pesquisas e na adoção de procedimentos essenciais, na recolha, compreensão e organização de informação.

Aquando da apresentação dos trabalhos, realizada na sessão seguinte, a professora estagiária chamará grupo a grupo para que possam concretizar a apresentação. A mesma encontrar-se-á ao fundo da sala de aula e avaliará a prestação dos/as alunos/as e o próprio trabalho destes/as. Os/As restantes alunos/as deverão estar atentos às apresentações e, no final, colocar questões ao grupo e realizar a heteroavaliação do mesmo numa folha que lhes será fornecida – os/as alunos serão alertados para tal antes do início das apresentações. O grupo que se encontra a apresentar, deverá, no final da apresentação, responder às questões colocadas e realizar uma autoavaliação do trabalho. Para o processo de auto e heteroavaliação, aos/as alunos/as será então entregue uma folha, onde deverão avaliar as apresentações dos colegas, a sua própria apresentação e o processo de concretização do trabalho, mencionando os aspetos que mais gostaram e os que são necessários melhorar. Esta folha deverá ser devolvida, no final das apresentações, à professora estagiária. Esta, por sua vez, na sessão seguinte, tecerá

comentários sobre o trabalho desenvolvido pelos/as alunos/as e a sua apresentação, destacando pontes fortes e os aspetos mais importantes a melhorar.
Domínio: Portugal no século XIII ao século XVII
Subdomínio Portugal no século XIII

Aprendizagens essenciais	Identificar/aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores do perfil do aluno	Avaliação
Relacionar a organização do espaço português do século XIII com os recursos naturais e humanos e com a distribuição das atividades económicas.	População. Agricultura. Pecuária. Pesca. Extração do sal. Artesanato. Comércio. Documentos. Território. Produção artesanal.	1. Qual a importância e como se caracterizou a evolução da agricultura?	Realização de trabalho de grupo com análise do texto 1 , dos vídeos 1 e 3 , das páginas 106 e 107 do manual , dos PowerPoints 1 e 2 e dos documentos 1 e 3 : - Definir a agricultura como a principal atividade económica dos séculos XIII e XIV. - Nomear os progressos técnicos na agricultura.	Conhecedor, sabedor, culto, informado (A, B, G, I, J) Critico/Analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)	Observação centrada no interesse e participação no diálogo. Observação centrada na elaboração e construção do

Reconhecer a importância assumida pela expansão de feiras e de mercados no crescimento económico do século XIII. Identificar/aplicar os conceitos: documentos, território, produção artesanal, comércio, concelho, carta de foral.	Concelho. Carta de foral.		- Referir duas medidas tomadas por D. Dinis para o desenvolvimento da agricultura. - Caracterizar D. Dinis. - Mencionar um benefício régio na agricultura estabelecido por D. Dinis. - Identificar os tipos de terrenos. - Enumerar os recursos naturais que se podem extrair da agricultura. - Indicar o que se semeava. - Explicar o porquê de a agricultura ser a atividade mais central. - Elencar as dificuldades existentes na agricultura.	Sistematizador/Organizador (A, B, C, I, J) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/Colaborador (B, C, D, E, F)	trabalho de grupo. Observação centrada na adequação de comportamentos aos diversos espaços. Observação centrada na apresentação dos trabalhos de grupo. Observação centrada nas auto e heteroavaliações realizadas.
--	---	--	--	---	---

		2. Em que consistia a atividade da pecuária?	- Perceber a influência do clima na agricultura. Realização de trabalho de grupo com análise do texto 1, do vídeo 1, da página 108 do manual, dos PowerPoints 1 e 2 e do documento 3: - Definir a pecuária. - Enumerar os recursos que se obtinham da criação de gado. - Localizar nos terrenos a prática da pecuária. - Perceber como se realizava a pecuária. - Mencionar os animais que se criavam.		
--	--	--	--	--	--

		3. Que outros recursos naturais foram aproveitados?	Realização de trabalho de grupo com análise do texto 1, do vídeo 1, da página 108 do manual, dos PowerPoints 1 e 2 e do documento 4: - Referir duas atividades ligadas aos rios e ao mar. - Mencionar os recursos naturais que se obtinham na pesca. - Identificar os tipos de pesca. - Perceber o que deu origem ao desenvolvimento da pesca e da salicultura. - Indicar como se realizava a pesca e a salicultura. - Reconhecer a importância da salicultura.		
--	--	--	--	--	--

		4. Qual era a importância e o peso do artesanato na economia portuguesa do século XIII?	- Explicar o que contribuiu para o aumento da importância da pesca. Realização de trabalho de grupo com análise do texto 1, do vídeo 1, da página 109 do manual, dos PowerPoints 1 e 2 e do documento 2: - Definir artesanato. - Enumerar os materiais que utilizavam os artesãos. - Identificar a forma como eram trabalhos os produtos artesanais. - Indicar o que fabricavam os artesãos. - Perceber como se organizavam os artesãos.		
--	--	--	--	--	--

		5. Como se desenvolveu o comércio interno?	- Mencionar as profissões possíveis dos artesãos. - Reconhecer a ligação entre a pecuária, o artesanato e o comércio. Realização de trabalho de grupo com análise dos textos 1 e 2, do vídeo 1, das páginas 110 e 111 do manual e dos PowerPoints 1 e 2: - Indicar o que provocou o desenvolvimento do comércio. - Compreender o significado de comércio interno. - Identificar as vias utilizadas pelo comércio interno-		
--	--	---	---	--	--

		6. Como se realizavam as trocas comerciais com outros países?	- Localizar a realização do comércio interno. - Definir almocreve. - Perceber a importância dos mercados e das feiras. - Reconhecer como eram realizados os pagamentos nos mercados e nas feiras. - Explicar o que é uma carta de feira. - Enumerar as vantagens da fundação das feiras. Realização de trabalho de grupo com análise dos textos 1 e 2, dos vídeos 1 e 2, das páginas 110 e 111 do manual e dos PowerPoints 1 e 2:		
--	--	--	---	--	--

		7. Como demonstro os conhecimentos que adquiri?	- Definir comércio externo. - Mencionar Porto e Lisboa como os principais portos do comércio externo em Portugal. - Elencar os produtos que Portugal importava e quais os que exportava. - Compreender quais eram as principais rotas comerciais que existiam na Europa do século XIII. - Justificar o crescimento das cidades. Apresentação, grupo a grupo, dos trabalhos de grupo desenvolvidos.		
--	--	--	---	--	--

			- Responder às questões colocadas - Realizar auto e heteroavaliação.		
--	--	--	---	--	--

Exploração dos recursos:

Texto 1 - O desenvolvimento das atividades económicas no século XIII: com este documento os/as alunos/as deverão compreender a ligação do fim do processo de reconquista cristã com o surgimento e desenvolvimento das atividades económicas em Portugal.

Texto 2 – O comércio português: na interpretação deste documento os/as alunos/as deverão responder às seguintes questões: O que se trocava nos mercados? Quando se realizavam os mercados? Quantas vezes, por ano, se realizavam as feiras? Quem estava presente nas feiras? Com quem Portugal comerciava ou realizava trocas comerciais?

Vídeo 1: Escola Virtual – As principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV: na visualização deste recurso os/as alunos/as deverão retirar informações que respondam às seguintes questões: Onde assentavam as principais fontes de rendimento da população? Em função das características e das condições do clima, o que se semeava e obtinha? Onde se praticava a pastorícia e a criação de gado? O que deu origem ao desenvolvimento da pesca e da salicultura? O quê, e em quê, se transformava no artesanato? Como se realizava a agricultura/pastorícia e criação de gado/ pesca e salicultura/artesanato? Quais eram as dificuldades da agricultura? O que são os almocreves? E o que faziam? O que é o comércio externo? Em Portugal, a partir de onde se realizava o comércio externo? Qual foi uma das consequências do aumento do comércio externo?

Vídeo 2: Escola Virtual – O desenvolvimento do comércio externo no século XIII: na análise deste vídeo os/as alunos/as terão de responder às seguintes questões: Que rotas comerciais existiam na Europa no século XIII? O que chegava de cada uma dessas rotas? O que Portugal exportava? O que se realizava por todo o país? O desenvolvimento do comércio provocou o quê?

Vídeo 3: Escola Virtual – As dificuldades das populações nos séculos XIII e XIV: com a visualização deste recurso os/as alunos/as deverão responder às seguintes perguntas: Que dificuldades sentiram as populações no século XIII? Porque razão a agricultura era a atividade mais central? Como era realizada a agricultura? Qual a influência dos maus anos agrícolas na população e nas restantes atividades económicas?

Documento 1 - Benefícios régios na agricultura: a exploração deste documento deverá ter em conta a seguinte questão: Qual foi um dos benefícios régios estabelecidos por D. Dinis?

Documento 2 – Transformação da matéria-prima: a análise deste documento deverá responder à seguinte pergunta: Qual é a relação entre a pecuária, o artesanato e o comércio?

Documento 3 – Recursos naturais do século XIII da agricultura e da pecuária: a exploração dos/as alunos passará por responderem às seguintes questões: Que recursos naturais se podem extrair da agricultura/pecuária? Que tipos de terrenos existem na agricultura? O que se pode extrair de cada uma desses terrenos?

Documento 4 – Recursos naturais do século XIII da pesca: a análise dos/as alunos/as deverá ter em conta estas questões: Os recursos naturais extraídos pela pesca proveem de onde? Quais são?

PowerPoint 1: a exploração deste recurso deverá ter em conta as seguintes questões: A que se deveu o aumento da produção? O que se produzia na agricultura? Que animais se criavam? Quais são os dois tipos de pesca? A salicultura era importante porquê? Como eram trabalhados os produtos artesanais? O que fabricavam os artesãos? Nas populações urbanas, como trabalhavam os artesãos? E como se organizavam? O que é o comércio interno? Onde se realiza? Que consequências teve o comércio externo?

PowerPoint 2: a exploração dos/as alunos passará por responderem às seguintes questões: O que se produzia na agricultura? O que se criava na pecuária? Que peixes se apanhavam e comiam? O que contribuiu para o aumento da importância da pesca? Como se conservavam os alimentos? Como era a alimentação de um camponês? O que é o artesanato? Que profissões existiam no artesanato? O que é um almocreve? Como eram pagos os produtos nos mercados e feiras? Qual a importância dos mercados e feiras? O que é uma carta de feira? Como se fazia o comércio externo? O que levou ao crescimento das cidades? O que foram os mercados e as feiras?

Páginas 106 e 107 do manual: na análise deste recurso os/as alunos/as deverão retirar informações que respondam às seguintes questões: Qual era a principal atividade económica da população portuguesa? Quais foram os principais progressos técnicos na agricultura dos séculos XIII e XIV? Que medidas foram tomadas por D. Dinis para o desenvolvimento da agricultura? Quem foi D. Dinis?

Páginas 108 e 109 do manual: a exploração deste documento deverá ter em conta as seguintes questões: Que recursos se obtinham da criação de gado no século XIII? Quais eram as atividades ligadas aos rios e ao mar? Que materiais utilizavam os artesãos para fazerem os objetos necessários ao seu dia-a-dia?

Páginas 110 e 111 do manual: a exploração dos/as alunos passará por responderem às seguintes questões: Quais eram as principais vias utilizadas pelo comércio interno? O que era uma carta de feira? Que vantagens resultaram da fundação das feiras? O que levou ao desenvolvimento do comércio externo?

Sumário:

Realização de trabalhos de grupo sobre as atividades económicas, em Portugal, no século XIII: agricultura, pecuária, pesca e extração do sal, artesanato e comércio.

Apresentação dos trabalhos de grupo.

Apêndice 10: Guiões de pesquisa

Grupo 1 - Agricultura

Data de apresentação	24 de fevereiro
Tempo de apresentação	5-7 minutos
Suporte de apresentação	<i>PowerPoint</i> ; cartolinas; nenhum suporte; vídeo.
Recursos	Texto 1: O desenvolvimento das atividades económicas no século XIII Vídeo 1: Escola Virtual – As principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV Manual: página 106 e 107 PowerPoint 1: diapositivos 1, 2 e 3 PowerPoint 2: diapositivos 1, 2, 3, 4, 12 e 13 Vídeo 3: Escol Virtual – As dificuldades das populações nos séculos XIII e XIV Documento 1: Benefícios régios na agricultura Documento 3: Recursos naturais no século XIII – agricultura e pecuária
Questões orientadoras para o desenvolvimento do trabalho	1. Qual era a principal atividade económica da população portuguesa? 2. Quais foram os principais progressos técnicos na agricultura dos séculos XIII e XIV? 3. Refere duas medidas tomadas por D. Dinis para o desenvolvimento da agricultura. 4. Quem foi D. Dinis? 5. Menciona um benefício régio estabelecido por D. Dinis. 6. Que tipos de terrenos existem na agricultura? 7. Que recursos naturais se podem extrair da agricultura? E de que tipo de terreno?

	8. Onde assentavam as principais fontes de rendimento da população? 9. Em função das características e condições do clima o que se semeava? E obtinha? 10. Como se realizava a agricultura? 11. Porque razão a agricultura era a atividade mais central? 12. Quais eram as dificuldades da agricultura? 13. Qual a influência dos maus anos agrícolas na população e nas atividades económicas? 14. Como era a alimentação de um camponês?
--	---

Grupo 2 - Pecuária

Data de apresentação	24 de fevereiro
Tempo de apresentação	5-7 minutos
Suporte de apresentação	<i>PowerPoint</i> ; cartolinas; nenhum suporte; vídeo.
Recursos	Texto 1: O desenvolvimento das atividades económicas no século XIII Vídeo 1: Escola Virtual – As principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV Manual: página 108 PowerPoint 1: diapositivos 1, 2 e 4 PowerPoint 2: diapositivos 1, 2, 6 e 7 Documento 3: Recursos naturais no século XIII – agricultura e pecuária
Questões orientadoras para o desenvolvimento do trabalho	1. O que é a pecuária? 2. Que recursos se obtinham da criação de gado no século XIII? 3. Onde se praticava a pastorícia e a criação de gado?

	4. Como se realizava a pastorícia e a criação de gado? 5. Que animais se criavam?
--	--

Grupo 3 – Pesca e extração do sal

Data de apresentação	24 de fevereiro
Tempo de apresentação	5-7 minutos
Suporte de apresentação	<i>PowerPoint</i> ; cartolinas; nenhum suporte; vídeo.
Recursos	Texto 1: O desenvolvimento das atividades económicas no século XIII Vídeo 1: Escola Virtual – As principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV Manual: página 108 PowerPoint 1: diapositivos 1, 2 e 3 PowerPoint 2: diapositivos 1, 2, 3, 4, 12 e 13 Documento 4: Recursos naturais no século XIII – pesca.
Questões orientadoras para o desenvolvimento do trabalho	1. Refere duas atividades ligadas aos rios e ao mar. 2. Que recursos eram extraídos pela pesca? 3. Que tipos de pesca existem? 4. O que deu origem ao desenvolvimento da pesca e da salicultura? 5. Como se realizava a pesca e a salicultura? 6. A salicultura era importante porquê? 7. O que contribui para o aumento da importância da pesca?

Grupo 4 - Artesanato

Data de apresentação	24 de fevereiro
Tempo de apresentação	5-7 minutos

Suporte de apresentação	<i>PowerPoint</i> ; cartolinas; nenhum suporte; vídeo.
Recursos	Texto 1: O desenvolvimento das atividades económicas no século XIII Vídeo 1: Escola Virtual – As principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV Manual: página 109 PowerPoint 1: diapositivos 1, 2, 8, 9, 10 e 11 PowerPoint 2: diapositivos 1, 2, 14 e 15 Documento 2: Transformação da matéria-prima
Questões orientadoras para o desenvolvimento do trabalho	1. O que é o artesanato? 2. Como eram trabalhados os produtos artesanais? 3. Que materiais utilizavam os artesãos para produzirem os produtos artesanais? 4. O que fabricavam os artesãos? 5. Como se organizavam os artesões nas povoações urbanas? 6. Que profissões existiam no artesanato? 7. Qual é a relação entre a pecuária, o artesanato e o comércio?

Grupo 5 - Comércio

Data de apresentação	24 de fevereiro
Tempo de apresentação	5-7 minutos
Suporte de apresentação	<i>PowerPoint</i> ; cartolinas; nenhum suporte; vídeo.
Recursos	Texto 1: O desenvolvimento das atividades económicas no século XIII Vídeo 1: Escola Virtual – As principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV Manual: página 110 e 111

	Texto 2: O comércio português PowerPoint 1: diapositivos 1, 2, 8, 12, 13, 14 e 15 PowerPoint 2: diapositivos 1, 2, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23 Vídeo 2: Escola Virtual – O desenvolvimento do comércio externo no século XIII
Questões orientadoras para o desenvolvimento do trabalho	1. O que impulsionou o comércio? 2. O que é o comércio interno? 3. O que é o comércio externo? 4. Quais eram as principais vias utilizadas pelo comércio interno? 5. Onde se realiza o comércio interno? 6. O que são os almocreves? E o que faziam? 7. Qual a importância dos mercados e das feiras? 8. Como eram pagos os produtos nos mercados e nas feiras? 9. O que é uma carta de feira? 10. Que vantagens resultaram da fundação das feiras? 11. Quando se realizavam os mercados e as feiras? 12. O que levou ao desenvolvimento do comércio externo? 13. Como se fazia o comércio externo? 14. Em Portugal, a partir de onde se realizava o comércio externo? 15. Que rotas comerciais existiam na Europa? 16. O que chegava a Portugal de cada uma dessas rotas? 17. O que Portugal exportava? 18. O desenvolvimento do comércio provocou o quê? 19. O que levou ao crescimento das cidades?

Apêndice 11: Ficha de auto e heteroavaliação

Nome: _____

Autoavaliação – Grupo _____

Tema: _____

Apresentação Oral	
Aspetos que mais gostei	Aspetos a melhorar

Desenvolvimento do trabalho	
Dificuldades	Aspetos a melhorar

Grupo _____

Tema: _____

Aspetos que mais gostei	Aspetos a melhorar

--	--

Grupo _____

Tema: _____

Aspetos que mais gostei	Aspetos a melhorar

Grupo _____

Tema: _____

Aspetos que mais gostei	Aspetos a melhorar

Grupo _____

Tema: _____

Aspetos que mais gostei	Aspetos a melhorar

Apêndice 12: Grelha de avaliação da apresentação dos trabalhos de grupos

Grupos	Tema	Uso de vocabulário específico	Clareza	Encadeamento lógico da informação	Tom de voz	Postura	Autoavaliação	Apreciação global
Grupo 1								
Elemento 1								
Elemento 2								
Elemento 3								
Elemento 4								
Grupo 2								
Elemento 1								
Elemento 2								
Elemento 3								
Elemento 4								
Grupo 3								

Elemento 1								
Elemento 2								
Elemento 3								
Elemento 4								
Grupo 4								
Elemento 1								
Elemento 2								
Elemento 3								
Elemento 4								
Grupo 5								
Elemento 1								
Elemento 2								
Elemento 3								

Elemento 4								
------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Apêndice 13: Guião de entrevista

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de aferição
1 – Legitimação da entrevista	Criar um ambiente propício à entrevista. Explicitar a situação.	Agradecer a disponibilidade. Informar sobre o uso do gravador. Explicitar o problema, objetivos e benefícios do estudo. Colocar o/a entrevistado/a na situação de colaborador. Garantir a confidencialidade dos dados. Explicitar o procedimento. Colocar o/a entrevistado/a à vontade para colocar questões/dúvidas.	

