



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB

A iconografia na História e Geografia de Portugal: o manual escolar pelo olhar
do 5º ano de escolaridade

Célia Filipa Pimenta Ferraz



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Célia Filipa Pimenta Ferraz

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos
do Ensino Básico

A iconografia na História e Geografia de Portugal: o manual
escolar pelo olhar do 5º ano de escolaridade

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professor Doutor Henrique Rodrigues

março de 2018

Agradecimentos

Ao longo da realização deste trabalho investigativo várias foram as pessoas que contribuíram imensamente para a sua concretização e sem as quais todo este caminho teria sido decididamente muito mais penoso.

Aos meus pais por toda a ternura e preocupação com que me acompanharam dia após dia, chamada após chamada. Pela confiança que depositaram em mim, por tudo o que investiram na minha formação, por, apesar de tudo, nunca me terem exigido nada e por me darem sempre liberdade de escolha.

À minha irmã Marta pelo seu espírito cada vez mais desafiante e por toda a motivação e proteção, mas principalmente por não me incomodar (muito) enquanto trabalhava ★♥.

Ao Ricardo por todo o carinho, paciência, apoio incondicional e sobretudo por me ter ajudado na descoberta do meu lugar no mundo e por me fazer acreditar a cada novo dia que tudo depende de nós e da nossa persistência.

Aos pais do Ricardo, à tia São, à Clarisse e ao Fernando pela lufada de ar fresco que trouxeram até mim no momento em que mais necessitava e por trazerem com eles a magia de tornar realidade muitos sonhos. “Vite, vite! Il faut trouver une urgence!” xD

À Sofia por ser a minha inspiração “musicalmente achocolatada” e por me estender a mão sempre que precisei.

À minha afilhada Sofia, à Rô, à Isa e ao Tó por termos partilhado a nossa casa e por se terem tornado na “Família de Viseu”; por todos os momentos, desabafos, conversas, jantares, pelo que cada um me ofereceu e por continuarem a ser das pessoas mais importantes na minha vida. Por serem o melhor com que Viseu me presenteou.

À “Lila Pequena” pela sua lealdade e infinda ternura condensada num “palmo-e-meio”.

À Cris por estar sempre comigo, por ter acreditado em mim e pela doçura que trouxe aos meus dias, até mesmo a centenas de quilômetros de distância.

À minha “estrelinha” Su e à Dé pela amizade e pelo apoio e motivação “açucarada”.

À Dani e à Andreia por terem estado lá sempre que precisei.

À Jerusa e Joana, companheiras nesta longa caminhada, por me ouvirem incessantemente, por todos os incentivos e momentos passados a trabalhar juntas e pelas suas presenças em todos os momentos menos bons.

Aos meus alunos: os da PES I, por me mostrarem o quão mágico é o mundo do ensino; aos da PES II, por colaborarem na construção deste relatório e por reconhecerem a importância da minha presença.

A todos os restantes professores por toda a disposição, encorajamento, conversas e desabafos e por se terem tornado verdadeiras referências para o futuro.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada II surge como resultado final do Mestrado em Ensino no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, tendo sido desenvolvido na área disciplinar de História e Geografia de Portugal.

A História e Geografia de Portugal é uma disciplina em que a utilização da literatura visual nos manuais escolares assume um papel fundamental. A fim de favorecer um melhor relacionamento com os estudantes e proporcionar o sucesso dos alunos, esta investigação teve por base a auscultação inédita das representações iconográficas que as crianças têm sobre o manual de HGP, com o propósito de averiguar como morfológicamente a iconografia é por elas entendida. O manual serviu como principal ponto de referência, permitindo a conjugação de todo o trabalho: a análise dos resultados do estudo, assim como do quadro de opiniões iconográficas dos alunos relativas ao seu próprio manual e às produções que tiveram por base o tema a “Arte Manuelina”.

Este estudo, de natureza qualitativa, foi orientado por uma metodologia de estudo investigação-ação, para o qual foi essencial que o fenómeno em análise fosse compreendido e interpretado no seu contexto natural. A investigação teve a participação de dezanove alunos do 5º ano, pertencentes a uma escola Básica Integrada, situada numa zona suburbana do concelho de Viana do Castelo. Para a análise das ideias icónicas dos alunos realizou-se um momento “Pequenos grandes artistas”, tendo como ponto de partida a exploração de elementos visuais sobre a temática a “Arte manuelina”. Esta atividade extra aula foi facultativa e contou com a participação de dezasseis alunos. Foram igualmente aplicados dois inquéritos, sob a forma de questionário, à turma referida e realizada uma análise integral da componente iconográfica do manual de HGP adotado pelo estabelecimento de ensino, onde decorreu a investigação, com base numa grelha de observação. Os resultados demonstram que o manual utiliza uma multiplicidade de imagens para apoiar o desenvolvimento de conteúdos e ilustrar conceitos, da qual se ressaltam as fotografias e os documentos históricos (pinturas).

Para as crianças, a imagem é verdadeiramente preponderante, dada a importância atribuída nos questionários aplicados e no trabalho resultante do “Pequenos grandes artistas”. Com a sua perspectiva morfológica, constatou-se uma maior frequência ilustrativa do que no manual e a primazia de desenhos e pinturas. As ilustrações devem ser legendadas, coloridas, realistas e detalhadas. A utilização deste tipo de características foi do mesmo modo verificada no manual. Alunos e manual escolar enquadram-se dentro dos parâmetros defendidos por várias investigações, o que vem reforçar a qualidade pedagógica das imagens. A imagem transporta o indivíduo para dentro de determinado período histórico, torna-o participante na decodificação da mensagem que a mesma oculta e auxilia-o na percepção, visualização e recriação do passado histórico. O seu papel será tão ou mais ativo quanto maior for a intenção do professor de o tornar. A ilustração atrai a curiosidade e a atenção do aluno. Este encantamento leva à criação de raciocínios históricos interessantes baseados na sua “simples” observação que podem transformar figuras e passagens históricas em personagens e acontecimentos autênticos. O imaginário da criança é assim alimentado, favorecendo um melhor relacionamento da mesma com a História.

