

Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História

Ana Rita de Almeida Pereira

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

setembro, 2018

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, professora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa; coorientação da Professora Elsa Maria Mirão Costa, Professora do Quadro do Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves e supervisão local da prática de ensino da responsabilidade do Professor Jorge Miguel Leote Mendes Neto, docente de História, nos Salesianos de Lisboa.

Não se pode ensinar tudo a alguém. Pode-se apenas ajudá-lo a descobrir.

Galileu Galilei

Às minhas irmãs, ***Joana e Victória***

AGRADECIMENTOS:

À Professora Raquel Pereira Henriques, uma das maiores profissionais que já conheci, pela experiência, apoio inextinguível e palavras de incentivo e à Professora Elsa Costa que, através da sua disponibilidade e da sua incansável dedicação, muito me ensinou.

A toda a comunidade escolar dos Salesianos de Lisboa que me recebeu tão bem e se mostrou sempre disponível. Um obrigado especial ao Professor Jorge Neto, por me ter acompanhado nesta fase tão importante e estar presente em todos os momentos. Aos meus alunos, que tanto me ensinaram!

Aos meus colegas de Mestrado, em especial à Inês, agradeço a entreatajuda, o companheirismo, a cumplicidade e a partilha de experiências.

Ausentes ou distantes no tempo, mas bem presentes na minha memória, estão muitos dos meus Professores que, ao longo da minha vida, deixaram em mim um pouco de si, pelo que me ensinaram e pelo desejo que deixaram em mim de querer continuar esta caminhada.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, por me ensinarem diariamente a viver com dignidade e por me terem ajudado a ser a mulher que sou hoje. Às minhas irmãs, as realidades históricas mais importantes da minha vida, pelo amor, pelo carinho e pela compreensão, sem exigências, do tempo que nem sempre lhes consegui dedicar. À minha querida avó, Maria José, por tudo e por nada!

Aos meus queridos amigos, amigos de todas as horas, pelo apoio, pela força e coragem que sempre me deram ao longo desta etapa da minha vida.

Ao João, uma pessoa maravilhosa que a vida colocou no meu caminho, por partilhar comigo as alegrias e os medos, os erros e as conquistas, por nunca ter deixado de acreditar em mim e ter sempre as palavras certas no momento certo!

A todos o meu **muito obrigada!**

APRENDER COM A IMAGEM: O USO DIDÁTICO NO ENSINO DA HISTÓRIA

ANA RITA DE ALMEIDA PEREIRA

RESUMO:

O presente relatório é o resultado de uma prática investigativa realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que teve lugar nos Salesianos de Lisboa, no ano letivo 2017/2018, sobre a utilização didática da imagem no ensino da História.

Este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre a utilização da imagem como uma componente significativa da aprendizagem no ensino da História. Pretendeu-se, por isso, desenvolver a literacia visual como uma competência essencial, abordando o documento iconográfico de forma crítica, efetiva e criativa, tendo em conta três dimensões: *ver, pensar e questionar*.

Palavras-chave: imagem; aprendizagem; literacia visual; História; ensino.

LEARNING WITH THE IMAGE: THE DIDACTIC USE IN THE TEACHING OF HISTORY

ANA RITA DE ALMEIDA PEREIRA

ABSTRACT:

The presente report is the result of na investigation carried out in the framework of the Supervised Teaching Practice, integrated in the Master of Teaching History in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education, which took place at the school Salesianos de Lisboa, in the academic year 2017/2018, on the didactic use of the image in the teaching of History.

This work has the main objective to reflect to the use of the image as a significant componente of learning in the teaching of History. It was intended, therefore, to develop visual literacy as an essencial skill, approaching the iconographic document in a critical, effective and creative way, taking into account three dimensions: *seeing, thinking* and *questioning*.

Keywords: image; learning; visual literacy; History; teaching.

APPRENDRE AVEC L'IMAGE: L'UTILISATION DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

ANA RITA DE ALMEIDA PEREIRA

RÉSUMÉ:

Le présent rapport est le résultat d'une pratique d'investigation exécuté dans le portée de la Pratique d'Enseignement Supervisé, intégrée dans les Master en Enseignement de l'Histoire dans le troisième cycle de l'éducation basic et Secondaire education, qui a eu lieu dans les Salesianos de Lisboa, pendant l'année académique 2017/2018, sur l'utilisation didactique de l'image dans l'enseignement de l'Histoire.

Ce travail a pour principal objectif de réfléchir à l'utilisation de l'image comme une composante significatif de l'apprentissage dans l'enseignement de l'Histoire. Il était destine, par consequente, de développer la littéracie visuelle comme une compétence essentielle, en abordant le document iconographique d'une forme critique, efficace et créative, en tenant compte de trois dimensions: *voir, penser et questionner*.

Mots-clés: image; apprentissage; littéracie visuelle; Histoire; enseignement.

ÍNDICE:

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1. O conceito de <i>imagem</i>	3
2. Ensinar com a imagem: a literacia visual	6
3. Utilizar a imagem no ensino da História	11
CAPÍTULO II	
CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO	
1. Estratégia didática	20
2. Abordagem metodológica	21
3. Participantes	
3.1. Caracterização da escola	22
3.2. Caracterização das turmas	24
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM HISTÓRIA	
1. Considerações gerais sobre a PES nos 7.º e 8.º anos de escolaridade	25
2. A imagem na aula de História no 7.º ano: “aprender a olhar...”	26
3. A imagem na aula de História no 8.º ano: “olhar, pensar e criar”	36
CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

ANEXOS

Anexo I – Grelha de registo de observação de aula	i
Anexo II – Plano de aula: “Viagem ao Nilo”	ii
Anexo III – Plano de aula: A sociedade egípcia	iv
Anexo IV – Correspondências imagens – texto	vi
Anexo V – Diapositivos da aula da sociedade egípcia	viii
Anexo VI – Plano de atividades do 7.º ano	xi
Anexo VII – Plano de aula: O urbanismo romano	xii
Anexo VIII – Diapositivos da aula do urbanismo romano	xiv
Anexo IX – Ficha de trabalho “Aprender a olhar a imagem”	xvii
Anexo X – Critérios de correção da ficha de trabalho “Aprender a olhar a imagem” ..	xx
Anexo XI – Inquérito realizado pelos alunos do 7.º ano	xxi
Anexo XII – Ficha de exploração “Aprender a olhar a cidade”	xxiii
Anexo XIII – Plano de aula: Pintura renascentista	xxviii
Anexo XIV – Exemplos de perguntas feitas pelos alunos	xxx
Anexo XV – Diapositivos da aula da pintura renascentista	xxxii
Anexo XVI – Plano de atividades do 8.º ano	xxxiv
Anexo XVII – Plano de aula: Arte barroca (História)	xxxv
Anexo XVIII – Plano de aula: Arte barroca (Educação Visual)	xxxvii
Anexo XIX – Diapositivos da aula da arte barroca	xxxix
Anexo XX – Ficha de trabalho “Aprender a olhar a arte barroca”	xlvi
Anexo XXI – Exemplos de (re)interpretações feitas pelos alunos	xlvii
Anexo XXII – Ficha de trabalho “Reconstruir a arte”	xlviii
Anexo XXIII – Critérios de correção do trabalho “Reconstruir a arte”	xlix
Anexo XXIV – Inquérito realizado pelos alunos do 8.º ano	l

FIGURAS

Figura 1 – Competências para a aquisição da literacia visual	9
Figura 2 – Esquema <i>situações-imagem</i> , definido por Mottet (1996, p. 40)	15
Figura 3 – Exemplo de um diapositivo: “Viagem ao Nilo”	27
Figura 4 – Exemplo de correspondências imagem-texto	28
Figura 5 – Exemplo de diapositivo: organização do modelo urbanístico romano	30
Figura 6 – Exemplo de imagem da ficha de trabalho “Aprender a olhar a imagem”	30
Figura 7 – Exemplo de resposta à ficha de trabalho “Aprender a olhar a imagem”	31
Figura 8 – Exemplo de resposta dada por um aluno ao inquérito feito ao 7.º ano	33
Figura 9 – Exemplo de imagem da ficha de exploração “Aprender a olhar cidade”	34
Figura 10 – Registo fotográfico da visita de estudo realizada a Mérida	35
Figura 11 – <i>Nossa Senhora do Prado</i> , de Giovanni Bellini (1500)	36
Figura 12 – Exemplo de um diapositivo: significado dos principais elementos	37
Figura 13 – Exemplo de um diapositivo: características artísticas e técnicas	38
Figura 14 – Exemplo de uma (re)interpretação feita pelos alunos	40
Figura 15 – Exemplo de resposta dada por um aluno à ficha de trabalho “Reconstruir a arte”	41
Figura 16 – Exemplo de resposta dada por um aluno ao inquérito feito ao 8.º ano	43
Figura 17 - Exemplo de resposta dada por um aluno ao inquérito feito ao 7.º ano	45

INTRODUÇÃO

O presente relatório¹ é o resultado de uma prática investigativa realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrada no Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que teve lugar nos Salesianos de Lisboa, no ano letivo 2017/2018, sob a supervisão local do Professor Jorge Neto.

Num tempo em que a sociedade está em permanente e acelerada mutação, o processo educativo deve acompanhar essa transformação. Por isso, torna-se impreterível repensar práticas pedagógicas que criem nos alunos o interesse pelo conhecimento. No ensino da História, em particular, deve explorar-se o conhecimento que os alunos constroem através das suas experiências e vivências no contacto com múltiplas imagens, de modo a sensibilizá-los para a sua análise e interpretação crítica, de modo a conseguir equipar os alunos das competências necessárias “que lhes permitirão viver no mundo em que estão inseridos de forma consciente e interveniente” (Calado, 1994, p. 18). Assim sendo, a resposta educativa às potencialidades de uma imagem coloca-nos a seguinte questão: podem as imagens ser instrumentos para a construção do conhecimento? Esta e outras questões e as respostas delas decorrentes, permitem-nos pensar sobre o papel que as imagens podem desempenhar no processo educativo.

O projeto que aqui se apresenta tem, por isso, como principal objetivo utilizar a imagem como uma componente significativa da aprendizagem no ensino da História. Pretende-se, assim, desenvolver a literacia visual como uma competência essencial, abordando o documento iconográfico de forma crítica, efetiva e criativa, tendo em conta três dimensões: *ver, pensar e questionar*.

O presente trabalho encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro é composto pela fundamentação teórica, estabelecendo um enquadramento da temática em estudo; o segundo capítulo enuncia a estratégia didática sobre a qual versou a Prática de Ensino Supervisionada, a metodologia investigativa utilizada e a

¹ Escrito segundo o novo Acordo Ortográfico, de 13 de maio de 2009.

caracterização da escola e das turmas. Descrevem-se, ainda, algumas das aulas lecionadas, as estratégias aplicadas, bem como os conteúdos e as atividades desenvolvidas no âmbito da utilização da imagem no ensino da História. Por fim, no terceiro capítulo, apresenta-se uma reflexão final sobre a aplicação desta estratégia - as condicionantes e as potencialidades da sua utilização em contexto educativo.

CAPÍTULO I

BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. O conceito de *imagem*

O conceito de *imagem* é bastante amplo e complexo. Ao procurarmos uma definição de imagem deparamo-nos com vários significados que, desde logo, nos colocam a par da complexidade deste conceito. Porém, numa tentativa de o delimitar, Jorge Santiago Barnés afirma que:

Hablar del término imagen y hallar un significado que se ajuste a las expectativas que socialmente despierta, culturalmente levanta y económicamente asume es hablar de un concepto que, no solamente, absorbe los sentidos, la orientación y la manera de interpretar la realidad de las personas sino de una noción que se impregna y hace suyos todos los estamentos de la sociedad. (2006, p. 15)

O mais notável é que, apesar da diversidade de significados desta palavra, conseguimos compreendê-la. De acordo com o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, a palavra *imagem* remonta ao grego, embora tenha origem no latim. Do grego, o substantivo *videre* significa ver e está relacionado com a ideia de ótica e visão; *eikón* significa ícone, retrato, e deu origem ao neologismo icónico, iconicidade e iconografia. Do latim, *imagine* significa representação, forma e imitação (2003, p. 380).

Da mesma forma, na continuidade dos significados contidos na etimologia da palavra, Roberto Aparici *et al*, num texto essencial para o estudo em questão, *La imagen: Análisis y Representación de la Realidad*, propôs a seguinte definição:

Una imagen es una representación de algo que no está presente. Es una apariencia de algo que ha sido sustraído del lugar donde se encontraba originalmente y que puede perdurar muchos años. (2009, p. 31)

Nesta referência e, em bibliografia mais específica, encontramos o ponto de partida para a exploração deste tema: considerar a imagem como uma representação. Representações que o Homem, um pouco por todo o Mundo, foi deixando desde os tempos mais remotos, e da qual faz parte um tempo e um espaço onde se cruza a sua evolução histórica, bem como o desenvolvimento das técnicas que permitiram a sua produção e difusão (Alvarenga, 2002, p. 31).

No entanto, para compreendermos o que é hoje a imagem ou para assumirmos uma atitude em relação a ela, “torna-se imprescindível perceber o seu percurso histórico e as mútuas relações com as evoluções técnicas, enquadrando-as numa complexa interação de diferentes contributos” (Alvarenga, 2002, p. 35).

A imagem constituiu-se como um dos primeiros elementos usados para registar a história da vida humana, a partir do momento em que o ser humano sentiu a necessidade de registar vivências, experiências e conhecimentos adquiridos na sua existência (Carreira, 2011, p. 40). Se recuarmos aos primórdios da Humanidade, constatamos que a imagem esteve na base das primeiras formas de comunicação, não deixando, ainda assim, de ter a sua importância mesmo após o recurso à comunicação através da linguagem verbal (Alvarenga, 2002, p. 20). Aqui podemos recordar as gravuras rupestres desde o Paleolítico Superior, consideradas as representações artísticas mais antigas, passando pelos Sumérios, o primeiro povo a criar uma escrita através de imagens (a escrita cuneiforme), sem esquecer os Egípcios com a escrita hieroglífica (Sousa, 2012, p. 3).

O Homem, um pouco por todo o Mundo, nas mais variadas civilizações, foi construindo a capacidade de identificar e interpretar uma mensagem visual, “resultante da consciência intuitiva, através de um processo natural de sociabilização, que foi sendo desenvolvido ao longo dos tempos” (Carreira, 2011, p. 41).

Atualmente, acabamos por verificar uma certa banalização no uso do termo. Nos diferentes significados da palavra *imagem* encontramos sempre “algo que se assemelha a qualquer coisa” (Joly, 1994, p. 39), ou uma representação visual considerada como uma “evidência”, como nos sugere Isabel Calado (1994, p. 12). Contudo, se partirmos das utilizações tão repetidas desta palavra, o uso contemporâneo remete-nos para algo que está sempre omnipresente e pode chegar a

ser considerada “invasora” (Joly, 1994, p. 14)². É certo que, numa sociedade de informação cada vez mais global, os *media* têm vindo a ter um papel fundamental. Desde os mais tradicionais – a imprensa, a televisão e o cinema – aos mais recentes – os telemóveis e a *internet* – todos eles permitem o acesso mais rápido e frequente a uma grande diversidade de imagens.

Desta forma, ao longo dos últimos tempos, a imagem foi-se tornando “uma das manifestações mais significativas e mais profundas da cultura atual” (Mattoso, 2009)³, assumindo, por isso, um lugar de destaque. Hoje, constatamos que as imagens emergem em todo o lado, nos mais diversos espaços – políticos e sociais, públicos e privados, educativos e lúdicos – e, por isso, constitui-se como um elemento característico da sociedade contemporânea, tornando-se objeto de estudo em diferentes áreas do saber⁴.

Por isso mesmo, pensar a imagem, hoje em dia, é, em primeiro lugar, “reconhecê-la como um objeto inteligível e, conseqüentemente, assumir o poder que ela detém sobre a nossa cultura, a nossa mundivivência, e a nossa inserção na realidade” (Calado, 1994, p. 12). No entanto, apesar de termos acesso à imagem de forma cada vez mais diversificada, é importante reter que a imagem também pode ser/ter uma representação muito variada, reunindo diferentes categorias de signos, sejam eles icónicos, analógicos ou linguísticos.

Perante este contexto, torna-se, por isso, imperativo que nos preocupemos em educar os nossos olhos, de forma a não nos limitarmos a *olhar*, mas a *ver* efetivamente. Isto é, saber decifrar, dissecar e saber apreender todos os elementos que constituem a imagem para que, assim, o diálogo se possa estabelecer e a imagem seja um efetivo elemento de comunicação (Capucho & Pais, 1976, p. 25).

Para alcançar este objetivo, a escola impõe-se como um dos locais privilegiados. Como tal, o sistema de ensino deverá, nessa medida, promover a

² Na perspetiva de Martine Joly, o uso contemporâneo da palavra *imagem* remete-nos, quase sempre, para a imagem mediática. Isto porque, dado que faz parte da vida quotidiana de cada um, todos a conhecemos e utilizamos em grande escala.

³ Esta afirmação de José Mattoso surge no âmbito de uma entrevista feita para a *Revista de História da Arte* (nº 7), do Instituto de História da Arte, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa. Veja-se Maciel & Silva, 2009, p. 11.

⁴ A Sociologia, a Psicologia e a Antropologia são algumas das áreas do conhecimento humano que se dedicam ao estudo da *imagem* (Carreira, 2011, p. 43).

aquisição e o desenvolvimento das competências necessárias que permitirão os alunos “viver no mundo em que estão inseridos de uma forma consciente e interveniente” (Calado, 1994, p. 18).

2. Ensinar com a imagem: a *literacia visual*

A escola que no tempo das civilizações orais ensinou a falar e a escutar, e que nas civilizações escritas ensinou a ler e a escrever, não deveria hoje ensinar a ver? (Pinto, 1988, citado por Calado, 1994, p. 17)

O conceito de literacia visual surgiu nos EUA, no final dos anos 60, e é da autoria de John Debes⁵ que, em 1969, o definiu como “a group of vision-competencies a human begin can develop by seeing and the same time having and integrating other sensory experiences” (John Debes, 1969, citado por Donaghy & Xerri, 2017, p. 5).

No entanto, ao longo do tempo, preconizadas por outros autores, foram surgindo novas e múltiplas definições, que revelam a amplitude da sua aplicação⁶, e cujo objetivo passa por refletir e aprofundar este conceito. Por exemplo, Ralph Wileman, na obra *Visual communicating*, aprofunda a definição de Debes e refere-se ao conceito de literacia visual como sendo “the ability to read, interpret, and understand information presented in pictorial or graphic images” (1993, p. 114). Mais recentemente, Isabel Capelo Gil, apresentando um ponto de vista diferente, defendeu que “a literacia visual não se resume apenas à capacidade de análise e interpretação para decompor os sistemas imagéticos, mas a uma ferramenta que permite a produção de um discurso culturalmente crítico e visual” (2011, p. 35).

Contudo, num tempo sociocultural em que as imagens assumem um “lugar de destaque”⁷, de que forma podemos valorizá-las no contexto educativo? Por um lado,

⁵ John Debes (1914-1986) foi o co-fundador da *Internacional Visual Literacy Association* criada em 1968, em Nova Iorque.