2 – Percorso académico e profissional	Conhecer o percurso académico e profissional do/a entrevistado/a.	Falar sobre o seu percurso académico. Descrever a sua trajetória profissional.	Que curso possui? Onde o obteve? Quando? Realizou algum estágio na formação inicial? Considera que quando iniciou a sua atividade profissional estava preparado para a utilização de imagens, de diferente tipologia, no ensino da História? Porquê? Teve, posteriormente, alguma formação sobre a utilização de imagens no ensino da História e Geografia de Portugal? Quando iniciou a sua carreira? Onde? Há quanto tempo é professor de História e Geografia de Portugal? Lecionou apenas a disciplina História e Geografia de Portugal? Que outra(s) disciplina(s) leciona ou lecionou? Há quanto tempo leciona na escola onde é professor?
--	---	---	---

3 – A utilização de imagens no ensino da História e Geografia de Portugal	Entender como são utilizadas as imagens fotográficas na prática pedagógica do/a entrevistado/a.	Entender o uso que dá às imagens fotográficas na disciplina de História e Geografia de Portugal.	É habitual recorrer à fotografia para o ensino da HGP? Com que frequência utiliza? Recorre às fotografias apenas para conteúdos específicos? Quais? Como procede à escolha das fotografias? Qual o papel do aluno no processo de escolha das fotografias? Como prepara a análise das fotografias para as aulas? A que estratégias recorre para a análise das fotografias? Fichas de trabalho, diálogos, brainstorming, ...? A análise, geralmente, é em grande grupo, a pares ou individualmente? Porquê? Que importância atribui à utilização da fotografia no ensino da História e Geografia de Portugal?
	Compreender de que forma o/a entrevistado/a recorre às imagens das ar-	Descrever a utilização de imagens resultantes das artes plásticas, como a pintura e a escultura, nas aulas de História e Geografia de Portugal.	Costuma utilizar? Com que frequência utiliza? Socorre-se destas imagens em conteúdos específicos? Quais? Como escolhe as pinturas/esculturas? Que papel tem o aluno nessa escolha?

	tes plásticas, como a pintura e à escultura, nas suas aulas.		Como prepara a análise da pintura/escultura? Que metodologias utiliza para a análise das pinturas/esculturas? Fichas de trabalho, diálogos, brainstorming, ...? Por regra, a análise é efetuada em grande grupo, a pares ou individualmente? Porquê? Que importância atribui à utilização de imagens das artes plásticas (pintura, escultura) no ensino da História e Geografia de Portugal?
	Reconhecer que utilização dá, o/a entrevistado/a, às <i>charges</i> e às bandas desenhadas na sua prática pedagógica.	Compreender como utiliza as <i>charges</i> ou bandas desenhadas nas aulas de História e Geografia de Portugal.	Costuma utilizar <i>charges</i> ou banda desenhada nas aulas? Recorre às <i>charges</i> e à banda desenhada apenas para conteúdos específicos? Quais? Com que critérios escolhe as <i>charges</i>/banda desenhada? Qual o papel do aluno no processo de escolha? Como introduz as <i>charges</i> e a banda desenhada na aula? Como prepara a análise das <i>charges</i> e da banda desenhada para as aulas?

			A que estratégias recorre para a análise das <i>charges</i> e da banda desenhada? Fichas de trabalho, diálogos, brainstorming, ...? A análise, geralmente, é em grande grupo, a pares ou individualmente? Porquê? Que importância atribui à utilização de <i>charges</i> ou banda desenhada no ensino da História e Geografia de Portugal? Costuma utilizar? Com que frequência? Utiliza apenas em conteúdos específicos? Quais? Como procede à escolha dos filmes/vídeos? Qual o papel do aluno na escolha dos filmes/vídeos? Como prepara a análise dos filmes/vídeos para as aulas? Que estratégias utiliza para a análise dos filmes/vídeos? Fichas de trabalho, diálogos, brainstorming, ...? A análise, habitualmente, é em grande grupo, a pares ou individualmente? Porquê?
	Conhecer que metodologias, o/a entrevistado/a, utiliza quando recorre ao cinema (filmes fictícios, documentários, entre outros) na sua prática pedagógica.	Perceber como aborda o cinema no ensino da História e Geografia de Portugal.	

			Que importância atribui à utilização do cinema no ensino da História e Geografia de Portugal?
4 – Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	Apreender o sentido que o/a entrevistado/a dá à própria situação de entrevista	Ponderar sobre os objetivos da investigação. Comentar como vê o seu contributo para a investigação.	Gostaria de acrescentar alguma informação ao que foi já dito?

Apêndice 14: Termo de consentimento informado

Termo de consentimento informado

A aluna do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo de Ensino Básico (ME1CEBPHGP2CEB), do Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação, Mariana de Castro Fernandes e o/a entrevistado/a _____, celebram o seguinte compromisso:

A aluna compromete-se a:

- 1 – Realizar o estudo em conformidade com os critérios da comunidade científica.
- 2 – Transmitir oralmente a informação detalhada sobre os objetivos do estudo.
- 3 – Estar disponível para prestar todos os esclarecimentos adicionais que o/a entrevistado/a considere necessários.
- 4 – Utilizar o conteúdo da entrevista exclusivamente em estudos académicos e científicos.
- 5 – Estabelecer o princípio de confidencialidade mantendo o sigilo sobre os nomes, apelidos, data de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer informações que possam levar à identificação pessoal.
- 6 – Informar o/a entrevistado/a dos resultados do estudo.
- 7 – Enviar uma cópia deste acordo ao/à entrevistado/a.

O/A entrevistado/a compromete-se a:

- 1 – Participar de livre vontade neste estudo sem receber qualquer tipo de incentivo(s).
- 2 – Assumir o papel de entrevistado/a respondendo com honestidade às questões colocadas.
- 3 – Autorizar a gravação da entrevista.

4 – Permitir a utilização do conteúdo da entrevista em estudos de académicos e científicos, sem prejuízo da salvaguarda do princípio da confidencialidade.

5 – Receber uma cópia deste Termo de Consentimento Informado devidamente assinado.

Coimbra, ____ de _____ de 2022

Assinatura do/a Entrevistado/a: _____

Assinatura da aluna do ME1CEBEPHGP2CEB: _____

Apêndice 15: Transcrição da entrevista ao/à professor/a 1

(início áudio entrevista – parte 1)

Entrevistadora: Pronto, então, esta depois pode ficar consigo e esta já fica comigo. Ahm, pronto, então, a entrevista vai basear-se no, no uso de imagens no ensino da História e Geografia de Portugal. Ahm, vou começar a perguntar-lhe umas perguntas básicas só de início. Ahm, então, primeiro como é que foi o seu percurso académico?

Entrevistado 1: Portanto, o meu percurso académico. Fiz a Escola Superior de Educação de Viseu... Ahm, tive prática pedagógica depois na parte de Português e de História. Por isso, estar aqui a lecionar História, neste momento estou só a lecionar a disciplina de História.

Entrevistadora: É só a disciplina de História... Ahm... Na sua formação teve algum estágio?

Entrevistado 1: Sim, estágio integrado, sim!

Entrevistadora: E considera que quando iniciou a sua atividade profissional estava então preparada?

Entrevistado 1: Sim! A prática pedagógica que tive no estágio foi uma mais valia muito grande para entrar no mundo do trabalho.

Entrevistadora: Exato! E essa, e essa... E essa preparação também foi no âmbito da utilização de imagens? Ou não se sentia preparada para tal?

Entrevistado 1: Quando refere imagens, como assim?

Entrevistadora: Ahm, imagens, ahm... Imagens fotográficas, imagens que resultem de artes plásticas...

Entrevistado 1: Ahh, sim!

Entrevistadora: ... como é o caso da pintura e da escultura.

Entrevistado 1: Ah, não, foi importante! Tive também até algumas... Tive uma cadeira, lembro-me perfeitamente, de metodologias da educação, salvo erro que era assim que se chamava, para nós aprendermos a fazer slides. Na altura ainda não havia internet...

Entrevistadora: Nada disto!

Entrevistado 1: Portanto, nós aprendíamos a fazer slides, utilizar os acetatos e a imagem é fundamental para o uso da... para o uso e para a aplicação de conhecimentos de História.

Entrevistadora: Exato. Ahm, a propósito da sua trajetória profissional. Como é que ela foi? Qual foi? Quando é que iniciou?

Entrevistado 1: Portanto, eu fiz... curso na Superior de Viseu, depois fiz o estágio integrado na Escola Preparatória, na altura, de Tondela. Ahm, entretanto, fiquei como provisória, que era assim que se falava, na... aqui na escola, na altura [nome antigo da escola]. Fui depois efetivar a Sever de Vouga no ano seguinte, e no ano seguinte vim para aqui...

Entrevistadora: Veio para aqui.

Entrevistado 1: ... e aqui estou há 30 anos. 31 salvo erro.

Entrevistadora: Então isso já foi...

Entrevistado 1: Em 87/88...

Entrevistadora: E neste percurso todo sempre foi professora de História?

Entrevistado 1: Sempre fui professora de História. Tive uma vez ou outra Português. Depois... Tive sempre História, ahm, nestes entretantos fui... Tive ligada a projetos na escola, tive o projeto Nonio, mais tarde com a Biblioteca Escolar, tive como coordenadora da Biblioteca Escolar durante 14 anos. Mas mesmo nessa... durante esse momento tínhamos a possibilidade de não ter turma. Portanto, o professor bibliotecário podia optar por não ter turma, mas eu sempre quis estar ligada ao ensino (risos) na prática mesmo. E tive sempre turma de História e, pronto, entretanto agora estou aqui na, como adjunta do diretor.

Entrevistadora: Exato! Então agora indo mesmo ao específico da nossa entrevista, que uso dá às imagens fotográficas neste caso na disciplina de História?

Entrevistado 1: Que uso dou? Olha lembro-me, por exemplo, da aula de hoje, comecei por uma exploração. Projetei uma imagem para falar sobre o relevo. Portanto, por vezes começo, ahm, começo e durante a aula, a imagem como... não é um acessório, eu acho que é uma peça fundamental para... para chegarmos àquilo que pretendemos ou ao objetivo que pretendemos.

Entrevistadora: Então usa com imensa frequência?

Entrevistado 1: Muita frequência!

Entrevistadora: E para todos os conteúdos? Ou há mesmo conteúdos específicos?

Entrevistado 1: Há muitos que se adequam, uns mais que outros como é obvio, mas não retiraria assim de nenhum em especial... vou excluir aqui não. Quase em todas as aulas, ou a partir do livro, ou a partir da, da internet, ou da Escola Virtual que nós usamos muito a Escola Virtual. Utilizo muito!

Entrevistadora: Ok! E essa escolha, como é que procede à escolha das fotografias?

Entrevistado 1: Como é que eu procedo à escolha das fotografias. Quando planeio a minha aula como é obvio, né? Ahm, por exemplo, hoje lembro-me, eu ia iniciar a Península Ibérica – o quadro natural, e fui procurar na Escola Virtual uma imagem, antes de entrar propriamente no assunto...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado 1: ... que me tivesse ali as formas de relevo ... plasmadas, né? E comecei por aí. Portanto, sempre de acordo com a planificação que tenho em mente.

Entrevistadora: Exato! E os alunos têm algum papel nessa escolha ou passa tudo só por si?

Entrevistado 1: Ahm.... Normalmente só se forem reuniões, aí reuniões desculpa... Só se forem em trabalhos de grupo, aí sim, quando... Mas já numa fase mais avançada, agora 5.º ano, nesta primeira fase, é da minha responsabilidade, digamos assim. Depois quando entramos para ou para uma rubrica, que nós também estamos a ir com o Projeto MAIA, um bocadinho a entrar a sério, aí sim os miúdos podem escolher, dar a sua opinião e nós, eu oriento-os, mas normalmente sou eu.

Entrevistadora: E a análise? Como é que prepara a análise da fotografia?

Entrevistado 1: Faço questões à volta do que é que vê... Por exemplo, hoje, “olha para a imagem, tenta descrevê-la”. Foi a pergunta chave feita para a turma. Dedos no ar, “eu vejo um rio”, “eu vejo um vale”, depois vou escrevendo no quadro, aquilo que os meninos vão dizendo, para chegar à noção de relevo.

Entrevistadora: Uma espécie de brainstorming.

Entrevistado 1: Isso mesmo!

Entrevistadora: Ok! E em termos de fichas de trabalho... Faz diálogos, lá está, mas em fichas de trabalho para eles fazerem essa análise. Também utiliza?

Entrevistado 1: Também, também utilizamos muitas. Até nas próprias fichas de avaliação, por vezes temos a imagem com um aspeto importantíssimo para chegar a determinados conteúdos, e a partir da análise da imagem nós conseguimos obter resultado e é muitas vezes em fichas de trabalho, trabalhos de casa e também em fichas de avaliação como mencionei.

Entrevistadora: E esta. A análise quando a faz com a turma faz em grande grupo...

Entrevistado 1: Sim, mas depois vou individualizando, sim.

Entrevistadora: Pronto, era aí que eu queria chegar. Se ia individualizando, se ia deixava só pelo grande grupo.

Entrevistado 1: Não, não, não. Faço, primeiro por a turma a trabalhar. Portanto, faço, lanço a questão para a turma, todos pensam, dedos no ar, aqui a regra é sempre a mesma. Depois vou escrevendo no quadro e depois vou individualizando.

Entrevistadora: Exato!

Entrevistado 1: “Aluno A porque é que disseste que isto era um vale, tenta explicar.”, o B “porque é que achas que isto é um planalto? Então não será igual a uma montanha? Não será igual à planície?” e vou aí... chegamos a uma conclusão. Hoje, por acaso, foi assim a minha aula de História.

Entrevistadora: (risos) Calha bem então!

Entrevistado 1: Nem de propósito, nem de propósito!

Entrevistadora: Ahm, que importância é que atribui então a estas imagens fotográficas no ensino?

Entrevistado 1: A importância que atribuo? Muito grande, muito muito grande! Eu creio que são um complemento do texto, do documento e é se calhar mais cativantes e mais motivadoras até para o aluno do que propriamente um texto, um documento, ou seja lá o que for.

(interrupção na entrevista por funcionários/as da escola por precisarem da sala onde nos encontrávamos)

Entrevistadora: Partindo agora para as...

Entrevistado 1: Ainda vai demorar muito?

Entrevistadora: Acho que é rápido agora. É à base do mesmo agora (risos)

Entrevistado 1: Depois se houver outra necessidade até...

Entrevistadora: Exato! Passando agora então às imagens que são provenientes das artes plásticas, da pintura, da escultura, ou outras, de que forma é que utiliza essas imagens nas aulas?

Entrevistado 1: Ahm, não percebi. Portanto, ligados à escultura, portanto, deixando a parte fotográfica passando para a outra...

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistado 1: Da mesma forma.

Entrevistadora: Segue as mesmas...

Entrevistado 1: Da mesma forma... Por vezes introduzo já aí, por exemplo, utilizo uma parte... estou a lembrar-me, por exemplo, do tema que vem a seguir. Utilizo uma... uma imagem... um vaso cerâmico, por exemplo um caco. Eu aí já começo a introduzir a noção de documento, documento histórica e da da da dessa importância para o estudo da disciplina.

Entrevistadora: Ah, ok. Então, basicamente o processo é o mesmo que as imagens históricas só mudam essas...

Entrevistado 1: Essa, essa valência.

Entrevistadora: Essa valência! Por isso já não utiliza em todos os conteúdos, já são conteúdos...

Entrevistado 1: Específicos...

Entrevistadora: ... muito mais específicos.

Entrevistado 1: Sim, isso mesmo!

Entrevistadora: Por exemplo, o caso da romanização...

Entrevistado 1: Isso mesmo!

Entrevistadora: ... que é quando começa os primeiros povos...

Entrevistado 1: Eu se dou um mosaico de Conimbriga, não é?

Entrevistadora: Exato!

Entrevistado 1: Já lhe dou outro tipo de tratamento.

Entrevistadora: Exato! Ahm, pronto, então as metodologias acabam por ser as mesmas, a forma como aborda com a turma também é o mesmo, em grupo e depois individualizado, ou há diferenças nessa...

Entrevistado 1: A metodologia normalmente é a mesma. Eu não me dou mal com essa metodologia e é uma forma de pôr todo o grupo a trabalhar e depois retirar as mais valias de cada...

Entrevistadora: De cada aluno.

Entrevistado 1: ... elemento. Isso mesmo!

Entrevistadora: Voltando à questão com que finalizei as imagens fotográficas, que importância atribui então a essas, a este tipo de imagens?

Entrevistado 1: Importantíssimas também! Eu creio que na disciplina de História nós vemos um bocadinho da imagem e da... da imagem seja ela fotográfica, seja ela de uma peça de escultura, seja uma peça resultante do trabalho da arqueologia. Eu acho nós que vivemos um bocadinho à base da imagem e acho que cativamos os alunos um bocadinho por aí.

Entrevistadora: Ahm... passando então, agora, ao uso das *charges* ou das bandas desenhadas, ahm, faz uso dessas imagens?

Entrevistado 1: Da banda desenhada em si só quando o próprio manual tem às vezes algumas vinhetazinhas relacionadas com uma ou outra matéria. Mas não tanto, não tanto.

Entrevistadora: Ok, destas três é a que usa mesmo...

Entrevistado 1: É a que uso mesmo.

Entrevistadora: Mas acha que é importante?

Entrevistado 1: Sim, é. É importante, mas também é uma questão de gosto pessoal. Eu que o professora depois também deixa verter nas suas aulas o seu gosto pessoal. E eu pronto gosto muito de banda desenhada, mas não me parece que seja tão adequado. Às vezes consigo cativar, por exemplo há alunos que gostam de ler banda desenhada, estou-me a lembrar por exemplo do Asterix e do Obelix. Eu por vezes faço uma alusão a isso, à banda desenhada, mas mais ao livro do que propriamente...

