



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

---

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB  
- Português e História e Geografia de Portugal

**Aprender Pré-História e História Antiga no 5º ano de  
escolaridade: experiências de literacia visual no manual escolar  
de História e Geografia de Portugal**

Tânia Marisa Vieira Barbosa Pinto Passos

---





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Tânia Marisa Viiera Barbosa Pinto Passos

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**  
Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB  
- Português e História e Geografia de Portugal

Aprender Pré-História e História Antiga no 5º ano de  
escolaridade: experiências de literacia visual no manual escolar  
de História e Geografia de Portugal

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Professor Doutor Gonçalo Nuno Ramos Maia Marques

Novembro de 2022

## **AGRADECIMENTOS**

A elaboração do presente Relatório Final de Estágio não seria possível sem o apoio de alguns intervenientes. Assim sendo, pretendo agradecer a todos os que sempre me apoiaram e contribuíram para a realização e concretização desta etapa final na minha formação, o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, agradeço:

Em primeiro lugar, ao Doutor Gonçalo Marques pela orientação e pelo carinho, pois sempre acreditou em mim, ajudando-me ao longo de toda a caminhada. Obrigada pela pessoa e profissional que demonstrou ser. Por toda a paciência e compreensão nos meus momentos mais complicados. Gerir vida pessoal, com profissional e académica nem sempre foi fácil e a vontade de desistir correu muitas vezes, mas o professor Gonçalo teve sempre uma palavra de encorajamento. Foi um privilégio!

À minha família, pela sua capacidade de acreditar e investir em mim. Mãe e Pai, pelo cuidado e dedicação que me deram, sem vocês, não seria a pessoa que sou hoje. Ao meu irmão, por toda a paciência, gosto muito de ti.

Ao Flávio, meu marido, pelo carinho e paciência e pela capacidade de me trazer paz nos momentos mais difíceis e na correria da vida.

Ao meu bebé Simão, pois foi por ele que toda esta caminhada começou, em busca de um futuro melhor. Nele procurei sempre alento e força de vontade para continuar esta caminhada. Amo-te filho.

A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram e estão próximo de mim, fazendo toda esta caminhada valer a pena!

## RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo empírico foi desenvolvido, numa turma de 5º ano de escolaridade de um estabelecimento do ensino público no distrito de Viana do Castelo, ao longo de onze semanas. A investigação intitula-se “Aprender Pré-História e História Antiga no 5º Ano de Escolaridade: experiências de literacia visual no manual escolar de História e Geografia de Portugal” e integrou a área da História e Geografia de Portugal. Privilegiou-se uma metodologia de natureza qualitativa e recolheram-se dados através da observação direta da turma, da realização de um inquérito inicial, das diferentes atividades propostas e de um inquérito final.

Num primeiro momento, os alunos realizaram um inquérito inicial de modo a perceberem as suas opiniões em relação à disciplina e ao manual e os conhecimentos em relação ao património local e cultural. Numa fase seguinte, realizaram um conjunto de atividades, que permitiram trabalhar diferentes formas de abordar o manual e de apelar à literacia visual como forma de aquisição de conhecimentos.

No fim, os alunos realizaram um inquérito final, que teve como objetivo conhecer a evolução dos alunos relativamente ao gosto pela disciplina, enquanto se trabalhavam conteúdos e se apelava ao uso do manual e das suas fontes iconográficas como forma de estudo. No que diz respeito à análise de dados, esta assentou na análise de quatro categorias, nomeadamente, mobilização de conteúdos cumulativos no âmbito da História e Geografia de Portugal, utilização de vocabulário novo relacionado com HGP, integração de finalidades didáticas e envolvimento dos alunos nas atividades, que permitiram analisar a evolução dos alunos relativamente aos conhecimentos cumulativos no âmbito da HGP e, simultaneamente, no processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a recolha

de dados permitiu concluir que os alunos se mostraram sempre muito motivados quer para os conteúdos trabalhados quer para as atividades levadas a cabo, aumentando os seus conhecimentos no âmbito da HGP, mobilizando vocabulário nesta área e desenvolvendo aprendizagens.

A intervenção realizada provou que é possível trabalhar a HGP de uma forma dinâmica, apelando à iconografia, à cultura visual e à sua análise como forma de aquisição de conhecimentos, e de forma articulada com o currículo de português, possibilitando a exploração motivadora dos conteúdos relacionados com a pré-história, a arqueologia e a história antiga.

Palavras-chave: História e Geografia de Portugal; Literacia Visual; Pré-História; História Antiga; Manual Escolar.

## **ABSTRACT**

This report was developed within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice, integrated in the master's degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

The empirical study was carried out in a 5th grade class at a public education establishment in the district of Viana do Castelo, over eleven weeks. The research is entitled "Learning Pre-History and Ancient History in the 5th Year of Schooling: visual literacy experiences in the HGP school manual" and was part of the area of History and Geography of Portugal. A qualitative methodology was favoured, and data were collected through direct observation of the class, carrying out an initial survey, the different proposed activities, and a final survey.

At first, the students carried out an initial survey to perceive their opinions in relation to the subject and the manual and their knowledge in relation to the local and cultural heritage. In a next phase, they carried out a set of activities, which made it possible to work on different ways of approaching the manual and appealing to visual literacy as a way of acquiring knowledge.

At the end, the students carried out a final survey, which aimed to know the evolution of the students in relation to the taste for the subject, while working on contents and appealing to the use of the manual and its iconographic sources as a form of study. With regard to data analysis, this was based on the analysis of four categories, namely, mobilization of cumulative contents within the scope of the History and Geography of Portugal, use of new vocabulary related to HGP, integration of didactic purposes and student involvement in activities, which made it possible to analyse the evolution of students in terms of cumulative knowledge within the scope of the HGP and, simultaneously, in the teaching-learning process. In turn,

The intervention carried out proved that it is possible to work the HGP in a dynamic way, appealing to iconography, visual culture, and its analysis as a way of acquiring knowledge, and in an articulated way with the Portuguese curriculum, enabling the motivating exploration of related contents with prehistory, archaeology and ancient history.

Keywords: History and Geography of Portugal; Visual Literacy; Prehistory; Ancient history; School Handbook.



## Índice

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO .....	ii
ABSTRACT.....	iv
LISTA DE ABREVIATURAS.....	ix
INTRODUÇÃO .....	2
PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	4
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (1º Semestre) .....	5
Caracterização do meio local .....	5
Caracterização do contexto escolar .....	6
Caracterização da sala.....	7
Caracterização da turma .....	8
Percurso da Intervenção Educativa.....	10
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PES (2º Semestre).....	14
Caracterização do meio local .....	14
Caracterização do contexto escolar .....	15
Caracterização das salas.....	15
Caracterização da turma .....	16
Percurso da Intervenção Educativa.....	17
CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	21
PERTINÊNCIA DO ESTUDO.....	21
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
O Manual Escolar .....	24
A Iconografia nos Manuais Escolares.....	26
Educação Histórica e Patrimonial.....	29

Didática da História e Geografia de Portugal .....	34
Literacia Visual .....	39
Paleolítico .....	44
Mesolítico .....	45
Neolítico .....	45
Calcolítico .....	46
Idade do Bronze .....	46
Idade do Ferro .....	47
Idade Antiga .....	48
Estudos Empíricos .....	49
METODOLOGIA.....	51
Opções Metodológicas.....	51
Participantes.....	54
Instrumentos de recolha de dados .....	54
Observação Direta.....	56
Questionários.....	57
Intervenção Educativa.....	58
Apresentação e descrição das atividades .....	59
Atividade 1 .....	59
Atividade 2 .....	68
Atividade 3 .....	77
Atividade 4 .....	80
Atividade 5 .....	85
Atividade 6 .....	89
Atividade Extra – Em Família.....	97
Procedimentos de análises de dados.....	101

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	103
Inquérito I.....	103
Categoria 1: Mobilização de conteúdos cumulativos no âmbito da História e Geografia de Portugal.....	113
Categoria 2: Utilização de vocabulário novo relacionado com História e Geografia de Portugal.....	116
Categoria 3: Integração de finalidades didáticas.....	118
Categoria 4: Envolvimento dos alunos nas atividades.....	119
Inquérito II.....	130
Conclusões.....	137
Conclusões do estudo.....	137
Limitações do estudo.....	142
CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II.....	143
Reflexão Global da PES II.....	144
Referências.....	149
Apêndice Documental.....	153
Apêndice 1 – Planificação de referência.....	154
Apêndice 2 – Planificação de referência.....	179
Apêndice 3 – Questionário Inicial.....	194
Apêndice 4 – Questionário Final.....	199
Apêndice 5 – Autorização dos EE para o estudo.....	200
Apêndice 6 – Realização do “Exercício exploratório de literacia visual em História e Geografia de Portugal”.....	201
Apêndice 7 – Desenhos dos povos da atividade 2: “Da compreensão textual à literacia visual”.....	203
Apêndice 8 – Procedimentos de análise de dados da atividade 3 “O comércio no Império Romano”.....	209

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEC'S – Atividades Extracurriculares

BD – Banda Desenhada

CATL – Centro de Atividades e Tempos Livres

EE – Encarregados de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

PES – Prática de Ensino Supervisionada

T.I.C. – Tecnologias de Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

A unidade curricular em questão decorreu, inicialmente, numa turma do 1º ciclo do ensino básico e, posteriormente, numa turma do 2º ciclo do ensino básico, em escolas públicas dos concelhos de Barcelos e Viana do Castelo. O estudo foi desenvolvido na turma do 5º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos. A intervenção tinha como objetivo principal favorecer o relacionamento dos alunos com a disciplina de HGP, levando-os ao sucesso. Para alcançar este objetivo primordial, foi necessário trabalhar mais quatro objetivos como:

1. Analisar as representações iconográficas do manual de HGP;
2. Verificar a morfologia/ o propósito das representações presentes no manual;
3. Evidenciar como a iconografia influencia as aprendizagens dos alunos;
4. Aproximar e relacionar o património cultural com os conteúdos de HGP.

O estudo procurou trabalhar os primeiros conteúdos de história constantes do manual escolar de História e Geografia de Portugal (HGP) do 5º Ano de Escolaridade, relativos à Pré-História e História Antiga. O processo de ensino-aprendizagem baseou-se, fundamentalmente, em exercícios e experiências de literacia visual no manual escolar, que constitui uma das metas inerentes ao ensino de HGP no 2º Ciclo do Ensino Básico, justificando a pertinência e atualidade deste estudo.

Este trabalho encontra-se dividido em três partes: a primeira parte refere-se ao enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada (PES), onde se farão as caracterizações dos contextos educativos e das suas intervenções. A segunda parte, será subdividida em cinco capítulos, sendo que no primeiro capítulo constará o trabalho de investigação realizado, onde se falará do estudo, da pertinência do

mesmo, das questões e os objetivos da investigação, o segundo capítulo a fundamentação teórica que sustenta a investigação e, no terceiro capítulo, a metodologia adotada para a implementação do estudo, indicando a descrição do estudo, os seus intervenientes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e a sua análise. No quarto capítulo serão apresentados e discutidos os resultados e, no último capítulo, o quinto, as conclusões.

Para finalizar, na terceira parte da divisão do trabalho, constará uma reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada, onde são evidenciados os momentos mais relevantes que foram vivenciados ao longo desta prática, apontando os aspetos positivos e os menos positivos, todos, de igual forma, pertinentes para esta investigação e para futuras experiências e reflexões.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA**

## **CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (1º Semestre)**

Neste capítulo, apresenta-se a caracterização do contexto educativo bem como o percurso da intervenção educativa. Na caracterização do meio local, serão apresentados aspetos geográficos, sociais, económicos e culturais e, no contexto educativo, a descrição da sala e da turma onde ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

### **Caracterização do meio local**

O contexto educativo onde decorreu a PES incidiu no 1º ciclo do ensino básico, insere-se numa freguesia pertencente ao concelho de Barcelos. Esta cidade situa-se no litoral norte do país e é delimitada a norte pelos municípios de Viana do Castelo e Ponte de Lima, a leste, por Vila Verde e Braga, a sudeste por Vila Nova de Famalicão, a sudoeste, pela Póvoa de Varzim e a Oeste, por Esposende.

O concelho de Barcelos é constituído por 61 freguesias e uniões de freguesia. A localidade onde o centro escolar está situado possui menos de mil habitantes (INE, 2011). Está situada num contexto rural, embora já existam algumas indústrias, sendo a maior parte pequenas empresas de carácter familiar do setor têxtil e da construção civil. Apesar de ser uma zona rural, a agricultura praticada é de subsistência, sendo trabalhada principalmente pelos mais idosos. A população, na maioria, tem a escolaridade obrigatória, observando-se, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, uma baixa frequência do ensino superior e médio. No que concerne às atividades recreativas e culturais, destacam-se as relacionadas com o folclore, o desporto (futebol, atletismo e BTT), a música e o grupo de jovens, para além do escutismo. No que diz respeito aos transportes públicos, verifica-se que é insuficiente, obrigando as pessoas, na sua maioria, a utilizar transportes próprios.



## **Caracterização do contexto escolar**

O centro escolar integra-se num amplo agrupamento constituído por vários jardins de infância, escolas básicas de 1º, 2º e 3º ciclos, sendo um total de sete escolas.

A escola básica de 1º ciclo em questão encontra-se integrada com o jardim de infância, há bastantes anos, onde ambos partilham o espaço físico exterior e interior. Relativamente ao espaço exterior, a escola é antiga, faz parte do Plano dos Centenários, mas encontra-se em muito bom estado, apresenta uma dimensão significativa, o que possibilita momentos de brincadeira e de jogos livres. Está situada no ponto mais alto da freguesia, sendo que o chão é em areão, e, na parte traseira da escola, existe chão em espécie de alcatifa dos parques de diversão para momento de educação física. É uma escola de difícil acesso, pois, como fica no cimo do monte, contém muitas escadas para subir, sendo que não está preparada para receber crianças que usem cadeiras de rodas ou muletas, que não se consigam deslocar sozinhas.

No que se refere ao interior, este está dividido em dois pisos. No primeiro piso, no rés do chão, encontram-se duas salas de aula, uma destinada ao 1º ciclo para uso das AEC'S e a outra para o jardim de infância. A sala das AEC'S está dividida de forma a poder fazer de sala de refeições para os professores e funcionários, uma vez que a escola não possui cantina. No mesmo piso, existem ainda duas casas de banho, sendo uma para as meninas e outra para os meninos. Estas casas de banho estão divididas, as crianças do 1º ciclo e as do jardim usam a mesma e os professores e auxiliares usam outra. Contém ainda duas despensas e um corredor com bancos onde as crianças lancham. No 1º andar, encontram-se duas salas de aula destinadas ao 1º ciclo e uma sala de fotocópias. Como há poucas crianças, não existe cantina; as crianças vão almoçar ao CATL, pois a escola/agrupamento tem uma parceria com os centros de dia e os CATL'S.

No que respeita a recursos que apoiam as diferentes áreas disciplinares, o centro escolar possui diversos materiais pedagógicos, principalmente no apoio ao jardim de infância, apesar de também existirem para o 1º ciclo em alguma quantidade, mas são materiais já bastante antigos, como, por exemplo, na área da Português (carimbos, cartazes, entre outros), Matemática (réguas graduadas, balanças, pesos,

entre outros), Expressões Plásticas (tecidos, lãs, tesouras, entre outros), Estudo do Meio (material de magnetismo, de luz, experiências, entre outros), sendo que, para Educação Física, apenas existem poucos materiais já em estado gasto. No que se refere aos materiais, a flexibilidade entre o pré-escolar e o 1º ciclo é positiva, e, portanto, se o 1º ciclo necessitar de materiais que o pré-escolar tenha, este doa ou empresta.

Em relação aos recursos humanos, o centro escolar dispõe de dois professores titulares, um professor de apoio a tempo parcial e uma educadora titular. Conta, ainda, com a colaboração de professores destinados às Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente do inglês e da Educação Moral e Religiosa Católica.

Quanto ao pessoal não-docente, existem duas assistentes operacionais que dão assistência na gestão organizacional dos alunos nos períodos não letivos.

### **Caracterização da sala**

A intervenção ocorreu na sala de 1ºciclo, que partilhava dois anos de escolaridade, nomeadamente o 2º e o 3º ano. A sala apresenta condições favoráveis e adequadas para responder às necessidades das catorze crianças que compõem a turma. É uma sala ampla, bastante iluminada por luz natural, devido à quantidade de janelas que possui, favorecendo, assim, a circulação do ar, e tornando-se, nos dias de sol, uma sala bastante agradável. No que se refere à organização, esta sala possui um conjunto de mesas alinhadas de forma a caberem os catorze alunos, divididos pelos dois anos de escolaridade. As mesas estão em forma de “U”. A sala está dividida em três, sendo que um ano está virado para a porta, o outro ano, de costas para a porta e do lado esquerdo, as arrumações. No que se refere a mobiliário de apoio, dispõe de seis estantes de arrumação de material, nomeadamente livros e material dos alunos, dois quadros a giz e três quadros de cortiça onde se afixam conteúdos que já foram lecionados e materiais didáticos.

## **Caracterização da turma**

A turma, na qual incidiu a intervenção, é composta por catorze alunos, sendo oito do 2º ano de escolaridade e seis do 3º ano de escolaridade. É um grupo heterogéneo, com nove crianças do sexo feminino e cinco crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos de idade. No que respeita a alunos com Necessidades Educativas Especiais, não existe nenhum caso referenciado, sendo que a psicóloga apoia alguns elementos da turma, pois alguns alunos sofrem de ansiedade e dois têm dificuldades de aprendizagem porque entraram mais cedo, ou seja, são alunos condicionais.

Ao nível das habilitações literárias dos pais dos alunos, destaca-se que apenas três pais possuem o Ensino Secundário, nomeadamente licenciatura. Existem cinco pais com o 2º ciclo, dez pais com o 3º ciclo e quatro pais com o ensino secundário. Contudo, é de destacar que não são referidas as habilitações literárias de quase metade dos pais.

No que se refere às atividades profissionais dos pais, destaca-se o setor do comércio, o setor têxtil e o setor da educação. Os pais desempenham funções como professores, feirantes, operadores de construção civil, vendedores, soldadores, empregados fabris, cabeleireiras, costureiras, empregados de hotelaria, polícias, auxiliares de ação educativa, restauradores e ferreiros. Mais uma vez, é de salientar que não existe informação completa de todos os pais. Da informação fornecida, todos os pais se encontram empregados; os que não se encontram empregados fazem-no por opção própria. Uma vez que o contexto familiar tem uma forte influência no desempenho e comportamento dos alunos, é importante referir que a maioria dos alunos pertence a famílias bem estruturadas.

A nível de comportamento em contexto de sala de aula, no geral, os alunos são bastante educados, respeitam os professores e os colegas de turma. A capacidade de atenção é bastante, o que facilita o ambiente de aprendizagem. São alunos participativos, entusiasmados e motivados com as tarefas propostas, capazes de esperar e ouvir o próximo. Em termos de aprendizagem, são alunos que procuram fazer as coisas com alguma perfeição. Os alunos são participativos em grupo, na sua maioria, negociam propostas e assumem responsabilidades; interiorizam regras e

rotinas de forma progressiva. Relativamente à interação com os adultos, estas denotam respeito, interagindo de forma harmoniosa com os adultos, sem nenhuma exceção. Conseguem manter diálogos com clareza e expor o seu raciocínio e as dúvidas. Quanto à interação com os pares, interagem de forma positiva em pequeno e em grande grupo, partilhando os materiais e ajudando os colegas com mais dificuldade. No que diz respeito à dualidade escola – família e vice-versa, esta é muito boa, sendo que existe um projeto entre a escola e os pais, para que estes, à vez, vão à escola falar e mostrar em que consiste a sua profissão. Existem pais bastante participativos, presentes, preocupados e interessados com as atividades em que os filhos estão envolvidos, valorizando a forma como poderiam contribuir para o desenvolvimento dos alunos e ajuda na turma. Esta dualidade é feita facilmente porque estão presentes num meio pequeno em que toda a gente se conhece e trabalha perto, facilitando o acesso à escola rapidamente.

Uma vez que se trata de uma turma mista, foi necessária uma atenção redobrada para que todos os alunos tivessem acesso às mesmas oportunidades e compreendessem os conteúdos. Fazendo um balanço da turma no que se refere às áreas disciplinares, esta é uma turma bastante satisfatória, embora com algumas fragilidades.

No âmbito do Português, alguns alunos do 2º ano apresentam dificuldades na leitura, fazendo-a com pouca fluidez, pois possuem pouco vocabulário; os alunos do 3ºano escrevem com muitos erros ortográficos e sentem muitas dificuldades em escrever e estruturar um texto.

Na área da Matemática, o 2º ano apresenta algumas dificuldades no raciocínio bem como na compreensão de problemas e, uma vez que os alunos ainda não sabem fazer o algoritmo, as tarefas estão dificultadas. No 3º ano, os alunos, na sua maioria, têm grandes dificuldades na resolução de problemas que envolvam mais do que um passo ou estratégia de resolução. No cálculo mental, são muito bons, o que, por um lado, facilita o resto da resolução do problema. Apesar de existirem algumas dificuldades, os alunos têm a noção que não compreenderam e pedem ajuda.

A área de Estudo do Meio é a que lhes provoca mais entusiasmo, tanto no 2º como nos 3º anos. Nesta área, os alunos estão sempre mais interessados, colocando diferentes questões e revelando várias curiosidades.

A área das Expressões é também uma área que lhes provoca bastante gozo e motivação.

### **Percurso da Intervenção Educativa**

Tendo em conta a importância do trabalho colaborativo no ensino, a PES está estruturada para que os mestrandos se organizem em par pedagógico durante esta intervenção, sendo este par de inteira escolha de cada um. No primeiro semestre, a PES decorreu ao longo de catorze semanas. As primeiras três semanas destinaram-se à observação da turma com o objetivo de conhecer não só as estratégias e metodologias de ensino adotadas pelo professor cooperante como também as competências e interesses do grupo. As restantes onze semanas foram distribuídas pelo par pedagógico, nomeadamente, cinco semanas de intervenção cada um, e a última semana para as duas. Apenas nos apresentávamos no contexto escolar três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), sendo que duas semanas foram intensivas e estivemos presentes nos cinco dias da semana. Apesar das regências serem repartidas, todo o trabalho, ou seja, as planificações e a preparação/construção de materiais, foi feito em trabalho cooperativo. Para a elaboração das planificações, era tido em conta o que a professora ia dizendo, ou seja, se queria que fosse feita alguma atividade em específico, aquilo que gostava de ver trabalhado com os alunos e as opiniões, para que o trabalho do par pedagógico desse continuidade ao trabalho da professora. Para que pudéssemos programar tudo o que pretendíamos abordar nas planificações, desde logo a professora cooperante nos cedeu os conteúdos que queria que abordássemos para que se pudesse pensar previamente em como fazer.

Na área da Matemática, foram abordados bastantes conteúdos, que estavam integrados nos domínios e que regem os programas desta disciplina. Para o segundo ano de escolaridade, foram abordados conteúdos como estratégias de cálculo, exercícios de cálculo mental, problemas fechados, problemas abertos, problemas com mais de um passo, pictogramas, unidade de medida – quilo, meio quilo e um quarto de quilo, tabuada do 6 e o perímetro. Com os alunos do terceiro ano, os seguintes conteúdos: unidade de medida – metro e seus submúltiplos, os instrumentos de

medida, perímetro, tangram, unidade de medida – quilo, meio quilo e um quarto de quilo, o litro e os seus submúltiplos e problemas abertos. É de salientar que tudo o que está referido anteriormente foram conteúdos novos, pois, para além destes, eram sempre lembrados os conteúdos que os alunos já tinham abordado com a professora cooperante, para consolidar conhecimentos.

Na área do Português, foram igualmente explorados todos os domínios programados: Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática. Foram vários os conteúdos lecionados no 2º ano de escolaridade: os tipos de texto (narrativo, acróstico, cartaz, carta, poema e o convite; planificação, textualização e revisão de textos; tipos de frases (interrogativa, declarativa, exclamativa e imperativa); sinais de pontuação (ponto final, vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação dois pontos, reticências e travessão); sinónimos e antónimos; campo lexical; família de palavras; adjetivos; divisão silábica e palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas; tipos de ditado; formas de saudação e despedida; acentuação e translineação. No 3º ano de escolaridade, destacam-se os tipos de texto (narrativo, poético, banda desenhada, acróstico, resumo, panfleto, texto informativo e descritivo); regras para pesquisar no dicionário; verbos regulares e irregulares e suas conjugações (1ª, 2ª e 3ª); pronomes pessoais, determinantes: artigos definidos e indefinidos, possessivos, e demonstrativos; adjetivos e os graus dos adjetivos: grau normal, grau comparativo de igualdade, grau comparativo de superioridade, grau comparativo de inferioridade; construção frásica e produção textual.

Na área do Estudo do Meio, no 2ºano de escolaridade e pertencente ao *Bloco 3 – À Descoberta do ambiente natural* e no subdomínio 1. *Os seres vivos do seu ambiente-*, foram lecionados conteúdos como “Os animais” – animais selvagens e domésticos, alimentação (herbívoros, omnívoros e carnívoros), reprodução (ovíparos e vivíparos), deslocação (ar, água e terra) e formas de revestimento (pele nua, escamas, pelo e penas). No *subdomínio 2. Os aspetos físicos do meio local* foram abordados: as Estações do ano e os Estados de Tempo. Representativo do *Bloco 5 – À Descoberta dos materiais e objetos* no subdomínio 1. *Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente* -foram abordados os diferentes materiais, as propriedades dos materiais e a utilidade desses mesmos materiais.

Para o 3º ano de escolaridade, dentro do *Bloco 3 – À Descoberta do ambiente natural e no subdomínio dos aspetos do ambiente próximo-*, foram lecionados conteúdos como os tipos de raízes (tuberculosa, fasciculada e aprumada), os animais (vertebrados e invertebrados), as classes e subclasses dos animais (anfíbios, mamíferos, peixes, moluscos, ...), os animais migratórios e não migratórios. No que se refere ao *subdomínio Aspetos físicos do meio local*, foram apreendidos conhecimentos acerca do relevo e as formas de relevo e o solo.

Na área de Expressões, tendo em conta que a intervenção apenas acontecia em três dias da semana, não era possível trabalhar as diferentes áreas dentro desta (Drama, Música e Expressão Plástica), porém, sempre que possível, era feito. Foram então realizadas atividades relacionadas com o recorte e dobragem de materiais, dobragens, origamis, colagem sobre linhas, técnica da digitinta, cores quentes e cores frias, cores primárias e secundárias, diferentes texturas e diferentes materiais e construção de mobiles.

Na área da Expressão Físico – Motora, foram trabalhados apenas três blocos, o *Bloco 1 – Perícias e Manipulações*, *Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios* e o *Bloco 4 – Jogos*. Nestes blocos, foram trabalhos jogos tradicionais que requeriam atenção, estratégia e rapidez, jogos com diferentes obstáculos de forma a trabalhar os diferentes sentidos, a fluidez, e a habilidade motora.

Apesar de existir um horário da turma pré-definido, e que as estagiárias tentaram cumprir, a professora cooperante permitia flexibilizá-lo de forma a articular as atividades. É possível verificar em algumas planificações a articulação entre as diferentes áreas, não em todas, o que se deve ao facto de ser uma turma mista, o que dificultava mais a tarefa de planificar. Como exemplo de uma planificação em que se pode verificar a articulação entre as diferentes áreas temos a planificação de uma semana completa, em que foi possível trabalhar ao mesmo tempo áreas como português, Expressão Plástica, Estudo do Meio, Formação Cívica e Educação para o Desenvolvimento (apêndice 1). Poder relacionar as diferentes áreas enriquece o trabalho do professor, mas também provoca no aluno diferentes estímulos a diferentes níveis sem que este se aperceba, assimilando e desenvolvendo muito mais as suas competências.

A avaliação dos alunos foi feita de forma sistemática através de observação direta e de registos pontuais.

Para concluir, é de salientar que todas as áreas e domínios que envolvem os programas e as metas curriculares são igualmente importantes no trabalho feito em sala de aula, sendo que umas dão mais relevância a determinados assuntos do que a outros. No entanto, saber o que é mais e menos importante cabe ao professor decidir, pois ele é o elemento essencial dentro da sala de aula, aquele que conhece os alunos e as suas necessidades. Apesar de todas as áreas serem bastante importantes, considero o Estudo do Meio uma área excepcional e da qual os alunos podem tirar grande partido para o quotidiano; os domínios de formação pessoal e social e o conhecimento das instituições são muito importantes e é uma área transversal que pode ser trabalhada em português, em Matemática e em Expressões, pois consegue-se promover atividades interessantíssimas.

Para se poderem trabalhar os blocos e os domínios, foram necessárias algumas reuniões com a professora cooperante em que se transmitiam ideias daquilo que a estagiária pretendia e do que a professora gostaria de ver trabalhado, bem como receber o feedback das ideias que queríamos pôr em prática, por exemplo, saber se a professora acharia que as atividades teriam sucesso, uma vez que conhece a turma melhor do que nós, conhece as dificuldades, as carências, as diferentes características de cada um e a forma como poderão ser colmatadas algumas dificuldades.

Quanto à participação em atividades da instituição, nas onze semanas de intervenção, foram poucas as atividades que envolvessem os alunos tanto no interior como no exterior da escola. Porém, ainda existiram algumas, como o desfile de Carnaval pelas ruas da aldeia; a festa de Carnaval; o dia dos pais, que consistia em cada pai/mãe ir até à escola e explicar um pouco da sua profissão, o que faz, como faz, que utensílios precisa e quando era possível exemplificar; o dia de aulas ao ar livre, o qual aproveitamos para fazer uma caminhada e falar um pouco sobre o relevo e os diferentes materiais, sendo que, ao longo do percurso, iam sendo lembrados conteúdos anteriores; a festa da Páscoa, em que cada turma preparou uma pequena participação para os restantes colegas, sendo que, na nossa turma, fizemos uma dança e uma aluna tocou piano.



Para concluir, foi um percurso trabalhoso, que exigiu muita atenção por parte de quem trabalha com crianças, uma vez que são seres que necessitam constantemente da nossa atenção, com formas diferentes de comunicar, de aprender, de interagir, de captar a atenção e, como tal, todos esses aspetos têm de ser tidos em conta. Como era uma turma mista, existiu sempre a preocupação de fazer diferenciação pedagógica e, dentro de cada ano de escolaridade, ir aumentando o grau de dificuldade, conforme os alunos. Em todo o percurso, o mais importante foi, sem dúvida, pensar sempre nos alunos, na forma como poderiam aprender e consolidar melhor os conteúdos.

## **CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PES (2º Semestre)**

### **Caracterização do meio local**

O contexto educativo onde decorreu a PES incidu no 2º ciclo do ensino básico, insere-se numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo. Esta cidade situa-se no litoral norte do país e é delimitada a norte pelo município de Caminha, a leste por Ponte de Lima, a sul por Barcelos e Esposende e a oeste pelo Oceano Atlântico.

O concelho de Viana do Castelo é sede de um município com 319,02 km<sup>2</sup> de área e 85 784 habitantes. Está subdividido em 27 freguesias. A freguesia onde o centro escolar está situado apresenta mais de 5000 habitantes. Está situada num contexto urbano, rodeada de comércio e empresas. Povoado desde o período da pré-história, o concelho de Viana do Castelo encerra um vasto e diverso património histórico-arqueológico, móbil para o desenvolvimento deste estudo.

A população, na maioria, tem a escolaridade obrigatória, observando-se, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, uma alta frequência do ensino superior e médio, de destacar pelas mães. No que concerne às atividades recreativas e culturais, destacam-se as relacionadas com diversas coletividades desportivas e um forte movimento associativo. No que diz respeito aos transportes públicos, verifica-se que, apesar da cobertura de rede, a população utiliza, na sua maioria, transportes próprios como carros e motos.

## **Caracterização do contexto escolar**

O centro escolar integra-se num agrupamento constituído por uma escola básica, uma escola EB 2,3 e uma escola Secundária, que é sede do agrupamento.

A escola básica de 2º e 3º ciclo ocupa um espaço amplo e com zonas ajardinadas, é totalmente vedada e estava em requalificação, quer em termos de edifícios, quer em termos de equipamentos. Apresenta condições físicas modernizada e adequadas para que seja implementada uma ação educativa de qualidade. É uma escola de médio acesso uma vez que, em horas de ponta, se torna difícil o seu acesso.

No que respeita a recursos que apoiam as diferentes áreas disciplinares, o centro escolar possui diversos materiais pedagógicos, de acesso aos docentes, aos discentes e aos encarregados de educação. Possui uma biblioteca escolar dotada de equipamento tecnológico para a elaboração de trabalhos, pesquisas e projetos, permitindo o trabalho articulado com diferentes disciplinas e o desenvolvimento de competências transversais. Segundo o projeto educativo da escola, os alunos utilizam bastante o espólio como recurso em sala de aula, em contrapartida com os números de empréstimos para casa, tendo em conta a população escolar.

Em relação aos recursos humanos, o centro escolar dispõe de um elevado número de professores titulares, dois psicólogos e dez docentes do ensino especial.

Quanto ao pessoal não-docente, existe um elevado número de assistentes operacionais, com idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos de idade, que dão assistência na gestão organizacional dos alunos nos períodos não letivos e letivos.

## **Caracterização das salas**

As salas onde a turma tinha aulas apresentavam condições favoráveis e adequadas para responder às necessidades das vinte e cinco (depois passaram a vinte e quatro) crianças que compõem a turma. Eram salas amplas, bastante iluminadas por luz natural, devido à quantidade de janelas que possuíam, favorecendo, assim, a circulação do ar, e tornando-se, nos dias de sol, salas bastante agradáveis. No que se refere à organização, as salas possuíam um conjunto de mesas alinhadas de forma a

cabem os vinte e cinco alunos. As mesas estavam em linhas paralelas. No que se refere a mobiliário de apoio, dispunham de duas estantes de arrumação de material, nomeadamente livros e material dos alunos, dois quadros interativos e um computador de suporte ao trabalho do professor e dos alunos, sempre que necessário.

### **Caracterização da turma**

A turma, na qual incidiu a intervenção, é composta por vinte e cinco alunos. É um grupo heterogéneo, com treze crianças do sexo feminino e doze crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos de idade. No que respeita a alunos com Necessidades Educativas Especiais, não existe nenhum caso referenciado, sendo existem alguns casos em verificação, uma vez que estávamos no início do ano letivo, pois alguns alunos sofrem de ansiedade e dois têm dificuldades de aprendizagem e de concentração.

Ao nível das habilitações literárias dos pais dos alunos, a maioria são licenciados ou possuem o ensino secundário.

No que se refere às atividades profissionais dos pais, destaca-se o setor do comércio, o setor da saúde, o jurídico e o setor da educação. Os pais desempenham funções como empresários, médicos e enfermeiros, advogados e solicitadores, vendedores e domésticos. É de salientar que não existe informação completa de todos os pais. Da informação fornecida, todos os pais se encontram empregados; os que não se encontram empregados, fazem-no por opção própria. Uma vez que o contexto familiar tem uma forte influência no desempenho e comportamento dos alunos, é importante referir que a maioria dos alunos pertence a famílias bem estruturadas.

A nível de comportamento em contexto de sala de aula, no geral, os alunos são bastante educados, respeitam os professores e os colegas de turma. A capacidade de atenção é bastante, o que facilita o ambiente de aprendizagem. São alunos participativos, entusiasmados e motivados com as tarefas propostas, capazes de esperar e ouvir o próximo. Em termos de aprendizagem, são alunos que procuram fazer as coisas com alguma perfeição, mas também procuram fazê-lo o mais rápido possível. Os alunos são participativos em grupo, na sua maioria, negociam propostas

e assumem responsabilidades; interiorizam regras e rotinas de forma progressiva. Relativamente à interação com os adultos, estas denotam respeito, interagindo de forma harmoniosa com os adultos, sem nenhuma exceção. Conseguem manter diálogos com clareza e expor o seu raciocínio e as dúvidas. Quanto à interação com os pares, interagem de forma positiva em pequeno e em grande grupo, partilhando os materiais e ajudando os colegas com mais dificuldade. No que diz respeito à dualidade escola – família e vice-versa, esta é muito boa, existem pais bastante participativos, presentes, preocupados e interessados com as atividades em que os filhos estão envolvidos, valorizando a forma como poderiam contribuir para o desenvolvimento dos alunos e ajuda na turma.

No âmbito do Português, alguns alunos apresentam dificuldades na gramática e na compreensão de textos.

Na área da História e Geografia de Portugal os alunos não se sentem motivados e a maioria diz não gostar, mas, em contrapartida, a maioria resolve as tarefas com facilidade e obtém bons resultados.

### **Percurso da Intervenção Educativa**

Tendo em conta a importância do trabalho colaborativo no ensino, a PES está estruturada para que os mestrandos se organizem em par pedagógico durante esta intervenção, sendo este par de inteira escolha de cada um. No primeiro semestre, a PES decorreu ao longo de catorze semanas. As primeiras três semanas destinaram-se à observação da turma, com o objetivo de conhecer não só as estratégias e metodologias de ensino adotadas pelo professor cooperante, como também as competências e interesses do grupo. As restantes onze semanas foram distribuídas pelo par pedagógico, nomeadamente, cinco semanas de intervenção cada um. Apenas nos apresentávamos no contexto escolar três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), e, segundo o horário escolar da turma em questão. Apesar das regências serem repartidas, todo o trabalho, ou seja, as planificações e a preparação/construção de materiais, foram feitas em trabalho cooperativo. Para a elaboração das planificações, era tido em conta o que os professores cooperantes iam

dizendo, ou seja, se queriam que fosse feita alguma atividade em específico, aquilo que gostavam de ver trabalhado com os alunos e as opiniões, para que o trabalho do par pedagógico desse continuidade ao trabalho do professor. Para que pudéssemos programar tudo o que pretendíamos abordar nas planificações, desde logo os professores cooperantes nos cederam os conteúdos que queriam que abordássemos para que se pudesse pensar previamente em como fazer.

Na área do Português, foram igualmente explorados todos os domínios programados: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Foram vários os conteúdos lecionados no 5º ano de escolaridade: os tipos de texto e as suas características (narrativas e descritivas); tipos de frases (interrogativa, declarativa, exclamativa e imperativa); sinónimos e antónimos; campo lexical; família de palavras; adjetivos; divisão silábica e palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas; acentuação e translineação. No 5º ano de escolaridade, destacam-se os tipos de texto (retrato, texto de enciclopédia e de dicionário, entrevista, texto publicitário, notícia e carta); Classes de palavras estudadas no ano anterior; Verbo: principal e auxiliar; Advérbio de modo, de tempo e de lugar; interrogativo; verbos regulares e irregulares e suas conjugações (1ª, 2ª e 3ª); Palavras complexas; radical e afixos; Derivação de palavras; Sinonímia e antonímia e família de palavras (alargamento); Funções sintáticas: sujeito, vocativo, complemento direto e indireto.

Na área da História e Geografia de Portugal, foi trabalhado o Bloco ***A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)***, nomeadamente os conteúdos *As Primeiras comunidades humanas na Península Ibérica* e *Os Romanos na Península Ibérica*, que possibilitaram a abordagem da Pré-História e História Antiga (conteúdos de Proto-História e de iniciação às civilizações pré-clássicas de presença mediterrânica, fundamentalmente).

A turma tinha um horário pré-definido, e que as estagiárias tentaram cumprir, mas que, os professores cooperantes permitiam flexibilizá-lo entre as disciplinas de Português e de HGP de forma a articular as atividades. É possível verificar em algumas planificações a articulação entre as diferentes áreas, não em todas, o que se deve ao

facto de apenas estarmos a estagiar em duas disciplinas. O que nos era permitido fazer, caso necessário, era articular com as aulas de Cidadania e Desenvolvimento uma vez que o professor cooperante era também diretor de turma da turma em questão. Como exemplo de uma planificação em que se pode verificar a articulação entre as diferentes áreas temos a planificação em anexo (apêndice 2). Poder relacionar as diferentes áreas enriquece o trabalho do professor, mas também provocar no aluno diferentes estímulos a diferentes níveis sem que este se aperceba, assimilando e desenvolvendo muito mais as suas competências.

A avaliação dos alunos foi feita de forma sistemática através de observação direta e de registos pontuais.

Para concluir, é de salientar que todas as áreas e domínios que envolvem os programas e as metas curriculares são igualmente importantes no trabalho feito em sala de aula, sendo que umas dão mais relevância a determinados assuntos do que a outros. No entanto, saber o que é mais e menos importante cabe ao professor decidir, pois ele é o elemento essencial dentro da sala de aula, aquele que conhece os alunos e as suas necessidades. Apesar de todas as áreas serem bastante importantes, considero a História e Geografia de Portugal uma área excepcional e da qual os alunos podem tirar grande partido para o quotidiano.

Para se poderem trabalhar os blocos e os domínios, foram necessárias algumas reuniões com os professores cooperantes em que se transmitiam ideias daquilo que a estagiária pretendia e do que o professor gostaria de ver trabalhado, bem como receber o *feedback* das ideias que queríamos pôr em prática, por exemplo, saber se o docente acharia que as atividades teriam sucesso, uma vez que conhece a turma melhor do que nós, conhece as dificuldades, as carências, as diferentes características de cada um e a forma como poderão ser colmatadas algumas dificuldades.

Quanto à participação em atividades da instituição, nas onze semanas de intervenção, foram poucas as atividades que envolvessem os alunos tanto no interior como no exterior da escola.

Para concluir, foi um percurso trabalhoso, que exigiu muita atenção por parte de quem trabalha com crianças, uma vez que são seres que necessitam constantemente da nossa atenção, com formas diferentes de comunicar, de aprender, de interagir, de captar a atenção e, como tal, todos esses aspetos têm de ser tidos em

conta. Existiu sempre a preocupação de fazer diferenciação pedagógica e, ir aumentando o grau de dificuldade, conforme os alunos. Em todo o percurso, o mais importante foi, sem dúvida, pensar sempre nos alunos, na forma como poderiam aprender e consolidar melhor os conteúdos.

## CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

### PERTINÊNCIA DO ESTUDO

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, realizou-se, no segundo semestre, um trabalho de investigação no 5º ano de Escolaridade do 2º Ciclo do Ensino Básico, numa escola localizada no concelho de Viana do Castelo.

O estudo realizado incidiu na área disciplinar da História e Geografia de Portugal, mais concretamente domínio curricular “*B: B1 – As Primeiras Comunidades Humanas na Península Ibérica e B2 – Os Romanos na Península Ibérica*” (Sousa, Albino, & Soares, 2016), com incidência em práticas consideradas pertinentes para o contexto em questão, assim como para a respetiva integração das atividades de acordo com as aprendizagens e a turma.

A opção por esta investigação surgiu por motivos distintos.

Em primeiro lugar, saliento o gosto pessoal relativamente ao currículo de HGP e às aprendizagens sobre o passado, e em especial pela Pré-História, História Antiga e pelos primeiros povos, por saber a relevância que apresentam nesta fase de escolarização, desde logo ao nível da compreensão temporal e espacial. Por outro lado, são domínios que, normalmente, não têm sido objetivo de estudos pedagógicos deste tipo, sobretudo em sede de relatórios de PES, pelo que pude apurar em consulta nos vários repositórios académicos.

A boa aprendizagem fará com que os alunos, futuros adultos e cidadãos, estejam preparados para comunicar, pois, como refere Sim-Sim (2006), ao saberem ler e compreender corretamente, facilmente comunicam e alargam as suas competências na compreensão do mundo. Além disso, a HGP tem estado no centro da mesa por questões de currículo, uma vez que tem sido retirado cada vez mais tempo de aula a esta componente letiva com as sucessivas alterações nas matrizes curriculares nas últimas duas décadas. Para além disso, ao longo do currículo e nas unidades



curriculares, tem sido pedido cada vez mais que se desenvolva o pensamento crítico e reflexivo das crianças e os futuros docentes têm sido desafiados a envolver na sua formação estas formas de trabalhar com os alunos, nas suas práticas. Naturalmente que a exiguidade de tempo letivo não possibilita que se possa avançar nesta direção, dada a pressão constante de cumprimento dos referenciais curriculares.

A escola constitui um meio por excelência para que os alunos descubram a sua identidade e as suas origens, assim como para proporcionar aos alunos momentos de debate em que possam expressar as suas dúvidas e debater estas questões e a forma como podem construir o seu pensamento com referências e valores.

Outra unidade curricular que permitiu desenvolver as nossas competências a nível desta formação foi a *Didática do Estudo do Meio* e a *Didática da História e da Geografia*. Nestas unidades curriculares aprendemos formas e métodos para utilizar em sala de aula, de modo a proporcionar aos alunos momentos de aquisição de conhecimentos enriquecedores em que eles se tornam os agentes principais das atividades. Destaca-se também a importância que tem sido dada pelo Ministério da Educação nos documentos das *Aprendizagens Essenciais* em articulação com o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2018), que contém os temas, subtemas, objetivos e descritores de desempenho a trabalhar pelos níveis de escolaridade.

Por fim, numa fase inicial da inserção na PES, estive num contexto de observação durante três semanas, o que me permitiu perceber algumas lacunas no âmbito da HGP, nomeadamente a aquisição de conceitos e formas de articular a aula com o manual escolar e as suas várias potencialidades. Numa outra perspetiva, também me apercebi de que as dificuldades de leitura de imagens eram evidentes, sobretudo no que diz respeito às capacidades interpretativas e analíticas. Assim, e depois de partilhar as minhas impressões com a professora titular, rapidamente percebi que poderia articular o meu processo de estágio com a intervenção para a dissertação.