⁶ O conceito de literacia visual assume diferentes significados e, por isso mesmo, encontramos novas definições ao nível da educação, ciência, arte, etc. Veja-se <https://visualliteracytoday.org/> [consultado a 10 de julho de 2018].

⁷ Esta expressão foi utilizada por Isabel Calado, na sua obra *A utilização educativa das imagens* (1994, p. 13).

ensinar-mos a lê-las e a interpretá-las; por outro, tentarmos com que os alunos aprendam através das imagens. Por isso mesmo, Maria do Céu Melo, na sua obra *Imagens na aula de História. Diálogos e silêncios*, sublinha que “é necessário preocuparmo-nos com o desenvolvimento da cultura e literacias visuais dos alunos” (2008, p. 15).

No entanto, para que tal aconteça, é primordial que os setores educativos destaquem a literacia visual como um dos objetivos a ser atingidos na formação dos alunos, que a educação acompanhe essa evolução e adeque os seus conteúdos, sintonizando-a com a realidade⁸. Isto porque, tal como Donis Dondis defende “solo los visualmente cultivados pueden elervarse por encima de las modas y enjuiciar com criterio proprio lo que consideran apropiado y esteticamente placentero ...” (1995, p. 207).

É de notar que desde 1982, a UNESCO, através da *Grunwald Declaration on Media Education*⁹, consciente da importância que representa a melhoria das relações entre a educação e a comunicação, reconheceu a necessidade de os sistemas políticos e educativos promoverem as competências críticas dos seus cidadãos no que diz respeito ao complexo fenómeno da comunicação contemporânea, incluindo a comunicação visual. Naquele documento de 1982 foi feito o apelo para que as autoridades competentes:

- Lançassem e apoiassem programas integrados de *educação para os media*, cujo objetivo fosse desenvolver os conhecimentos, as aptidões e as atitudes que favorecessem o crescimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência entre os seus utilizadores;
- Desenvolvessem cursos de formação para professores e outros agentes educativos;

⁸ Segundo Maria Manuela Dias, a escola tem o dever de estar atenta à evolução do mundo, de modo a ser capaz de dar respostas diversificadas, inovadoras e ir ao encontro das realidades dos alunos (1999, p. 158).

⁹ A *educação para os media* é uma área de investigação e de ensino, no seio da qual é lícito tratar questões variadas. Segundo Isabel Calado, “o estudo da imagem – quer em termos semióticos, quer em termos psicológicos ou sociológicos – é uma das mais importantes temáticas da *educação para os media*. Por isso, abordar esta temática é ir ao encontro de uma necessidade que, cada vez mais, se configura como essencial: a da alfabetização visual dos cidadãos” (1994, p. 19).

- Estimulassem atividades de investigação e de desenvolvimento em prol da educação para os *media*;
- Apoiassem e reforçassem as ações realizadas ou previstas pela UNESCO com o objetivo de incentivar a cooperação internacional na área da educação para os *media*¹⁰.

Ora, decorrido mais de um quarto de século, os princípios desta declaração continuam a demonstrar grande atualidade. Isto porque, indo ao encontro destas premissas, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*¹¹, publicado em 2017, sob a coordenação de Guilherme d’Oliveira, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, que tem como finalidade contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva¹², apresenta-se um conjunto de competências – mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes – adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que “pressupõe o desenvolvimento de literacias múltiplas (...) que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida”, onde poderá e deverá estar incluída a literacia visual (Martins, 2017, p. 13).

Porém, pensar a leitura, a interpretação e a compreensão das imagens como algo espontâneo é uma ilusão que temos que desfazer (Calado, 1994, p. 33). Há, portanto, a necessidade de uma aprendizagem que, obviamente, como em todos os processos de ensino, deverá ser conduzida desde muito cedo (Gil, 2011, p. 36). Existem regras, um alfabeto e gramáticas visuais que cabe ao professor ensinar. Contudo, “se aprender a ler e a escrever começa pelo nível elementar e básico da aprendizagem do

¹⁰ http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF [consultado a 10 de maio de 2018].

¹¹ Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Veja-se http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf [consultado a 20 de maio de 2018].

¹² O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Martins, 2017, p. 2).

alfabeto, também o ensino do alfabeto visual deve começar pelas unidades mais simples da comunicação visual” (Dondis, 2007, p. 206).

Desta forma, começamos por destacar que na leitura de uma imagem é comum considerar-se duas perspectivas e que devem estar (sempre) presentes: a *denotativa*, que consiste em enumerar e descrever cada um dos elementos que formam a imagem, sem integrar nenhuma valorização da mesma; e a *conotativa*, que consiste em interpretar e valorizar a imagem, de acordo com o universo mental de cada indivíduo (Guerra, 1984, p. 32)¹³. Relativamente a isto, Dièguez afirma que:

A forma mais usual, socialmente falando, de transmissão verbo-icónica vem definida no contraste entre uma imagem cuja carga conotativa pode ser alta e a linguagem verbal ter uma orientação predominantemente denotativa. Genericamente falando, a imagem tem mais polissemia que a palavra. (1977, p. 42)

No entanto, por de trás da leitura de uma imagem, não nos podemos esquecer que existem certas competências que têm que ser igualmente transmitidas ao aluno e que permitirão torná-lo “visualmente literato”. Entre elas:

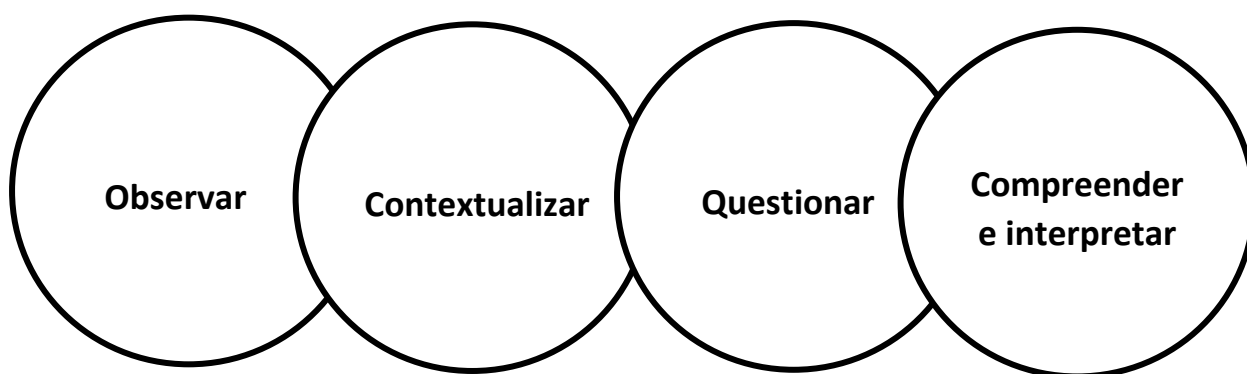


Figura 1 – Competências para a aquisição da literacia visual¹⁴

¹³ Martine Joly, em 1994, na sua obra *Introdução à análise da imagem* denominou de igual forma as duas perspectivas referidas por Miguel Guerra em 1984 (Joly, 1994, p. 56).

¹⁴ Baseado na obra *The image in english language teaching* (2017), de Kieran Donaghy e Daniel Xerri, p. 62.

Em primeiro lugar, a *observação*, onde está implícita a identificação e a descrição da informação relevante na imagem por parte do aluno; a *contextualização*, na qual se propõe que o aluno situe a imagem no seu contexto histórico, social e cultural; em terceiro lugar propõe-se *questionar* e pensar criticamente a imagem, estabelecendo relações e articulando ideias, de forma a partilhar o seu pensamento com os outros. Por último, de forma a serem formuladas as conclusões, a *compreensão* e a *interpretação*, para que o aluno fundamente e valide a análise de uma determinada imagem.

Porém, ao professor não basta pensar apenas na desconstrução/análise de uma imagem. Compete-lhe igualmente “gerar no educando um senso crítico e reflexivo, capaz de juntar teoria à prática, ciência, técnica e arte, sensibilidade e razão, lógica e intuição” (Rocha, *et al*, 2011, p. 9). Para além disso, deve também otimizar e não ignorar as múltiplas imagens que os alunos trazem consigo, das suas vivências/experiências e aprendizagens. Por isso mesmo, Rocha afirma que “a leitura e interpretação de imagens depende da carga de conhecimentos, sentimentos, experiências e vivências do leitor/observador” (2011, p. 9), neste caso, em concreto, do aluno.

Para que este processo seja efetivado, no entanto, é necessário que os professores dominem a gramática da imagem, “se não para escreverem imagens pelo menos para escolherem aquelas que dizem aquilo que eles desejam que seja dito (Calado, 1994, p. 18). Por isso, a literacia visual passa também pela formação dos professores nos vários domínios do conhecimento, no sentido de os tornar igualmente mais aptos e competentes nas respostas que a escola e o ensino requerem cada vez mais. Esta questão é fundamental porque professores bem formados contribuem para a formação de cidadãos mais capazes de compreender as diferentes linguagens e de enfrentar a inserção num Mundo “designado como uma iconosfera” (Calado, 1994, p. 21).

Desta forma, de acordo com a atual cultura da imagem e com a evolução constante das tecnologias de informação que vivenciamos, a escola não pode ficar indiferente e deve aproveitar o conhecimento que os alunos vão construindo no seu dia-a-dia através do contacto com múltiplas imagens, iniciando, assim, um processo de

desenvolvimento da literacia visual em contexto educativo. Isto porque fornecer aos alunos competências necessárias para uma leitura consciente destas imagens é, por um lado, fazer dos alunos indivíduos civicamente responsáveis; é torná-los capazes de analisar, escolher, decidir e intervir; é contribuir para a integração de futuros cidadãos no Mundo, tornando-os libertos do poder massificador e demagógico dos *media* (Calado, 1994, p. 122); e, por outro, “repensar o papel, as funções e os valores da educação num contexto de mudança” (Veiga, 2002, p. 41).

3. Utilizar a imagem no ensino da História

A tradição da imagem na cultura ocidental, ao menos em momentos mais marcantes, soube valorizá-la [a imagem] como recurso didático e pedagógico... .

(Maciel & Silva, 2009, p. 16)

A História é uma disciplina que explica “aos homens as grandes linhas do caminho percorrido pelos seus antepassados” (Félix e Roldão, 1996, p. 18). A História é a memória dos homens sobre o seu tempo, e enquanto ela perdurar, estes permanecerão vivos. Esta é a certeza que nos leva a procurar, “numa busca desenfreada, navegar na vida destes homens, questioná-los sobre os seus costumes, cultura, gostos e maneira de perceber o que os rodeava” (Coelho & Ferreira, 2005, p. 16).

Em pleno século XXI, e sob esta perspetiva, remeter para as aulas de História períodos tão distantes no tempo, procurando fazer renascê-los aos olhos dos nossos alunos, revela-se um desafio didático e pedagógico para o professor. Por isso mesmo, ensinar História leva-nos a pensar num ensino inovador e criativo, que possa ir ao encontro dos interesses dos alunos, e que simultaneamente lhes permita desenvolver competências e, preferencialmente, os ensine a refletir na dicotomia passado-presente¹⁵.

¹⁵ Saliente-se que, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, um dos valores a desenvolver é precisamente a curiosidade, a reflexão e a inovação, ou seja, querer aprender mais;

No entanto, não existem “fórmulas”. Hoje em dia é necessário redefinir, permanentemente, não só as metodologias e as práticas pedagógicas que valorizem as atitudes e as competências dos alunos, como também os recursos didáticos que auxiliem o processo de ensino.

A imagem não é um recurso inovador. Desde o final da década de 50, com a sua entrada no campo educativo, através do desenvolvimento dos meios audiovisuais, que se transformou num dos recursos à disposição dos professores como uma forma de inovação das suas práticas pedagógicas. No entanto, a imagem tem vindo a adquirir uma importância crescente no ensino, “fazendo parte de uma cultura que a pouco e pouco foi impondo novas mediações pedagógicas, centradas essencialmente na organização e na estruturação dos processos de aprendizagem” (Alvarenga, 2002, p. 113).

Por isso, o reconhecimento das potencialidades da imagem enquanto auxiliar pedagógico-didático não é um fenómeno novo. Com maior ou menor frequência, os professores têm vindo a utilizar as imagens no contexto educativo, muito embora com diferentes intenções, isto porque as funções das imagens são múltiplas e variadas. Neste contexto, estudos realizados ao longo do tempo consideram que devemos ter em conta algumas delas. Maria Cândida Proença, por exemplo, destaca a *função ilustrativa* – a imagem ajuda a mostrar a temática abordada e a compor “cenários” desconhecidos dos alunos; a *função motivacional* – a imagem desperta a curiosidade e sustenta o interesse para novos temas; e a *função memorizadora* – a imagem procura facilitar o trabalho de retenção de conteúdos (1990, p. 170).

Por outro lado, a análise de Isabel Calado vem acrescentar a existência de outras funcionalidades. Destaca-se: a *função poética*, associada a imagens de cunho artístico; a *função referencial*, centrada na informação contida na mensagem; a *função representativa*, onde a “imagem” reforça as informações mais importantes passadas de uma forma verbal; a *função organizadora*, ao estabelecer relações espaciais e conexões entre os dados da mensagem; a *função interpretativa*, conferindo à informação uma maior inteligibilidade; a *função transformadora*, associada a imagens

desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações (Martins, 2017, p. 11).

não convencionais; a *função de complemento*, onde a “imagem” acrescenta conhecimentos aos que já foram adquiridos; a *função dialética*, onde é introduzida na mensagem uma ambiguidade que pode ser fator de novas compreensões por parte do aluno; e a *função substitutiva*, onde as imagens são autónomas como mensagem única (Calado, 1994, p. 102)¹⁶.

Contudo, não se pretende exaltar o papel da imagem em detrimento de outras ferramentas didáticas. A imagem deverá ser mais uma ferramenta que o professor tem à sua disposição e poderá integrar na sala de aula, tal como Henri Marrou defendeu – “é documento qualquer fonte de informação da qual o espírito do historiador saiba tirar alguma coisa para o conhecimento do passado humano” (citado por Proença, 1990, p. 101).

Posto isto, e sendo indiscutível que a vertente pedagógica é inerente à utilização da própria imagem, esta pode constituir-se como uma “componente significativa da aprendizagem” (Brázia, 2014, p. 2). Para tal, o que importa fundamentalmente é reinserir a imagem nas diferentes lógicas da utilização, convertendo-a numa ferramenta didática e encontrar nela, independentemente da sua natureza, “não somente o objeto ou o fenómeno que ela dá a ver, mas o ato de conhecimento que ela testemunha” (Alvarenga, 2002, p. 115).

O *Ministério da Educação e Ciência*, no ano de 2017, publicou um documento intitulado *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, já referido, no qual foram definidas diferentes competências-chave – “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins, 2017, p. 9), e posteriormente distribuídas em dez áreas de desenvolvimento. Uma delas, denominada “informação e comunicação”, onde se faz ressalva à utilização de diferentes fontes documentais, e onde está implícita a imagem. No ensino da História, em particular, as competências passam por um lado, por saber usar a imagem adequadamente, recolhendo e tratando a sua informação para uma abordagem da realidade social numa perspetiva crítica e, por

¹⁶ Esta abordagem foi também tida em conta por alguns autores internacionais. No final dos anos 70, nomeadamente em 1977, J. L. Dièguez, na sua obra *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, considerou que se devia ter em conta outras funções da imagem: *vicarial*; catalisadora de experiências; informativa; explicativa; redundante; e estética (citado por Dias, 1999, pp. 193-194).

outro, pela compreensão da sua utilização para a construção do conhecimento histórico dos alunos¹⁷.

Ora, dada a atualidade deste documento e da importância da imagem no processo de aprendizagem, de que forma podemos valorizar a sua utilização no ensino da História em pleno século XXI? Por um lado, reconhecer que a imagem não é apenas um complemento visual à transmissão verbal dos conhecimentos. E, por outro, convertê-la numa ferramenta didática que represente a construção pessoal do conhecimento dos alunos.

No âmbito deste quadro teórico que Gerard Mottet¹⁸, na sua obra *Les situations-images une approche fonctionnelle de l'imagerie dans les apprentissages scientifiques à l'école élémentaire*, defendeu que a imagem contribui para a construção pessoal do conhecimento em função das atividades que os alunos podem desenvolver a partir delas¹⁹. Isto é, a imagem pode/deve emergir em ambientes de aprendizagem e converter-se num meio/objeto de aprendizagem desde que associada a tarefas explícitas, no sentido de estabelecer um sistema de inter-relações múltiplas, entre as imagens, o saber do aprendente e a própria atividade de aprendizagem em que estão inseridas (figura 2).

¹⁷ Estas competências também estão explícitas no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001, p. 92).

¹⁸ Gérard Mottet, nasceu em 1944, em Marselha. Formado em Filosofia, dedicou toda a sua carreira à pesquisa sobre educação e formação de professores. Além de numerosos estudos especializados, foi o responsável por grandes estudos ao nível do papel das imagens na escola.

¹⁹ Esta posição subentende que não é pela natureza das imagens que distinguimos as diferentes situações nas quais elas intervêm, mas pela natureza das atividades que elas solicitam.

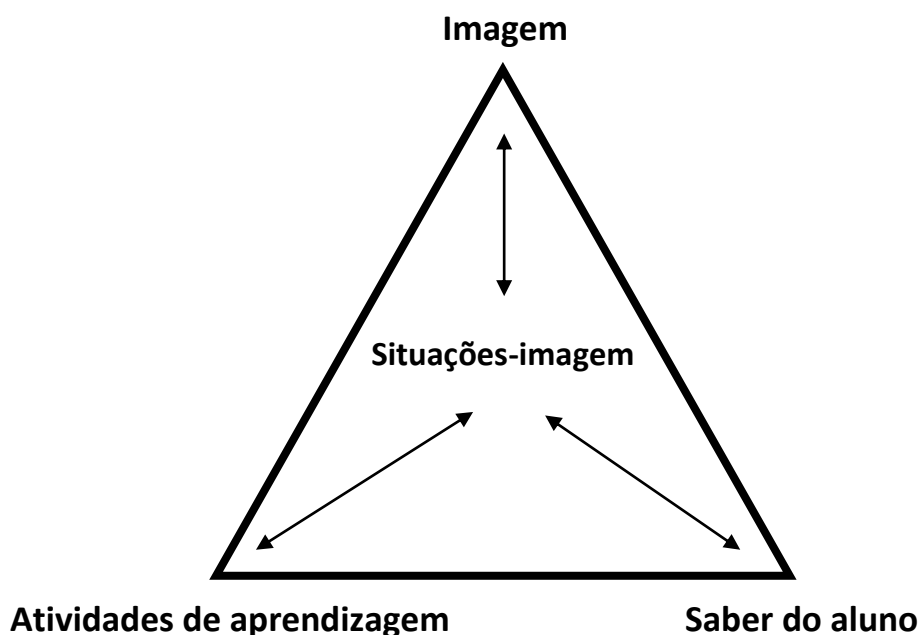


Figura 2 – Esquema *situações-imagem* definido por Mottet (1996, p. 40)²⁰

Para tal, o autor identificou uma situação didática inovadora, as *situações-imagem*, que definiu como:

(...) todas as situações onde a atividade do aluno se articula com a imagem ou, onde as imagens quando fornecidas não são unicamente para olhar, mas implicam comportamentos e produções observáveis, quer sob a forma verbal, gráfica ou mesmo prática (Mottet, 1996, p. 33)

Segundo Mottet, o princípio das *situações-imagem* assenta em três finalidades: i) promover estratégias pedagógicas que conciliem a imagem com as atividades de aprendizagem dela decorrentes; ii) observar como é que os alunos funcionam com as imagens, nos diferentes domínios dos conhecimentos; iii) encontrar a resolução prática dos problemas através de novos ambientes para que as imagens e as operações que lhe estão associadas sejam suscetíveis de se tornarem, para os alunos, instrumentos de conhecimento (1996, citado por Alvarenga, 2002, p. 125).