Entrevistadora: Ao conteúdo em si.

Entrevistado 1: Isso mesmo! E pronto...

Entrevistadora: Ok, mas quando utiliza a metodologia passa pelo mesmo...

Entrevistado 1: É sempre...

Entrevistadora: Sempre a mesma?

Entrevistado 1: É sempre da mesma forma.

Entrevistadora: Ok. A propósito do cinema, agora, ahm, de que forma é que aborda o cinema nas aulas?

Entrevistado 1: O cinema nas aulas, hmm, creio que é subaproveitado. Ahm, haverá uma ou outro conteúdo...

(fim áudio entrevista – parte 1)

(interrupção na gravação para mudança de sala de forma a continuar com a entrevista.

Erro no programa de gravação pelo que foi necessário iniciar uma gravação nova)

(início áudio entrevista -parte 2)

Entrevistadora: Portanto agora sim.

Entrevistado 1: Por exemplo, utilizo o cinema, ou sirvo-me do cinema para a motivação, por exemplo, os anos da ditadura. “Os Capitães de Abril”, eu costumo fazer, ir com os alunos para a biblioteca para ver o filme ou partes do filme, para depois avançar com o tema. Mas realmente não... Porque nós também temos uma carga horária muito diminuta. Quer no 5.º quer no 6.º. Nós no 5.º ano temos

dois tempos semanais e, ahm, três tempos semanais desculpa, e no 6.º ano dois. Portanto também não, não dá para...

Entrevistadora: Não há grande margem para utilizar o cinema.

Entrevistado 1: Sim! O que é pena, mas sei que é uma... seria muito bom se a partir do filme nós conseguíssemos chegar aos conteúdos programáticos.

Entrevistadora: Sim. Ahm, quando utiliza o cinema nas suas aulas, como é que faz primeiro a escolha do filme?

Entrevistado 1: Normalmente o próprio manual tem propostas relacionadas com o filme. Ahm, normalmente vou pela proposta do próprio manual.

Entrevistadora: Ok, então os alunos aqui também não têm muita margem de...

Entrevistado 1: Voz ativa, não. Não!

Entrevistadora: E a preparação da análise do filme?

Entrevistado 1: Tem um guião.

Entrevistadora: Acaba por ter um guião e segue então esse guião.

Entrevistado 1: Sim, sim.

Entrevistadora: E o preenchimento desse guião, ahm, acaba por ser feito em grande grupo ou já é mais individualizado?

Entrevistado 1: Depende das turmas. Depende das turmas. Se for uma turma calminha, uma turma que até reaja e haja corretamente, o próprio guião em grande grupo consegue fazer-se. Outras vezes... No ano passado, lembro-me, por exemplo, a turma que tinha era um bocadinho complicada, fiz a divisão por três/quatro alunos e faziam a análise à volta do filme de acordo com o guião que lhes era facultado. Isto no 6.º ano.

Entrevistadora: Hmhm, ok. Ahm, lá está, a questão novamente de que importância é que atribuiu à utilização do cinema nas aulas?

Entrevistado 1: Apesar de não “usar” muitas vezes, acho que tal como todos os outros instrumentos de apoio seria bom mas efetivamente não.. É de todos o que menos utilizo.

Entrevistadora: Ok. Ahm, tendo em conta que o objetivo de toda esta entrevista foi, então, perceber o uso que dá a estas, estas imagens, ahm, como é que vê o seu contributo para este estudo? Acha que contribui de forma positiva para futuramente podermos alterar algum aspeto?

Entrevistado 1: Eu espero poder contribuir com a minha simples experiência, acho que se todos nós mudarmos um bocadinho e pensarmos um bocadinho no que temos em redor e o que podemos utilizar para as nossas aulas, se calhar as coisas poderão mudar, mas acho que ainda estamos assim numa situação também de conformismo. O aluno pouco ativo, em termos de construir o seu currículo. Nós ainda estamos numa posição assim mais cómoda, eu dou e tu recebes.

Entrevistadora: Exato.

Entrevistado 1: Acho que é isso... Ahm, pronto, mas espero que as práticas venham a mudar e que com as novas tecnologias há tanta tanta coisa que se pode utilizar nas aulas de História que, sinceramente, seria muito bom se nós tivéssemos possibilidade de o fazer.

Entrevistadora: Gostaria de acrescentar alguma coisa que ache...

Entrevistado 1: Não ahm, pronto só dizer que gosto muito de dar aulas e sinto-me muito bem a dar aulas e levar os miúdos a construir o seu conhecimento e a participar na, também na, no crescimento deles e, e se for necessário mais alguma coisa da minha parte, estou disponível.

Entrevistadora: Ok, obrigada! Agradeço-lhe imenso! Ahm, pronto quando eu tiver o relatório pronto farei questão de lhe fazer chegar...

Entrevistado 1: Se, entretanto, houver alguma dúvida ou isso...

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistado 1: Contacta, está bem? Até posso deixar o meu número de telemóvel

Entrevistadora: Se for mais fácil para si, eu não digo que não...

Entrevistado 1: 91...

(fim áudio entrevista – parte 2)

Apêndice 16: Transcrição da entrevista ao/à professor/a 2

(início áudio entrevista)

Entrevistadora: Então, já está a gravar. Vou colocar só aqui no meio para ser mais fácil.

Pronto, desde já agradeço mais uma vez a disponibilidade e esta entrevista vai então focar-se no uso das imagens, desde imagens como fotográficas, as fotografias, imagens que provém da pintura e da escultura, ahm o próprio cinema, bandas desenhada, ai ser por aí, mas sobre o uso que então dá em sala de aula com os alunos. Ao longo de toda a entrevista se tiver alguma questão por colocar, alguma dúvida que não tenha percebido numa pergunta que eu tenha colocado...

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistadora: ... esteja à vontade coloque.

Entrevistado 2: Está bem!

Entrevistadora: Ahm, e depois os dados vão ser sempre confidenciais...

Entrevistado 2: Sim, sim!

Entrevistadora: ... ao longo de todo o processo. Então para, para iniciar ahm, vou começar por lhe perguntar como é foi o seu percurso académico?

Entrevistado 2: Portanto, eu tirei o curso. Fiz a licenciatura em História.

Entrevistadora: Hmmhmm

Entrevistado 2: Na Universidade de Porto, na Faculdade de Letras do Porto. Ahm, na altura não tínhamos estágio, já foi à muito tempo. Fazíamos e começávamos a dar

aulas. Eu fiz o estágio muito mais tarde, uns anos mais tarde, ahm, até fiz em Santarém, e já só tive um ano de estágio. Já não fiz os dois anos, porque já estava há muito tempo a dar aulas.

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistado 2: E na altura foi difícil. Pronto, eu sempre gostei de História e sempre quis tirar o curso de História, mas depois difícil arranjar colocação...

Entrevistadora: Hmmhmm

Entrevistado 2: No primeiro ano tive em substituição e no segundo também. O primeiro ano estive em Vila Pouca de Aguiar, depois o segundo fui para o Alentejo, mas só trabalhei até janeiro, depois não trabalhei mais.

Entrevistadora: Hmmhmm

Entrevistado 2: Depois no terceiro ano concorri para a Região Autónoma da Madeira. Na altura fomos muitos de História. Consegui trabalhar o ano todo e depois só no quarto ano é que eu já consegui ficar efetiva.

Entrevistadora: Efetiva.

Entrevistado 2: Efetiva, a nível de concurso. Ahm, pronto, depois, entretanto também casei, fui ficando ali à volta de Coimbra...

Entrevistadora: Aqui na zona Centro.

Entrevistado 2: Sim. Depois é que vim viver para Anadia, o meu marido era dali, e ahm, e pronto, temos estado...

(pausa na conversa por alunos estarem a passar pela sala onde nos encontrávamos a falar alto e com música a dar no volume máximo)

Entrevistado 2: Isto é o 9.º ano

Entrevistadora: São complicados.

Entrevistado 2: Pois. E pronto, foi mais ou menos assim. Depois fui fazendo as ações de formação que eram precisas ou que eu queria, ahm, participei algumas vezes naquele... antigamente havia na zona Centro um encontro de professores de História...

Entrevistadora: Hmmhmm

Entrevistado 2: ... e também ia. De resto tenho estado sempre a dar aulas, desde que fui para Anadia, estive em Oíã dois anos e depois tenho estado sempre aqui.

Entrevistadora: E iniciou quando a dar aulas? Em que ano?

Entrevistado 2: Ui, não me lembro... Já nem me lembro... Só se for ali ver à secretaria.

Entrevistadora: Ah, não é preciso!

Entrevistado 2: Não?

Entrevistadora: Deixe estar! Era só uma curiosidade. Mas aqui já está...

Entrevistado 2: ... 86.. 83/84, talvez [19]83 e [19]84

Entrevistadora: Ah, já é mesmo...

Entrevistado 2: Já sou velhinha. (risos)

Entrevistadora: (risos) Não aparenta!

Entrevistado 2: Ah, bom!

Entrevistadora: Ahm, neste período sempre lecionou então História, e foi só...

Entrevistado 2: História e Português.

Entrevistadora: Ah, História e Português.

Entrevistado 2: Nós no 2.º Ciclo, não é, depois quando fazíamos o estágio, mas já antes, completávamos o horário com História e Português. Porque na altura em que eu comecei, os professores de História eram os professores que tinham mais dificuldade em serem colocados, porque havia muita gente...

Entrevistadora: Sim, sim!

Entrevistado 2: Depois nós... Dependia um bocado de onde se fazia o estágio, porque eu ainda comecei a dar aulas ao 3.º Ciclo, ainda dei Secundário nos dois primeiros anos, mas depois fui ficando sempre para o 2.º, no 2.º Ciclo, porque era o que conseguia colocação e com o meu marido aconteceu a mesma coisa. Ele ainda deu aulas no Dona Maria em Coimbra, mas depois acabou... Ele mesmo conseguiu estágio no 2.º Ciclo e foi para o 2.º Ciclo. E depois ficámos no 2.º Ciclo.

Entrevistadora: Ok, então, nesta, nesta. Depois veio para aqui, [nome da escola], e está aqui, então, há 20 anos como disse.

Entrevistado 2: Sim! 24...

Entrevistadora: Ok, já me resumiu aqui grande parte e eu agradeço, assim é um pouco mais fácil. Passando, então, agora, ao tema da, desta entrevista, vamos começar com as imagens fotográficas, que uso é que dá, então, a estas imagens nas suas aulas de História?

Entrevistado 2: Imagens fotográficas que eu recolho, tenho do manual?

Entrevistadora: Que recolhe, que tem no manual... Hmm...

Entrevistado 2: Pois...

Entrevistadora: Também tem...

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistadora: Como é que procede também a essa escolha? E depois a análise e ao uso?

Entrevistado 2: Pois, pois... Ah, eu muitas vezes ahm, recolho do manual...

Entrevistadora: Hmmhmm

Entrevistado 2: Ahm, agora até utilizamos muito os vídeos, que tem muito, a Porto Editora tem muita coisa, sim. Ahm, às vezes... Pronto, se é só a questão da imagem acontece isso. Por exemplo, utilizo os vídeos, às vezes ia a visitas de estudo, por exemplo, Conimbriga. Ahm, eu fui lá a uma visita de estudo, já aqui há uns anos e conseguimos tirar imagens do museu.

Entrevistadora: Hmmhmm

Entrevistado 2: Ora, do espólio que eles tinham lá e também da parte cá fora, de maneira que quando eu dou a romanização e isso tudo, eu faço e mostro essas imagens.

Entrevistadora: Ok, faz esse reaproveitamento.

Entrevistado 2: Exato! Que eu tenho, tirei dessa altura e que até são bastante boas e é bom para os miúdos, não é? Por exemplo, em História quando se fala no século XIX os livros têm, pronto, imagens de pinturas da época, do Silva Porto e outros, e eu também, às vezes, pesquiso algumas imagens na net e também mostro nessa parte. Também a parte da vida quotidiana, também tento pesquisar imagens. Mas agora acabamos por recorrer mais à net, não é?

Entrevistadora: Sim, do que...

Entrevistado 2: Em relação a isso, os manuais também têm. Ahm, também, por exemplo, a Porto Editora tem... às vezes até cartazes com a cronologia e com essas coisas que eu também afixo até na parede, no placard, para eles verem. Pronto, vou utilizando assim aquilo que eu posso. Também recorro muito às visitas, mas isso já não haver propriamente com a imagem, mas ir às visitas de estudo para ver as coisas...

Entrevistadora: Ao perto.

Entrevistado 2: Exato! Ahm, para ver as coisas para eles observarem mesmo.

Entrevistadora: Então, os alunos acabam por ter... Quando vai por exemplo às visitas de estudo, os alunos acabam por ter esse papel também de eles próprios tirarem fotografias...

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistadora: ... e depois aproveitarem essas fotografias...

Entrevistado 2: Se podem, sim, sim. Se podem, sim.

Entrevistadora: Ok... Ok. Mas fora isso a escolha parte só de si, eles não têm, ahm, uma voz ativa nessa parte? Ou às vezes eles podem encontrar uma imagem e usar aquilo para...

Entrevistado 2: Ah, sim. Se eles quiserem mostrar, isso sim, também deixo, sim.

Entrevistadora: Ok. Depois na análise das fotografias, como é que as prepará..., como é que a prepará. Prepara essa análise, depois como é que faz a análise com eles em aula?

Entrevistado 2: Eu, pronto, escolho, não é? E depois falo sobre, sobre o tema e faço a relação, e mostro as imagens, e vou explicando. É mais assim.

Entrevistadora: Em grande grupo vai colocando ahm...

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistadora: ... questões, também...

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistadora: ... eles vão analisando...

Entrevistado 2: Sim. Por exemplo, quando eu fazia, ultimamente com a pandemia não temos feito, também ultimamente não tenho andado a dar Português, só tenho estado a dar Português. Ahm, eles faziam, por exemplo, trabalhos de grupo, e às vezes eles até iam pesquisar sobre a vida quotidiana do século XIX, ou sobre a vida quotidiana na Idade Média, que eles falam nisso. Ahm, eles escolhiam muitas vezes as imagens e iam pesquisar, eu estava ali a acompanhar, e a dizer sim, olha esta é uma boa imagem, podes pôr, ahm retrata bem o vestuário, ou pronto. Trazia às vezes até outros manuais que tinham imagem diferentes para eles verem. Às vezes vinha carregada de manuais, nessa parte dessa vida quotidiana, para eles poderem ver e escolher as imagens que eles preferiam por no trabalho, quando ainda era, pronto, eles recortavam e punham, pronto. Hoje, em dia, eles também preferem...

Entrevistadora: O digital.

Entrevistado 2: Às vezes eu digo podem fazer cartaz, ou podem fazer... Eles preferem fazer *PowerPoint* e coisas assim. Hoje em dia é tudo muito mais digital.

Entrevistadora: Ahm... Que importância é que atribui, então, a estas fotografias nas aulas? À utilização destas fotografias nas aulas, acha que é uma mais valia para para captar a atenção dos alunos?

Entrevistado 2: Sim, acho. Acho que é importante, não é só a pessoa estar ali a explicar a matéria, mas mostrar. Um exemplo, a Escola Virtual tem vídeo também que põem fotografias da época, põem mesmo filmes da História mais recente. Pequenos...

Entrevistadora: Excertos.

Entrevistado 2: Sim, pequenos excertos. Eu acho muito importante eles terem contacto.

Entrevistadora: Dá-lhes outro...

Entrevistado 2: Sim!

Entrevistadora: ... outro olhar sobre a própria História.

Entrevistado 2: Sim, sim!

Entrevistadora: Ok.

Entrevistado 2: E eles gostam!

Entrevistadora: Sim!

Entrevistado 2: Um museu que eu por acaso já estou para ir com os miúdos, mas, entretanto, depois com a pandemia eu comecei a dar Português. Aquele de Águeda, que está ao pé da Marques de Castilho? Eles têm pinturas lá de... dessa época... aquilo era de uma família, está mesmo ao lado da Marques de Castilho [Museu da Fundação Dionísio Pinheiro e Alice Cardoso Pinheiro] ...

Entrevistadora: Ai, estou a ver aí uma espécie de casa...

Entrevistado 2: Sim!

Entrevistadora: Ah, eu estou a ver aí mas não sei muito bem.

Entrevistado 2: Eles têm por exemplo, pintura do século XIX. Têm alguns quadros giros, ahm, que foi essa família que era rica e que fez essa... Comprava e tinha, e é engraçado ir, por exemplo, com os miúdos do 6.º ano e dar-lhes essa visão de eles

verem também lá a pintura. Eu gosto dessa parte, da arte. Acho importante eles irem lá e verem e ouvirem a explicação também, e eu também dou a explicação. Ahm, é engraçado.

Entrevistadora: Ok, agora está na parte das artes, ahm, passamos então às imagens que são provenientes das então destas artes plásticas, das pinturas, dos quadros, das próprias esculturas, ahm, como é que as utiliza nas aulas?

Entrevistado 2: Eu utilizo mais nesta parte da vida quotidiana.

Entrevistadora: Ok.

Entrevistado 2: Nomeadamente o século XIX no 6.º. Ahm, é quando eu faço a exploração dessa dessa altura... E eu acho muito importante, eles verem esses quadros que retratam a vida quotidiana quer das famílias burguesas, quer das pessoas do povo, os trabalhos agrícolas...

Entrevistadora: Hmmhmm

Entrevistado 2: Eu gosto muito de fazer essa exploração. Pelo manual, por outras coisas que eu mostre...

Entrevistadora: Ok, depois a parte de da escolha delas, também parte um pouco daquilo que vai vendo...

Entrevistado 2: Sim!

Entrevistadora: Não é? Das coisas que também vê nos manuais e assim. E a análise, como é que faz a análise com eles mesmo em sala? Eles têm por exemplo... Você pede que eles olhem para para para o quadro, para a escultura...

Entrevistado 2: Sim!

Entrevistadora: ... que analisem por si, por eles próprios ou vai colocando questões?

Entrevistado 2: Sim! Eles depois vão vão também fazendo os seus comentários. Por exemplo, nessa parte dos trabalhos agrícolas eles às vezes, ahm, falam a maneira... digo para eles repararem na maneira de vestir das mulheres, dos homens, ahm, os di-

vertimentos, ahm, que eles se encontravam, por exemplo, no adro da igreja a seguir à missa. E depois até falamos com eles, ainda hoje às vezes isso acontece. Não propriamente para estarem ali, agora as pessoas ficam um bocadinho a conversar, não é? Mas às vezes até havia certos divertimentos que eram feitos nessa, nessa zona, ali junto à igreja, ahm, pronto, faço essa exploração toda com eles, para lhes tentar dar o mais possível a ideia do que era viver naquela época.