Deste modo, uma mudança passa obrigatoriamente por uma maior valorização da componente ilustrativa por parte de autores e editoras nos manuais escolares, mas também dos professores nas suas práticas letivas: devem saber trabalhá-la e saber respeitar a sua presença no manual, sem esquecer de considerar nesse percurso os seus principais destinatários. Ao redirecionar-se o foco para o corpo discente, pode estar-se a ajudar a refletir sobre metodologias de ensino e de produção de manuais escolares, mas sobretudo a ajudar a que o aluno pense sobre a História e que desenvolva raciocínios que beneficiem a sua compreensão, recriando o passado, compreendendo-o e transportando-o para o presente, com o objetivo último de se concretizarem de modo mais eficaz os objetivos pedagógicos delineados.

Palavras-chave: Manual Escolar, Iconografia, Representações Iconográficas, História

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice II report here presented is the final result of the Masters' degree in Teaching in Primary Stage Education, particularly studied towards History and Geography of Portugal's subject.

History and Geography of Portugal is a subject in which the use of visual literacy in its textbooks becomes primordial. Finding a better relationship with it while harmonizing students' success being the main objectives, this investigation was based on the very first interpretation of the children's ideas about HGP textbook's iconographic representations, looking to understand their point of view. The textbook was the report's main reference, allowing a total management around it: the thorough analysis of the study's results, the table of the students' iconographic opinions and the original creations based on the "Manueline Art".

This study, qualitative at its core, was guided by an action research methodology, for which it was essential that the phenomenon at analysis was understood and interpreted in its natural state. The investigation included the participation of nineteen fifth-year students, studying in a Primary School located at a suburban area of Viana do Castelo sub region of Portugal. The analysis of the students' iconic ideas happened at the "Little Big Artists" moment, beginning with the exploration of visual elements regarding the "Manueline Art" subject. This optional extra-curricular activity counted sixteen student participations. Two questionnaire-type surveys have been filled in by the group and a full analysis of the iconographic component of the school's adopted textbook has been conducted, based on observational guidelines. Results show that the textbook uses a wide number of images to both support the subject study and illustrate concepts, from which can be pointed out pictures and historical documents (paintings).

For children, image is truly important, as proven by the applied surveys and the work done on "Little Big Artists". Morphologically speaking and comparing to the textbook, a bigger number of illustrations was noticed, mainly drawings and paintings. Accordingly, illustrations shall be subtitled, colourful, realistic, and detailed. These characteristics were

found to be used on the HGP textbook, which means that both students and their textbook confirm parameters supported by various investigations, reinforcing once more the pedagogic importance of images. An image can immerse an individual into an historical period, transforming him/her into a participant into unravelling its hidden message and helping towards the perception, viewing and recreating historical past. The image's role is as important as the teacher wants it to become. An illustration can also raise students' curiosity and attention, which leads to the formation of interesting points of view from their "simple" observations, turning images and illustrations into authentic characters and events. This nourishes the child's imagination and eases the bond between him/her and History.

This way, a change becomes mandatory, not only towards improving the importance of the illustrative component by textbooks' authors and publishers, but also by teachers in their working activities: They must know how to work with and respect its presence in the textbook, keeping in consideration their main users. Focusing the work on students may help on rethinking in general all teaching methods and textbook releases, but above all to help make the student to think about History and develop logical ways that benefit its understanding by recreating the past thoughtfully and transporting it to the present day, and ultimately improving effectively all the outlined pedagogical objectives.

Keywords: Textbook, Iconography, Iconographic Representations, History

Índice Geral

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE GERAL.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS	XIV
NOTAS	XV
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II	4
CAPÍTULO I – O CONTEXTO EDUCATIVO E A TURMA.....	5
1. <i>Caracterização do Meio Envolvente e da Escola</i>	<i>6</i>
2. <i>As Três Turmas do “Desafio”</i>	<i>11</i>
CAPÍTULO II – REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM.....	14
1. <i>Português.....</i>	<i>14</i>
2. <i>Matemática.....</i>	<i>17</i>
3. <i>Ciências Naturais</i>	<i>21</i>
4. <i>História e Geografia de Portugal</i>	<i>24</i>
5. <i>Orientação para a Área do Projeto.....</i>	<i>26</i>
PARTE II O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	28
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	29
1. <i>Orientação para a Investigação.....</i>	<i>30</i>
2. <i>Orientação para o Problema.....</i>	<i>33</i>
3. <i>Relevância do Estudo</i>	<i>35</i>
4. <i>Problema e Questões de Investigação</i>	<i>37</i>
CAPÍTULO II – ESTADO DA ARTE.....	38
1. <i>O Manual Escolar.....</i>	<i>40</i>
2. <i>A Imagem: História, Etimologia e Designações</i>	<i>44</i>
3. <i>A Iconografia nos Manuais Escolares</i>	<i>49</i>
4. <i>A Arte Manuelina</i>	<i>59</i>
CAPÍTULO III – METODOLOGIA, CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E PROCEDIMENTOS	65
1. <i>A Investigação em Educação</i>	<i>65</i>

2. <i>Os Participantes</i>	69
3. <i>Mapa da Investigação</i>	69
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS	79
1. <i>O Primeiro Inquérito</i>	79
2. <i>“Pequenos Grandes Artistas”</i>	96
2.1. De Historiadores a Artistas	97
2.2. A Iconografia Manuelina por Artistas d’Agora	100
3. <i>O Segundo Inquérito</i>	111
4. <i>A Iconografia</i>	115
4.1. No Manual Escolar de HGP	115
4.2. Nas Produções dos Alunos	122
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES DO ESTUDO	128
1. <i>Conclusão</i>	128
PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PES I E A PES II	137
REFLEXÃO GLOBAL	138
1. <i>Um Novo Caminho para a Construção Humana</i>	138
GLOSSÁRIO	151
BIBLIOGRAFIA	152
BIBLIOGRAFIA EM REDE	158
ANEXOS	160
ANEXO I – PRIMEIRO INQUÉRITO	161
ANEXO II – SEGUNDO INQUÉRITO	167
ANEXO III – ARTE MANUELINA	169
ANEXO IV – GRELHAS DE ANÁLISE	171

Índice de Figuras

Figura 1. Janela da sala do Capítulo – Convento de Cristo, Tomar	97
Figura 2. Câmara Municipal de Viana do Castelo (Paço dos Távoras)	98
Figura 3. Momentos da primeira sessão do "Pequenos grandes artistas"	99
Figura 4. Produção do Vicente	100
Figura 5. Produção da Matilde	101
Figura 6. Produção do Martim.....	102
Figura 7. Produção da Beatriz.....	103
Figura 8. Produção do Tiago	103
Figura 9. Produção do Francisco.....	104
Figura 10. Produção da Sara	105
Figura 11. Produções da Dalila e da Jerusa	105
Figura 12. Produção da Catarina	106
Figura 13. Produção da Inês	107
Figura 14. Produções da Maria e da Denise	107
Figura 15. Produção da Vera	108
Figura 16. Produção da Ema	108
Figura 17. Produção do Alexandre	109