²⁰ Baseado na obra *Les situations-images une approche fonctionnelle de l'imagerie dans les apprentissages scientifiques à l'école élémentaire* (1996), de Gérard Mottet, p. 40.

Este mesmo autor sublinha que as *situações-imagem* assumem uma tripla significação:

- Pelas atividades que elas suscitam, pelos resultados que produzem e por avaliarem os níveis e a evolução cognitiva dos alunos, permitindo uma aproximação dos conhecimentos às competências dos alunos;
- Pelas características das próprias condições das *situações-imagem*, segundo a intervenção das variáveis materiais, semióticas ou didáticas das tarefas propostas com as quais elas estão relacionadas, na perspectiva de influenciar as atividades e as produções do aluno;
- Pelas situações de aprendizagem criadas, destinadas a fazer evoluir as concepções dos alunos, fornecendo-lhes novas ferramentas no tratamento e resolução de problemas.

Podemos, pois, considerar que as *situações-imagem* são mais um momento privilegiado de aprendizagem, onde as representações da imagem encontram ressonância na atividade do aluno, ajudando a desenvolver e a construir o seu próprio percurso de conhecimento. Isto porque, os alunos se apropriam das imagens como verdadeiras linguagens operativas do pensamento e como instrumentos de manipulação e de integração dos conhecimentos.

Maria do Céu Melo, sobre a utilização de imagens como fontes para a construção do conhecimento, defende que isso “implica uma nova visão da aprendizagem, uma aprendizagem voluntária baseada no diálogo, no questionamento e na procura” (2008, p. 9). Ora, isto implica um tipo de educação que não se conforma com salas de aula fechadas, com barreiras entre disciplinas e com as rotinas diárias a que os alunos mas também alguns professores estão habituados.

Esta visão, faz-nos, portanto, estar perante um ensino em que o professor abandona a sua posição de único detentor do saber e de transmissor de conhecimentos, para se tornar num mediador. O aluno, através das diferentes atividades desenvolvidas não é um sujeito passivo, mas uma pessoa responsável pela

sua aprendizagem, colocando-se, por isso, no centro da ação didática. Ou seja, o aluno é colocado pelo professor no centro do processo de construção do conhecimento, e através de tarefas explícitas associadas à imagem, é convidado a desenvolver diferentes competências, muitas delas presentes no *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. É exemplo disso: Linguagens e textos; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autónomo; Sensibilidade estética e artística; e Saber técnico e tecnológico (Martins, 2017, pp. 12-17).

Tendo em conta as atividades promovidas, a implementação da imagem em contexto de sala de aula poderá ser feita de três maneiras distintas, mas convenientemente programada. Destaca-se: como introdução a uma temática – aqui serve enquanto elemento motivador, podendo despertar interesse para determinados conteúdos programáticos; como alicerce de aula – a imagem, neste caso, é o veículo através do qual são transmitidos os conteúdos, fazendo a ponte com a temática abordada e levando a compor cenários que são desconhecidos dos alunos; e, por último, como forma de consolidação dos conhecimentos já adquiridos (Coelho & Ferreira, 2005, p. 11).

Posto isto, ao professor, além de fornecer ferramentas e direcionar a leitura das imagens em contexto de sala de aula, tendo em conta os conteúdos programáticos trabalhados, cabe-lhe a seleção das imagens e a diversificação das estratégias, tendo em conta a situação da aprendizagem. Na escolha de uma imagem, importa ter em conta a sua adequação ao nível científico, a sua veracidade, o facto de ser oportuna a sua utilização de acordo com a idade e o ciclo dos alunos a quem se destina a sua apresentação e análise e, também, a qualidade da própria imagem.

No entanto, apesar dos professores reconhecerem que a utilização da imagem é um fator de desenvolvimento de competências dos alunos, não significa que estes saibam usá-la efetivamente, de acordo com as necessidades do ensino e da aprendizagem. Para Chaves, Lima e Vasconcelos, a utilização da imagem na sala de aula continua a ser “vítima, por um lado, da dispersão das metodologias usadas e, por outro, de uma carência a nível da preparação básica do professor, no sentido de uma

seleção e utilização técnico-didática adequada da mesma” (1993, p. 107). Portanto, a necessidade de formar professores para os métodos pedagógicos que valorizem a imagem é premente. Só assim se pode levar a escola a educar os alunos com a imagem e para a imagem:

A educação através de imagens embora possa distinguir-se da educação para a imagem, não deixa de implicar também esta última a dois níveis: ao nível a formação de professores que desejam utilizar a imagem como auxiliar do processo de comunicação pedagógica, bem como ao nível da formação dos próprios alunos, se é que a escola que desejamos é uma escola integrada nesta «sociedade da imagem» de que tanto se fala (Calado, 1994, p. 71).

É a riqueza da imagem que nos atrai. Hoje em dia, a imagem tem sido alvo de diversas abordagens e aplicações. Da sua utilização no contexto de ensino, valorizam-se e reconhecem-se as suas potencialidades como “facilitadora da memorização, da leitura, da aprendizagem de conteúdos científicos e no desenvolvimento de competências perceptivas e cognitivas” (Chaves & Dias, 1997, citado por Jordão, 2012, p. 30), constituindo, por isso, um dos elementos de suporte da mensagem pedagógica.

Para além disso, tornou-se também indispensável porque permite a participação mais ativa dos alunos, a dinamização da aula e a interação entre todos, possibilita também uma abordagem de conteúdos de forma apelativa, facilitando assim uma melhor compreensão e aquisição de conhecimentos - “toda a ação, de forma reflexiva, deve ser sustentada num conhecimento efetivo. A escola tem como missão despertar e promover a curiosidade intelectual e criar cidadãos que, ao longo da sua vida, valorizam o saber” (Martins, 2017, p. 9). Ou seja, o ensino através da imagem é importante porque marca o reconhecimento da imagem já não apenas como um auxiliar que pode servir outras linguagens, mas enquanto linguagem específica, com valor próprio.

O objetivo, neste momento, é de facto, para professores ou futuros professores, a responsabilidade da sua introdução de forma eficiente na sala de aula, gerindo de forma pedagógica a informação e comunicação pela e através da imagem,

ou seja, “encontrar na imagem não somente o objeto, mas também o ato de conhecimento que ela testemunha” (Alvarenga, 2002, p. 115).

No caso específico da disciplina de História, a utilização da imagem com base nas suas funções e na *situação-imagem*, poderá servir em diferentes momentos e contextos da aula. Por exemplo como elemento introdutório pois permitirá ilustrar um determinado conteúdo programático e motivar os alunos; como alicerce de aula e, neste caso, poder-se-á aproveitar outras funções que a imagem contempla como a referencial, a interpretativa, a organizadora, a transformadora e a de complemento; e, por fim, como elemento de consolidação, dado o seu caráter memorizador, ilustrativo e representativo. Foi com base nesta ideia que se desenvolveram e concretizaram as atividades realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada, tal como podemos verificar nas páginas seguintes.

CAPÍTULO II

Contexto da prática de ensino

1. Estratégia didática

Ao longo do ano letivo de 2017/2018, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, foi possível desenvolver uma estratégia pensada e adequada ao tema do trabalho em questão – tornar a imagem uma componente significativa da aprendizagem no ensino da História, no sentido de se desenvolver a literacia visual dos alunos como uma componente essencial e abordar o documento iconográfico de forma crítica, efetiva e criativa, tendo em conta três dimensões: *ver, pensar e questionar*.

Para o efeito, as aulas foram planificadas e lecionadas com estratégias diversificadas, recorrendo à multiplicidade de funções que as imagens oferecem. Procurou-se, sempre que possível, concretizar diversas atividades em sala de aula, de acordo com a estratégia didática planeada, denominada *situações-imagem*, ou seja, situações onde a atividade do aluno se articula com a imagem, com base no recurso a um sistema de inter-relações múltiplas entre as imagens, o saber do aluno e a própria atividade da aprendizagem (Mottet, 1996, p. 32).

Nas atividades propostas, tanto para o 7.º como para o 8.º ano de escolaridade, as funções que a imagem desempenhou foram complementares e gradativas, obedecendo a um diferente grau de complexidade relativos à faixa etária dos alunos e aos conteúdos programáticos abordados. Neste sentido, houve sempre a preocupação de adequar as imagens à realidade educativa em que nos encontrávamos.

Por fim, os objetivos gerais e específicos da disciplina de História e a planificação das aulas basearam-se nos programas e documentos legais estipulados pelo Ministério da Educação e Ciência²¹.

²¹ Veja-se <http://www.dge.mec.pt/historia> [consultado a 20 de junho de 2018].

2. Abordagem metodológica

É o investigador que desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir dos padrões encontrados nos dados, sendo portanto um tipo de investigação essencialmente indutivo e descritivo (Merriam, 1988, p. 36)

A evolução do estudo dos fenómenos educativos numa perspetiva científica reforçou a necessidade de analisar os problemas de forma rigorosa e prática. Simultaneamente, permitiu a exploração e a reflexão sobre as questões metodológicas e contribuiu para uma aproximação da investigação às práticas educativas.

Nas últimas décadas do século passado surgiram, ao nível das ciências da educação, duas abordagens de investigação: a abordagem *behaviorista* e a abordagem qualitativa, as quais se enquadram nos denominados paradigmas de investigação, no sentido em que correspondem a postulados e a programas de investigação distintos.

No entanto, com o desenvolvimento de novas ideias sobre a educação, entendida como realidade sociocultural de natureza mais complexa, singular e socialmente construída, as metodologias qualitativas ganharam um novo enfoque no estudo da educação, cujo principal objetivo é procurar interpretar e compreender os fenómenos educativos. Segundo esta teoria, investigar é compreender a conduta humana a partir dos significados e das intenções dos sujeitos que intervêm no cenário educativo.

Os resultados desta investigação emergiram sobretudo de uma análise qualitativa dos dados recolhidos, “que permitiram encontrar uma explicação para os fenómenos observados” (Tuckman, 2012, p. 677). Neste trabalho, os dados foram obtidos através de grelhas de registo de observação de aulas²², de documentos produzidos pelos alunos (formativos e sumativos) e dos inquéritos²³ realizados aos alunos, tanto no 7.º como no 8.º ano de escolaridade. Procurei, assim, através desta triangulação de dados – método que resulta na utilização de uma variedade de fontes

²² Ver anexo 1, p. i.

²³ Apesar de não privilegiar a metodologia qualitativa, não deixei e incorporar uma análise quantitativa dos dados obtidos pelos inquéritos.

num mesmo estudo – obter um conjunto métodos diversificados e relacionados entre si que permitissem uma vasta e profunda compreensão da realidade em estudo, sendo possível fazer a comparação e cruzamento de informação com o objetivo de interpretar e compreender as respostas e conclusões.

Para além disto, outra fonte de extrema importância para o presente trabalho foram os documentos. De acordo com Judith Bell, os documentos referem-se a uma panóplia de registos que servem para “complementar a informação obtida através de outros métodos” (1993, p. 90). Estes abrangem tudo o que antecede e ocorre durante a investigação como registos, fichas de trabalho, grelhas de avaliação, discursos e reflexões. Por sua vez, os registos produzidos pelos alunos, as respostas dadas às tarefas, as reflexões pessoais e os trabalhos em formato escrito e audiovisual, foram objeto de análise de conteúdo com o objetivo de analisar e compreender as competências dos alunos no âmbito da leitura da imagem.

3. Participantes

3.1. Caracterização da escola

Os Salesianos de Lisboa, colégio particular, localizado na freguesia da Estrela (antiga freguesia dos Prazeres), concelho de Lisboa, é uma escola católica, orientada pelos Salesianos – padres e irmãos – dedicados, fundamentalmente, à educação da juventude.

A sua fundação ficou a dever-se à iniciativa de Isabel Maria de Lacerda Castelo Branco e do Padre Francisco Herculano Cordeiro, por volta dos anos 80 do século XIX, com o nome “Sagrado Coração de Jesus”, na Rua das Praças, 36, no Bairro da Lapa, e tinha como principal objetivo “combater o analfabetismo e minorar a situação de abandono de rapazes de rua” (Anjos, 1999, p. 18).

Por volta da década de 1890, a escola, em regime de externato, acabou por ser insuficiente para dar consistência à educação destes rapazes e, como forma de prolongar a sua formação, foram inauguradas duas oficinas (uma de marcenaria e uma

de sapataria), funcionando durante alguns meses na Rua de Sant'Ana à Lapa, 50. Foi nessa altura que se registou a mudança do nome para "Oficinas de São José"²⁴.

No início do século passado, nomeadamente em 1906, procedeu-se à mudança para a sua localização atual, onde a partir de então assumiu uma orientação pedagógica. Após grandes alterações, foi efetuada uma mudança de escola técnico-profissional para um estabelecimento de ensino básico e secundário, devido à reforma de Veiga Simão. A partir dos inícios da década de 70, o ensino profissional que caracterizou as "Oficinas de São José" desde os seus primórdios desapareceu por completo. Pouco a pouco foi sendo reduzido o internato e o seu ensino tornou-se exclusivamente liceal (Anjos, 1999, p. 231).

Atualmente, os Salesianos de Lisboa, propriedade da Província Portuguesa da Sociedade Salesiana, é uma escola que ministra o Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e Secundário, com cerca de 2 000 alunos, do 1.º ao 12.º ano de escolaridade. Composto por grandes áreas, inclui três grandes edifícios, duas áreas para desporto, além do espaço de recreio. Além das salas de aula, os Salesianos de Lisboa dispõem de múltiplos recursos logísticos e pedagógicos: a biblioteca, o gabinete médico, o gabinete de apoio aos alunos e famílias, os diferentes laboratórios, a sala de informática e o pavilhão gimnodesportivo.

Ao longo da sua existência, os Salesianos de Lisboa têm tido por objetivo fomentar um ambiente de cooperação pedagógica e social, com o intuito de permitir, a toda a comunidade escolar, as condições necessárias ao processo ensino-aprendizagem. É, por isso, uma escola que procura promover uma educação de inclusão e de igualdade de oportunidades, orientada para uma cidadania atuante e interventiva, preocupada sempre em melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e valorizando a dimensão humana dos alunos, promovendo assim uma cultura do "saber ser" e do "saber estar".

Como escola católica, inspira-se nos valores do Evangelho de Jesus Cristo, e exerce a sua ação dentro da missão da Igreja, baseado nos princípios fundamentais

²⁴ Veja-se <http://www.lisboa.salesianos.pt/salesianos/hist%C3%B3ria> [consultado a 20 de junho de 2018].

defendidos pelo criador da Congregação Salesiana, S. João Bosco – uma escola livre e aberta a todos, e que promova a formação integral das pessoas²⁵.

3.2. Caracterização das turmas²⁶

A prática pedagógica decorreu em duas turmas, de anos distintos do ensino básico, uma do 7.º e outra do 8.º ano de escolaridade.

A turma do 7.º ano era constituída por trinta e um alunos, dezasseis do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com uma média de idades aproximada de doze anos. Dos alunos que integravam a turma, todos estavam a frequentar pela primeira vez o 7.º ano de escolaridade. Destacavam-se dois alunos com PEI (Programa Educativo Individual) e, ainda, dois outros alunos que usufruíam de algumas estratégias específicas no seu processo de aprendizagem.

De um modo geral, a turma apresentava um conjunto de alunos com bom comportamento, interessados e empenhados, dinâmicos e participativos nas atividades solicitadas. Notava-se que a maioria dos alunos era possuidora de uma cultura geral bastante alargada, o que permitia ao professor abordar as temáticas de forma mais aprofundada. Quanto ao aproveitamento desta turma, apresentava-se com um bom aproveitamento. Reflexo disso é o resultado da média da disciplina de História ser de 4,10 valores (numa escala de 1 a 5 valores). Para além disso, e de acordo com aquilo que nos foi possível determinar, destacava-se o número de alunos em Quadro de Excelência (onze) e o número de alunos em Quadro de Mérito (treze)²⁷.

Relativamente à turma do 8.º ano era constituída por trinta alunos, dezasseis do sexo masculino e catorze do sexo feminino, com uma média de idade de treze anos. Dos alunos que integravam a turma, todos estavam a frequentar pela primeira vez o 8.º ano de escolaridade. Destacava-se apenas um aluno com PEI (Programa Educativo Individual), diagnosticado com défice de atenção.

²⁵ Veja-se <http://www.lisboa.salesianos.pt/salesianos/identidade> [consultado a 20 de junho de 2018]

²⁶ A caracterização das turmas limita-se às informações que foi possível obter, dado o *Regulamento Geral de Proteção de Dados* (RGDP), datado de 25 de maio de 2018.

²⁷ Os dados apresentados referem-se aos resultados do final do terceiro período do ano letivo 2017-2018.

O aproveitamento geral da turma, apresentava-se igualmente no nível bom. Em relação à média da disciplina de História, encontrava-se nos 3,97 valores (numa escala de 1 a 5 valores). Para além disso, destacavam-se quatro alunos no Quadro de Excelência e dois alunos no Quadro de Mérito.

De um modo geral, a turma apresentava um conjunto de alunos com bom comportamento, participativos, empenhados nas tarefas solicitadas e, na sua grande maioria, pontuais e assíduos.

Prática de Ensino Supervisionada (PES) em História

1. Considerações gerais sobre a PES nos 7.º e 8.º anos de escolaridade

A Prática de Ensino Supervisionada teve início no dia 13 de setembro de 2017, prolongando-se até ao dia 6 de junho, data que correspondeu à penúltima semana do 3.º período do ano letivo.

Foram lecionadas 22 aulas e assistidas 45 na turma A do 7.º ano; e lecionadas 23 aulas e assistidas 43 na turma D do 8.º ano. Todo o trabalho desenvolvido dentro e fora das aulas foi previamente debatido com o orientador cooperante, o Professor Jorge Neto, nas reuniões semanais de orientação, que decorreram todas as quartas-feiras. Este calendário e a sua disponibilidade foram essenciais para que todas as aulas decorressem com sucesso. Neste espaço, houve oportunidade de aprender através da partilha de experiências: analisaram-se e reformularam-se as planificações de aula, bem como os recursos didáticos produzidos, e iniciaram-se projetos de complemento curricular.