Entrevistadora: Sim, enquadrá-los mais na época.

Entrevistado 2: Exato! Há um livro que costuma ter também as desfolhadas...

Entrevistadora: Sim, sim!

Entrevistado 2: Do milho e do rei até. Costuma ter a imagem e depois um texto, ou do Júlio Dinis, onde faz também a descrição de como era a desfolhada. Depois eles dizem, às vezes dizem que também ainda se faz, que às vezes o avô faz e a avó e não sei quê, pronto fazemos essa relação entre as duas épocas...

Entrevistadora: O passado e o presente.

Entrevistado 2: Exato!

Entrevistadora: Ok, e estas análises são sempre feitas em grande grupo ou...

Entrevistado 2: Habitualmente, em grande grupo, sim sim!

Entrevistadora: Sim, mas depois vais focalizando num aluno em específico ou dois? Ou é sempre em grande grupo e deixa essa focalização para...

Entrevistado 2: Sim, habitualmente é em grande grupo. Mas se eles quiserem falar ou, pronto se tiverem coisas que querem acrescentar ou que digam que o avô contou, ou que a avó contou. Ahm, eu deixo...

Entrevistadora: Aproveita esses momentos...

Entrevistado 2: Sim, sim, eu deixo que eles façam a sua intervenção. Às vezes há miúdos que são muito interessados por... desperta a sua curiosidade essas coisas, há outros que nem tanto que não gostam muito de História, não. Mas eles acabam por

se interessar. O uso das imagens, do vídeo, ahm, do manual também. Os manuais quando são com muita imagem ahm, isso interessa-os mais.

Entrevistadora: Torna-se mais apelativo para eles.

Entrevistado 2: Sim, sim, sim.

Entrevistadora: Ok, então em termos da importância desta imagem acaba por ser, por atribuir grande grande importância.

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistadora: Ok, agora em termos das bandas desenhadas ou das charges, ahm, utiliza-as nas suas aulas?

Entrevistado 2: Nem tanto. Por exemplo, também nessa parte do século XIX, século XX, eu até tenho uma coleção de livros que fala sobre as várias décadas, década a década, que até era do Círculo de Leitores, e aparece muito a caricatura. Ahm, daquele período da queda da monarquia e da república, e às vezes também faço um bocado a exploração com eles. Às vezes até trago esses livros e também vou mostrando...

Entrevistadora: Hmmhmm

Entrevistado 2: Vou mostrando e faço um bocado. Mas banda desenhada em si...

Entrevistadora: Não é de...

Entrevistado 2: Não, não. Também não há tanta variedade...

Entrevistadora: Não há tanto material desse...

Entrevistado 2: Sim, sim.

Entrevistadora: Ok, mas acha que seria uma forma ahm interessante e que elevasse a importância desse uso?

Entrevistado 2: Sim, também.

Entrevistadora: Ok, ahm, há pouco falou muito já nos vídeos da, que a Escol Virtual têm...

Entrevistado 2: Sim, sim, e Aula Digital também tem.

Entrevistadora: Exato! Ahm...

Entrevistado 2: Nós hoje em dia recorremos muito. Porque é muito importante a imagem para eles. Atrai-lhes mais a atenção, interessa-lhes mais do que estarmos nós ali a falar só, sem abrirem o manual e não sei quê, é diferente. É muito diferente!

Entrevistadora: Então, em termos de cinema mesma, os filmes mesmo, ahm, também os utiliza?

Entrevistado 2: Sim! Filmes assim por inteiro não, não é? Também o programa do 5.º e do 6.º ano é extenso e, principalmente, o de 5.º... Mas excertos... É utilizado.

Entrevistadora: Sim! Ahm, e em termos da análise dele, aproveita os guiões que já estão feitos pela Escola Virtual, tem os seus próprios, ahm...

Entrevistado 2: Sim, eu vou fazendo. Analiso aquilo que eu quero fazer e programo. Também posso, também utilizo, às vezes, os guiões deles, sim.

Entrevistadora: E os filmes também vai um pouco daquilo que a professora quer mostrar ou também pode seguir as sugestões que eles...

Entrevistado 2: Também eles, às vezes, têm soluções, ahm sugestões no final, no final do livro ou no início, dão sugestões de vários materiais que podemos utilizar. Às vezes vou lá ver e tento pesquisar e saber se me interessa ou não.

Entrevistadora: Ok. Então em termos da importância que o cinema tem, também acha que é muito positiva?

Entrevistado 2: Sim!

Entrevistadora: Ok. Só não faz mesma mais uso do cinema por causa do tempo...

Entrevistado 2: Pois...

Entrevistadora: ... ser pouco, e o programa em si ser extenso.

Entrevistado 2: Sim, sim! Também utilizo os mapas, por exemplo. No 5.º ano, também levo os mapas para a sala para eles terem uma ideia. Também às vezes projeto os

mapas, não é? Não é só às vezes, eu, por exemplo, aqui a escola tem um mapa... Temos aquela parte de História e Geografia de Portugal.

Entrevistadora: Sim, sim!

Entrevistado 2: Tem um mapa da geografia da Península Ibérica, que é enorme, vai até ao chão, eles adoram aquele mapa. Nunca viram um mapa assim tão grande, eles acham um máximo o mapa, e querem ir lá ver e onde é que fica isto e aquilo. Ahm, pronto, eu utilizo a imagem, de todo o tipo.

Entrevistadora: Ahm, pronto eram estas as perguntas assim que eu tinha mais a questionar, ahm, tendo em conta os objetivos que é então perceber realmente que uso dão os professores destas imagens, ahm, o que é pensa deles e como é que vê o contributo que acabou de dar acerca... pode ajudar a que se altere alguma coisa, por exemplo, o aumento de horas ou redução de... do programa em si, ou a alteração de metodologias... Como é que vê, ahm, o seu contributo?

Entrevistado 2: O meu?

Entrevistadora: Hmmhmm! Neste, nesta entrevista.

Entrevistado 2: Pois, quer dizer eu acho que os programas às vezes deviam ser... O programa do 5.º ano é muito extenso, é muita coisa, temos muitas atividades e até sugestões de atividades para fazer, depois muitas vezes é até nem conseguimos. Ahm, eu costumo utilizar o friso cronológico, preencho com eles às vezes, ou são eles que tentam preencher o friso cronológico. A pintura de mapas no 5.º ano, mas agora já nem, já nem faço tanto. Porque essas atividades, embora os miúdos gostem, ahm, demoram um certo tempo e depois nós vemos aquilo.... O tempo a andar, não é? Porque é, é até ao domínio filipino, a parte do 5º ano, depois no 6.º é outra parte. E, às vezes, nem sempre conseguimos completar o programa, agora nos tempos que tenho não consigo. É claro que eles agora dizem que o que interessa é as aprendizagens essenciais e a pessoa... Mas é no 2.º Ciclo que eles acabam por ter a visão da história de Portugal toda assim, depois no 3.º Ciclo isso é um bocado interpretado, vai no meio da história da Europa...

Entrevistadora: E do próprio mundo.

Entrevistado 2: Exato! E acho que é importante eles terem esta visão agora.

Entrevistadora: Hmmhmm

Entrevistado 2: Portante acabamos por não... Se calhar podíamos explorar as coisas ainda mais de outra maneira e estamos um bocado limitados pelo tempo, pelo programa... Há sítios onde tem vindo a diminuir, tipo é 2h antigamente eram três... Ahm, por isso eu acho que era importante eles terem 3h, acho que isso era necessário, porque acho que esta visão da história é importante.

Entrevistadora: Depois também lhes facilita a compreender também...

Entrevistado 2: Exato, exato!

Entrevistadora: Ok, ahm, gostaria de acrescentar alguma coisa que...

Entrevistado 2: Não [risos]. Pronto, é assim que eu faço, eu dou, realmente dou muita importância à imagem e compreendo que isso para eles é importante. Ahm...

Entrevistadora: Então, sempre que pode faz mesmo questão...

Entrevistado 2: Sim, e hoje em dia temos, temos muitos materiais com a Escola Virtual, com a Aula Digital, depende um bocado do nosso livro de onde é, não é?

Entrevistadora: Sim!

Entrevistado 2: Ahm, eu acho que isso é importante mais do que estar ali só a desbobinar matéria como era antes, e aquelas exigências. É importante que eles também vejam, que aprendam a apreciar, que descubram os pormenores, que eles próprios construam a sua aprendizagem, porque a imagem ajuda a isso tudo. Eu acho que isso é muito importante, e é pena que às vezes não é tanto como gostaríamos, não é? Mesmo fazendo trabalhos de grupo acaba por se... porque é muito tempo que uma pessoa leva ali. Antigamente fazia sempre trabalhos de grupo e às vezes agora já... Com a pandemia não foi mesmo, porque não podíamos estar juntos... Ahm, vamos tendo certas limitações se queremos cumprir o programa. É claro que eles agora falam nas aprendizagens essenciais, que é preciso eles terem essa capacidade e isso tudo, mas também é importante eles terem esta visão, eu acho.

Entrevistadora: Ok! Olhe, mais uma vez agradeço a participação e alguma coisa eu estou ao dispor e se precisar de mais algum esclarecimento...

Entrevistado 2: Sim, está bem!

Entrevistadora: ... depois também entro em contacto consigo.

Entrevistado 2: Ok. Em relação ao meu marido, depois não sei....

(fim áudio entrevista)

Apêndice 17: Transcrição da entrevista ao/à professor/a 3

(início áudio entrevista)

Entrevistado 3: Ok. Força!

Entrevistadora: Já está então e vamos então iniciar ahm esta, esta entrevista. Em primeiro lugar, agradeço-lhe, claro, a disponibilidade e todo todo o tempo despendido com este processo de marcação e, e alguma coisa que possa vir, também, a precisar futuramente, tanto da sua parte como da minha, acho que cada um de nós está está disponível para isso. Ahm, (...)

Entrevistado 3: Concordo!

Entrevistadora: (...) [risos] esta entrevista tem como principal objetivo, e o objetivo mesmo é perceber que uso é que os professores dão ahm às imagens no ensino da História e Geografia de Portugal, ahm nas suas aulas. E tendo em conta imagens, eu refiro-me ahm às fotografias, por exemplo, às imagens que resultam ahm da pintura, da escultura, que uso é que se faz dessas imagens em sala de aula. Ahm, também me refiro, por exemplo, à banda desenhada e e às *charges* e depois, também, ao cinema, á parte da imagem mais dinâmica e é por aí que esta, toda a entrevista se vai basear. Então a perceber que uso é que se dá a estas imagens. Ahm, antes de passarmos então inicial... O, o, ao ponto fulcral da entrevista, queria-lhe perguntar, primeiro, como é que foi o seu percurso, o seu percurso académico.

Entrevistado 3: (risos) por onde é que hei-de começar (risos) ahm, acho que vou começar pelo facto (impercetível – falha do som do professor)

Entrevistadora: Professor, não cons... não estou a conseguir ouvir muito bem...

Entrevistado 3: E agora?

Entrevistadora: Está melhor, sim!

Entrevistado 3: Talvez, não estivesse... Vou começar pelo facto mais (impercetível) que é nunca ter querido ser professor. Na verdade, na verdade das muitas possibilidades que eu queria, ahm, ser professor era a que menos queria. Não porque, não por uma razão fundamental para lá, para além disso da qual era eu reconhecer o quão duro era o trabalho do professor. Não queria essa vida, não queria uma vida de dureza ahm, para mim. Porque sempre vi, sempre consegui ver nos meus professores, ahm, as dificuldades com que eles se deparavam todos os dias, em cada aula e espero que não (impercetível) (...) para mim ainda é o facto mais extraordinário de (impercetível). Ahm, porque, vou dizer aquilo que eu pensava, e que, exatamente todas as referências maravilhosas que eu tinha, que eu tinha vivido e em que tinha mergulhado nos meus estudos académicos, nomeadamente e precisamente, na questão da da História da Cultura e das Artes, porque a minha formação específica é História da Arte. Portanto estou estou bastante, sou bastante sensível exatamente à, ao uso da imagem, seja ela em que formato for, dinâmica ou fotografia propriamente dita. Sempre me via mais em investigar, em investigar, no fundo a alimentar-me a mim mesmo (risos) posso dizer isto, se calhar era uma forma egoísta, a alimentar, a alimentar-me a mim mesmo e à minha sede de (impercetível) o belo que é isso que persegue quem, quem ama a arte, quem tem curiosidade pela arte. Ahm, e por isso, ahm, a porta do ensino foi sempre vista por mim como uma, como, apenas uma alternativa, mas era uma alternativa que não era propriamente aliciante. Ahm, e, e eu sou tão transparente que isso era visível para os meus pais. Inclusive a minha, a minha professora do seminário, do estágio, e a minha orientadora do estágio na escola, ahm, viram e comentaram exatamente comigo que a, o dia mais feliz para mim era o dia em que

eu ia à faculdade ter a, ter as aulas de seminário. (impercetível – falha no som do professor).

Entrevistadora: Eu não o estou a ouvir agora professor...

Entrevistado 3: (impercetível – falha no som do professor) Ahm, eu não (impercetível – falha no som do professor) ahm, são de professor e a atividade de professor. Ahm, pelo contrário, não era exatamente aquilo que me fazia mais feliz, ou que eu achava que não me fazia mais feliz. Mas com o passar do tempo fui ganhando um gosto cada vez maior que se colocou num plano para para o verão exatamente pelo gosto que eu tinha pela, pela investigação. E, sinceramente, gosto muito do que faço, ahm apesar de ter muitos outros gostos diversos, mas não deixo de, de, de colocar todo o meu empenho ahm naquilo que é na condição de professor. E, portanto, consigo sentir-me realizado, todos os dias, às vezes, às vezes com base em apenas alguns segundos numa determinada interação por muito que seja com algum grupo porque percebo que, nos dias de hoje, ser professor até é muito mais, aliás, é quase mais, anda cerca de 90%, de estar para os meninos do que propriamente transmitir-lhes conhecimentos. Conhecimentos no sentido das disciplinas, não é? Acho que cada vez mais eles precisam de, de conhecimentos sobre a vida, sobre o que é importante e o que é menos importante, sobre o que são os valores absolutos (impercetível – falha no som do professor)

Entrevistadora: Eu não o estou a ouvir outra vez, professor. Peço desculpa.

Entrevistado 3: Estava a concluir a minha resposta dizendo que, em poucas palavras, foi este o meu, foi este o meu percurso assim de uma forma abreviada, ahm, e quero concluir faço questão de concluir com a asserção de que sou feliz! (risos)

Entrevistadora: E é isso que é preciso!

Entrevistado 3: Sou feliz com o que faço todos os dias!

Entrevistadora: Exato! Ahm, então tirou, este sempre ligado à parte das artes no seu percurso, o que o ajudou também muito depois a adquirir esta, este gosto também pelas próprias imagens e de as usar, então, nas suas aulas, não é?

Entrevistado 3: Sim, sim! São, ahm, acho que é uma componente fundamental e que nunca pode ser desprezada e que eu faço questão de usar em todas as aulas, ou quase todas as aulas. Ahm, desde fotografia pura e dura, à gravura, à ..., a um documentário, ahm, a um episódio de uma série ou um filme. Ahm, claro que dependendo dos anos, dos níveis que estamos a falar. Por exemplo, sei que aqui o que é suposto ser o centro da minha resposta é o 2.º Ciclo, não é? HGP.

Entrevistadora: Exato!

Entrevistado 3: História e Geografia de Portugal. Mas, por exemplo, no 9.º ano uma coisa fundamental é explorar ahm, os recursos do do cinema como reconstituições históricas, ou, ou, ou transposições para filme de momentos decisivos, de episódios decisivos da História, nomeadamente da História Contemporânea. A nível para o qual há mais recursos disponíveis do que, do que, do que para, para os outros níveis, não é?

Entrevistadora: Hmmhmm.

Entrevistado 3: Quanto mais recuarmos no tempo (impercetível – falha no som do professor) se calhar apelativos ahm, disponíveis para serem usados. Ahm

Entrevistadora: Não o estou a ouvir, professor. Peço desculpa.

Entrevistado 3: Peço desculpa, eu se calhar tinha o auricular (impercetível – falha no som do professor)

Entrevistadora: Continuo sem ouvir agora... Ele fez muito ruído e deixou mesmo de ouvir. (professor falava do outro lado mas não se ouvia) Não, ainda não. (compasso de espera, por não se ouvir o professor)

Entrevistado 3: E agora?

Entrevistadora: Agora sim, agora sim

Entrevistado 3: Eu vou desligar os auriculares e vou usar o som do computador a ver se fica melhor, está bem?

Entrevistadora: Ok, ok!

Entrevistado 3: Consigo fazer-me ouvir agora, Mariana?

Entrevistadora: Sim, sim, agora consigo ouvir, sim!

Entrevistado 3: Deve ser a ligação, a ligação do auricular que não está a funcionar muito bem. Ahm, estava a referir-me ao uso que faço das imagens e a, a, e queria, até porque considero que é se calhar interessante para o âmbito da, da pergunta, que tinha feita, algo que fui aprendendo, fui aprendendo com o passar do tempo. Que tem a ver ah, ah, o conteúdo visual é fundamental e consegue falar por si próprio, consegue comunicar por si próprio. Mas há quem não tenha muita facilidade, nomeadamente sendo jovem, não é? Coloco-me no lugar dos alunos, porque é assim que eu consigo ahm chegar a eles, ou pelo menos que consigo ahm, calçando os seus sapatos, consigo tentar perceber que dificuldades é que podem existir para explorar os recursos e como é que eu posso ahm, no fundo, atravessar a ponte para fazer chegar as coisas a, aos miúdos e muitas vezes o que é difícil, na, do ponto de vista dos miúdos, é se calhar começar, por onde começar para analisar uma imagem. E eu faço questão de os ensinar a pergunta que eles devem fazer a si próprios quando estão a olhar para uma imagem, que é “o que é que está a acontecer?”, e essa tenho aprendido que é pergunta certa para os levar a muito mais rapidamente a extraírem o que de importante existe na, nas imagens que exploramos todos os dias, desde a fotografia, à gravura, à caricatura, à reprodução de uma pintura, por exemplo, ahm e parece-me que é um atalho, um atalho realmente incrível depois que, depois que percebi e passei a usar ahm, parece que é um coisa que faz toda a diferença.