Índice de Quadros

Quadro 1. "Por que é que gosto da escola?"	80
Quadro 2. "No futuro, que profissão gostavas de exercer?"	82
Quadro 3. "Que temas de História e Geografia de Portugal têm mais interesse para ti?"	85
Quadro 4. "Gosto do manual de HGP porque..."	87
Quadro 5. "Não gosto do manual de HGP porque..."	88
Quadro 6. "O meu manual está bem organizado porque..."	89
Quadro 7. "O que achas das imagens incluídas no teu manual?"	91
Quadro 8. "As imagens do teu manual ajudam a estudares a matéria porque..."	93
Quadro 9. "Agora que criaste e ilustraste uma página sobre a arte manuelina, qual foi, para ti, o contributo dessa atividade?"	112
Quadro 10. Funções das imagens no manual de HGP	118

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Número de imagens por página no manual escolar	116
Gráfico 2. Número de imagens por produção	122

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Curso de Educação e Formação de Jovens

CN – Ciências Naturais

EE- Encarregados de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

ICE – Intervenção em Contexto Educativo

OTD – Organização e Tratamento de Dados

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

POC – Professor Orientador Cooperante

PS – Professor Supervisor

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Notas

1ª. O presente relatório segue a Norma NP 405, por ser portuguesa e abranger a área da informação e documentação, harmonizada com a norma ISO 690, na qual se definem regras de uniformização das referências bibliográficas de todos os tipos de documentos, usada internacionalmente por bibliotecários e arquivistas. Esta também é seguida por ser a norma trabalhada sob orientação do Prof. Doutor Henrique Rodrigues.

2ª. Os termos de língua estrangeira, considerados empréstimos, apresentam-se em itálico.

3ª. Os nomes dos alunos são pseudónimos, de forma a garantir o anonimato dos mesmos.

4ª. Os testemunhos dos alunos foram transcritos, tendo sido alvo de alterações ao nível ortográfico.

5ª. As planificações que são alvo de análise neste relatório, assim como os seus ficheiros anexos, entre outros documentos referidos ao longo do trabalho, encontram-se no CD anexo ao presente relatório.

Introdução

Após um ano repleto de variadíssimas experiências a nível académico, que permitiram combinar inúmeras aprendizagens tanto cognitivas como emocionais, é o momento de concluir este longo trajeto, que dita o final de um importante ciclo de estudos.

O ingresso num segundo ciclo não se efetuou por imposição, todavia, fazia todo o sentido terminar um percurso formativo que se mostrava incompleto e insuficiente aquando da conclusão da primeira fase de estudos, pois a sede por novos conhecimentos e novas experiências sobrepunha-se a qualquer outra necessidade.

Concluída a Licenciatura, surge a possibilidade de enveredar por um mestrado que habilita à docência no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Depois de trilhado um caminho recheado de diversas atividades proporcionadas pela prática pedagógica. A partir deste, surge o momento de dar a conhecer todo o trabalho desenvolvido ao longo deste último ano, desde os primeiros passos dados ao assumir as responsabilidades da carreira docente, passando pelo plano e execução de uma investigação, culminando nas suas conclusões e reflexões finais.

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, e constitui o seu último elemento de avaliação. Como esta, muitas outras Unidades Curriculares fizeram parte deste ciclo de estudos. As primeiras voltaram-se para o desenvolvimento de saberes específicos e fundamentais. As seguintes permitiram a aplicação efetiva de todas essas aprendizagens, enquanto estudantes e futuros professores a experienciar, nos dois níveis de ensino, a função docente e tudo o que a mesma acarreta no decorrer de um ano letivo em contexto de sala de aula.

Este relatório encontra-se organizado em três partes. Na primeira realiza-se uma apresentação do meio envolvente à escola, bem como das turmas em que decorreu a PES II. Para além desta caracterização, segue ainda uma breve descrição e reflexão de uma aula de cada uma das quatro áreas lecionadas no decurso da prática pedagógica.

A segunda parte do relatório refere-se ao trabalho de investigação desenvolvido durante a Intervenção em Contexto Educativo (ICE) e encontra-se dividida em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, depois de uma introdução ao trabalho, apresenta-se a orientação para o problema, a pertinência do estudo, o problema e as questões orientadoras da investigação.

Posteriormente, no segundo capítulo, efetua-se a fundamentação teórica baseada no que vários autores escreveram sobre conceitos que sustentam todo o estudo, sendo apoiada pela referência a estudos empíricos realizados no mesmo âmbito.

No terceiro capítulo procede-se à contextualização do estudo, abordando-se a metodologia de investigação seguida. Neste capítulo, é ainda apresentado todo o mapa da investigação, com o intuito de se entender todos os procedimentos adotados, os métodos utilizados durante a recolha de dados e os cuidados tidos na sua análise.

O quarto capítulo dedica-se à apresentação detalhada e à análise de todos os dados recolhidos no contexto educativo, assim como dos principais resultados obtidos. Estes dados partem de quatro pontos essenciais: apresentam-se e analisam-se os dados referentes ao primeiro inquérito aplicado assim como do segundo inquérito, às produções resultantes do momento “Pequenos grandes artistas” (extra aula) e à componente iconográfica de todo o manual.

Por último, no quinto capítulo, extraem-se as conclusões inerentes a este estudo. Após um processo de reflexão, que parte da fundamentação teórica do trabalho e dos resultados obtidos, com vista a dar resposta às questões orientadoras que foram previamente delineadas. Há ainda a identificação das principais limitações encontradas neste relatório e de algumas sugestões para futuras intervenções que poderão ser desencadeadas a partir do mesmo.

Na terceira parte do relatório é focada numa reflexão global acerca das PES I e II. Com o culminar de um mestrado, é essencial refletir sobre todo o trajeto percorrido e os pontos fortes e menos fortes que experiências de aprendizagem vivenciadas acarretaram, enquanto alunos e futuros profissionais.

Importa mencionar que o relatório finda com um pequeno glossário, as referências bibliográficas que sustentaram o presente estudo e os respectivos anexos referidos durante o trabalho.