Face ao exposto, considerei importante, em contexto de estágio, desenvolver práticas que auxiliaram os alunos a compreender como podem, através de uma ilustração, retirar informações científicas e pedagógicas pertinentes. Ao mesmo tempo, tinha a curiosidade de verificar que tipo de predisposição os alunos têm para

as diferentes atividades propostas e a forma como poderiam ser abordadas em ambiente escolar, pois “a generalização do modelo escolar e a consolidação do sistema escolar público consagrou a escola como o espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos jovens e para a interiorização dos valores fundamentais, quer individuais, quer sociais” (Mogarro e Martins, 2008, p.4). Neste caso, centrei-me na área da História e Geografia de Portugal, com principal enfoque no domínio da Pré-História e História Antiga, uma vez que, é um tema cuja lecionação e apresentação perante as turmas, nos faz mergulhar no universo da imagem, sobretudo ilustrações desenvolvidas pelos manuais, que ajudam na reconstituição dos ambientes de vida dos povos, mas também evidências resultantes do trabalho das escavações arqueológicas na obtenção de fontes primárias da maior importância. Esta forma de trabalhar permite que os alunos possam compreender e identificar que as outras questões e temáticas podem ser trabalhadas de diferentes formas e em diferentes momentos do seu percurso escolar.

Face a toda a problemática descrita, colocamos como objetivo principal deste estudo mostrar um percurso que articula as aprendizagens da HGP e um conjunto de experiências com a literacia visual. A questão central de partida é:

***Como é que a aprendizagem da Pré-História e História Antiga podem ser articuladas e relacionadas com a literacia visual?***

Pretende-se saber se é possível proporcionar aprendizagens integradas de HGP em articulação com o desenvolvimento da literacia visual. Com a finalidade de responder a esta questão, fizeram-se várias atividades que cruzam estas duas dimensões. Partindo destes pressupostos, formularam-se objetivos relativos à questão de investigação e objetivos a serem atingidos pelos alunos:

- Analisar as representações iconográficas do manual de HGP;
- Compreender o propósito das representações presentes no manual;
- Evidenciar como a iconografia influencia as aprendizagens dos alunos;
- Favorecer o relacionamento dos alunos com HGP, levando-os ao sucesso escolar;
- Aproximar e relacionar o património cultural e local com os conteúdos de HGP.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito deste estudo, houve a necessidade de fazer uma breve abordagem contextual relativamente à questão/problemática central a ser trabalhada, com o objetivo de compreendê-la melhor. Assim, pretende-se compreender o que é o manual escolar e a forma como pode ser trabalhado no âmbito da HGP. Na primeira parte apresentamos o enquadramento teórico que sustenta o nosso estudo. Apresenta-se a problematização do conceito de manual escolar, seguindo-se uma reflexão sobre a iconografia nos manuais escolares. Posteriormente, aborda-se a importância da Educação Histórica e Patrimonial, o lugar da Didática da História e Geografia de Portugal, finalizando com uma reflexão sobre o conceito de Literacia Visual e a sua importância em trabalhar as diferentes estratégias.

### O Manual Escolar

Desde os tempos mais antigos que o manual escolar desempenha uma função muito importante no processo educativo pois consegue ser o mediador entre o currículo, o programa e aquilo que o professor planifica segundo os dois últimos. Ao longo dos tempos foi-se incorporando de tal forma que se pode considerar o material didático mais utilizado até ao momento.

No que diz respeito à sua definição, há vários autores que defendem algumas teorias. Para *Gérard e Roegiers*, o manual consiste num *instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem*, enfatizando-o como recurso didático. Para o autor (Apple, 2002) a noção de manual já é mais “vasta” uma vez que na sua perspetiva o manual inclui o currículo de um certo ano escolar, ou seja, aquilo que os professores utilizam em sala de aula e que os alunos realizam. Mas também refere que o manual escolar compromete outros manuais e outras componentes de modo a auxiliar os docentes naquilo que deve ser ensinado.

Já (Choppin, 2009) coloca o manual escolar sob quatro perspetivas diferentes: a diversidade do léxico, o seu campo semântico, os suportes do manual e as duas

modalidades de difusão e de utilização, e, em último a sua metodologia. Neste sentido, na terceira perspectiva, a mais indicada para este tópico, o autor coloca a seguinte questão *ele é necessariamente um livro e um livro impresso, ou pode se revestir de outras formas e implicar outros usos?*, evidenciando a importância do manual, seja impresso ou não, ou manuscrito, *independente do suporte, é esta organização do documento – a apresentação dos conteúdos seguido de uma progressão que vai do simples ao complexo – que valida o pertencimento à categoria dos manuais escolares*, revelando que a sua organização bem como o desenvolvimento do grau de complexidade ser o mais importante. O autor remata a importância do manual escolar para o professor, *os "livros do mestre" ou "livros do professor", que são associados a determinado manual de aluno e que, seguido das disciplinas e das épocas, dá as respostas às questões ou às correções dos exercícios, ou fornece ao professor as pistas para exploração pedagógica ou ainda documentos ou atividades complementares; a segunda integra os livros que tratam de questões pedagógicas (condução da classe,...) ou didática (métodos de aprendizagem, ...) e são utilizados quando da formação inicial dos professores, (nesse caso, os mestres estão ainda na posição de aluno, eles podem aprender nos manuais como os outros) ou ao longo de sua vida ativa (aqueles da literatura profissional).*

Dos três autores citados acima, podemos concluir que dentro das suas perspectivas todos vão ao encontro da mesma finalidade, ou seja, ajudar tanto o professor, para se organizar, planificar, guiar e planejar, como o aluno para poder aprender e mais tarde rever conteúdos, estudar e exercitar o seu cérebro com propostas didáticas. Como refere Choppin *é possível considerar então que toda obra utilizada em uma instituição que ministra um ensino pode ser elevada à categoria dos livros escolares*, uma vez que são utilizados com a mesma finalidade pedagógica. Podemos também afirmar que o manual *está cada vez mais racionalizado e ligado à avaliação de programas e de medidas de competência, especialmente ao nível básico* (Apple, 2002). Através deles, os alunos compreendem e constroem os seus conhecimentos, variando conforme os professores estruturam os seus projetos de ensino-aprendizagem que estão contemplados nos manuais, e, por conseguinte, alinhavado com os programas e metas da disciplina.

*Embora possam usar outros materiais e fontes de informação, os professores parecem tender a privilegiar o uso do manual de História no processo de ensino e aprendizagem. Apesar dos manuais portugueses darem grande destaque às fontes diversificadas, respetivo questionamento e propostas de avaliação formativa dos alunos, verifica-se que o elemento do manual mais relevante para os professores é o texto de autor. (Afonso, 2015)*

Podemos concluir que, o manual escolar, é sem dúvida uma boa ferramenta de trabalho tanto para os professores como para os alunos. Por outro lado, devemos ter sempre em consideração o uso de outros materiais didáticos, que ajudem no processo de ensino-aprendizagem em junção com o manual escolar adotado, promovendo assim aprendizagens diversificadas. O manual escolar é também um fortificador de relações sociais no trabalho, uma vez que, um conjunto de professores de uma mesma escola/agrupamento e disciplina tem de o trabalhar e utilizar como recurso para a sua docência, é um *reforçador das relações profissionais do corpo docente, uma vez que dá sentido ao trabalho escolar, facilitando a sua organização e as relações sociais nas quais se desenvolve.*

## **A Iconografia nos Manuais Escolares**

No decorrer dos tempos, o manual escolar tem vindo a evoluir no sentido de melhorar a sua estética, para agradar visualmente aos alunos, mas também para se tornar cada vez mais num potencial de um ensino ativo, problematizador e significativo. Esta evolução tem-se verificado maioritariamente ao nível da iconografia, *procurando tornar-se mais sedutor e mais eficaz para ensinar o aluno da civilização da imagem. Da apresentação visual linear da informação, pressupondo uma lógica de pensamento simples, passou-se a um tipo de apresentação em que a mensagem do texto principal só se completa com mensagens anexas, quer textuais, quer icónicas.* (Carvalho, 2011). Esta preocupação central tem no aluno contemporâneo – mais “visualista” que os seus predecessores (ou mais “bombardeado” com imagens) – a sua mais sólida razão de ser.

Atualmente, as ilustrações conseguem representar cerca de 50% do manual escolar, tendo-se verificado um aumento ao longo dos últimos anos e décadas, mas ainda com bastantes opiniões e controvérsias.

Inicialmente, nos manuais escolares havia maioritariamente informação escrita, sendo a imagem mais marginal e remetida para breves apontamentos que serviam para concretizar o discurso e fixar a atenção dos aprendentes. Lentamente, a situação tem-se invertido, a imagem contém tudo, exigindo por parte de quem a vê um processo mental completamente diferente do que quando lê. Por isso é que a *informação icónica é memorizada mais facilmente do que a verbal e que, quando inserida na informação textual, esta é melhor decorada, levando os alunos a perceber melhor a matéria, este processo não é automático, sendo necessário que os alunos aprendam a retirar a informação das imagens, se exercitem na leitura de imagens* (Mandl & Levin, 1989). Apesar desta opinião acima citada, há também quem defenda que a imagem se não estiver bem estruturada, ou seja, não ilustrar informação relevante, os alunos não lhe prestam a devida atenção (Carvalho, 2011). Assim parece ser no tocante a História e Geografia de Portugal, área central deste relatório, de acordo com o estudo de Carvalho.

Ainda paira muito a dúvida se os livros com aumento das ilustrações ajudam o aluno a estudar ou se o motivam para tal (Chall & Conrad, 1991). Existe, ainda, um receio das editoras em diminuir a quantidade de texto ou uma vez que iria reduzir ao tamanho do manual – bem como a sua atratividade enquanto eminente produto de literacia visual – pensando na competitividade comercial. Existem, no entanto, muitas opiniões, nem sempre concordantes, sobre a quantidade de ilustrações e se estas são realmente fonte de conteúdo que deva ser explorado em sala (pelo professor e pelo aluno) e em casa (como trabalho individual do aluno), ou se se trata apenas de figuração meramente ilustrativa para “encher” espaço no manual.

Existem, no entanto, investigadores mais direcionados para a conceção dos manuais escolares que apresentaram alguns indicadores sobre o rácio texto/imagem por página, nos manuais escolares e de acordo com a faixa etária dos alunos e o seu nível de aprendizagem. LaSpina (1998) um grande defensor da utilização das imagens

nos manuais escolares, recomenda para o 5º e 6º anos de escolaridade, na disciplina de história, o rácio é de 65% para texto e 35% para imagens.

Em Portugal, uma aluna de mestrado desenvolveu um projeto no sentido de averiguar parte destas situações (Pereira, 2007), tendo analisado 17 manuais escolares do 1º ciclo, produzidos entre 1940 e 2005 e confirmou o que já se suspeitava: ao longo destes anos efetivamente a quantidade de ilustração nos manuais aumentou significativamente. Os livros produzidos entre 1940 e 1952 continham entre 30% a 40% de ilustrações e os livros produzidos em 2005 continham 80%, o que revela um aumento bastante significativo.

Estamos, de facto, numa sociedade mais visualista e em que a iconografia ocupa um papel determinante.

**TABELA 1 – ILUSTRAÇÃO EM MANUAIS ESCOLARES (POR DISCIPLINA)**

<b><i>Disciplina</i></b>	<b>% de ilustração</b>	<b>Ilustração por página/ Ilustração no manual completo</b>
<i>Língua portuguesa</i>	30%	Ilustração no manual completo
<i>Matemática</i>	25% - 50%	Ilustração no manual completo
<i>Ciências da Natureza</i>	50% - 70%	Ilustração por página
<i>História e Geografia de Portugal</i>	+ 50%	Ilustração por página

Fonte: LaSpina, 1998

Num estudo do final do século passado (LaSpina, 1998) aos manuais escolares de várias disciplinas, comprovou-se que o manual de língua portuguesa compreende apenas cerca de 30% de imagens e que, em muitas páginas, não existe sequer uma ilustração. Nos manuais de matemática verificou-se um aumento significativo de imagens, mas depende do manual e da editora: uns constam com 50% de ilustração e outros apenas com 25%. Nos manuais de Ciências da Natureza, as ilustrações rondam

entre os 50% e os 70%. Por último, nos manuais de História e Geografia de Portugal, a quantidade de informação icónica é diversa, sendo que na maioria das páginas ultrapassa os 50%. O investigador concluiu assim que, à exceção do manual de língua portuguesa, os restantes apresentam um número significativo de imagens, ultrapassando o valor indicado pelos especialistas. É cada vez mais importante assimilar as imagens aos conteúdos escritos uma vez que o cérebro humano retém muito mais a informação visual do que a escrita, como refere diz o provérbio *Uma imagem vale mais do que mil palavras* (Confúcio). O ser humano é automaticamente atraído pelo conteúdo visual, quer se trate de uma imagem ou de um vídeo.

De acordo com estudo recente, *os alunos não sentem dificuldade na compreensão das ilustrações dos manuais escolares, e os que sentem alguma dificuldade dizem senti-lo apenas nas ilustrações dos manuais de história e geografia de Portugal, referindo que são difíceis e complexas para a faixa etária* (Carvalho, 2011). Mas, segundo o mesmo autor, quando o aluno não consegue decifrar o objetivo da imagem, cabe ao professor adotar estratégias que os ajudem a desmistificar a complexidade da imagem, através de debates em sala de aula, leitura e análise das imagens e complementar até com alguma parte visual ou textual. Os professores, quando questionados sobre as ilustrações presentes nos manuais, dizem ser apelativas, adequadas e motivadoras, uma vez que são analisadas em conjunto com o aluno.

### **Educação Histórica e Patrimonial**

Sabemos que a disciplina de História, ao longo das últimas revisões curriculares, tem sido a mais penalizada na redução de tempo efetivo de lecionação no ensino básico. Esta redução implica, mais cedo ou mais tarde, penalizar os alunos ao nível da Educação Histórica e Patrimonial, da sua mundividência e conhecimento do mundo e da realidade política, económica, social e cultural.

Segundo Peter Lee, *a História é mais importante do que o que quer que estas coisas sugiram. A História aqui significa mais uma maneira de ver o mundo, uma maneira (relativamente) racional de lidar com o passado. Não significa o próprio*



*passado em si mesmo, de alguma forma não mediatizado, ou uma qualquer disciplina escolar. (...) Ela é, naturalmente, a aprendizagem acerca do passado produzido pela História, mas é também a aprendizagem sobre a natureza e o estatuto do conhecimento histórico.* (citado por Barca, 2000).

Ou seja, segundo a autora, é emergente “aprender a aprender história”, mostrar aos alunos que o passado de alguma forma tem importância e significado para compreender e interpretar a vida e o mundo, como nos dizem os principais Filósofos da História e do seu Ensino (de Collingwood a Jorn Rusen). E aqui se revela a importância da disciplina, onde pode existir um momento especial para este efeito, uma vez que as gerações vão passando e não estarão sempre no presente para poder transmitir estes conhecimentos no contacto direto.

Na escola, não se pretende metamorfosear os alunos em historiadores, mas sim dar-lhes ferramentas para que saibam lidar, autonomamente, com o Passado e trabalhar as evidências históricas, suscitando nos alunos a curiosidade, o interesse e o questionamento, tentando indagar o porquê deste e daquele facto/acometimento e de que forma estas questões podem ser debatidas e compreendidas.

Este trabalho em sala de aula, ao nível da História, vai ajudar a desenvolver a Educação Histórica e Patrimonial, ou seja, a aprendizagem intencional e fundamentada do passado, cruzando métodos da análise histórica e heurística com o trabalho pedagógico com evidências e documentos em sala, além de sessões *in situ* junto dos monumentos e do património local (Matos, 2008).

O papel do professor é muitíssimo importante, pois vai ajudar os alunos a compreender que a História não apareceu misteriosamente, que tem um contexto temporal e espacial, que existem factos e testemunhos que ajudam à sua compreensão. E é esta metodologia de trabalho que precisa de ser explorada em sala de aula, para que se possa trabalhar a problemática da Educação Histórica, ou seja, de que forma é possível fazê-lo.

A temática da Educação Histórica e Patrimonial tem sido alvo de forte interesse cultural e científico, a partir do início da década de 1990, tendo como grande

referência, em Portugal, a Professora Isabel Barca que, tendo feito Doutoramento na Universidade de Londres com o Professor Peter Lee (Barca, 2000) trouxe, para a Universidade do Minho, as primícias deste modelo de investigação científico-educacional.

Na área da Educação Patrimonial destaca-se a Doutora Maria Helena Pinto, orientada pela Professora Isabel Barca em Doutoramento. Segundo esta autora, importa trabalhar a problematização dos usos da História e do Património, *elaborando propostas de desenvolvimento de competências históricas e sociais dos jovens, assim como abordagens metodológicas dos educadores, tendo em atenção os documentos programáticos de História nos ensinós básico e secundário em Portugal*. (Pinto, 2016). Ao nível da Educação Patrimonial, é necessário desenvolver nos jovens, *através de um contacto direto e constante com fontes patrimoniais, nomeadamente no âmbito local, sentimentos de responsabilidade em relação ao património histórico, e de pertença a comunidades portadoras de memórias necessárias à compreensão do presente e à reflexão crítica e construtiva sobre o futuro. (...) envolvendo as escolas, e os professores de História em particular*. (Pinto, 2016)

O património de uma localidade e de uma nação é material impalpável, mas imprescindível como fonte histórica para interpretar e compreender o passado, e, através de atividades de defesa do património, formas de preservar, valorizar a cultura e partilhar identidades dos alunos para favorecer a compreensão histórica e espacial. *Torna-se, por isso, necessário refletir sobre diversas formas de abordagem junto dos educadores, procurando caminhos de exploração no âmbito da Educação Histórica e Patrimonial*. (Pinto, 2016)

Estes princípios estão igualmente consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo menciona, no 3.º, alínea a), onde se consagra que o nosso ensino deve:

*Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo*. (Pires, 1987)

Refletindo sobre o excerto acima descrito, ao nível da educação formal, é feita uma associação do património cultural às ideias de identidades e da consciência histórica e patrimonial, o que denota um enfoque na temática.

No Currículo Nacional do Ensino Básico, os alunos deveriam ter oportunidade de experimentar atividades que implicassem a aprendizagem de como saber pesquisar e tratar informação histórica e não apenas lê-la – e reproduzi-la – no manual, como saber fazer uma apresentação da mesma, fosse oral ou escrita, recorrendo ao uso de bibliotecas e museus (arquivos) para aprimorar essas aprendizagens.

O contacto direto com as fontes, as visitas de estudo e até o intercâmbio de alunos entre comunidades, culturas, religiões, entre outras, para aumentar o conhecimento histórico, enriquecendo-o através do meio direto, como refere *O Currículo Nacional do Ensino Básico incluía, ainda, referências explícitas ao contacto direto com fontes de património histórico-cultural, implicando não só o trabalho em sala de aula, mas fundamentalmente o trabalho de campo no local – em sítios históricos, nomeadamente arqueológicos, museus e arquivos.* (Pires, 1987)

Há ainda, quem defenda que a Educação Histórica e Patrimonial pode ser trabalhada e desenvolvida desde tenra idade, uma vez que desde a primeira infância, as crianças começam a sentir curiosidade pelas memórias que vão existindo por exemplo nas suas casas, com a presença de quadros fotográficos, os artefactos, os objetos, entre outros, que, assim que questionados pelas crianças ou por indicação dos pais, vão fazendo uma contextualização dos acontecimentos e das pessoas, como se estivessem a fazer uma espécie de Educação Histórica e Patrimonial da sua família. Trata-se do pensamento histórico emergente já que *é sabido que na Educação Pré-Escolar, um dos grandes desafios que se coloca às práticas educativas, é exatamente o de promover uma aprendizagem em que o contacto e a exploração do objeto de estudo sejam efetivas e estimuladoras no desenvolvimento de um espírito curioso e científico. É também este o desafio que se coloca a uma área de investigação que se confronta com uma identidade epistemológica e disciplinar essencialmente “teórica”. (...) E, por isso mesmo, promover desafios de cognição histórica na primeira infância só será possível se desenvolvermos um espírito inquiridor e “inquieta”. (...) a primeira e*

*principal prioridade é escutar as crianças, as suas curiosidades, saberes e inquietações e, daí, partir para a construção de novas realidades, de “novos” passados, ainda que sejam próximos, afetivos ou relacionais. São “esses” passados que vão possibilitar, mais tarde, compreender que, afinal, fora da nossa própria realidade, a primeira que conhecemos, estão os outros, esses desconhecidos. (Marques in Barca & Alves, 2016)*

É possível desde tenra idade trabalhar e desenvolver esta temática, e, se isto acontecer, na entrada no 2º ciclo do ensino básico, o pensamento crítico da criança já estará muito mais afeta a novas aprendizagens e novas compreensões do passado:

*Considerar as suas potencialidades e desafios entre os 3 e os 12 anos de idade é colocar o ónus da questão em aspetos outros, mais relevantes, que não uma eventual impreparação pelo nível etário para a aprendizagem da História. Entendemos – e defendemos – que a criança tem, na primavera da vida, condições únicas de vivência(s), de memórias instigadas e de valorização do património cultural existente no seu entorno mais próximo. Cabe ao/à educador/a (e ao/à professor/a) saber integrar – e gerir – essa riqueza enorme de experiências – e até sentimentos – que constituem, se devidamente enquadrados, os mais ricos elementos de uma consciência histórica emergente (Moreira & Marques, 2019).*

Se a criança/adolescente reúne neste intervalo de idades, as condições essenciais e únicas de vida que a levem a descobrir factos e realidades porque não o fazer? Cabe ao educador e professor desabrochar este sentido crítico e reflexivo das crianças, leva-as a querer saber mais, a questionar mais e a investigar mais, sim, porque na sua pré-infância é possível investigar, através do diálogo com as diferentes gerações e o contacto com objetos.

## Didática da História e Geografia de Portugal

Quando se pensa na expressão “Didática” esta remete o nosso pensamento e atenção para a *arte de ensinar com método os princípios de uma ciência ou as regras e preceitos de uma arte; Ciência que estuda os métodos e técnicas para ensinar; e, Obra ou Manual didático*. (Priberam, 2022). A introdução do conceito é devida a Jan Comenius que, em 1649, escreveu *Didactica magna* onde se propunha *um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução [...]* (Comenius, 2015).

O conhecimento didático é hoje fundamental para compreender como se podem melhorar os processos de construção e aquisição de conhecimentos, bem como técnicas e métodos diversos que enriquecem a forma de ensinar, nomeadamente no contexto formal de sala de aula, mas não exclusivamente.

Tendo em conta que as principais investigações e estudos na área da Didática se vão afirmando a partir das décadas de 1980 e 1990, período em que se vão afirmando métodos pedagógicos mais ativos e experienciais, em detrimento das tradicionais práticas expositivas, poderemos dizer que se perspetivam ferramentas diferentes de trabalhar em sala de aula, uma vez que os métodos pedagógicos e as ferramentas de trabalho eram mais escassas e menos motivadoras do que são atualmente. Esta didática “mais tradicionalista” podia-se traduzir em *planos de aula, técnicas de ensino, uso do quadro de giz e do retroprojektor (ou do episcópio para os jovens há mais tempo), impostação de voz, domínio de classe e elementos assemelhados*. (Cerri, 2017)

Com o desenvolvimento económico, social e cultural, das técnicas de pedagogia e a própria formação de professores, esta visão de didática foi-se modificando e evoluindo, adquirindo novas formas de se manifestar e gerir a sala de aula. Neste

sentido, *as mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX ocorreram articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de uma forma mais ampla, bem como àquelas ocorridas no interior dos espaços acadêmicos, escolares e na indústria cultural. (...) Assim, discutir o ensino da História, hoje, é pensar nos processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar nas fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades* (Fonseca, 2003).

Adequar os processos formativos e pedagógicos tornou-se emergente para acompanhar a sociedade nas suas variadas transformações. De modo a acompanhar este processo, Isabel Barca, na sua investigação juntamente com outros autores *apontou que era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente e que conseguissem perceber as mudanças das ideias operadas. Era necessário superar as ideias iniciais trazidas pelos estudantes para avançar em relação aos conhecimentos sobre a própria produção do conhecimento histórico. As crianças precisavam entender que aquilo que elas estudavam já havia sido estudado por alguém, e que a História não se limita a testemunhos.* (Ribeiro, et al., 2017). Este modo de encarar a construção do conhecimento histórico ajuda os alunos a não fazer julgamentos pautados no senso comum, uma vez que os historiadores trabalham em caminhos opostos, e estes caminhos é que devem ser compreendidos pelos alunos. (Ribeiro, et al., 2017) na sua investigação enunciam os pressupostos de Lee, reforçando que o autor considera que é importante trabalhar conceitos primários para posteriormente se passar para conceitos de segunda ordem e mais abstratos, de uma complexidade superior aos conceitos de primeira ordem. Para dar a perceber este modelo de trabalho, Lee desenvolveu um modelo de organização de progressão do pensamento histórico relacionado aos conceitos de segunda ordem, de acordo com os estudos que desde a década de 1970 vinha realizando, com diversos autores, no projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*).

O exemplo, dado pelo autor, funda-se nos conceitos de Empatia História e na sua progressão, através do seguinte esquema:

**Tabela 2 – Conceitos de aprendizagem histórica no projeto CHATA**

<p><i>Nível 1 – Tarefa explicativa não alcançada</i></p> <p><i>Nível 2 – Confusão</i></p> <p><i>Nível 3 – Explicação através da assimilação e déficit</i></p> <p><i>Nível 4 – Explicação através de papéis e/ou estereótipos</i></p> <p><i>Nível 5 – Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente</i></p> <p><i>Nível 6 - Explicação em torno do que as pessoas naquele tempo pensavam</i></p> <p><i>Nível 7 – Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplas</i></p> <p>Fonte: <i>Lee in</i> (Ribeiro, et al., 2017)</p>
---

Este tipo de análise e método de organização permite compreender como é que o aluno relaciona o passado com o conhecimento sobre o passado e, neste caso, da empatia, os alunos não julgarem os seres humanos do passado como menos capazes e compreenderem que o que mudou foi o pensamento em relação às diferenças culturais

Em termos de evolução, os professores do hoje têm ao seu dispor imensas ferramentas, quer digitais quer analógicas, quer de contacto direto ou indireto. Se pensarmos nas ferramentas analógicas, aquelas que não envolvem tecnologia, em que se utilizada o quadro e o giz, as diferentes cores de canetas e marca texto para atrair a atenção dos alunos, entre outros. As ferramentas digitais, as que envolvem tecnologia, são aquelas que atualmente motivam mais os alunos, e porquê? Porque através do uso de computadores, aplicações, é possível abordar os conteúdos, neste caso de História e Geografia de Portugal. Os vídeos e apresentações podem ser mais motivadores do que ouvir o professor a falar sobre os conteúdos ou a escrever no caderno diário, e,

posteriormente exercitar. Através das aplicações e da didática trabalhada através de processos digitais, é possível na mesma analisar fontes históricas, fazer roteiros virtuais a destinos que seria impossível os alunos irem presencialmente, entre outros. *Estamos em plena transição entre um paradigma da Didática da História entendida como disciplina voltada à especificidade do ensinar História na escola, uma disciplina do “como”, para um novo paradigma da Didática da História, em que se agregam muitas perguntas ao “como”: “porquê”, “para quem”, “para quê”, “desde quando”, “a partir de quê”, entre outras tantas indagações.* (Cerri, 2017)

Podemos também nos interrogar sobre o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (T.I.C.) no processo de ensino-aprendizagem e, mais em específico, na área do ensino da História e Geografia de Portugal, bem como as suas vantagens e desvantagens, e a forma como as podemos adequar ao currículo e à heterogeneidade dos alunos. Os avanços tecnológicos vieram transformar o ensino e o que era o *conceito de ambiente de aprendizagem era caracterizado por todo o contexto que abrangesse três dimensões, o tempo (associado a um horário), o espaço (sala de aula) e o lugar (instituição escolar).* (Sousa, 2018) e, estas três dimensões foram reformuladas e passaram a ser quatro, englobando o espaço (físico, social e virtual); tempo (planificação); recursos (materiais científicos, pedagógicos e tecnológicos) e as estratégias (expositivas, interativas, colaborativas e de trabalho individual).

As tecnologias vieram permitir gerir e manter as fontes de informação e conhecimento como também diversificar e enriquecer a informação. Os ambientes de aprendizagem ficam assim mais enriquecidos e permitem ao docente adotar estratégias de forma a utilizar estes recursos tecnológicos nas suas práticas letivas, *estas poderão representar uma oportunidade que envolva docentes e alunos numa utilização mais competente, eficaz e motivadora dos recursos ao seu dispor em ambientes de aprendizagem versáteis, interessantes, poderosos e sociais* (Sousa, 2018).

É possível afirmar que existe uma diversidade de formas de ensinar e aprender história no decorrer do processo de ensino-aprendizagem previstos no Currículo Nacional. A nível nacional e de apoio ao professor este tem em seu alcance o *Currículo Nacional, as Metas Curriculares, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*



*Obrigatória*, e neste refere imensas vezes a necessidade de integrar a prática das T.I.C nas práticas pedagógicas, e as *Aprendizagens Essenciais*, que ajudam a trabalhar e explorar a didática e *é preciso reconhecer o óbvio: o professor de história não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos* (Fonseca, 2003).

Se o professor diversificar as formas de trabalhar em sala de aula, pratica a didática, explora os sentidos dos alunos e desenvolve o seu pensamento crítico e reflexivo, possibilitando o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da compreensão histórica. Mas esta perspetiva de ensino temático e multicultural *deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente. (...) É na ação que os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem significados diversos. Isso exige de nós, professores de história, sensibilidade, postura crítica, uma reflexão permanente sobre as nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de rever saberes e práticas*” (Fonseca, 2003). O professor de história, e de outra disciplina, deve procurar ser curioso e saber sempre mais, atualizar-se e investigar, de modo que a construção e preparação das suas aulas as tornem únicas, dinâmicas e motivadoras, envolvendo formas lúdicas com estratégias que envolvam a aquisição dos conteúdos.

É importante e fundamental pensar em novas construções de propostas pedagógicas envolvendo as múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas, afetivas, éticas e estéticas. Sabemos que a educação e formação pessoal do ser humano não é tarefa exclusiva da escola, mas conforme as mudanças sociais foram surgindo, a escola começou cada vez mais a ter uma participação ativa neste processo com a ajuda das famílias. Salienta-se a importância e o interesse no uso de fontes patrimoniais para o ensino e aprendizagem da História uma vez que para além do património *in situ* (Matos, 2008) há também a possibilidade de os alunos visitarem museus, centros interpretativos, exposições que, na área da História Antiga e da Arqueologia são fundamentais para a construção de uma literacia patrimonial mais “visual”, trabalhando em paralelo com conceitos de compreensão histórica e compreensão espacial e temporal. O património tem uma história e *para interpretarmos as imagens*

*que o “espelho do património” nos reenvia, devemos, antes de mais, “compreender como a grande superfície desse espelho foi constituída, pouco a pouco, pela soma e fusão de fragmentos, a princípio chamados antiguidades e, depois, monumentos históricos* Choay in (Pinto, 2012). Tal como o património, a consciência histórica é uma construção simbólica, em que os alunos vão comportando processos de apropriação simbólica do real. Esta valorização passa pela importância simbólica que a comunidade exerce sobre o património e que assim é possível garantir uma continuidade entre o passado e o futuro, *na sua orientação temporal, a consciência histórica do sujeito liga o passado ao presente de forma a conferir à realidade presente uma perspectiva futura.* (Pinto, 2012)

Esta referência ao futuro está implícita na interpretação histórica do presente e esta interpretação histórica fica mais bem desenvolvida se trabalhada segundo os fatores abordados.

## **Literacia Visual**

Para se falar em Literacia Visual, podemos começar por desarticular o conceito e tentar perceber o que é a literacia, e, esta, segundo o dicionário poderá querer dizer *capacidade de ler e escreve; capacidade de usar a leitura e escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade* (Infopédia, 2022) ou seja, o modo como usamos o *saber ler*, interpretar e escrever para adquirir novas competências, ferramentas e saberes mais vastos, cruzando distintas áreas de conhecimento.

Em Portugal, o conceito de Literacia Visual é relativamente recente. Surgiu em 2001, aquando da publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* e, até aqui, o conceito de literacia visual estava apenas ligado ao conceito acima citado pela Infopédia, ou seja, à capacidade de ler e escrever. No documento fornecido pelo Ministério da Educação este define a literacia das artes (conceito apresentado no currículo), dizendo que

*(...) pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada parte arte, para poder perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural a que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.*  
(Educação, 2001)

A definição apresentada pelo Ministério da Educação vai ao encontro do que é referido na definição de *multiliteracias*, ou seja, a literacia nas suas múltiplas dimensões. Esta dimensão engloba em si três áreas de competência ligadas ao campo das artes: *a comunicação, que se relaciona com a capacidade de ler e escrever nas diferentes linguagens (...), a criação, que se relaciona com a capacidade de usar, com sentido de forma crítica e criativa (...)* e *a compreensão, que se relaciona com a capacidade de entender as obras de arte nas diferentes dimensões do seu contexto.*  
(The New London Group, 1996)

Para que um aluno consiga adquirir Literacia Visual e saber praticá-la, deve saber primeiro como analisar, interpretar, avaliar e criar, ou seja, trabalhar as multiliteracias acima referidas, entre saberes que circulam pelos seus manuais, sejam estes objetos de estudo orais, visuais, auditivos ou escritos. Só assim conseguirá fazer análises concretas.

Ricardo Reis admite haver uma polémica em torno da designação uma vez que *a palavra literacia (que se funda na ideia de ler) não deverá aparecer associada à palavra visual, pois as imagens não se leem, vêem-se!* (Reis, 2011). Mas será que as imagens não se podem mesmo ler? Mais à frente abordaremos.

*“(...) narramos quando vemos, porque ver é complexo como tudo.”*

(Bernardo Soares, 2012)

Partindo da expressão acima, podemos falar um pouco da questão levantada por Ricardo Reis. Realmente, as imagens não se leem, pois usamos a visão para extrair dela informações, mas, ao fazermos essa extração da informação automaticamente o nosso cérebro está a tentar fazer uma leitura representativa das imagens, para delas podermos compreender algo. Ver é complexo, pois exige conhecimentos de conceitos básicos. Imaginemos um bebé de meses, quando lhe é captada a atenção por imagens, este olha para ela por causa das suas linhas, traços, formas e cores, mas não sabe dizer o seu nome, ou seja, não sabe o seu conceito, mas porquê? Porque este tipo de informação ainda não foi trabalhada. Gradualmente, quando os adultos começam a atribuir nomes aos objetos, coisas ou animais, os bebés vão estabelecendo ligações e conexões e compreendendo que por exemplo o que está na imagem é uma bola. Quando a observa e sabe a sua representação automaticamente narra aquilo que vê, aponta e diz “bola”. E neste momento percebemos a expressão de Bernardo Soares:

*Aquilo que vemos é afinal o que podemos ali interpretar, ou, de outra forma, vemos o que queremos e sabemos ver. (Gil, 2011)*

Em condição adulta podemos transformar os conceitos: uma bola nunca vai deixar de ser uma bola porque o conceito está hipoteticamente cimentado, mas, onde está a bola, o que está a fazer e até as suas cores, podem ser interpretadas da forma que o adulto quiser e aqui transformar os conceitos. De acordo com a principal referência teórica atual da literacia visual, Isabel Capelo Gil, aquilo que vemos vai remeter para um pensamento e uma forma de interpretar, *ou seja, o objeto deixa de ser entendido como mera refração da vontade de um Eu do olhar que hegemonicamente dele, toma posse, mas permite-se uma autonomia que se manifesta no suscitar da informação.* (Gil, 2011)

A História e Geografia de Portugal tem uma função icónica muito representativa que se baseia na reconstrução simultaneamente textual e visual da disposição do espaço e do tempo. Mas, é na sua linguagem que a visualidade da memória, ou seja, as reminiscências do que ocorreu em determinados momentos e factos, adquire uma dimensão mais representativa e se pode nela trabalhar a literacia visual e neste entrar o processo de narração.

*A construção visual do social e da cultura constitui-se como marca do novo paradigma do século XXI. Esta visualidade complexa requer uma nova literacia, que possibilite um entendimento competente dos dispositivos de olhar que permeiam as sociedades, das estratégias de poder que constituem os campos de visibilidade e invisibilidade e a decifração dos poderes oblíquos que se refratam através dos suportes tecnológicos da imagem, da fotografia e cinema aos videojogos e às novas plataformas de interação virtual (Gil, 2011).*

Vivemos em pleno século XXI onde o ser humano é constantemente bombardeado por informações. Em todas estas informações que nos chegam é necessário utilizarmos um filtro e tentar compreender o que serão informações formais e informais, úteis ou inúteis dependendo do seguimento da rotina. E o mesmo acontece com os alunos, que no seu dia a dia escolar são bombardeados com informações que precisam de filtrar para poderem absorver apenas aquilo que lhes vai ser útil e que podem retirar algum conteúdo. Fazendo o exercício da literacia visual, em que olhando para a imagem, esquema, gráfico, entre outros, tenta perceber e narrar os acontecimentos de forma a construir conhecimento. Mas como poderá um aluno, neste caso em específico, trabalhar uma imagem? Para tal precisar de seguir três passos: ver, compreender e analisar. A imagem existe em função de um recetor, recetor este que vai ver, compreender e analisar a imagem de modo a perceber se ela pertence ao imaginário e ao imaterial ou se tem algum conteúdo que seja de valorizar. É do conhecimento geral que *os ecrãs (a antiga televisão, em proliferação digital, e os computadores), os livros, a imprensa, os museus, a publicidade, põem-nos quotidianamente em contacto com representações* (Gervereau, 2007) ou seja, é estritamente necessário que se saiba se é fundamental ignorar ou consumir essa mesma informação. Na maioria dos casos, os indivíduos são em quase 90% do seu dia “cegos”, ou seja, filtram as informações e ignoram-nas, de modo a não perturbarem a sua rotina, pois estas formas icónicas que existem na sociedade se fossem traduzidas em áudio seriam centenas de mensagens verbais e o ser humano não aguentaria. *A compreensão dos ícones é uma operação útil, voluntária e circunstancial* (Gervereau, 2007).

*“Observar uma imagem, de modo diferente do que com uma simples intenção de consumo fugaz, é fazer-lhe perguntas.” (Gervereau, 2007)*

Seguindo a lógicas dos três passos para analisar uma imagem, e indo ao encontro da citação acima, pensaremos numa imagem e:

*Passo 1: Ver – Vamos ver a imagem, olhar para ela com olhos críticos para poder responder perceber se somos capazes de responder ao passo 2.*

*Passo 2: Compreender – Compreendo se a imagem me é útil ou é meramente ilustrativa. Se considerar útil passo ao passo 3.*

*Passo 3: Analisar – De que forma posso analisar a imagem? Como refere Gervereau – fazendo-lhe perguntas, neste caso, a pergunta seria “O que vemos?”*

Fonte: Gervereau, 2007

Este tipo de análise depende, contudo de quem a está a analisar para dar continuidade às questões. Segundo Gervereau se for um historiador de arte a analisar uma imagem vai ter interesse em saber o estilo do documento, compreender os aspetos gráficos para poder contextualizar temporalmente, vai interessar-se pela técnica e pelo material, se está assinada, entre outras perguntas. Se se tratar de um semiólogo, ou seja, aquele que se preocupa com a comunicação humana, vai remeter as suas perguntas para o sentido da imagem, ou seja, aquilo que o artista quer exprimir e de que símbolos se serviu. Se for um historiador (por exemplo, dedicado ao período da pré-história) os seus interesses vão cair sobre a sua datação, o autor, como foi interpretada na época em questão, qual foi a sua função uma vez que consideram não se poder falar de uma imagem sem estas respostas.

Descrever e analisar uma imagem pode parece algo simples. Mas, em sala de aula, esta simplicidade depressa se pode tornar num abismo para um aluno quando lhe é pedido para descrever a imagem sem saber nada sobre ela. Para ajudar o aluno este pode guiar-se por grelhas de análise, criadas por si ou pelo professor e a partir dali partir para a sua descrição. A relação texto-imagem, caso exista, deve ser também

considerada para a análise da imagem. Esta capacidade de análise é do conhecimento de todos que *tem maior/menor leitura dependendo da capacidade do observador em perceber/ dominar/ utilizar as regras da linguagem visual, sendo esta um modo de comunicação que tem uma estrutura comparativamente muito organizada* (Ribeiro, 2005)

Ler uma imagem é muito mais do que apenas olhar. Trata-se de um ato reflexivo pelo observador. Didaticamente é possível ensinar o aluno em História e Geografia de Portugal a ler as imagens representadas no seu manual de uma forma reflexiva, desde que para isso, haja suporte básico sobre os conteúdos e:

*Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.* (Emília Ferreiro)

No pensamento humano está o maior trunfo de qualquer sociedade, independentemente do objetivo.

Importa, por último, clarificar as épocas cronológicas que, dentro da periodização definida pela historiografia, dão corpo a este estudo de investigação.

## **Paleolítico**

O Paleolítico corresponde ao primeiro período da Era Quaternária (cerca de 2,5 milhões de anos AC – 13 000 anos AC). Os primeiros povos trabalhavam a pedra como matéria-prima fundamental ao fabrico de instrumentos que os auxiliavam no dia a dia. Durante este período, o Homem era essencialmente nómada, sobrevivendo ao que recolhia da Natureza. Em grupos pequenos, percorriam vários territórios em busca de alimentos como frutos, raízes e carcaças de animais mortos. Nesta altura conseguiam caçar apenas pequenos animais. Viviam ao ar livre ou em cavernas, conforme as alterações climáticas da Era. As principais matérias-primas para o fabrico de instrumentos/ utensílios eram o sílex, o quartzo e a quartzite. Para trabalharem a matéria, batiam uma pedra sobre a outra e componham-nas com paus. Gradualmente, surgiram os bifaces, os picos, os *choppers*, os raspadores e as machadinhas. Estes instrumentos tinham várias funcionalidades como o corte da carne, o esmagamento

dos ossos de animais de forma a retirar a parte nutritiva do tutano e fazer raspagem em peles para fazerem agasalhos e abrigos. Segundo a (Infopédia, 2022) em Portugal existe uma grande riqueza paleolítica, sendo conhecidas várias localidades de arte rupestre e, a mais recente do ponto de vista da descoberta arqueológica (mas não da cronologia), no Parque Arqueológico do Vale do Coa, Património Mundial da UNESCO, que constitui uma das mais ricas, profundas e complexas manifestações de arte rupestre da Europa e, muito possivelmente, uma das mais significativas e numerosas em todo o planeta.

## **Mesolítico**

O Mesolítico corresponde ao período da história em que se faz a transição entre o Paleolítico e o Neolítico. Este período existiu em algumas partes do Mundo, onde não ocorreu transição direta do Paleolítico para o Neolítico. Os hábitos e costumes destes povos eram basicamente idênticas aos do Paleolítico, embora com algumas paragens de inverno acampamentos de verão. Nestas paragens e acampamentos começaram a ter a perceção dos recursos, que eram suficientes e regulares e dali começaram a praticar a sedentarização.

## **Neolítico**

Trata-se de um período da Pré-História que se estendeu entre cerca de 7000 a.C. e 2500 a.C. É caracterizado pela utilização da pedra polida e por profundas transformações económicas nas sociedades, nomeadamente aparecimento e desenvolvimento da agricultura e pastorícia. Os povos deste período passaram de nómadas a sedentários, uma vez que necessitavam de estar num determinado local para poderem praticar as novas inovações como a agricultura, a pastorícia e a domesticação de animais. Com o desenvolvimento destas, o Homem necessitava de instrumentos mais eficazes para poder realizar algumas atividades específicas como: abater árvores para criar campos de cultivo (praticar a agricultura) e aqui utilizavam os machados de pedra polida e para lavrar a terra as chamadas enxós. Com o



desenvolvimento da agricultura começaram a surgir os alimentos dela praticados e havia necessidade de fazer o seu armazenamento para utilizarem mais tarde, e aqui surgiu outras técnicas, a da cestaria e do fabrico de artefactos em cerâmica. Armazenando os cereais, passaram posteriormente a produzir farinhas através do auxílio dos instrumentos criados pelos povos como as mós de sela e almofarizes.

Uma vez criadas minimamente as condições para se manterem num determinado local, começaram a viver e formar aldeias, junto dos terrenos de cultivo, do mar e do rio, onde pescavam e apanhavam marisco. Construam cabanas com ramos e barro. Como lazer observavam muito a natureza, verificando a existência de fenómenos que não conseguiam compreender, mas que começaram a respeitar introduzindo uma espécie de religião. Esta consciência passou a ser materializada quando enterravam os seus Homens, fazendo um ritual em Antas ou Dólmenes.

### **Calcolítico**

Período compreendido entre os 3300 AC e os 1200 AC e que faz de transição entre o Neolítico e a Idade do Bronze. Este período ficou marcado principalmente pelo uso do cobre pelos seus povos. A partir do Calcolítico também foi possível verificar alterações na relação do homem com o meio, tornando-se frequente as ocupações em abrigos ou áreas abertas. Nos locais arqueológicos onde passaram povos deste período é possível observar cerâmicas, objetos de cobre, pedras com formatos de moinhos, machados, pontas de seta, sementes de cereais, legumes e frutos a indiciar várias atividades domésticas e rituais, de um quadro de vida agrário e pastoril.

### **Idade do Bronze**

Trata-se de um período da história (ca. 3300 AC – 700 AC) que fica marcado pelo avanço tecnológico mais especificamente no domínio da metalurgia. Dava-se uso ao cobre, mas este começou a ser pouco eficaz nas suas utilizações e o Homem percebeu que se fundisse estanho com cobre o resultado era um metal mais resistente denominado Bronze. E assim surgiu. O bronze é um metal de deterioramento lento, ou

seja, permite a sua utilização mais longínqua. E, nesta fase da História, o Homem desenvolvia-se socialmente fazendo trocas comerciais. Nessas trocas, os instrumentos que possuíam bronze eram utilizados nas trocas comerciais, como por exemplo o machado de bronze (machados de talão) era usado como moeda. As crenças religiosas deram continuidade da Pré-História, mas especificamente do Neolítico e dos Povos Sedentários. Junto dos mortos eram colocadas oferendas como flores e comida o que comprovava que estes povos achavam que existia vida para além da morte, acreditando em crenças religiosas.