Entrevistadora: Hmmhmm, imagino, realmente ajuda. Ahm, então agora especificando mais nas imagens fotográficas, nas, nas fotografias, recorre a elas ahm em todas as suas aulas, em todos os seus conteúdos ou é só e apenas em alguns?

Entrevistado 3: Ahm, se me referir estritamente àquilo que é fotografia, só posso usá-la, só posso usá-la para épocas em que ela já existia, portanto, não a posso usar em todas as aulas.

Entrevistadora: Hmmhmm.

Entrevistado 3: Ahm, e nesse sentido, elas são muito importantes e uso-as ahm quando há fotografias disponíveis para serem usadas, e procuro procuro explorar desde aquilo que ela, desde aquilo que ela transmite, ou seja, o conteúdo, a situação, ahm mas também quando falamos num contexto estético, que às vezes também se proporciona, ahm consigo também, ou tento também, ahm levar os os alunos a tentarem olhar para a fotografia do ponto de vista forma, o enquadramento, ahm o contraste com, o contraste preto e branco, ou as cores, luz, sombra, essas coisas, que é, para mim, uma coisa fundamental e que, e que me sinto no dever de fomentar sempre que é a sensibilidade para a arte, vá, seja ela, seja ela de que tipo de que tipo for.

Entrevistadora: Hmmhmm, e como é que faz o processo de escolha dessas fotografias quando as usa?

Entrevistado 3: Bem, além dos, ao longo dos, dos muitos anos vou guardando, vou construindo um banco, um banco de recursos pessoal, ahm, e, portanto, há algumas que já estão pré-selecionadas e há outras que, que podem usadas e que uso, e que surgem em contexto da aula, motivadas por exemplo, por recursos que usamos de, das plataformas ahm online dedicadas à, à educação, como a Porto Editora, a Leya, ahm e por aí fora. Portanto há imagens que eu também já sei que estão incluídas nas animações, e, portanto, já, normalmente conto já com elas, depois há outras que eu próprio fui construindo. Há momentos também, por exemplo quando exploramos a obra dum, de um artista, em que, por alguma razão, não tenho, não tenho, não tenho comigo, ou seja, no meu computador ou não tenho no computador que estou a usar na aula as imagens que eu tenho pré-selecionadas, também posso ahm fazer uma pesquisa imediata, em tempo real, na própria aula. Mas já aprendi que é muitas vezes perigoso ahm, porque as, as sugestões e as im, e o lixo acumulado na internet, que é esmagador, muitas vezes proporciona más surpresas que, que conduzem a maus resultados. Por exemplo, quando por exemplo fazemos uma pesquisa motivada pela arte contemporânea, há muitas coisas que parecem e são imitações, que são brincadeiras, digamos as-

sim, e às vezes aparecem algumas brincadeiras de mau gosto associadas às pesquisas. Portanto, essa é uma solução que eu, nos últimos anos, tenho vindo a usar mesmo só em último recurso.

Entrevistadora: Ok!

Entrevistado 3: E protegendo, ahm, quando é possível, quando, por exemplo, o projetor tem, tem, me dá acesso à, ao congelamento de uma, de uma imagem, ahm, para eu ver primeiro o que é que está a aparecer, porque já fui surpreendido, uma ou outra vez, com coisas de mau gosto e que depois perturbam a aula, acabam por perturbar a aula.

Entrevistadora: Exato! Exato!

Entrevistado 3: Se há coisa que nunca podemos fazer é chocar, chocar as mentes dos mais novos (risos)

Entrevistadora: Exato! Ahm, e os alunos, também podem ter um certo papel nessa escolha? Durante as aulas podem-se lembrar, por exemplo, de uma imagem que tenham visto num manual, ahm num livro em casa que eles tenham, e o professor aproveita também essas sugestões deles?

Entrevistado 3: Ahm, sim, sim, quando por exemplo eles tem computador. Agora, a maior parte deles têm computador e há, por exemplo, no [nome da escola], uma das escolas onde eu estou, há alunos que não têm manual físico e, portanto, usam sempre o computador. Ahm, e muitas vezes eles estão a fazer a pesquisa em tempo real de, dos assuntos de que estamos a falar, o que também pode ser perigoso e é muitas vezes perigoso, pronto, mas tentamos chamar a atenção para a responsabilidade. Mas isso acontece, nesses termos que referiste, e também pode acontecer como o exemplo que eu vou dar que é uma coisa que eu vou trabalhar agora, por exemplo, com o 8.º ano, a propósito do renascimento, que é dar-lhes a possibilidade de escolherem um artista, de entre os artistas principais do renascimento, para eles pesquisarem a cerca da vida e obra e depois escolherem uma obra, ao seu gosto, para trabalharem, para tentarem descrever, no fundo tentarem ver nessas obras as características que vamos aprender, que

eram as características da arte renascentista e, no fundo, ajudá-los a estimular também e a descobrir uma temática que é muitas vezes sobrevalorizada nos conteúdos programáticos, ou pelo menos na implementação dos programas, porque, infelizmente, na maior parte das escolas só há dois tempos para História ou para História e Geografia de Portugal. Portanto, esse condicionalismo também não ajuda, quase que impõe restrições ao desenvolvimento que é possível implementar nalguns conteúdos e, no meu caso pessoal, mas motivado também pelo meu gosto, procuro nunca suprimir os conteúdos ligados à arte e às imagens, mas sei, conheço casos em que é a primeira escolha para atalhar e para conseguir marcar uma passada mais forte no tratamento dos conteúdos.

Entrevistadora: Hmmhmm, ok. Ahm, agora em relação à análise das próprias imagens. O professor já falou um pouco, há bocado, sobre a própria análise que faz, mas nas suas aulas em concreto, como é que realiza essa análise com os alunos? Como é que a prepara, em primeiro lugar, e depois como é que a realiza com os alunos?

Entrevistado 3: A preparação começa sempre naquele ponto de partida que eu referi há pouco, que é levá-los a observar e analisar o que está a acontecer e em função disso, partindo até das coisas que os alunos vão descobrindo, e que vão colocando em cima da mesa, levá-los a considerar todos os aspetos que eu julgo que podem ser extraídos como informação relevante para a problemática que estamos a trabalhar. Isso aí implica, para além de saber, de os levar a perceber o que é que está a acontecer, implica levá-los a reconhecer quem é que está presente, o que é que simboliza a presença das figuras, por exemplo, o que é que elas podem simbolizar e depois, a partir daí, extrair... Ah, levá-los a reconhecer se calhar coisas que estão um bocadinho mais escondidas, aspetos que estão um bocadinho mais escondidos. Isso passa também, embora aí já não seja tão escondido, mas interpretar até informação escrita que possa estar inserida, por exemplo, numa caricatura. Se estiver a falar de uma caricatura da segunda metade do século XIX, por exemplo estou-me a recordar do Rafael Bordalo Pinheiro, que é uma temática que se trabalha no 6.º ano, na História e Geografia de Portugal, no fundo para extrair o máximo de informação possível de cada imagem.

Entrevistadora: Ok, então acaba por fazer inicialmente uma espécie de chuva de ideias digamos, e depois ir aos pontos fulcrais.

Entrevistado 3: Sim, e depois organizar as ideias no sentido de aplicar a imagem exatamente à temática que estamos a estudar e retirar as conclusões que são as conclusões relevantes que eles devem guardar.

Entrevistadora: Exato, exato, e esta análise...

Entrevistado 3: Não sei se fui suficientemente claro, ou se posso acrescentar alguma coisa.

Entrevistadora: Se quiser acrescentar esteja à vontade. Eu aceito sempre esses acrescentos, são sempre uma mais valia, mas acho que foi...

Entrevistado 3: Tentei colocar tudo em cima da mesa, pelo menos que me veio à memória.

Entrevistadora: Claro, mas foi foi... Deu para perceber a ideia, de modo geral aquilo que o professor costuma fazer. Ainda sobre esta análise, ela geralmente é então feita em grande grupo, certo?

Entrevistado 3: Sim! Pode ser também feita por grupos se se estiver a trabalhar em grupos.

Entrevistadora: Mas depois há sempre um momento em que individualiza para um aluno? Ou é sempre, normalmente, nos grupos, em grande grupo e essa individualização vai só quando são exercícios específicos, por exemplo?

Entrevistado 3: Pode acontecer, podem acontecer todas as situações na mesma aula. Por exemplo, quando eu proponho uma tarefa de realização de exercícios em que há imagens, é suposto eu ir acompanhando a realização das tarefas e há sempre alunos que colocam dúvidas e que individualmente exigem a minha ajuda para interpretar as imagens, ou algo assim. E depois, quando estamos, por exemplo, a efetuar a correção da tarefa, a mesma questão pode surgir para o grupo turma e não para um, apesar de já ter surgido individualmente para um aluno ou para, ou num seio de um grupo.

Entrevistadora: Hmmhmm, ok, ok!

Entrevistado 3: Podem acontecer todas, podem acontecer todas as situações numa mesma aula.

Entrevistadora: Exato, ok! Agora de forma a terminar este bloco das imagens fotográficas, que importância é que atribuiu, então, a estas imagens no ensino da História e Geografia de Portugal?

Entrevistado 3: Ahm, para mim a palavra mais, que define, a palavra que melhor define a importância das imagens é seminal, as imagens são seminais para o ensino da História, e neste caso da História e Geografia de Portugal. Aliás, eu costumo, eu costumo para ilustrar junto dos alunos a importância que a cultura e as artes têm, como o espelho de quem somos e de quem fomos é exatamente dizer-lhes que podíamos estudar toda a história da atividade humana, da existência humana, só através da arte, só através de documento visuais. Portanto, acho que isso ajuda a responder à pergunta. Para mim é uma coisa ineludível, inultrapassável e está fora de questão excluir a imagem, e a fotografia em particular, do ensino da História.

Entrevistadora: Hmmhmm. Ahm, agora a propósito das imagens que são provenientes da, das artes plásticas, de que forma é que as utiliza? Tendo em conta tudo o que se abordou agora sobre as fotografias, ahm, como é que faz essa, essa utilização a propósito das artes plásticas. Das fotografias. Ai, desculpe, das imagens que são provenientes das artes plásticas.

Entrevistado 3: Sim, as fotografias são sempre fotografias porque são fotografias das, são reproduções, são fotografias das obras, não é? Portanto, está certo. Ahm, essencialmente, essencialmente o processo é semelhante, ahm, só que como há uma componente, ahm, uma componente, ahm, a componente subjetiva que é ahm no fundo o traço do traço do artista, por exemplo, se estivermos a falar na pintura, ou as ideias do artista, há que, há que fazer uma, há que fazer uma contextualização interior, não é? Porque primeiro é preciso ahm no fundo ahm apresentar um contexto que seja, que seja reconhecível pelos alunos e em traços simples significa, por exemplo, ahm, explicar que seja diretamente eu, ou a partir de de uma

explicação de um vídeo, por exemplo, quais são as ideias, por exemplo, defendidas por um movimento artístico, ou as características de um movimento artístico, e depois olhando para a obra dos artistas, no fundo tentar ahm que eles associem exatamente, ou que possam ver materializadas essas ideias nas obras dos artistas. Há que fazer um trabalho prévio, nesse sentido, para que depois as ahm as imagens, por exemplo, de uma, imagem de uma pintura seja compreensível, seja melhor compreensível aos olhos do do aluno.

Entrevistadora: Ok! Para estas imagens que metodologias é que utiliza na própria análise dos alunos? Por exemplo, as fichas de trabalho, fico outra vez pelas chuvas de ideias iniciais e depois ir organizando essas ideias, fica só pela base do diálogo que vai surgindo ao longo das aulas, ou que metodologias é que usa?

Entrevistado 3: Ahm, eu gosto sempre de, ainda que se façam todas as essas coisas que foram referidas, eu gosto sempre de de consolidar as ideias e arrumá-las, como costumo brincar com os alunos dizendo que: temos de colocar as meias na gaveta das meias, as camisolas na gaveta das camisolas e por aí fora. E, portanto, procuro sempre que à saída ahm as ideias fiquem agrupadas, fiquem organizadas no mínimo num esquema-síntese e, por exemplo, se estivermos a falar de um movimento artístico, isso significa ahm esquematizar as características do movimento artístico e depois, se calhar, individualizar as características ahm das principais obras por exemplo de um artista.

Entrevistadora: Hmmmhmmm, ok!

Entrevistado 3: Essencialmente é isso. Estou a pensar, por exemplo, no 6.º ano podemos fazer isso quando falamos do romantismo e do realismo. Ahm, mas é um processo similar quando no 8.º ano se fala no renascimento e no barroco, e depois, no 9.º ano, nas vanguardas artísticas.

Entrevistadora: Hmmmhmmm, ok! Então, em termos de importância acaba por ser o mesmo que as fotografias que falou há bocado?

Entrevistado 3: Sim, sim, sim, sim, sim, sim. Para mim, para mim não há qualquer dúvida. (impercetível) Isso também, se calhar, tem a ver com, com o meu contexto pessoal, com a minha, com a minha, como é que eu hei de dizer... Com a minha parcialidade.

Entrevistadora: A mim, houve uma vez que me disseram que os professores colocam um pouco de si nas suas aulas, portanto acaba por ser... É esse gosto, acaba por...

Entrevistado 3: É indispensável.

Entrevistadora: Exato! Professor, vou só pedir que... Pronto, o meu Zoom é o normal, tenho só quarenta minutos e já está a acabar o tempo. É possível voltar a entrar? E para terminarmos...

Entrevistado 3: Sim! Pode ser pelo mesmo link?

Entrevistadora: Sim, sim, sim! Pode ser?

Entrevistado 3: Está bem! Está bem!

Entrevistadora: Ok!

Entrevistado 3: Vou, vou desligar e volto a entrar.

Entrevistadora: E voltamos a entrar, sim!

Entrevistado 3: Ok! Até já, até já!

Entrevistadora: Até já!

Entrevistado 3: Com licença.

(compasso de espera para saída e entrada, de novo, na sessão)

Entrevistado 3: Estou de volta então!

Entrevistadora: (risos) Peço desculpa, por esta ...

Entrevistado 3: Não há problema nenhum!

Entrevistadora: (risos) Ahm, passando agora a propósito da, das bandas desenhadas e das *charges*, utiliza-as nas suas aulas?

Entrevistado 3: Ahm, é curioso que há pouco quando falavas nisso, estava-me a lembrar que, por acaso, não tenho, não tenho utilizado. Tenho utilizado muito pouco. Mas é uma coisa que sempre que penso nela, para além de ter vontade, sei que é uma coisa interessantíssima. Mas, não sei porquê (risos), não sei porquê não tenho utilizado assim tanto.

Entrevistadora: Talvez por ser um processo mais demorado na compreensão dos alunos? Não sei... É mais difícil de...

Entrevistado 3: Ahm...

Entrevistadora: ... de expor a História por elas, não sei...

Entrevistado 3: Talvez, talvez! E eu aqui... Isso para mim faz todo o sentido, porque das memórias que tenho, muitas vezes usada, por exemplo, tiras do Asterix, na questão dos romanos, por exemplo no 7.º ano e até no 5.º ano. Ahm, e de facto notava que, que muitas vezes a atenção dos alunos não ia exatamente para, para onde era suposto ir. E lembro-me, e lembro-me que ahm, ficava sempre, ficava um pouco frustrado, fica sempre um pouco frustrado por não resultar numa, numa demora, no sentido em que tinha que fazer o dobro do trabalho para conseguir fazer chegar a mensagem aos, no fundo, a mensagem certa. Ahm, mas confesso que não tenho, não tenho usado muito.

Entrevistadora: Ok! Ok!

Entrevistado 3: E também confesso que não consigo explicar exatamente o porquê, a não ser por, por não me, por não me ocorrer. Se calhar fui construindo uma base de recursos ahm, uma base de dados de recursos que se calhar não é tão rica nessa área e, e se calhar não, não, não me tenho lembrado, mas prometo, prometo que agora vou pensar, vou pensar nisso. Porque, porque também, acho que também é muito interessante.

Entrevistadora: Sim, também é algo que é diferente e embora... pelo menos, na minha ótica, é diferente, mas também é algo que não se encontra muito, não há muito por onde mexer...

Entrevistado 3: Exatamente.

Entrevistadora: ... para conseguir arranjar algo bom e que seja apelativo também ao mesmo tempo.

Entrevistado 3: Exatamente! E também tenho consciência de ter tido ahm dificuldades, muitas vezes, em encontrar o material certo para usar. Talvez isso também tenho contribuído para o facto de não, não estar a usar tanto nos últimos anos.

Entrevistadora: Ok! Mas acha que também seria importante a nível de...

Entrevistado 3: Acho! Acho que está num plano de importância, para mim, equivalente à... arte e à fotografia, não é? Estamos a falar, estamos a falar sempre de arte.

Entrevistadora: Sim, sim!

Entrevistado 3: A banda desenhada é uma arte, a fotografia é uma arte, é tudo uma arte.

Entrevistadora: Exato!

Entrevistado 3: Isso para mim é tudo do mesmo.

Entrevistadora: (risos) Deixando agora as imagens estáticas, digamos, e passando às imagens de movimento e a propósito do cinema em si, ahm de que forma é que aborda o cinema na História e Geografia de Portugal?

Entrevistado 3: Ahm, usar o cinema na disciplina de História e Geografia de Portugal é mais problemático do que usá-lo no contexto do 3.º ciclo. Ahm, primeiro devido ao constrangimento causado pela extensão e o programa do 5.º ano, por exemplo, ahm que torna excecionalmente difícil, por exemplo, usar um filme completo nas aulas. Acho que é quase, é quase, é quase uma coisa proibida. Até por uma dificuldade extraordinária que é pelo facto de não existirem assim tantos recursos, do ponto de vista do cinema, para aquele programa especificamente e, também, do porque do ponto de vista da maturidade há, o cinema funciona muito melhor numa idade, numa idade mais avançada. Funciona muito melhor, se calhar, no 6.º ano, e mesmo assim não considero que funcione tão bem, por exemplo explorar um filme especificamente. Estou-me a referir, por exemplo, ao Estado Novo, ao cinema do Estado Novo. Fica muita coisa no ar, há sempre muita

coisa que tem de ser explicada e contextualizada e que excede claramente a re-
cetividade que é normal naquelas idades. E também supera, e muito, a complexi-
dade que é suposto trabalhar com as idades do 5.º e do 6.º ano.