PARTE I

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

CAPÍTULO I – O Contexto Educativo e a Turma

Nesta parte do trabalho apresenta-se uma caracterização da escola onde decorreu a PES II e da respetiva área envolvente, da cultura que a define, dos acessos que permitem que subsista e da comunidade educativa que a cada ano se renova. Todos estes elementos fornecem um importante contributo para os percursos académico e pessoal de todos os alunos e de cada aluno em particular.

Neste capítulo surge também uma breve caracterização geográfica, económica, social e cultural do meio, tanto do município como da freguesia onde foi desenvolvida a PES II. Aparenta ser relevante a inclusão destas informações no presente estudo, visto que os dados que dizem respeito ao dia-a-dia dos alunos, poderão ter, de algum modo, impacto na forma como estes interagem na sala de aula. Com estas contextualizações não se pretende explicar comportamentos e atitudes dos alunos, mas apresentar uma interpretação dos mesmos.

Por fim, efetua-se a apresentação dos elementos relativos à caracterização das turmas com as quais se trabalhou, destacando perfis etários, de género e enquadramentos familiares e económicos. Alerta-se ainda para situações que possam dificultar o normal desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

1. Caracterização do Meio Envoltente e da Escola

Viana do Castelo é a “cidade (...) pérola (...) do Lima, a mais bela de Portugal”¹, ladeada por verdejantes encostas e pela imensidão do Oceano Atlântico. Há dois anos que me envolve pelo seu encanto e nela decidi desenvolver uma nova etapa no meu percurso académico.

A área em que a cidade se integra é habitada desde tempos remotos, cujos testemunhos arqueológicos confirmam a presença de várias civilizações em diversos povoados à volta da cidade. Em 1258, com o “arranque do comércio marítimo e o incremento das actividades piscatórias, as entradas portuárias ganham um notório desenvolvimento.”² Assim, D. Afonso III concede a carta de foral ao burgo, surgindo um novo povoado urbanizado, protegido por um circuito amuralhado³.

Mais tarde, no princípio do século XVI, a vila urbana de Viana da Foz do Lima cresce, definindo a estrutura urbana que ainda hoje se mantém⁴. A sua prosperidade, aquando dos Descobrimentos, espelhou-se na edificação de muitas moradias, que evidenciam a abundância de fidalgos e burgueses que faziam vida do comércio externo. Com o desenvolvimento do seu porto, devido à sua localização geográfica, e o reconhecimento como um dos centros comerciais mais importantes do país, Viana atinge esplendor e riqueza, promovendo, neste século, o seu crescimento económico e demográfico⁵. Todavia, somente no ano de 1848, no reinado de D. Maria II, alcança o estatuto de cidade, à qual foi atribuída a designação que lhe é conhecida⁶.

Viana repousa entre rio, mar e monte, o que lhe oferece uma conjugação agradável e mítica de cores, uma harmonia de paisagens recortadas por vielas, praças, largos e construções edificadas ao longo dos séculos. Ela, por si só, já deslumbra com a sua arquitetura, mas mais ainda pelos inúmeros recantos que oculta e pelas memórias de outros tempos que encobre.

¹ CALDAS, João Vieira; GOMES, Paulo Varela – *Viana do Castelo*. Lisboa: Editorial Presença, 1990, p. 9.

² ALMEIDA, Carlos A. F. – *Alto Minho*. Lisboa: Editorial Presença, 1987, p. 74.

³ IDEM, p. 75.

⁴ FERNANDES, Francisco José Carneiro – *Viana Monumental e Artística. Espaço Urbano e Património de Viana do Castelo*. Viana do Castelo: Edição do Grupo Desportivo e Cultural dos Estaleiros Navais de Viana do Castelo, E. P, 1990, p. 19.

⁵ IDEM, *Ibidem*.

⁶ ALMEIDA, Carlos A. F. – *Alto Minho*, o.c., p. 74.

A urbe, que preserva a cultura do amor, traduzindo o património mais profundo da cidade, conta com 88 725 habitantes, tendo presenciado um aumento gradual da sua população residente nos últimos quatro recenseamentos, ainda que bastante ténue em 2011⁷. No entanto, atualmente alicia um número crescente de turistas. Estes são atraídos pela sua beleza ímpar, gastronomia requintada e prazerosa, pela serenidade com que acolhe todos os que a visitam e não só. Também por ter inovado e apostado no desenvolvimento de espaços e programas culturais, por ser cidade náutica e apoiar diversos eventos desportivos e ser a mãe de muitas tradições como o folclore, no qual se exibem os trajes típicos, o célebre artesanato e a arte muito própria de trabalhar o ouro. Estas tradições são dignificadas através de uma das maiores romarias religiosas de Portugal, a Senhora da Agonia, constituindo este património uma importante fonte para a economia da região.

A PES foi desenvolvida numa das quarenta aldeias que integram o Concelho de Viana do Castelo, identificada pelo seu Orago, Santa Marta.

Esta freguesia é referenciada já no ano de 1136, por “per portum de Portuzelu”, como anota Avelino de Jesus Costa.⁸ No ano de 1258, é também mencionada na relação das igrejas, feita por ocasião das Inquirições efetuadas por D. Afonso III, aparecendo como pertencente ao bispado de Tui, com a denominação de “Sancta Marta”. Somente na segunda metade do século XVI é que foi identificada como Santa Marta de Riba de Lima⁹.

⁷ INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – *Instituto Nacional de Estatística Portugal: Censos - Resultados definitivos. Viana do Castelo - 1981* [Em linha]. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. [Consult. 14 jul. 2014]. Disponível em [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=66322600&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=66322600&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1;).; INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – *Instituto Nacional de Estatística Portugal: Censos - Resultados preliminares. Região Norte - 2001* [Em linha]. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. [Consult. 14 jul. 2014]. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=138388&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1.; INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – *Instituto Nacional de Estatística Portugal: Censos - Resultados definitivos. Região Norte - 2011* [Em linha]. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. [Consult. 14 jul. 2014]. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156638623&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1.

⁸ COSTA, Avelino de Jesus – *O Bispo D. Pedro e a Organização da Diocese de Braga*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1959, p. 8.

⁹ JUNTA DE FREGUESIA DE SANTA MARTA DE PORTUZELO – *História* [Em linha]. Santa Marta de Portuzelo: Junta de freguesia de Santa Marta de Portuzelo. [Consult. 12 jul. 2014]. Disponível em <http://www.santamartadeportuzelo.pt/freguesia/historia>.

A freguesia, de acordo com os censos de 1981, verificou um ligeiro aumento da população. Contudo, nos três recenseamentos seguintes, observou uma variação mínima, contando na atualidade com uma população de 3 805 habitantes¹⁰.