Depois de cada aula lecionada, primeiro através de uma autoavaliação e, depois, através de um debate com o orientador e com o outro estagiário, refletiu-se sobre os pontos fortes e os aspetos a melhorar. Este processo de procura de uma melhoria contínua foi um dínamo para a autorreflexão, tendo sido repensada as estratégias a adotar de forma a otimizar a dinâmica de aula.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada foram desenvolvidas várias atividades que foram de encontro à leitura, análise e interpretação de imagens aplicadas através de diferentes estratégias potenciadoras de aprendizagem, que permitiram aos alunos desenvolver competências percetivas, cognitivas e históricas. De modo a compreender-se melhor o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, ao longo das páginas que se seguem, foi traçado para cada ano de escolaridade (7.º e 8.º anos) o processo descritivo e evolutivo no âmbito da utilização didática da imagem no ensino da História.

1.1. A imagem na aula de História no 7.º ano: “aprender a olhar...”

O trabalho desenvolvido com a turma do 7.º ano teve início no âmbito do tema “Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações – Contributos das civilizações urbanas”²⁸, momento em que foram lecionadas as primeiras aulas. Porém, desde cedo, e tendo em conta o tema deste trabalho – utilizar a imagem como uma componente significativa na aprendizagem no ensino da História – senti, desde logo, a necessidade de fazer uma avaliação diagnóstica ao nível da leitura visual dos alunos, de forma a definir o tipo de trabalho e as atividades que poderiam vir a ser desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo²⁹.

Como tal, e dado que o trabalho com a presente turma começou muito cedo, na primeira aula lecionada fez-se uma primeira abordagem à utilização da imagem³⁰. Numa aula com a duração de 90 minutos³¹, que incidiu numa breve apresentação da civilização do Antigo Egipto através de uma apresentação em *Power Point*, realizei uma “Viagem ao Nilo” com os alunos. Ou seja, uma viagem interativa, feita ao longo do rio Nilo, com auxílio de imagens e vídeos³², e com várias paragens, que iam servindo,

²⁸ As denominações dos temas encontram-se de acordo com as Metas Curriculares de História – 3.º Ciclo do Ensino Básico.

²⁹ Durante as aulas assistidas, não me tinha sido possível fazer esta avaliação devido ao pouco número de aulas lecionadas até então pelo orientador cooperante à turma de 7.º ano.

³⁰ Esta decisão, bem como todas as outras, foi tomada em conjunto com o orientador cooperante.

³¹ Ver anexo 2, p. ii - iii.

³² Os vídeos mostrados aos alunos foram construídos por mim, adaptando-os à turma e aos alunos em questão.

precisamente, para abordar os diferentes temas da unidade e, ao mesmo tempo, fazer uma ponte com a atualidade ao nível da localização espaço-temporal (figura 3). Eis o exemplo:



Figura 3 – Exemplo de um diapositivo: “Viagem ao Nilo”

Ao longo desta aula, fiz questão de manter um diálogo contínuo com os alunos, apelando, assim, à sua participação, intercalando com os diferentes tipos de intervenções e esclarecendo alguns conceitos-chave como *terra negra*, *terra vermelha* ou até *picota*.

Nesta aula em concreto, a imagem, como podemos verificar, contemplou diferentes funções. Além da sua função ilustrativa, serviu também ao nível motivacional, uma vez que despertou o interesse dos alunos para o conteúdo programático abordado, e ao nível da memória dado o próprio poder que a imagem contempla ao nível visual.

Ora, dados os resultados satisfatórios da primeira experiência didática com a utilização da imagem resolvi, de imediato, envolver os alunos do 7.º ano numa nova experiência, de forma a iniciar o processo evolutivo de aquisição das competências para a leitura, análise e interpretação de uma imagem.

Assim sendo, na aula seguinte, uma aula de 45 minutos³³, cujo tema a ser trabalhado incidia sobre a sociedade egípcia optei, desde logo, por realizar uma atividade com base na utilização da imagem, tendo em conta a estratégia didática aplicada no presente trabalho – a *situação-imagem*. A sua implementação contemplou três momentos didáticos distintos. O primeiro momento consistiu numa breve explicação sobre um dos conceitos-chave deste tema, o de *pirâmide social*, de forma a que os alunos pudessem contactar com os nomes dos diferentes grupos sociais. O segundo momento contemplou a própria atividade com uma componente lúdico-didática, isto é, uma espécie de jogo de correspondência imagem-texto, e no qual os alunos teriam que fazer corresponder as imagens com os textos que tinham sido distribuídos, conjugando-as com os seus conhecimentos (figura 4).



Eram o suporte da administração do Antigo Egito, ocupando assim um lugar de destaque na sociedade. Dominavam a arte da escrita e cálculo, competindo-lhes redigir e copiar documentos oficiais, cobrar impostos, redigir as contas das mercadorias, fiscalizar as colheitas e vigiar obras públicas.



Viviam em aldeias, no campo e asseguravam a riqueza do Reino, trabalhando para o faraó, para os nobres e para os sacerdotes, no cultivo das terras. Com o fruto do seu trabalho, deviam alimentar as suas famílias e pagar os impostos a que estavam sujeitos.

Figura 4 – Exemplo de correspondências imagem-texto³⁴

³³ Ver anexo 3, p. iv - v.

³⁴ Veja-se outras correspondências. Ver anexo 4, p. vi - vii.

Depois do trabalho ter sido realizado a pares, o terceiro momento consistiu num diálogo com os alunos, com a recurso a uma apresentação *Power Point*³⁵, onde foram explicados e discutidos cada um dos diferentes grupos sociais do Antigo Egito. Ao mesmo tempo, os alunos foram participando ativamente e dando as respostas das correspondências.

Esta foi a primeira atividade realizada com a turma do 7.º A e, como tal, havia uma enorme expectativa para ver como é que os alunos reagiriam à utilização da imagem. A maioria dos alunos já tinha ouvido falar de alguns grupos sociais do Antigo Egito, e mostraram-se bastante entusiasmados e empenhados. Em relação a esta atividade, considero que, dado que doze dos quinze pares acertaram as correspondências, para um primeiro exercício a prestação da turma foi surpreendente, havendo apenas necessidade de uma melhor gestão do tempo na realização da atividade por parte dos alunos.

Ao nível das funcionalidades da imagem, nesta atividade tentei que os alunos, tirassem proveito de outras funções que a própria imagem contempla. Isto é, além da função ilustrativa, memorizadora e motivacional, a imagem serviu também ao nível referencial dado que reforçou as informações presentes nos diferentes textos e a representativa pois a imagem reforçou as informações mais importantes passadas de forma verbal.

No entanto, este tipo de experiências didáticas com base na utilização da imagem não se encerrou nesta aula. Ao longo do ano letivo muitas outras foram sendo desenvolvidas³⁶. Destaque-se, porém, no âmbito do tema “A herança do Mediterrâneo Antigo – Roma e o Império”, a realização de uma nova experiência didática com os alunos do 7.º ano. Numa aula de 90 minutos³⁷, cujo tema incidiu sobre o urbanismo romano, os alunos foram convidados, pela primeira vez, a observar, a contextualizar, a questionar, a compreender e a interpretar, de forma autónoma, uma imagem.

³⁵ Ver anexo 5, p. viii - x.

³⁶ Ver anexo 6, p. xi.

³⁷ Ver anexo 7, p. xii - xiii.

Nesta aula, comecei por trabalhar com os alunos alguns conceitos da organização do modelo urbanístico romano (figura 5), ilustrando este tema com algumas imagens através de uma apresentação *Power Point*³⁸.



Figura 5 – Exemplo de um diapositivo: organização do modelo urbanístico romano

De seguida, entreguei a cada um deles uma ficha de trabalho, onde figuravam diferentes imagens relativas ao urbanismo romano³⁹. Porém, de forma a tornar esta tarefa mais apelativa e motivadora, e tendo em conta a faixa etária dos alunos, pedia-se aos alunos que imaginassem que eram guias turísticos em Roma. Com base naquelas imagens, cada aluno deveria explicar a história de cada um dos monumentos e as suas principais funções (figura 6).

³⁸ Ver anexo 8, p. xiv - xvi.

³⁹ Ver anexo 9, p. xvii - xix.

Imagina que estás em Roma...

e és um guia turístico...

explica o que estás a ver...



Figura 6 – Exemplo de uma imagem da ficha de trabalho “Aprender a olhar a imagem”

A avaliação do trabalho realizado foi meramente qualitativa e foi feita com base nos critérios de correção presentes no anexo 10⁴⁰. No geral, a turma redigiu textos com uma boa estrutura e com grande criatividade. Os melhores textos foram lidos pelos seus redatores na aula seguinte. Veja-se um exemplo (figura 7).



O coliseu de roma, antes
chamado de Anfiteatro
de Flávio, era um edifício
de lazer, onde se realiza-
vam as lutas de gladiadores
ou com feras.
A sua lotação era de
75000 espetadores. ✓

Figura 7 – Exemplo de resposta dada por um aluno à ficha de trabalho “Aprender a olhar a imagem”

Tal como podemos verificar, esta aula acabou por ser pensada com uma atividade um pouco mais exigente ao nível visual porque levou os alunos a olhar para uma imagem não só de forma ilustrativa, mas também representativa e interpretativa de acordo com a faixa etária dos alunos, apelando, assim, à sua memória visual e aos

⁴⁰ Ver anexo 10, p. xx.

seus conhecimentos. Para além disso, os alunos demonstraram a sua criatividade através da construção de textos-síntese, numa harmonia entre a imagem e o conteúdo científico, revelando, desta forma, maior maturidade ao nível da literacia visual, apoiando-se numa pesquisa complementar nos recursos educativos disponíveis.

O sucesso da aprendizagem a partir da utilização da imagem, no entanto, não foi só entendida por mim e pelo orientador cooperante, mas também pelos próprios alunos. Isto porque, após a última aula lecionada, apliquei um inquérito⁴¹ de forma a obter dados que permitissem refletir sobre a perceção dos alunos em relação à utilização da imagem na sala de aula. O inquérito em causa era anónimo e confidencial e estava organizado da seguinte forma: a primeira parte com questões de resposta fechada, onde lhes foi pedido que, numa escala de 1 a 5⁴², fizessem uma avaliação global das aulas; e, uma segunda parte em que era dada a hipótese, em questões de resposta aberta, dos alunos exporem as suas opiniões.

Tabela 1 – Resultados do inquérito aplicado à turma do 7.º A (itens de resposta fechada)					
Itens	1	2	3	4	5
Interesse dos temas	0	0	0	8	23
Organização das aulas	0	0	1	10	20
Materiais das aulas	0	0	0	4	27
Dinamismo das aulas	0	0	1	4	26
Relacionamento professor-aluno	0	0	1	6	24

Ao analisarmos a Tabela 1, podemos concluir que a maior parte dos alunos se divide entre o nível Bom e Muito Bom. Gostaria, contudo, de chamar a atenção para o facto de 27 alunos classificarem os materiais das aulas com o nível Muito Bom e nenhum aluno ter classificado abaixo do nível Bom. Afirmaram também, a maior parte

⁴¹ Ver anexo 11, p. xxi - xxii.

⁴² Sendo 1 – Muito Insuficiente; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom ; e 5 – Muito Bom.

dos alunos, que os temas foram muito interessantes, que existiu um dinamismo nas aulas muito bom, e que o relacionamento professor-aluno foi igualmente positivo. No entanto, ressalvo os três níveis Suficiente em diferentes itens (organização das aulas, dinamismo das aulas e o relacionamento professor-aluno).

Em relação às questões de resposta aberta, as conclusões são igualmente interessantes, embora aqui destaque apenas as últimas três. Em relação à pergunta sobre a sociedade do Antigo Egito e sobre a importância das imagens nesta atividade, a maioria dos alunos respondeu que sim (vinte e sete), considerando que “foi uma maneira mais divertida de aprender”; “a atividade foi mais dinâmica” e “assim é mais fácil de decorar”. Os quatro restantes alunos responderam que não, mas apenas um justificou a sua resposta: “baralhei-me todo”.

Sobre a pergunta que incidiu sobre a atividade do urbanismo romano, vinte e três alunos responderam que já conseguiam analisar uma imagem autonomamente porque “a professora já me ensinou” ou até porque “a professora explicou passo a passo e agora já sei”. No entanto, destacam-se oito alunos que ainda não se sentem preparados para analisar uma imagem porque “é um processo difícil”, tal como um deles justificou.

Por fim, quando questionados – *As imagens usadas nas aulas foram importantes para a tua aprendizagem?* – vinte e sete alunos responderam que sim e as justificações foram variadas. Veja-se o exemplo seguinte (figura 8).

As imagens usadas nas aulas foram importantes para a tua aprendizagem?

Sim Não

1.1 Porquê?

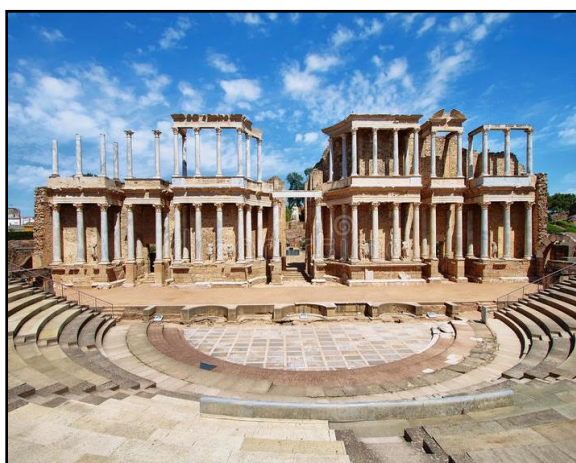
As imagens utilizadas foram importantes, na medida em que ajudaram a perceber melhor a matéria e despertaram o interesse na mesma matéria.

Figura 8 – Exemplo de resposta dada por um aluno ao inquérito feito ao 7.º ano

Porém, a aprendizagem com a utilização da imagem não se cingiu apenas ao contexto de sala de aula. Tendo em conta a visita de estudo programada pelo

Departamento de História a Mérida, no âmbito do estudo da civilização romana, aproveitei a sua concretização para propor, numa das reuniões assistidas do Departamento de História, a realização de uma atividade que tivesse como base a imagem. Aceite a proposta, foi realizada uma visita prévia ao local para a preparação da atividade. Chamo a atenção que esta visita de estudo foi feita por todos os alunos do 7.º ano dos Salesianos de Lisboa.

Depois de uma pequena reunião, a partir das fotografias tiradas *in loco*, foi construída uma ficha de exploração para os alunos⁴³. Aqui pretendia-se que os alunos, organizados em grupos de cinco ou seis por grupo⁴⁴, aprofundassem informações sobre cada uma das imagens, de acordo com os itens propostos na ficha⁴⁵ (localização, descrição, explicação e curiosidades), a partir da informação recolhida junto dos professores acompanhantes e de outros recursos ao seu dispor. Eis um exemplo:



Localização: _____
Descrição: _____

Explicação: _____

Curiosidade: _____

Figura 9 - Exemplo de imagem da ficha de exploração “Aprender a olhar a cidade”

Após a realização da visita de estudo e analisando não apenas esse momento, mas todo o trabalho de preparação, considera-se que os objetivos foram alcançados. Em primeiro lugar, observou-se o entusiasmo dos alunos e o seu empenho em participar (figura 10). Em segundo, a interação com os professores de História e as questões pertinentes que os alunos fizeram, ao longo de todo o percurso da visita. Em

⁴³ Ver anexo 12, p. xxiii – xxvii.

⁴⁴ O número de alunos por grupo dependia do número total de alunos por turma.

⁴⁵ Foram criadas cinco fichas de exploração para que todos os grupos trabalhassem imagens diferentes – ver essas fichas no anexo 12, p. xxiii.

terceiro e último lugar, destaca-se a grande entreatajuda entre os grupos de alunos na procura de respostas para a ficha de exploração. A realização da visita de estudo mostrou também um aspeto importante no que diz respeito à minha Prática de Ensino Supervisionada, pois foi-me dada a oportunidade para o desenvolvimento de certas competências, nomeadamente aquelas possibilitadas pelo o contacto com os alunos fora do contexto de sala de aula.



Figura 10 – Registo fotográfico da visita de estudo realizada a Mérida

Com a realização desta ficha de exploração, à semelhança do que acontecia no contexto de sala de aula pretendeu-se apelar aos conhecimentos dos alunos a partir da utilização da imagem em relação aos locais visitados. A única diferença foi que os alunos puderam “replicar” a atividade dentro da sala de aula, agora no espaço exterior em contacto direto com os vestígios romanos até aqui abordados de forma teórica. Apelou-se, ao mesmo tempo, à sensibilização dos alunos em relação ao património, competência presente no *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (Martins, 2017, p. 16).

1.2. A imagem na aula de História no 8.º ano: “olhar, pensar e criar”

No âmbito do tema “Expansão e mudança nos séculos XV e XVI – Renascimento, Reforma e Contrarreforma”⁴⁶, do programa de 8.º ano de escolaridade, foi lecionada uma aula⁴⁷, com a duração de 90 minutos, cujo objetivo específico consistiu em estudar o tipo de compreensão e de interpretação que os alunos realizam face a documentos iconográficos de natureza artística, nomeadamente através da análise de uma obra de arte. Para tal, procurei fazer, de algum modo, uma análise ao pensamento interpretativo dos alunos, isto é, o quadro procedimental que desenvolvem quando têm que interpretar uma imagem.

Tendo em conta que era a primeira vez que desenvolvia uma experiência didática com os alunos 8.º ano em torno da imagem, e que não existia qualquer tipo de preparação prévia, pensei numa aula que lhes proporcionasse o desenvolvimento de competências para a interpretação e análise de documentos iconográficos específicos ligados ao tema lecionado – a arte do Renascimento.

De acordo com a estratégia didática aplicada no presente estudo – *situação-imagem* – partimos da imagem relativa à obra “Nossa Senhora do Prado”, de Giovanni Bellini, para a realização da atividade em sala de aula (figura 11).



Figura 11 – *Nossa Senhora do Prado*, de Giovanni Bellini (1500)⁴⁸

⁴⁶ As denominações dos temas encontram-se de acordo com as Metas Curriculares de História – 3.º Ciclo do Ensino Básico.

⁴⁷ Ver anexo 13, p. xxviii - xxix.

⁴⁸ Esta pintura encontra-se na Galeria Nacional de Londres.

A implementação desta atividade contemplou três momentos didáticos distintos. O primeiro momento consistiu em convidar os alunos a construir uma narrativa individual no seu caderno diário, a partir da observação da obra. Saliente-se que a única informação dada aos alunos relativamente à pintura foram elementos identificativos como o título, o autor, a data da sua criação, local de exposição e dimensões. A este nível, os alunos destacaram essencialmente as cores; alguns elementos do quotidiano como o vestuário e a vegetação; bem como alguns elementos específicos da pintura como o corvo. Ora, isto acontece porque as vivências e o meio cultural em que os alunos se inserem, interfere na leitura que fazem das imagens, realçando uns elementos e desvalorizando outros.