## **Idade do Ferro**

Este período histórico teve início em meados de 700 a.C. e foi pautado pela proliferação de povoados que se gostavam de povoar em elevadas altitudes. Este facto reflete o período de instabilidade que viveram, uma vez que estavam em constante confronto com diferentes grupos étnicos uma vez que todos tinham em vista o controlo do poder económico e político dos territórios. Nesta época predomina o desenvolvimento do ferro e assim novas formas de trabalhar a pedra e construções mais eficazes e resistentes. As casas passaram a ser em pedra, de formato circular e cobertas com colmo ou giesta.

Importa dizer que é nestes períodos (Idade do Bronze e do Ferro) que Celtas e Iberos vão desenvolver a sua ocupação e desenvolvimento da península ibérica, até ao momento em que caminham para uma “fusão”.



**Figura 1 - Linha cronológica com alguns períodos cronológicos trabalhados (Fonte: Elaboração própria)**

## **Idade Antiga**

Este período cronológico inicia-se com a descoberta da Escrita, por volta de 5000-4000 anos antes de Cristo, tendo como grande enfoque as civilizações pré-clássicas orientais (Suméria, Babilónia, Assíria, Egipto e Hititas). Seguir-se-ão as grandes civilizações clássicas grega e romana e todo o processo de construção imperial característica desta última.

É também neste período histórico que os lusitanos se vão afirmando numa parte do território que hoje designamos de português e que, mais tarde, os fará entrarem em confronto com os romanos.

## Estudos Empíricos

São apresentados, de seguida, alguns estudos no âmbito das aprendizagens de HGP e do trabalho com a Literacia Visual. É de realçar que a preocupação em integrar a novas abordagens no currículo de HGP tem crescido significativamente, o que mostra, por parte dos professores, uma preocupação relativamente aos benefícios que este tipo de atuação pode causar nos alunos, contribuindo para aprendizagens mais dinâmicas e experiências diversificadas que vão ao encontro da realidade. Precedeu-se a uma pesquisa no repositório da Biblioteca do Conhecimento Online (B-ON), limitando-a apenas para investigações em países em que a língua oficial fosse o português, não esquecendo que a investigação deveria decorrer ou no 1º Ciclo ou no 2º Ciclo. De todas as investigações encontradas, as que considerei mais significativas para o estudo foram as seguintes:

O estudo realizado por Alda Maria Cardoso Monteiro Rodrigues Viola, intitulado “Avaliação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal: Um estudo no 5º ano de escolaridade”. Este mostra que, o novo conceito de ensinar e aprender obriga à aquisição e introdução de novas abordagens por parte dos professores para colocarem em prática em sala de aula de modo a fazer uma avaliação mais significativas das aprendizagens. Finaliza o seu estudo referindo que está cientificamente comprovado que a utilização e aplicação de novos recursos ligados à sociedade, ou seja, inovadores, revelam-se essenciais no decorrer do percurso de ensino-aprendizagem do aluno, como por exemplo o uso do quadro interativo para a promoção de tarefas em grupo, de jogos de consolidação de conteúdos ou de visualização de vídeos.

O estudo realizado por Isabel Cascão, intitulado “O (in)sucesso na disciplina de História e Geografia de Portugal: fatores explicativos”, evidencia também os principais fatores que levam ao (in)sucesso nas aprendizagens dos conteúdos de HGP no 5º ano de escolaridade. Estes fatores variam entre a motivação, o tempo, os métodos e os recursos utilizados. Mas, apesar destes fatores, o impacto familiar também é considerável uma vez que segundo a autora, as famílias têm muitas expectativas positivas em relação ao futuro pessoal e profissional dos seus educandos, mas depois

tendem a desvalorizar a aprendizagem formal, nem sempre se empenhando na vida escolar dos alunos, podendo ser causador de algum dos fatores acima descritos. Este tipo de conexões entre a escola, a formação cívica e o aluno potencializa nele um aumento da disposição para, no futuro, as crianças conseguirem resolver problemas, serem capazes de dar resposta crítica, melhorando a sua vida e a dos outros em sociedade.

No caso do estudo feito por Paulo da Brázia intitulado “Aprendizagem pela Imagem – Caso Prático nas disciplinas de História e de Geografia” este refere uma vez mais que a imagem é um objeto inteligível e didático e muito poderoso como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do seu estudo evidencia o que referi na fundamentação teórica acerca das análises das imagens, ou seja, trabalhou a forma como devemos analisar uma imagem, ou seja, sabermos olhar e ver e dali fazer reflexões. Ao longo do percurso variou a utilização dos recursos icónicos em sala de aula, como as fotografias, os mapas, as ilustrações, as gravuras, objetos físicos, filmes, banda desenhada e esquemas. Através do uso das diferentes formas icónicas, incentivou os seus alunos a construir uma memória mental com base na visualidade, ou seja, nas suas aulas, as imagens foram parte integrante das mesmas. No final do seu estudo, Brázia conseguiu identificar três tipos de memorização, a motora, a física e a visual e que este tipo de tarefas é bem visto pelos alunos uma vez que desperta neles a curiosidade, sentido inato dos jovens.

Ricardo Pinto, ao longo do seu estudo intitulado “O Impacto Visual na (Re)Construção do conhecimento histórico – olhares dos alunos sobre imagens da contemporaneidade” refere que apesar deste não ser um tema novo, constituem um assunto muito relevante a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem. As imagens e os seus conteúdos continuam a ser alvo de grandes dificuldades de interpretação por parte dos alunos uma vez que se tornam difíceis de compreender e interpretar. A imagem, atualmente, é um dos elos mais importantes da comunicação, uma vez que estão presentes em 90% do dia a dia e acaba por ser o meio mais eficaz de comunicação entre o homem e o seu meio. Portanto, tona-se cada vez mais emergente a ação desenvolvida em contexto de sala de aula para que o aluno consiga mobilizar conteúdos.

## METODOLOGIA

Esta secção tem como principal objetivo apresentar o percurso metodológico adotado na realização deste estudo. Aqui, apresentam-se as opções metodológicas, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a intervenção educativa, com a apresentação e descrição das atividades, seguindo-se o procedimento da análise de dados.

### Opções Metodológicas

A investigação nunca acontece fora do tempo e do espaço. Está sempre contextualizada no modo e na forma como é pensada e desenvolvida.

Para ela, partimos sempre de uma situação, de um ponto de vista ou de um conjunto de conhecimentos que constituem o móbil do trabalho. Parte-se para investigar mais quando se sente necessidade (e curiosidade) de expandir o conhecimento, ou esclarecer dúvidas, procurando sempre respostas com o máximo rigor. Sempre que um investigador pensa numa nova investigação, esta tem o seu fundamento e, segundo Coutinho (2014), o investigador não é uma *tábua rasa*, sendo que existe sempre um conhecimento anterior proporcionado por outros investigadores. Daqui decorre a importância e necessidade de se fazer uma revisão de literatura séria e aprofundada.

Quanto às opções metodológicas, estas dizem respeito às escolhas feitas para que se consigam alcançar os objetivos inicialmente delineados, responder às questões e originar novos conhecimentos. Nas opções metodológicas, incorpora-se a metodologia, os métodos e os instrumentos que se utilizam. A metodologia ajuda a refletir sobre o assunto em questão e a traçar o caminho, *velar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcance, clarificar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação* (Coutinho, 2014). Neste âmbito e contexto, o ponto de partida para a realização desta investigação alicerçou-se num

paradigma de investigação de natureza qualitativa, uma vez que nos interessava abordar questões sociais e educativas sob o ponto de vista dos sujeitos em questão, *para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles* (Coutinho, 2014).

A investigação qualitativa é fundamental para a compreensão dos processos utilizados pelos alunos e o investigador encontra-se presente na realidade dos sujeitos a estudar. De referir que este fator foi imprescindível para compreender as necessidades dos alunos de forma a focar nos objetivos pretendidos e no trabalho que poderia ser desenvolvido com os alunos ao nível das aprendizagens em HGP com as experiências em literacia visual. Neste caso *o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda de problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções* (Fernandes, 1991). O estudo qualitativo tem a vantagem de poder gerar novas e boas hipóteses de investigação, uma vez que se utilizam técnicas como entrevistas detalhadas, observações minuciosas ou análise de produtos escritos. Através destes fatores, podem-se identificar variáveis relevantes para o estudo do ensino e da aprendizagem que não são facilmente detetadas através de outros métodos. Assim, a qualquer momento, e uma vez que o investigador está diretamente relacionado com os sujeitos, pode delinear novos métodos e novas estratégias para conseguir alcançar os seus objetivos e as suas respostas iniciais:

Qualitative methods such as interviews, observations, and document reviews are predominant in this paradigm. These are applied in correspondence with the assumption about the social construction of reality in that research can be conducted only through interaction between and among investigator and respondents. (Mertens, 2010)

Para além de uma investigação do tipo qualitativo, achou-se pertinente ter em conta a contribuição do método do estudo de caso, uma vez que este:

Consiste na observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (...) começando pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do

trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspetos a aprofundar. (Bodgan e Biklen, 1994)

Um estudo de caso tem a particularidade de permitir desenvolver as ideias e projetos iniciais e, ao longo da investigação, poder desenvolver novos projetos que podem ser úteis ou que surjam por coincidência, sendo pertinente o seu estudo. Sabemos que um estudo de caso em educação exige profundidade e densidade próprias de uma investigação com longa espessura temporal que, infelizmente, não se compadece com a duração efetiva da Prática de Ensino Supervisionada. De todo o modo, o olhar próximo e perscrutante desta técnica metodológica, auxiliou-nos num melhor desenho da proposta pedagógica que se desenvolve neste relatório.

Neste tipo de *design*, a área de trabalho torna-se mais limitada e a recolha de dados bem como as atividades a trabalhar são canalizadas em função do que se quer investigar, dos sujeitos ou dos materiais. No momento da observação, o investigador tem de ser capaz de ter sentido crítico para conseguir selecionar a informação mais pertinente e o que considera mais importante para a investigação. Segundo o estudo feito por (Yin, 1994) a estratégia que cada investigador vai adotar é o fundamental, não é de todo importante a experimentação, mas sim as estratégias, e, estas podem passar por “provas” ou simplesmente começar com hipóteses que sustentem os passos seguintes. Existem, no entanto, alguns cuidados fundamentais para assegurar ao investigador uma “boa entrada” no campo de estudo como por exemplo *antecipação de contactos com possíveis entrevistados ou geradores das organizações que serão sujeitos/ espaços de pesquisa; organização do material necessário à pesquisa (equipamentos de gravação, material para notas, etc.); e, estabelecimento do cronograma das pesquisas de campo.* (Yin, 1994)

O nosso estudo teve ainda importantes contributos da metodologia da aula-oficina, idealizada pela Professora Isabel Barca (2004) como um dos fundamentos de trabalho didático em Educação Histórica na sala de aula. Segundo esta proposta, o professor, enquanto investigador social, deve promover a construção de competências de análise e interpretação (onde a dimensão da literacia visual é importante),



valorizando as aprendizagens ativas e não a tradicional aprendizagem mnemónica com base em aulas expositivas. As competências fundamentais que, na área da História e Geografia de Portugal, são desenvolvidas são o *tratamento de informação/utilização de fontes*, a *compreensão histórica (temporalidade e espacialidade)* e a *comunicação em história e geografia*.

## **Participantes**

A investigação decorreu numa das escolas situadas no concelho de Viana do Castelo, pertencente à rede pública, numa turma de 5º ano de escolaridade. A turma era constituída por vinte e cinco alunos, sendo que um deles depois foi transferido, pois mudou de concelho de residência e, portanto, deixou de ser considerado uma vez que participou apenas numa atividade. A turma apresentava diferentes ritmos de trabalho, mas com bastante autonomia na realização das atividades propostas. Eram alunos desinibidos, o que facilitava a exposição quando sentiam dificuldades ou precisavam de ajuda. Tratava-se de um grupo heterogéneo com doze alunos do sexo feminino e treze alunos do sexo masculino. Destes vinte e cinco alunos que contemplam a turma um tem necessidades educativas especiais (NEE).

De um modo geral, os alunos sentiam-se interessados pela disciplina de HGP, apesar de referirem verbalmente o desagrado pelas tarefas e pela rotina das aulas. Este sentimento constituiu-se como uma oportunidade de, apostando na literacia visual e no discurso de pendor mais visualista, se poderem obter melhores resultados e, sobretudo, uma maior motivação e envolvimento na construção de aprendizagens.

## **Instrumentos de recolha de dados**

Quando se tem definido o que se quer investigar e qual o problema central do estudo, torna-se importante definir como se vai processar a recolha de dados e os instrumentos que se vão utilizar, de modo que, durante a recolha, o investigador não

interfira nem influencie os participantes, nem as suas ações e consiga recolher informações e dados da forma mais natural possível. *Trata-se de saber “o que “e “como” vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados, questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo* (Coutinho, 2014). Aliás:

Qualquer instrumento de avaliação, seja ele um teste, uma prova, uma escala, uma ficha ou uma grelha de entrevista, pode definir-se como um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizado e relacionado com um certo domínio a avaliar. (Almeida e Freire, 2000)

Existem variadas formas de recolher dados, mas, para Charles (1998), são apenas seis os procedimentos mais importantes para recolha de informação numa investigação, sendo eles a notação, a descrição, a análise, o questionário, os testes e a medição. Quanto à notação, esta diz respeito àquilo que o observador/investigador anota sobre o que está a observar em relação ao sujeito, ao objeto ou ao contexto, ou seja, tudo aquilo que considera importante implicar na sua investigação. Aqui, o investigador apenas deve anotar aquilo que realmente observa e não as suas opiniões pessoais ou comentários. Charles (1998), no que diz respeito à descrição, relembra que esta pede um retrato detalhado do que está a acontecer, que seja o mais parecido com a situação possível, de modo que, quando efetuar a leitura do que escreveu, consiga visualizar mentalmente exatamente aquilo que aconteceu, através das descrições. Quanto à análise, esta passa muito por trabalho do investigador, pois, mais do que anotar as informações que recolhe, procura:

Inferir traços, processos, significados e relações (...) ou seja, o investigador não vai para o terreno observar tudo o que se passa, mas apenas aquilo que interessa no contexto do seu estudo, ou seja, os objetivos específicos que procura alcançar. (Coutinho, 2014)

Os questionários podem ou não ter presentes o investigador, pois como este não pode interferir nas respostas e estas são anónimas, estes podem ser enviados pelo correio, entregues em mão ou por email e podem abranger imensos participantes. A

testagem e a medição é o processo de obtenção de dados pela resposta/ desempenho dos participantes e testes, inventários, escalas, em suma, provas de avaliação específicas para aferição/avaliação de características ou traços individuais (Coutinho, 2014).

Convém, no entanto, referir que os dados são *materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise* (Bogdan e Biklen, 1994). Por isso, os dados recolhidos, inicialmente, foram essenciais para a delineação de toda a investigação, desde os momentos de observação, às atividades a realizar, às formas de verbalização que se deveria ter com os alunos, ou seja, estamos perante diversos fatores que implicam a recolha de dados para conhecer os participantes e a forma como se vai investigar.

Apresentam-se, de seguida, os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo deste relatório.

### **Observação Direta**

Durante o estudo, a observação direta constituiu um dos instrumentos centrais na recolha de dados. Assim, Sousa (2009) destaca a importância da observação como forma de pesquisar problemas e de encontrar respostas que ajudem a compreender e a resolver problemas no processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, quer o observador quer o observado estão no mesmo grupo e é possível para o investigador compreender os comportamentos e as atitudes que os observados têm num determinado momento.

Desta forma, as observações por mim realizadas antes da intervenção educativa permitiram-me perceber, num primeiro momento, a importância que uma intervenção pedagógica no âmbito da HGP e das experiências com a literacia visual para os alunos em questão. Foi na etapa da observação que consegui compreender que o grupo pertence a um meio social muito específico. Na mesma linha de sentido, trata-se de crianças que vivem num meio citadino, ligadas a uma vivência mais

“mediática” e próxima de uma existência cheia de “imagens”, presentes em muitas questões que as afetam, motivando ou desinteressando o aluno em relação a certas situações, o que reforçou a minha opção pelo tema em estudo.

Por fim, ao longo da intervenção, também foram sendo feitas observações que me permitiram reajustar as atividades que ia propondo aos alunos, de acordo com os comportamentos que manifestavam.

## **Questionários**

O questionário inicial (apêndice 3) que teve como objetivo interrogar os diferentes participantes que integram o estudo, abordando um conjunto de perguntas relativas a um determinado tema (Sousa, 2009). Desta forma, esta técnica de investigação tem como objetivo conhecer aquilo que os participantes no estudo sabem ou pensam sobre determinado assunto. Neste sentido, considerei importante a aplicação deste instrumento, tendo como pressuposto que, a partir dele, poderia aceder a um conjunto de informações diretamente comunicadas pelos participantes.

Após a realização do questionário, implementei-o na turma em questão, tendo como objetivo fazer um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos sobre a temática em questão, o conhecimento em Pré-História, História Antiga e alguns breves conceitos de Arqueologia e, dentro destas, as estratégias de literacia visual aplicadas na interpretação de imagens, sobretudo presentes no manual escolar, instrumento de trabalho diário dos alunos.

No final do estudo, foi aplicado um derradeiro questionário final (apêndice 4), distinto do inicial que tinha como objetivo verificar se a intervenção educativa tinha permitido aos alunos evoluir nos seus conhecimentos de HGP, melhorar a sua opinião em relação à disciplina, a forma como a trabalham e aplicar diferentes estratégias de leitura de imagens – literacia visual.

De referir que os questionários eram mistos, envolvendo questões fechadas e abertas, ou seja, possibilidade de respostas alternativas e expressão livre, respetivamente (Sousa, 2009). É de salientar que antes do momento da aplicação do

questionário inicial, foi solicitado aos encarregados de educação o preenchimento de um documento (apêndice 5) que autorizasse a participação dos educandos no estudo.

## **Intervenção Educativa**

Neste ponto, apresenta-se, de forma descritiva, as atividades levadas a cabo para o desenvolvimento do estudo. Foram realizadas seis atividades principais e, consoante surgiam exercícios em sala de aula, foram também utilizados para o desenvolvimento do estudo. Tratou-se de um processo dinâmico de verdadeira investigação-ação de natureza interventiva e participativa visto que, aos contributos iniciais projetados e planificados pela professora-investigadora, somaram-se as ideias e propostas dos alunos, além dos trabalhos que produziram e que motivaram exercícios de construção do pensamento histórico nesta faixa etária das suas vidas.

Durante a realização das atividades, procurei exercer um papel mediador, interagindo com os alunos, expondo conhecimento, sempre que necessário, mas sobretudo auxiliando-as num percurso de conhecimento construtivo.

Todas as atividades tiveram como intuito ajudar os alunos no desenvolvimento de conhecimento científico relativamente à fase cronológica inicial da História e Geografia do território que hoje designamos como Portugal, integrando novos conteúdos com diferentes formas de apresentação.

## **Apresentação e descrição das atividades**

### **Atividade 1**

*“Exercício exploratório de literacia visual em História e Geografia de Portugal”*

**Temas da HGP:** Comunidade de caçadores-recolectores; caça; pesca; arte rupestre

#### **Objetivos:**

- Compreender a mensagem contida na imagem;
- Produzir um discurso sobre as representações;
- Retirar informações visualmente;
- Deduzir ações ou acontecimentos relacionados com os antepassados;
- Compreender e adquirir novos conceitos de HGP.
- Colocar-se no lugar do outro;
- Mobilizar a compreensão histórica e temporal;

#### **Descrição da atividade:**

Foi distribuída uma folha de atividade por cada aluno. Esta folha continha três exercícios. O primeiro exercício era de natureza exploratória sobre a literacia visual. Nele os alunos teriam de observar uma imagem para, posteriormente, verbalizarem num discurso coerente sobre a informação que dela conseguiram retirar. Inicialmente o discurso utilizado seria no sentido de compreender se o que observaram estava correto e, posteriormente introduzir novos conceitos.

A imagem retratava a vida quotidiana das comunidades caçadoras-recolectoras, características do período paleolítico, onde se pode observar que uns estão a pescar, outros a tratar das peles dos animais, outros a caçar e transportar o animal, outros de volta das fogueiras e alimentação e outros a pintar paredes. Sem que se familiarizassem, nesta fase, com conceitos substantivos, era pressuposto que os alunos

identificassem parte destas ações quotidianas, bem como o modo das pessoas estarem vestidas, utilizando as peles dos animais. Depois de feito este diálogo compreensivo da imagem, passamos para a mobilização dos novos conceitos e às atividades que os alunos foram referindo foram indicados os seus respetivos nomes, como caça, pesca, utilização do fogo, arte rupestre e por fim o nome destas comunidades já mais evoluídas do que as faladas em aulas anteriores, ou seja, os caçadores-recolectores.

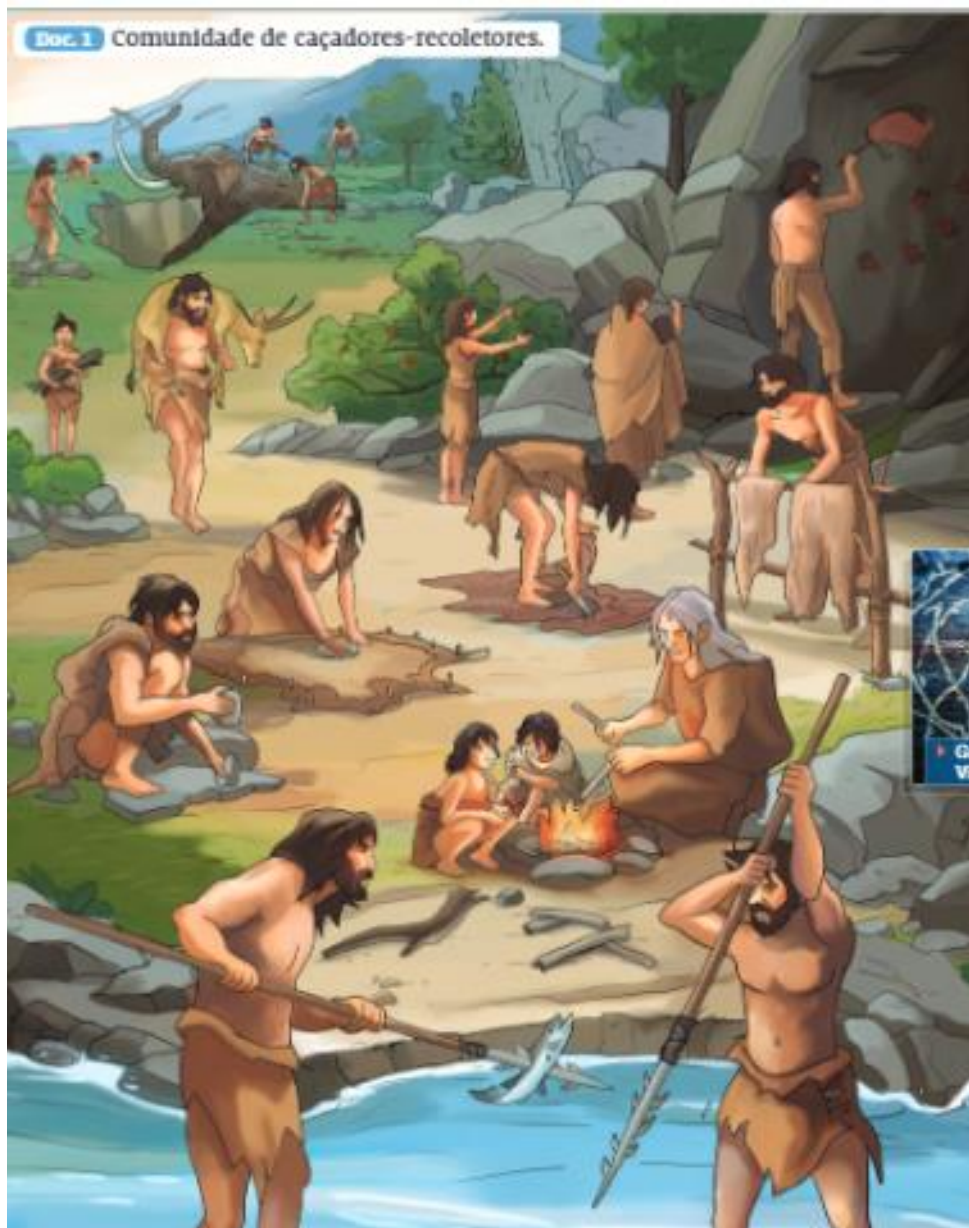


Figura 2 - Atividades representativas das comunidades de caçadores-recolectores (Sousa, Soares & Albino, 2016)

No segundo exercício era apenas pedido que referissem, das atividades mencionadas anteriormente, aquelas que, atualmente, utilizamos como lazer e como profissão, procedendo a um trabalho de articulação passado-presente. Neste exercício era pressuposto que os alunos conseguissem fazer uma compreensão temporal e histórica, na linha das competências essenciais definidas para o ciclo. No terceiro exercício continuávamos a trabalhar e a mobilizar a compreensão histórica e temporal, uma vez que os alunos teriam de se colocar como se estivessem e vivessem naquela comunidade, sendo convidadas a um exercício de empatia histórica, como proposto por Ashby. Segundo esta investigadora, *a História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência, na validação de qualquer informação de conhecimento em resposta a eles. (...) Se a investigação Histórica deve estar no centro do currículo de História e ser reconhecida como um empreendimento sério nas aulas de História, então o principal para o currículo e para o empreendimento deve ser o desenvolvimento dos conceitos de evidência histórica pelos alunos.* (Ashby, 2006)

Num primeiro momento teriam de dizer que ação gostariam de desenvolver e justificar e, num segundo momento, teriam de se desenhar nessa mesma ação, esboçando todos os traços característicos da comunidade, nomeadamente a forma como estariam vestidos. Estas atividades tiveram sempre em consideração os documentos curriculares de referência, que neste momento são as *Aprendizagens Essenciais* (Julho, 2018) do Ministério da Educação. Para a temática em questão, o mais importante seria saber distinguir os modos de vida das comunidades recoletoras. Vejamos alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos por alunos em ficha construída pela professora-investigadora:



Comunidade de caçadores-recolectores.

1. Observa o documento 1.

1.1. Identifica as atividades que estão a ser realizadas.

*pele, caça e pinturas rupestres, recolha de frutos e fabrico de instrumentos.*

1.2. Selecciona, dos seguintes títulos, o mais adequado para o documento:

a) A caça, a pesca e o fabrico de instrumentos;

b) A vida de uma comunidade de caçadores – recolectores;

c) A Arte rupestre;

*pesca, trabalho*

*instrumentos*

Figura 3 - Ficha realizada pelo aluno "a"

2. Das atividades que mencionaste na questão 1.1. indica as que hoje em dia são utilizadas como lazer e como profissão – meio de obtenção económico.

atividades de lazer - caça, pesca  
atividades económicas - pesca

3. Imagina que pertencias a esta comunidade. Que atividade mais gostarias de praticar? Porquê?

A atividade que eu mais gostaria de praticar seria a pintura rupestre, porque adoro desenhar e pintar.

- 3.1. Imagina-te nessa época e a realizar a atividade que mencionaste na questão 3. Desenha-te a executá-la no meio da comunidade.



Bom  
Trabalho!

Figura 4 - Ficha realizada pelo aluno "a"

comunidade de caçadores-recolectores.

1. Observa o documento 1.

1.1. Identifica as atividades que estão a ser realizadas.

1.2. Selecciona, dos seguintes títulos, o mais adequado para o documento:

a) A caça, a pesca e o fabrico de instrumentos;

b) A vida de uma comunidade de caçadores – recolectores;

c) A Arte rupestre;

*antes, fazer fogo, desenhar, fazer pinturas rupestres, fazer as colheitas de cereais e frutos, fabrico de armas/utensílios e pesca e recolha de lenha*

*Sementes e frutos*

Figura 5 - Ficha realizada pelo aluno "b"

2. Das atividades que mencionaste na questão 1.1. indica as que hoje em dia são utilizadas como lazer e como profissão – meio de obtenção económico.

atividades lazer: caça, pesca  
atividades económicas: pesca

3. Imagina que pertencias a esta comunidade. Que atividade mais gostarias de praticar? Porquê?

Eu gostaria mais de praticar as pinturas rupestres ou então tratamentos de pele porque eu adoro pintar e tratar as modelas...

3.1. Imagina-te nessa época e a realizar a atividade que mencionaste na questão 3. Desenha-te a executá-la no meio da comunidade.



Bom  
Trabalho!

Figura 6 - Ficha realizada pelo aluno "c"

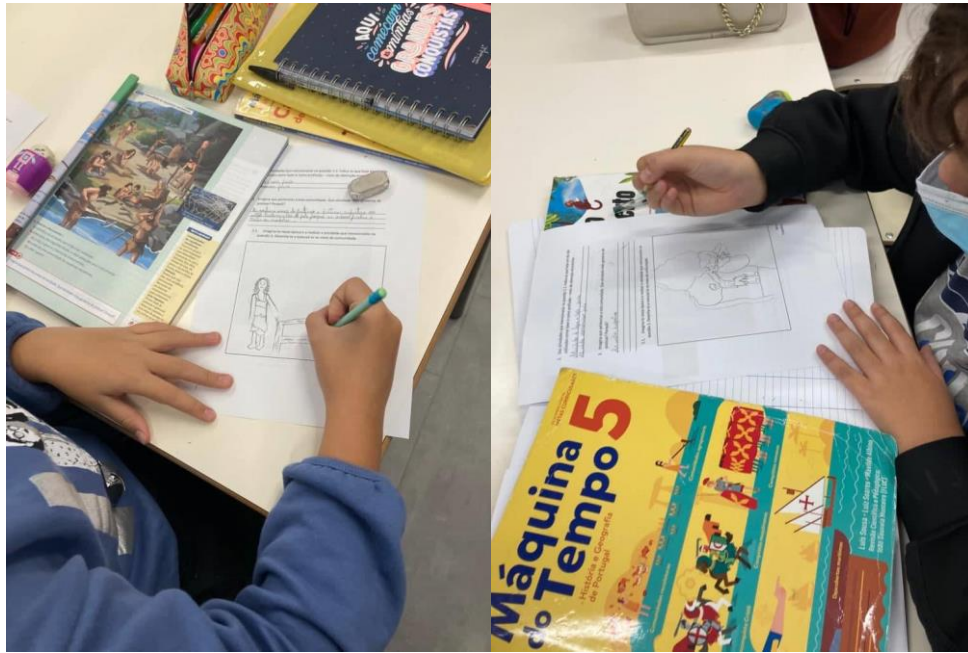


Figura 7 - Alunos a realizar a atividade

Como podemos observar pelas imagens acima, a figura número 2 revela que o aluno “a” através da leitura e compreensão das imagens conseguiu identificar as tarefas inerentes à época bem como identificar qual seria o título mais adequado para dar aquela ilustração. A primeira opção “A caça, a pesca e o fabrico de instrumentos” também poderia ser considerada certa pelo professor se o aluno a considerasse, mas, nesta situação é notória a compreensão histórica e temporal do aluno, ou seja, conseguiu perceber a época em questão, através das tarefas que estavam a ser executadas e escolher a opção mais correta uma vez que se tratava da vida e do dia a dia das primeiras comunidades. Segundo (Gervereau, 2007) ao criar questões deste tipo para a compreensão de uma imagem, estamos a trabalhar as formas de decodificar uma imagem uma vez que *observar uma imagem, de modo diferente do que com uma simples intenção de consumo fugaz, é fazer-lhe perguntas (...) Desde logo, o que vemos?* (Gervereau, 2007) e foi o que criamos nesta proposta de atividades, não diretamente questionando o que vemos, mas sim identificando as atividades que estavam a ser realizadas. Podemos então referir que tanto o aluno “a”, como o aluno “b” atingiram os objetivos propostos pois através das respostas foi possível perceber que compreenderam a mensagem que estava contida na imagem e retiraram informações visualmente. Foram igualmente capazes de oralmente explicar

a imagem, fazendo uso da descrição das tarefas, deduzindo assim ações e acontecimentos relacionados com os antepassados. Quanto à questão presente na figura 3 e figura 5, esta tinha como objetivo que os alunos mobilizassem conhecimentos relativos à compreensão histórica e temporal, uma vez que tinham de conseguir mentalmente fazer o exercício do que eram atividades de “ofício” no período da pré-história e atualmente as que passaram a ser tanto de profissão como de lazer. Como se pode comprovar pelas figuras, tanto o aluno “a” como o aluno “c” conseguiram com sucesso fazer essa transposição da temporalidade. Na última questão da mesma atividade, os alunos teriam de ser colocar no papel do outro e tentar imaginar-se na época para conseguirem responder à questão. A maioria executou com sucesso, ou seja, conseguiu explicar que tipo de tarefa gostavam de realizar dando a devida justificação. Oralmente, alguns alunos referiram que gostavam de ter mais do uma tarefa ao qual foi referido que não haveria qualquer problema uma vez que os povos caçadores-recoletores possivelmente também o fariam. Alguns alunos fizeram a ligação com os gostos que tem para as tarefas que poderiam desempenhar na época, ou seja, o seu raciocínio foi no sentido “se sou bom a fazer isto ou gosto disto então no passado seria mais útil a fazer determinada tarefa.” Colmatamos a atividade com o desenho para tentar perceber se havia conceitos básicos que ficassem estabelecidos, o que foi concluído com sucesso uma vez que em cada tarefa conseguiram desenhar os pormenores da mesma. Analisando no geral a atividade, podemos dizer que foi executada pelos alunos com sucesso uma vez que estavam motivados, interessados e empenhados nas questões e, o mais importante, conseguimos alcançar todos os objetivos para ela previstos e mencionados acima na descrição. É de salientar que o espaço de tempo das aulas tornava-se reduzido quando os alunos estavam motivados, o que aconteceu com esta atividade. Quando estavam a desenhar e pintar, uma vez que estavam entusiasmados em desenhar pormenorizadamente, o tempo da aula passou rapidíssimo. Em apêndice (apêndice 6) podemos encontrar algumas imagens dos alunos a realizar a atividade.

## **Atividade 2**

*“Da compreensão textual à literacia visual”*

**Temas da HGP:** Iberos, Celtas e Celtiberos

### **Objetivos:**

- Identificar a informação essencial;
- Reconhecer o significado de novas palavras contidas no texto;
- Apropriar-se de novos vocábulos de HGP;
- Identificar pontos essenciais e transpor para o desenho;
- Desenhar de modo que o texto não fosse um elemento essencial para a compreensão da imagem;

### **Explicação da atividade:**

Esta atividade tinha como principal finalidade o desenho e, desta forma, retirar dados de compreensão histórica a partir de um discurso gráfico dos participantes do estudo. Foi dado a cada aluno um excerto de informação genérica relativo a cada um dos povos: Celtas, Iberos e Lusitanos. Cada excerto continha informações essenciais para que conseguissem desenhar uma “figura-tipo” destes povos. Para a execução desta atividade, os alunos já tinham algumas noções básicas dos conteúdos científicos mais importantes propostos nas aprendizagens essenciais.

Através da compreensão escrita passavam ao desenho e, no final de cada aluno ter desenhado, estes foram recolhidos e distribuídos aleatoriamente pelos alunos. O objetivo principal era compreender se, unicamente através da imagem criada pelos colegas, conseguiam recolher algumas informações que os ajudassem a adquirir mais informações sobre estes povos, nomeadamente, a forma de vestir e os instrumentos utilizados. Abaixo serão analisados alguns desenhos feitos pelos alunos sem qualquer tipo de ajuda, apenas com o auxílio dos excertos (breve guião exploratório produzido pela professora-investigadora). Para uma análise mais detalhada destes desenhos

recorri ao livro “como interpretar os desenhos das crianças” (Bédard, 1998) mais especificamente no que diz respeito aos traços desenhados pelos alunos e à utilização das cores, quando não são usadas as referidas no excerto. Outros exemplos de desenhos criados pelos alunos podem ser encontrados em apêndice 7.

1. Através das características presentes no seguinte texto, recria a figura dos povos mencionados.

### Os Iberos

Eram morenos, de baixa estatura. Usavam uma espécie de capacete/casco raso, espadas, capas vermelhas, túnicas brancas até ao joelho botas até ao joelho e um escudo de madeira que os protegia. Provenientes do Norte de África, habitavam o Sul e Este da Península Ibérica. Dominavam o fabrico de objetos em cobre e bronze.

Figura 8 - Excerto de guião exploratório fornecido sobre "Os Iberos" (Fonte: Elaboração própria)

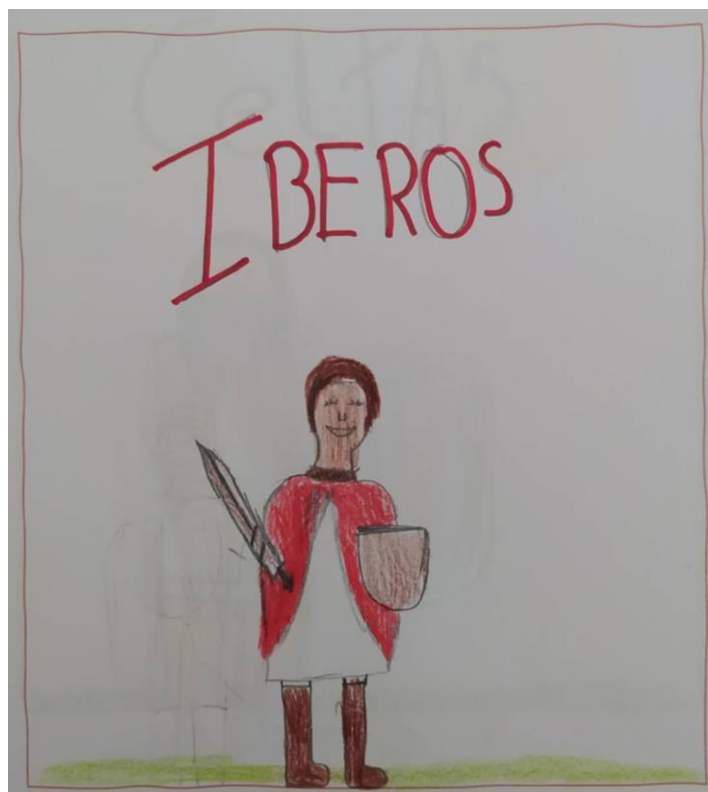


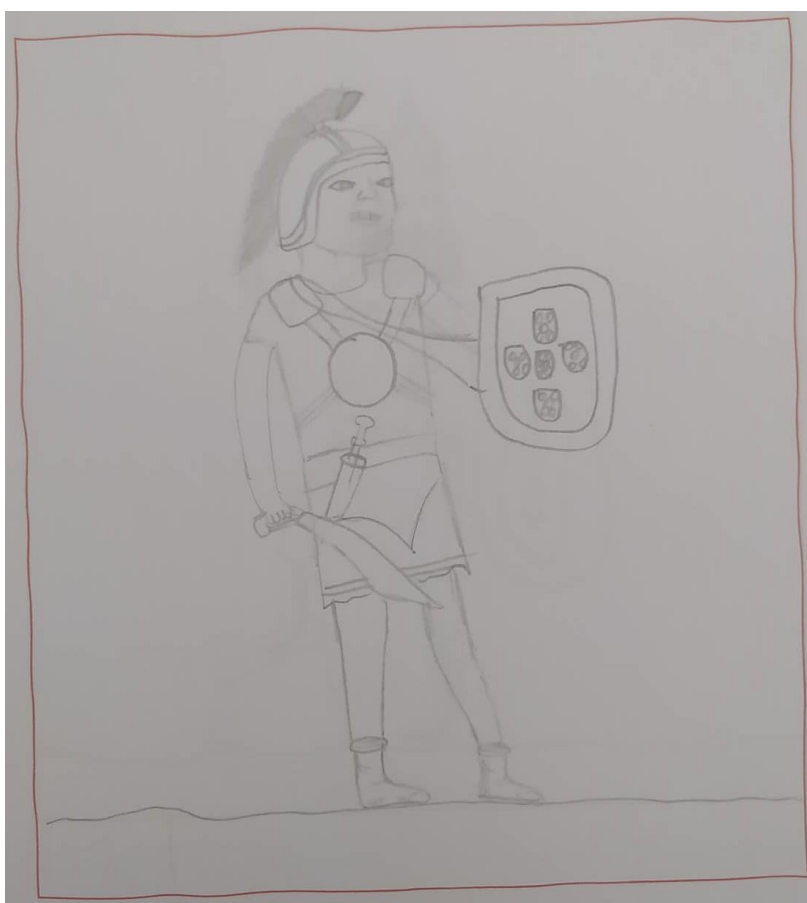
Figura 9 - Desenho criado pela aluna "d"

Como podemos verificar pela imagem, a aluna “d” cumpriu a maior parte dos requisitos presentes no guião exploratório. Começou por desenhar a figura em estatura baixa, para um tom de pele mais moreno utilizou uma cor mais acastanhada,



desenhou o casco raso, uma espada, a capa e a túnica nas cores referidas e as botas até ao joelho. Desenhou também um escudo de madeira. Deve-se salientar que neste desenho em específico não há grandes mudanças ao que se referia no excerto, ou seja, a aluna cumpriu com tudo que era abordado no texto, alcançando o objetivo principal que seria passar da compreensão textual para a literacia visual como instrumento de compreensão histórica.

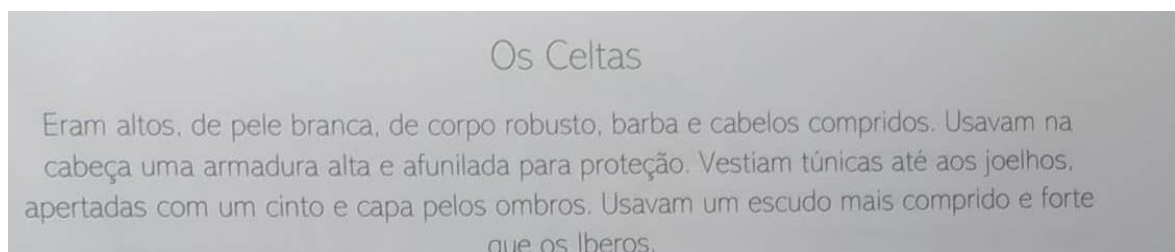
Neste caso em específico não será utilizado o livro que aborda como interpretar os desenhos das crianças uma vez que a aluna desenhou de acordo com as indicações fornecidas no breve guião. A única coisa que acrescentou e não estava referida no excerto foi a sua expressão facial, ou seja, neste caso com agrado pois desenhou uma figura contente – acreditamos que possa ser, também, uma forma positiva de avaliação da atividade pela aluna em questão.



**Figura 10 - Desenho criado pelo aluno "e"**

O desenho acima refere-se ao mesmo excerto e, como podemos verificar, em comparação com o de cima, temos dois desenhos completamente opostos. Podemos começar por analisar a dimensão que desenhou, ou seja, ocupou quase a folha toda. Segundo Bédard (1998), quando uma criança utiliza o tamanho todo da folha para desenhar podemos ter duas situações: ou está a pedir atenção, ou seja, tratar-se de um de um desenho de compensação em que a criança acredita que ao desenhar assim vai provocar a atenção dos adultos ou então a demonstrar a sua segurança, afirmando o seu lugar. Acompanhando a análise de Bédard, e, conhecendo o aluno em questão, posiciono-o para uma situação de alerta, em que este tenta pedir a atenção dos adultos, uma vez que também acontecia em sala de aula. Podemos também concluir que apenas utilizou o lápis para criar o desenho apontando aqui, segundo mesmo autor, para procura de uma reflexão. Do excerto, desenhou apenas a espada e não utilizou cores no seu desenho, o que se pode revelar num pedido de ajuda para se manifestar verbalmente, segundo a mesma autora. É um desenho interessante de analisar, uma vez que o aluno desenhou, mas não revelou interesse ou não compreendeu textualmente o que estava escrito para poder conseguir traduzir em desenho (note-se que as quinas no escudo são um elemento anacrónico).

Seguiu-se um exercício semelhante, desta vez sobre os povos Celtas:



**Figura 11 - Excerto de guião exploratório fornecido sobre "Os Celtas" (Fonte: Elaboração própria)**



Figura 12 - "Celta" desenhado pelo aluno "f"

Quanto à análise dos desenhos dos povos Celtas, foram também selecionados, de entre os muitos que tínhamos, dois desenhos mais distintivos (ver os restantes em apêndice 7 a este relatório). Neste desenho podemos verificar que o aluno "f" alcançou o objetivo principal, ou seja, revelou compreensão textual para conseguir transmitir para o desenho. Quanto às cores o desenho está bastante colorido, o que quer dizer que o aluno se envolveu, caprichou e estava motivado para a tarefa que estava a realizar. Olhando para o desenho conseguimos verificar com facilidade, cores vivas como o vermelho, azul, castanho e amarelo. Quanto à cor vermelha e, segundo Bédard, quando uma criança utiliza o vermelho quer demonstrar a sua energia e o seu espírito desportivo, mas também quer representar o sangue, a vida e o ardor, mostrando ser uma cor fundamentalmente ativa. Quanto à cor azul esta simboliza a paz, a harmonia e a tranquilidade. No que diz respeito ao laranja, e passando a citar o *laranja está entre as cores mais brilhantes. Expressa uma necessidade de contacto social e público. A criança que nos seus desenhos, prefere os tons alaranjados costuma pela novidade e pelas coisas que se realizam num modo rápido. Desfruta de jogos de grupo, onde demonstra o espírito de equipa e de competência, sobretudo se lhe*

*concederem algum tipo de poder ou de liderança. É uma criança impaciente por natureza, não lhe atraem jogos em que seja exigida concentração e possui um certo sentido de observação. Tanto os seus gestos como a sua linguagem são rápidos ou inclusive precipitados. Geralmente sabe como se afirmar, não apenas entre os seus, mas também em qualquer ambiente novo (Bédard, 1998).*

Para terminar, o amarelo representa o conhecimento, a curiosidade e alegria de viver. Fazendo uma comparação entre o aluno e as cores por ele utilizadas não poderia descrever esta criança da melhor maneira, pois a interpretação destas cores demonstra exatamente como o aluno é no dia a dia: uma criança ativa, que adora desporto, é pela paz e pela harmonia verificando-se no companheirismo que tinha com os colegas de turma que eram de outras nacionalidades.