Santa Marta é essencialmente rural, composta por um património construído e etnográfico significativo.

A Prática de Ensino Supervisionada II desenvolveu-se na Escola Básica e Secundária Pintor José de Brito, escola sede do Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito, que se localiza a cerca de 5 Km do centro da cidade de Viana do Castelo. A escola foi fundada no ano de 1986, porém, só em 2002, é que se constitui como Agrupamento. Este agrupamento é formado por uma Escola Básica e Secundária e por sete Escolas Básicas, com valência de Jardim-de-infância e 1º CEB, com a exceção de uma que apenas tem valência de 1º CEB. Para além destes diferentes níveis de ensino, contempla ainda cursos de Educação e Formação (CEF).

O meio em que este agrupamento se insere é predominantemente rural, sendo os alunos provenientes das freguesias circunvizinhas. Todavia, situa-se numa posição privilegiada, o que lhe tem permitido verificar um aumento da densidade demográfica, como acima foi mencionado, e ainda uma expansão industrial.

Ao longo das catorze semanas, foi notória a prioridade deste estabelecimento em estimular o bem-estar e promover aprendizagens em todos os alunos que o frequentam.

Relativamente ao pessoal docente, a maioria incorpora o quadro do agrupamento, evidenciando, deste modo, uma situação profissional estável.

¹⁰ INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – *Instituto Nacional de Estatística Portugal: Censos - Resultados definitivos. Viana do Castelo - 1981* [Em linha]. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. [Consult. 14 jul. 2014]. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=137072_94&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=66322600&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1; INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – *Instituto Nacional de Estatística Portugal: Censos - Resultados preliminares. Região Norte - 2001* [Em linha]. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. [Consult. 14 jul. 2014]. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=137072_94&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=138388&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1; INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – *Instituto Nacional de Estatística Portugal: Censos - Resultados definitivos. Região Norte - 2011* [Em linha]. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. [Consult. 14 jul. 2014]. Disponível em [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=137072_94&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156638623&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1.](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=137072_94&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156638623&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1;)

Em termos estruturais, a escola possui um edifício central, com dois pisos, no qual se encontram diversos espaços que prestam apoios a toda a comunidade escolar, designadamente o gabinete da Direção Executiva, os Serviços Administrativos, a Biblioteca Escolar e Ludoteca, um espaço formado por diversos recursos educativos (livros, computadores e recursos audiovisuais) que auxiliam as aprendizagens e o desenvolvimento de competências, um auditório e o Espaço de Educação Especial – Grupos CEI. É de referir o número de docentes de Educação Especial, que varia em função das necessidades diagnosticadas na escola. A par, funciona o Serviço de Psicologia e Orientação, que desenvolve atividades de natureza diversas com os alunos e os apoia ao nível da orientação escolar e vocacional.

Para além destes recursos físicos, compreende a reprografia, uma sala de prestação de primeiros socorros, a sala de convívio do pessoal docente, uma sala de atendimento aos pais/Encarregados de Educação, o Gabinete de Secretariado de Exames e ainda o gabinete SOS, que atua para a prevenção de situações de indisciplina. Existe também uma sala de estudo, na qual são desenvolvidos momentos de aprendizagens entre professores e alunos, uma sala de trabalho para professores e instalações sanitárias para pessoal docente e não docente.

Nos restantes edifícios encontram-se as salas de aula normais e específicas, cada uma equipada com um computador e um projetor multimédia. Existem também duas salas equipadas com material informático, para as aulas de Tecnologias da Informação e Comunicação, laboratórios de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas, salas de Educação Visual e Educação Visual e Tecnológica e de Educação Musical. Para além das salas de aula, cada edifício dispõe de instalações sanitárias para os alunos e de um pequeno espaço para os Assistentes Operacionais.

As salas onde decorreram as regências apresentavam as condições necessárias à prática letiva. Continham quadro de marcador ou de giz, contudo, nenhuma dispunha de quadro interativo, existindo apenas um neste estabelecimento. Os quadros estavam equipados com luz própria, facilitando a leitura de informação. É de referir que todas as salas possuem janelas que permitem a entrada de luz natural e o seu arejamento.

Existem outros dois espaços que disponibilizam outros serviços e que têm vindo a tornar-se cada vez mais eficazes, sendo estes a papelaria, cantina, bar, sala de convívio dos alunos e

uma sala de Associação de Estudantes. Dispõe ainda de uma sala de aula normal e uma oficina destinada aos alunos de CEF e/ou cursos profissionais/vocacionais.

Finalmente, destacam-se diferentes áreas exteriores para a prática de diferentes atividades físicas e desportivas e um pavilhão gimnodesportivo, em regime de aluguer à Câmara Municipal.

Os alunos deste estabelecimento de ensino podem ainda frequentar, para além do Desporto Escolar, que promove o desenvolvimento de várias iniciativas desportivas ao longo do ano letivo, outros projetos como o “PODE”- Projeto de Otimização das Dietas Escolares - e outros de âmbito nacional, nomeadamente o “Eco-Escolas”, “Pilhão vai à escola” e concursos/passatempos como “Tabuada e contas”, “Canguru sem fronteiras” ou “Problema do mês”, entre outros.

A Prática Pedagógica iniciou-se no primeiro semestre do ano letivo 2013/2014, com a PES I. Todas as áreas disciplinares, assim como a Expressão e Educação Físico Motora e as Expressões Artísticas, foram lecionadas três dias por semana. O elemento do par de estágio em intervenção alternava semanalmente. As planificações das aulas e a construção dos respetivos materiais eram elaborados, de semana para semana, pelo par pedagógico e analisados e corrigidos pelos POC (Professores Orientadores Cooperantes) e, posteriormente, pelos PS (Professores Supervisores).

A dinâmica da PES II foi diferente. Em trios e durante as três primeiras semanas, dois dos elementos lecionavam uma área apenas, Matemática ou Português. Em simultâneo, o terceiro elemento lecionava duas, História e Ciências Naturais. Decorridas as primeiras três semanas, todos os elementos do trio pedagógico trocavam a(s) área(s) a lecionar. As planificações das aulas foram elaboradas antes de começar cada período de regência. De realçar que, também nesta fase, os POC analisaram e corrigiram as primeiras versões de todos os materiais e os PS ajudaram na sua conclusão.