Num segundo momento, e partindo-se do pressuposto que haveria aspetos da imagem que os alunos não compreenderiam, foi solicitado aos alunos que questionassem a obra e escrevessem algumas perguntas que gostariam de ver respondidas para melhor entenderem a imagem⁴⁹. O terceiro e último momento, após terem sido realizadas as tarefas propostas aos alunos, constou na desconstrução da imagem, através de um diálogo orientado. Ao mesmo tempo, fui interpelando os alunos sobre os conteúdos, com base numa apresentação *PowerPoint*⁵⁰. Procurou-se organizar ideias em torno da leitura de uma obra de arte e, para isso, foi seguida uma determinada metodologia: um primeiro momento a *identificação*, isto é, conhecer o nome do autor e alguns dados biográficos, o título da obra, a data e o local da sua criação; e a *descrição*, onde foram discutidos os significados dos principais elementos da pintura (figura 12)⁵¹. Seguiu-se a *análise*, onde foram analisadas as características artísticas e técnicas da obra (figura 13); a *interpretação*, onde se cruzaram as leituras feitas pelos alunos sobre a imagem e se fez a interpretação de elementos da pintura e do tema. Finalmente, o *significado*, onde ocorreu o enquadramento da obra no seu contexto histórico. Eis os exemplos:

⁴⁹ Ver anexo 14, p. xxx.

⁵⁰ Ver anexo 15, p. xxxi - xxxiii.

⁵¹ Nesta fase da análise, a imagem encontrava-se dividida em seis partes, com o intuito de ajudar a focalização da atenção dos alunos nos seus elementos.

Significado dos principais elementos:



1 Corvo

O corvo empoleirado numa árvore esguia e sem folhas pode ser interpretado como uma previsão da morte. Nesta pintura, remete para a morte de Cristo, representado ainda criança, no colo da sua mãe.

Nossa Senhora do Prado (1500)
Giovanni Bellini

Figura 12 – Exemplo de um diapositivo: significado dos principais elementos

Características artísticas e técnicas:



Cor e movimento

Nesta pintura, exaltou a cor e o brilho através das vestes de Nossa Senhora e sugeriu o movimento com as árvores que se observam ao fundo, as asas abertas da garça e as dobras do vestuário da Virgem.

Pintura a óleo

Esta técnica permitiu gradações de cor, capazes de atingirem maior semelhança com a realidade. Permite sugerir volumes e simular transparências; e conferiu brilhos e reflexos mais intensos às cores, cada vez mais próximas da realidade.

Sfumato

Revela um grande realismo, substituindo as linhas e os limites das figuras por efeitos claros-escuros e contornos esbatidos.

Detalhe da obra *Nossa Senhora do Prado*, de Giovanni Bellini

Figura 13 – Exemplo de um diapositivo: características artísticas e técnicas

Ao longo desta atividade foi perceptível a dificuldade dos alunos na leitura e análise de uma obra de arte. Ao trabalharem com esta pintura, em específico, procederam de modo semelhante ao da interpretação de textos verbais, limitando-se a dizer o que viam, tentando procurar argumentos confirmadores nos seus conhecimentos tácitos. Esta situação foi visível tanto nas narrativas escritas como na conversa/debate feito em sala de aula. Porém, destacou-se o empenho e a dedicação dos alunos na realização desta atividade.

Ora, tendo em conta que esperávamos esta dificuldade por parte dos alunos, para além da função ilustrativa, memorizadora e motivadora, tentámos apenas que, ao

longo desta atividade, os alunos fossem capazes, autonomamente, de pensar e questionar uma obra de arte – a função interpretativa.

Saliente-se que este tipo de experiência didática específica no âmbito da utilização da imagem não se encerrou nesta aula. Ao longo das aulas lecionadas várias atividades foram desenvolvidas⁵², no sentido de dotar os alunos das competências necessárias para a interpretação e análise de documentos iconográficos, nomeadamente de obras de arte no caso dos alunos do 8.º ano⁵³.

Perante a evolução dos alunos do 8.º ano ao nível da leitura de uma obra de arte, procurei que desenvolvessem outras competências, além daquelas estipuladas inicialmente. Desta forma, apelei ao espírito crítico e criativo dos alunos através da (re)interpretação de imagens, funções que estão inerentes à utilização da imagem: a função interpretativa (confere à informação maior inteligibilidade) e dialética (é introduzida na mensagem uma ambiguidade que pode ser fator de novas compreensões por parte do aluno).

No âmbito do tema “O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII – O Antigo Regime europeu: regra e exceção”, nomeadamente o período da arte barroca, esta experiência didática ocorreu em dois momentos distintos: o primeiro momento deu-se numa aula de História⁵⁴, de 45 minutos⁵⁵; e o segundo numa aula de Educação Visual, de 90 minutos⁵⁶. Na aula de História, através de um diálogo interativo com os alunos, utilizou-se o *PowerPoint*⁵⁷ para se fazer a contextualização e caracterização da arte barroca nas suas principais expressões. Ao mesmo tempo que iam sendo abordadas as diferentes temáticas do período da arte barroca – arquitetura, escultura, pintura e música – os alunos iam preenchendo um quadro-síntese⁵⁸ fornecido por mim de forma a sintetizar conhecimentos.

⁵² Ver anexo 16, p. xxxiv.

⁵³ Relacionado com o Programa da disciplina de História do 8.º ano.

⁵⁴ O amplo leque de conteúdos programáticos do 8º ano, a par com uma carga horária semanal reduzida a um único tempo de 90 minutos, exigia praticamente aulas autónomas onde se iniciasse e concluísse um determinado domínio ou subtema.

⁵⁵ Ver anexo 17, p. xxxv - xxxvi.

⁵⁶ Ver anexo 18, p. xxxvii - xxxviii.

⁵⁷ Ver anexo 19, p. xxxix - xlv.

⁵⁸ Ver anexo 20, p. xlvi.

O segundo momento ocorreu através da articulação interdisciplinar entre as disciplinas de História e Educação Visual. Aqui, os alunos (a pares), também com o auxílio da professora titular da disciplina de Educação Visual, e utilizando diferentes imagens do período barroco como ponto de partida⁵⁹, recriaram-nas de acordo com os seus conhecimentos (figura 14)⁶⁰, utilizando diferentes materiais fornecidos pela escola⁶¹. Saliente-se, neste caso, a promoção da interdisciplinaridade para o enriquecimento do desenvolvimento de atitudes, competências, aptidões e capacidades intelectuais nos alunos. Isto porque o diálogo entre as disciplinas é crucial para uma linguagem partilhada, cruzando saberes, adotando terminologias diferentes que se complementam com o objetivo de (re)interpretar a obra de arte.



Figura 14 – Exemplo de uma (re)interpretação feita pelos alunos⁶²

Ora, em função da atividade proposta, as imagens, quando fornecidas aos alunos, não serviram unicamente para captar as informações que elas contêm, mas também implicam comportamentos e produções observáveis sob forma verbal, gráfica e prática, neste caso, a obra de arte vale por si mesma, pela riqueza que encerra,

⁵⁹ Numa fase prévia foram facultadas aos alunos as imagens que iriam ser trabalhadas, no sentido de poder ser discutido o trabalho que iriam desenvolver na aula de Educação Visual.

⁶⁰ Vejam-se outros exemplos. Ver anexo 21, p. xlvii.

⁶¹ Por exemplo cartolinas de cores diversas, papel cavalinho A3 e papel *gliter* dourado e prateado.

⁶² A pintura original denomina-se *Rapariga com brincos de pérola*, de Johannes Vermeer (1665), localizada no Mauritshuis em Haia.

servindo como ponto de partida ao nível estético e artístico para uma recriação pessoal. Por isso, a aula culminou com o preenchimento de uma ficha reflexiva⁶³, onde os alunos puderam explicar o trabalho desenvolvido. Veja-se o exemplo (figura 15).

Nome da obra:	<u>A crucificação de São Pedro</u>
Autor da obra:	<u>Caravaggio</u>
<u>Escolhemos esta pintura porque observámos o dramatismo e também o contraste entre luz e sombra (características do barroco). Ao reconstruirmos a imagem, amplificámos (fixámos) a cabeça do homem, destacámos a sua expressão e revivimos ao mesmo ao mesmo gesto.</u>	
BOA JUSTIFICAÇÃO ✓	

Figura 15 – Exemplo de resposta dada por um aluno à ficha de trabalho “Reconstruir a arte”

Posteriormente, os trabalhos foram avaliados, tendo em conta critérios determinados por mim, bem como pela professora de Educação Visual⁶⁴.

Esta atividade teve como principais aspetos positivos não só a cooperação dos alunos no desenvolvimento do trabalho em equipa, mas também porque lhes permitiu, através da utilização da imagem, consolidar conhecimentos teóricos. A gestão do tempo foi a principal dificuldade sentida pelos alunos, pelo que foram alertados para esse aspeto, de forma a gerirem melhor o tempo de concretização. Ainda assim, todos os grupos concluíram a tarefa no prazo estipulado.

Tal como no 7.º ano, apliquei um inquérito ao 8.º ano⁶⁵, de forma a obter uma ideia da perceção dos alunos face à utilização da imagem na sala de aula. Mais uma vez o inquérito foi anónimo e confidencial e estava organizado da seguinte forma: a

⁶³ Ver anexo 22, p. xlviii.

⁶⁴ Ver anexo 23, p. xlix.

⁶⁵ O inquérito aplicado ao 8.º ano foi aplicado depois de todas as aulas terem sido lecionadas. Ver anexo 24, p. l - li.

primeira parte com questões de resposta fechada, onde lhes foi pedido que, numa escala de 1 a 5⁶⁶, fizessem uma avaliação global das aulas; e uma segunda parte com várias questões de resposta aberta, colocando sempre antes a opção de resposta fechada.

Tabela 2 – Resultados do inquérito aplicado à turma do 8.º A (itens de resposta fechada)					
Itens	1	2	3	4	5
Interesse dos temas	0	0	3	10	17
Organização das aulas	0	0	1	6	23
Materiais das aulas	0	0	1	5	24
Dinamismo das aulas	0	0	0	7	23
Relacionamento professor-aluno	0	0	0	5	25

Quando analisado a Tabela 2, note-se que os alunos avaliaram com o nível Muito Bom a maior parte dos itens. Apenas se destaca o primeiro item – interesse dos temas – que os alunos não avaliaram da mesma forma, o que se pode explicar pelos temas abordados, nomeadamente os artísticos.

Em relação às questões de resposta aberta, os resultados foram igualmente positivos. No entanto, apenas vou avaliar as respostas dadas referentes às perguntas do uso da imagem no processo de ensino-aprendizagem. Relativamente à primeira pergunta – *As imagens usadas nas aulas foram importantes para a tua aprendizagem?* – dos 30 alunos que responderam ao inquérito, 29 responderam afirmativamente, justificando que “despertaram interesse”, “exemplificaram os conteúdos” e “consegui memorizar as imagens e associá-las à matéria”. No entanto, não deixa de ser relevante que houve um aluno que considerou que as imagens não foram importantes para a sua aprendizagem porque “há mais confusão”.

⁶⁶ Sendo 1 – Muito Insuficiente; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; e 5 – Muito Bom.

Sobre a pergunta das duas funções que os alunos consideram relevantes para a sua aprendizagem, as mais referidas foram a motivação, a ilustração e memorização. No entanto, destaque-se que seis alunos não conseguiram responder a esta pergunta. Por último, quando questionados – *Com que finalidade os professores utilizam imagens na sala de aula?*, as respostas foram muito variadas. Destaca-se este exemplo (figura 16)

4. Na tua opinião, com que finalidade os professores utilizam imagens na sala de aula?

Os professores utilizam imagens na sala de aula para ~~que~~ os alunos estarem atentos, para mostrar a matéria e tornar as aulas mais interessantes.

Obrigada pela colaboração 😊

Figura 16 – Exemplo de resposta dada por um aluno ao inquérito feito ao 8.º ano

Partindo do princípio que toda a aprendizagem conceptual se traduz por uma evolução favorável das competências dos alunos, implementou-se um conjunto de situações de aprendizagem que nos permitiram observar, passo a passo, o progresso dos alunos ao nível da literacia visual, e com a finalidade de tentar perceber se as atividades realizadas com recurso às imagens os ajudavam na construção do seu conhecimento, permitindo-lhes uma evolução e reestruturação das suas conceções. Por isso, foi planeada e implementada uma estratégia pedagógica ativa, *a situação-imagem*, que visava, por um lado, envolver os alunos em atividades de exploração e construção de representações e, por outro lado, enriquecer progressivamente os seus conhecimentos, de forma estruturante e inteligível.

Assim, após a lecionação das aulas foi possível refletir sobre o trajeto vivido pelos alunos, a ter em consideração experiências pedagógicas futuras. A primeira nota a assinalar está relacionada com a necessidade de o professor iniciar a exploração de documentos icónicos, qualquer que seja a sua natureza, a partir de um levantamento mais ou menos estruturado ou aprofundado dos conhecimentos tácitos dos alunos,

seja no que diz respeito às características mais formais e técnicas da imagem, seja no que se refere ao seu autor e contexto histórico-social onde ele foi produzido. Daí, a necessidade para que a interpretação de uma imagem, qualquer que ela seja, deva ser contextualizada num quadro o mais amplo possível, e valorizar a sua dimensão mental e cultural, não se limitando à transmissão de factos e acontecimentos. Só assim, poderemos permitir aos alunos não apenas entender a narrativa e que será (re)construída pelos alunos, como evitar a extrapolação de sentimentos, raciocínios e juízos de valor.

Porém, neste caso, os alunos mesmo sem terem acesso a um enquadramento aprofundado e formal das imagens no seu contexto histórico-social específico, conseguiram explicitar um quadro de leitura, análise e interpretação que, porventura, lhes permitirá compreender significativamente novas informações. Os alunos devem, pois, ser iniciados pouco a pouco no reconhecimento da multiplicidade e diversidade de olhares e sentires das muitas vozes que a História contempla.

A segunda nota está relacionada com as várias dimensões da literacia visual, uma vez que não devemos partir do pressuposto que os alunos entendem a presença de certos elementos gráficos, técnicas, cores, etc. A sua seleção deve ser norteada por critérios relacionados com o nível de compreensão que os alunos apresentam, devendo os professores ter em consideração (e convocarem) os saberes que os alunos tenham adquirido nas suas vivências/experiências e noutras disciplinas curriculares.

Outra preocupação deve centrar-se no significado da imagem. Seja ele expresso em forma de juízo pessoal ou juízo artístico, deve ser promovida a sua contextualização de forma a situá-la no seu tempo, época, autor, evitando-se a explicitação de emoções e/ou gosto pessoal. Os alunos devem ser, pois, iniciados na compreensão e na utilização de argumentos de natureza artística e social que possam legitimar a sua fruição estética.

Por isso mesmo, cremos ser de relevância na aprendizagem da História, que os alunos estejam atentos aos seus próprios olhares e aos olhares dos outros sobre o Mundo e sobre os muitos outros Mundos possíveis, e neste caso específico, sobre as obras artísticas.

Conclusão

“Ninguém pode ensinar nada a outra pessoa, pode apenas ajudá-la a encontrar a resposta dentro de si mesma”, disse Galileu, e é com esta frase presente que escreveremos estas palavras finais.

Se começarmos por considerar a nossa questão inicial: “Que tipo de conhecimento os alunos constroem a partir da análise de uma imagem?”, poder-se-á concluir que o exercício da leitura, análise e interpretação da imagem criou nos alunos, a necessidade de, primeiramente, contextualizá-las, recorrendo aos saberes adquiridos na disciplina de História, na escola e na sua comunidade. Esta situação foi visível tanto nas respostas escritas como nas conversas/debates feitos em sala de aula, que fui registando ao longo do presente ano letivo.

O uso da imagem no processo de ensino-aprendizagem

1. As imagens usadas nas aulas foram importantes para a tua aprendizagem?

Sim Não

1.1 Porquê?

Ao imagens foram importantes para mim
porque a professora Rita explicou como
podíamos analisar uma imagem e assim
foi mais fácil associar à matéria.

Figura 17 - Exemplo de resposta dada por um aluno ao inquérito feito ao 7.º ano

Porém, com a realização contínua da aprendizagem da leitura, análise e interpretação, qualquer que seja o tipo ou função da imagem, existiu a promoção de uma postura mais atenta e crítica face à realidade. Ora, após a realização das mais diversas atividades, os alunos passaram a ter uma postura mais observadora, atenta e indagadora, analisando, discutindo e esforçando-se para interpretar criticamente as imagens, delineando estratégias de reação e contestação para romper com os padrões e regras historicamente estabelecidos pela cultura dominante. Exemplo disso foi o exercício prático realizado pelos alunos do 8.º ano no âmbito do estudo do tema *A arte*

barroca, no qual os alunos tiveram a oportunidade de reinterpretar e recriar livremente uma obra de arte.

No entanto, a implementação da estratégia didática – *situação-imagem* – escolhida para o estudo em questão, as conclusões inferiram que os alunos:

- Reagem de forma mais reflexiva, crítica e explicativa (conhecimento de profundidade) após terem trabalhado as situações-imagem;
- Reorganizam o pensamento com a ajuda das imagens, elaborando o conhecimento de forma coerente, verificando-se que a análise conceptual progrediu e o recurso a modelos explicativos próprios permitiu-lhes aprender de forma mais dinâmica e autónoma;
- Através das imagens são capazes de regular e de estruturar as atividades letivas propostas.

Defendemos, pois, a necessidade de colocar os alunos a “dialogar” com as imagens, a colocar-lhes questões e a responder-lhes. Mesmo que o professor não saiba de imediato satisfazer a curiosidade dos alunos estará a criar um espaço de autoria dando voz aos seus alunos. Sabendo da complexidade deste diálogo, e que é um processo longo de aprendizagem (nunca terminado), fica a certeza de que os alunos através destes momentos de fruição poderão estar crescentemente atentos às diferentes imagens que povoam o seu quotidiano, e mais predispostos para a vivência do mundo artístico. O papel dos professores, enquanto educadores da literacia visual, é transversal, percorrendo não só a disciplina de História, como também outras disciplinas do currículo. Devemos, assim, constantemente, proporcionar e incentivar atividades de interpretação e análise de imagens e fomentar leituras críticas construídas a partir da descodificação das mensagens presentes nas imagens. Este é o maior desafio para a educação do novo século.

Referências bibliográficas

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

ANJOS, Amador (1999). *Oficinas de S. José: os Salesianos de Lisboa*. Lisboa: Colégio Salesiano – Oficinas de S. José.

APARICI, Roberto *et al* (2009). *La imagen: Analisis y representacion de la realidade*. Madrid: Gedisa.

AUMONT, Jacques (1993). *A imagem*. Campinas: Papyrus Editora.

BARNÉS, Jorge Santiago (2006). *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

BELL, Judith (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BRÁZIA, Paulo (2014). *Aprendizagem pela imagem: caso prático nas disciplinas de História e Geografia* (Tese de Mestrado policopiada). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.

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

CAPUCHO, Carlos & PAIS, Carlos (1976). *Audiovisual: uma linguagem para o nosso tempo*. Lisboa: Edições Paulistas.

CARREIRA, Mafalda (2011). *A imagem no ensino das artes visuais* (Tese de Mestrado policopiada). Porto: Faculdade de Belas Artes – Universidade do Porto.