Por outro lado, não gosta de jogos de concentração, mas gosta de jogos de equipa e de liderar ou comandar o grupo, revelando neste tempo de estágio ser uma criança muito curiosa e com muita alegria de viver, sempre bem-disposta. Concluímos assim a análise deste desenho referindo que é possível interpretar as crianças e o que estas nos querem transmitir, basta estarmos atentos.



Figura 13 - "Celta" desenhado pelo aluno "g"

A escolha deste desenho não foi ao acaso, teve um propósito e para se poder fazer uma comparação com o desenho anterior. Neste desenho, *a priori*, podemos referir de imediato que parece que se está a esconder uma vez que está desenhada num canto da folha e que usou tons muito escuros.

Quando à compreensão textual o aluno "g" conseguiu alcançar o objetivo uma vez que conseguiu com sucesso desenhando tudo que foi pedido no excerto. Quanto à posição do seu desenho, um posicionamento em baixo, mais ao canto, revela algumas fragilidades e necessidades físicas e materiais por parte da criança. No que concerne às cores, conseguimos dizer que utilizou muito cinza, azul e castanho e, são estas três cores que vamos analisar segundo o padrão que conhecemos da criança em questão. Segundo a mesma autora, a utilização do azul, como já vimos anteriormente diz respeito à paz, harmonia e à tranquilidade – bastante representativo do aluno em sala de aula, sempre muito calmo, tranquilo e até apático. Quanto à utilização do cinza,

esta demonstra uma oscilação da criança entre o conhecido e o desconhecido – aqui podemos ver a situação por dois caminhos. Um deles ser o conhecido e desconhecido do quotidiano, pois estamos a falar de uma criança que acabou de entrar para o 5º ano de escolaridade e tudo ao seu redor está a ser uma novidade desconhecida (professores, escola, rotinas, etc.); o outro caminho pode ser a insegurança do desconhecido dos conteúdos que está a adquirir (como não é algo com que está familiarizado) e pode revelar-se nas cores esta chamada de atenção.

Quanto à cor castanha e para finalizar esta significa maturidade e consciência, ou seja, a criança tem a maturidade suficiente para perceber os acontecimentos surgidos e saber lidar com eles, podendo ligar-se à cor cinza.

Segue-se uma análise dos povos lusitanos:

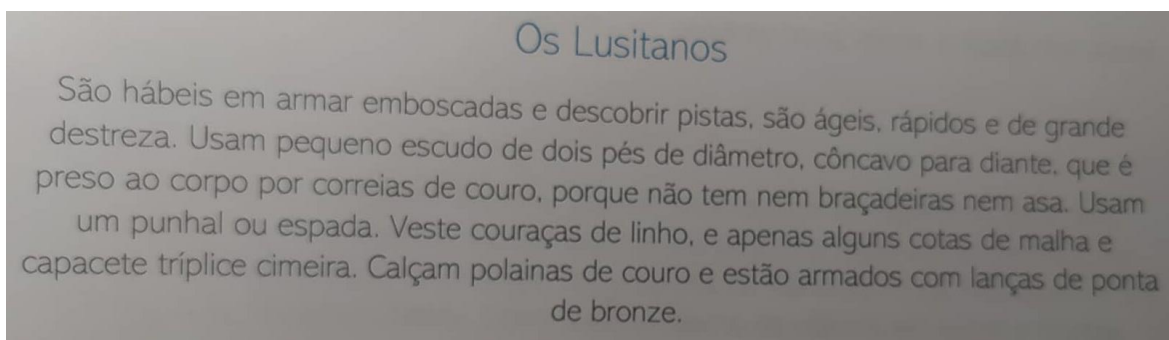


Figura 14 - Excerto de guião exploratório sobre "Os Lusitanos" (Fonte: Elaboração Própria)



Figura 15 - "Lusitano" desenhado pelo aluno "h"

Quanto a este desenho, podemos evidenciar, de imediato, que o aluno “h” não desenhou parte do que estava no excerto. Este tipo de desenho pode evidenciar falta de compreensão e interpretação – note-se que estamos no primeiro e segundo nível de competência específica em História e Geografia de Portugal (*tratamento de informação/utilização de fontes e compreensão histórica*) – e, sendo assim, não alcançou o objetivo principal. Contudo, é notório um esforço para fazer o desenho e a utilização das cores, o que faz dele um trabalho mais aprimorado. Este aluno caprichou no uso do vermelho e laranja, que, como já vimos anteriormente, denota muita energia, ser alguém ativo e que gosta de estar na liderança.

Como podemos concluir, a atividade teve um grau de sucesso bastante satisfatório uma vez que, na mesma atividade, foi possível fazer a interdisciplinaridade entre a aquisição de saber de HGP, a compreensão textual de português e o uso das Expressões Plásticas. A motivação e o interesse dos alunos estava elevado o que facilitou a aquisição e a compreensão dos conteúdos. Ao nível das aprendizagens, a atividade teve como ações estratégicas algumas das que estão articuladas no manual das aprendizagens essenciais em articulação com o perfil dos alunos, utilizando-se por exemplo as seguintes estratégias: propor alternativas de interpretação a uma forma tradicional de abordar uma situação-problema; criar objetos, mapas e esquemas conceptuais, textos ou soluções face a desafios; usar modalidades diversas para expressar as aprendizagens (por exemplo, imagens, mapas e gráficos) e, criar soluções estéticas progressivamente criativas e pessoais. (Educação, 2018)

Consideramos, como nota final, que a atividade se revelou muito oportuna e útil para o projeto, em virtude de ter combinado a compreensão leitora com a interpretação de fontes e um exercício de liberdade criativa no desenho, com referência em dados e evidências do passado.

### **Atividade 3**

#### *“O comércio no Império Romano”*

**Temas da HGP:** Trocas comerciais; Especiarias; Cobre; Ouro; Cerâmica; Tecidos; Rotas Comerciais

#### **Objetivos:**

- Analisar as rotas comerciais;
- Analisar diferentes tipos de documentos;
- Indicar objetos e produtos provenientes da Europa, África e Ásia;
- Analisar e indicar para que cidade se destinavam os objetos e produtos;
- Identificar os continentes presentes na imagem;
- Identificar o mar e oceano utilizados nas trocas.

#### **Explicação da atividade:**

Foi distribuído por cada aluno uma ficha de atividades em que apenas constava um mapa com as rotas e trocas comerciais do Império Romano. Era pressuposto que os alunos conseguissem analisar o documento cartográfico (outro instrumento de construção de uma literacia visual em HGP), verificando as ligações das setas que indicavam a direção dos transportes marítimos com carga, ou seja, para que cidade se destinavam e os símbolos daqueles produtos que iriam ser trocados. Para ajudar, tinham em baixo as legendas desses símbolos para que soubessem identificar o que iria ser trocado. Deveriam evidenciar competências de interpretação destes instrumentos fundamentais de informação.

O objetivo principal desta atividade era os alunos reconhecerem os três maiores continentes de trocas comerciais, ou seja, Europa, Ásia e África, para além de identificarem o oceano/mar por onde se navegava (oceano atlântico e mar mediterrâneo) e, o maior objetivo, identificar o local de destino principal destas trocas, ou seja, a cidade de Roma, capital do Império. Tratava-se de um exercício muito



enriquecedor por abordava e recordava conteúdos lecionados anteriormente. A partir desta imagem, deste mapa em concreto, foi também possível verificar que existem diferentes fontes onde podemos retirar e ler informações.

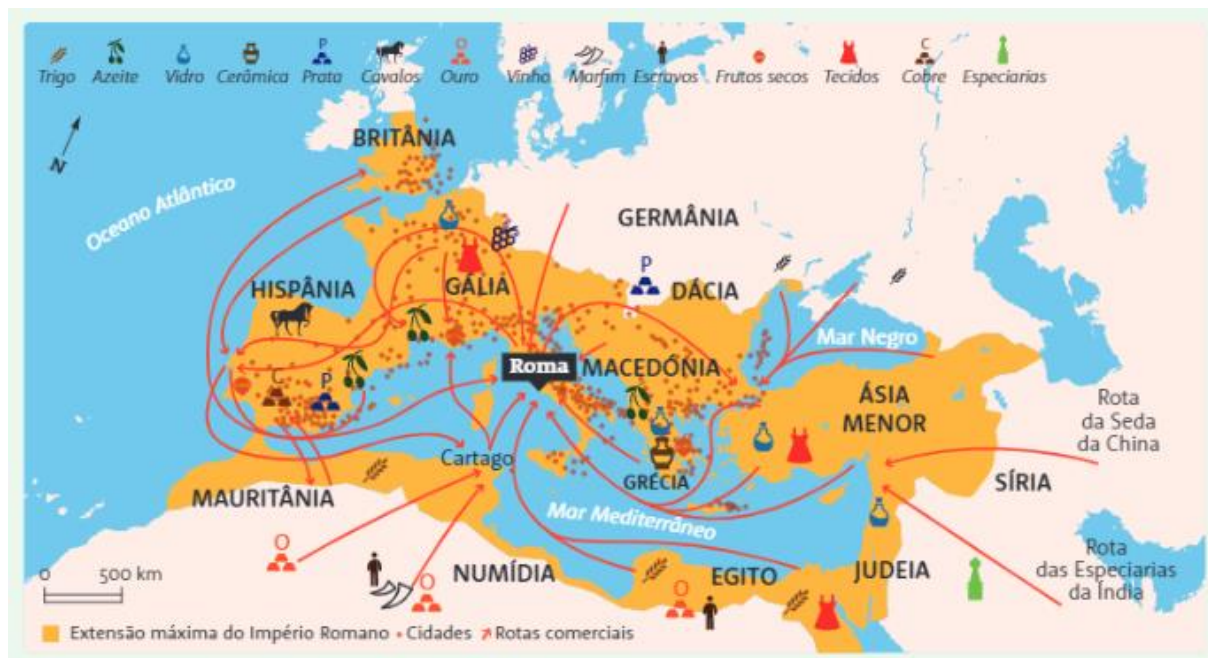


Figura 16 - Comércio no Império Romano (Sousa, Soares, & Albino, 2016)

Mais uma vez, seguiram-se as orientações das *Aprendizagens Essenciais* focadas nas ações em que se promovesse a discussão oral de conceitos, a organização do discurso seguindo uma sequência lógico-espacial promovendo neste momento a compreensão histórica e espacial, uma vez que os alunos teriam de se situar nos continentes e nos mares/oceanos e perceber o percurso realizado, mobilizando uma sequência lógica de ações que desencadearam o comércio romano.

O nível de dificuldade da atividade era mediano uma vez que requeria por parte dos alunos a mobilização de conhecimentos adquiridos nas aulas do 4º ano de escolaridade e do 1º período do 5º ano referentes à distribuição geográfica e à aquisição de novos conteúdos sobre os Romanos na Península Ibérica. Como a atividade foi realizada oralmente, todos os alunos poderiam discutir as suas opiniões e escutar as dos colegas e assim ponderar novamente sobre as suas. A imagem utilizada foi também bastante útil e ilustrava nitidamente aquilo que era necessário trabalhar,

principalmente as legendas daquilo que estava demonstrado, o que facilitou bastante a compressão visual e foi possível desta forma trabalhar a literacia visual. Mais uma vez podemos destacar que, através da literacia visual, é possível e perceptível recolher informações e dela adquirir novos conhecimentos.

Posteriormente a este debate e partilha de ideias feito oralmente, foi distribuído por cada aluno uma folha onde constava novamente o mapa e uma tabela onde teriam de preencher quanto aos objetos e produtos provenientes da Europa, da Ásia e da África, ou seja, uma espécie de esquema-resumo sobre o que foi falado em momentos anteriores para que os alunos ficassem com um registo para estudo:

Objetos e Produtos provenientes da Europa	Objetos e Produtos provenientes da África	Objetos e Produtos provenientes da Ásia
Cerâmica	ouro	tecido
Vidro	marfim	vidro
azeite	escravos	especiarias
tecido	tecidos	

Cidade de destino destes objetos e produtos: Roma

Figura 17 - Esquema-resumo preenchido pelo aluno "i"

Esta atividade teve o sucesso máximo uma vez que todos os alunos presentes na aula conseguiram preencher a tabela sem dificuldade, ou seja, revelaram ter adquirido os novos conteúdos e aplicá-los, como é possível verificar pelo exemplo preenchido pelo aluno "i", sabendo distinguir os diferentes continentes bem como os objetos e os produtos. Verificaram também que, por exemplo, os tecidos são um produto trocado entre todos os continentes podendo diferenciar no tipo e qualidade de tecido, dependendo para que finalidade seria. O objetivo principal da atividade era que os alunos conseguissem perceber qual era o destino deste objetos e produtos, ao

qual foi alcançado com sucesso, ou seja, todos conseguiram perceber que era a cidade de Roma.

Para proceder a esta análise, foi elaborada uma tabela (apêndice 8) onde era colocado o item da questão, o devido objetivo e o item de análise, ou seja, onde era verificado se o aluno atingia os objetivos ou não. Estes objetivos eram obtidos se os alunos colocassem nos devidos locais as respostas. Em apêndice 8 é possível verificar a tabela utilizada para o procedimento de análise de dados.

## **Atividade 4**

*“Todos os caminhos levam a Roma”*

**Temas da HGP:** Comércio, trocas comerciais, mar mediterrâneo, oceano atlântico.

### **Objetivos:**

- Verificar se os alunos compreenderam por onde são feitas as trocas comerciais;
- Identificar os locais de rotas comerciais;
- Referir o porquê de se dizer que “Todos os caminhos levam a Roma”

### **Explicação da atividade:**

Esta atividade visava consolidar o que foi explorado na atividade três.

Os alunos verificaram quais as rotas utilizadas para as trocas comerciais, ou seja, todas as rotas utilizadas levavam à cidade de Roma. Desta forma e para perceber se através de diferentes meios os alunos chegavam ao pretendido foi distribuído por cada um, uma folha onde continha a frase “Todos os caminhos levam a Roma” e, o grande objetivo era que através da dimensão escrita conseguissem explicar o significado dessa frase. Os alunos já conhecem esta frase pois é muito utilizada no quotidiano quando queremos dizer que chegamos onde queremos, seja como for e por que caminho for, mas, neste momento era pedido que se posicionassem e explicassem historicamente o seu significado, revelando a mobilização dos conteúdos abordados

na atividade anterior. De seguida serão analisados alguns comentários feitos pelos alunos à expressão:

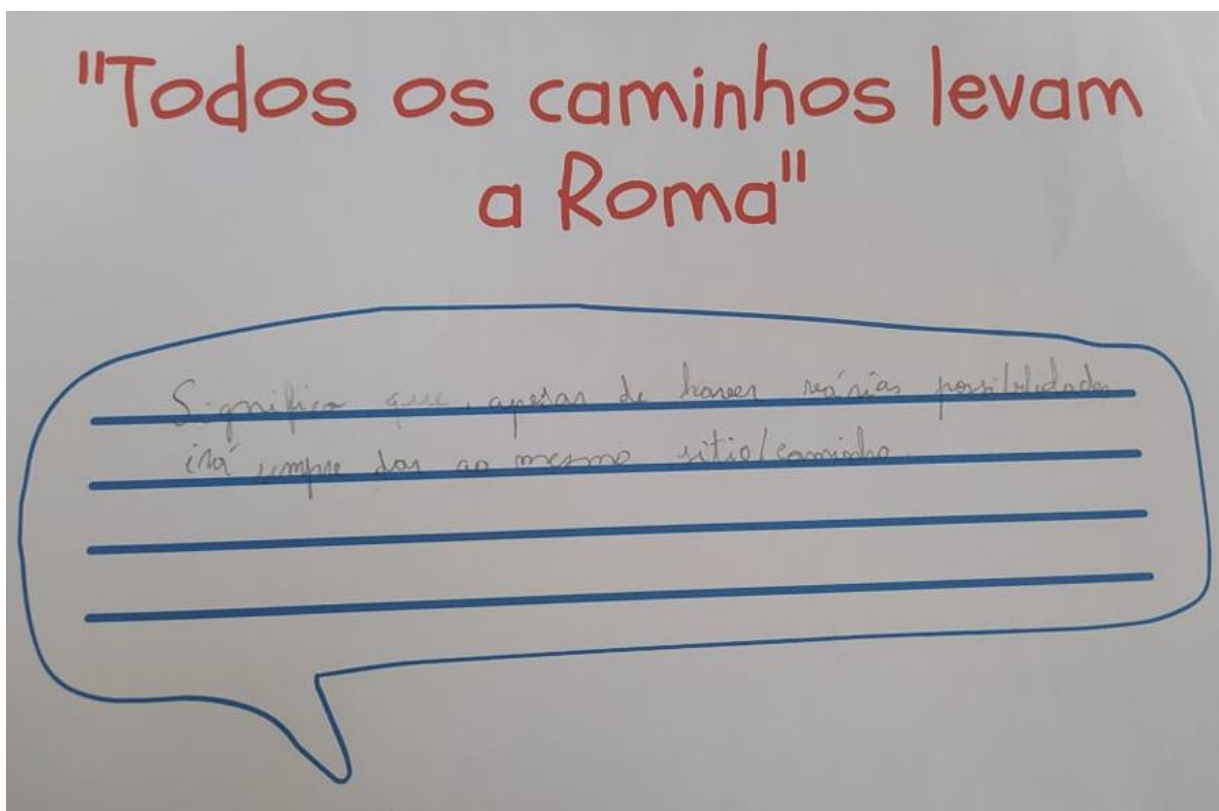


Figura 18 - Exemplo de trabalho elaborado por um aluno

Neste comentário feito por um dos alunos, escreve-se que “significa que apesar de haver várias possibilidades irá sempre dar ao mesmo sítio/caminho.” Analisando esta frase do aluno, podemos dizer que talvez se quisesse referir ao que se utiliza no dia a dia, não fundamentando com a aquisição dos conteúdos históricos abordados recentemente, ou seja, podemos considerar que não conseguiu fazer a ligação da frase com os conteúdos históricos abordados recentemente. Uma vez que era uma atividade individual e sem ajuda apenas podemos referir o que aparenta através do que foi escrito. Se fosse uma atividade de entreajuda talvez o aluno tivesse conseguido chegar ao objetivo principal, ou seja, descrever e referir o comércio romano e o seu império.

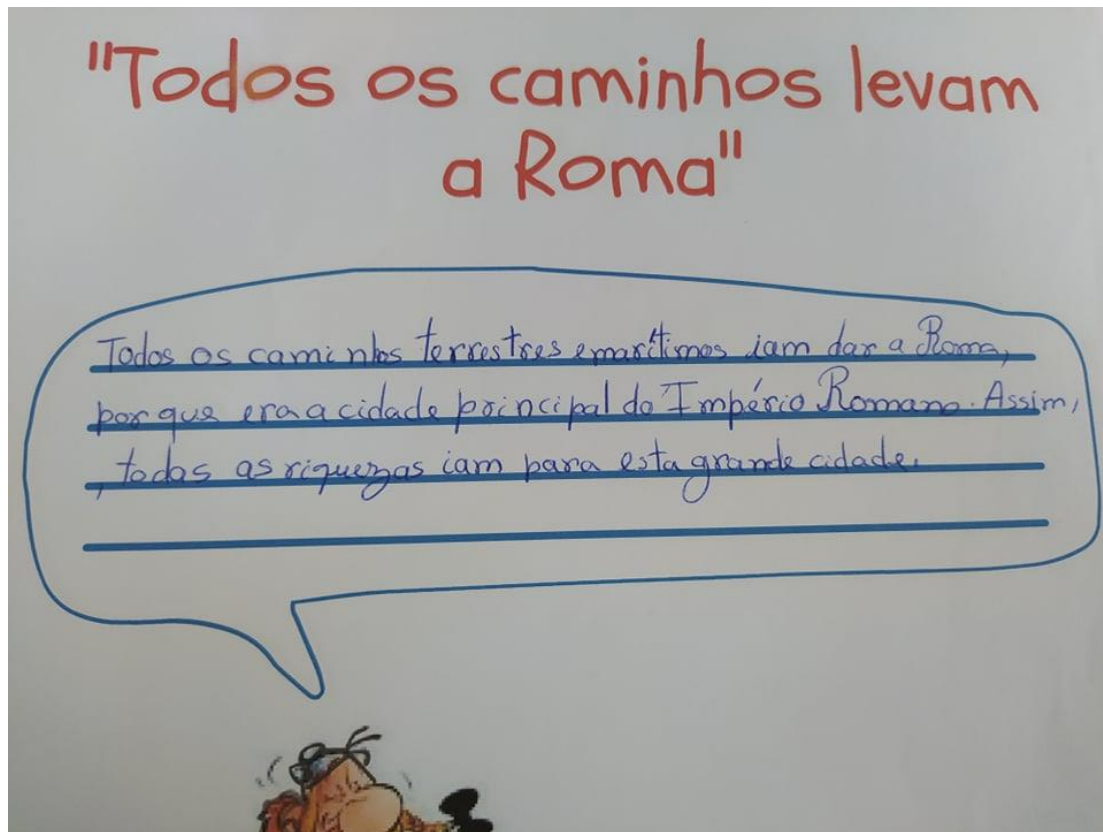


Figura 19 - Comentário escrito por uma aluna

No comentário acima podemos ler “todos os caminhos terrestres e marítimos iam dar a Roma, porque era a cidade principal do Império Romano. Assim, todas as riquezas iam para esta grande cidade”. Como se pode ver pelo citado, o aluno em questão conseguiu atingir o objetivo principal da atividade, ou seja, fazer a ponte de ligação com a atividade anterior, mobilizar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los na explicação desta expressão.

# "Todos os caminhos levam a Roma"

A seguinte expressão: "Todos os caminhos levam a Roma" é quando queremos indicar que todas as alternativas de que dispomos levam para o mesmo lugar ou têm o mesmo resultado.

Figura 20 - Comentário de um aluno

Em resposta à atividade, o aluno escreveu a seguinte expressão: "todos os caminhos levam a Roma" é quando queremos indicar todas as alternativas de que dispomos levam para o mesmo lugar ou têm o mesmo resultado." Podemos verificar que este aluno utilizou, como o aluno da figura 17, o contexto da expressão usada no dia a dia e não fez a mobilização dos conteúdos anteriormente adquiridos.

Como o império romano era muito grande, todos os estradas iam dar ao mesmo sítio. Esta expressão significa que o caminhos que queremos indicar leva-nos sempre ao mesmo lugar.

Figura 21 - Comentário de um aluno

Como comentário à expressão, o aluno escreveu “como o império romano era muito grande, todas as estradas iam dar ao mesmo sítio. Esta expressão significa que o caminho que queremos indicar leva-nos sempre ao mesmo lugar”. Podemos verificar que o aluno está numa fase intermédia dos seus conhecimentos, tem a noção da dimensão do império romano e das estradas existentes, faz a ligação da expressão com o quotidiano, mas ainda não assimilou que efetivamente acontecia o mesmo com o império romano, mais especificamente com o comércio. Se o fez, não mencionou no comentário e dá a entender que está numa fase ainda de aquisição e assimilação dos conhecimentos.

Para concluir a análise desta atividade, obtivemos várias opiniões e vários estados de assimilação dos conteúdos abordados historicamente. Os conteúdos até podem estar assimilados, mas, é notória a dificuldade da maior parte dos alunos em fazer a ligação histórico-espacial de acontecimentos com expressões/vocábulos ou ações que, nos dias de hoje, se utilizam e em passar essas ideias para o papel.

Estes são apenas alguns exemplos das opiniões obtidas. Na maioria, estavam de acordo com as metas definidas pela professora-investigadora, ou seja, a dimensão histórica-espacial estava evidenciada com sucesso.

## Atividade 5

### *“O alfabeto fenício”*

**Temas de HGP:** alfabeto fenício






















**Objetivos:**

- Localizar no tempo o uso do alfabeto fenício;
- Redigir o seu nome em alfabeto fenício – compreensão histórica e temporal;

**Explicação da atividade:**

Os alunos já tinham conhecimento do alfabeto fenício uma vez que este tema foi abordado em aulas anteriores quando os povos Fenícios visitaram a Península Ibérica e que conhecimentos deixaram. Mas, o pressuposto desta atividade era, por momentos, que os alunos se colocassem temporalmente nesta época e se fizessem passar por estes povos e escrevessem com os símbolos do alfabeto fenício. Foi distribuído o alfabeto fenício a cada um e pedido que, através da literacia visual, escrevessem o seu nome ou uma palavra à sua escolha. Como na atividade anterior foi notória a dificuldade em escrever um comentário e em fazerem uma ligação espaço-temporal, nada como se sentirem com uma atividade em concreto para que conseguissem, gradualmente, trabalhar este conceito. Ao tentarem escrever o seu nome, com ajuda dos símbolos do alfabeto fenício em papel, os alunos conseguiram colocar-se, por breves momentos, no período dos fenícios e verificar o modo que estes utilizavam para se comunicar e para registarem factos e momentos da sua civilização:



							
aleph	beth	gimel	daleth	he	waw	zayin	heth
A	B	C,G	D	E	F,U	Z	H
							
teth	yod	kaph	lamed	mem	nun	samekh	ayin
T	I,J	K	L	M	N	S	O
							
pe	sade	qoph	resh	shin	taw		
P	S	Q	R	S	T		




Figura 22 - Alfabeto fenício (Fonte: SmartKids)

Foi uma atividade bastante dinâmica e de grande entusiasmo para os alunos. Após escreverem o seu nome tentarem redigir frases em modo de conversa com os colegas do lado.

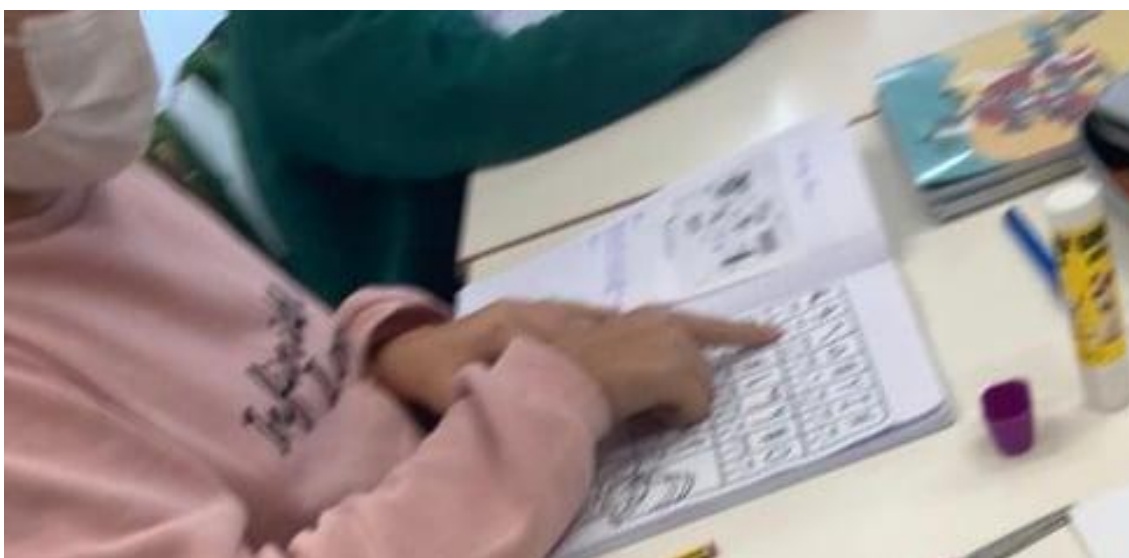


Figura 23 - Aluna a tentar compreender o alfabeto fenício. Fotografia da autora.





**Figura 26 - Proposta completa. Fotografia da autora.**

A atividade teve grande sucesso e, na maioria dos casos, não existiu dificuldade em realizá-la. A maior parte dos alunos achou interessante a forma como comunicavam e os símbolos que o alfabeto fenício possuía. Concluíram também que o alfabeto fenício é bastante diferente do que é utilizado por nós, o alfabeto português. Salientaram também que se tivessem neste momento que adquirir o alfabeto fenício, apesar de ter símbolos interessantes iria ser difícil de decorar e escreverem tão rapidamente como escrevem com o nosso, que teriam um processo longo pela frente.

## **Atividade 6**

### *“Ser Aprendiz de Arqueólogo”*

**Temas da HGP:** Conceito de Arqueologia e de Arqueólogo

#### **Objetivos:**

- Explorar as características de um arqueólogo;
- Suscitar o interesse e curiosidade pelos vestígios antigos;
- Desenvolver o sentido crítico;
- Refletir e dar a sua opinião;

#### **Explicação da atividade:**

Consciente da importância que a arqueologia tem na região de Viana do Castelo e do Alto Minho e das visitas que as escolas costumam fazer, tradicionalmente, à Casa dos Nichos (Centro Interpretativo de Arqueologia do Município de Viana do Castelo), procuramos criar uma atividade de motivação para a aprendizagem arqueológica.

A atividade iniciou-se com a leitura da banda desenhada “Uma aventura arqueológica no museu”, de Cristine e Fabricio Vicroski. A história conta a descoberta por parte do animal de estimação de uma família, de um vestígio antigo (jarro de barro), enterrado no jardim da casa e a avó (elemento mais antigo da família) explica aos seus netos todos os passos que têm de seguir se quiserem ficar a saber mais sobre o vestígio, ou seja, que existem pessoas que estudaram para saber como tratar aquele vestígio e descobrir a que povos pertencera e qual a sua datação. Aqui começa a história: a família liga para o museu da cidade para que os arqueólogos e historiadores possam analisar e investigar. Após a leitura da história, foi feita a sua análise e interpretação, recolhendo dados e informações que fossem pertinentes para descobrirem o que era preciso saber para ser um arqueólogo. Neste momento de diálogo com a turma, a maior parte dos alunos deu a sua opinião sobre conhecimentos

de sítios ou descobertas que ocorreram, inclusive, uma das alunas referiu que o seu pai, estava a trabalhar numa obra no fundo da Avenida dos Combatentes da Grande Guerra e ao fazerem escavações descobriram vestígios da antiga urbe de Viana, verificando-se aqui a ligação dos alunos com os conhecimentos adquiridos e a compreensão histórico-espacial.

Posto este momento – e tendo em vista a ligação com o património local e regional – foi distribuído pelos alunos um manual pedagógico fornecido pelo Serviço Educativo do Museu de Arqueologia Regional D. Diogo de Sousa (Braga) em que constavam todos os passos que um arqueólogo tem de seguir e analisar. Para finalizar a atividade, os alunos teriam de refletir se gostariam ou não de ser aprendizes de arqueólogo e darem a devida justificação.

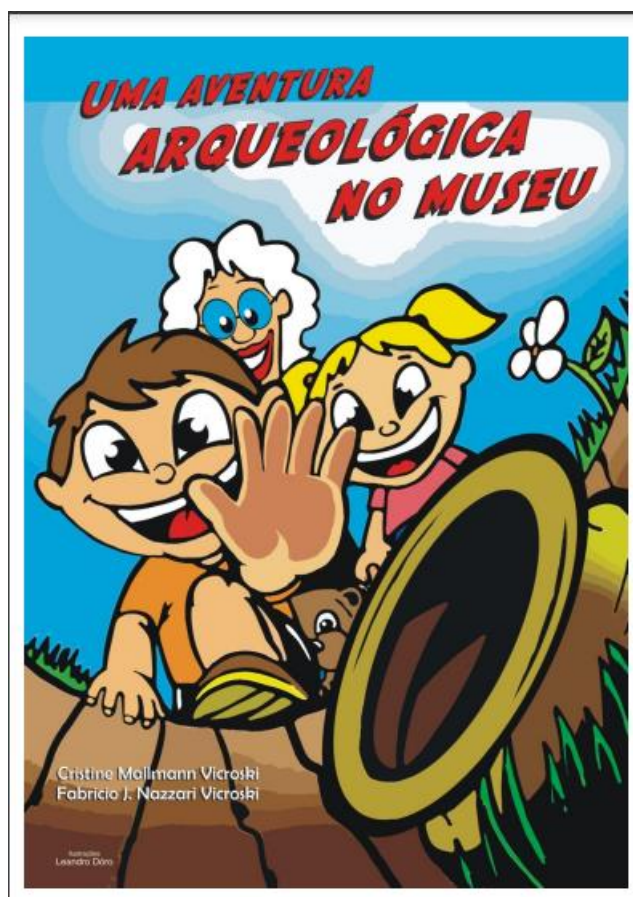


Figura 27 - Capa da Banda Desenhada Utilizada



No primeiro momento da atividade, ou seja, a leitura da banda desenhada, foi feita uma leitura silenciosa e individual e, de seguida, uma leitura em voz alta por vários elementos da turma. A compreensão da banda desenhada foi imediata e não houve dificuldade na compreensão de algum vocabulário uma vez que junto à BD foi dado um dicionário das palavras difíceis.

No final do livro, existiam algumas atividades extra para que em casa pudessem fazer atividades relacionadas com a história, em quebra-cabeças, sopa de letras, descobrir as diferenças de modo a tornar mais lúdica a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos. Depois da exploração oral da história e do diálogo com a turma foi perceptível a compreensão dos conteúdos históricos abordados até ao momento, uma vez que os alunos referiam muitas vezes “como aprendemos professora”. Uma vez relembrados conteúdos da unidade, achei por bem explicar e mostrar aos alunos todo o processo que é realizado quando se descobre um vestígio, seja ele vestígio de um ser vivo, objeto ou outro. Para fomentar o espírito de arqueólogos nos alunos, foram lançadas algumas questões para o ar de modo a deixar no pensamento a forma de as resolver. Algumas das questões lançadas foram:

“Afinal o que significará ser Arqueólogo?”;  
“Qual a importância da arqueologia?”;  
“Será que se não existissem arqueólogos sabíamos tantas informações sobre o passado?”;  
“Porque será importante preservar estes fósseis ou objetos?”

Após este momento de reflexão, foi distribuído pelos alunos o manual “Aprendiz de Arqueólogo” do Museu Regional de Arqueologia D. Diogo de Sousa e autorizado que fizessem uma pequena exploração introdutória do manual. Esta exploração foi muito importante e enriquecedora pois os alunos verificaram todos os passos e todo o processo que um arqueólogo e os seus ajudantes necessitam de realizar para, chegando às conclusões finais, ter preciosas indicações para processos de classificação e de inventariação de bens patrimoniais.

O misto de emoções era notório nos alunos, alguns diziam sentir vontade de experimentar por momentos todos estes processos, até porque se consideravam curiosos e aventureiros, outros não sentiram grande vontade pois acharam que era algo que demorava muitos dias ou muitos meses e se iam aborrecer e outros ficaram na indecisão. Para concluir este percurso foi pedido aos alunos que escrevessem uma pequena reflexão em forma de texto onde referissem se gostavam ou não de ser aprendizes de arqueólogos e o justificassem. Alguns dos resultados obtidos foram os seguintes:

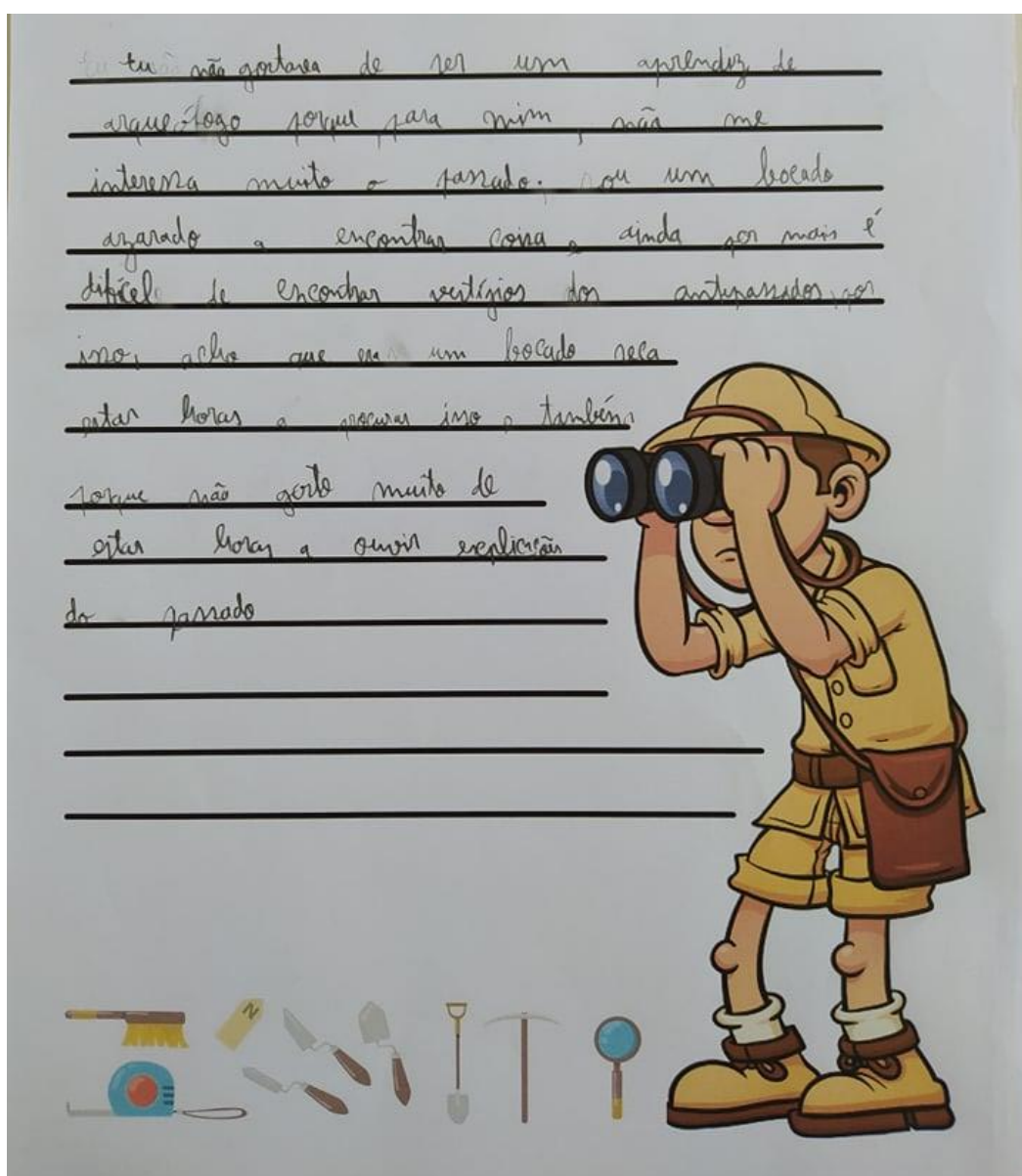



Figura 30 - Texto redigido por um aluno



O aluno acima disse que “eu não gostava de ser aprendiz de arqueólogo porque para mim, não me interessa muito o passado. Sou um bocado azarado a encontrar coisas e ainda por mais é difícil encontrar vestígios dos antepassados por isso, acho que era um bocado seca estar horas a procurar isso e também porque não gosto de estar horas a ouvir explicações do passado”. Se repararmos na resposta dada pelo aluno, este relacionou o seu gosto com o que no quotidiano lhe costuma acontecer. Ou seja, como no seu dia a dia não costuma encontrar muita coisa, acha que isso também dificultaria o seu trabalho, ou seja, não compreendeu muito bem que para ser arqueólogo e estudar alguma descoberta é necessário seguir alguns procedimentos. Outro facto que o aluno relaciona, é o seu gosto pessoal pelo passado e pela História. Como não sente grande interesse, ou não sentia, os factos que poderia descobrir e o quão poderiam ser importantes estas descobertas não lhe suscitam interesse em poder ser um “aprendiz de arqueólogo”.



Redige um pequeno texto em que digas porque gostavas de ser um aprendiz de arqueólogo. Indica também o que gostarias de encontrar e porquê.

Eu gostava de ser uma arqueóloga porque eu gosto de investigar, procurar e também explorar. Se eu fosse arqueóloga eu gostava de encontrar a arte egípcia e a arte megalítica, assim eu podia explorar como faziam e o tipo de comunicação que usavam naquele tempo. Eles também gostava de encontrar casas de pedra que eles usavam


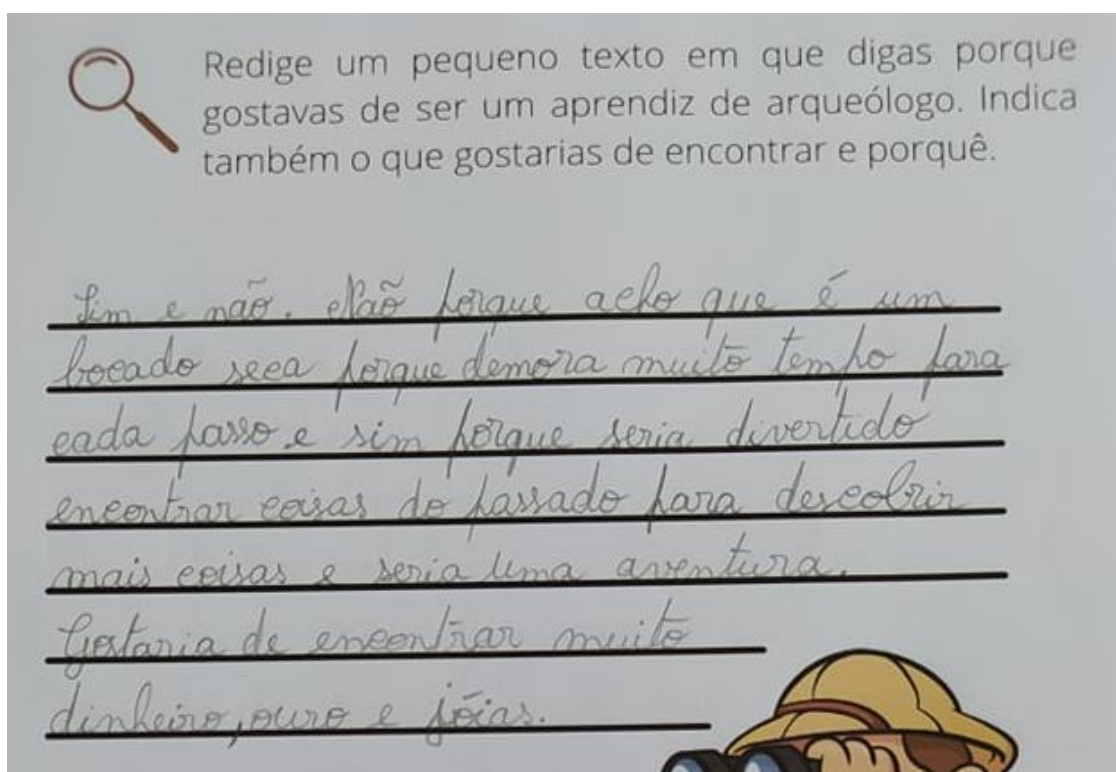


Figura 31 - Texto de um aluno

Com outra opinião, a aluna acima escreveu que “eu gostava de ser uma arqueóloga porque eu gosto de investigar, procurar e também explorar. Se eu fosse arqueóloga eu gostava de encontrar a arte rupestre e a arte megalítica, assim eu podia explorar como faziam e o tipo de comunicação que usavam naquele tempo. Mas também gostava de encontrar casa de pedra que eles viviam”. Conhecendo a aluna em questão, posso dizer que esta resposta não poderia estar mais de acordo com o perfil dela, uma vez que nas aulas por mim lecionadas a aluna sentia-se sempre interessada e motivada para fazer mais e mais. Era sempre das primeiras alunas a acabar as tarefas e a executá-las cuidadosamente e com eficácia. Quando era pedido trabalho de casa ou de investigação era notório o envolvimento dela e a vontade que tinha em executar, ou seja, vai ao encontro dos seus gostos e da partilha que fez na resposta. Quanto ao que gostava de encontrar, como arqueóloga, vai muito de encontro ao seu gosto pessoal e à forma como vê a História e a sua utilidade, nota-se que é uma criança que dá valor ao passado e sabe que este teve influência para o que temos atualmente.



Redige um pequeno texto em que digas porque gostavas de ser um aprendiz de arqueólogo. Indica também o que gostarias de encontrar e porquê.

Sim e não. Não porque acho que é um bocado seco porque demora muito tempo para cada passo e sim porque seria divertido encontrar coisas do passado para descobrir mais coisas e seria uma aventura. Gostaria de encontrar muito dinheiro, ouro e jóias.