2. As Três Turmas do “Desafio”

Com a visita à escola onde se realizaria o estágio no 2º ciclo, surge o primeiro impacto aquando da apresentação das três turmas de 5º ano pelas quais foram distribuídas as quatro áreas curriculares: Português – turma A, Matemática – turma B e Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal – turma C. O elevado número de alunos provocou uma certa apreensão no trio pedagógico.

A turma A era composta por nove raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos. A turma B integrava seis raparigas e treze rapazes, com idades entre os 10 e os 12 anos. Por fim, a C era formada por onze raparigas e oito rapazes, com idades desde os 10 aos 13 anos.

Relativamente ao género, as turmas A e C eram equilibradas, contudo, a B apresentava o dobro do número de alunos do sexo masculino, sem que desta composição resulte algo de anormal.

Para uma compreensão mais profunda da turma é preciso conhecer os contextos familiares em que os alunos estão inseridos para se perceber que influências exercem no desempenho escolar das crianças. Neste sentido, é fulcral verificar que os pais da turma A apresentam habilitações literárias compreendidas entre o 1º ciclo e a Licenciatura, sendo que a maioria apresenta estudos até ao secundário. As profissões exercidas são: construtor civil, madeireiro, electricista, professor, carpinteiro, manobrador de máquinas, doméstica, cozinheira, entre outras.

Na turma B, as habilitações literárias estão compreendidas entre o 1º ciclo e o Ensino Secundário, sendo que somente três dos pais possuem licenciatura ou bacharelato. Nas profissões registadas no plano da turma encontram-se professor, engenheiro, enfermeira, secretária, doméstica, escriturária, observando-se alguns desempregados.

Na turma C, verifica-se um menor nível nas habilitações literárias dos Encarregados de Educação, sendo o 2º ciclo aquele que predomina e nenhum possui formação superior. Entre as ocupações apontadas encontram-se operário fabril, electricista, motorista de pesados, doméstica, operadora de caixa, costureira, ressaltando alguns desempregados.

Daqui se conclui que os rendimentos familiares da turma A e C são médios/baixos e da B são médios/altos.

Ainda no que respeita ao nível socioeconómico, mais de metade dos alunos encontravam-se escalonados, sendo que os escalões variavam entre o A e o B, o que sugere também uma proveniência de quadros familiares e socioeconómicos com debilidades e de famílias com carências económicas.

Nas três turmas, os Encarregados de Educação são, de uma forma geral, interessados e acompanham a rotina escolar dos seus educandos.

Os alunos das turmas A e C são provenientes, na sua maioria, de Santa Marta de Portuzelo, enquanto os da turma B, uma boa parte reside em Serreleis, Outeiro e Nogueira, freguesias localizadas num meio essencialmente rural.

No que concerne ao aproveitamento escolar, as três turmas registam um total de nove alunos que vivenciaram a retenção nos 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Básico.

A turma A é pouco participativa e as classificações obtidas alcançam sempre o nível satisfatório, pelo que exhibe um rendimento escolar baixo. Embora se note o esforço de alguns alunos, as dificuldades ao nível das aprendizagens são evidentes. Apenas se destacam dois elementos que atingem o nível bom. Em contrapartida, apresenta um comportamento exemplar tanto dentro como fora da sala de aula.

Quanto à B, a maioria dos alunos evidencia resultados que variam do bom ao excelente, embora alguns alunos recebam apoio escolar mas, mesmo estes, não deixam de apresentar resultados satisfatórios. Apesar de bastante interessada, a turma era conversadora, influenciando, por vezes, o normal funcionamento das aulas.

Relativamente à turma C, este é um grupo bastante heterogéneo. Existem alunos com um desempenho muito bom, enquanto outros revelam muitas dificuldades, usufruindo de apoio pedagógico. Nalguns alunos era visível o desinteresse pelas atividades letivas e falta de atenção, afetando negativamente o seu comportamento, o bom funcionamento das aulas e a concentração e empenho dos restantes colegas. Assim, era necessário, para além de promover dinâmicas mais atrativas, chamá-los, por vezes, à atenção para a realização das tarefas propostas. Esta postura era reforçada através de frequentes faltas

de trabalhos de casa, o que pode também denunciar carência de condições para o apoio por parte dos Encarregados de Educação.

De salientar que, sobretudo os alunos do grupo C, apesar de se mostrarem motivados, revelavam algum receio em exporem as suas dúvidas e ideias, por medo de estarem incorretas. Assim, deixavam por vezes de corresponder, mostrando aí o seu lado desafiante. Para que se conseguisse captar a sua atenção e interesse, exigiam uma panóplia de experiências de aprendizagem atrativas e significativas.

Regra geral, os alunos eram pontuais e assíduos.

A ligação que se estabeleceu com as turmas desde cedo se notou e comprovou-se pelo bom ambiente que se fez sentir ao longo das regências, assim como fora da sala de aula, nos intervalos. Eram simpáticas, bem comportadas e bem-dispostas, o que coadjuvou essa relação.

Com a conclusão deste pequena jornada na escola de Santa Marta, os alunos demonstraram que, através das diversas experiências de ensino proporcionadas, aprenderam, sendo essa aprendizagem notória nos resultados obtidos nas fichas de avaliação realizadas, com a subida da maioria das suas notas.

CAPÍTULO II – Reflexão sobre a Experiência da Aprendizagem

“A experiência da aprendizagem não pode ser uma experiência ao lado da vida. A experiência do ensino não pode ser uma vivência à margem da vida. Trata-se de um percurso fértil de encontros comuns e partilhados, nos momentos amargos e nos momentos de felicidade, num contacto em que não podem segregar-se a vida da ciência e a ciência da vida.”¹¹

A intervenção em contexto educativo permitiu o contacto com distintas áreas do saber, sendo expostas neste capítulo quatro das planificações implementadas ao longo da mesma. Para a sua seleção foram considerados aspetos como o desempenho e a experiência vivida e proporcionada, tendo por base o envolvimento e tudo o que este abarca, assim como o sucesso dos alunos. Assim, apresentam-se, de acordo com a estruturação e diretrizes do curso, planificações de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, apoiadas pela respetiva reflexão. As planificações utilizadas seguem em anexo (Anexo I).

1. Português

Tema: Gramática

Conteúdo: Família de palavras e área vocabular

O início de um novo período de regências trouxe com ele os primeiros passos num novo nível de ensino e uma área disciplinar apenas, o Português, sendo aquela que menos me fascinou e menos prazer me proporcionou no decorrer da PES. Talvez por me ter deparado com uma turma completamente distinta da do 1º ciclo, a nível de atitudes e desempenhos e estar numa área disciplinar que pouco me atraia.