CHAVES, José; LIMA, Maria Isabel & VASCONCELOS, Maria Francisca (1993). *A imagem: publicidade ao ensino* (Tese de Mestrado policopiada). Braga: Universidade do Minho.

COELHO, Sandra & FERREIRA, José Daniel (2005). *Da Monarquia Constitucional à Primeira República – duas experiências de aprendizagem*. Cadernos Pedagógico-Didáticos A.P.H., n.º 25. Lisboa: Associação de Professores de História.

CONTENTE, Ana Sofia (2013). *A importância da imagem no ensino da Geografia e da História: utilização em contexto de sala de aula* (Tese de Mestrado policopiada). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.

COOPER, Hilary (2012). *Ensino da História na educação infantil e nos anos iniciais – um guia para professores*. Curitiba: Base Editorial.

Departamento da Educação Básica (1991). *Programa de História – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.

Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica – DEB).

DIAS, Maria Manuela (1999). *A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais: implicações na compreensão oral do deficiente mental*. Braga: Casa do Professor.

Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (5 vols.) (2003). Lisboa: Livros Horizonte.

DIÈGUEZ, José (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Editora Gustava Gili.

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

DONDIS, Donis (2007). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.

DONDIS, Donis (1995). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

FÉLIX, Noémia & ROLDÃO, Maria do Céu (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERREIRA, Eurico Costa (2010). *O uso dos audiovisuais como recurso didático* (Tese de Mestrado policopiada). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

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

GENEVIÈVE, Jacquinet-Delaunay (2006). *Imagem e pedagogia*. Magualde: Edições Pedagogo.

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

GUERRA, Miguel (1984). *Imagen y Educación*. Madrid: Ediciones Anaya.

GUIMARÃES, Ana (2014). *O uso das imagens no ensino da História e da Geografia e as concepções dos professores sobre esta prática* (Tese de Mestrado policopiada), Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

JOLY, Martine (2005). *A imagem e os signos*. Lisboa: Edições 70.

JOLY, Martine (1994). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.

JORDÃO, Sandra (2012). *As funções pedagógicas da imagem* (Tese de Mestrado policopiada). Covilhã: Universidade da Beira Interior.

LENCASTRE, José & CHAVES, José (2003). *Ensinar pela imagem*. Revista Galeco-Portuguesa de Psicologia e Educação, 10 (8), pp. 2100-2105.

MACIEL, Manuel Justino & SILVA, Raquel Henriques (coord.) (2009). *O poder da imagem: encantos, ambiguidades e valorizações*. Revista de História da Arte, n.º 5, pp. 17-41.

MAGALHÃES, Maria Cristina (2005). *A utilização das imagens em contexto de ensino-aprendizagem: um estudo de caso no 1.º ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado policopiada). Braga: Universidade do Minho.

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

MELO, Maria do Céu (2008). *Imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Ramada: Pedagogos.

MENDES, Clárisse (coord.) (2001). *Programa de História A – 10.º, 11.º e 12.º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

MERRIAM, Sharan (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. São Francisco: CA: Jossey-Bass.

MODERNO, António (1992). *A comunicação audiovisual no processo didático: no ensino e na formação profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MOTTET, Gérard (1996). *Les situations-images: une approche fonctionnelle de l'imagerie dans les apprentissages scientifiques à l'école élémentaire*. Paris: INRP.

PINTO, Ana (2015). *A imagem nas aulas de língua: potencialidades didáticas e possibilidades de aplicação* (Tese de Mestrado policopiada), Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

PINTO, Ana Sofia (2008). *Uma viagem ao tempo dos descobrimentos portugueses – aprender com o Esmeraldo de Situ Orbis*. Cadernos Pedagógico-Didáticos A.P.H., n.º 27. Lisboa: Associação de Professores de História.

PROENÇA, Maria Cândida (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

ROCHA, Joyce, PEREIRA, Ronaldo, HENRIQUES, Cristina (2011). *Imagem como ferramenta de eficiência cognitiva para o ensino das ciências*. Florianópolis: Educa Sul.

SOUSA, Paula (2012). *O uso da imagem no ensino das línguas estrangeiras* (Tese de Mestrado policopiada). Porto: Faculdade de Letras – Universidade do Porto.

TUCKMAN, Bruce (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

WILEMAN, Ralph (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

Webgrafia

Aprendizagens Essenciais

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf [consultado a 20 de maio de 2018].

Declaração de Grünwald sobre a Educação para os media

http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF [consultado a 10 de maio de 2018].

Definições de Literacia Visual

<https://visualliteracytoday.org/> [consultado a 10 de julho de 2018].

Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico

<http://www.dge.mec.pt/historia> [consultado a 20 de junho de 2018].

Salesianos de Lisboa

<http://www.lisboa.salesianos.pt/salesianos/hist%C3%B3ria> [consultado a 20 de junho de 2018].

Anexos

Anexo 2 – Plano de aula: “Viagem ao Nilo”



Planificação de aula

Disciplina de História | 7.º Ano | 2017/2018 | 90 minutos | 17 de outubro



Tema: *Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações* | **Sub-tema:** *Contributos das civilizações urbanas*

Objetivo: Conhecer e compreender a civilização egípcia

Descritores de aprendizagem: Localizar no espaço a civilização do Egito, distinguindo o Alto do Baixo Egito; compreender a importância do rio Nilo para a sociedade egípcia; compreender o ciclo das cheias do rio Nilo, distinguindo a “terra negra” da “terra vermelha”; relacionar a fertilidade dessa região com o desenvolvimento comercial; reconhecer a importância da agricultura para os egípcios; identificar outras atividades económicas desenvolvidas no Antigo Egito.

Competências:

Domínio das atitudes e valores: Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação ao evento histórico em análise; desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões.

Domínio das aptidões/capacidades: Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica; saber argumentar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula sobre os eventos históricos em análise; selecionar informação sobre temas em estudo; interpretar documentos de índole diversa; selecionar criticamente a informação nas fontes históricas (escritas e iconográficas); elaborar sínteses orais a partir da informação recolhida.

Domínio dos conhecimentos: Saber localizar no tempo e no espaço eventos e processos históricos; saber distinguir ritmos de evolução numa sociedade; estabelecer relações entre passado e presente.

Sumário: A civilização egípcia: as condições naturais e a importância do Rio Nilo. A economia do Antigo Egito: a agricultura, a indústria e o comércio.

Momentos de aula	Conteúdos programáticos	Estratégias de aprendizagem	Recursos	Avaliação
1.º MOMENTO (10 minutos)	<i>As condições naturais do Egito e a importância do rio Nilo. A economia do Antigo Egito: a agricultura, a indústria e o comércio</i>	<i>“O Egito é uma dádiva do Nilo” - Brainstorming</i>	Computador - PPT	Participação dos alunos**
2.º MOMENTO (75 minutos)		<i>“Viagem ao Nilo” – orientados pelo Professor, os alunos terão contacto com diferentes temas da civilização egípcia</i>	Computador – PPT + Produtos*	Participação dos alunos**

<p>3.º MOMENTO (5 minutos)</p>	<p><i>As condições naturais do Egito e a importância do rio Nilo. A economia do Antigo Egito: a agricultura, a indústria e o comércio</i></p>	<p>Esclarecimento de conceitos-chave</p>	<p><i>Desafios da História 7</i></p>	<p>Participação dos alunos**</p>
---	---	---	--------------------------------------	----------------------------------

*Como forma de motivar e despertar o interesse dos alunos, e fazendo uma ponte relação passado-presente, serão demonstrados em sala de aula diferentes produtos existentes na sociedade egípcia.

**Os alunos serão avaliados nos seguintes parâmetros: intervém por iniciativa própria; participa ordeiramente; intervém de modo fundamentado; exprime-se com correção e clareza; apresenta novas ideias e perspetivas; discute de forma correta as ideias com os seus colegas.

Bibliografia:

ARAÚJO, Luís Manuel (2001). *Dicionário do Antigo Egito*. Lisboa: Caminho.

ANDREU, Guillemette (2005). *A vida quotidiana no Egito no tempo das pirâmides*. Lisboa: Edições 70.

CRUSHER, Judith (1994). *Egito Antigo*. Lisboa: Caminho.

LÉVÊQUE, Pierre *et al* (1990). *As primeiras civilizações*. Lisboa: Edições 70.

LOPES, Maria Helena (2003). *O Egito Faraónico – Guia de estudo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Egiptologia.

NETO, Helena, NETO, Jorge, SANTOS, Luís Abrantes, SANTOS, Luís Aguiar (2017). *Desafios da História 7º Ano*. Carnaxide: Santillana Constância.

Webgrafia:

Egito Antigo - <https://www.youtube.com/watch?v=FCH8ODA6BfQ> [consultado a 1 de outubro de 2017].

Templo de Luxor - <https://www.youtube.com/watch?v=3cOdJmJY5io> [consultado a 1 de outubro de 2017].

Anexo 3 – Plano de aula: A sociedade egípcia



Planificação de aula

Disciplina de História | 7.º Ano | 2017/2018 | 45 minutos | 23 de outubro



Tema: *Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações* | **Sub-tema:** *Contributos das civilizações urbanas*

Objetivo: Conhecer e compreender as estruturas sociais do Antigo Egito

Descritores de aprendizagem: Identificar os poderes do Faraó; explicar o poder sacralizado do Faraó; reconhecer a sociedade egípcia como uma sociedade estratificada e hierarquizada; identificar os grupos sociais e as suas funções; distinguir grupos privilegiados de grupos não privilegiados; identificar os grupos sociais numa pirâmide social.

Competências:

Domínio das atitudes e valores: Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação ao evento histórico em análise; desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões; cooperar na realização de trabalhos de grupo.

Domínio das aptidões/capacidades: Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica; saber argumentar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula sobre os eventos históricos em análise; selecionar informação sobre temas em estudo; interpretar documentos de índole diversa; selecionar criticamente a informação nas fontes históricas (escritas e iconográficas); elaborar sínteses orais a partir da informação recolhida.

Domínio dos conhecimentos: Saber localizar no tempo e no espaço eventos e processos históricos; saber distinguir ritmos de evolução numa sociedade; estabelecer relações entre passado e presente.

Sumário: A sociedade no Antigo Egito. Os poderes do faraó.

Momentos de aula	Conteúdos programáticos	Estratégias de aprendizagem	Recursos	Avaliação
1.º MOMENTO (5 minutos)	A pirâmide social egípcia	Esclarecimento de conceitos-chave	Computador - PPT	Participação dos alunos*
2.º MOMENTO (10 minutos)	O poder do faraó e a estratificação da sociedade no Antigo Egito	Trabalho a pares: correspondência imagem-texto	Cartões	Participação dos alunos*
3.º MOMENTO (25 minutos)	O poder do faraó e a estratificação da sociedade no Antigo Egito	Diálogo interativo professor-alunos	Computador - PPT	Participação dos alunos*

<p>4.º MOMENTO (5 minutos)</p>	<p>O poder do faraó e a estratificação da sociedade no Antigo Egito</p>	<p>Esclarecimento de conceitos-chave</p>	<p><i>Desafios da História 7</i></p>	<p>Participação dos alunos*</p>
---	--	---	--------------------------------------	---------------------------------

*Os alunos serão avaliados nos seguintes parâmetros: intervém por iniciativa própria; participa ordeiramente; intervém de modo fundamentado; exprime-se com correção e clareza; apresenta novas ideias e perspetivas; discute de forma correta as ideias com os seus colegas.

Bibliografia:

ANDREU, Guillemette (2005). *A vida quotidiana no Egito no tempo das pirâmides*. Lisboa: Edições 70.

ARAÚJO, Luís Manuel (dir.) (2001). *Dicionário do Antigo Egito*. Lisboa: Caminho.

HAGEN, Rose-Marie (2003). *Egipto: Pessoas, Deuses e Faraós*. Lisboa: Taschen.

LÉVÊQUE, Pierre *et al* (1990). *As primeiras civilizações*. Lisboa: Edições 70.

NETO, Helena, NETO, Jorge, SANTOS, Luís Abrantes, SANTOS, Luís Aguiar (2017). *Desafios da História 7º Ano*. Carnaxide: Santillana Constância.

Anexo 4 – Correspondências imagem-texto



Era o chefe supremo do Antigo Egito e concentrava nas suas mãos todos os poderes. Cabia-lhe comandar a administração do Reino e o exército, assim como o culto aos deuses. Era o garante da ordem, do equilíbrio e da justiça e o proprietário de todas as terras e riquezas da sociedade egípcia.



Eram um corpo de altos funcionários, muitas vezes membros da família do faraó e de outras famílias que o faraó havia recompensado com terras, outras riquezas ou cargos importantes. Eram chefiados por um vizir, que controlava as contas do tesouro real, a construção dos templos e túmulos reais, os tribunais e a polícia.



Eram os funcionários religiosos do Antigo Egito. Cabia-lhes celebrar o culto religioso, cuidar dos rituais religiosos e administrar os bens dos templos. Competia-lhes ainda organizar as grandes festividades populares.



Eram o suporte da administração do Antigo Egito, ocupando assim um lugar de destaque na sociedade. Dominavam a arte da escrita e cálculo, competindo-lhes redigir e copiar documentos oficiais, cobrar impostos, redigir as contas das mercadorias, fiscalizar as colheitas e vigiar obras públicas.



Eram os ourives, os pedreiros, os carpinteiros, os correeiros, os oleiros e os tecelões. Alguns trabalhavam em aldeias e produziam artefactos para o comércio local; enquanto que os mais habilidosos eram convocados para trabalhar nas oficinas do palácio e dos templos.



Viviam em aldeias, no campo e asseguravam a riqueza do Reino, trabalhando para o faraó, para os nobres e para os sacerdotes, no cultivo das terras. Com o fruto do seu trabalho, deviam alimentar as suas famílias e pagar os impostos a que estavam sujeitos.



Eram a base da pirâmide social no Antigo Egito. Privados da sua liberdade e sem direitos, eram maioritariamente prisioneiros de guerra, e propriedade do faraó que os utilizava para trabalhar nas obras públicas, nas minas e no exército.

Anexo 5 – Diapositivos da aula da sociedade egípcia

O Faraó:



Máscara mortuária do Faraó Tutankhamon, (c. 1320 a. C.) –
Museu Nacional do Egito

- Título hereditário.
- Concentrava em si todos os poderes: **poder sacralizado e absoluto**:
 - Administrador do Egito
 - Sumo sacerdote
 - Juiz supremo
 - Chefe do exército
- Era **proprietário** de todas as terras.
- Vivia no **palácio** que representava o **centro administrativo e político** do Egito.
- Supervisionava os projetos de **irrigação** e as **grandes construções**.

A simbologia do Faraó:

Abutre: símbolo do Alto Egito (Sul)



Serpente: símbolo do Baixo Egito (Norte)

Touca real - *nemes*: símbolo do poder real, concedido pelos Deuses

Barba postiça: símbolo divino

Máscara mortuária do Faraó Tutankhamon, (c. 1320 a. C.) –
Museu Nacional do Egito



Chicote: símbolo da justiça

Cetro (*was*): símbolo da guia do povo Egípcio

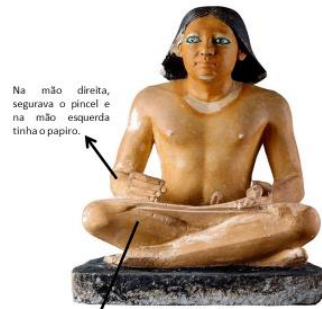
Os Nobres:



Rahotep (c. 1200 a. C.) -
Museu Britânico, Inglaterra

- **Familiares do faraó** ou de famílias que este havia recompensado com cargos, terras e outras riquezas.
- Tinham **funções administrativas e políticas**.
- Asseguravam as **funções militares**.
- Eram **chefiados** por um **vizir**.

Os Escribas:



Na mão direita, segurava o pincel e na mão esquerda tinha o papiro.

Escriba (c. 2600 a. C.) - Museu do Cairo, Egito

Sobre os joelhos, colocava o rolo de papiro em que escrevia.

- Dominavam a arte da escrita e do cálculo.
- Registavam e cobravam os impostos.
- Faziam o censo da população.
- Controlavam as colheitas e a criação de animais.
- Eram do sexo masculino.
- Zelavam pelo segredo da leitura e da escrita.

Os Sacerdotes:



Kapher (c. 2490 a. C.) - Museu Egípcio, Cairo, Egito

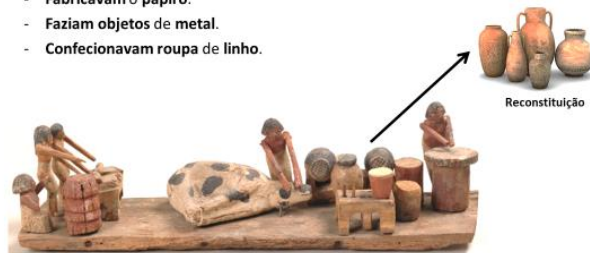
- Administravam os templos.
- Dedicavam-se ao culto dos deuses e dos mortos.
- Estavam isentos do pagamento de impostos.
- Organizavam as grandes festividades populares.
- Exerciam uma grande influência política.



Os sacerdotes, normalmente, utilizavam esta cruz: *Ankh* ou *cruz ansata*.

Os Artesãos:

- Podiam trabalhar nas oficinas do palácio, ou nos templos.
- Faziam peças de cerâmica.
- Fabricavam o papiro.
- Faziam objetos de metal.
- Confeccionavam roupa de linho.



Reconstituição

Artesãos (c. 1900 a. C.) - Museu Nacional de Liverpool, Inglaterra

Os Camponeses:



Camponês (c. 1900 a.C.) –
Museu Nacional de Liverpool, Inglaterra

- **Cultivavam as terras.**
- **Trabalhavam na construção de diques e canais.**
- **Pagavam impostos** ao faraó, nobres ou sacerdotes.



Enxadas
Museu Britânico, Inglaterra

Os Escravos:



Escravo (c. 2500 a.C.) –
Localização desconhecida

- A maioria dos escravos eram **prisioneiros de guerra.**
- Quase todos eram **propriedade do faraó.**
- **Trabalhavam** nas minas, nas **obras públicas** e no **exército.**



Pintura no túmulo do nobre Rekhmire (c. 1500 a.C.) –
Templo de Lucsor, Egito

Anexo 6 – Plano de atividades do 7.º ano



Plano de atividades – 7.º A
2017/2018



Conteúdo programático	Mês	Atividade
-	Setembro	x
Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações: o Antigo Egito	Outubro	- “Viagem ao Nilo” - Correspondência imagem-texto - Cartela egípcia - Descobrir a arte no Antigo Egito
-	Novembro	x
-	Dezembro	x
A herança do mediterrâneo antigo: a Grécia Antiga	Janeiro	- A arte grega
A herança do mediterrâneo antigo: a Roma Antiga	Fevereiro	- <i>Sou um guia-turístico em Roma...</i>
A herança do mediterrâneo antigo: a Roma Antiga	Março	- Visita de estudo a Mérida (15 de março) - Glória Romana (19 de março)
-	Abril	x
O contexto europeu do século XII ao XIV: a cultura medieval	Maio	. Os monges copistas
-	Junho	x

*Este plano de atividades poderá sofrer alterações ao longo do ano letivo.