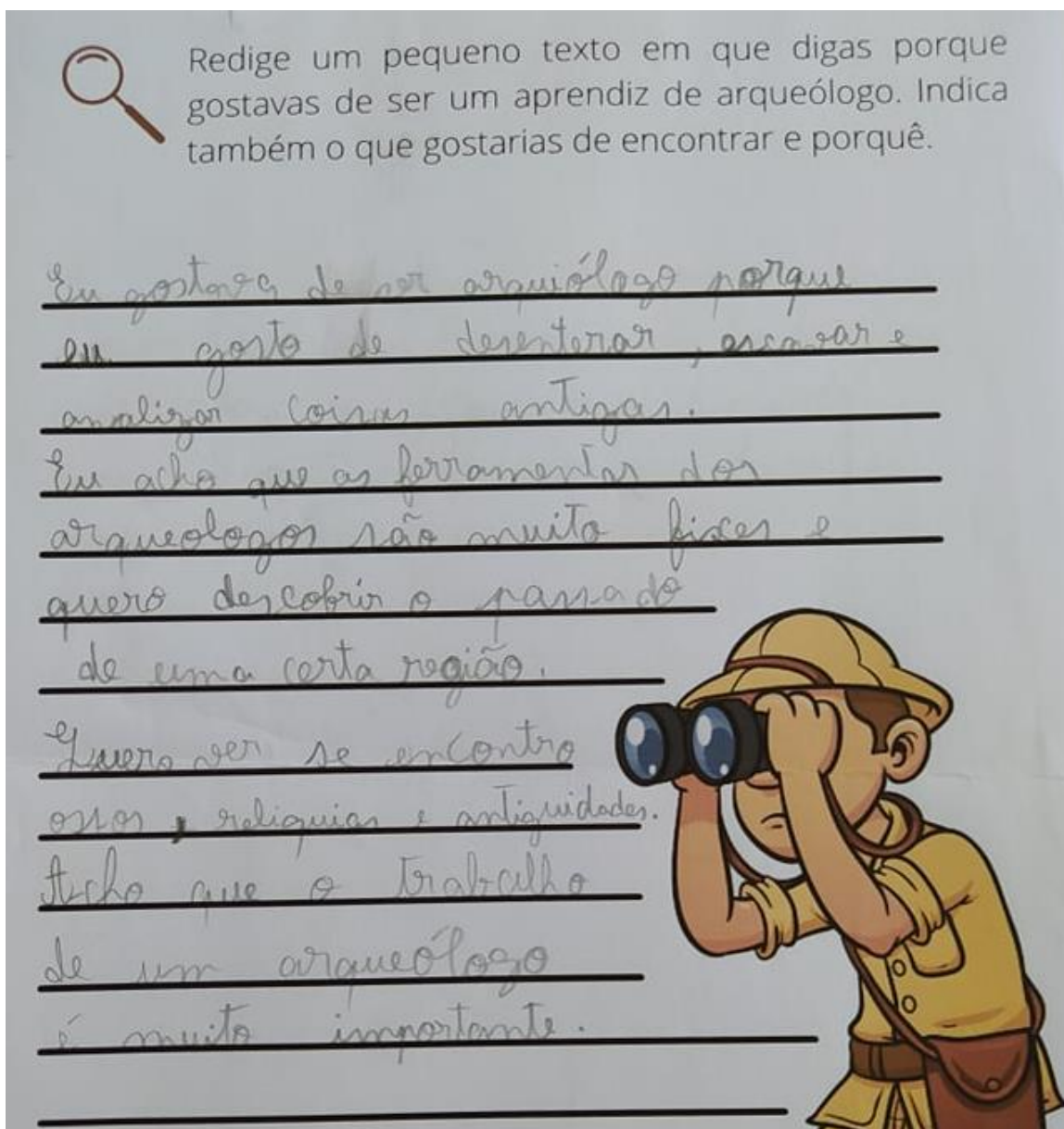


Figura 32 - Texto escrito por um aluno

O aluno acima refere a indecisão escrevendo “sim e não”. “Não porque acho que é um bocado seco porque demora muito tempo para cada passo e sim porque seria divertido encontrar coisas do passado para descobrir e seria uma aventura. Gostaria de encontrar muito dinheiro, ouro e joias”. Quanto à opinião deste aluno e mais uma vez, enquadra-se no perfil que demonstrava nas aulas. Era um aluno muito indeciso, ora queria fazer isto, mas dali a dois minutos já queria fazer outra coisa. Em momentos de resposta ou partilha oral era notória alguma dificuldade em ter confiança naquilo que queria dizer e daí dar a resposta “sim e não”, evidenciando alguma falta de confiança em si e naquilo que seria capaz de fazer.



Redige um pequeno texto em que digas porque gostavas de ser um aprendiz de arqueólogo. Indica também o que gostarias de encontrar e porquê.

Eu gostava de ser arqueólogo porque eu gosto de desenterrar, escavar e analisar coisas antigas. Eu acho que as ferramentas dos arqueólogos são muito fiáveis e quero descobrir o passado de uma certa região. Quero ver se encontro ossos, relíquias e antiguidades. Acho que o trabalho de um arqueólogo é muito importante.




Figura 33 - Justificação de um aluno

Para finalizar, este aluno escreveu que “eu gostava de ser arqueólogo porque eu gosto de desenterrar, escavar e analisar coisas antigas. Eu acho que as ferramentas dos arqueólogos são muito fixes e quero descobrir o passado de uma certa região. Quero ver se encontro ossos relíquias e antiguidades. Acho que o trabalho de um arqueólogo é muito importante”.

Através destas quatro opiniões podemos verificar que alguns alunos, através da leitura da banda desenhada e da exploração do manual ficaram com interesse em querer saber mais e com curiosidade pela profissão e toda a sua envolvência, outros alunos acharam que seria aborrecido e demorado todo o processo e outros alunos estão na indecisão, por momentos acham que seria interessante e gostavam justificando, mas noutras alturas já não o consideram. Neste texto reflexivo foi curioso verificar que os alunos que no inquérito I referiram não gostar de HGP foram os mesmo que referiram não gostar de serem arqueólogos, uma vez que envolve todo um processo mais demorado.

## **Atividade Extra – Em Família**

### *“Roteiro Arqueológico”*

**Temas da HGP:** Monumentos Megalíticos; Pré-História; História Antiga;

#### **Objetivos:**

- Descobrir em família;
- Suscitar o interesse das famílias pelo passado e as duas descobertas;
- Promover a interação escola-família e vice-versa;
- Promover a interdisciplinaridade.

**Explicação da atividade:** Esta atividade foi proposta aos alunos e suas famílias de modo a descobrirem juntos algo mais sobre o passado. Foi distribuído por cada aluno um Roteiro Arqueológico (elaboração própria) dos monumentos megalíticos que

existiam nas redondezas – nomeadamente no vizinho concelho de Esposende – e pedido para que, assim que possível (por exemplo no fim de semana) pedissem aos pais ou encarregados de educação que fossem com eles fazer este roteiro ou visitar algum monumento presente no mesmo que lhes suscitasse interesse ver na realidade, ou seja, estar perto e até poder tocar. Foi também solicitado que se realizassem alguma destas visitas, a registassem através de uma fotografia para que pudéssemos ver e partilhar em sala de aula estas visitas.

**Roteiro Arqueológico**

**1** **Castro S. Lourenço (Vila - Chã)**



O castro de S. Lourenço é um povoado fortificado, no qual foram encontrados vestígios que recuam ao séc. IV a.C. Desde o séc. II a.C. que as casas vão sendo construídas por todo o monte em patamares. A área escavada mostrou a existência de núcleos habitacionais, os quais são frequentemente rodeados por lajeado. A defesa era assegurada por três muralhas. Nos finais do séc. I a.C. assistiu-se a transformações que perduraram até ao séc. IV d.C., com todos os indícios de romanização. Após um período de abandono o Monte de S. Lourenço volta a ser ocupado, por volta do séc. XIV quando é erguido um sistema defensivo, tipo pequeno castelo. Para além do aspecto histórico-arqueológico o Monte de S. Lourenço é um local de rara beleza paisagística.

**2** **Dólmen da Cruzinha/ Arribadas (Vila - Chã)**

Sob a mesma mamoa de terra de grandes dimensões revela-se um monumento de características ímpares, pelo facto de apresentar uma anta e uma antela lado-a-lado. Esta, de menores dimensões apresenta a laje de cobertura (tampa). O segundo dólmen é de maiores dimensões e hoje resta-lhe uma única laje de cobertura.



**3** **Dólmen da Portelagem (Vila - Chã)**

É constituído por um "tumulus" ainda relativamente bem conservado e uma couraça pétrea que encosta às lajes da câmara. Esta, por sua vez, de forma sub-rectangular, originalmente seria formada por 14 a 15 esteios graníticos. Presentemente restam apenas 9, alguns dos quais parcialmente fragmentados. Da cobertura resta, somente, uma laje de proporções avantajadas.



Figura 34 - Roteiro Arqueológico (Fonte: Elaboração Própria)

Note-se que os alunos e famílias foram também sensibilizados para a consulta e comparação de informações com a carta arqueológica do concelho de Viana do Castelo, disponível na página do Município de Viana do Castelo, cuja consulta e “visita virtual” – em virtude da falta de tempo letivo existente – foi recomendada<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> <http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/roteiro-arqueologico>

<p><b>4</b></p> <p><b>Dólmen do Rapido III</b> (Vila - Chã)</p>	<p><b>5</b></p> <p><b>Menir de São Bartolomeu do Mar (Mar)</b></p>	<p><b>6</b></p> <p><b>Menir de S. Paio de Antas (Antas)</b></p>
 <p>O dólmen do Rapido III integra um conjunto megalítico formado por três mamoas. Apresenta uma câmara protegida por uma mamoa em terra e uma pequena couraça, integrando ainda um pequeno corredor. Alguns dos nove esteios da câmara apresentam vestígios de arte rupestre, sob forma de gravuras. Visitas orientadas a grupos mediante marcação.</p>	<p>Com 2m de altura, este monólito de granito parece ostentar uma figura antropomórfica, muito incipiente. Da altura do Neolítico-Idade do Bronze (III-II milénio a.C.), estes monumentos teriam uma vocação devocional com o culto de fertilidade. A par destes, outros - dólmenes ou mamoas - que serviriam como monumentos funerários, constituem os principais marcos da cultura dita megalítica. Há ainda tradições locais sobre o menir, dizendo-se que não pode ser retirado dali pois grandes males poderão assim chegar ao local, tais como o a invasão do mar a cobrir os terrenos férteis, acarretando na esterilização dos campos.</p> 	 <p>Monólito em granito da região, bem talhado, de aspecto fálico, sem qualquer tipo de decoração, visível em cerca de 1,65 m de altura. Apresenta uma inclinação para sul, posição que acentua sua forma eminentemente fálica. Muitos investigadores atribuem-lhe carga simbólica, associando-o a ritos de fertilidade praticados pelas comunidades de então. Está classificado como Imóvel de Interesse Público desde 1992. Visitas orientadas a grupos mediante marcação.</p>

**Figura 35 - 2ª parte do Roteiro Arqueológico (Fonte: Elaboração Própria)**

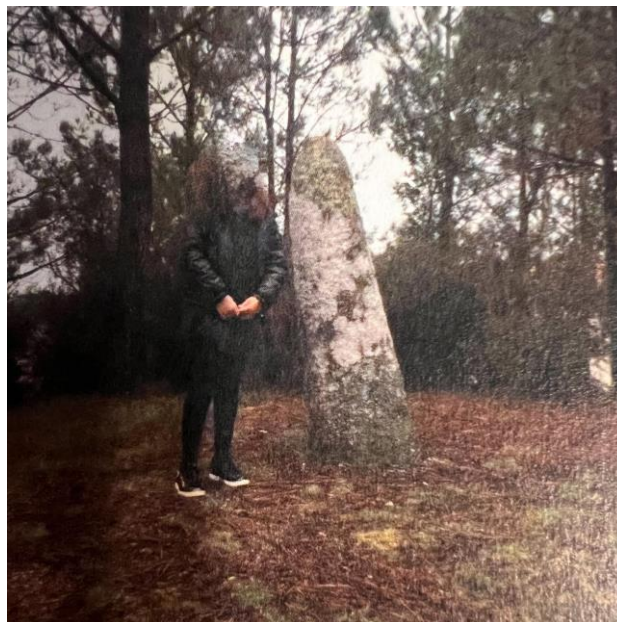
É de realçar que o Castro de São Lourenço não faz parte do roteiro deste período a ser analisado mas considerou-se pertinente a sua empregabilidade na atividade, para uma mais valia dos conhecimentos.

Na semana a seguir à atividade proposta alguns alunos chegaram à sala de aula muito entusiasmados porque com os pais, tios, ou avós, tinha conseguido ir a alguns dos monumentos e registar esse momento. A maior parte dos alunos que compunham a turma executou a tarefa, o que indica uma boa receção da mesma por parte das famílias, uma vez que esta ajudaria na consolidação de conteúdos que estavam a abordar em sala de aula. A maior parte dos alunos registou o momento e trouxe para a aula, de modo a poderem partilhar com os colegas a visita que fizeram. Trouxeram as imagens em formato de papel e digital. Um a um, dos que participaram, mostraram vaidosamente as suas fotografias, como se pode ver abaixo, e, oralmente conseguiram produzir um bom discurso referindo quando fizeram a visita, quem os acompanhou, e que monumentos visitaram, sabendo identificar corretamente os nomes dos monumentos em questão. Penso que esta atividade tenha sido bastante enriquecedora para as famílias, uma vez que promoveu as relações familiares, a

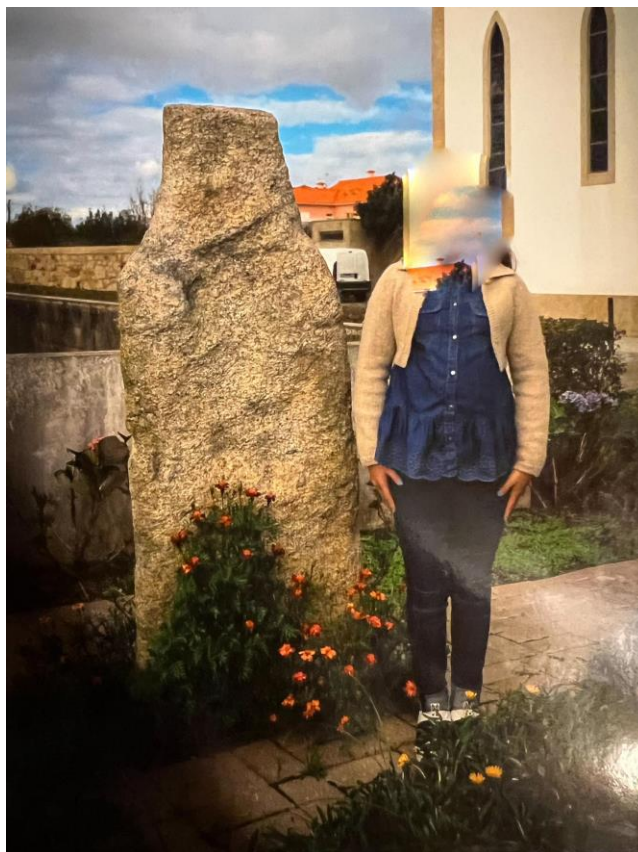
preocupação em executar propostas dadas pela escola e a promoção de vivências naturais.



**Figura 36 - Registo fotográfico de aluna no Menir em S. Paio de Antas - Esende**



**Figura 37 - Registo fotográfico de aluna no Menir em S. Paio de Antas - Esende**



**Figura 38 - Registo fotográfico de aluna no Menir em São Bartolomeu do Mar - Esposende**

Do nosso ponto de vista, se o estágio de HGP pudesse ter sido dilatado no tempo e não existissem limitações temporais nas matrizes curriculares que tornam as horas de lecionação mais exíguas, seria interessante ter feito outras duas atividades: visita de estudo (talvez à citânia de Santa Luzia ou à Casa dos Nichos) e breve análise da carta arqueológica municipal. No futuro, vamos desenvolver estas atividades.

### **Procedimentos de análises de dados**

Analisar dados consiste em retirar conclusões a partir do próprio processo da recolha de dados. Desta forma, inicialmente, selecionaram-se os dados fundamentais para o estudo, para, de seguida, os organizar em categorias de análise e, finalmente, são interpretados de acordo com essa categorização. Neste sentido consideramos fundamental valorizar a categorização como meio de organização e interpretação dos dados.



Para analisar os dados obtidos com o inquérito I e o inquérito II, optou-se por fazer uma breve análise estatística das respostas dos alunos, tendo em conta a validação ou invalidação da resposta da resposta dada.

Para a análise dos dados relativos à intervenção, foram definidas quatro categorias de análise: *Mobilização de conteúdos cumulativos no âmbito da História e Geografia de Portugal* (1), *utilização de vocabulário novo relacionado com HGP* (2), *integração de finalidades didáticas* (3) e *envolvimento dos alunos nas atividades* (4).

Categorias de análise	Indicadores
<b>Mobilização de conteúdos cumulativos no âmbito da História e Geografia de Portugal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilização de conhecimentos históricos</li> <li>2. Mobilização de conhecimentos geográficos</li> <li>3. Superação de ideias tácitas</li> </ol>
<b>Utilização de vocabulário novo relacionado com HGP.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidade de mobilizar novos conceitos adquiridos nas aulas</li> <li>2. Domínio de vocabulário relacionado com a HGP</li> </ol>
<b>Integração de finalidades didáticas.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilização de conhecimentos de HGP com conhecimentos da língua e desenvolvimento do sentido crítico, exploração e desenvolvimento da literacia visual.</li> </ol>
<b>Envolvimento dos alunos nas atividades.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participação ativa na realização das tarefas</li> <li>2. Grau de envolvimento dos alunos nas atividades.</li> </ol>

Tabela 3 - Categorias de Análise (Fonte: Elaboração Própria com base nos documentos curriculares)

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta parte do trabalho, pretende-se apresentar a análise dos dados propriamente dita e a interpretação que se fez dos mesmos, na sequência das atividades que foram implementadas ao longo do estudo. De referir que esta análise será apresentada com base numa breve referência estatística aos inquéritos I e II (em apêndice 3 e 4) e, com base nas categorias de análise relativamente às atividades realizadas no percurso investigativo.

### Inquérito I

O inquérito I foi passado no início do estudo e teve como objetivo conhecer as opiniões e conhecimentos que os alunos possuíam no âmbito da HGP (ideias prévias) e na mobilização de determinadas estratégias de estudo e aquisição de novos conhecimentos, aplicando-as à literacia visual (conhecimento substantivo). Com o propósito de auxiliar na compreensão dos dados apresentam-se os gráficos e a tabela relativamente às respostas dadas pelos alunos, num total de 20 alunos.

Relativamente às respostas obtidas podemos concluir que a maioria dos alunos gosta de História e Geografia de Portugal, sendo que os fatores que os fazem gostar da disciplina são os mais variados.

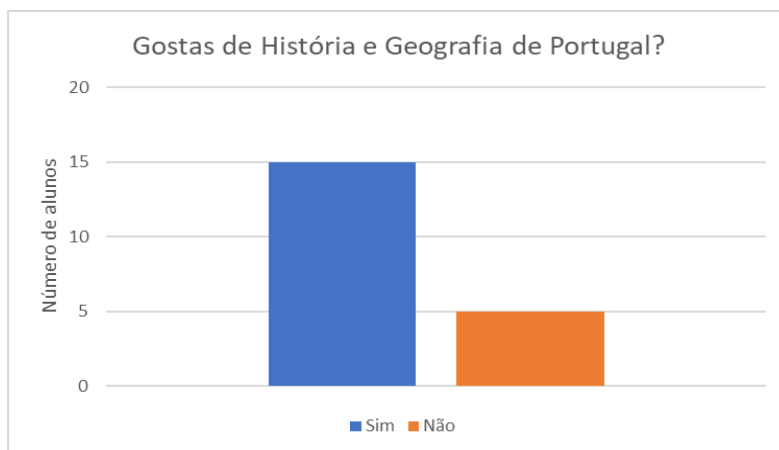
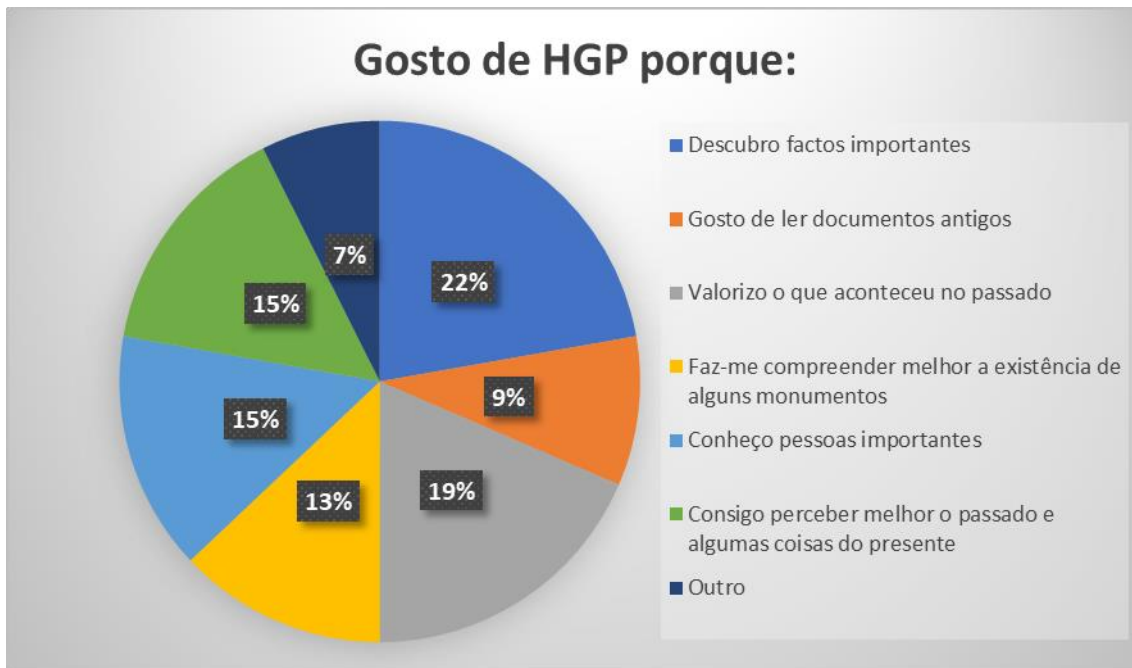


Figura 39 - Gostas de HGP? (Inquérito I)



**Figura 40 - Justificação da escolha (Inquérito I)**

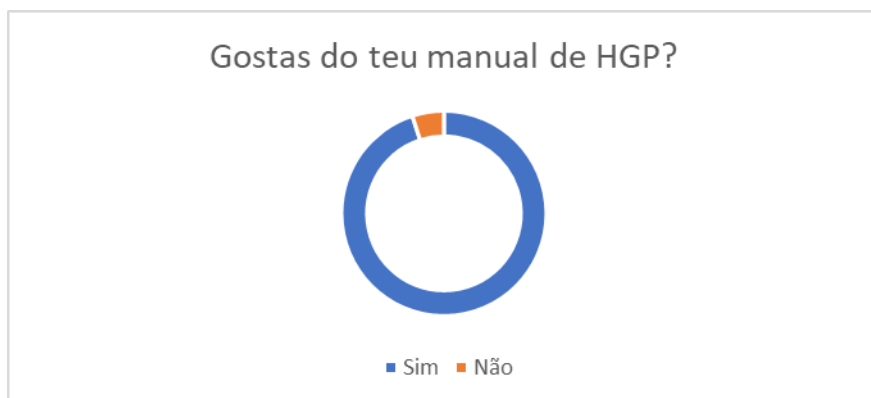
Como podemos ver pelo gráfico circular relativo à questão 1 (1.1), 22% dos alunos gosta de HGP porque assim descobrem fatos importantes, 19% porque valorizam o que aconteceu no passado, 15% dos alunos divide-se no facto de poderem conhecer pessoas importantes da História e através do passado conseguirem conhecer melhor o presente, 13% diz perceber assim o porquê de existirem certos monumentos, 9% gosta de ler documento antigos e 7% de descobrir factos importantes.

Este grupo de alunos revelou sempre grande curiosidade intelectual pela História e Geografia de Portugal. É dessa forma que interpretamos este grau e incidência de respostas.



**Figura 41 - Justificação da resposta 1 (Inquérito I)**

Em contrapartida, 5 alunos dizem não gostar de HGP porque têm de memorizar muitas coisas e é aborrecido ler documentos antigos. Quando questionados se gostam do seu manual de HGP, a maioria dos alunos revelou que gosta porque tem “desenhos engraçados”, tem muitas informações, é rico em conteúdos, está organizado e tem muito pormenores e exemplos. Dos alunos que revelaram não gostar do manual, estes referem que tem muitas informações e poucas imagens e principalmente não tem lugar para escrever as respostas das questões colocadas.



**Figura 42 - Gostas de manual escolar de HGP? (Inquérito I)**

Cerca de 70% dos alunos referiu que folheou o manual antes de iniciar o ano letivo para verem qual a matéria que iriam abordar, porque são curiosos e, porque o título lhes suscitou curiosidade. 5% dos alunos não responderam à questão e 25% diz não ter folheado o manual porque não se lembraram ou não tinham o manual antes do ano letivo ter início.

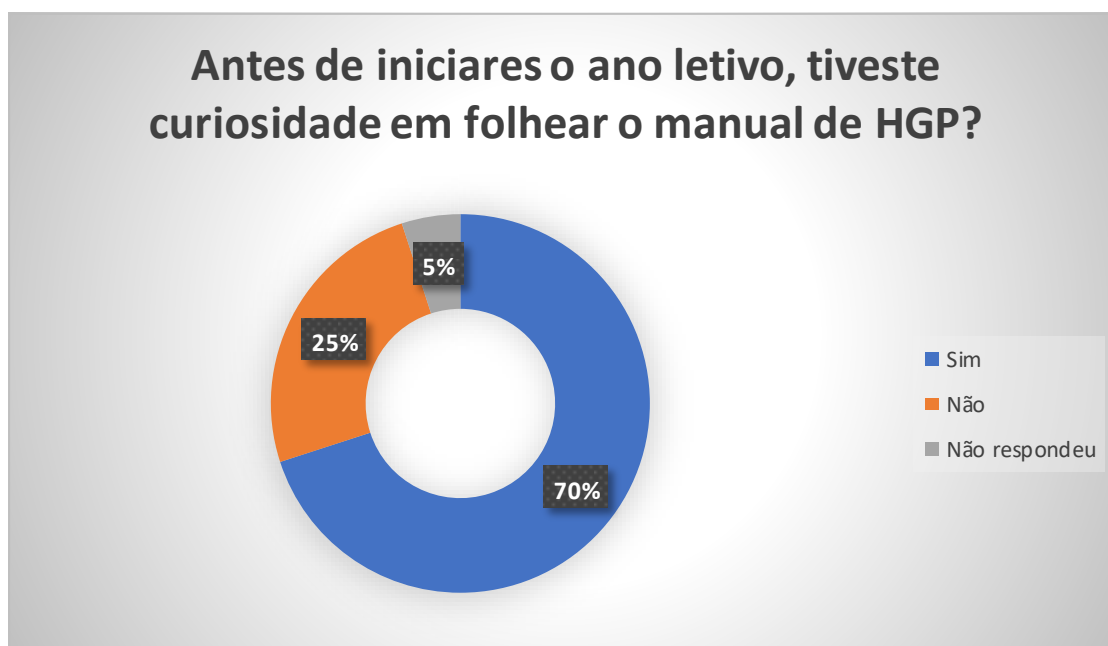


Figura 43 - O uso do manual escolar (Inquérito I)

**Questão 3.1 (continuação) Antes de iniciares o ano letivo, tiveste curiosidade em folhear o manual de HGP? Porquê? (Respostas obtidos da questão "Porquê?")**

R1: " – Para saber a matéria nova"

R2: " – Porque não gosto de HGP nem tinha saudades da escola"

R3: " – Não gosto de folhear o manual para não descobrir o que vamos trabalhar"

R4: " – Nunca me lembro disso"

R5: " – Porque o título me suscitou curiosidade"

R6: " – Só recebi o livro no 1º dia de aulas e por isso não consegui folhear"

R7: " – Sou muito curiosa"

**Tabela 4 - Algumas das respostas dadas pelos alunos (Inquérito I)**

Quanto aos temas que os alunos mais gostam ou sentem curiosidade em estudar, podemos ver pelo gráfico da questão 3.2 que os temas “A Península Ibérica: Localização e Quadro Natural”, “As primeiras comunidades humanas na Península Ibérica”, “Os Romanos na Península Ibérica” e, “Portugal: da União Ibérica à Restauração da Independência” são os temas com mais votação, encontrando-se empatados. O tema com menos votação foi “Portugal nos séculos XV e XVI”.

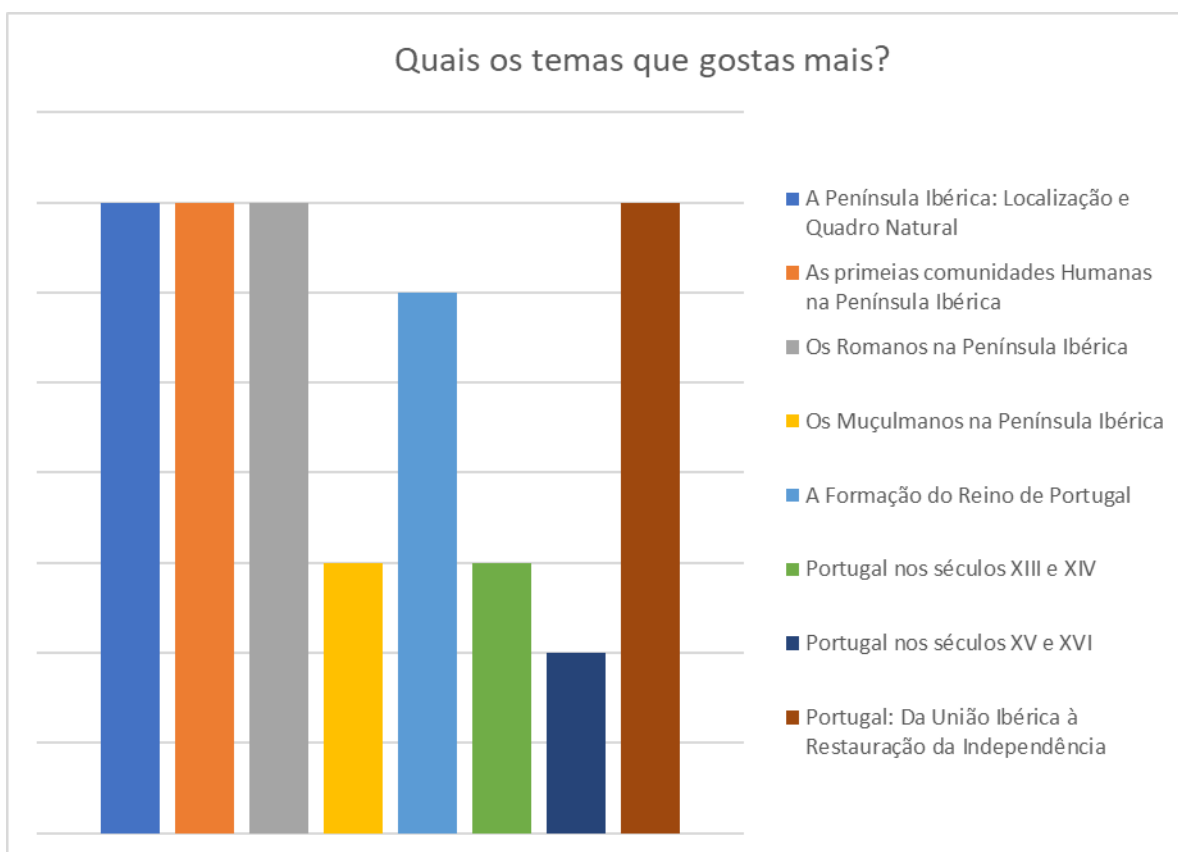


Figura 44 - Temas preferidos de HGP (Inquérito I)

A maior parte dos alunos revela que as imagens presentes no manual os ajuda a estudar pois são apelativas, muitas vezes completam o texto e evidenciam um acontecimento na história para que possam fazer a sua literacia visual. De todo o tipo de imagens que podem surgir num manual, as que mais suscitam curiosidade e interesse nos alunos são as ilustrações e fotografias, uma vez que os alunos conseguem, através delas, estar mais próximos da exploração das evidências históricas mais significativas e perceber melhor os conteúdos, além de ajudar a estudar.

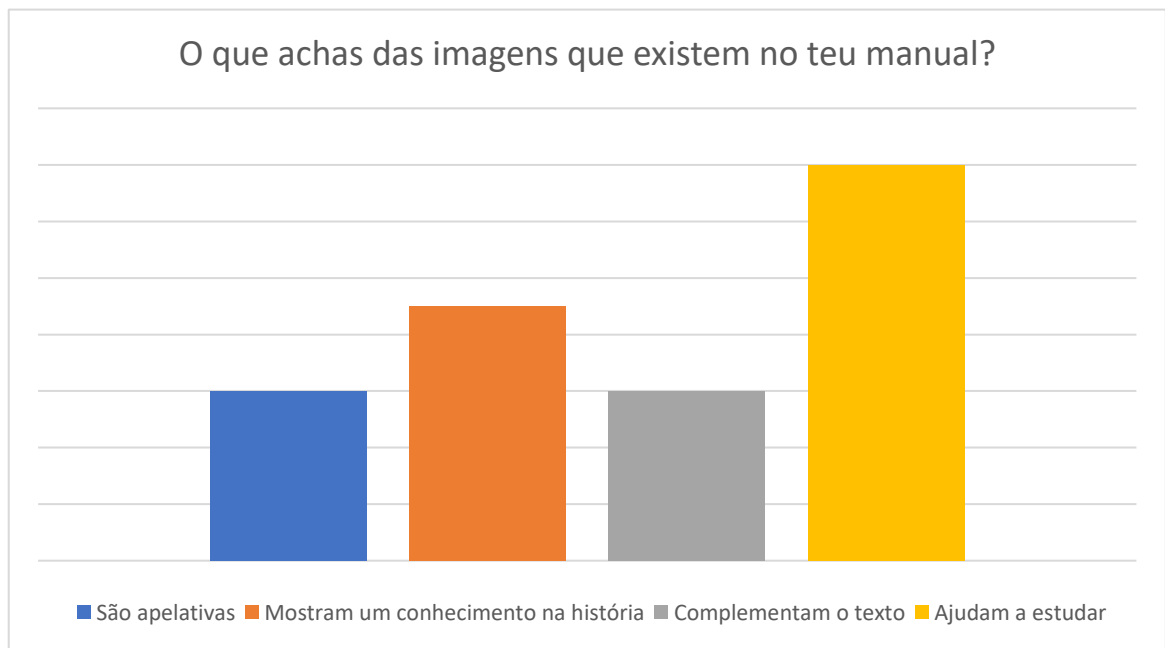


Figura 45 - As imagens presentes no manual escolar (Inquérito I)

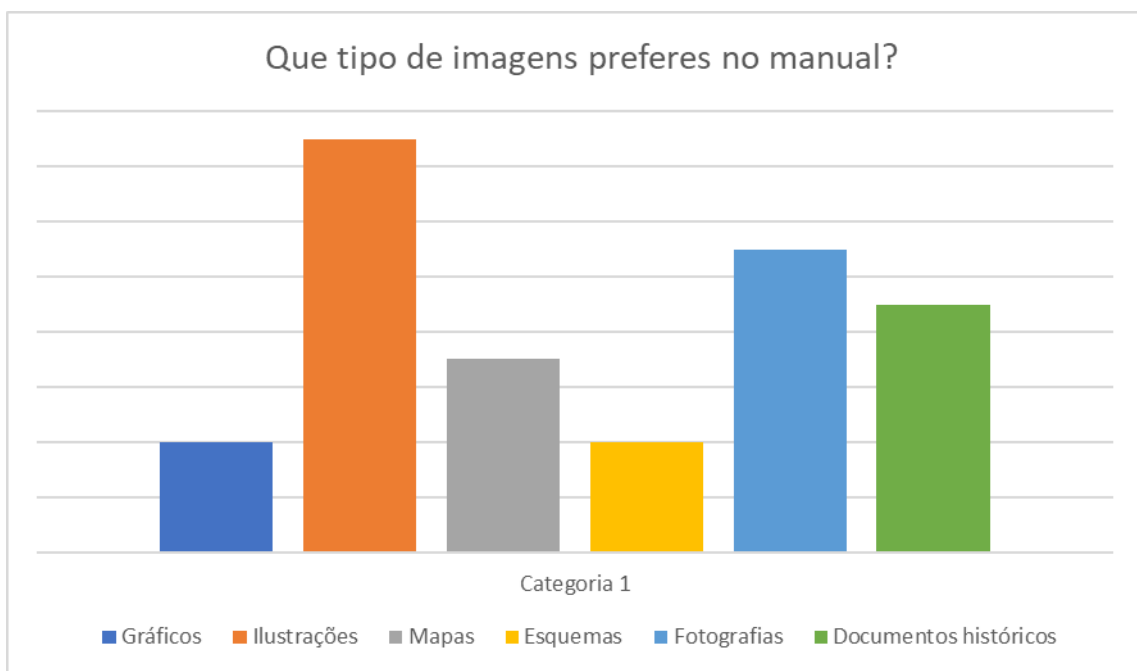
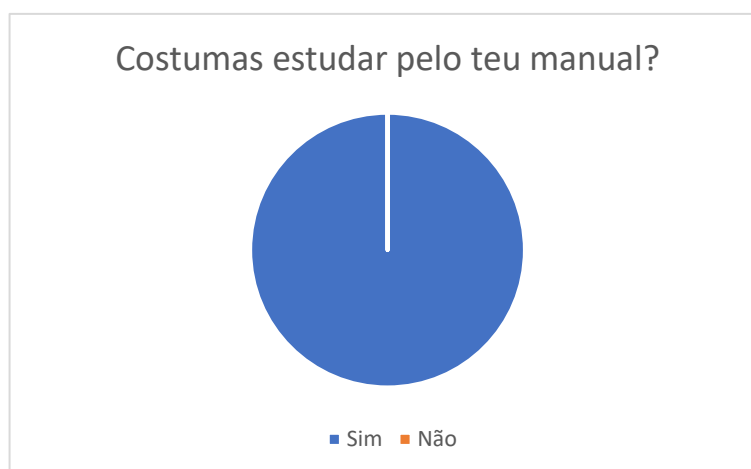


Figura 46 - Tipos de imagens preferidas presentes no manual (Inquérito I)

Questão 4.1.1 (continuação) Que tipo de imagens preferes no teu manual? Porquê?
R1: “– Prefiro fotografias porque assim vejo as coisas na realidade”
R2: “– Prefiro fotografias porque assim consigo estudar melhor”
R3: “- Prefiro desenhos porque os adoro”
R4: “– Através dos desenhos consigo perceber melhor os conteúdos”
R5: “– Prefiro documentos históricos porque gosto de ler sobre o passado, tem mais interesse e compreendo melhor as matérias.
R6: “- Prefiro os mapas porque gosto de saber localizar os países e os seus acontecimentos”
R7: “- Prefiro os gráficos porque assim as coisas ficam mais organizadas”

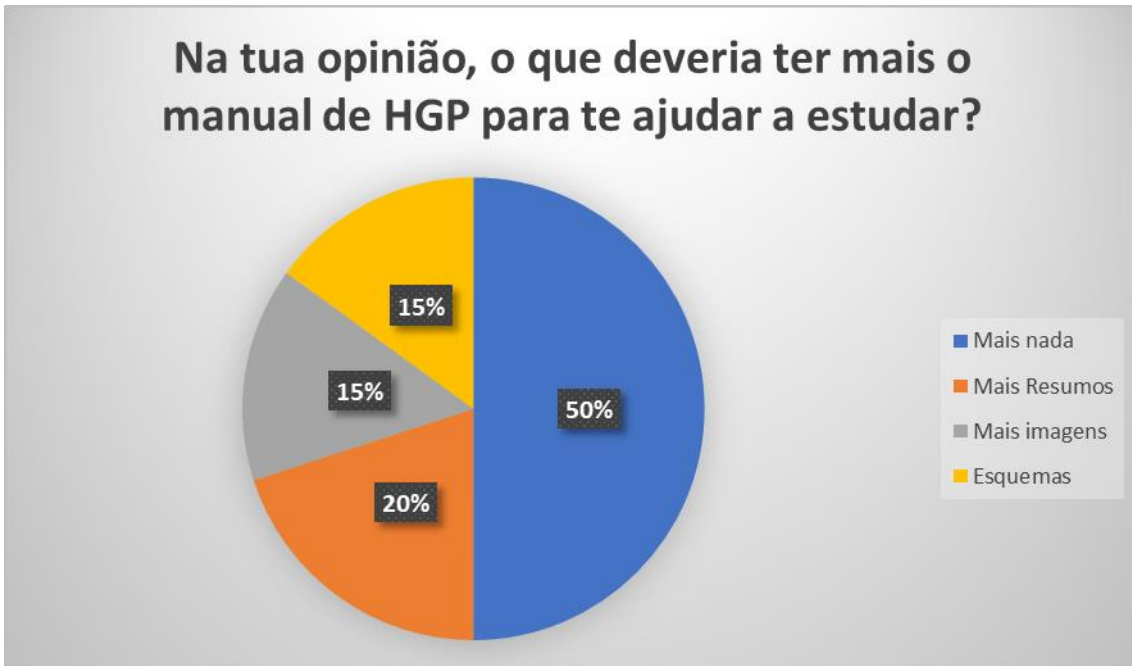
**Tabela 5 - Respostas escritas pelos alunos**

A totalidade dos alunos revela que estuda pelo manual e que este se torna num grande apoio. Quando questionados sobre o que poderia ter mais no manual que os ajudasse a estudar, metade dos alunos revelou que o manual está bem assim, mas, 50% dos alunos, diferenciados, revela que o manual poderia ter mais imagens, esquemas e resumos mais detalhados no final de cada unidade.



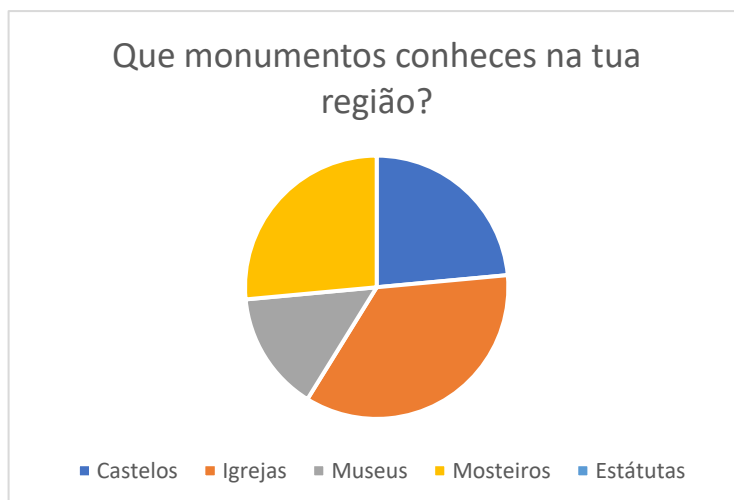
**Figura 47 - Uso do manual para estudar (Inquérito I)**



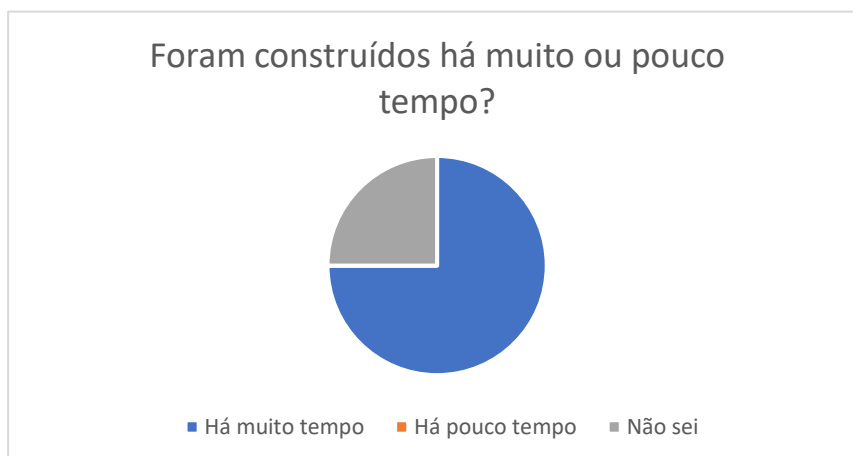


**Figura 48 - Mais utilidade do manual escolar (Inquérito I)**

Para verificar o conhecimento mais específico de cada aluno, foi feita a questão sobre que monumentos conheciam na sua região e a maior parte revelou conhecer castelos, igrejas, museus, mosteiros e estátuas. Alguns dos exemplos dados foram a Torre da Cadeia Velha, o Chafariz da Praça da República, o Mosteiro de Santa Luzia, os Antigos Paços do Concelho, a Igreja Matriz, a Ponte Eiffel, a Igreja de São Jorge, o Forte de Santiago da Barra, o Santuário Diocesano do Sagrado Coração de Jesus, a Congregação de Nossa Senhora da Caridade e a estátua de Viana e da Liberdade e que estes foram construídos há muito tempo.

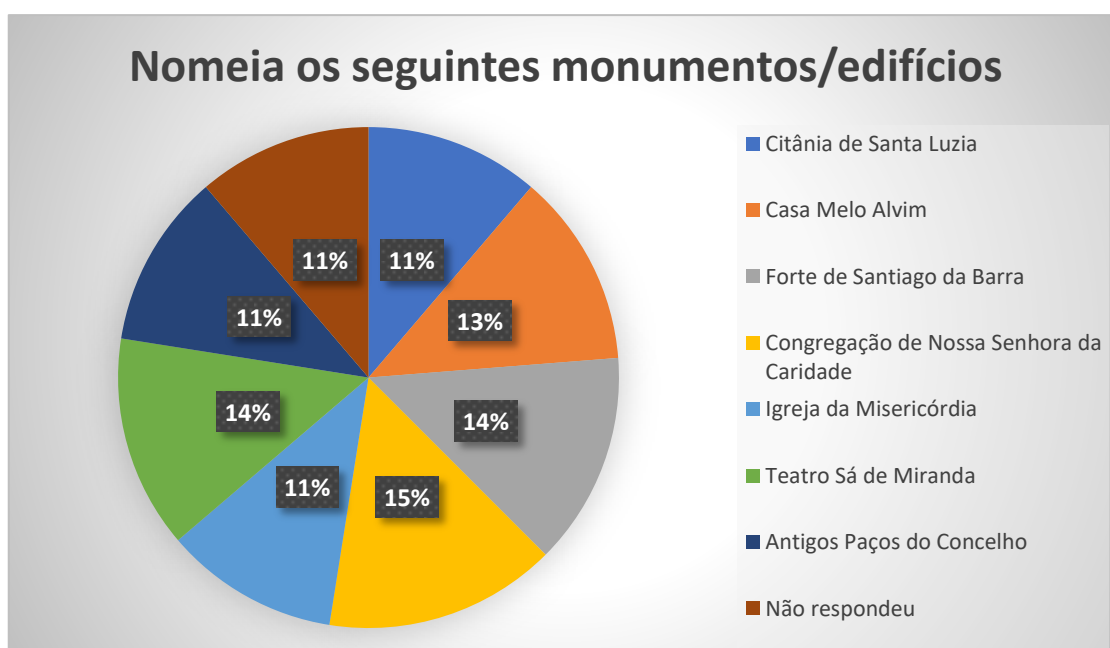


**Figura 49 - Conhecimento dos alunos acerca dos monumentos da região (Inquérito I)**



**Figura 50 – Cronologia dos monumentos (Inquérito I)**

Quando confrontados com o facto de terem de nomear as imagens que estavam presentes no questionário, esta verificou-se ser uma tarefa mais difícil uma vez que 9 alunos não responderam por não saber ou não conhecer. Com estas 9 respostas por dar é possível concluir que, no exercício anterior, muitos dos alunos devem conhecer os nomes por ouvir família e amigos falar no assunto, mas, quando questionados onde se situam ou colocada a imagem como neste exercício para nomear, já não o conseguem fazer. Das restantes 11 respostas dadas pelos alunos, a maioria foi acertando nos nomes dos monumentos e/ou edifícios:



**Figura 51 - Identificação dos monumentos através de imagens (Inquérito I)**

A última questão era de resposta aberta, uma vez que os alunos teriam de pensar num momento ou em algo que considerassem que fosse importante para a História de Portugal e, apenas das 9 respostas obtidas, 4 alunos focaram-se em Portugal considerando D. Afonso Henriques porque foi o 1º Rei de Portugal, D. Dinis porque foi quem criou a primeira universidade e o terramoto de 1755. Os restantes alunos focaram-se na sua cidade, Viana do Castelo, e, referiram por exemplo o Santuário de Santa Luzia porque atrai muitos turistas, é possível ver a cidade por completo e porque adoram os 26 sinos que esta possui, o navio Gil Eanes porque era um navio hospital ao serviço de todos e, o Foral de Viana porque permitiu aos habitantes ter outros privilégios e liberdades:

Questão 8. Recorta uma imagem de um documento ou de uma fotografia que consideres que foi importante no passado e explica porque o achaste relevante.
11 alunos não responderam
R1: “- D. Afonso Henriques porque foi o 1º Rei de Portugal.”
R2: “- Santuário de Santa Luzia porque dá para ver a cidade toda e tem 26 sinos que eu adoro”
R3: “- Santa Luzia porque atrai muitos turistas”.
R4: “- D. Dinis porque foi quem criou a 1ª universidade do País, em Coimbra.”
R5: “- Gil Eanes porque foi um navio hospital ao serviço de todos.”
R6: “- Foral de Viana porque permitiu maiores liberdades e privilégios aos seus habitantes”.
R7: “- Tear porque ajudou a fazer tecidos mais facilmente”.
R8: “- Terramoto de 1755 porque foi um acontecimento muito importante para Portugal.”
R9: “- Ruínas de Santa Luzia porque foi onde a cidade começou”.