A aula selecionada decorreu no dia 28 de março de 2014. Principiou-se com a realização de uma atividade de pré-leitura, culminando num pequeno diálogo acerca de um dos pratos com várias manifestações na cozinha – a sopa, incluindo preferências e

¹¹ GOMES, Álvaro – *Do Som [Didáctico] do Silêncio ou... Do Mito da Esfinge e da Maiêusis como Logro*. Lisboa: Didáctica Editora, 2000, p. 85.

curiosidades sobre a mesma, de forma a criar expectativas. Partindo da palavra-chave “sopa” e privilegiando a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, promoveu-se a articulação com o texto, de modo a antecipar o seu sentido¹². Apesar de ser um tema que à partida não despertaria a curiosidade dos alunos e que se veio a comprovar pela sua primeira reação, a verdade é que a partilha se mostrou intensa. Falaram sobre o que se confeccionava nas suas casas, o que gostavam/não gostavam, sendo estimulada com curiosidades sobre outros países, acompanhada com a observação de imagens que foram circulando pela turma. Houve diálogo. Praticamente todos disseram algo e por esse motivo se elegeu esta aula, visto que se tratava de uma turma demasiado introvertida.

Esta atividade funcionou como mote para a leitura dos primeiros versos do poema “A sopa de letras”, integrante da obra em estudo “O pássaro da cabeça e mais versos para crianças”, de Manuel António Pina. Uma vez que durante a sua vida escolar os alunos devem envolver-se em variados modos de ler e aceder à leitura, realizou-se uma leitura em voz alta por parte da estagiária, a fim de potenciar o “ouvir ler”¹³ assim como treinar a produção oral do leitor.

Após uma releitura, procedeu-se à sua interpretação oral e à realização de uma atividade durante a leitura, criando-se um momento de antecipação, de modo a fomentar o envolvimento do grupo. Depois de ficarem um tanto admirados com o material distribuído, realizaram a “leitura” da sua sopa de letras na sala. As palavras “lidas” originaram uma abundante chuva de palavras (tesoura, pipoca, janela, mar, entre muitas outras). Neste momento, aludiram ao poema e fizeram uma antevisão sobre o seu desfecho, tendo todos sido da opinião que o menino aprenderia a ler.

De seguida, adotaram o papel de leitores e realizaram uma leitura integral e silenciosa. No final, fez-se uma confrontação entre o desfecho do poema e as suas previsões. Todos chegaram ao desfecho que o mesmo evidenciava.

¹² REIS, Carlos, coord. – *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009, p. 70.

¹³ SILVA, Encarnação [et al.] – *Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico: Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011, p. 30.

Por fim, foi o momento de reagir às “emoções, sensações, motivações, expectativas” que o lido despertou nos alunos¹⁴. Alguns consideraram o texto engraçado, porque uma simples sopa de letras fez com que o menino aprendesse a soletrar e depois a ler, e não só: como ele, outros meninos também poderiam aprender. Outros mencionaram o facto de o menino não querer sopa, por ser mais uma “treta”. Houve ainda quem reparasse numa outra particularidade: foi um amigo que o ajudou a ler, deixando a importante mensagem de que aprender (a ler) é fundamental, mas ter alguém que nos ajude, seja uma sopa de letras, um livro, ou amigo é algo que nunca devemos esquecer. E a lição retirada foi que o menino teve um amigo que o ajudou e que cada um de nós tem amigos prontos a ajudar. Apenas é preciso força de vontade para aprender e para querer saber sempre mais. Houve ainda quem fizesse referência ao momento a partir do qual o menino passou a gostar da sopa de letras e começado a gostar dos outros pratos. Uma vez mais, a riqueza destes comentários revelam uma participação acrescida, contrariando a passividade de outras sessões.

Por fim, retomou-se à exploração do poema, sendo colocadas algumas questões, a fim de se integrarem e sistematizarem conhecimentos e de se registarem respostas e conclusões.

Posto isto, os alunos foram questionados sobre as palavras destacadas no poema, sendo distinguidas em palavras simples e complexas. As mesmas foram caracterizadas e rapidamente afirmaram que às palavras simples se poderiam acrescentar sufixos e prefixos, não estando tão presente o conceito de afixo.

No final, foram desafiados a descobrirem outras palavras que partissem de uma palavra simples. Facilmente chegaram a um grande leque de palavras, bem como ao conceito de família de palavras. À medida que as palavras foram ditas, foram registadas no quadro. O mesmo foi realizado para as palavras “comer” e “navio”. Primeiramente, identificaram os respetivos radicais e compreenderam que também se pode formar um conjunto de palavras partindo de um mesmo radical.

¹⁴ IDEM, p. 29.

Para sistematizar este momento, no quadro branco e em grande grupo, construiu-se uma definição para o conceito, completada com o registo da família de palavras de flor, previamente apontadas, as quais foram copiadas para o caderno.

De seguida, foram confrontados com um conjunto de palavras incluídas num *PowerPoint*. Sem nada lhes ser dito, referiram que se tratava da área vocabular. Depois de elaborada e negociada a definição entre a turma, foi registada no quadro e copiada para o caderno diário, sendo completada com o exemplo projetado – área vocabular de jardim.

Nos últimos momentos da aula, procedeu-se à realização de tarefas de consolidação sobre os conteúdos abordados nesta e nas aulas anteriores e à sua correção em grande grupo pelos alunos e supervisão da professora estagiária.

A principal aprendizagem registar desta experiência recai sobre a melhoria das competências linguística e comunicativa dos alunos, que se deve tornar uma prioridade no trabalho desenvolvido dentro da sala de aula e que na turma em questão se mostrava ainda muito acanhada. É necessária a realização de atividades que trabalhem explicitamente a oralidade, de forma intencional, estruturada e sistemática, mas sobretudo de um modo que desencadeie a participação e o entusiasmo dos envolvidos.

2. Matemática

Tema: Organização e Tratamento de Dados

Conteúdo: Diagrama de caule-e-folhas

Inicialmente, a área científica de Matemática foi encarada como a mais intimidativa. Mesmo depois de ter contactado com as restantes áreas do saber, esta, por exigir tarefas motivadoras e diversificadas e ser uma disciplina que desde sempre provoca um certo desconforto e pelo preconceito que acarreta em muitos percursos escolares por ser aborrecida e não permitir experienciar aulas diferentes e estimulantes, seria a que necessitaria de uma maior dedicação e preparação.