Anexo 7: Plano de aula: O urbanismo romano



Planificação de aula

Disciplina de História | 7.º Ano | 2017/2018 | 90 minutos | 27 de fevereiro de 2018



Tema: A herança do Mediterrâneo Antigo | **Sub-tema:** Roma e o império

Objetivo: Conhecer e compreender a cultura e a arte romana

Descritores de aprendizagem: salientar a importância do urbanismo romano; referir as principais características da arquitetura romana; identificar as principais influências da arte romana; caracterizar a originalidade artística dos romanos, sublinhando o seu carácter prático, utilitário e monumental.

Competências:

Domínio das atitudes e valores: Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação ao evento histórico em análise; desenvolver a sensibilidade estética e criativa; desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões; cooperar na realização de trabalhos de equipa.

Domínio das aptidões/capacidades: Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica; saber argumentar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula sobre os eventos históricos em análise; selecionar informação sobre temas em estudo; interpretar documentos de índole diversa; selecionar criticamente a informação nas fontes históricas (iconográficas); elaborar sínteses orais a partir da informação recolhida.

Domínio dos conhecimentos: Saber localizar no tempo e no espaço eventos e processos históricos; saber distinguir ritmos de evolução numa sociedade; estabelecer relações entre passado e presente.

Sumário: O urbanismo romano: exercício de aplicação. Preparação da visita de estudo a Mérida.

Momentos de aula	Conteúdos programáticos	Estratégias de aprendizagem	Recursos	Avaliação
1.º MOMENTO (10 minutos)	O urbanismo romano	Situação-problema: <i>Qual foi uma das maiores heranças da civilização romana?</i>	-	Participação dos alunos*
2.º MOMENTO (30 minutos)	O urbanismo romano	Clarificação de conceitos-chave	Power Point: <i>O mundo romano: o urbanismo prático e monumental</i>	Participação dos alunos*
3.º MOMENTO (30 minutos)	O urbanismo romano: o caso de Roma	Realização de uma ficha de trabalho sobre o urbanismo na Roma Antiga	Ficha de trabalho: <i>O urbanismo na Roma Antiga</i>	Participação dos alunos*

<p>4.º MOMENTO (20 minutos)</p>	<p>O urbanismo romano: o caso de Mérida</p>	<p>Vídeo motivacional sobre Mérida + Divulgação da atividade a realizar durante a visita de estudo a Mérida</p>	<p>Vídeo: Mérida</p>	<p>-</p>
--	--	---	-----------------------------	----------

* Os alunos serão avaliados nos seguintes parâmetros: intervém por iniciativa própria; participa ordeiramente; intervém de modo fundamentado; exprime-se com correção e clareza; apresenta novas ideias e perspetivas; discute de forma correta as ideias com os seus colegas; capacidade de utilizar a fonte iconográfica; aplicação e integração das aprendizagens.

Bibliografia:

CHRISP, Peter (2004). *Descobre a Roma Antiga*. Porto: Civilização Editores.

CHRISTOL, Michel & NONY, Daniel (2000). *Roma e o seu Império: das origens às invasões bárbaras*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

GRIMAL, Pierre (1999). *A civilização romana*. Lisboa: Edições 70.

MACAULAY, David (s.d.). *A cidade: planificação e construção de uma cidade romana*. Lisboa: Dom Quixote.

NETO, Helena, NETO, Jorge, SANTOS, Luís Abrantes, SANTOS, Luís Aguiar (2017). *Desafios da História 7º Ano*. Carnaxide: Santillana Constância.

Webgrafia:

Reconstituição de Roma Antiga - <https://www.youtube.com/watch?v=fiD1NFIHhYk> (adaptado) [consultado a 20 de fevereiro de 2017]

Outros:

Gladiator (2000) – Ridley Scott

Anexo 8: Diapositivos da aula do urbanismo romano

O modelo urbanístico romano O Circo Máximo



Reconstituição do Circo Máximo – Museu da Civilização Romana, Roma

O modelo urbanístico romano O Coliseu



Reconstituição do Coliseu – Museu da Civilização Romana, Roma

O modelo urbanístico romano Ginásios e termas



Reconstituição das termas romanas

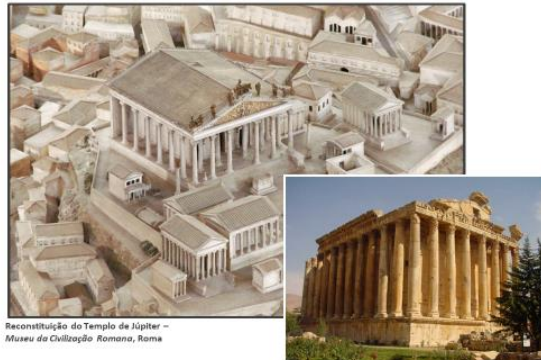
Reconstituição das termas romanas

O modelo urbanístico romano O Fórum Romano



Reconstituição do Templo de Júpiter – Museu da Civilização Romana, Roma

O modelo urbanístico romano O Templo



Reconstituição do Templo de Júpiter – Museu da Civilização Romana, Roma

O modelo urbanístico romano Os Arcos e as colunas

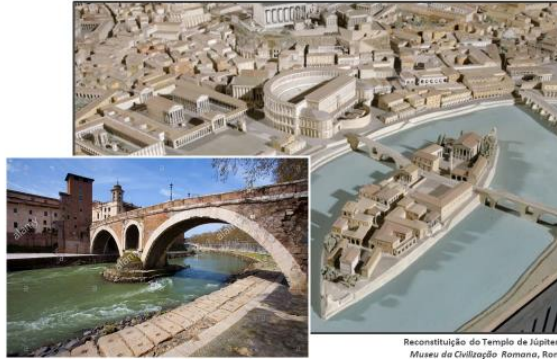


Coluna de Trajano – Roma

Arco de Trajano – Roma

O modelo urbanístico romano

Estradas, pontes e aquedutos



Reconstituição do Templo de Júpiter –
Museu da Civilização Romana, Roma

O modelo urbanístico romano

A rede de estradas romana



Por todo o Império Romano, cerca de noventa mil quilómetros de estradas ligavam as cidades entre si

Anexo 9: Ficha de trabalho “Aprender a olhar a imagem”



Ficha de trabalho – Aprender a olhar a imagem	
Nome:	
	fevereiro de 2018
	Turma: 7.º A

A herança do Mediterrâneo Antigo – O mundo romano

O urbanismo romano

Imagina que estás em Roma...

e és um guia turístico...

explica o que estás a ver...





Continua o teu trabalho...









Continua o teu trabalho...



Viagem terminada! Bom trabalho!

Anexo 10: Critérios de correção da ficha de trabalho “Aprender a olhar a imagem”



Turma: 7.º A

Data: 27 de fevereiro de 2018

	Insuficiente - 20	Suficiente - 30	Bom - 40	Muito Bom - 50
Correção científica 50	Texto com várias imprecisões ao nível dos conceitos e/ou das informações.	Texto com algumas imprecisões ao nível dos conceitos e/ou das informações.	Textos sem qualquer imprecisão ao nível dos conceitos e/ou das informações.	Textos reveladores de um excelente domínio de conceitos e informações.
	Insuficiente - 15	Suficiente - 20	Bom - 25	Muito Bom - 30
Comunicação escrita 30	Texto com muitas incorreções ao nível da língua portuguesa.	Texto com incorreções ao nível da língua portuguesa.	Texto claro e correto ao nível da língua portuguesa.	Texto muito claro e correto ao nível da língua portuguesa.
	Insuficiente - 5	Suficiente - 10	Bom - 15	Muito Bom - 20
Criatividade 20	Texto nada criativo do ponto de vista metodológico.	Texto pouco criativo do ponto de vista metodológico.	Texto com vários aspetos criativos do ponto de vista metodológico.	Texto extremamente criativo do ponto de vista metodológico.

Anexo 11: Inquérito realizado pelos alunos do 7.º ano



Inquérito	
	abril de 2018
	Turma: 7.º A

Avaliação global

1. De 1 a 5 avalia globalmente esta unidade.

Interesse dos temas	
Organização das aulas	
Materiais das aulas	
Dinamismo das aulas	
Relacionamento professor-aluno	

Níveis:

1 – Muito insuficiente 2 – Insuficiente 3 – Suficiente 4 – Bom 5 – Muito Bom

2. Descreve qual foi a aula e a atividade que mais gostaste.

3. Gostavas de fazer alguma sugestão?

Sim

Não

Se sim, qual?

O uso da imagem no processo de ensino-aprendizagem

1. Uma das atividades realizadas em sala de aula quando estudámos a sociedade do Antigo Egito foi a correspondência entre imagens e texto. Na tua opinião as imagens foram uma ajuda importante para esta atividade?

Sim

Não

1.1. Porquê?

2. Depois de termos estudado e analisado o urbanismo romano através da imagem, achas que já conseguirias analisar outro tema através da imagem de forma autónoma?

Sim

Não

2.1. Porquê?

3. As imagens usadas nas aulas foram importantes para a tua aprendizagem?

Sim

Não









1.1 Porquê?

Obrigada pela tua colaboração!



Anexo 12: Ficha de exploração “Aprender a olhar a cidade”

Ficha de exploração n.º 1

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">   </div> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Ficha de exploração – Aprender a olhar a cidade</td> </tr> <tr> <td style="width: 70%;">Grupo 1:</td> <td style="width: 30%; text-align: center;">19 de março de 2018</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">7º Ano</td> </tr> </table> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;">A herança do Mediterrâneo Antigo – O mundo romano</p> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;"><i>Regista a tua visita a Mérida!</i> </p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 20px;"> <div style="width: 45%;">  <p>Localização: _____ Descrição: _____ _____ _____ Explicação: _____ _____ _____ Curiosidade: _____ _____</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>Localização: _____ Descrição: _____ _____ _____ Explicação: _____ _____ _____ Curiosidade: _____ _____</p> </div> </div>	Ficha de exploração – Aprender a olhar a cidade		Grupo 1:	19 de março de 2018		7º Ano	<p style="margin-top: 20px;"><i>Continua o teu trabalho...</i></p> <p>Localização: _____ Descrição: _____ _____ _____ Explicação: _____ _____ _____ Curiosidade: _____ _____</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="width: 45%;">  <p>Localização: _____ Descrição: _____ _____ _____ Explicação: _____ _____ _____ Curiosidade: _____ _____</p> </div> <div style="width: 45%;">  <p>Localização: _____ Descrição: _____ _____ _____ Explicação: _____ _____ _____ Curiosidade: _____ _____</p> </div> </div>	<p style="margin-top: 20px;"><i>Continua o teu trabalho...</i></p> <p>Localização: _____ Descrição: _____ _____ _____ Explicação: _____ _____ _____ Curiosidade: _____ _____</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="width: 45%;">  <p>Localização: _____ Descrição: _____ _____ _____ Explicação: _____ _____ _____ Curiosidade: _____ _____</p> </div> <div style="width: 45%;">  <p>Localização: _____ Descrição: _____ _____ _____ Explicação: _____ _____ _____ Curiosidade: _____ _____</p> </div> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 20px;"><i>Esperamos que todas gostado!</i></p>
Ficha de exploração – Aprender a olhar a cidade								
Grupo 1:	19 de março de 2018							
	7º Ano							

Ficha de exploração n.º 2



Ficha de exploração – Aprender a olhar a cidade	
Grupo 2	19 de março de 2018
	7º Ano

A herança do Mediterrâneo Antigo – O mundo romano

Regista a tua visita a Mérida!



Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



Continua o teu trabalho...

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



Continua o teu trabalho...

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



Esperamos que tenhas gostado!

Ficha de exploração n.º 3



Ficha de exploração – Aprender a olhar a cidade	
Grupo 3	19 de março de 2018
	7.º Ano

A herança do Mediterrâneo Antigo – O mundo romano

Regista a tua visita a Mérida!



Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



xxxix

Continua o teu trabalho...

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



Continua o teu trabalho...

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



Esperamos que tenhas gostado!

Ficha de exploração n.º 4



Ficha de exploração – Aprender a olhar a cidade	
Grupo 4	19 de março de 2018
	7º Ano

A herança do Mediterrâneo Antigo – O mundo romano

Regista a tua visita a Múrcia!



Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



33001

Continua o teu trabalho...

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



30001

Continua o teu trabalho...

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



Esperamos que tenhas gostado!

Ficha de exploração n.º 5



Ficha de exploração – Aprender a olhar a cidade	
Grupo 5	19 de março de 2018
	7º Ano

A herança do Mediterrâneo Antigo – O mundo romano

Regista a tua visita a Mérida!



Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



xi

Continua o teu trabalho...

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



xi

Continua o teu trabalho...

Localização: _____
 Descrição: _____

 Explicação: _____

 Curiosidade: _____



Esperamos que tenhas gostado!

Anexo 13: Plano de aula: Pintura renascentista



Planificação de aula

Disciplina de História | 8.º Ano | 2017/2018 | 90 minutos | 6 de dezembro



Tema: *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI* | **Sub-tema:** *Renascimento, Reforma e Contrarreforma*

Objetivo: Caracterizar a arte do Renascimento nas suas principais expressões (pintura e escultura)

Descritores de aprendizagem: Distinguir uma pintura e uma escultura renascentista; saber identificar os principais elementos de uma pintura e escultura; identificar as características artísticas e técnicas de uma pintura e escultura; identificar os principais pintores e escultores renascentistas.

Competências:

Domínio das atitudes e valores: Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação ao evento histórico em análise; desenvolver a sensibilidade estética e criativa; desenvolver o gosto pela investigação e pelo estudo do passado; desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões.

Domínio das aptidões/capacidades: Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica; saber argumentar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula sobre os eventos históricos em análise; selecionar informação sobre temas em estudo; interpretar documentos de índole diversa; selecionar criticamente a informação nas fontes históricas (escritas e iconográficas); elaborar sínteses orais a partir da informação recolhida.

Domínio dos conhecimentos: Saber localizar no tempo e no espaço eventos e processos históricos; saber distinguir ritmos de evolução numa sociedade; estabelecer relações entre passado e presente.

Sumário: A pintura renascentista. Exercício de aplicação.

Momentos de aula	Conteúdos programáticos	Estratégias de aprendizagem	Recursos	Avaliação
1.º MOMENTO (30 minutos)	<i>A pintura renascentista</i>	Construção de uma narrativa individual por parte dos alunos com base na pintura em análise	<i>Nossa Senhora do Prado</i> , de Giovanni Bellini	Participação dos alunos*
2.º MOMENTO (15 minutos)	<i>A pintura renascentista</i>	Construção de questões por parte dos alunos com base na pintura em análise	<i>Nossa Senhora do Prado</i> , de Giovanni Bellini	Participação dos alunos*

<p>3º MOMENTO (45 minutos)</p>	<p><i>A pintura renascentista</i></p>	<p>Análise e desconstrução da pintura</p>	<p><i>Nossa Senhora do Prado,</i> de Giovanni Bellini</p>	<p>Participação dos alunos*</p>
---	---------------------------------------	---	---	---------------------------------

*Os alunos serão avaliados nos seguintes parâmetros: intervém por iniciativa própria; participa ordeiramente; intervém de modo fundamentado; exprime-se com correção e clareza; apresenta novas ideias e perspetivas; discute de forma correta as ideias com os seus colegas; capacidade de utilizar a fonte iconográfica; aplicação e integração das aprendizagens.

Bibliografia:

BURKE, Peter (2008). *O Renascimento*. Lisboa: Texto& Grafia.

CONTI, Flávio (1996). *Como reconhecer a arte do Renascimento*. Lisboa: Edições 70.

FAURE, Paul (1997). *O Renascimento*. Lisboa: Publicações Europa-América.

LEGRAND, Gérard (2000). *A arte do Renascimento*. Lisboa: Edições 70.

NETO, Helena, NETO, Jorge, SANTOS, Luís Abrantes, SANTOS, Luís Aguiar (2017). *Desafios da História 8º Ano*. Carnaxide: Santillana Constância.

PANOFKY, Erwin (1981). *Renascimento e Renascimentos na arte ocidental*. Lisboa: Presença.

Anexo 14: Exemplos de perguntas feitas pelos alunos

O menino que está representado está adormecido?

O corvo que está em cima da árvore representa a morte?

Porque é que a paisagem de fundo da pintura é o campo?

Anexo 15: Diapositivos da aula da pintura renascentista

Nossa Senhora do Prado, de Giovanni Bellini



Data: 1500

Dimensões: 67 x 86 cm

Propriedade: Galeria Nacional de Londres

Nossa Senhora do Prado é uma das obras mais representativas da pintura renascentista. Representando o tema "A Virgem com o Menino", a pintura contém elementos com diversos significados e técnicas inovadoras para a época.



Nossa Senhora do Prado (1500)
Giovanni Bellini

A obra e a sua contextualização

Significado dos principais elementos

Características artísticas e técnicas

Significado dos principais elementos:



① Corvo

O corvo empoleirado numa árvore esguia e sem folhas pode ser interpretado como uma previsão da morte. Nesta pintura, remete para a morte de Cristo, representado ainda criança, no colo da sua mãe.



Nossa Senhora do Prado (1500)
Giovanni Bellini

Significado dos principais elementos:



2) Nuvens

O volume das nuvens, que acompanham horizontalmente todo o quadro, parece indicar a aproximação de um acontecimento negativo que nesta pintura, se relaciona com a futura morte de Jesus.



Nossa Senhora do Prado (1500)
Giovanni Bellini

Significado dos principais elementos:



3) Luta garça-cobra

Do lado da morte, observa-se a luta entre uma garça e uma cobra. Este confronto simboliza a luta entre o bem e o mal, desde a entrada da serpente no jardim do *Éden*. Cristo sacrificou a sua própria vida na luta contra o mal.



Nossa Senhora do Prado (1500)
Giovanni Bellini

Significado dos principais elementos:

4) Virgem e Menino

O Menino é representado de olhos fechados, pálido e imóvel. A virgem olha o Menino, mas não lhe toca. Esta cena profetiza a morte de Cristo e, ainda, o episódio da "Pietà", onde a Virgem segura nos braços o cadáver do seu filho Jesus.

5) Vestes da Virgem

A Virgem é representada, como habitualmente, com uma túnica vermelha, próxima da cor da terra, e um manto azul, cor do céu. O véu branco que lhe cobre a cabeça simbolizará o voto de virgindade que terá feito.



Nossa Senhora do Prado (1500)
Giovanni Bellini

Significado dos principais elementos:



⑥ Boi, camponês e castelo

A figura da Virgem separa a morte – o corvo – de atividades que garantem a vida: um boi lavra a terra seguido de um camponês. A cidade, com as suas atividades comerciais e políticas, está muito distante do tema central desta pintura: a morte e vida.

Nossa Senhora do Prado (1500)
Giovanni Bellini

Características artísticas e técnicas:



Nossa Senhora do Prado (1500)
Giovanni Bellini

Composição em pirâmide

Disposição das personagens de um modo geométrico e equilibrado. A Virgem e o Menino formam um triângulo (composição em pirâmide, considerada a mais simples) que ocupa o centro e o primeiro plano da pintura.