**Tabela 1 - Algumas das respostas escritas pelos alunos**

Foi através desta análise que o meu interesse em me focalizar em certas temáticas se tornou mais evidente, tendo em conta os participantes e as suas necessidades.

### **Categoria 1: Mobilização de conteúdos cumulativos no âmbito da História e Geografia de Portugal**

A mobilização de conteúdos cumulativos é um processo considerado fundamental para o desenvolvimento dos alunos em relação a uma determinada área. Neste caso, pretendeu-se, através da análise de imagens e documentos, na área da História e Geografia de Portugal, que os alunos mobilizassem conhecimentos. Para tal efeito, foram propostas seis atividades e, na sua realização, deu-se particular relevância à mobilização de conteúdos em espiral, ou seja, sempre que adquiriam novos conteúdos, os anteriores eram lembrados. Considerei a aprendizagem em espiral um processo essencial uma vez que a História se trata de um processo sempre sequenciado pelo tempo, retratando a forma da espiral em que a História vai seguindo, mas toda ela tem um elo e um motivo.

Em todas as atividades, relembra-se a atividade anterior e o tema abordado, e, no final de cada atividade, era feito o levantamento das ideias do que tinha ficado retido. Através da análise de imagens, documentos, esquemas e mapas, eram confrontadas as ideias dos alunos e dado tempo e espaço para que pudessem referir o que conseguiam analisar, ou seja, que informações poderiam retirar visualmente, priorando sempre a literacia visual. Quanto à mobilização dos conteúdos, depois dos alunos exporem as suas ideias, se corretas, estas eram transformadas em conteúdos verídicos, ou seja, o professor como mediador ajudava os alunos a chegar aos nomes corretos dos temas que estavam a abordar. Começou-se por conteúdos mais simples, seguindo a estrutura do manual, uma vez que este estaria a ser analisado como recurso. Começou-se por conteúdos que os alunos já conheciam, para que inicialmente não tivessem dificuldade em responder às questões levantadas e, fosse considerado

como uma espécie de revisão dos conteúdos abordados em Estudo do Meio no 4º ano de escolaridade.

Segue-se um esquema de análise da progressão dos conhecimentos dos alunos (modelo em espiral que se apresenta em anexo, com o apoio do programa *mentimeter*)

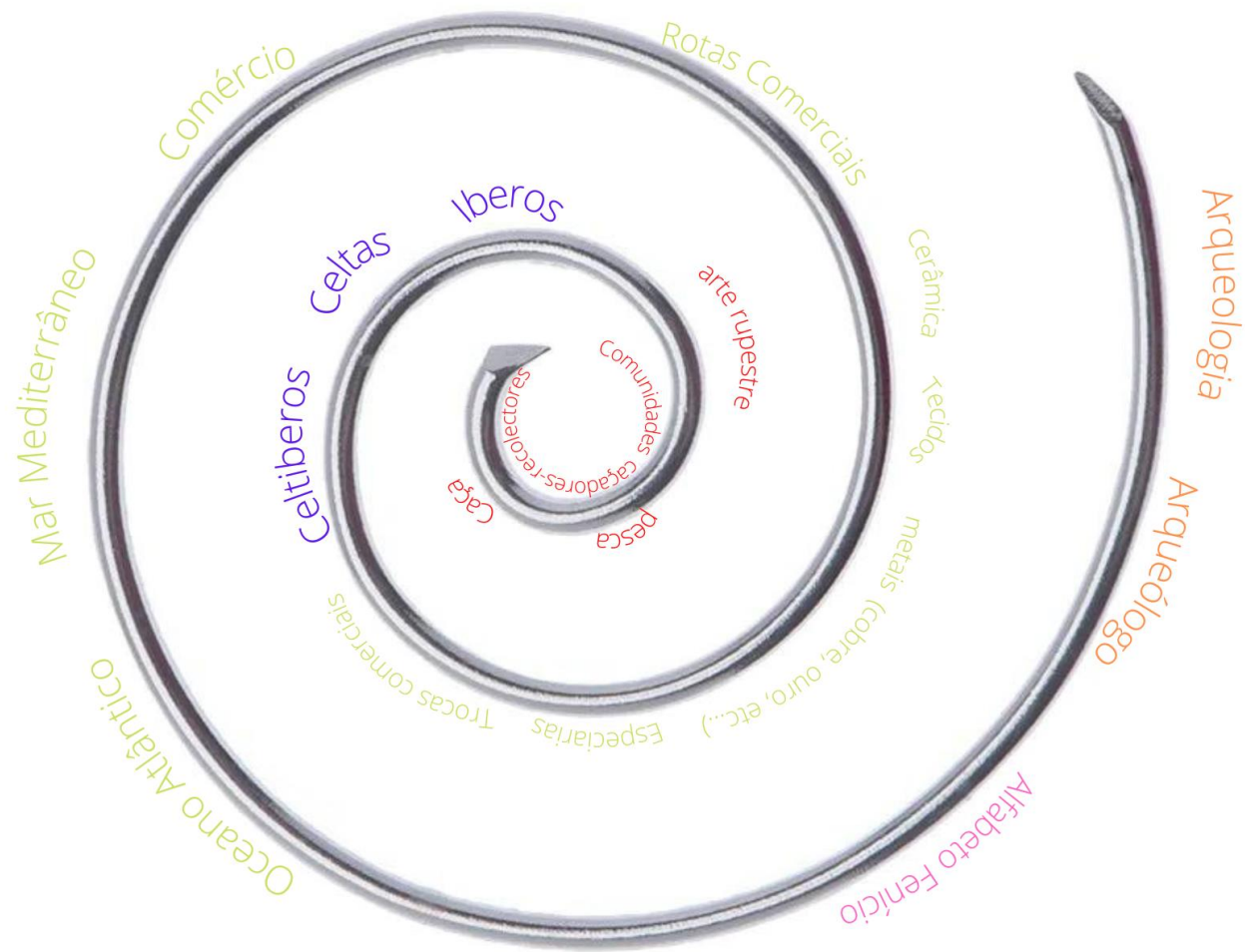


Figura 52 - Mobilização de conteúdos cumulativos em HGP: Progressão em espiral

## **Categoria 2: Utilização de vocabulário novo relacionado com História e Geografia de Portugal**

**1ª atividade** - Esta primeira atividade permitiu aos alunos adquirirem novo vocabulário, uma vez que no que observavam na imagem, tinham de referir as ações e acontecimentos. Depois de referirem por palavras suas, eram ditos os novos conceitos e desmistificados, ou seja, esclarecidos daquilo que estes queriam dizer como comunidade caçadores – recolectores; caça; pesca e arte rupestre. Existiram outros conceitos inerentes e totalmente relacionados, mas já do conhecimento dos alunos.

**2ª atividade** – Nesta segunda atividade e, através do texto, os alunos teriam de colocar em prática conceitos adquiridos, ou seja, teriam de ler o excerto, saber o que cada informação essencial queria dizer e passar para a prática – efetuar o desenho. Tratou-se de uma forma diferente de utilizar vocabulário, em que em vez de referirem os novos conceitos adquiridos, teriam de reconhecê-los, fazer a sua literacia textual e transformá-la em literacia visual. No final, foram visualizados todos os desenhos e feito um breve diálogo em que os conceitos eram de novo abordados para que ficassem claros.

**3ª atividade** – Nesta atividade, através da literacia visual e utilizando um mapa como recurso, os alunos adquiriram novo vocabulário como trocas comerciais, rotas comerciais, especiarias (exemplos), metais (exemplos), cerâmica e tecidos. Este vocabulário após ter sido adquirido foi pedido para ser utilizado em observação ao mapa, ou seja, inicialmente os alunos fizeram uma reflexão sozinhos sobre o que observavam e, posteriormente, foi feito um diálogo com a turma, em que o professor apenas se tratava do mediador entre os alunos direcionando o diálogo, para que utilizassem este novo vocabulário adquirido e a literacia visual prevalecesse.

**4ª atividade** – Esta atividade tinha como objetivo principal completar a terceira atividade e perceber se os alunos tinham conseguido adquirir os conhecimentos necessários, ou seja, através do título “Todos os caminhos levam a Roma”, teriam de fazer de imediato a ligação com a atividade anterior em que, através do mapa (literacia

visual) verificavam que todos os caminhos, naquele caso, por via marítima e através do Oceano Atlântico e do Mar Mediterrâneo, tinham o mesmo destino, ou seja, a cidade de Roma, para serem feitas as tocas comerciais. Nesta atividade os alunos teriam de colocar em prática o vocabulário adquirido na atividade anterior.

**5ª atividade** – A quinta atividade, tinha como objetivo utilizar vocabulário de época, ou seja, através da literacia visual dos símbolos do alfabeto fenício, os alunos colocar-se-iam temporalmente na época e tentariam escrever como aqueles povos.

**6ª atividade** – A sexta atividade, foi uma forma de ligar todas as atividades anteriores e colocar os alunos a utilizar todo o vocabulário adquirido até ao momento. Ou seja, a atividade começou com a leitura de uma banda desenhada, que retratava um momento de descoberta de uma peça utilizada pelas comunidades agro-pastoris e, a partir daí é feita uma síntese das aprendizagens até ao momento. Mas de que forma? Os alunos primeiramente ouviram e exploraram a história, sublinhado na mesma todos os conceitos que tinham aprendido até ao momento e rodeando novos conceitos que não sabiam o que queria dizer como por exemplo “indígena”, “arqueólogos” e “arqueologia”. Depois de explorados os novos conceitos e, através da exploração do manual “Aprendiz de Arqueólogo”, os alunos verificaram o que é ser um arqueólogo, o que estuda e de que forma o faz, adquirindo neste momento vários vocabulários específicos, como por exemplo os nomes das fases de trabalho de um arqueólogo (1- prospeção; 2- Escavação e 3 – Estudo, conservação e restauro dos vestígios arqueológicos).



### **Categoria 3: Integração de finalidades didáticas**

Todas as atividades propostas ao grupo de alunos tinham como principal objetivo conseguirem adquirir novos conteúdos sem ser por total exposição do professor, por leitura de texto ou porque sugeria no manual. Nas seis atividades realizadas, tentou-se utilizar diferentes métodos, prevalecendo a literacia visual para que os alunos compreendessem que aquilo que observam e conseguem extrair de uma figura ou outro elemento também é um meio de aquisição de conteúdos.

De todas as atividades propostas foram tidas em conta as respostas que os alunos escreveram no Inquérito I, uma vez que na questão 5 pedia para referirem o que gostavam mais de ver nos manuais e que os ajudasse a estudar. O uso destes diferentes métodos tentava proporcionar aos alunos isso mesmo, ou seja, mostrar que estudar não significa só decorar como muitos alunos referiram ser por isso não gostar de HGP e que, através da análise de diferentes recursos, da abordagem visual a memória também adquire novas estratégias de estudo, como por exemplo a memória visual:

<b>Atividades</b>	<b>Recurso utilizado</b>
<b>1ª atividade</b>	Imagem
<b>2ª atividade</b>	Excertos de texto
<b>3ª atividade</b>	Mapa
<b>4ª atividade</b>	Título + Mapa
<b>5ª atividade</b>	Ilustração
<b>6ª atividade</b>	Texto + Imagem + Ilustração

**Tabela 2 - Vínculo: Atividade - Recurso utilizado**

#### **Categoria 4: Envolvimento dos alunos nas atividades**

As atividades em que os alunos participaram foram imensas, mas para estudo e uso na dissertação consideramos estas seis atividades, sendo que, em todas elas, o objetivo principal era colocar todos os alunos a observar, pensar, refletir e a desenvolver o pensamento crítico em relação a certos conteúdos. Para tal efeito, todas as atividades foram programadas de maneira que os alunos fossem os participantes ativos das mesmas, mostrando e evidenciando uma grande envolvimento desde os momentos de diálogo, de debate, de levantamento de questões, à criação e construção de textos e opiniões, remetentes dos conteúdos que se estava a abordar. Ao mesmo tempo que desenvolviam todas as capacidades acima referidas, tinham também a oportunidade de evoluir quanto aos discursos orais e à produção escrita.

A primeira atividade, como era inicial, exigiu um pouco mais por parte de mim, uma vez que para os alunos o tipo de exposição que iam fazer era novidade, sendo que mesmo assim tiveram uma participação bastante ativa nas tarefas a realizar. Aqui, obtiveram-se três produtos realizados em volta do tema “As Primeiras Comunidades Humanas na Península Ibérica”.



**Figura 53 - Desenho de uma aluna na atividade 1**

O primeiro produto obtido foi a identificação das atividades que estavam a ser realizadas na imagem. Considero um produto pois este traduz as ideias e opiniões dos alunos sobre o que analisaram, observaram e retiraram da informação fornecida. Como segundo produto obtido, considero as respostas dadas à questão 2 da atividade, uma vez que esta colocava os alunos a se situarem espacialmente e temporalmente na história e saberem referir o que no passado era considerado uma profissão porque era a única forma de obter alimento e na atualidade pode ser praticada como profissão ou como lazer. Como terceiro produto considero os desenhos e a justificação para a escolha da atividade que gostavam de praticar se pertencessem naquela altura a uma comunidade. Como resultado, surgiram várias atividades em que os alunos se retratam a fazê-las, ou seja, conseguindo atingir o objetivo proposto para a atividade.



**Figura 54 - Terceiro produto obtido (desenho)**

3. Imagina que pertencias a esta comunidade. Que atividade mais gostarias de praticar? Porquê?

*As artes e o teatro porque eu gosto muito de desenhar e acho muito interessante como pintavam os antigos.*

3. Imagina que pertencias a esta comunidade. Que atividade mais gostarias de praticar? Porquê?

*De pesca, porque eu nunca pratiquei antes e porque também gosto de estar na água.*

Figura 55 - Justificações dadas à escolha do desenho (terceiro produto obtido)

Na segunda atividade, uma vez que já não era uma novidade este tipo de atividades, o grau de dificuldade e de exigência foi sendo alargado e aumentado, para que evoluíssem também na forma de pensar e ver a HGP. Obtiveram-se também três produtos, todos eles no mesmo formato e com variação no desenho uma vez que os alunos tinham de recriar a personagem descrita no excerto que tinham presente. Obtiveram-se três tipos de desenhos, dos Iberos, dos Celtas e dos Lusitanos.



Figura 56 - Desenho de um aluno sobre os "Iberos"



**Figura 57 - Desenho de um aluno sobre "Os Lusitanos"**

Na terceira atividade, a observação e exploração de um mapa sobre o comércio romano, considero dois produtos obtidos. Um primeiro produto, o diálogo realizado em grande grupo onde se observou, analisou, refletiu e debateu vários assuntos presentes no mapa. O produto obtido foram as respostas eficazes dos alunos, como saberem referir o mar e o oceano em questão, os continentes com maiores trocas comerciais e os produtos em troca, saberem ler as legendas. Como segundo produto, o preenchimento da tabela onde tinham de referir produtos provenientes de três continentes. Este último produto não é nada mais nada menos do que a consolidação do que foi feito num primeiro momento, de diálogo em grande grupo.

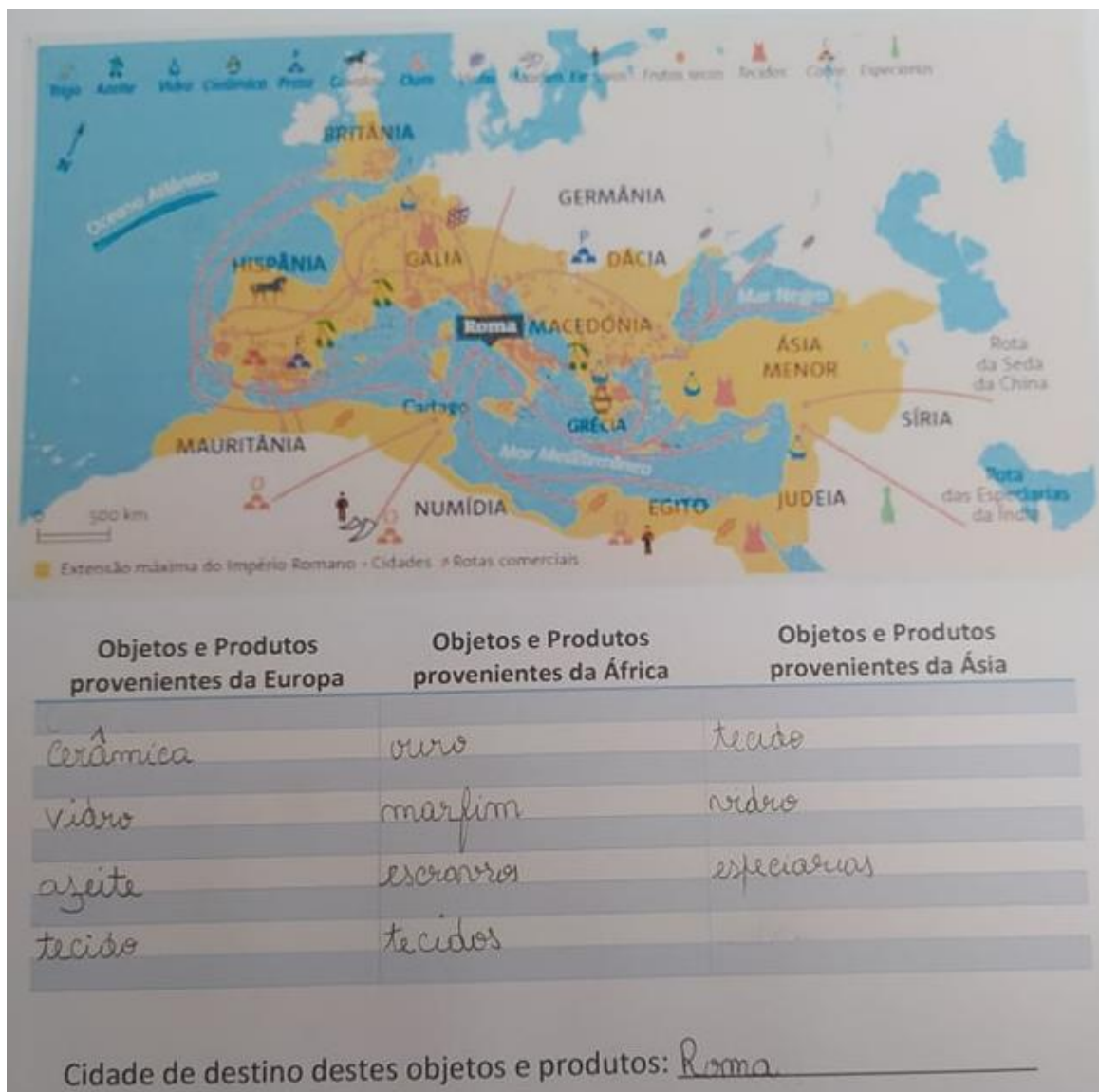


Figura 58 - Produtos obtidos

A quarta atividade visava complementar a terceira atividade e verificar se os alunos tinham percebido o objetivo da atividade anterior, ou seja, saberem explicar o porquê de se dizer que “Todos os caminhos levam a Roma”, provérbio ainda hoje utilizado, para outras situações. Nesta atividade obteve-se um único produto, a explicação dada pelos alunos sobre o que querera dizer este provérbio. Era esperado que fizessem alusão à atividade anterior para a sua justificação. Dos produtos obtidos temos algumas respostas alusivas ao Império Romano em específico e outras, que fazem a ligação com coisas do quotidiano.

"Todos os caminhos levam  
a Roma"

Se nós viermos no  
mapa, todos os caminhos  
levam a Roma. (ela conseguiu ter  
o produto para Roma). É o caminho ~~que~~  
esse.



Figura 59 - Exemplo de explicação dada pelo aluno

"Todos os caminhos levam a Roma"

Como o império romano era muito grande, todas as entradas iam dar no mesmo sítio. Esta expressão significa que o caminho que queremos indicar leva-nos sempre ao mesmo lugar.

Figura 60 - Resposta dada por um aluno

"Todos os caminhos levam a Roma"

A seguinte expressão: "Todos os caminhos levam a Roma" é quando queremos indicar que todas as alternativas de que dispomos levam para o mesmo lugar ou têm o mesmo resultado.

Figura 61 - Resposta dada por um aluno



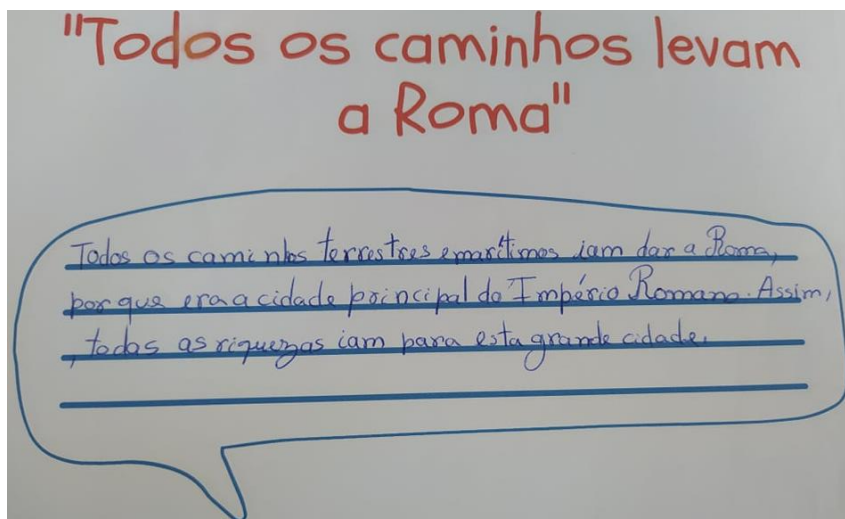


Figura 62 - Resposta dada por um aluno

Na quinta atividade, de tentarem escrever em alfabeto fenício o seu nome, o produto que considero mais importante e que se obteve foi os alunos se conseguirem colocar temporalmente na época e tentar escrever com os símbolos como o povo fazia. Poderia considerar a escrita dos nomes como um produto, mas considero muito mais importante a consciencialização temporal da época e de como era vivida e de que forma se comunicavam.



Figura 63 - Alunos focados na atividade

Como sexta e última atividade, como existiram vários momentos, os produtos obtidos foram os mais variados. No momento do diálogo da Banda desenhada, o produto obtido foi a compreensão da história e dos conceitos que nela estavam incorporados, conceitos estes que já não eram novidade para os alunos. Como segundo produto considero a curiosidade e a forma como mostraram interesse no trabalho de um arqueólogo, ou seja, evidencia o gosto e o interesse pelo passado. Chegando alguns alunos a referir e a fazer o paralelismo com algumas profissões dos pais e vestígios que já encontraram ao reconstruírem edifícios.



Redige um pequeno texto em que digas porque gostavas de ser um aprendiz de arqueólogo. Indica também o que gostarias de encontrar e porquê.

Sim e não. Não porque acho que é um  
bocado seco porque demora muito tempo para  
cada passo e sim porque seria divertido  
encontrar coisas do passado para descobrir  
mais coisas e seria uma aventura.  
Gostaria de encontrar muito  
dinheiro, ouro e jóias.

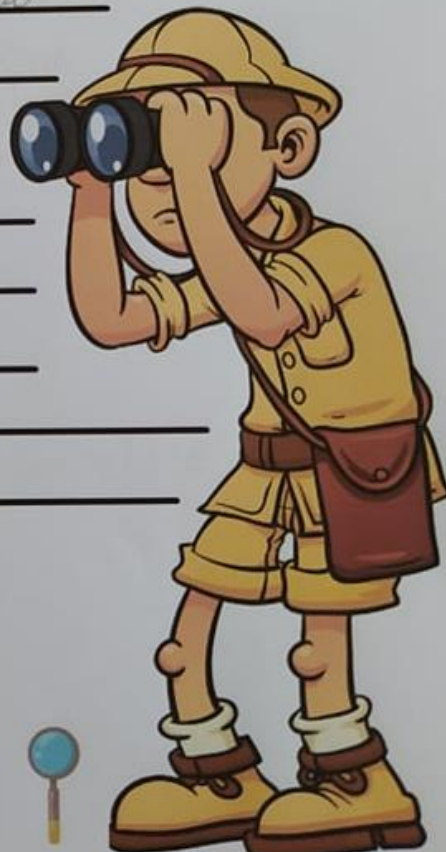


Figura 64 - Texto redigido por um aluno



Redige um pequeno texto em que digas porque gostavas de ser um aprendiz de arqueólogo. Indica também o que gostarias de encontrar e porquê.

Eu gostava de ser arqueólogo porque  
eu gosto de desenterrar, escavar e  
analisar coisas antigas.

Eu acho que as ferramentas dos  
arqueólogos são muito fiáveis e  
quero descobrir o passado  
de uma certa região.

Quero ver se encontro  
ossos, relíquias e antiguidades.

Acho que o trabalho  
de um arqueólogo  
é muito importante.



Figura 65 - Reflexão de um aluno

Como se pode verificar no quadro abaixo, ao longo das atividades, a exposição do professor foi diminuindo e foi aumentando a exposição do aluno, ou seja, os momentos em que este trabalhava individualmente ou em grande grupo, sendo que estes momentos eram dados com a liberdade suficiente para os alunos ganharem autonomia e

responsabilidade de forma a se tornarem os participantes ativos das tarefas. A evolução dos alunos foi bastante favorável, e, de atividade para atividade, os alunos mostravam-se mais motivados, interessados e com novos conhecimentos. Adquiriram novos conhecimentos com facilidade e conseguiam expô-los consoante as atividades e as questões propostas em debate. Os momentos de exposição entre professor e aluno foram no sentido de provocar aos alunos momentos de reflexão crítica com levantamento de questões de modo a desenvolverem o sentido crítico em relação aos diferentes conteúdos. Após estes momentos de reflexão surgiam, debates, destacando o professor como mediador (Cavadas, 2015) de modo que todos os alunos tivessem a oportunidade de expressar e partilhar a sua opinião:

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5	Atividade 6
Exposição do professor	X					X
Professor – aluno	X	X	X			X
Professor como mediador	X		X			
Exposição do aluno (trabalho individual/trabalho coletivo)	x	X	X	x	X	X

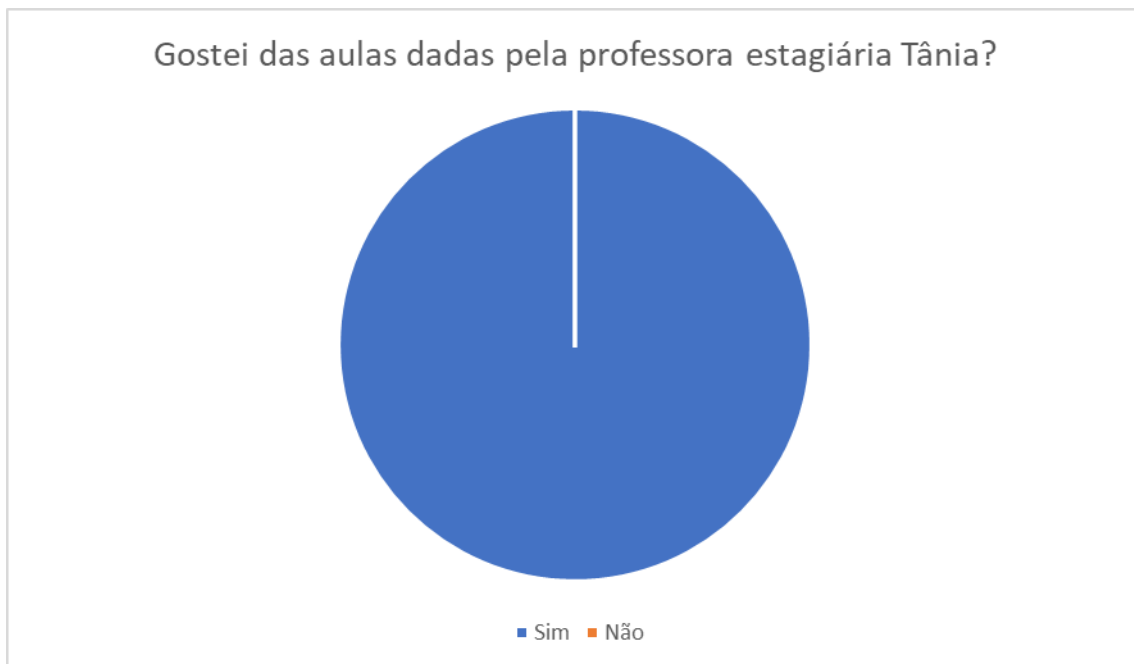
**Tabela 3 - Envolvência dos alunos nas atividades (Fonte: Elaboração própria)**

## **Inquérito II**

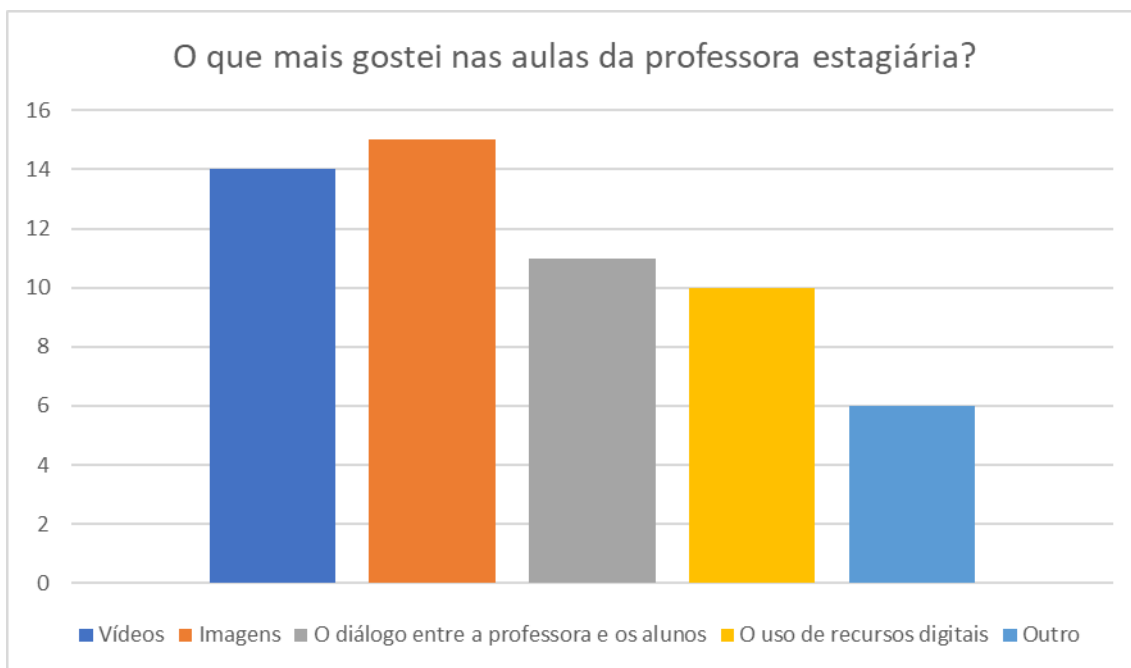
O Inquérito II (apêndice 4) foi passado aos alunos no fim da intervenção educativa, com o objetivo de verificar a evolução dos alunos e os seus conhecimentos, mas o objetivo principal era conhecer se, através das novas estratégias utilizadas para trabalhar as temáticas de HGP, a opinião dos alunos em relação às disciplinas tinha mudado para a

positiva. Neste inquérito, respondeu a totalidade dos alunos, ou seja, os 24 que frequentavam a turma.

Analisando o inquérito e observando os gráficos e as tabelas, relativamente à primeira questão podemos concluir que 100% dos alunos gostou das aulas lecionadas pela professora-investigadora e, segundo eles, o que mais os cativou nestas aulas foi por ordem de preferências, as imagens transmitidas e analisadas, os vídeos facultados no final de cada aula como espécie de resumo e o diálogo entre mim e eles:



**Figura 66 - As aulas da professora estagiária (Inquérito II)**

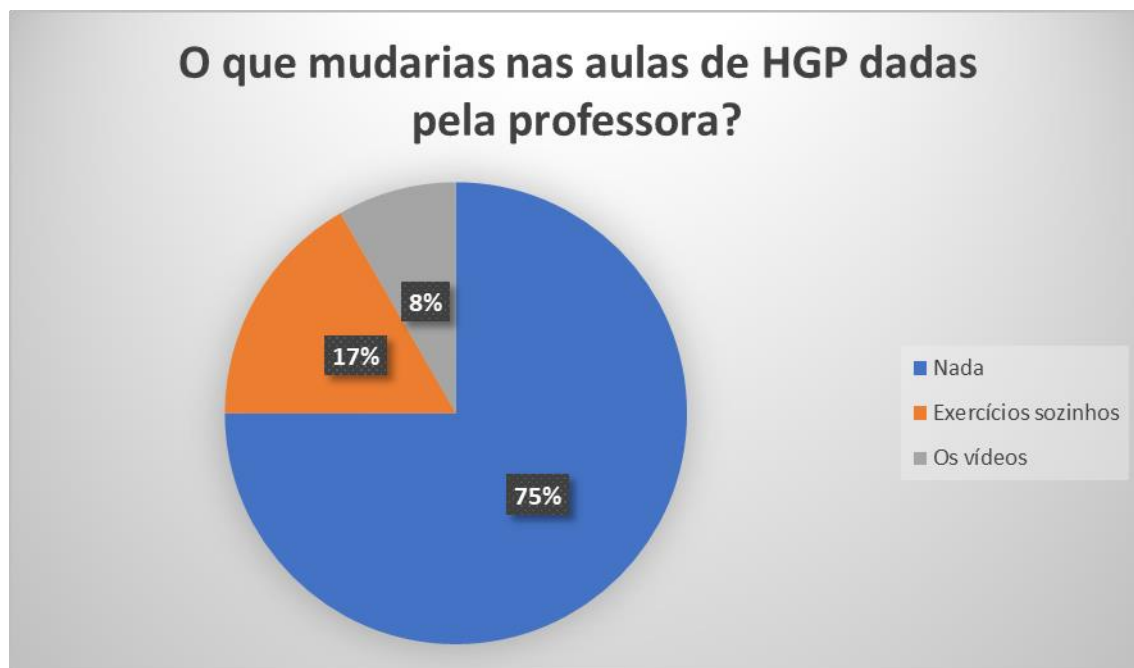


**Figura 67 - Motivação para as aulas (Inquérito II)**

Alguns alunos selecionaram a opção “outro” e, escreveram que o que gostaram particularmente foi das atividades preparadas e dos jogos levados para a sala de aula como forma de aquisição de conteúdos. Cerca de 75% dos alunos refere que não mudaria nada nas aulas, ou seja, ficou satisfeito com a intervenção e o que propus, 17% refere que gostava de fazer exercícios sozinhos e 8% gostariam de ver mais vídeos.

Questão 2. (continuação) Respostas obtidas pelos alunos que selecionaram a opção “outro”
R1: “As atividades que a professora preparava ”
R2: “Os jogos que a professora trazia”
R3: “ As atividades e os jogos”
R4: “As tarefas de pares”
R5: “ Os trabalhos”
R6: “ Os jogos”

**Tabela 4 - Justificação pela escola da opção "outro" (Inquérito II)**



**Figura 68 - O que mudariam nas aulas (Inquérito II)**

Como se pode observar pelos comentários dos alunos na questão 4., a totalidade dos alunos ficou satisfeito com as aulas referindo situações que gostaram particularmente:

**Questão 4. Escreve um pequeno comentário sobre as aulas de HGP lecionadas pela professora estagiária.**

R1: “Eu gostei muito e a professora explicava muito bem, portanto não sentia necessidade de estudar. As partes que eu consegui apanhar melhor foram as que a professora Tânia deu.”

R2: “Adoro a estagiária pois ela fazia os trabalhos de casa serem mais divertidos.”

R3: “As aulas são muito fixes se a professora ficasse seria muito bom.”

R4: “Eu adorei.”

R5: “Eu gostei muito das aulas dadas pela professora porque vimos videos com imagens, estivemos a falar de coisas da história.”

R6: “As aulas foram fixes, educativas e engraçadas.”



R7: "Nas aulas da professora Tânia eu gostei muito das imagens que ela nos mostrava."
R8: "As aulas da professora Tânia foram bem divertidas tirando a parte de fazer exercícios."
R9: "As aulas dadas pela professora foram boas."
R10: "Eu adorei as aulas da professora, a professora era simpática, humilde e muito divertida."
R11: "São ótimas, eletrônicas e divertidas."
R12: "A professora Tânia ensina muito bem as matérias e dá-nos fichas divertidas."
R13: "Gostei muito porque vimos muitos vídeos e outras coisas."
R14: "As aulas foram interessantes e agradáveis."
R15: "Gostei de tudo."
R16: "Foram aulas boas porque aprendi várias coisas."
R17: "Adorei as aulas da professora Tânia porque gostei muito dos jogos, das atividades, dos vídeos. Assim podíamos aprender de uma forma divertida."
R18: "São muito fixes, divertidas e adoro as aulas."
R19: "Gosto muito das aulas são divertidas e fantásticas. Aprendi mais e de forma diferente, com jogos e atividades que fizemos."
R20: "Gostei muito das aulas."
R21: "Foram aulas incríveis, gostei das atividades foi muito divertido."
R22: "A professora Tânia nas suas aulas foi incrível. Senti sempre vontade de ir para as suas aulas."
R23: "Gostei das aulas da professora estagiária."
R24: "Eu adoro a professora Tânia e as atividades que fizemos."

**Tabela 5 - Comentário dos alunos sobre as aulas da professora estagiária (Inquérito II)**

A forma como descrevem no comentário revela que a opinião em relação a HGP mudou e que a forma como olham para a disciplina é diferente, não vêm apenas como uma disciplina para decorar, como referiam no Inquérito I, mas sim como uma disciplina que se for apresentada e trabalhada de forma mais lúdica, mas totalmente pedagógica também se torna interessante, agradável e divertidas. Quanto à questão de folhear o manual, alguns alunos ainda o fazem, cerca de 21%, mas, não o fazem porque não gostam, apenas não querem saber o que vão dar com antecedência, gostam de ser surpreendidos.

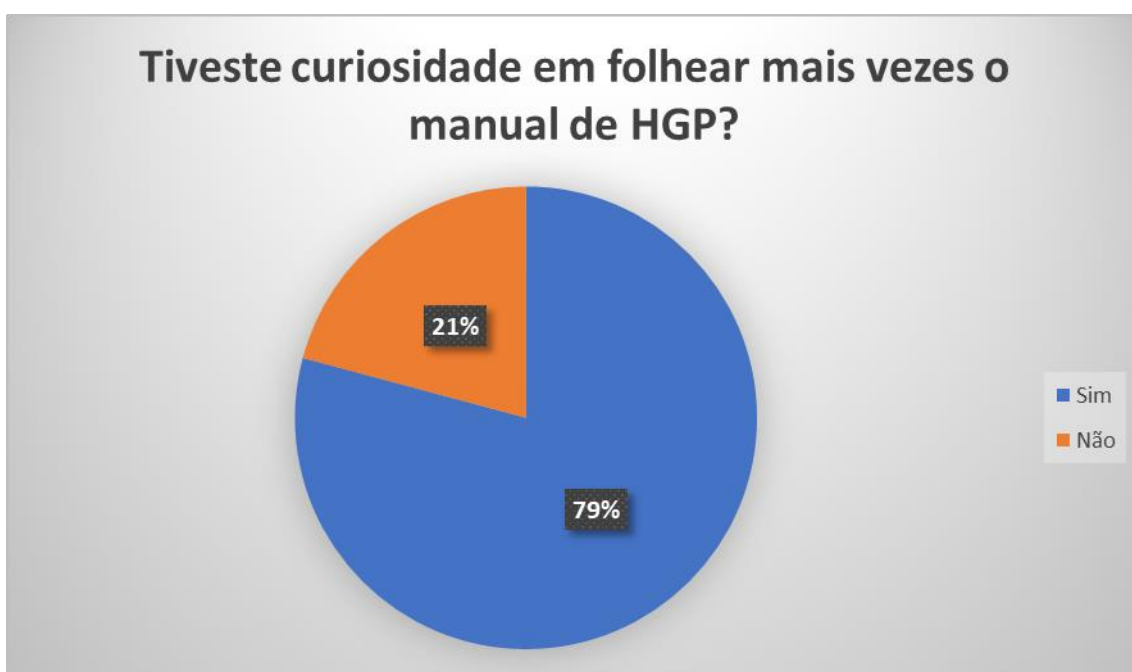


Figura 69 - Evolução das respostas dos alunos (Inquérito II)

Em contrapartida, e com resposta muito satisfatória, a maior parte dos alunos já utilizou o manual para estudar e procurar novas informações, o que não acontecia no Inquérito I. Agora, cerca de 84% dos alunos estuda pelo manual, utilizando a linguagem e literacia visual para ajudar nas suas dúvidas.

Podemos concluir que, em relação ao Inquérito I, e, depois de todo o processo interventivo, a maior dos alunos mudou a sua opinião e a forma como vê a HGP. Isto traduz-se na forma como os conteúdos são abordados e na componente de exposição do

professor, diminuindo este componente e alterando-o por exposição e mediação professor-aluno e aluno como participante ativo das tarefas e da aquisição de conteúdos, estes ficam mais simples de serem compreendidos e o a motivação dos alunos aumenta.

## Conclusões

Nesta secção, são apresentadas as conclusões da investigação, retomando a questão/problema e os objetivos delineados no início da investigação, de forma a dar resposta à mesma através dos resultados obtidos ao longo da investigação.

### Conclusões do estudo

Finalizada a análise e interpretação dos dados obtidos ao longo da investigação, é tempo de dar resposta à nossa questão/problema ***Como é que a aprendizagem da Pré-História e História Antiga podem ser articuladas e relacionadas com a literacia visual?*** e realçar a importância de se criarem objetivos que, ao longo da investigação, a suportam e nos guiam naquilo que se considera essencial abordar.

Relativamente à questão de investigação, concluiu-se que é possível trabalhar a aprendizagem da Pré-História e História Antiga e ao mesmo tempo explorar e articular com a literacia visual, sendo necessário trabalho prévio por parte do professor de modo a compreender quais as temáticas que mais se adequam ser trabalhadas com literacia visual e com os alunos em questão e quais as fragilidades mais sentidas. O professor, partindo deste pressuposto, poderá utilizar, como já foi referido em momentos anteriores, as Metas Curriculares de História do Ensino Básico, o Programa de História do Ensino Básico, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade obrigatória, para se apoiar. Trata-se de guias de apoio criados pelo Ministério da Educação, pois refere em que momentos e anos de escolaridade, se podem abordar diversas temáticas e quais os objetivos principais a trabalhar. Em cada ano de escolaridade são abordadas temáticas diferentes com distintos níveis de complexidade e atividades diversificadas. Numa pequena análise, foi possível detetar as dificuldades mais sentidas pelos alunos relacionadas parte delas pelo desinteresse pela disciplina e pela forma como viam as aulas de HGP. A aprendizagem da HGP foi feita nos parâmetros normais e recomendados pelo programa, tendo os alunos acesso a diferentes propostas de atividades, levando-os à

motivação e interesse, mas sempre no âmbito das temáticas escolhidas para trabalhar com eles, englobando a literacia visual. Foi feito um percurso investigativo e pedagógico, baseado em atividades diversificadas, que proporcionou aos alunos o contacto com diferentes tipos de imagens (mapas, ilustrações, esquemas, entre outros), diferentes estruturas textuais, de modo que verificassem que, em diferentes momentos, se pode abordar a mesma temática, e que de maneiras diferentes podemos adquirir conhecimentos. Os alunos eram muito audazes e rapidamente conseguiam compreender o que se de tratava. A nível de História e Geografia de Portugal, os alunos compreendiam facilmente o que estava a ser analisado conseguiam abarcar pelo contexto algumas palavras desconhecidas, que passariam a fazer parte do vocabulário adquirido em HGP. Conseguiram oralmente dizer o que observavam nas diferentes imagens, passando facilmente estas conclusões para o papel. Facilmente referiam as diferenças e as semelhanças por exemplo dos povos nómadas e sedentário e o que era preciso ter em conta quando se falava num e noutra, evidenciando sempre as suas evoluções. A leitura e análise de imagens e toda a envolvência que esta proporciona, permite ao aluno alargar o vocabulário e desenvolver vários aspetos, como a cognição e o raciocínio.