Entrevistadora: Hmmhmmm

Entrevistado 3: Mas é, mas é interessante, não deixa de ser interessante. Pelo menos, se
calhar, usar sequências, e eu refiro-me por exemplo no 6.º ano o cinema do Es-
tado Novo, já o fiz, por exemplo com a “Aldeia da Roupa Branca” [de Chianca de
Garcia, comédia de costumes] para explicar o contexto rural do Estado Novo e,
cultural e político, ou, por exemplo, sobre a censura, aquele filme, um filme por-
tuguês recente, cujo nome agora não me ocorre. “Lápis Azul” [produzido por Ra-
fael Antunes, documentário]. Portanto, acho que é importante, não acho é que
haja, não acho é que haja muitos recursos disponíveis para, para poder usar. Até
por causa do contexto, do contexto geográfico imposto pela própria disciplina.
História e Geografia de Portugal implica centrar, centrar o âmbito da, de atenção
no contexto de Portugal, Península Ibérica e Portugal, e, portanto, não há assim
tanto cinema e, ainda por cima, apelativo que possa ser usado e próprio para es-
tas idades.

Entrevistadora: Exato!

Entrevistado 3: O que não acontece, por exemplo, de todo, para o 9.º ano, em que as
possibilidades são, são...

Entrevistadora: Enormes mesmo.

Entrevistado 3: ... infinitamente e proporcionalmente inversas.

Entrevistadora: Sim! Eu, pessoalmente, lembro-me de no 9.º ano, em quase todos os con-
teúdos, haver filmes para ver, ou o professor dar tempo para nós vermos mesmo
em casa, ou mesmo nas aulas. Lembro-me! É uma coisa que, por acaso, me ficou
na cabeça por ser diferente.

Entrevistado 3: E aprende-se muito, e aprende-se muito e é uma coisa que eu, que nós
gostamos particularmente. Por exemplo, no [nome da escola] temos a possibili-
dade de, ao contrário de outras escolas, temos três tempos de História... Perdão,

de História e Geografia de Portugal, o que nos permite, ainda assim, uma administração do tempo um bocadinho, ou bastante melhor do que, por exemplo, numa escola pública. E que, com só dois tempos, é muito frequente, é muito frequente no início de um ano letivo, e que estamos a falar de um contexto em que todos os anos há professores diferentes, e é muito frequente iniciarmos o ano letivo a tentar compreender, a fazer uma avaliação diagnóstica e constatar que o programa no ano anterior da turma, na disciplina, não foi cumprido. Portanto, isso também ajuda, ajuda a compreender as limitações com que um professor de História se confronta todos os anos, não é, quer para fazer o seu trabalho como deve ser, quer para usar recursos que sejam muito mais propiciadores de desenvolver um gosto maior pela disciplina, e uma, e torná-la mais atrativa.

Entrevistadora: Exato, ainda assim, quando utiliza, ou quando utilizava os filmes nas suas aulas como é que fazia a análise com os alunos? Seguia um certo guião? Há até manuais que têm algumas sugestões de filmes e sugestões de guião. Seguia esses, tinha os seus próprios guiões, como é que fazia essa análise?

Entrevistado 3: Ahm, há alturas, dependendo dos contextos, mas pode acontecer eu elencar-me um conjunto de perguntas que estão, que discuto com eles antes visionar o filme de maneira a que eles já estejam preparados para que, ao longo do filme, eles possam, no fundo, dirigir a atenção com as notas que têm que tomar para poderem responder a algumas questões. Pode acontecer, também, que eu lhes proponha que, ao longo do filme, eles tomem nota de aspetos relacionados com determinados assuntos, ou determinadas áreas para depois debatermos e conjunto no final. Ahm, pode acontecer, se é uma coisa mais breve, convidá-los a tomar notas de dúvidas, porque há sempre alguma coisa que escapa a um ou outro, de dúvidas para depois serem colocadas no final, e no final, e conjunto, debater aquilo que aprendemos, que podemos aprender, que podemos extrair do filme e aplicar exatamente às coisas que, ou que já foram aprendidas ou que serão discutidas e aprendidas imediatamente a seguir. Pode, posso usar estas três, estas três possibilidades, normalmente é o que eu faço.

Entrevistadora: Ok! Ok! E em termos da importância do filme, sim do filme e do cinema, acaba por também ser algo bastante positivo para os alunos retirarem as aprendizagens.

Entrevistado 3: Eles... É... Honestamente, é a coisa que eles mais gostam das aulas de História é quando podem usufruir de um recurso destes e eles próprios reconhecem, eles próprios reconhecem isso com toda a facilidade. Já agora, posso acrescentar, Mariana, que no [nome da escola] também temos o, no fundo, quase que um desafio, um desafio que constantemente passamos aos alunos, para eles também terem consciência que aquilo não é apenas um, não é apenas um dia diferente, ou uma aula diferente, ou um conjunto de aulas diferentes, e que é para, e que é pra, e que é para encarar como, de uma forma desresponsabilizadora e que só estão a comer pipocas e a fazer comentários tolos... é obriga-los, entre aspas, mas não só entre aspas a concentrarem-se no filme e a espremerem-no como esprememos uma laranja para fazer sumo... para eles provarem aos professores que vale pena usar aqueles recursos nas aulas. Muitas vezes vamos a ponto de colocar uma questão no teste, por exemplo, se se for possível visionar um filme antes de uma avaliação escrita, convidá-los a fazer um comentário sobre o filme em que eles demonstrem ter aprendido, ou que eles possam aplicar, cujas aprendizagens possam aplicar àquilo que tinham previamente estudado. Estou-me a lembrar, por exemplo, de uma coisa muito simples, no contexto da 1.ª Guerra Mundial, estou a falar, estou a falar que podia ser para o 6.º ano, mas para o 9.º ano, por exemplo, de uma quantidade de novidades técnico-militares que surgiram com a 1.ª Guerra Mundial. Isso é uma coisa muito fácil de ver e de extrair de um filme que vejamos sobre a 1.ª Guerra Mundial. E eles num comentário em que a baliza que estabelecemos é suficientemente larga para eles, no fundo, colocarem seja o que for que eles valorizaram, eles vão conseguir, desde que se deem a esse trabalho, porque há sempre um ou outro que não se dá ao trabalho, vão sempre conseguir mostrar que aprenderam coisas relevantes com o filme. E acho que essa é uma estratégia muito importante, que é no fundo garantir que aquilo que usamos efetivamente nas aulas como recurso não é só uma coisa para ser

divertida, mas é uma coisa que é ao mesmo tempo divertida, mas com a qual é suposto aprendermos.

Entrevistadora: Exato! Exatamente! Ok! Professor, eu há bocado não lhe perguntei, porque começámos a falar já das imagens então eu avancei logo, ahm, mas queria também que me falasse um pouco da sua trajetória profissional. Sei que está no [nome da escola], eu ainda andava lá e o professor já, já lá estava, por isso sei que está lá há uns valentes anos. Ahm, mas referiu que não está só no [nome da escola], por isso como é que tem sido a sua, a sua trajetória profissional?

Entrevistado 3: Ahm, estive, estive no [nome da escola] em primeiro lugar ente 2005 e 2006, enquanto o professor [nome de outro professor da mesma escola] estava a fazer a sua profissionalização e ficou com um horário reduzido, e eu, e eu fui ficar com as horas que ele não podia, que ele não podia lecionar.

Entrevistadora: Hmmhmm

Entrevistado 3: Ahm, entretanto, depois, saí e voltei em 2009. Depois estive no [nome da escola] exclusivamente até 2018 e, depois em 2018 tive uma redução de horário, aquilo que a que chamamos no contexto laboral *layoof*, e a partir desse ano, a partir desse mesmo ano comecei a dividir, a dividir a minha atividade profissional por duas escolas, em regime de acumulação de funções e praticamente desde 2018-2019 tenho estado sempre em duas escolas diferentes. (risos) Ahm, antes disso fiz o estágio na, fiz o estágio na... Eu ainda tive a fortuna de fazer, de poder fazer o estágio de forma que a maior parte das pessoas hoje gostaria de fazer, que era a contar para alguma coisa e justamente remunerado, infelizmente isso não acontece. Depois, estive, estive alguns anos a fazer outras coisas, entre as quais a estudar no âmbito da Museologia e Património Cultural, que era um, que era um, são áreas que ainda hoje, por tudo aquilo até que disse no início, são muitíssimo aliciantes para mim, coisas de que gosto, pelas quais sou mesmo perdido. E, portanto, depois acabei por, por motivos pessoais não concluir o mestrado e depois passei a estar no ensino, embora também tivesse uma experiência como bolseiro de investigação no Museu Marítimo de Ílhavo. Mas nestes últimos anos, tenho trabalhado quase exclusivamente como professor.

Entrevistadora: Ok! E sempre lecionou...

Entrevistado 3: É quase, é a missão, é a missão de vida à qual tive que me render.

Entrevistadora: (risos) E neste período todo...

Entrevistado 3: Mas não, não estou a dizer isto com ar de fatalista (risos)

Entrevistadora: (risos) Neste período todo apenas lecionou História e Geografia, ou História no caso do 3.º ciclo, ou houve outra disciplina que também lecionou? Alguma relacionada, por exemplo, com as artes.

Entrevistado 3: Ahm, tenho feito trabalho de preparação de alunos de secundário para o exame de História da Cultura e das Artes, que é uma coisa que também, de que gosto muito e, lá está, pela natureza do programa é um desafio que, que para mim é sempre aliciante. Mas, infelizmente, como... Infelizmente como nunca, nunca estive no secundário, que é onde é possível lecionar a disciplina, História da Cultura e das Artes. Mas era uma coisa de que eu gostaria de fazer. Para além disso também tenho estado nos últimos anos, este ano não, também tenho estado a trabalhar nos cursos EFA, Ensino e Formação de Adultos, e nesse sentido tenho trabalhado... E, também, pelo meio, há pouco esqueci-me, já tinha estado a trabalhar também com os outros, de ensino e formação de adultos em cursos de dupla certificação, a lecionar Cidadania e Profissionalidade e Cultura, Língua e Comunicação.

Entrevistadora: Hmmhmm

Entrevistado 3: Eu sou, sou o homem dos sete instrumentos. (risos)

Entrevistadora: (risos) Mesmo não querendo acabou por ficar aqui neste mundo!

Entrevistado 3: O não querer se calhar é, o não querer é quase a aquela coisa do adolescente que sabe que é inevitável, mas tenta fugir (risos)

Entrevistadora: É, eu também sempre disse à minha mãe que...

Entrevistado 3: (impercetível)

Entrevistadora: Sempre disse à minha mãe “Faço o 12.º e não faço mais nada” e agora não vou sair da escola, por isso (risos)

Entrevistado 3: Pois (risos) A seguir vais para o doutoramento, não é?

Entrevistadora: Vamos ver! Não está ainda nos planos, mas não sei. Um dia talvez!

Entrevistado 3: Um passo de cada vez.

Entrevistadora: Exato.

Entrevistado 3: Um passo de cada vez.

Entrevistadora: Professor, tendo em conta que o objetivo principal desta entrevista é, então, perceber que uso é que dá a estas imagens, como é que vê o contributo que acabou de dar?

Entrevistado 3: Bem, eu, eu (risos) como é que eu hei de dizer? (entre risos) Imagino que possa ser importante para quem, para quem está no teu lugar, estudar e fazer estas entrevistas, perceber, perceber como está o estado da arte e, como é que estão o estado da arte e o estado da nação, no que toca à utilização destes recursos, por exemplos, que possa ser importante e espero mais que tudo ter, ter deixado algum contributo minimamente significativo.

Entrevistadora: Sim, no meu... Para mim deixou, tanto a abrir horizontes para poder explorar mais as coisas e de formas diferentes, por isso. A mim, a título pessoal, já ajudou! Agora, veremos como é que será para os outros que podem ter contacto com o meu trabalho.

Entrevistado 3: Espero que sim! Há uma coisa que se calhar eu não disse mas que agora se calhar em jeito de conclusão, isto partindo do princípio que estavas a conduzir a entrevista para o fim, que é, e acho que é uma ideia importante, acho que é uma ideia importante ou espero que seja importante e seja, e tenha fundo de, de verdade, que é: não obstante tudo aquilo que eu, que eu transmiti do que penso e do que faço, procuro sempre os processos simples, porque creio que muitas vezes o mais difícil, o mais difícil é ser simples. Acho que ser simples é sempre o melhor caminho para que a ponte seja, a ponte entre nós e os alunos seja mais

curta e, portanto, possamos chegar a eles mais rápido, de forma mais rápida e de forma mais eficaz e sólida. Por exemplo, às vezes, não é preciso explorar cem por cento do que se posso explorar numa imagem para conseguir, numa imagem ou num recurso, não é preciso irmos ao cem por cento para fazer bem o trabalho, para cumprir no fundo aquele que deve ser o nosso principal objetivo na utilização de casa recurso. As coisas que, que disse que faço e que valoriza, têm sempre presente uma ideia de simplicidade e de, e de praticidade, digamos assim.

Entrevistadora: Hmmhmm, sim transmitir também essa simplicidade aos alunos acaba facilitar muito mais e... pelo menos, a mim sempre me facilitou muito mais darem-me coisas mais simples para chegar então à parte mais complexa do que é o conteúdo em si.

Entrevistado 3: O complicado é transmitir de forma simples aquilo que é por natureza o contrário de...

Entrevistadora: Do simples.

Entrevistado 3: ... de simplicidade.

Entrevistadora: Exato! Olhe, professor, mais uma vez agradeço-lhe imenso o tempo despendido. Acabou por demorar um bocadinho mais do que aquilo que eu pensava, mas foi muito gratificante e agradeço-lhe mesmo, do fundo do coração.

Entrevistado 3: Obrigado! Eu, eu também te agradeço! Foi bom rever-te e espero que corra tudo bem. Entretanto, depois, na próxima sexta-feira se precisares de algo mais diz.

Entrevistadora: Sim!

Entrevistado 3: Está bem?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado 3: Vou preencher o documento e envio-te, e envio por e-mail mais tarde, está bem?

Entrevistadora: Ok professor!

Entrevistado 3: Pode ser?

Entrevistadora: Ok, combinado. Obrigada!

Entrevistado 3: Ok! De nada! Fica bem, boa tarde e bom trabalho. Gostei de ver-te!

Entrevistadora: Obrigada, professor, igualmente!

Entrevistado 3: Tchau, tchau!

Entrevistadora: Tchau!

Entrevistado 3: Com licença!

(fim da entrevista)

Apêndice 18: Transcrição da entrevista ao/à professor/a 4

(início áudio entrevista)

Entrevistadora: Vou começar então a gravação, sim? Pronto, de um modo muito geral, o objetivo de toda a entrevista é, então, perceber que uso é que o professor faz das imagens nas aulas de História e Geografia de Portugal. E, em imagens, já vários professores que entrevistei me perguntaram que imagens é que eu falo ao certo, é as imagens fotográficas, as imagens que proveem da pintura e da escultura, das artes plásticas, depois um pouco também sobre as bandas desenhadas e as *charges* e, depois, uma parte das imagens mais dinâmicas, a parte do cinema. São nestas em que eu me foco principalmente e a partir daí que vai desenrolar-se toda a entrevista. Da forma como é que as usa, como é que analisa, como é que escolhe, o que é que faz ao certo com os alunos nas aulas para, na parte da análise e tudo mais, que metodologias é que usa e, depois, a importância que atribuiu a essa imagem em específico. Mas, inicialmente, antes de passarmos para a parte mais fulcral da entrevista ia-lhe perguntar como é que foi o seu percurso académico.

Entrevistado 4: Tirei o curso ali na... Tirei o curso no Porto, na Universidade Portucalense, fiz na altura, o meu curso era de científico, portanto era da área da investigação.

Não tive, durante o curso, não tive cadeiras pedagógicas, todas as cadeiras eram, tinham a ver com, era um curso de História, chamava-se Ciências Históricas, desde a Pré-História, seguindo a cronologia do estudo da História, desde a Pré-História, a Arqueologia, até à História Contemporânea, já no 4.º ano, e as várias metodologias de estudo, de paleografia, uma série de cadeiras ligadas à investigação. Depois, em termos profissionais, comecei a dar aulas, de História, História da Arte, História e Geografia de Portugal e fiz uma especialização em serviço aí já na área mais pedagógica, na Universidade de Aveiro, quer no 3.º Ciclo e Secundário, quer no 2.º Ciclo e, portanto, digamos que além do curso base fiz duas profissionalizações que me dá habilitação profissional para o 2.º Ciclo, em Português e...

Entrevistadora: História.

Entrevistado 4: ... e História e Geografia de Portugal e História do 3.º Ciclo e Secundário.

Entrevistadora: Ok.

Entrevistado 4: Digamos que quando fiz as disciplinas pedagógicas, já dava aulas há alguns anos, o que foi interessante.

Entrevistadora: Nessas, nessas disciplinas que teve a nível pedagógico, alguma delas focou-se na utilização de imagens em sala de aula?

Entrevistado 4: É assim, as imagens em concreto, só de imagens não, mas as disciplinas de Didática da História e na altura – estamos a falar de 2005 talvez 6, por aí – foi nessa altura, 15 anos talvez, 12 pouco mais, já explorávamos muito a área dos recursos, dos recursos multimédia e etc., sim. Esse, esse era um aspeto importante já nessa altura.

Entrevistadora: Ok!

Entrevistado 4: Aliás, é, na minha própria formação de base, as imagens, e estamos a falar, tirei o meu curso quase há 30 anos, em [19]91 quando fui para o Porto estudar, as imagens ocupavam quase um papel central no nosso trabalho. Na História da Arte, na História da Arte de Portugal, universal, a própria Pré-História, a Arqueologia, tudo isso era muito à base de imagens, na altura os slides, não é, mas eram milhares de slides que liamos nas aulas, milhares... No curso todo foram

milhares certamente, portanto, as aulas, a imagem, nessa altura, tinha um papel preponderante. O multimédia não tinha o mesmo peso que tem hoje, não é? Mas a imagem em si enquanto ponto de partida de exploração era permanente.

Entrevistadora: Ok.

Entrevistado 4: E isso é algo que tem influência ao longo, depois na prática como professor. Se calhar mais até que (impercetível) na especialização.

Entrevistadora: Exato! E agora a propósito da sua trajetória profissional, como é que ela foi?

Entrevistado 4: A minha trajetória profissional... Trabalhei, quando terminei o curso fiz alguns trabalhos noutras áreas que não o ensino, relações públicas, a parte da comunicação, mas pouco tempo, muito pouco tempo. Depois, comecei a dar aulas, em [19]97... 97 comecei a dar aulas, comecei até pela História, História e Geografia de Portugal e História da Arte também, aliás num colégio com secundário, no Calvão, depois tive um pequeno período, que foi um período, e estamos a falar de meio ano, meio ano, portanto, três meses em Calvão, três meses numa escola pública e depois a partir de 97, setembro de 97 comecei a trabalhar aqui no [nome da escola] até hoje. Isto em termos de ensino, ensino, ensino da História e da História e Geografia de Portugal. Depois tive alguns períodos em que estive ausente, por questões de natureza política, não sei se isso tem interesse, mas estive em cargos públicos, Assembleia da República, depois cargos como diretor... Digamos que eu tenho uma experiência do ponto de vista também da gestão pública da educação, mas na verdade em termos de ensino, carreira de professor estive sempre, praticamente sempre no [nome da escola], desde a fundação até hoje.