Rostos da Virgem e do Menino

Os rostos encontram-se bem iluminados e a expressão de Nossa Senhora é, ao mesmo tempo, misteriosa e serena. Nenhuma das figuras cruza o olhar, o que faz com que cada personagem tenha o seu próprio espaço na composição.

Características artísticas e técnicas:



Cor e movimento

Nesta pintura, exaltou a cor e o brilho através das vestes de Nossa Senhora e sugeriu o movimento com as árvores que se observam ao fundo, as asas abertas da garça e as dobras do vestuário da Virgem.

Pintura a óleo

Esta técnica permitiu gradações de cor, capazes de atingirem maior semelhança com a realidade. Permite sugerir volumes e simular transparências; e conferiu brilhos e reflexos mais intensos às cores, cada vez mais próximas da realidade.

Sfumato

Revela um grande realismo, substituindo as linhas e os limites das figuras por efeitos claros-escuros e contornos esbatidos.

Anexo 16: Plano de atividades do 8.º ano



Plano de atividades – 8.º D
2017/2018



Conteúdo programático	Mês	Atividade
-	Setembro	x
Expansão e mudança nos séculos XV e XVI: o comércio à escala mundial	Outubro	- <i>Trocas que mudaram o Mundo</i> (27 de outubro)
-	Novembro	x
Expansão e mudança nos séculos XV e XVI: o Renascimento	Dezembro	- <i>Aprender a olhar a arte: a pintura</i>
Expansão e mudança nos séculos XV e XVI: o Renascimento	Janeiro	- <i>Aprender a olhar a arte: a arquitetura e a escultura</i>
O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII: o Barroco	Fevereiro	- <i>Aprender a olhar a arte barroca</i> - <i>(Re)construir a arte</i>
-	Março	x
O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII: um século de mudanças – o século XVIII	Abril	- <i>Vamos reconstruir Lisboa!</i> - <i>Lisboa pombalina: peddy paper</i>
-	Maio	x
-	Junho	x

Anexo 17: Plano de aula: Arte Barroca (História)



Planificação de aula

Disciplina de História | 8.º Ano | 2017/2018 | 45 minutos | 26 de fevereiro de 2018



Tema: *O contexto europeu dos séculos XVI e XVIII* | **Sub-tema:** *O antigo regime europeu: regra e exceção*

Objetivo: Conhecer e compreender os elementos fundamentais da arte e da cultura no Antigo Regime

Descritores de aprendizagem: Caracterizar a arte barroca nas suas principais expressões

Competências:

Domínio das atitudes e valores: Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação ao evento histórico em análise; desenvolver a sensibilidade estética e criativa; desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões; cooperar na realização de trabalhos de equipa.

Domínio das aptidões/capacidades: Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica; saber argumentar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula sobre os eventos históricos em análise; selecionar informação sobre temas em estudo; interpretar documentos de índole diversa; selecionar criticamente a informação nas fontes históricas (iconográficas); elaborar sínteses orais a partir da informação recolhida.

Domínio dos conhecimentos: Saber localizar no tempo e no espaço eventos e processos históricos; saber distinguir ritmos de evolução numa sociedade; estabelecer relações entre passado e presente.

Sumário: O Barroco.

Momentos de aula	Conteúdos programáticos	Estratégias de aprendizagem	Recursos	Avaliação
1.º MOMENTO (10 minutos)	A arte barroca: a música	Exercício de motivação: audição de duas peças musicais + registo das sensações dos alunos	“As Quatro Estações” de Vivaldi + “Requiem”, de Mozart	Participação dos alunos*
2.º MOMENTO (35 minutos)	A arte barroca: <i>arquitetura, escultura e pintura</i>	- Esclarecimento de conceitos-chave - Construção de uma tabela-síntese das características do barroco nas suas diversas manifestações	Computador – PPT Ficha de trabalho	Participação dos alunos*

* Os alunos serão avaliados nos seguintes parâmetros: intervém por iniciativa própria; participa ordeiramente; intervém de modo fundamentado; exprime-se com correção e clareza; apresenta novas ideias e perspetivas; discute de forma correta as ideias com os seus colegas; capacidade de utilizar a fonte iconográfica; aplicação e integração das aprendizagens.

Bibliografia:

CABANNE, Pierre (2005). *A arte clássica e o Barroco*. Lisboa: Edições 70.

CONTI, Flávio (1996). *Como reconhecer a arte barroca*. Lisboa: Edições 70.

HAUSEL, Arnold (1997). *O conceito do Barroco*. Lisboa: Vega.

NETO, Helena, NETO, Jorge, SANTOS, Luís Abrantes, SANTOS, Luís Aguiar (2017). *Desafios da História 8º Ano*. Carnaxide: Santillana Constância.

PEREIRA, Paulo & PEREIRA, José Fernandes (1989). *Dicionário da arte barroca em Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.

SERRÃO, Vitor (2003). *História da arte em Portugal – o Barroco*. Lisboa: Editorial Presença.

Anexo 18: Plano de aula: Arte Barroca (Educação Visual)



Planificação de aula

Plano de História e Educação Visual | 8.º Ano | 2017/2018 | 90 minutos | 28 de fevereiro de 2018



Tema: *O contexto europeu dos séculos XVI e XVIII* | **Sub-tema:** *O antigo regime europeu: regra e exceção*

Objetivo: Conhecer e compreender os elementos fundamentais da arte barroca

Descritores de aprendizagem: Caracterizar a arte barroca nas suas principais expressões

Competências:

Domínio das atitudes e valores: Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação ao evento histórico em análise; desenvolver a sensibilidade estética e criativa; desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões; cooperar na realização de trabalhos de equipa.

Domínio das aptidões/capacidades: Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica; saber argumentar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula sobre os eventos históricos em análise; selecionar informação sobre temas em estudo; interpretar documentos de índole diversa; selecionar criticamente a informação nas fontes históricas (iconográficas); elaborar sínteses orais a partir da informação recolhida.

Domínio dos conhecimentos: Saber localizar no tempo e no espaço eventos e processos históricos; saber distinguir ritmos de evolução numa sociedade; estabelecer relações entre passado e presente.

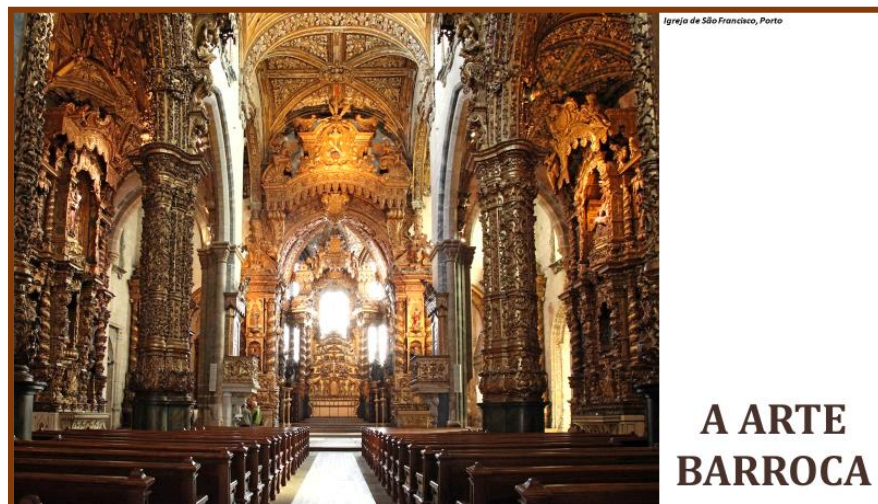
Sumário: A arte barroca: exercício de aplicação.

Momentos de aula	Conteúdos programáticos	Estratégias de aprendizagem	Recursos	Avaliação
1.º MOMENTO (10 minutos)	<i>A arte barroca nas suas principais expressões</i>	Distribuição dos materiais aos alunos	Cartolinas, Papel Cavalinho, Lápis de cor, Canetas de Feltro, Glitter, Cola líquida e baton, Aguarelas, Pincéis	-
2.º MOMENTO (70 minutos)	<i>A arte barroca nas suas principais expressões</i>	Reconstrução das imagens	Cartolinas, Papel Cavalinho, Lápis de cor, Canetas de Feltro, Glitter, Cola líquida e baton, Aguarelas, Pincéis	-

3.º MOMENTO (10 minutos)	<i>A arte barroca nas suas principais expressões</i>	Preenchimento da ficha de trabalho – Reconstruir a arte	Ficha de trabalho – <i>Reconstruir a arte</i>	-
------------------------------------	---	---	--	---

Os alunos serão avaliados nos seguintes parâmetros: intervém por iniciativa própria; participa ordeiramente; intervém de modo fundamentado; exprime-se com correção e clareza; apresenta novas ideias e perspetivas; discute de forma correta as ideias com os seus colegas; capacidade de utilizar a fonte iconográfica; aplicação e integração das aprendizagens.

Anexo 19: Diapositivos da aula da arte barroca



O que é o Barroco?

SÉCULO XVII E XVIII

RELIGIOSIDADE
CONTRARREFORMA



PODER
ABSOLUTISMO



RIQUEZA
LUCROS DO COMÉRCIO COLONIAL



ARTE BARROCA

O **Barroco** é um estilo artístico que se desenvolveu na Europa dos séculos XVII e XVIII. Caracterizou-se pela exuberância das formas e das cores, pela grandiosidade e pela sensação de movimento.



Escultura barroca

Quais são as principais características da escultura barroca?

- Emoção
- Dramatismo
- Formas exuberantes
- Expressões teatrais
- Movimento



Beata Ludovica Albertoni, Bernini, 1671

Escultura barroca – *exercício de aplicação*

Quais são as principais características da escultura barroca?



Extase de Santa Teresa de Ávila, Bernini, 1647-1652

Pintura barroca

Quais são as principais características da pintura barroca?

- Profundidade
- Jogos de luz/sombra
- Cores vivas e intensas
- Movimento
- Expressão de sentimentos



As meninas, Diego Velázquez, 1657



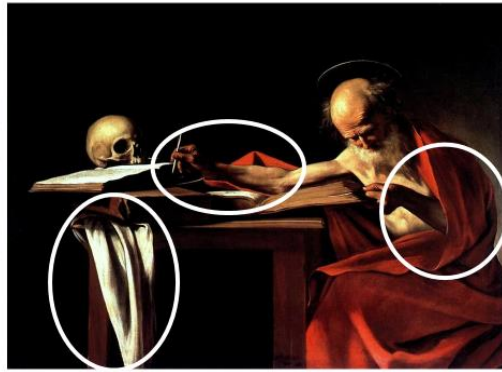
Pintura barroca

Quais são as principais características da pintura barroca?

Movimento

Cores vivas e intensas

Jogos de luz/sombra



São Jerónimo, Carevaggio, 1606

Pintura barroca- outros exemplos



Adoração dos Pastores, André Reinoso, 1641



Santa Maria Madalena Penitente, Josefa de Óbidos, 1650

Arquitetura barroca

Quais são as principais características da arquitetura barroca?

Estruturas clássicas Decorações ricas Sensação de movimento

Efeitos de curva e contracurva Grandiosidade das construções

Contraste entre o exterior austero e o interior exuberante



Fachada da Igreja de San Carlo alle Quattro Fontane
Roma - 1646

Arquitetura barroca

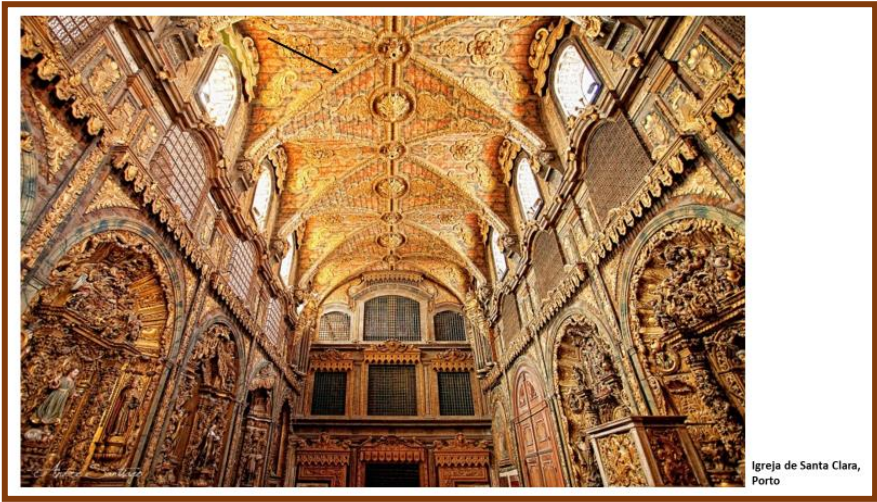
Quais são as principais características da arquitetura barroca?



Palácio e Convento de Mafra
Mafra - século XVIII



Biblioteca do palácio de Mafra
Mafra - século XVIII



Igreja de Santa Clara, Porto



Sala dos Espelhos, Palácio de Versalhes (França)

Arquitetura barroca

Quais são as principais características da arquitetura barroca?

Igreja de Santa Clara, Porto

Nas igrejas:

- Beleza e brilho do ouro;
- Imponentes órgãos de tubos;
- Colunas salomônicas
- Peças de ourivesaria como os turibulos;
- Plasticidade e volume das esculturas.



Arquitetura barroca

Quais são as principais características da arquitetura barroca?

Nos palácios:

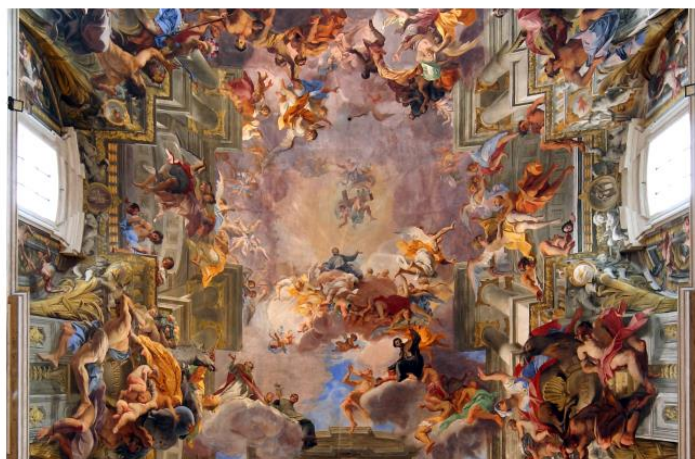
- Riqueza;
- Ostentação;
- Uso de pinturas, talha dourada, espelhos e cristal;
- Espaços altos e grandiosos;
- Mobiliário muito volumoso e ricamente decorado.



Biblioteca Joanina, Universidade de Coimbra



Igreja de Santa Clara,
Porto



Teto da igreja de Santo
Inácio de Loyola, em
Roma - Andrea Pozzo

Trompe-l'oeil

Arte decorativa barroca (1)

Azulejos



Panel de azulejos decorativos do claustro do Mosteiro de São Vicente de Fora (Lisboa), primeira metade do séc. XVIII

Arte decorativa barroca (2)



Coche D. João V



Mesa Luís XIV

Arte decorativa barroca (3)



Custódia da Bemposta,
por Mateus Vicente de Oliveira (1775-80)

Anexo 20: Ficha de trabalho “Aprender a olhar a arte barroca”



QUADRO-SÍNTESE DA ARTE BARROCA




Ficha de trabalho – Aprender a olhar a arte barroca

Nome:

Turma:

21 de fevereiro de 2018

8º Ano

<p>Arquitetura</p>  <p>Fachada da igreja de San Carlo alle Quattro Fontane – Roma (1646)</p>	<p>Características:</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Catedral de São Pedro (Bernini) - Real Edifício de Mafra (João Frederico Ludovice) <p>Artistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gian Lorenzo Bernini - Antonio Canevari - João Antunes - Nicolau Nasoni
<p>Escultura</p>  <p>Êxtase de Santa Teresa de Ávila, de Gian Lorenzo Bernini (1647-1652)</p>	<p>Características:</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beata Ludovica Albertoni (Bernini) - São Miguel Arcanjo (Frei Cipriano da Cruz) <p>Artistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Giovanni Baratta - Francesco Borromini - Jacinto Vieira - Machado de Castro
<p>Pintura</p>  <p>São Jerónimo, de Caravaggio (1605)</p>	<p>Características:</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As meninas (Diego Velázquez) - Adoração dos pastores (André Reinoso) <p>Artistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peter Paul Rubens - Rembrandt - Josefa d’Óbidos - Bento Coelho da Silveira
<p>Música</p>	<p>Características:</p>	<p>Artistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antonio Vivaldi - Wolfgang Amadeus Mozart - Carlos Seixas - António Marques Lésbio

Anexo 21: Exemplos de (re)interpretações feitas pelos alunos

Exemplo 1



Exemplo 2



Anexo 22: Ficha de trabalho “Reconstruir a arte”



Ficha de trabalho – <i>Reconstruir a arte</i>	
Par:	
	Ano letivo: 2017/2018
	8º Ano

PASSO 1: Observa as imagens.

PASSO 2: Selecciona a imagem com a qual te identificas mais.

PASSO 3: Analisa a imagem que escolheste, tendo em conta as características do Barroco que aprendeste.

PASSO 4: Utiliza o material que te foi fornecido para reconstruir esta obra ao teu gosto.

Não te esqueças das características fundamentais do Barroco! Muito dramatismo e muita riqueza decorativa!

PASSO 5: Escreve um pequeno texto no qual expliques o motivo da tua escolha e o modo como reconstruíste a tua imagem.

Nome da obra: _____

Autor da obra: _____

Anexo 23: Critérios de correção do trabalho “Reconstruir a arte”



Turma: 8.º D

Data: 28 de fevereiro de 2018

Alunos: _____

Itens de avaliação	Critérios	Cotação	Nível atribuído
Justificação do tema	Justificação incompleta	1	
	Justificação completa	2	
Comunicação escrita	Texto pouco estruturado	1	
	Texto estruturado, mas pouco claro	2	
	Texto bem estruturado	3	
Cumprimento da tarefa	Não cumpriu a tarefa	1	
	Cumpriu parcialmente a tarefa	2	
	Cumpriu a tarefa	3	
Criatividade	Trabalho pouco criativo	1	
	Trabalho criativo	2	
		TOTAL = 10	

Anexo 24: Inquérito realizado pelos alunos do 8.º ano



Questionário	
	maio de 2018
	Turma: 8.º D

Avaliação global

1. De 1 a 5 avalia globalmente esta unidade.

Interesse dos temas	
Organização das aulas	
Materiais das aulas	
Dinamismo das aulas	
Relacionamento professor-aluno	

Níveis:
1 – Muito insuficiente 2 – Insuficiente 3 – Suficiente 4 – Bom 5 – Muito Bom

2. Descreve qual foi a aula e a atividade que mais gostaste.

3. Gostavas de fazer alguma sugestão?

Sim

Não

Se sim, qual?

O uso da imagem no processo de ensino-aprendizagem

4. As imagens usadas nas aulas foram importantes para a tua aprendizagem?

Sim

Não

a. Porquê?

5. Consideras que todas as imagens usadas pela Professora foram adequadas ou ajudaram na tua aprendizagem?

Sim

Não

a. Porquê?

6. Na tua opinião, com que finalidade os professores utilizam imagens na sala de aula?

Obrigada pela colaboração 