Através da leitura, os alunos alargam “aspetos cognitivos do ato de ler, tais como a descodificação, a compreensão, a memória, o processamento estratégico (...) coesão e a coerência, a estrutura, os géneros e ainda sobre o processamento cognitivo” (Isabel Alçada, 2016).

Quanto à literacia visual, como também já foi referido, é urgente introduzir novas estratégias nas diferentes áreas curriculares e esta investigação veio tornar evidente que é exequível fazer esta interdisciplinaridade e esta transversalidade. É possível trabalhar diferentes conteúdos das disciplinas através da literacia visual. Em vários momentos da investigação os alunos fizeram abordagens de reflexão (como por exemplo na atividade 1 tinham de referir que tipo de atividade gostariam de realizar pertencessem a uma comunidade de caçadores-recoletores e na atividade 6 refletir e justificar se gostavam ou não de ser um arqueólogo). Os alunos refletiam sobre as temáticas em questão e

adquiriam novos conhecimentos relacionados com HGP, desenvolvendo o léxico, do vocabulário. Para tal, o professor evidencia flexibilidade e capacidade de planificar no sentido de articular as duas áreas, “saber adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio (...) tendo em atenção especificidades científico-didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical” (PMCP, 2015).

Ao longo do estudo e do trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos percebeu-se o quão favorável foi a estratégia de integração realizada, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de refletir e desenvolver o pensamento crítico em relação a diferentes ações que aconteceram e fazem parte da Pré-História e da História Antiga, o esforço por estes Homens alcançado levou ao que atualmente temos, e a forma/postura que devem ter quando lhes é proposta uma atividade, encarar com vontade de a realizar, mesmo que inicialmente pareça “uma seca” como referiam, porque a motivação acaba por ser o principal instrumento de ajuda a aquisição de conhecimentos. Em HGP decorreu com sucesso toda a aprendizagem proposta no programa e nas metas curriculares para os alunos do 5ºano com atividades diversificadas e de diferente complexidade de modo a suscitar nos alunos o interesse e a promoção da disciplina, de modo que compreendessem o propósito do que está presente nos seus manuais escolares.

No início da investigação foram delineados cinco objetivos a serem atingidos ao longo da mesma, sendo que dos cinco considero essenciais três deles.

Relativamente ao primeiro objetivo, **evidenciar como a iconografia influencia as aprendizagens dos alunos**, foi possível atingi-lo através das diferentes atividades propostas ao longo da investigação, uma vez que estas iam aumentando o grau de complexidade e de compreensão por parte dos alunos. Ao longo das atividades e da utilização de diferentes géneros visuais, foi também possível verificar que nem sempre aquilo que está mais explícito numa imagem ou num esquema é aquilo que o aluno refere em primeiro lugar. A literacia visual veio evidenciar que as formas de compreender a

figura icónica diferencia de aluno para aluno, assim como as suas competências e por isso, o professor deve respeitar o tempo que cada uma necessita para compreender e fazer o seu raciocínio, podendo nesse “tempo” ajudar com questões que o levem a atingir o sucesso com mais facilidade. É possível que esta diferença de respostas e fluidez no raciocínio em relação às propostas se deva ao facto de, tanto em contexto escolar como em contexto familiar, os alunos não serem confrontados com situações que provocam a reflexão e a atuação dos alunos, o que torna importante trabalhar em contexto de sala de aula a diversidade de estratégias e de formas de adquirir conhecimentos.

No que concerne ao segundo objetivo, **favorecer o relacionamento dos alunos com HGP, levando-os ao sucesso escolar**, considero-o muito pertinente uma vez que aplicado o questionário inicial, a maior parte dos alunos que compunham a turma referiram não gostar de HGP porque achavam uma seca ou não gostavam das aulas. Este foi um dos pontos fulcrais para a investigação, ou seja, de que forma as atividades propostas podem levar os alunos a mudar de opinião e a gostar de HGP, levando-os ao sucesso escolar. Estava evidenciado que os alunos obtinham notas mais baixa não por falta de conhecimento, mas sim por falta de interesse na disciplina. Como não se sentiam à vontade, não sabiam explorar o manual levava-os à falta de estudo e de interesse pela disciplina. O trabalho executado durante a investigação e nas propostas de atividades foi precisamente promover nos alunos esse interesse, mostrando-lhes que eles podem ser os participantes ativos das tarefas como se pode verificar pela tabela 6 sobre a envolvência dos alunos nas atividades. Em todas as atividades, os alunos faziam a sua exposição, quer do trabalho individual, quer do trabalho coletivo, era-lhes dada a palavra, um momento para se expressarem para o grupo e se ouvirem uns aos outros. O professor nestas atividades era apenas um mediador que ajudava a articular as situações, promovendo também o diálogo entre professo-aluno, que muitas vezes fica reduzido apenas ao professor. Este árduo trabalho deu frutos, uma vez que no questionário final os alunos referiram gostar de HGP e das aulas, o que foi notório também nas classificações que obtiveram nas fichas de avaliação e nas questões-aula que eram realizadas. É de salientar que a atividade 6 foi a atividade chave para se poder fazer conclusões do estudo uma vez

que numa só atividade se aglomerou texto, imagem e ilustração. Como gradualmente o grau de complexidade foi aumentando, sem os alunos se aperceberem, na última atividade, que aglomerava um conjunto de situações, os alunos executaram com sucesso, não revelando dificuldades na sua compreensão.

Como terceiro objetivo e último dos que considero essenciais, **aproximar e relacionar o património cultural e local com os conteúdos de HGP**, podemos afirmar que fizemos “cheque mate” neste objetivo com a atividade proposta para ser realizada em família. Em sala de aula, este foi sempre sendo trabalhado através de uma linha cronológica de tempo e de referências a evidências da Pré-História e da História Antiga registada no nosso património. Quanto à proposta em família, esta finalizou o objetivo definido uma vez que na visita pelo roteiro arqueológico os alunos poderem ter a real noção de que os conteúdos abordados sobre as primeiras comunidades na Península Ibérica.

Todos os objetivos propostos foram atingidos. Apesar do curto espaço de tempo, foi possível verificar a evolução dos alunos tanto a nível de HGP como de utilizar a literacia visual em benefício para as aprendizagens.

Apesar de este tipo de abordagens ser pouco utilizada, e visto que realmente é possível trabalhar os conteúdos fazendo a interdisciplinaridade e transversalidade com o programa para o 2º ciclo, creio que, cada vez mais, os professores se sentem capazes e motivados para conseguirem proporcionar aos alunos novas potencialidades. Neste caso, tanto os alunos como os professores são beneficiados, uma vez que se formam cidadãos capazes de olhar o futuro de um ponto de vista diferente e que veem a escola como um meio que lhes proporciona o bem juntamente com a aquisição de novos conhecimentos. O professor, por sua vez, não vê o seu papel apenas como um transmissor de conhecimentos, mas como um mediador e um potenciador de novas aprendizagens tanto na formação escolar como na formação de bons cidadãos, capazes de viver e estar em sociedade.



## **Limitações do estudo**

Quanto às limitações do estudo, como já foi referido, o tempo foi a maior limitação. Em momentos de atividades práticas, não é pedagógico acelerar o aluno, pois este está a usar a sua imaginação e a desenvolver o seu raciocínio e criatividade e este tipo de tarefas requer tempo para que o produto final seja compensador e do agrado do aluno. Como o tempo de investigação era pouco, outra limitação foi a impossibilidade de poder trabalhar a unidade até ao final. Proponho, portanto, que, no futuro e em futuras investigações, possa ser trabalhada, por exemplo uma unidade completa do programa, alargando o tempo de investigação e de estágio. Uma vez que a sala de aula potencia a aprendizagem dos alunos e a aquisição de novos conhecimentos, sugiro alargá-los ao restante horário e às restantes disciplinas.

Após a reflexão efetuada na fundamentação teórica, foi possível perceber que, no meio desta intervenção, o professor tem de estar na posse de um conjunto alargado de conhecimentos pedagógicos que possibilitem esta interligação disciplinar com as diferentes temáticas, sendo que pode contar com a ajuda dos manuais já referidos, que são uma mais-valia em todo o processo tanto de planificação como de implementação. Considero também a importância de dar a conhecer os trabalhos e as investigações já realizadas neste âmbito, uma vez que existem professores que se sentem fragilizados e com dúvidas quando questionados sobre a razão pela qual não realizam este tipo de intervenções no decorrer do ano letivo, o que muitas vezes é referido que “não há tempo que chegue para o currículo”. Através de formações e debates, ficariam com uma bagagem muito elevada daquilo que é possível realizar.

Em suma, considero que este estudo poderá ajudar e promover o ensino dos conteúdos disciplinares com abordagens e estratégias mais dinâmicas e motivadoras, tanto no domínio de HGP como nas restantes áreas curriculares. Por parte do professor exige um trabalho prévio, mas gratificante, pois contribui-se para formar alunos, futuros cidadãos ativos e participativos historicamente.

**CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA II**

## Reflexão Global da PES II

Tenho de confessar que quando era pequenina sempre disse que queria ser juíza e lembro-me da minha mãe referir “vai, vai com o teu feitio, tens mesmo jeito para isso...”, até ao dia em que entrei na intitulada escola primária e conheci uma das pessoas que mais me fascinou até hoje, a Professora Anita. Posso dizer que a ela devo o facto de hoje estar a terminar outro mestrado e poder ser professora. Ainda hoje me recordo da sala de aula, das atividades que fazíamos e da forma como ela se dirigia a nós: uma pessoa por quem sinto muito carinho. Sempre que nos cruzamos, percebo, claramente, que, para ela, continuo a ser a menina que ela ensinou a ler, a escrever, a contar. Momentos que foram únicos e que se tornaram tão especiais com gestos tão carinhosos que hoje fizeram com que a minha caminhada trilhasse este caminho.

Contando com a evolução dos currículos, espero e anseio pelo dia em que poderei estar numa sala de aula e poder tratar os meus alunos com o mesmo carinho com que ela nos tratava a nós. O entusiasmo era tal que chegava a casa e no momento dos jogos do faz-de-conta o meu preferido era fazer de professora e escrever com giz na porta do guarda-fatos como se fosse um quadro e falava, falava como se estivesse a explicar aos alunos. Para mim, tinha o modelo perfeito. Aos poucos, e com o passar dos anos, o bichinho do ensino foi crescendo até ao momento de fazer a candidatura para o Ensino Superior e aí não houve hesitação: Educação foi a minha primeira opção e foi nela mesmo que consegui colocação e aí começou o meu caminho, aquele que me fascinava. Para além do “bichinho” que ia crescendo, o gosto pelas crianças era e continua a ser enorme, o prazer de ver uma criança crescer e poder contribuir para o seu desenvolvimento fascina-me. E assim foi, o sonho comanda a vida e eu segui o meu.

Segui o meu primeiro curso (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) e, no final, ingressei no mercado de trabalho, na área da Educação, mas sem ser a lecionar. Mas, o “bichinho” continuava, queria ter mesmo a oportunidade de estar numa sala de aula e poder tratar aqueles meninos como se fossem

meus e ensiná-los com amor, pois o amor e o carinho são as maiores ferramentas para o sucesso. Com o decorrer da idade, a vida foi dando as suas voltas, casei e fui mãe. E aí percebi que tinha mesmo de tentar escrever novamente o meu futuro e candidatei-me a este Mestrado. Para poder dar um futuro melhor ao meu filho, para uma estabilidade de vida melhor, este era o caminho a seguir. Mas eu sabia que este caminho ia ser duro, muito duro. Durante todo o percurso houve momentos que quase me fizeram desistir, o cansaço da “lida de mãe” por vezes falava mais alto. Fazia, conseguia, mas sempre com mais demora do que as minhas colegas, ora porque tinha muito trabalho no meu emprego, ora porque o bebé adoecia, ora porque as lides domésticas não o permitiam e por isso sem dúvida digo que, foi suado, mas foi conseguido. Tudo graças ao amor que tenho pelo meu filho e ao que quero para o nosso futuro.

Relativamente à PES, é de realçar a importância desta ao longo do currículo e do plano de estudos. Este tipo de prática de ensino supervisionada passa por observar diferentes contextos e diferentes crianças, em diferentes fases de desenvolvimento e diferentes idades. Para além das observações, passa também por implementações de atividades com a intenção de responder às necessidades dos grupos em questão e pela escrita e produção oral de reflexões que nos levam a refletir sobre o que correu bem, o que correu mal, o que poderíamos ter feito para correr de outra forma e novas formas de atuar no futuro, bem como as estratégias que são utilizadas e os tipos de recursos usados, de forma a revolucionar um pouco o “ensino tradicional”, de modo a provocar mais entusiasmo e motivação nos alunos para o exercício das tarefas. Estes aspetos eram os pedidos pelo corpo docente, que estiveram sempre presentes e deveriam ser trabalhados por nós. Ao longo dos três anos de licenciatura e dos dois anos e meio de mestrado, as oportunidades de aprendizagem foram mais do que muitas, bem como as formas e posturas que devemos ocupar quando estamos perante as crianças e os alunos. Todo este percurso ensinou-me que, com crianças em idade tenra, os cuidados devem ser redobrados e as atividades devem ser o mais estimulantes e abrangentes possíveis de modo a que estas consigam desenvolver o raciocínio, a lógica e o pensamento crítico, para que quando avançarem para o 2º ciclo estejam mais predispostos para o que será

pedido e exigido por parte deles, sendo que é necessário o momento de exploração sozinho por parte do aluno, momento em que o professor pode com diferentes tipos de tarefas estimular na mesma o aluno.

Tanto no 1º ciclo como no 2º ciclo, é importante respeitar a turma e as diferenças entre as crianças que complementam a turma, bem como os ritmos com que trabalham e aprendem. Cada criança é um ser único com características distintas e com ritmos de aprendizagem diversificados, cabendo ao professor ter a destreza de tentar arranjar formas e estratégias que proporcionem ao aluno a aprendizagem efetiva. Em cada momento, é necessário estar atento e conseguir responder a todas as necessidades dos alunos, para que estes tirem o máximo proveito daquilo que lhes é proporcionado. Ao longo do estágio, existiram alguns apoios incondicionais para a concretização deste, sendo eles, no 1º ciclo, os programas e as metas curriculares que nos remetem para aquilo que é essencial o aluno saber em cada ano escolar, em cada área e os objetivos que devem ser alcançados para que os alunos obtenham o sucesso. No 2º ciclo existem alguns documentos curriculares de referência e, neste caso em específico para HGP como as Aprendizagens Essenciais, as Metas Curriculares e o Programa de HGP.

Para além destes apoios escritos, o grande apoio que tivemos foi na construção das planificações, pois realmente a sua realização implicava pensar no que era efetivamente importante trabalhar, nas necessidades de cada aluno e nas atividades e estratégias mais adequadas que podiam ser utilizadas para os ajudar bem e na utilização do tempo. Para mim, nem sempre foi fácil planificar, orientando as atividades segundo determinados tempos, pois, frequentemente, sentia dificuldade em perceber se estaria a planificar demasiadas atividades e, outras vezes, receava que não fossem suficientes.

Porém, após a observação, e na primeira implementação, fiquei surpreendida, já que percebi que consegui, com sucesso, acompanhar a turma como também captar a atenção dos alunos. As planificações tinham como objetivo cativar a atenção das crianças, com atividades diversificadas; no 1º ciclo, realçamos nas planificações a importância da

interdisciplinaridade e da transversalidade dos conteúdos. As reuniões e reflexões que tínhamos com os professores supervisores considero-as também uma mais-valia para nós enquanto estagiários, pois sempre nos alertaram para os riscos de determinadas atividades e o valor acrescentado de outras e, ainda, o que poderia ser modificado de modo a evoluir e planificar melhor, ou seja, nestes momentos foram o nosso grande apoio. No 2º ciclo havia sempre a preocupação de criar atividades diversificadas que estimulassem a motivação dos alunos e o interesse. A minha maior preocupação, tanto ao longo do estágio como ao longo da investigação que foi realizada, centrou-se em tornar os alunos participantes ativos das tarefas, proporcionando-lhes a oportunidade de dialogar, de partilhar as suas ideias, vivências e experiências, de modo a desenvolverem o discurso oral e a capacidade argumentativa.

Posso referir, indubitavelmente, que o estágio me mostrou o lado real do que é ser professor e do trabalho que é preciso efetuar para podermos obter sucesso enquanto professores mas também fazer com que os nossos alunos aprendam, adquiram novas competências e novos conhecimentos, que sintam vontade e entusiasmo em conhecer o mundo que os rodeia, desenvolver o espírito curioso do aluno para que não se deixe ficar apenas pela informação que lhes é transmitida, mas sim que procurem mais e explorem as situações. Ao longo do plano de estudo e do estágio, tivemos a oportunidade de construir materiais que facilitassem a compreensão dos alunos em certos conteúdos e materiais que serviriam como atividades lúdicas e de aprendizagem, para que os alunos não olhassem para certos conteúdos sem vontade, mas que sentissem curiosidade e determinação em realizá-lo.

Para concluir, esta foi uma experiência muito intensa e que me deu oportunidade de alargar e desenvolver os meus conhecimentos e competências a diferentes níveis, muitos deles que até pensava não ser capaz, e, para além de adquirirmos estes conhecimentos, houve também a oportunidade de os colocar em prática e verificar se funcionavam ou não e como melhorar. A minha bagagem vai realmente carregada, mas

sempre com espaço para mais algum conhecimento, pois o professor não pode ser estático, tem de acompanhar a evolução dos alunos, dos currículos e dos tempos.

Deste trilho que pisei, levo comigo muitas recordações, muitas pessoas que conheci e ganhei afeto, muitos alunos que me tocaram o coração e palavras que nunca esquecerei. Tenho plena consciência de que o caminho de um professor não é fácil, mas sinto-me capaz para o percorrer e com confiança para lutar até conseguir tudo ou quase tudo o que ambiciono, com a vontade de partilhar com outros as minhas experiências, os meus conhecimentos e poder fazer crianças sorrir.

## Referências

- Afonso, I. (2015). *O manual escola em educação histórica: perspectivas de alunos e professores portugueses do ensino secundário*. Maringá - Brasil: Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História.
- Apple, M. W. (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente: Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Ashby, R. (2006). *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares*. UFPR.
- Bahn, P. (1996). *Arqueologia - Uma breve introdução*. Oxford: Oxford University Press.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga, Lisboa, Portugal: Universidade do Minho.
- Barca, I., & Alves, L. M. (2016). *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*. Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- Bédard, N. (1998). *Comment interpréter les dessins de votre enfant*. Outremont: Les Éditions Quebecor.
- Bernardo Soares. (2012). *Livro do Desassossego*. Assírio e Alvim.
- Carvalho, G. (2011). *As Imagens do Manuais: Representações mentais de professores e alunos relativamente à presença de imagens nos manuais escolares e à sua eficácia pedagógica*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa .
- Cascão, I. (2017). *O (in)sucesso na disciplina de História e Geografia de Portugal: fatores explicativos*. Setúbal: IPS - Instituto Politécnico de Setúbal.
- Cerri, L. F. (Janeiro - Junho de 2017). *História & Ensino. Um Lugar na História para a Didática da História*, p. 21.
- Chall, J., & Conrad, S. (1991). *Should textbooks challenge students?* New York: Teachers College Press.
- Choppin, A. (2009). *O Manual Escolar: Uma falsa evidência histórica*. SHE/INRP.
- Diário da República. (28 de Agosto de 2006). *Legislação Consolidada. Lei nº47/2006, artigo 3º, alínea a)*.
- Educação, D. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.



- Educação, M. D. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 5ºano HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL*. Portugal: Ministério da Educação.
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e Prática de Ensino de História - Experiências, Reflexões e Aprenderizados*. Brasil: Papyrus Editora.
- Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Gervereau, L. (2007). *Ver, Compreender, Analisar as Imagens*. Lisboa: EDIÇÕES 70.
- Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual - Estudos sobre a inquietude das Imagens*. Lisboa: EDIÇÕES 70.
- Infopédia. (31 de Outubro de 2022). *INFOPÉDIA*. Obtido de Dicionários da Porto Editora: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/literacia>
- Infopédia. (2022). *Paleolítico na Infopédia*. Porto: Porto Editora.
- LaSpina, J. (1998). *The Visual Turn and The Transformation of the Textbooks*. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Leal, A. (2018). *Multimodalidade e Multiliteracia: elementos verbais e não verbais nos textos de divulgação científica*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Mandl, H., & Levin, J. (1989). *Knowledge acquisition from the text and pictures*. North-Holland.
- Martins, G. d. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, O. (2003). Subsídios para a história da valorização do património arqueológico em Portugal. Dissertação de Doutoramento em Letras, área de História, especialidade de Arqueologia apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Matos, O. (2008). Valorização dos sítios arqueológicos. *Praxis Archaeologica*. Lisboa: Associação dos Arqueólogos Portuguesas, 3, pp. 31-46. ISSN 1646-1983.
- Ministério, D. (s.d.). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico: 2ºCiclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moreira, A. I., & Marques, G. M. (2019). *Educação Histórica entre os 3 e os 12 anos - Desafios para quem ensina e para quem aprende*. Porto: CITCEM.
- Peixinho, J. (2011). *O processo de avaliação e certificação de manuais escolares (Dissertação de mestrado)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, M. (2007). *O Design e a Edição Escolar - O contributo do design na elaboração dos manuais escolares de 1ºciclo (dissertação de mestrado)*. Lisboa: Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing.

- Pinto, H. (2012). *Interpretação de Fontes Patrimoniais em Educação Histórica*. Universidade do Minho.
- Pinto, H. (2016). *Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de Alunos e Professores sobre o Passado em Espaços do Presente*. Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- Priberam. (2022). *Priberam Dicionário*. Obtido de <https://dicionario.priberam.org/did%C3%A1tica>
- Reis, R. (2011). *A Literacia Visual desde "quem os meus professores pensam que sou?": Uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos*. Barcelona: Universidade de Barcelona.
- Ribeiro, Â. (2005). *A imagem da imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, A., Nunes, A. N., Nunes, J. A., Almeida, A. C., Cunha, P. P., & Nolasco, C. C. (2021). *Metas Curriculares 2º Ciclo do Ensino Básico - História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ribeiro, C. P., Vieira, H., Barca, I., Alves, L. M., Pinto, M. H., & Gago, M. (2017). *Epistemologias e Ensino da História*. Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- Senos, R. G. (2014). *Repensar a Educação Visual, falando de contemporaneidade: O propósito da Literacia Visual*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Solé, G., & Barca, I. (2018). *O Manual escolar no ensino da História: Visões Historiográficas e Didáticas*. Portugal: Associação de Professores de História (APH).
- Sousa, L., Albino, M., & Soares, L. (2016). *Máquina do Tempo - História e Geografia de Portugal - 5º ano manual*. Edições ASA.
- Sousa, L., Soares, L., & Albino, M. (2016). *Máquina do Tempo 5*. ASA.
- Sousa, N. G. (2018). *As Tecnologias Educativas e o Ensino da História. O vídeo como recurso no Processo de Aprendizagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- The New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard: Harvard Educational Review.
- Viola, A. C. (2012). *Avaliação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal: um estudo no 5º ano de escolaridade*. Lisboa: Universidade Aberta.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenhos e Métodos (2ª Edição)*. Porto Alegre: Bookman.

## **Apêndice Documental**

## Apêndice 1 – Planificação de referência

Escola:		Ano de escolaridade: 2ºano (8 alunos); 3ºano (6 alunos)											
Mestrandos(as): <b>Tânia Passos</b> e Tânia Fernandes		Dia da semana: 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª feira				Período: 2ª, 4ª e 6ª: 9h – 11h55; 14h30 – 16h10 3ª: 9h – 11h55; 14h30 - 16h10 5ª: 9h – 11h55; 13h30-17h30							
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos		Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)				Materiais/ recursos/espacos físicos		Tempo		Avaliação		
	2ºano	3ºano	2ºano		3ºano		2ºano	3ºano	2ºano	3ºano	2ºano	3ºano	
<b>Segunda-feira</b>													
			A aula tem início com o chefe a distribuir o leite pela mesa central e, de seguida, todos os alunos pegam no caderno de português, escrevem a data, o nome e o alfabeto maiúsculo e minúsculo.				Caderno Lápis		5'		O aluno deve ser capaz de:		
<b>Português</b> <b>(2º ano – Leitura e escrita: 8,9,10); (3º ano – Leitura</b>	8. Ler textos diversos	Indicar os direitos e os deveres	A professora estagiária distribui pelos alunos uma carta (anexo 1) e diz-lhes que ao chegar à sala tinha essa carta em cima da secretária e resolveu partilhar com os alunos. Os alunos num primeiro momento fazem a leitura silenciosa, sublinham as		<b>Atividade para o relatório:</b> <b>Pré-leitura:</b> A professora estagiária mostra novamente a banda desenhada trabalhada na última semana (anexo 16) e dialoga com os alunos sobre quais os direitos e os deveres que deveriam		Anexo 1 (carta e envelope)	Anexo 16	Anexo 17	10'	15'	Lê sem dificuldade; Sublinha as	Refere os direitos e deveres presentes

<p>e escrita: 6,7,8,)</p>	<p>r-se de novos vocábulos</p> <p>10. Organizar a informação de um texto lido</p>	<p>presentes na banda desenhada</p> <p>6. Ler textos diversos</p> <p>7. Apropriar-se de novos vocábulos</p> <p>8. Organizar os conhecidos</p>	<p>palavras que desconhecem e no final é feita a leitura em voz alta por todos os alunos. Como ainda não sabem consultar o dicionário, cada aluno, à vez, refere as palavras que sublinhou e a professora estagiária explica o que quer dizer a palavra. De seguida são escritas no quadro questões de interpretação e gramática (anexo 2) relativa à mensagem da carta.</p> <p>Enquanto os alunos ficam a responder à ficha de atividades, a professora estagiária vai trabalhar com os alunos do terceiro ano.</p> <p>Correção no quadro da ficha de atividades.</p>	<p>estar presentes e não estão (anexo 17). De seguida, distribui pelos alunos um poema denominado “Um vizinho especial” (anexo 18), de Maria Teresa Maia Gonzalez.</p> <p><b>Leitura:</b></p> <p>Os alunos inicialmente fazem a leitura silenciosa, sublinhando as palavras que desconhecem. No final da leitura, procuram no dicionário as palavras que sublinharam e escrevem o seu significado no caderno. Enquanto os alunos fazem a leitura, a professora estagiária vai trabalhar com os alunos do segundo ano.</p> <p>Leitura em voz alta do poema, por parte dos alunos.</p> <p>Diálogo com os alunos sobre o texto, o tipo de texto e o conteúdo do mesmo de modo a compreender se os alunos perceberam a mensagem do texto.</p>	<p>Lápis</p> <p>Quadrado Giz</p> <p>Anexo 2</p> <p>Quadrado Giz</p>	<p>Anexo 18</p> <p>Anexo 19</p> <p>Lápis Borracha</p>	<p>15'</p> <p>20'</p> <p>10'</p>	<p>10'</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>5'</p>	<p>palavras desconhecidas;</p> <p>Dialoga sobre o texto;</p> <p>Responde corretamente;</p> <p>Corrige e corrige</p>	<p>es;</p> <p>Lê sem dificuldades;</p> <p>Sublinha as palavras desconhecidas;</p> <p>Lê fluentemente;</p> <p>Dialoga sobre o texto;</p> <p>Responde corretamente</p>
---------------------------	---	---	--	---	---	---	----------------------------------	---	---	--

		mentos do texto		- Exercícios de interpretação e gramática sobre o texto (anexo 19).				10'	ament e;	mente;
<b>Intervalo – 10h às 10h30</b>										
	Respeitar as regras de estrutura da carta  Redigir corretamente	Identificar adjetivos  Reconhecer os graus a que os adjetivos pertencem – grau	A professora estagiária questiona os alunos se aquela carta é igual aos textos que eles têm trabalhado, pedindo aos alunos para dizerem aquilo em que se diferencia. Depois de um breve diálogo, é então dada a estrutura da carta, ou seja, que tem de conter o remetente, o destinatário, o local e a data, a forma de saudação inicial e a despedida, dando exemplos de saudações e de despedidas. (anexo 3).  Os alunos ficam a fazer os registos no caderno, enquanto a professora	Introdução aos Graus dos Adjetivos – Grau Comparativo de Igualdade (anexo 20) através de exercícios presentes na ficha.  Enquanto os alunos ficam a resolver a ficha, a professora estagiária vai trabalhar com os alunos do segundo ano.  - BD vs. Poema – os alunos têm de saber identificar as diferenças entre o conteúdo dos dois textos, ou seja, que ambos falam do mesmo assunto mas	Anexo 1  Anexo 3  Quadrado  Giz  Caderno  Caneta	Anexo 20        Quadrado  Giz	30'           20'	15'           25'	Distingue a carta dos restantes tipos de texto;  Diz o conteúdo	Verifica as diferenças nas frases;  Resolve a ficha;  Identifica as diferenças

		comparativo de igualdade	estagiária vai trabalhar com os alunos do terceiro ano.  Após fazerem os registos no caderno, é dado a cada aluno a estrutura da carta (anexo 4), e eles tem de preencher com os dados adequados e no conteúdo da carta, responder à carta inicial que receberam.  Correção das cartas.	são tratados de forma diferentes e as personagens também reagem e tratam as pessoas de forma diferente.  <b><u>Pós-leitura:</u></b> Os alunos olham para os dois textos e tentam dizer quais os temas que se relacionam com os mesmos, como o respeito, proteção, crueldade, discriminação, entre outros. Criam, em grupos, a partir dos temas relacionados, alguns direitos e deveres.  - Criação de um mural na escola onde os alunos vão colocando os direitos e deveres que vão construindo.	Caderno Lápis Anexo 4	BD Texto Folhas brancas Marcadores	30'	10'	25'	10'	15'	m uma carta;  Preenche os espaços corretamente;	as;  Refere os temas dos dois textos;  Cria direitos e deveres;
<b>Almoço – 11h55 às 13h30</b>													



<p><b>Estudo do Meio (2ºano e 3ºano – Bloco 5: À descoberta dos materiais e objetos)</b></p>	<p>Realizar experiências com luz</p> <p>Identificar fontes luminosas</p> <p>Observar a passagem de luz através de objetos transparentes.</p> <p>Observar o efeito da luz em materiais translúcidos e</p>	<p><u>Experiência:</u> “ Todos os materiais deixam passar a luz?”</p> <p>A professora estagiária começa por colocar a questão-problema no quadro e dialogar com os alunos sobre os materiais que eles pensam que podem deixar passar a luz, tendo que fundamentar as suas respostas.</p> <p>Depois de algum tempo de diálogo, é distribuído uma tabela POER (Prevê, Observa, Explica e Reflete) em que os alunos apenas vão preencher o “Prevê” (Anexo 5) de acordo com os materiais em questão e com aquilo que consideram a sua previsão. Quando todos os alunos acabarem de preencher a tabela, será realizada a experiência de modo a que observem aquilo que realmente acontece, ou seja, se diferentes materiais (opacos, translúcidos e transparentes) deixam passar a luz. O protocolo da experiência encontra-se no anexo 6. Serão mostrados todos os materiais e explicado o procedimento. Posto isto, começar-se-á a atividade. Depois de observarem o que acontece à luz ao incidir em diferentes materiais serão feitas as seguintes questões:</p> <p>Todos os materiais deixam passar a luz?</p> <p>Que tipo de materiais temos?</p> <p>Porque é que a luz não conseguiu atravessar alguns materiais?</p> <p>Estas questões serão colocadas de forma a verificar se os alunos compreenderam</p>	<p>Quadro</p> <p>Giz</p> <p>Tabela POER</p> <p>Objetos:</p> <p>Vidro</p> <p>Papelão</p> <p>Luva de vinil</p> <p>(...)</p> <p>Protocolo</p> <p>Caderno</p> <p>Lápis</p> <p>Questões</p>	<p>15’</p> <p>5’</p> <p>20’</p> <p>15’</p>	<p>Referem materiais que deixam passar a luz;</p> <p>Preenche com aquilo que pensa a tabela;</p> <p>Verifica o que acontece com diferentes materiais;</p> <p>Responde corretamente às questões;</p>
--	--	---	--	--	---



		<p>deixam ou não atravessar a luz.</p> <p>Ficha de atividades alusivas aos conteúdos abordados (anexo 7).</p>	Anexo 7	5'	
<p><b>Expressão Plástica</b> (2ºano e 3ºano – Bloco 2- Descoberta e organização progressiva de superfícies)</p>	<p>Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, lápis de grafite, lápis de cera utilizando diferentes texturas.</p>	<p><b><u>À procura de diferentes texturas:</u></b></p> <p>A professora estagiária distribui pelos alunos uma folha A4 branca e pede aos alunos para circularem pela sala e procurarem diferentes texturas, registando-as na folha branca com a respetiva legenda.</p> <p>Assim que todos os alunos tenham encontrado pelo menos três tipos de texturas diferentes, será feito um diálogo sobre o que encontraram e se ao passarmos a mão pelos objetos, ou seja, com o tato, se conseguimos sentir sempre a mesma coisa. Os alunos irão referir que não e serão então questionados da seguinte forma:</p> <p>Que tipos de texturas acham que existem?</p>	<p>Folhas brancas A4</p> <p>Lápis de Cera</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p> <p>Quadro</p> <p>Giz</p>	60'	<p>Encontra diferentes texturas e grava-as;</p> <p>Responde corretamente às questões;</p>



	lados, fixada uma unidade.		<p>cheguem a este momento, a professora estagiária diz aos alunos que existe um nome próprio para este tipo de cálculo, que se chama Perímetro e que este é a soma de todos os lados de uma figura, e que representamos por <math>P = l + l + l + l</math>.</p> <p>Para que os alunos compreendam, é feito mais um exercício em conjunto no quadro e no final os alunos ficam a fazer os registos no caderno. Enquanto os alunos ficam a registar, a professora estagiária vai trabalhar com os alunos do terceiro ano.</p>	<p>duas vezes o Litro e que <math>\frac{1}{4}</math> L equivale a quatro vezes o L.</p> <p>Enquanto vamos tirando as conclusões, serão escritas no quadro as devidas anotações relativas ao Litro. Os alunos ficam a passar para o caderno e no final resolvem uma pequena ficha (anexo 8) relativa apenas ao Litro, <math>\frac{1}{2}</math> L e <math>\frac{1}{4}</math> L.</p> <p>Enquanto os alunos ficam a resolver, a professora estagiária vai trabalhar com os alunos do segundo ano.</p> <p>Correção da ficha oralmente.</p>	Quadr o Giz	Anexo 8	20'	10' 15'	m os lados da figura; Recon hecem as unidad es de medid a;	água;  Passam correta mente para o caderno ;
<b>Intervalo – 10h às 10h30</b>										
		Relacio nar as diferen tes unidad	<p>Ficha de consolidação de exercícios sobre o perímetro (anexo 9).</p> <p>Correção da ficha no quadro.</p>	<p>Enquanto os alunos do segundo ano ficam a realizar a ficha de consolidação de conteúdos, a professora estagiária introduz conteúdos novos acerca do</p>	Anexo 9		60' 30'	15'	Resolv e a ficha corret	Reconh ece que

		es de capacidade do sistema métrico - submúltiplos;	<p>Litro, dando os Submúltiplos (dl-decilímetro, cl-centilitro e ml-mililitro).</p> <p>A professora estagiária mostra aos alunos uma tira (anexo 10) com o registo por ordem do dl, cl e ml e questiona os alunos sobre vários valores e como estes poderão passar de cl para dl ou de dl para ml. Os alunos rapidamente vão conseguir chegar à resposta, uma vez que já sabem a unidade de medida metro e de massa, o quilograma, e portanto se processa da mesma forma. É feito o registo no quadro dos Submúltiplos, de como se escreve por extenso e como se abrevia.</p> <p>Enquanto os alunos ficam a fazer os registos no caderno, a professora estagiária vai corrigir a ficha de atividades com os alunos do segundo ano.</p>	o Giz	Anexo 10	Quadro Giz	15'	ament e;	existem submúltiplos;	Relaciona a unidade com as outras medidas ; Regista corretamente no caderno ;
--	--	---	--	-------	----------	------------	-----	----------	-----------------------	--

				Ficha de atividades relativa aos submúltiplos do litro (anexo 11).  Correção da ficha de atividades no quadro.		Anexo 11 Quadro		40'  20'		Resolve a ficha corretamente;
<b>Almoço – 11h55 às 14h30</b>										
<b>Português</b> <b>(2º ano - Leitura e escrita: 8,9,10);</b> <b>(3ºano - Leitura e escrita: 6,7 e 8;)</b>	8. Ler textos diversos  9. Apropriar-se de novos vocábulos  10. Organizar a informação	Identificar alguns direitos e deveres associados aos vídeos em questão	A professora estagiária distribui pelos alunos um texto, intitulado “Numa casa muito estranha”, de António Mota (anexo 12). Os alunos fazem a leitura silenciosa e sublinham as palavras desconhecidas e, no final será feita uma leitura em voz alta por todos os alunos. À vez, cada aluno refere as palavras que sublinhou e, uma vez que não sabem consultar o dicionário, a professora estagiária esclarecerá sobre o significado de cada palavra.  No final da leitura, os alunos farão	<b>Atividade para o relatório:</b> <b>Pré-leitura:</b> A professora estagiária dialoga com os alunos, lembrando a atividade desenvolvida na segunda-feira e sobre os direitos construídos. De seguida, levanta a questão “Será que no Mundo todas as crianças te acesso à educação e à saúde como nós?”. Dá tempo para os alunos pensarem/refletirem e de seguida cria-se um momento de discussão em volta da questão.  Posteriormente, é mostrado um vídeo que aborda estes aspetos (anexo 32).	Anexo 12 Lápis	Quadro Giz	10'  10'	10'  10'	Lê sem dificuldade;  Sublinha as palavras desconhecidas;  Dialoga	Relembra os direitos;  Reflete sobre a questão;  Discute em grane

	<p>ção de um texto lido</p> <p>Identificar as regras de translineação;</p> <p>Utilizar as regras de</p>	<p>6. Ler textos diversos</p> <p>7. Apropriar-se de novos vocábulos</p>	<p>uma pequena ficha de interpretação e gramática (anexo 13) sobre o texto em questão.</p> <p>Enquanto os alunos ficam a resolver, a professora estagiária vai trabalhar com os alunos do terceiro ano.</p> <p>Correção da ficha oralmente.</p> <p>A professora estagiária coloca algumas palavras no quadro pertencentes ao texto e pede aos alunos para fazer a divisão silábica das mesmas. De seguida, questiona os alunos da seguinte forma:</p> <p>Se estivéssemos a escrever uma frase no caderno e chegássemos ao fim da linha e tivéssemos de passar para a linha seguinte, o que fazíamos à palavra?</p> <p>Como a dividíamos?</p>	<p>Assim que terminarem de visualizar o vídeo, levanta as seguintes questões:</p> <p>O que se passava com as crianças?</p> <p>Que responsabilidades elas tinham?</p> <p>Acham que estes tipos de situações são comuns às nossas?</p> <p>Então, acham que, apesar de todos termos os mesmos direitos e deveres, eles são cumpridos em todas as partes do Mundo?</p> <p>Que direitos e deveres estão aqui associados?</p> <p><b>Leitura:</b></p> <p>Leitura do texto “Meninos de todas as cores” (anexo 33), primeiro com uma leitura silenciosa e de seguida uma leitura oral.</p> <p>Pequeno diálogo com o grupo, focando os aspetos do texto, como por exemplo as nacionalidades presentes e as suas características.</p>	<p>Quadrado Giz</p>	<p>Questões</p> <p>Anexo 33</p>	<p>10'</p> <p>10'</p> <p>10'</p>	<p>20'</p>	<p>sobre o texto;</p> <p>Resolva a ficha;</p> <p>Corriga e.</p> <p>Efetua a divisão silábica;</p> <p>Sabe como dividir</p>	<p>grupo;</p> <p>Vê o vídeo com atenção;</p> <p>Responda às questões;</p> <p>Revela os direitos e deveres associados;</p>
--	---	---	--	--	---------------------	---------------------------------	----------------------------------	------------	--	---



	translineação na escrita	8. Organizar os conhecimentos do texto  Verificar as diferenças entre um texto poético e um texto narrativo	De seguida, explica então que devemos separar a palavra para trocar de linha sempre pela divisão silábica, sendo que em alguns casos existem algumas regras (anexo 14) em específico. Esclarece também os alunos que a isto chamamos de Translineação.  Os alunos ficam a passar para o caderno o que foi registado no quadro enquanto a professora estagiária vai trabalhar com os alunos do terceiro ano.  Exercícios sobre a translineação para os alunos treinarem (anexo 15).  Correção no quadro.	Comparação entre o tipo de texto abordado na segunda-feira e este, ou seja, verificar as diferenças entre um texto poético e um texto narrativo.	Anexo 14  Quadro Giz Caderno Caneta  Anexo 15 Quadro	Quadro Giz	10'	15'	15'	a palavra;  Conhece as regras de translineação;  Resolve os exercícios.	Lê sem dificuldade;  Lê fluente;  Referencia as diferenças entre os textos.
<b>Quarta-feira</b>											

<b>Português</b> <b>(2ºano - Gramática);</b> <b>(3ºano - Gramática)</b>	Relembrar todos os conteúdos abordados	Identificar o grau comparativo de superioridade	Ficha de consolidação de todos os conteúdos (anexo 21) abordados até ao momento – tipos de texto, interpretação e interpretação – gramática – redução e expansão de frases, área vocabular, família de palavras, antónimos e sinónimos, masculino/feminino, singular/plural, nomes, adjetivos, verbos, entre outros.	Leitura do texto do dia anterior “Meninos de todas as cores” e resolução de uma ficha de atividades em volta do texto que foi dado com introdução ao Grau dos adjetivos – grau comparativo de superioridade. (anexo 34)	Anexo 21	Texto  Anexo 34	60’	60’	Resolva a ficha usando os diferentes estratégias;	Lê fluente; Resolve os exercícios;
<b>Intervalo – 10h às 10h30</b>										
		Ler diferentes textos	Continuação da ficha de consolidação de conteúdos.  Correção da ficha.  Os alunos vão para Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC)	Correção da ficha de atividades. <u>Pós-leitura:</u> Partindo do último parágrafo do texto “Enquanto, na escola, os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores”, é feita a leitura de um texto informativo sobre os		Texto  Anexo	30’	20’  10’	Resolva a ficha sem dificuldade;	Relê o último parágrafo; Lê sem dificuldade

		<p>Reconhecer outras línguas e características de outros países</p> <p>Expressar a sua opinião sobre a multiculturalidade</p>	<p>continentes (anexo 35) e feita a comparação entre o último parágrafo e o texto informativo.</p> <p>Com colheres de pau, os alunos vão recriar crianças de diferentes nacionalidades, usando lãs para fazer cabelos de diferentes cores e feitios, marcadores para fazer as características faciais (olhos em forma de amêndoa, cara preta, lábios mais carnudos, etc..) e as roupas com diferentes tecidos alusivos aos acessórios que eles usam.</p> <p>- Colocação dos bonecos criados com as colheres de pau, no mural e em roda, evidenciando a união de todos os povos/nacionalidades. Em cada boneco será escrita uma frase na sua língua oficial, evidenciando que por falarem línguas diferentes estão na mesma em união e se compreendem.</p>	<p>35</p> <p>Colheres de pau</p> <p>Lãs</p> <p>Cola</p> <p>Marca-dores</p> <p>Eva</p> <p>Tecidos</p> <p>Mural</p>	<p>15'</p> <p>30'</p> <p>15'</p>	<p>de;</p> <p>Comparar as situações;</p> <p>Criar o boneco de diferentes nacionalidade com diferentes características;</p>
--	--	---	---	---	----------------------------------	--

**Almoço – 11h55 às 13h30**

<p><b>Português</b> <b>(2ºano</b> Leitura escrita)</p>	<p>– Escrever e um pequeno texto, em situação de ditado, respeitan do as regras posiciona is e contextu ais.</p>	<p>Ditado Coletivo – Para fugir ao ditado tradicional, os alunos farão um ditado em que todos participam.</p> <p>Ditado coletivo: A partir de uma imagem (anexo 22), de uma palavra ou de uma pergunta, os alunos criam o próprio ditado.</p> <p>É mostrada uma imagem, os alunos terão de responder ao seguinte:</p> <p>Como se chama? Quem é? Onde vive? O que faz? O que será que gosta?</p> <p>A par, os alunos criam 5 frases respondendo a estas perguntas. Com estas frases os alunos terão de construir um pequeno texto que seja coerente com as respostas que deram.</p>	<p>Os alunos vão para EMRC.</p>	<p>Anexo 22</p> <p>Questões</p> <p>Caderno Lápis</p>	<p>60'</p>	<p>Visualiza a imagem;</p> <p>Responde às questões;</p> <p>Cria frases;</p> <p>Cria com as frases o texto;</p>	
--	--	--	---------------------------------	--	------------	--	--