Entrevistadora: Hmmhmm, ok. Ahm, agora passando ao ponto fulcral da entrevista e começando então pelas imagens fotográficas, que uso é que dá a essas imagens na disciplina de História e Geografia de Portugal?

Entrevistado 4: Sim. A disciplina de História e Geografia de Portugal é por natureza uma disciplina de imagens, penso eu, não é? Eu não consigo imaginar dar, dar aulas de História e Geografia de Portugal, 5.º ano, 6.º ano, sem recorrer a imagens. Nós

trabalhamos, nomeadamente a parte da Geografia desde logo, as paisagens, os oceanos, tudo isso, é impossível ser dado, penso eu, sem ser por imagens. Portanto, é verdade que os mapas, por exemplo, são um tipo de imagem diferente, mas também, quer dizer... Eu diria que a disciplina de História e Geografia de Portugal é uma disciplina extremamente gráfica, digamos assim do ponto de vista da imagem. Portanto não, acho que, não é só ser uma mais valia para a própria disciplina, acho que além de uma mais valia, é muito difícil imaginá-la sem isso, não é, sem as imagens. Claro que ao longo dos anos as coisas foram evoluindo, inicialmente eram só mapas depois passavam a ser ou eram, às vezes era maquetes até que fazíamos, outras vezes... Agora, hoje em dia com o desenvolvimento do multimédia claro que tudo isso está mais facilitado ainda, mas, mas é obviamente impensável, penso eu, trabalhar História e Geografia de Portugal sem recorrer a imagens, sem recorrer ao aspeto gráfico das situações. (impercetível) mais antiga, se calhar, que nos lembramos da História e Geografia de Portugal é lá no fundo o equador e os hemisférios, não é? Quer dizer, isso é, diria que a partir daí, não é, depois mesmo em fases mais avançadas se estivermos em economia, as atividades económicas, a exploração da Terra, etc., tudo isso sem imagem acho que seria, seria quase impossível, não é?

Entrevistadora: Muito difícil, sim.

Entrevistado 4: A História tem uma dificuldade... Fala-se muitas vezes na dificuldade da abstração dos vários alunos. Estão a falar de algo que não viveram, de algo que não, não viram, lá está... Aí as imagens ocupam um papel fundamental. Quando estudamos arte, por exemplo, não é arte que estamos a ver, mas aquilo que conseguimos extrair do contexto artístico, o contexto em que as obras surgiram e tudo isso conseguimos ver nessa imagem. Acho que, acho que é absolutamente impossível...

Entrevistadora: Ok. E como é que procede à escolha dessas fotografias para utilizar em sala de aula?

Entrevistado 4: Normalmente pesquisando, não é? Pesquisando obras, lá está, numa fase inicial se calhar com livros... Quando digo inicial estou a reportar o início da carreira... com livros... No início, tínhamos muito a questão, para além dos manuais, tínhamos os outros manuais que não usávamos, digamos assim, que eram sempre fontes de imagens, de recursos, etc., hoje em dia claro que com a internet tudo isso se tornou muito mais simples e, portanto, recorrer a imagens é muito mais simples pesquisá-las, há bancos de dados organizados, há plataformas como a Escola Virtual, a plataforma da Leya, etc., que têm documentos desse tipo de recurso e que, obviamente, que hoje em dia é muito mais fácil encontrar essas imagens. Quando possível, acho que é sempre uma mais valia se essas imagens puderem ter sido recolhidas ou por um professor, estamos a falar de fotos tiradas em visitas que fizeram, ou pelos próprios alunos melhor ainda, não é?, se eles puderem fotografar e no caso da Geografia, por exemplo, na História e Geografia de Portugal, isso é muito fácil, obviamente. Se forem os alunos a pesquisarem, a procurarem, a trazer fotografias da, da, do relevo do sítio onde vivem, se vivem na praia, se a praia tem penhascos ou não tem penhascos, ou se a terra dos avós em Trás-os-Montes, a diferença de lá, de viver na Gafanha ou de viver aqui. Quer dizer, e isso é algo que eles podem registar e eu acho que essa é uma grande vantagem – na Geografia isso é mais fácil que na História, é verdade – uma grande vantagem de percebermos a utilidade daquilo que estamos a aprender, que faz parte do nosso dia-a-dia. E não há melhor do que ver um pai... Os pais fazem uma visita... Vão a Fátima, param na Batalha e param em Alcobaça e não sei o quê, incentivá-los [aos filhos] a trazer, incentivá-los a dizer aos pais para pararem. Hoje em dia e com a facilidade que temos, dos telemóveis e atc., de tirar fotografias, acho que isso é um, é algo que deve ser explorado. Isso é importante, obviamente.

Entrevistadora: A propósito da análise destas imagens fotográficas, como é que prepara essa análise e como é que faz a análise depois em sala de aula com os alunos?

Entrevistado 4: A preparação passa por antecipar ou antever aquilo que a imagem pode suscitar no aluno, não é? Quer dizer, portanto, há aquelas coisas óbvias que nós queremos que os alunos identifiquem, quer dizer, estamos a falar de característi-

cas de uma obra de arte, estamos a falar de uma imagem de uma paisagem, estamos a falar, sei lá, de umas ruínas, ruínas ou arqueologia, uma fábrica do século passado, do século XIX, um museu, seja lá o que for... Portanto, há situações que nós, obviamente, já estamos à espera que sejam suscitadas, e se não forem nós próprios encaminharemos a situação nesse sentido. Do género, “ok, já viram este aspeto, então, mas não há mais nada?” e etc., e por vezes até somos surpreendidos quando os alunos conseguem ver coisas que nós não tínhamos pensado. Portanto, digamos que, também é verdade que com a prática isso deixa um pouco de, não se isso é bom ou se é mau, mas com a prática nós deixamos de ter de preparar tanto, digamos assim, mas ok em termos clássicos temos um guião, digamos assim, não é, com aquilo que se pretende que seja, que seja encontrado naquela imagem. Quer dizer, se... Depende muito, obviamente, do que estamos a falar, se estamos a falar de uma pintura do renascimento, ou se estamos a falar de uma escultura de maneira clássica, etc., nós vamos procurar encontrar coisas diferentes que nos digam mais sobre a época em que a obra foi produzida, etc. Estamos a falar de uma solução de Geografia, neste caso de História e Geografia de Portugal, que tem as características de tudo aquilo que se pode encontrar na imagem. A riqueza é muito grande e a partir daí, claro, a partir daí explorar as razões, ou contexto económico que levou àquela, àquela construção, digamos assim, natural, não é? Se é natural, se é humana, se é... Portanto, tudo aquilo que se pode ver a partir da imagem.

Entrevistadora: Hmmhmmm, e faz isso com os alunos a partir de diálogos, de chuvas de ideias, ou ...

Entrevistado 4: Sim, normalmente é a partir de diálogos e é, acho que é mais, acho que é a forma mais gratificante e mais, que mais envolve os alunos na construção do seu saber, é de facto o diálogo. Palavra puxa palavra e eles vão dizendo de maneira diferente as mesmas coisas, vão lembrando, vão... Alguém que aparentemente não se lembrava de nada, logo se lembra e depois condizia. Isso suscitará o sair da imagem que é isso que se pretende. Agora a imagem é sempre o ponto de partida e não de chegada, portanto, a partir dali claro que os outros vão falar de outras situações que não estão ali, e acho que isso é que é o grande... Se nós

não podemos mostrar todas as imagens, sei lá, se estivermos a falar de arte, etc., quanto mais a partir daquela, quanto mais rica for, mais conseguimos explorar, obviamente.

Entrevistadora: Exato! Então parte sempre, digamos, do grande grupo para o individual ou?

Entrevistado 4: Sim, por norma sim. Por norma sim, depois claro, depois na própria gestão de sala de aula pode haver alunos que necessitam de ser interpelados porque, por uma questão de, sei lá, de personalidade, de feitio, etc., que não se envolvem tanto, aí já entram outras técnicas, digamos assim. Já não tem a ver com a imagem, mas tem a ver com qualquer tipo de exploração, ou de exposição que estejamos a fazer, não é? Quer dizer... Portanto, num grupo teremos certamente crianças, alunos, com posturas diferenciadas, e procurar obviamente que todos participem o mais possível, não é?, e aí sim, depois ir ao particular. Dependendo do tipo de trabalho que pretendemos fazer. Se... Ok, se estivermos, podemos estar numa, numa ótica de avaliação mais formal e dirigir as questões a quem nós queremos avaliar naquele momento, dependendo depois também do enquadramento que fazemos dessa atividade no conjunto da disciplina. Pode ser uma oral, digamos assim, a partir de uma imagem, aliás quem estou História certamente que fez as orais de História e etc. quando andava a estudar. Quase sempre eram a partir de imagens e, portanto, e tanto isto se aplica à História da Arte que é obvio, como se aplica à História dos Descobrimentos ou a outra qualquer, não é? Se nós vemos um quadro da época dos Descobrimentos onde conseguimos ver as especiarias, onde conseguimos ver o tipo de embarcação, onde conseguimos ver os povos diferentes, onde conseguimos ver tudo isso, quer dizer, é uma riqueza cultural, etc., que, que a imagem nos transmite. Seja uma obra de arte – normalmente em História trabalhamos muito, obviamente, com obras de artes, porque não havia fotografias na época, a Geografia, claro, já se pode recorrer às fotografias e acho que isso é absolutamente fundamental. Acho que a nossa área não vive sem imagem, sinceramente. (risos)

Entrevistadora: (risos) Agora, partindo à, às imagens que proveem então das artes plásticas, da pintura e da escultura, como falei à bocado, por exemplo, como é que, de que forma é que as utiliza nas suas aulas?

Entrevistado 4: É assim, não difere muito daquilo que tenho estado a falar, não é? Quer dizer... Quando nós... Se estivermos a falar, e é verdade que estamos a falar de História e Geografia de Portugal, as abordagens são obviamente mais ligeiras do ponto de vista da arte, da História da Arte. Mas se estivermos numa ótica de História da Arte, claro que teremos de procurar mais imagens, as características, digamos assim, são próprias daquilo que nós estamos a observar, se estamos a falar do gótico, do românico, basicamente, ou da arte rupestre, ou seja lá o exemplo, temos sempre que, partindo das imagens, levar o aluno a identificar aquilo que nós, que nós queremos depois transmitir que é muito. Aliás, uma vez mais, acho impensável, impensável que nós ensinemos características de um estilo sem ver o estilo. O ideal seria, obviamente, ir aos sítios, mas não sendo isso possível temos de trazer os sítios à aula. A melhor maneira de os trazer à aula é com fotografias, com imagens, é com vídeos... Portanto, tentar depois que os alunos identifiquem, nessas imagens, as características que lhes queremos transmitir. Inclusivamente, quando eles são avaliados mesmo formalmente, por escrito, etc., é, acho eu, deve ser usado o mesmo tipo de estratégia que foi usada na aula e, portanto, é impensável que isso não se faça, porque as obras de artes estudam-se a partir de imagens de obras de arte. E, depois, muito importante, o que essas obras nos dizem sobre o contexto me que foram produzidas. Isso é obvio. Eu até acredito que numa recolha de dados, estritamente artística, se possa observar a obra por si só, agora em História a obra nunca é, se analisa isoladamente. Portanto, perceber tudo isso se consegue... Há coisas que se vê concretamente na imagem, outras que não se vê. mas podemos partir delas para outras realidades. Uma realidade religiosa, uma realidade económica, etc. Portanto, é, pessoalmente acho que esse é um dos aspetos mais gratificantes da, do nosso, do nosso ensino, ensino da História, é de facto esse, e que se nós conse..., que é uma coisa facilmente quantificada. Se um aluno nosso vai visitar qualquer coisa e depois se nos diz “oh professor eu vi isto, vi aquilo” e distinguir, isso é muito gratificante, porque a História

tem, eu acho que tem a batalha da, do concreto, que é uma coisa que na Matemática, nas Ciências, etc., é relativamente fácil, na História nem sempre é fácil e acho, sempre que os alunos têm oportunidade de contactar, ao vivo, etc., com esse tipo de realidade, nós devemos agarrar nisso e devemos, obviamente, explorar ao máximo.

Entrevistadora: A propósito agora das *charges* e das bandas desenhadas, utiliza-as nas suas aulas?

Entrevistado 4: Não com tanto frequência, mas às vezes sim. É interessante, sobretudo, pela, sobretudo pela, às vezes pelos segundos sentidos que podemos extrair a partir dali e, dependendo um pouco das matérias, sei lá, estou a lembrar-me de algo clássicos... Se estudarmos os romanos sem o Asterix, por exemplo, não vejo muito... Não faz sentido, claro que faz sentido, é possível, mas é, acho que é um desperdício. Acho que desperdiçar um Asterix, por exemplo, quando falamos de romanos é desperdiçar um elemento muito interessante de contar com os alunos de 5.º. E é uma coisa extraordinária diria, visto por alguém da minha geração é extraordinário pela negativa a quantidade de alunos do 7.º ano, por exemplo, quando estudamos o império romano - 5.º e 6.º, 5.º já não é tanto se calhar - mas que não conhece o Asterix, por e simplesmente, que nunca leram o Asterix... É... E o Asterix é, tem um... a brincar está permanentemente a dar-nos pistas interessantes. É assim o caso mais óbvio que me ocorre, mas depois há outras situações, há situações de Pré-História, que agora já não estão tanto na moda, dos Fenícios, etc. Portanto, sempre que possível e sempre que me cruzo com algo dessa natureza, gosto de usar. Nos *cartoons*, os *cartoons* são, agora estava-me a lembrar, os *cartoons* são até à, sei lá, se estudarmos o século XIX português, etc., Bordalo Pinheiro e por aí fora, não é, os *cartoons* eram, eram o meio mais, mais, mais agressivo, mais incisivo, por exemplo de liberdade de expressão que havia durante muitos séculos. Se nós estudarmos a violência gráfica e das legendas dos *cartoons*, é uma coisa que, hoje em dia, nós se estudarmos o século XIX português vamos encontrar *cartoons* que são bem mais violentos do que aquilo que hoje temos nas nossas redes sociais, por exemplo, com muito mais qualidade.

Entrevistadora: (risos)

Entrevistado 4: As caricaturas, isso é de uma riqueza extraordinária. Pode não ser a banda desenhada clássica, embora hoje em dia haja, sei lá, cada vez mais obras clássicas em banda desenhada, mas aí ok, nós estamos a trabalhar a obra, agora estamos a trabalhar (impercetível) pode ser uma ponte para chegar mais facilmente aos alunos, nomeadamente aos jovens de certas idades, mas é um recurso muito interessante, então os cartoons de época, acho que esse é um recurso extraordinário.

Entrevistadora: Hmmhmm, e em termos de, da análise dessas bandas desenhadas, desses cartoons...

Entrevistado 4: É um bocadinho o mesmo método das imagens, quer dizer... Portanto, partindo da análise do *cartoon*, não é, levar o aluno a tirar conclusões, a ver o que é que podemos ver ali, o que é que podemos, o que é que podemos extrair dali, e isso é muito interessante porque se nós dermos um texto à partida o texto é uma coisa mais explícita, mais concreta, está lá, está lá escrito, quer dizer eles nem sempre conseguem ver, mas está lá escrito (risos). Numa imagem é muito mais criativo, portanto o aluno está a recorrer a recursos, digamos assim, seus, internos, como, muito mais ricos, eu acho. Portanto, tem que ir ver os segundos sentidos. Se eu tenho uma cobra, uma serpente enorme e um coelhinho branco a representar a Sociedade das Nações a seguir à 1.ª Guerra Mundial, e a cobra – estou a lembrar-me de uma que é clássica – e a serpente é a situação internacional, obviamente que não estamos a falar de um coelhinho e de uma serpente, não é? Quer dizer... Perceber a dimensão disto. Se temos uma caricatura de uns meninos a brin... - e aí nem são caricaturas, são fotografias – meninos a brincarem com montes de notas, com maços de notas reais, como se fosse um monopólio, estamos a falar da desvalorização da moeda; se temos uma caricatura com um carro de mão cheio de moedas para ir comprar pão, não é? Quer dizer, são situações que os levam a partir dali, e eu acho que a aprendizagem é muito mais consolidada, o aluno aprende. Não há nada mais gratificante, e vocês vêm, quem está a fazer a especialização, a profissionalização, que quando um aluno, ele próprio diz “olha, agora percebi”, “realmente...” não sei quê, aí percebeu, percebeu, aí percebemos que ensinámos alguma coisa. Agora se decoramos e depois pomos

no teste, então claro temos melhor nota no teste, se calhar, mas não aprendemos foi nada. Aprendemos a fazer um teste, sem dúvida, também é preciso, mas isso é outra coisa, não é... Agora com este tipo de métodos os alunos aprendem muito mais, creio eu, podem não aprender muito mais coisas, depois é uma questão que nós temos de avaliar. Se nós dermos uma página A4 com cinquenta tópicos e dizer são estes tópicos que saem no teste, o aluno pode decorá-los, há alunos que tem mais capacidade para decorar, outros tem mais capacidade de trabalho, outros não olham para aquilo, pronto. Numa caricatura, num *cartoon*, numa pequena banda desenhada, seja o que for, eles têm que estar permanentemente a retirar de lá elementos que não estão lá explícitos, e isso acho que os leva a pensar muito mais obviamente, não é? Portanto, há obras tipificadas, o Asterix que é o caso mais óbvio, que eles à partida conhecem, ouviram em casa, ou pedem aos pais, etc., mas depois há as caricaturas, acho que são, dependendo obviamente, estamos a falar de História e Geografia de Portugal, ok, é um bocadinho, se calhar são de mais tenra idade, mas o segredo muitas vezes é: ok, os recursos podem ser os mesmos, podem apenas irem-se complexificando, aquilo que nós tiramos deles é que pode ser diferente. Eu posso no românico de 5.º ou 6.º ano tirar o arco e pouco mais e depois claro, na História da Arte de 10.º ano e 11.º ano, a análise tem de ser diferente. Mas essa, essa é a riqueza do resto da História, é criar um mecanismo para. Portanto, as caricaturas são, acho que são, um aspeto importantíssimo. Na altura em que não havia, que esta é outra questão que os alunos tem que, que é interessante passar aos alunos, quer dizer, é que nós estamos a estudar épocas que são completamente diferentes da época em que vivem e, portanto, daí perceber-se que aquela caricatura substituía um programa inteiro em que uns estão a dizer bem, outros estão a dizer mal. Se calhar havia uma revista ou um jornal para dizer bem e outro para dizer mal e não ao mesmo tempo como hoje, ou então não havia nenhum, não se podia dizer e tinha de se fazer aquilo de uma maneira disfarçada. Aliás, já vem da Grécia Antiga, não é?, o teatro...