<b>Matemática</b>	Rever todos os conteúdos abordados	Relacionar as diferentes unidades de capacidade do sistema métrico – múltiplos do litro	<p>A professora estagiária distribui uma ficha de revisão de conteúdos matemáticos que já foram abordados (anexo 25). Enquanto os alunos ficam a resolver, a professora estagiária vai trabalhar com os alunos do terceiro ano.</p> <p>Correção da ficha no quadro, de forma a verificar se os alunos interpretaram bem as questões.</p>	<p>Breve revisão sobre o que foi dado acerca do Litro e dos seus submúltiplos e iniciação aos múltiplos, ou seja, ao decalitro (dal), hectolitro (hl) e ao quilolitro (kl), acrescentando estes múltiplos à tira (anexo 23) sobre o Litro.</p> <p>Exercícios de aplicação e problemas sobre o Litro (anexo 24).</p> <p>Enquanto os alunos ficam a resolver a ficha, a professora estagiária vai corrigir com os alunos do segundo ano a ficha.</p>	Anexo 25 Quadro	Quadro Giz Tira Anexo 24	60' 30'	20' 50' 20'	Resolva a ficha utilizando diferentes estratégias;	Relembra os conteúdos abordados; Resolve os exercícios;
<b>Quinta-feira</b>										
<b>Matemática</b>	Treinar para as provas	Medir capacidades	Para consolidar os conteúdos novos, dados no início da semana, a professora estagiária, distribui pelos	Ficha de consolidação sobre o Litro (anexo 27). Esta ficha envolve tarefas simples e complexas, com problemas	Anexo 26	Anexo 27	60'	60'	Resolva a prova	Resolve os exercícios

	de aferição	utilizam do as unidades do sistema métrico e efetuar conversões.	alunos um exemplo de uma prova de aferição de matemática, para que os alunos treinem e verifiquem o tipo de questões pedidas (anexo 26).	em que os alunos têm de fazer as devidas conversões das unidades para poderem responder às questões. Introdução de problemas com mais do que um passo, de forma a desenvolver o raciocínio dos alunos.					de aferição;	os sem dificuldade;
<b>Intervalo – 10h às 10h30</b>										
			Continuação da resolução da ficha de trabalho.  Correção no quadro da ficha.	Continuação da resolução da ficha de trabalho.  Correção no quadro da ficha.	Anexo 26	Anexo 27	60'  30'	60'  30'	Resolve autonomamente;	Resolve autonomamente;
<b>Almoço – 11h55 às 13h30</b>										
<b>Estudo do meio (2º ano –</b>	Comparar	Distinguir	A professora estagiária mostra aos alunos diferentes materiais que levou para a sala de aula (rolha de cortiça,	A professora estagiária começa por questionar os alunos da seguinte forma: Acham que a superfície do nosso país	Materiais (cortiç		20'	20'	Identifica os materiais	Pensas nas questões

<p>Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos); (3ºano – Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural)</p>	<p>materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência e transparência).</p>	<p>formas de relevo existentes; Identificar em imagens e mapas</p>	<p>chave, vidro, saca de plástico, madeira, papel e madeira) e pede aos alunos para tentarem dizer de que são feitos aqueles materiais.</p>	<p>tem todo a mesma forma? É todo em linhas retas ou temos subidas, descidas, altos e baixos? Dêem-me exemplos de sítios altos; Exemplos de zonas planas;</p>	<p>a, ferro, papel, madeira)</p>	<p>Quadrado Giz</p>	<p>Anexo 37</p>	<p>20'</p>	<p>ais; Refere a sua origem;</p>	<p>S; Responde corretamente;</p>
			<p>Assim que definido de que são feitos os materiais os alunos são questionados quanto às propriedades de alguns materiais como a flexibilidade, a combustibilidade, a resistência, a transparência e opacidade e a dureza. É explicado aos alunos o que quer dizer cada propriedade, e de seguida, os alunos terão uma folha em que terão de preencher em relação às propriedades e aos materiais fornecidos. (anexo 36) Enquanto os alunos ficam a preencher a tabela a professora estagiária vai trabalhar com os alunos do terceiro ano.</p> <p>Para os alunos verificarem se o que</p>	<p>A partir deste diálogo será mostrada uma imagem (anexo 37) e dito aos alunos que a superfície da Terra não é lisa, que se apresenta sob formas diversas (planas, inclinadas, pouco ou muito niveladas, ...) e que ao conjunto dessas formas existentes na superfície da Terra, chamamos Relevo.</p> <p>Voltando à imagem, os alunos são questionados então de como se chamarão as várias formas da superfície. Apontado para as formas, a professora estagiária vai dizendo os nomes e os alunos têm de dizer algumas características relativas ao que</p>						

			<p>preencheram estava correto são feitas mini experiências em volta da flexibilidade, da resistência, transparência, entre outras propriedades para que os alunos observem e tirem as conclusões.</p>	<p>estão a ver, ex. Montanha – é alta e com rochas.</p> <p>Todos os dados são escritos no quadro. No final, os alunos colam a imagem no caderno e ficam a fazer o registo do que foi feito no quadro.</p> <p>Resolução de uma ficha relativa ao Relevo (anexo 38).</p> <p>Correção da ficha.</p>	<p>Materiais</p> <p>Quadro Giz Caderno Anexo 38</p>	<p>20'</p> <p>15'</p> <p>10'</p> <p>15'</p> <p>20'</p> <p>5'</p>	<p>Verificar o que aconteceu;</p>	<p>nomes;</p> <p>Referências características;</p>	
<b>Intervalo – 16h05 às 16h30</b>									
<p><b>Matemática (3ºano – Números e Operações)</b></p>	<p>Desenvolver o cálculo mental</p>	<p>Uma vez que a escola fica apenas com os alunos do 3º e 4º ano de escolaridade, e como são poucos elementos, os professores juntam-se e dão continuação ao projeto de matemática que a escola possui, denominado “Pensa Rápido”. Este projeto consiste em desenvolver o raciocínio e o cálculo mental nos alunos</p>		<p>Folha Lápis</p>	<p>60'</p>	<p>Calcula utilizando diferentes estratégias de cálculo mental;</p>			



			através do cálculo de somar, diferenças, quocientes e produtos com diferentes graus de complexidade. Os professores dizem alto o valor a calcular (exemplo: terça parte de 300), os alunos escrevem numa folha o cálculo e a resposta. No final a correção é feita por outros colegas.							
<b>Sexta-feira</b>										
<b>Português (3ºano - Leitura e escrita: 6,7 e 8;))</b>	Prepara os alunos para as provas de aferição	Identificar alguns direitos e deveres associados  7. Ler textos diversos; 8.	A professora estagiária distribui pelos alunos um texto denominado “A menina gotinha de água”, de Carlos Papiano (anexo 28). Este texto é retirado de uma prova de aferição de português de 2º ano. Os alunos fazem a leitura silenciosa e sublinham as palavras que desconhecem. No final, é feita uma leitura em voz alta e cada aluno refere as palavras que sublinhou. Como ainda não aprenderam a consultar o dicionário, a professora estagiária explica aos alunos o que a palavra quer dizer. De	<b>Atividade para o relatório:</b> <b>Pré-leitura:</b> A professora estagiária distribui pelos alunos um panfleto (anexo 40). Leitura do texto e das imagens contidas no panfleto. Diálogo sobre o que foi lido e levantamento das questões: Será que temos todos estes direitos garantidos? Todas as pessoas? Quem já ouviu falar nos direitos humanos? O que são? Para que servem? Que nacionalidades consideras que	Anexo 28  Lápis  Borracha	Anexo 40          Questões	60'	60'	Lê sem dificuldade;  Sublinha as palavras desconhecidas;  Dialoga sobre as imagens e o texto;  Reflete e responde corretamente	Lê sem dificuldade;  Dialoga sobre as imagens e o texto;  Reflete e responde corretamente

		Organizar os conhecimentos do texto;	seguida é entregue uma ficha (anexo 29) em espécie de prova de aferição para que os alunos resolvam e quando fizerem as provas de aferição se sintam mais confiantes e ambientados com o tipo de questões que vão encontrar.	estão presentes na imagem? Que relação existe entre o panfleto e o texto narrativo?	Anexo 29				sobre o texto Resolva a ficha;	mente às questões;
<b>Intervalo – 10h às 10h30</b>										
<b>Português (3ºano - Gramática)</b>		Identificar o grau comparativo de inferioridade;	Continuação da resolução da prova. Enquanto os alunos ficam a resolver a ficha, a professora estagiária vai trabalhar com os alunos do terceiro ano. Correção da ficha.	<b>Leitura:</b> Leitura do texto informativo “O que são os direitos humanos?” (anexo 41). Os alunos leem silenciosamente e de seguida é feita uma leitura em voz alta. Diálogo sobre os Direitos abordados no texto, desmistificando algumas frases que podem parecer difíceis de compreender. - Ficha de atividade sobre o texto, com introdução ao grau comparativo de inferioridade. (anexo 42)	Anexo 29	Anexo 41	20’	15’	Resolva a ficha.	Lê fluente; Compreende os direitos e deveres; Resolve os exercíci
						Anexo 42	10’	15’		

				- Lembrar os tipos de texto já abordados nas atividades anteriores e verificar as diferenças entre o texto narrativo e o texto informativo.						os;
<b>Expressão Plástica</b> <b>(2ºano - Bloco 1 – Descoberta e organização progressiva de Volumes)</b>	Identificar qual o seu maior sonho/desejo;  Construir um mobile;	<b><u>Construção de um mobile dos sonhos:</u></b>  Para começar a nossa atividade, os alunos serão questionados qual o desejo da gotinha de água, ou seja, que era conseguir chegar ao mar. E, a partir deste momento cada aluno terá de dizer qual é o seu sonho ou o seu desejo.  Será distribuído por cada aluno uma nuvem em cartolina (anexo 30) e cada um terá de escrever o que disse em relação ao sonho ou desejo, como por exemplo “O meu sonho é ir à lua”, “O meu desejo é conhecer o Cristiano Ronaldo”. Assim que todos os alunos	Os alunos vão para Inglês.	Texto  Anexo 30  Fios Furado  Cola  Marcadores		60'		Referenciar qual o sonho da gotinha;  Escrever qual é o seu sonho;  Pendurar no		

			tenham escrito na sua nuvem ser-lhes-á dito, que com os sonhos deles, irão construir um “cata-sonhos”, ou seja, um mobile, com as mensagens que eles escreveram. Começam por furar as nuvens e colocar os fios para posteriormente colocarem no mobile (exemplo mobile – anexo 31).							mobile	
<b>Almoço – 11h55 às 13h30</b>											
<b>Matemática</b>	Rever os conteúdos abordados.	Desenvolver a capacidade de resolução de problemas abertos.	Resolução de exercícios do manual.  Correção dos exercícios do manual.	Resolução de problemas abertos (anexo 39).  Correção dos problemas abertos.	Manual e caderno de fichas	Anexo 39 Lápis	120’  30’	60’	Resolva sem dificuldade;	Resolva sem dificuldade;	

<p><b>Português</b> <b>(3ºano</b> - Leitura e escrita)</p>		<p>Escrever textos diversos.</p>		<p><b><u>Pós-Leitura:</u></b> É dado a cada aluno umas frases (anexo 43) e os alunos terão de associar às frases alguns dos direitos que estão presentes no texto informativo. Em pares, constroem um panfleto alusivo aos Direitos trabalhados, para distribuir pelos alunos da escola e colocar no mural. Para o efeito, é dada a estrutura do panfleto (anexo 44) e uma grelha de autoavaliação para os alunos verificarem se colocarem tudo o que era essencial no panfleto (anexo 45).</p>	<p>Anexo 43  Anexo 44  Anexo 45 Marcadores</p>			<p>30'  45'  15'</p>		<p>Associa as frases aos direitos e deveres;  Constrói o panfleto;  Utiliza os elementos essenciais.</p>
--	--	----------------------------------	--	---	--	--	--	--------------------------------------	--	--

## Apêndice 2 – Planificação de referência

<b>Mestrando:</b> Tânia Marisa Vieira Barbosa Pinto Passos				<b>Ano/Turma:</b> 5º	
<b>Área disciplinar:</b> História e Geografia de Portugal <b>Aula nº:</b> 1 e 2 <b>Tempo</b> 90 minutos		<b>Sumário:</b> As primeiras comunidades humanas na Península Ibérica: comunidades recoletoras (origem, modo de vida e progresso). Realização de atividades relacionadas com as comunidades recoletoras. De caçadores – recolectores a agricultores e pastores – as comunidades agropastoris. Os monumentos megalíticos.		<b>Dia da semana:</b> Segunda-feira  <b>Data:</b>	
<b>Conteúdos por domínio</b>	<b>Indicadores de Aprendizagem/Objetivos</b>	<b>Desenvolvimento Pedagógico e didático da aula</b>	<b>Tempo</b>	<b>Recursos/Espaços físicos</b>	<b>Avaliação</b>
- Recursos Naturais  Comunidades recolectoras  - Recoleção	- Relacionar passado e presente (compreensão histórica: temporalidade)	A professora começa por escrever o sumário no quadro e os alunos passam para o caderno diário. A aula começará com uma atividade para ativação de conhecimentos e para verificar o que os alunos sabem ou já ouviram falar sobre as primeiras comunidades humanas da Península Ibérica, nomeadamente, os recursos naturais existentes e a fixação humana.  A professora começará a aula por mostrar uma imagem (anexo 1)	3 min.	Quadro  Caneta de quadro  Caderno diário  Material de escrita	- Observação direta;  - Os alunos fazem deduções através da observação de fontes;  - Sabem utilizar e tratar fontes iconográficas

<p>- Nomadismo</p>	<p>- Observando a imagem referem o vestuário, o meio onde se encontram, as ações/acontecimentos que estão a decorrer;</p> <p>- Caracterizar o modo de vida das primeiras comunidades humanas, destacando a economia recolectora, o nomadismo, a primeira divisão de tarefas e o tipo de instrumentos utilizados;</p> <p>- Comparam e indicam as diferenças entre o passado e o presente.</p>	<p>sobre os primeiros povos e os seus hábitos, ou seja, as comunidades recolectoras, e, pede aos alunos para irem dizendo coisas sobre o que observam, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>o modo que estão vestidos;</i></li> <li>• <i>o que estão a fazer;</i></li> <li>• <i>ações/acontecimentos.</i></li> </ul> <p>Enquanto os alunos vão dando as suas sugestões consoante o que visualizam a professora vai escrevendo no quadro como se fosse uma espécie de “brainstorming”.</p> <p>Após este momento, questiona os alunos (atividade avaliativa para a dissertação – relação entre o passado e o presente – noção temporal dos alunos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Acham que o modo de vida destes povos é igual ao nosso modo de vida de hoje em dia? Porquê?</i></li> </ul>	<p>10 min.</p>	<p>Anexo 1 – Imagem comunidade recolectora</p> <p>Quadro</p> <p>Caneta de quadro</p>	<p>para comunicar oralmente;</p> <p>- Enumeram atividades daquela época (compreensão histórica);</p>
--------------------	--	---	----------------	--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomadismo</li>   <li>- Friso Cronológico</li> <li>- Datação</li> <li>- Recoleção</li> <li>- Caça</li> <li>- Pesca</li> <li>- Cavernas</li> <li>- Abrigos</li> <li>- Peles dos animais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o surgimento dos primeiros povos como algo que aconteceu há imenso tempo (noção de tempo);</li>   <li>- Preencher o friso cronológico corretamente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Que diferenças existem?</i></li> </ul> <p>É pressuposto que os alunos respondam que não (e aí verificado a noção temporal) e a professora explica então que estes primeiros povos apareceram há muitos milhões de anos, e que na Península Ibérica pressupõe-se que tenham aparecido há cerca de 30 000 mil anos a.C.</p> <p>De seguida, a professora distribui pelos alunos um friso cronológico (anexo 2) para que eles possam preencher a data e o nome dos primeiros povos que apareceram. Este friso vai acompanhar os alunos ao longo das aulas de HGP e permite localizarem mais facilmente cada acontecimento na História pois a localização temporal é muito importante.</p>		<p>Anexo 2 – Friso Cronológico</p> <p>Material de escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizam os conhecimentos adquiridos e aplicá-los no friso (compreensão história e geográfica)</li>   <li>- Datam no friso cronológico, no local correto.</li> </ul>
---	--	---	--	---	--



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utensílios construídos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar conhecimentos explicados no vídeo.</li> </ul>	<p>Posteriormente os alunos visualizarão um vídeo (anexo 3) sobre as comunidades recoletoras e as suas características. É pedido aos alunos que estejam com atenção pois de seguida será feito um exercício oralmente sobre os conteúdos abordados.</p>	2 min.	<p>Anexo 3 – Vídeo sobre comunidades recoletoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Os alunos têm de ser capazes de reter as informações referidas no vídeo para posteriormente conseguirem realizar as atividades.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fogo</li> <li>- Instrumentos</li> <li>- Linguagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir a descoberta do fogo, o fabrico de instrumentos e a linguagem como momentos fundamentais da sobrevivência humana.</li> </ul>	<p>Após a visualização do vídeo é feito com os alunos, oralmente e através de um PowerPoint (anexo 4), um jogo de verdadeiros e falsos sobre os novos conteúdos. Este jogo tem por base verificar se os alunos mobilizaram alguns conteúdos.</p>	5 min.	<p>Anexo 4 – PowerPoint com jogo V e F.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizam novos conteúdos (compreensão histórica)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passado e presente</li> <li>- Comunidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidar os conhecimentos adquiridos com as atividades anteriores;</li> </ul>	<p>Para finalizar a aula e em jeito de resumo dos conteúdos abordados, é mostrado um PowerPoint (anexo 5) com um resumo dos conteúdos abordados. Este PowerPoint</p>	8 min.	<p>Anexo 5 – PowerPoint com resumo dos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidação dos conteúdos abordados;</li> </ul>



<p>- Objetos: cesto de vime/junco, vasos de barro, vestuário, tear, fuso, foice, mó e almofariz.</p> <p>- Alimentos: cereais, lã, algodão, sementes, etc.</p> <p>-Comunidades</p>	<p>-Localizar o surgimento das primeiras comunidades agropastoris num tempo posterior ao das comunidades recolectoras, identificando vestígios dessas comunidades no atual território</p>	<p>que resolvam a página 25 do manual (anexo 6) (que será dada numa folha à parte para à posteriori ser analisada). Neste documento constará mais um exercício que não está no manual, envolvendo a mobilização e compreensão histórica e temporal. Se não conseguirem terminar, concluem em casa.</p> <p>De seguida, a professora distribui pela sala imagens de objetos como um cesto feito em vime/junco, objetos feitos de barro como vasos e “garrafas”, vestuário de lã, linho e algodão, tear e mó, uma foice e um almofariz (O que for possível será levado em objeto). A professora dá-lhes tempo para explorarem as imagens e os objetos. Para além dos</p>	<p>10 min.</p>	<p>Objetos: cesto de vime/junco, vasos de barro, vestuário, tear, fuso, foice, mó e almofariz.</p> <p>Alimentos: cereais, lã, algodão,</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Manipulam diretamente objetos e alimentos;</p>
---	---	---	----------------	--	---

<p>agropastoris;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sedentarismo</li> <li>- Sedentários;</li> <li>- Pastorícia;</li> <li>- Agricultura;</li> </ul> <p>Aldeamentos;</p>	<p>português.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar vestígios de outras épocas como fontes de informação (tratamento e utilização da informação)</li> </ul>	<p>objetos existem também alimentos pertencentes à agricultura e à pastorícia. A professora diz-lhes que podem pegar, mexer e discutir entre os colegas sobre o que estão a observar, com supervisão da professora apenas para perceber os conhecimentos dos alunos sobre estes objetos e alimentos.</p>		<p>sementes, etc.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caça</li> <li>- Recoleção;</li> <li>- Utensílios: machados, arpões, arcos, flechas, machados, enxadas e mó.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar as alterações climáticas ocorridas no fim da Idade do Gelo com a prática da agricultura e da pastorícia.</li> <li>- Relacionar a prática da agricultura e da</li> </ul>	<p>A partir deste momento será dada a introdução às comunidades agropastoris.</p> <p>Para introdução da temática a professora mostra um vídeo (anexo 7) à turma.</p> <p><i>Após a visualização questiona os alunos sobre o que observaram. O</i></p>	<p>2 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Anexo 7 – Vídeo sobre comunidades agropastoris;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das respostas dadas às questões colocadas pela professora depois do visionamento.</li> </ul>

	<p>domesticação de animais com o sedentarismo e o surgimento dos primeiros aldeamentos;</p> <p>- Identificar, localizar e caracterizar mudanças ocorridas (compreensão histórica: temporalidade)</p> <p>- Distinguir características concretas em diferentes períodos (compreensão histórica: contextualização)</p> <p>- Comunicação em história: comunicar oralmente descrições de fontes iconográficas e narrações;</p>	<p><i>vídeo fala sobre o aparecimento das comunidades agropastoris e que, devido às alterações climáticas foi possível começar a praticar a agricultura e mais tarde a pastorícia, ou seja, a plantação de sementes e a criação de gado e domesticação de animais, o que permitia que se fixassem num só local, passando assim de nómadas a sedentários, ou seja, a povos fixos num determinado local. Da domesticação de animais, a pastorícia, passaram a conseguir obter lã e alimentos como carne e leite.</i></p> <p><i>Formaram-se aldeamentos e cada membro tinha uma tarefa, como por exemplo tomar conta das sementeiras, outros iam caçar, pescar ou recolher frutos, e, como as</i></p>			(avaliação formativa)
--	---	--	--	--	-----------------------

<p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cestaria;</li> <li>- Olaria;</li> <li>- Tecelagem.</li> <li>- Localização temporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los no friso (compreensão história e geográfica)</li> <li>- Datam corretamente as comunidades agropastoris no friso cronológico;</li> </ul>	<p><i>tarefas começaram a ser muitas começou-se a produzir novas técnicas e a aperfeiçoar os instrumentos como os arpões, machados, os arcos e as flechas.</i></p> <p><i>A partir da agricultura conseguiram desenvolver outras técnicas como a cestaria e a olaria, e a construir novos utensílios como enxadas, foices e a mó.</i></p> <p><i>A partir da lã das ovelhas e da cultura do linho, surgiu a tecelagem e confeccionavam peças de vestuário.</i></p> <p>De seguida, a professora pede aos alunos que peguem no friso cronológico (anexo 2) dado na primeira aula e preencham agora com a data do aparecimento das comunidades agropastoris com a</p>	<p>5 min.</p>	<p>Anexo 2 – Friso Cronológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Datam corretamente no friso cronológico</li> <li>- Os alunos devem ser capazes de retirar informações</li> </ul>
---	---	--	---------------	------------------------------------	---

<p>- Monumentos megalíticos</p> <p>- Esculturas de pedra;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar novos conhecimentos através de fontes;</li> <li>- Utilizar fontes e tratamento da informação;</li> <li>- Comparar o modo de vida das primeiras comunidades recolectoras com o das</li> </ul>	<p>devida legenda.</p> <p>Para consolidação de conteúdos são realizados oralmente os exercícios 1, 2 e 3 da página 26 do manual, dando ênfase às fontes iconográficas como fonte de avaliação das aprendizagens do manual.</p> <p>Posteriormente, a professora começa por referir aos alunos <i>que as comunidades agropastoris deixaram</i></p>	<p>10 min.</p>	<p>Manual</p> <p>Caderno diário</p> <p>Material de escrita</p> <p>Anexo 8 – Imagens Monumentos</p>	<p>através das imagens presentes nas questões para responder corretamente às questões;</p> <p>- Mobilizam novos conhecimentos relativos aos</p>
---	---	--	----------------	--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lajes;</li> <li>- Túmulos;</li> <li>- Antas;</li> <li>- Dólmen;</li> <li>- Menir;</li> <li>- Cromleques;</li> </ul>	<p>comunidades agropastoris, salientando a importância das novas técnicas e dos novos instrumentos no progresso da humanidade.</p>	<p><i>vestígios como monumentos de grandes dimensões, e que ainda hoje existem, construídos através de pedras, e que a estes damos o nome de Monumentos Megalíticos. A professora começa por mostrar imagens (anexo 8) de esculturas femininas em pedra e explica aos alunos que estas esculturas estavam mais relacionadas com manifestações religiosas, e que o homem representava a fertilidade da natureza através das esculturas femininas, por acreditar que estas lhe trariam abundância de alimento.</i></p> <p><i>Além das esculturas femininas, as comunidades também prestavam culto aos mortos e como forma de os homenagear eram construídos, em</i></p>	<p>10 min.</p>	<p>Megalíticos</p>	<p>monumentos megalíticos;</p>
--	--	---	----------------	--------------------	--------------------------------



	<p><i>pedra, em blocos grandes, colocados na vertical e cobertos por uma laje, um túmulo coletivo, a que damos o nome de anta ou dólmen, e mostra fotografias destes monumentos megalíticos.</i></p> <p><i>Para além das manifestações religiosas em volta destes monumentos, existem outros como o menir e os cromeleques que se pensa estarem relacionados com a observação dos astros ou a locais onde os povos se reuniam.</i></p> <p><i>A construção destes monumentos, veio relevar a exigência, o esforço, e as técnicas que estas comunidades tiveram de inventar para poder transportar, elevar e fixar estas</i></p>			
--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar as manifestações religiosas e as construções megalíticas das comunidades agropastoris, exemplificando com vestígios existentes no território nacional.</li> <li>- Localizar e relacionar espaços (compreensão histórica: espacialidade);</li> <li>- Aplicar conhecimentos históricos adquiridos (compreensão histórica e</li> </ul>	<p><i>pedras de grandes dimensões.</i></p> <p>Após este diálogo com os alunos, a professora, questiona-os se em Portugal existirá algum tipo de monumento megalítico ou se já estiveram em algum local a observar um. Existe um breve momento de diálogo e de seguida a professora entrega um roteiro arqueológico (anexo 8.1) e explica que é uma atividade para fazer em família, ou seja, para sugerirem aos pais, fazerem visitas a alguns desses monumentos e, que os registem através de uma fotografia (para trazer para a aula e falar sobre ela). Como na turma existem crianças de outros municípios, é sugerido trazerem algum da sua localidade que possam mostrar aos colegas e tentar saber um pouco sobre ele para que os colegas possam ficar a conhecer melhor. Esta atividade será para análise na dissertação, ou seja, de que forma as atividades extras e</p>	5 min.	Anexo 8.1 – Roteiro Arqueológico	- Visitar um dos monumentos, registar e procurar saber mais para em sala de aula proporcionar aos colegas novos conhecimentos através da informação adquirida em contexto familiar
--	---	--	--------	----------------------------------	--

	<p>geográfica)</p> <p>- Aplicar conhecimentos históricos adquiridos (compreensão histórica e geográfica)</p> <p>- Aplicar os conceitos de mudança/permanência na caracterização da sociedade.</p>	<p>familiares contribuem para a aquisição de aprendizagens essenciais, através da literacia iconográfica.</p> <p>A professora indica aos alunos que na plataforma Teams irá colocar um link (anexo 9) para uma visita virtual a um monumento megalítico denominado “Cromeleque dos Almendres”, situado em Évora.</p> <p>A professora finaliza a aula sugerindo aos alunos que realizem as palavras cruzadas que a professora vai colocar na plataforma Teams, a página 24 do manual e a página 60 do caderno de atividades, uma vez que brevemente terão uma questão aula sobre o assunto.</p> <p>Todas estas atividades realizadas em</p>			
--	---	--	--	--	--

		contexto de casa também serão analisadas para a dissertação.			
--	--	--	--	--	--

## Apêndice 3 – Questionário Inicial

### Inquérito I

Nome: \_\_\_\_\_



1. Gostas de História e Geografia de Portugal?

\_\_\_\_ sim

\_\_\_\_ não

(responde à questão 1.1.)

(responde à questão 1.2.)

1.1. Gosto de HGP porque:

\_\_\_\_ Descubro factos importantes

\_\_\_\_ Gosto de ler documentos antigos

\_\_\_\_ Valorizo o que aconteceu no passado

\_\_\_\_ Faz-me compreender melhor a existência de alguns monumentos

\_\_\_\_ Conheço pessoas importantes

\_\_\_\_ Consigo perceber melhor o passado e algumas coisas do presente

\_\_\_\_ Outra (Qual?) \_\_\_\_\_

1.2. Não gosto de HGP porque:

\_\_\_\_ Não valorizo o passado

\_\_\_\_ Não me interessa o que aconteceu no passado

\_\_\_\_ Os temas são muitos teóricos e pouco úteis

\_\_\_\_ Não encontro semelhanças com o presente

\_\_\_\_ É aborrecido ler documentos antigos

\_\_\_\_ Em HGP temos de memorizar muito

\_\_\_\_ Outro (Qual?) \_\_\_\_\_

2. Gostas do teu manual de HGP? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Antes de iniciares o ano letivo, tiveste curiosidade em folhear o livro de HGP?

Sim  Não

3.1. Porquê? \_\_\_\_\_

3.2. Qual(ais) o(s) tema(s) que gostas mais?

A Península Ibérica: Localização e Quadro Natural

As Primeiras Comunidades Humanas da Península Ibérica

Os Romanos na Península Ibérica

Os Muçulmanos na Península Ibérica

A Formação do Reino de Portugal

Portugal nos séculos XIII e XIV

Portugal nos séculos XV e XVI

Portugal: Da União Ibérica à Restauração da Independência



4. O que achas das imagens que existem no teu manual?

São apelativas

Mostram um acontecimento na história

Complementam o texto

Ajudam a estudar

4.1. Que tipo de imagens preferes no manual?

Gráficos  Ilustrações (desenhos)

Mapas  Esquemas

Fotografias  Documentos históricos

4.1.1. Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Costumas estudar pelo teu manual?

\_\_\_\_ Sim

\_\_\_\_ Não

5.1. Na tua opinião, o que deveria ter mais o manual de HGP para te ajudar a estudar?

---

6. Que monumentos conheces na tua região?

---

6.1. Foram construídos há muito ou pouco tempo?

---

7. Na tabela seguinte, nomeia os seguintes monumentos/edifícios. Não peças ajuda, tenta sozinho.

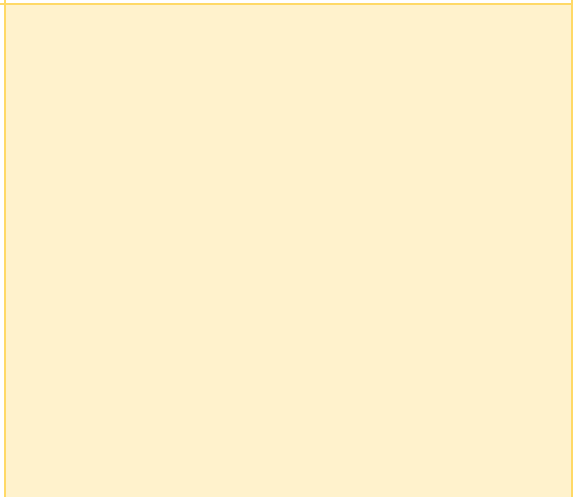
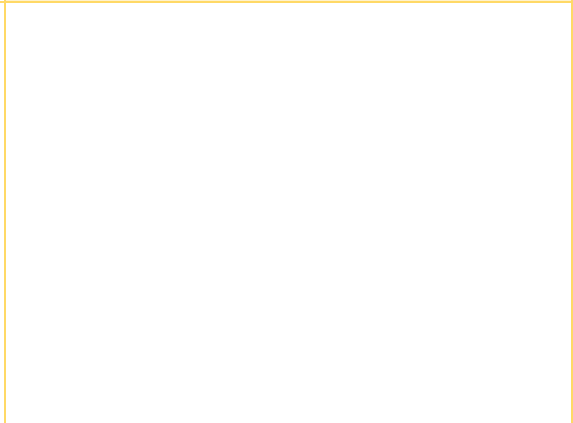
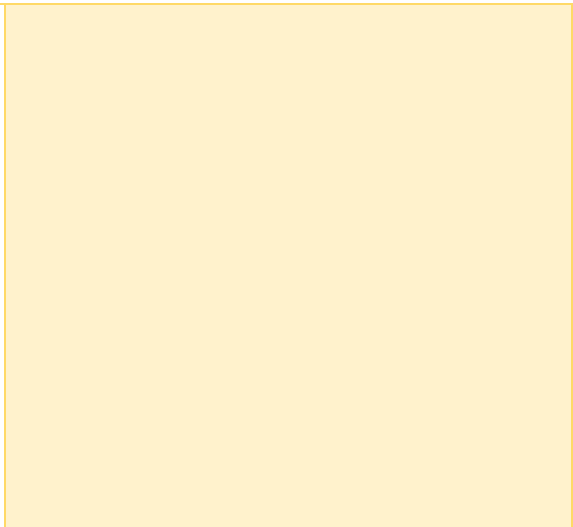
Nome



--	--



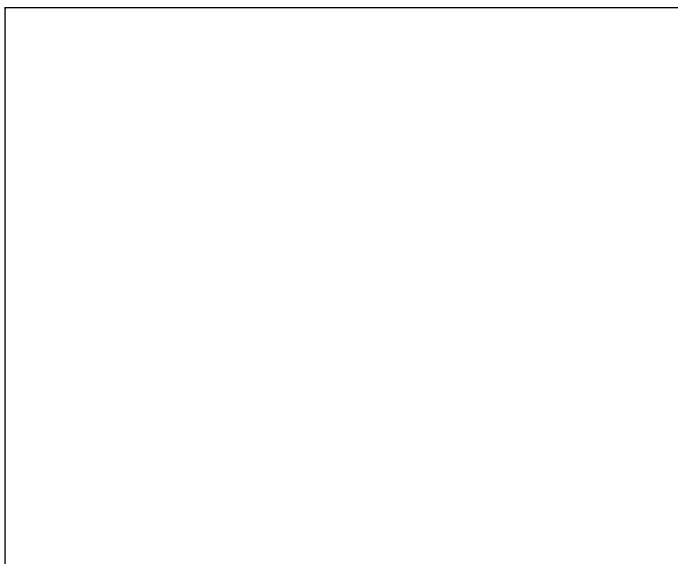
--	--







8. Recorta uma imagem de um documento ou de uma fotografia que consideres que foi importante no passado e explica porque a achas relevante.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigada! Prof. Estagiária Tânia Passos

## Apêndice 4 – Questionário Final

### Inquérito II

Nome: \_\_\_\_\_

1. Gostei das aulas dadas pela professora estagiária Tânia?

\_\_\_\_ sim

\_\_\_\_ não

(responde à questão 1.1.)

(responde à questão 1.2.)

2. O que mais gostaste nas aulas da professora estagiária?

\_\_\_\_ Os vídeos

\_\_\_\_ As imagens

\_\_\_\_ O diálogo entre a professora e os alunos

\_\_\_\_ O uso de recursos digitais

\_\_\_\_ Outro: \_\_\_\_\_

3. O que mudarias nas aulas de HGP dadas pela professora?

---

---

4. Escreve um pequeno comentário sobre as aulas de HGP lecionadas pela professora estagiária:

---

---

5. Tiveste curiosidade em folhear mais vezes o manual de HGP? Porquê?

---

---

6. Usaste mais vezes o teu manual para estudar?

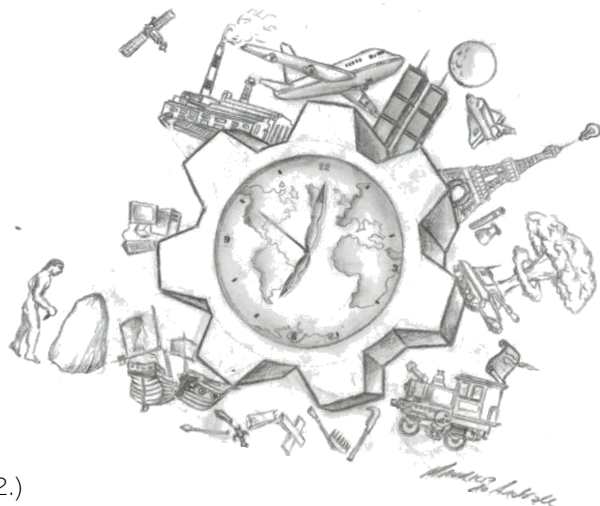
\_\_\_\_ Sim

\_\_\_\_ Não

*"A História é testemunha dos séculos, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, mensageira do passado."*

*(Cícero)*

Obrigada! Prof. Estagiária Tânia Passos



## Apêndice 5 – Autorização dos EE para o estudo

### AUTORIZAÇÃO

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular de História e Geografia de Portugal.

Para a concretização da investigação, será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos escritos e fotográficos das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional, estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 18 de outubro de 2021

A mestranda

---

(Tânia Marisa Vieira Barbosa Pinto Passos)

-----

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a) de Educação do(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

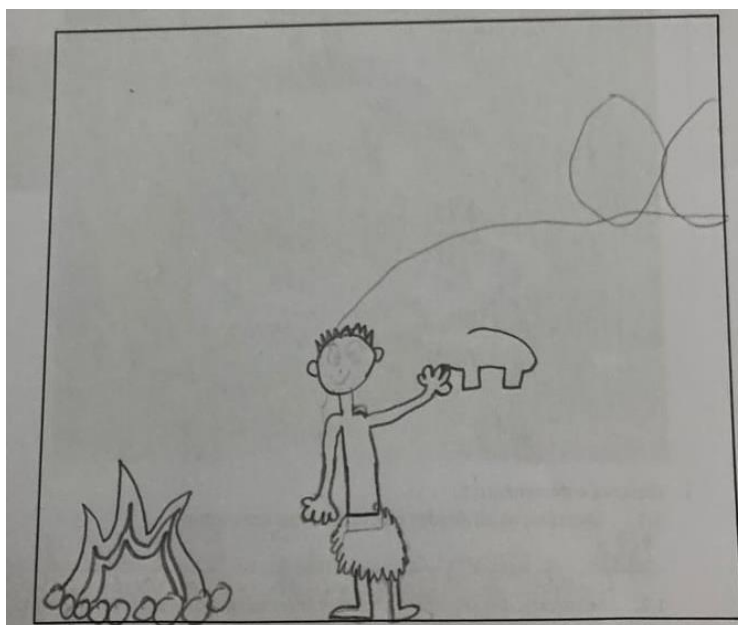
Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**Apêndice 6 – Realização do “Exercício exploratório de literacia visual em História e Geografia de Portugal”**



**Figura 70 - Desenho realizado pelo aluno "j"**

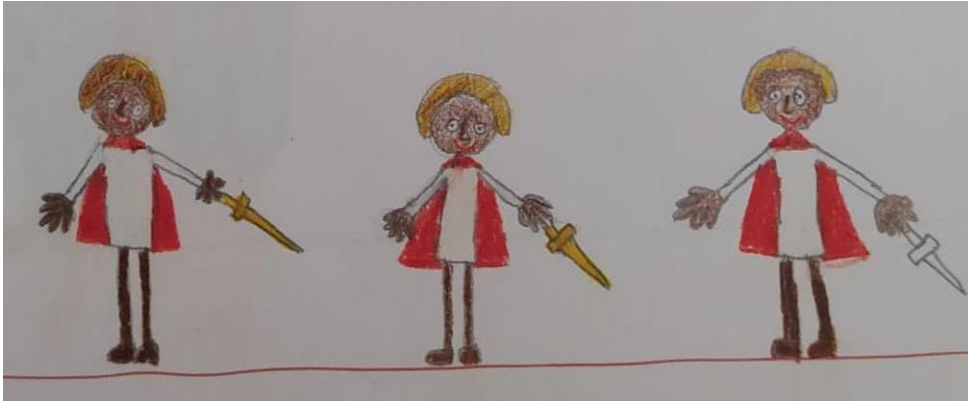


**Figura 71 - Parte do desenho do aluno "k"**



Figura 72 - Desenho do aluno "m"

**Apêndice 7 – Desenhos dos povos da atividade 2: “Da compreensão textual à literacia visual”**



**Figura 73 - Ilustração dos povos Iberos**



**Figura 74 - Ilustrações dos povos Iberos**



**Figura 75 - Ilustrações dos povos Iberos**

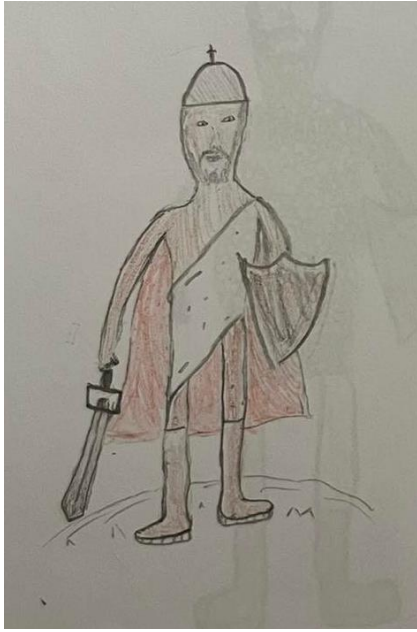


Figura 76 - Ilustrações dos povos Iberos



Figura 77 - Ilustrações dos povos Iberos



Figura 78 - Ilustrações dos povos Iberos



Figura 79 - Ilustrações dos povos Iberos

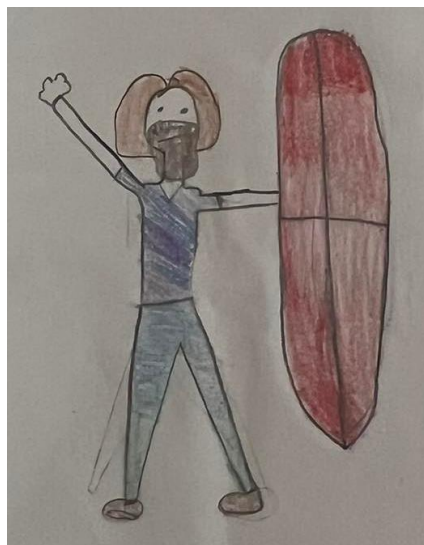


Figura 80 - Ilustrações dos povos Celtas





Figura 81 - Ilustrações dos povos Celtas



Figura 82 - Ilustrações dos povos celtas

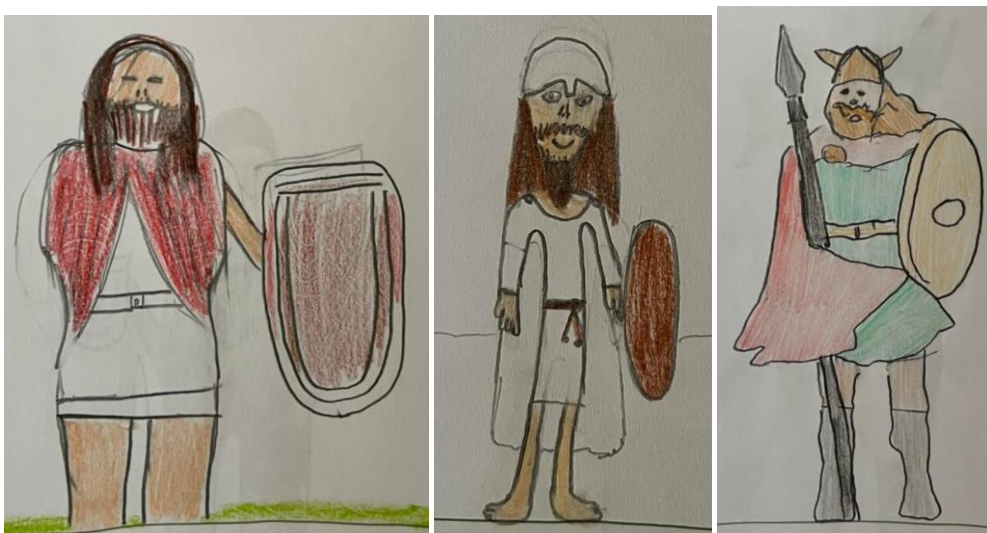


Figura 83 - Ilustrações dos povos Celtas



Figura 84 - Ilustrações dos povos Lusitanos

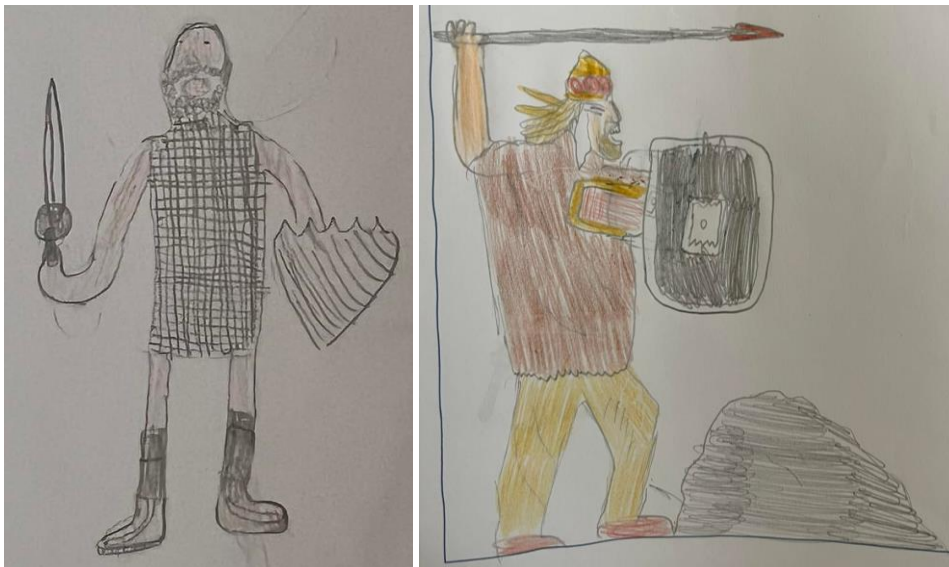


Figura 85 - Ilustrações dos povos Lusitanos



Figura 86 - Ilustrações dos povos Lusitanos



Figura 87 - Ilustrações dos povos Lusitanos



Figura 88 - Ilustrações dos povos Lusitanos

**Apêndice 8 – Procedimentos de análise de dados da atividade 3 “O comércio no Império Romano”**

<b>Procedimentos de análise de dados</b>		
<b>Item – questões</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Item de análise</b>
- <b>Oralmente dizer o que observavam no mapa cartográfico</b>	- Produzir um discurso oral coerente - Reconhecer os continentes, mares e oceanos - Dar exemplos de produtos e objetos comercializados	- Indicar corretamente os continentes, mares e oceanos; - Referir produtos e objetos e de onde eram provenientes; - Analisar as setas de trajetos no mapa;
- <b>Escrever os objetos e produtos provenientes da Europa</b>	- Analisar e escrever objetos e produtos provenientes da Europa;	- Escrever corretamente alguns: cerâmica, tecido, vidro e azeite;
- <b>Escrever os objetos e produtos provenientes da África</b>	- Analisar e escrever objetos e produtos provenientes da África;	- Escrever corretamente alguns: ouro, marfim, escravos e tecidos;
- <b>Escrever os objetos e produtos provenientes da Ásia</b>	- Analisar e escrever objetos e produtos provenientes da Ásia;	- Escrever corretamente alguns: tecido, vidro e especiarias;
- <b>Identificar a cidade de destino dos objetos e produtos trocados</b>	- Analisar no mapa as setas de direção das rotas comerciais e verificar a cidade de destino a que estas chegavam;	- Escrever corretamente: Roma

**Tabela 6 - Procedimentos de análise de dados**