Entrevistadora: Uma vez que a banda desenhada, as caricaturas, os *cartoons*, não são utilizados assim em grande quantidade como as imagens que já temos vindo a falar, como é que introduz essas imagens nas aulas?

Entrevistado 4: Depende. Depende muito das épocas que estamos a estudar. Há épocas em que a concentração é em grande quantidade, estava a dar o exemplo do século XIX português, ou seja, a mudança da monarquia para a república, o liberalismo, a segunda metade do século XIX, aí, aí é quase ao contrário. Aí tem de se usar os *cartoons* porque não há outras imagens, não há. E a introdução é um pouco da mesma forma das fotografias, de um gráfico, de um mapa, portanto, eu vejo esses recursos como recursos sempre de motivação para o uma determinada sequência de aprendizagem. Portanto, se eu conseguir reunir material diverso, se eu estiver a estudar um determinado período e conseguir ter um *cartoon*, um mapa, um gráfico, um documento da época, isso é o ideal, obviamente, portanto - isso é daquelas coisas que aprendemos nas teorias da História - portanto, usar recursos diferentes. Se nós fazemos um teste de avaliação e conseguimos fazer exercícios com todos estes... diferentes exercícios com diferentes tipos de documentos, acabam por ser documentos, é, portanto, procuro, acho que é mais, é tão mais rica, e aqui estamos a falar de imagem, mas claro os filmes, os filmes ocupam hoje em dia, os filmes, os pequenos vídeos, um papel fundamental. Veem ocupar, veem ocupar isto é não veem ocupar veem complementar e veem enriquecer, aqui estamos a falar de imagens, fotografias, etc., mas claro que hoje em dia é, acho que é quase, lá está, da mesma forma que é difícil, é impossível, na História da Arte eu acho que é impossível, acho que é impossível nós trabalharmos sem imagens, sinceramente, a não ser que se possa ir aos sítios. Agora, o mesmo se passa com filmes, não é, quer dizer com filmes, com livros, podemos introduzir, e continuamos a falar de 5.º e 6.º ano, História e Geografia de Portugal, mas se nós formos ambiciosos com os alunos, eles acabam por fazer coisas que nós achávamos que não iam fazer. Até podem não fazer todos, mas os que fazem ficam a ganhar e, portanto, quanto maior for a variedade dos recursos, acho que mais rica é a aula [um aluno da escola entra no gabinete, professor fala e faz-me sinal de que é normal ele fazer isto, continuando com a entrevista] e mais [aluno sai do gabinete], mais atrativo é para o, para o, acho que há toda uma batalha da atratividade, do interesse e estes recursos que estamos aqui a falar, a meu ver, são fundamentais para cativar os alunos, para, para lhes fomentar o tal interesse na tentativa de que aprendem efetivamente e não apenas retenham até ao dia

do teste, ou do exame, ou seja lá o que for, portanto, procuro sempre integrar diferentes recursos e quanto mais variados forem os recursos, perdão, creio que mais rica é a aula, mais, mais, maior é o retorno para os alunos.

Entrevistadora: Começou por falar já nos filmes e na parte do cinema, digamos, de que forma é que aborda, então, o cinema nas suas aulas?

Entrevistado 4: O cinema, pronto, dada a sua, dada a sua natureza, que é algo que demora mais tempo, digamos assim, podemos, exige um pouco mais... Há pouco eu falava que, é verdade que com o tempo e etc. nós vamos assimilando estas coisas e saem com alguma naturalidade, embora às vezes nos esqueçamos de coisas, e entre-tanto voltamos à situação, mas se for para vermos um filme, por exemplo, claro que exige outro tipo de planificação no sentido de termos aulas para ver o filme, as aulas para o analisar, o interromper algumas situações chamando a atenção para factos que nós queremos que sejam retidos, porque eu acho que o filmes, ok, o cinema é uma coisa, um documentário é outra, e é mais uma vez o mesmo princípio que eu referi em relação às imagens: é muito importante, e isso é uma experiência que hoje os alunos adoram ver filmes, adoram no sentido de não só ser, de não estarmos a fazer nada, digamos assim, porque aquela ideia de ver filme, estivemos a ver um filme, não fizemos nada... De uma maneira natural eles estão, depois têm é de ser conduzidos, ou no próprio filme ou posteriormente. Eu, por exemplo, uma das coisa que faço, e aqui, por exemplo, no 2.º ano, no 5.º e no 6.º ano, no 2.º Ciclo, há uns clássicos, o “Era uma vez um homem” por exemplo, que os miúdos adoram e são muito motivadores para eles, a nível obviamente das épocas que estamos a falar e do que estamos a estudar, é muito interesse podermos mostrar a alunos do 5.º ano, a dar a Pré-História, a “Guerra do Fogo”, mostramos no século, e mesmo assim, com alguns cuidados, mas se mostrar-mos o “Era um vez um homem”, o “Império Romano” da Pré-História, isso é um recurso brutal, não é? E depois, depois pedir... Ou um Asterix, não é? O Asterix. Agora, claro, temos sempre de lhes explicar, eu acho que isto, hoje em dia, já nem se faz de outra maneira, claro, que o filme tem uma parte de ficção, quando são filmes são ficcionados, não é, eles têm que ver o que... separar o que é ficção daquilo que nos interessa para o que vem a seguir. As roupas que usam, a maneira

como falam, sei lá, se estamos a falar de filmes sobre guerra o armamento, as consequências da guerra, quer dizer, tudo isso, portanto, é assim, eu se pudesse, e agora este se pudesse eu acho que é, acho que nós às vezes podemos, não temos é arrojo a fazer ou coragem, seja lá o que for, era perfeitamente possível, definir anos, ou períodos, só com filmes, era perfeitamente possível. E depois, por exemplo, eu costumo pôr em testes questões sobre filmes, questões sobre livros, se eles os leram, não é, se tiveram que os ler... Sempre que... Depois põe-se a dificuldades de de facto passar filmes inteiros, aí vamos para os excertos de filmes, portanto, já temos de os trabalhar de maneira diferente, mas eu diria que o princípio é sempre o mesmo, não é. Nós... É como se fosse uma imagem. Eu com aquele filme quero que os alunos vejam, no filme, se apercebam no filme de n aspetos. Às vezes surgem outros aspetos, por exemplo, nós podemos fazer isto de uma maneira mais estruturada, fazer um guião, por exemplo, de leitura, ou de visualização de um filme; podemos, à medida que o filme está a decorrer, alguns documentários, não sendo aqui propriamente cinema, mas são também interessantes. Às vezes os documentários têm uma quantidade de informação muito grande, ao contrário de um filme que as coisas passam mais lentamente e nós podemos ir tomando nota, de dez em dez minutos, de três ou quatro coisas que queremos que apareçam, num documentário elas estão sempre a ser ditas, esse é um dos problemas dos documentários, é ter muita informação. E, por exemplo, faço às vezes, vou escrevendo no quadro palavras soltas que vão ouvindo que depois vão servir de apoio, digamos assim, para nós explorarmos o que vimos, nomeadamente nos documentários isso acontece muitas vezes, porque há uma sucessão de informação maior. Nos filmes, já é uma coisa mais pausada, porque há os momentos em que estamos a falar de filme história História, e de filme história com letra pequena, não é? Portanto a história do filme e isso dá-nos mais tempo para... Mas também tenho por experiência que se nós cortamos o filme naquelas partes de dizermos que não interessam para a aula, isso também corta o interesse dos alunos, portanto é importante ter tempo porque ensinar a gostar de cinema também é, também faz parte, não é? Também faz parte da formação.

Entrevistadora: Exato!

Entrevistado 4: E isso é algo que, por exemplo, com alunos mais velhos, nós podemos fazer, em vez de não termos tempo para ver o filme na sala, é dizer para eles verem o filme em casa, e depois depende obviamente do suporte em que temos o filme. Se o filme estiver, por exemplo, no *Youtube* eles são obrigados a ver, não é? Se for um filme que não está no *Youtube*, já é mais complicado, estamos a falar aqui de plataformas abertas obviamente, ou não abertas de acesso legal ou ilegal, e aí nós já não podemos obviamente, mas há as *series* da *Netflix*, há coisas desse género que os chamam, eu acho que, acho que é uma coisa extraordinária. Acho que os dois ter..., as duas questões que a Mariana está a colocar, as imagens, eu acho que as imagens é uma coisa (impercetível), quer dizer não acho que é possível, completamente impossível dar História e Geogra..., História e Geografia sem imagens, acho que isso aí, acho que nem se coloca hoje em dia. A questão dos filmes tem a questão do tempo, é verdade. É um desafio diferente, mas que se nós conseguirmos encontrar tempo para, e o encontrar às vezes depende, depende muito da nossa gestão porque isso é de facto extraordinário. Eu acho que os filmes são, são um dos métodos mais eficazes, eu acho. Os alunos não se esquecem, não esquecem daquilo que veem num filme. Quer dizer, é muito frequente nós falarmos “alguém viu não sei quê” e o aluno normalmente, a partir..., até do filme que não vimos, mas que alguns viram, a partir daí conseguimos. Falamos de campos de concentração, já alguém viu “A vida é bela”, de certeza, a partir daí se consegue. E, portanto, a retenção da mensagem parece-me muito mais forte e profícua quando isso vem de filmes do que quando vem “olhem vocês já deram isto no 7.º ano, lembram-se?”, não é? Quer dizer, estamos no 9.º, falamos do 7.º, já ninguém se lembra de nada. Se for o filme não sei quê, que eles viram, eles lembram-se. E isso é, acho que é espetacular. A aula torna-se muito mais interesse.

Entrevistadora: E o filme também tem a vantagem de ok, eu vi hoje na aula daqui a um mês posso ir ver outra vez e voltar a reter a mesma informação ou novas informações, o que...

Entrevistado 4: E quando são, lá está, uma forma de contornarmos o tempo e, de certa forma, deixar ciente para (impercetível) ou usamos *trailers*, ou quando usamos

partes mais pequeninas de filmes, aí, aí acaba por ser (impercetível) e às vezes também por uma questão de estratégia, não é, quer dizer não se pode ver os filmes todos na verdade. E há épocas em que há de facto, se formos para 2.º Guerra Mundial, por exemplo, obviamente que há o holocausto, etc., há dezenas, há de haver centenas de filmes, portanto, aí as contas já são mais, mais, pronto tem que haver seleção, tem que haver seleção e se eles gostam de tema podem desenvolver lendo mais, vendo mais. Portanto, é um aspeto, é um recurso magnífico.

Entrevistadora: Agora o professor falou no facto de em alguns haver essa quantidade enorme, quantidade de filmes, de cinema vá, para a aplicação dos conteúdos. Quando isso acontece no caso, não é que aconteça muito no caso do 2.º ciclo, mas caso aconteça, como é que o professor faz essa escolha?

Entrevistado 4: Temos de tentar, por norma tento escolher filmes que sejam, por um lado, atrativos para os alunos e onde a informação, se estivermos a falar de um 2.º, 2.º ciclo, a informação seja mais, mais óbvia, digamos assim, mais fácil de apreender. Quer dizer, não é tão fácil... Isso que eu estava a falar, portanto, 3.º ciclo e secundário, falando mais do 3.º ciclo, quase conseguimos encontrar um filme para cada matéria, se quiséssemos, não é. Ok, podemos depois ver o tema sei lá, ou ver um filme por período, por exemplo, agora estamos por semestres, sei lá, dois por semestre uma coisa assim. No 2.º ciclo, normalmente, procurava situações mais atrativas, porque são crianças ainda, não é?, e temos que ter a atenção deles, aí sim recorrer aos filmes animados, é uma grande ajuda. Portanto, de facto, estou-me a lembrar do “Era uma vez um homem”, é o filme mais óbvio que me ocorre, e há por vezes outras, outras situações. Às vezes documentários dirigidos àquele público também há várias situações, de coisas mais visuais, quer dizer, se é sobre a Roma Antiga, se é sobre... quer dizer, vemos, ok, é importante... o tal concreto que eles não têm, ver aquelas reconstruções virtuais da cidade, etc. Mas aí já coisas mais pequenas, digamos assim, quer dizer, é mais difícil... é mais difícil porque (impercetível) menos eficaz. Numa turma enquanto o filme “Era uma vez um homem” ou o “Asterix” mais curto, aqueles desenhos animados, tem tem trinta minutos, quarente minutos, quarenta e cinco minutos, portanto acaba por ser uma aula de quarenta e cinco minutos, no 9.º ano, por exemplo, podemos ver um filme

que tenha duas horas... Quer dizer, no 2.º ciclo à partida não uso um recurso dessa dimensão, digamos assim, procuro que seja objetivo, o “Era uma vez um homem”, por exemplo, segue um esquema de lição quase, quer dizer, cada episódio é sobre um tema e isso, para o 2.º ciclo, penso que é importante, naturalmente.

Entrevistadora: Ok!

Entrevistado 4: Porque eles conseguem visualizar, aliás segue mesmo uma sequência pedagógica, digamos assim. Há uma situação que hoje em dia, hoje em dia, hoje em dia, já há uns anos, já há vários anos, que é a questão também das plataformas de conteúdos. Portanto, quando nós trabalhamos, por exemplo, com a Escola Virtual, aí há pequenos vídeos que são feitos para aquele fim e acho que isso é uma forma (impercetível). Dependendo do nível em que estamos na, um dos níveis pode ser o ponto de partida de outros que têm mesmo muita informação e nós no [nome da escola] trabalhamos com..., os próprios alunos têm a Escola Virtual também e, portanto, aí sim levam para casa deles, não é, aqueles vídeos, aquelas pequenas coisas, perdão, e aí são mais adaptados à dimensão de uma sala, de uma aula, ao tempo de aula, ao tipo de trabalho que vamos fazer, etc., e isso é importante. Mesmo no 2.º ciclo tentar que sejam filmes mais acessíveis, mais atrativos, para captar a atenção deles porque, porque.... Já sou antigo, mas o “Era uma vez um homem” é um clássico (risos) já deve ter visto, se calhar (risos)

Entrevistadora: Eu não estou... agora pelo nome não me estou a lembrar, mas é provável que tenha visto e não esteja a ver...

Entrevistado 4: São aqueles episódiozinhos, não é, com o velhinho das barbas, etc., que vai contando a história...

Entrevistadora: Exato, eu acho que já estou a ver qual é.

Entrevistado 4: Com um calendário lá em cima a passar o tempo, não é? E, portanto, isso é, acho que é muito interessante para os miúdos, porque é cronologicamente orientado e tem uma, tem uma, é muito direcionado. De facto, é mais complicado numa turma de 5.º ano, ou de 6.º, nós vemos um filme de uma hora e meia que pelo meio tem umas histórias de amor, tem depois mais não sei o quê e depois

tirar meia dúzia de coisas, não é. No 9.º ano e no 10.º, ou no 8.º, 7.º, por aí fora, isso é mais possível de fazer, obviamente. Temos de adaptar ao nosso público, naturalmente.

Entrevistadora: Claro, exato! Pronto, de jeito a terminar a entrevista, como é que vê o contributo que acabou de dar?

Entrevistado 4: Portanto, eu espero que seja, eu espero que seja um contributo em que...

Em resumo eu acho que estamos a falar, acho que a temática é muito bem escolhida porque de facto tem, são duas, são áreas absolutamente decisivas, não é, na transmissão do conhecimento, na construção desse conhecimento e, de facto, não posso, espero que o meu contributo tenha ajudado, especialmente no seu trabalho, e que contribua para que a Mariana enquanto professora, e os seus colegas, certamente, partilhando o trabalho, que vejam, que utilizem, não é? Para que vejam estes métodos como, estes recursos melhor dizendo, como como formas de cativar os alunos para a História e os ajudar a gostar da História. Eu acho que a História não tem de ser uma seca, não é, não tem de ser decorada, dada, quer dizer... Quando eu fui para a universidade, há mais de trinta anos, já não era isso, já nesse tempo, já nesse tempo os meus professores na universidade tentavam desmistificar isso. Uma, uma, uns dos primeiros choques que tivemos na universidade foi quando os professores nos disseram que nós podíamos usar cronologias, por exemplo, para fazer um exame, ou não sei quê. Quer dizer, aquilo para nós foi um choque, nós estávamos habituados a ter que saber aquelas datas todas. Se eles dizem “não, vocês podem levar”, isso significa que nos vão pedir outras coisas para além daquelas, e acho que isso me chocou e nunca mais esqueci. E nós hoje em dia, hoje em dia, ainda pedimos aos nossos alunos de 5.º ano se calhar para eles saberem datas das descobertas e não sei quê. Acho que faz muito mais sentido, ok, sabermos quando, a ordem pela qual as coisas acontecem e isso é uma noção, vê-se pelos exercícios, a ordem pela qual as coisas acontecem do que propriamente saber os dias, o ano e assim. A ordem sim, umas coisas levam a outras e isso sim, agora, quer dizer, o dia A, o dia B não. Se nós, às vezes, não nos lembramos de coisas, coisas que nos dizem respeito, da nossa vida, creio que

miúdos de dez anos se lembrem de coisas (impercetível) é decorar aquelas coisas e vai à tua vida e pronto, e depois vão-se esquecer outra vez.

Entrevistadora: Exato!

Entrevistado 4: Portanto, eu acho que este, isto que nós estivemos a fazer, estes recursos de que estivemos a falar, são de facto muito enriquecedores, porque permitem que eles abram os horizontes em vez de os afunilarem, e acho que isso é a nossa principal missão, é abrir os horizontes.

Entrevistadora: Sim!

Entrevistado 4: Portanto, espero que tenha contribuído.

Entrevistadora: A título pessoal ajudou imenso, sou sincera, agora veremos, mas acho que sim!

Entrevistado 4: Veremos a opinião do professor (risos)

Entrevistadora: Exato! (risos) Pronto, mais uma vez agradeço-lhe a disponibilidade e todo o tempo...

Entrevistado 4: Foi um gosto!

Entrevistadora: e alguma coisa...

Entrevistado 4: Se precisar de mais alguma ajuda, disponha!

Entrevistadora: O professor igual!

Entrevistado 4: Ah, obrigada!

(fim áudio entrevista)