A atribuição do tema a lecionar foi da responsabilidade da POC e recaiu sobre o domínio da Organização e Tratamento de Dados (OTD). A OTD tem uma grande influência

no quotidiano das populações, sendo, nesse sentido, importante a formação estatística, que se entende como “um conjunto de técnicas apropriadas para recolher, classificar, apresentar e interpretar um conjunto de dados”¹⁵.

Agora, numa turma em que o gosto pela Matemática era visivelmente notório e com excelentes hábitos de estudo, que muito contribuíram para uma melhor adaptação à mesma, procurou-se planificar aulas que preservassem o seu envolvimento, através da inclusão de tarefas significativas e aliciantes. Depois de uma leitura ponderada dos conteúdos e de uma pesquisa, iniciou-se a redação das planificações. Tendo como ideia de fundo que os alunos seriam as personagens principais e as palavras de Mamede que recomenda “a resolução de problemas do quotidiano identificados pelos alunos, formulando também questões que possam envolver outras disciplinas”¹⁶, foi nesta perspetiva que todo o trabalho se desenvolveu e culminou na seleção desta aula para integrar o presente relatório de estágio.

A aula selecionada decorreu no dia 19 de maio de 2014 e tratou-se de uma aula supervisionada.

Esta iniciou-se com a conclusão do gráfico de barras principiado na aula anterior, com recurso a uma apresentação *PowerPoint*. Passo a passo, obteve-se o gráfico que ilustrava as cores preferidas da turma, com um maior nível de rigor científico do que se fosse elaborado no quadro e incitando uma gestão de tempo apropriada, bem como uma aula mais dinâmica. No final, fez-se a confrontação do gráfico que os alunos construíram com o gráfico final presente na projeção, assim como a sua análise e interpretação, tendo as questões sido disponibilizadas em suporte de papel (para minimizar o tempo gasto em cópias), as respostas negociadas e, por fim, ditadas à turma.

Finalizado este momento, apresentou-se um novo estudo estatístico, que traduzia as idades das mães e dos pais da turma. Antes de iniciar-se este período de regências, efetuou-se um breve inquérito à turma, com o intento de recolher alguns dados, a fim de serem utilizados na abordagem dos conteúdos definidos para este domínio. Desta forma, reduziram-se os gastos temporais e, sobretudo, utilizaram-se dados familiares aos

¹⁵ PALHARES, Pedro, coord. – *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Porto: Lidel, 2004, pp. 53-54.

¹⁶ MAMEDE, Ema, coord. – *Tarefas para o Novo Programa: 2º ciclo*. Braga: PFCM, 2009, p. 145.

próprios alunos, o que permitiu alimentar a sua curiosidade sobre fenómenos que têm significância para eles. O seu interesse foi confirmado por um frequente questionamento sobre que estudo estatístico seria utilizado na aula. Esta estratégia ampliou o seu entendimento acerca dos conceitos estudados, pois este tipo de tarefas promove o estabelecimento de “ligações entre (...) outros saberes e a vida quotidiana das crianças”¹⁷.

A aula prosseguiu com projeção, através de uma apresentação *PowerPoint*, das idades dos pais dos alunos. Depois de ouvidos sobre como poderiam organizar este conjunto de dados, iniciou-se a abordagem ao diagrama de caule-e-folhas. Primeiramente, tal como consta na planificação, foi distribuído por cada aluno um cartão e depois de ouvirem a explicação de como o deveriam preencher, cada aluno inscreveu a idade do seu pai no mesmo. De seguida, foi exposta uma cartolina verde e colada no quadro branco, na qual se deu início à construção do diagrama de caule-e-folhas, tendo como ponto de apoio a projeção dos dados relativos às idades dos pais.

Terminada esta fase, cada aluno dirigiu-se ao quadro para incluir o seu cartão no diagrama. Este momento foi mais moroso que o previsto devido ao material utilizado para a colagem dos cartões (folhas) na cartolina.

Posto isto, realizou-se uma primeira observação, em grande grupo, do diagrama de caule-e-folhas e, seguindo as sugestões dos alunos, procedeu-se à organização das folhas por ordem crescente, de forma a facilitar a sua leitura, bem como inteirar os alunos de alguns conhecimentos científicos, o que também se verificou à medida que este foi construído. Depois, fez-se a leitura e análise completa do diagrama, a fim de conhecer-se as regras que permitiram a sua construção. Em simultâneo, realizou-se um registo sobre o mesmo, no quadro. A turma teve um papel ativo na sua elaboração, através da observação e identificação das suas regras de construção e de respostas convictas e corretas às questões orientadoras. O registo e o diagrama elaborado foram copiados para o caderno e foram, ainda, realizadas algumas questões sobre representações que não constavam no diagrama anteriormente construído.

¹⁷ MARTINS [et al.], 2002, Cit. por ANDRADE, Nívea Maria Gonçalves – *Aprendizagem da Estatística no 2º Ano de Escolaridade através de Atividades Investigativas*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2012. Dissertação de mestrado, p. 24.

Depois, os alunos foram desafiados a construir o diagrama de caule-e-folhas respeitante à idade das mães, partindo da projeção dos dados recolhidos antes de principiar as minhas regências nesta área disciplinar. Como revelaram ter adquirido os conhecimentos previamente abordados, alterei o seguimento da aula, não me tendo “agarrado” à planificação.

Ao aproximarmo-nos do término da aula, e para realizar a correção da tarefa foi selecionado um aluno para expor a sua resolução e explicá-la à turma, tendo-se, por último, registado o sumário. Na aula seguinte, os alunos foram capazes simplificar, muito facilmente, os dois diagramas num só.

Embora não tenha conseguido cumprir o que havia planificado para esta aula, penso que o balanço final foi positivo, pois orientei a discussão, demonstrando dinamismo e mostrando-me questionadora. A função do professor é fundamental para conduzir uma discussão durante a realização das tarefas, para assim o aluno estruturar o seu pensamento e construir as suas próprias conclusões¹⁸.

A primeira parte correu melhor que a segunda, visto que os materiais causaram pequenos obstáculos que, mesmo tendo-se procurado antever todos os entraves possíveis, só na aula é que efetivamente se observaram. Porém, penso que a estratégia utilizada para a abordagem do diagrama de caule-e-folhas foi envolvente, diferente e interessante. A construção de um cartaz que ilustrasse o conteúdo a abordar, teve como intuito criar um meio para lecionar sem se recorrer à escrita convencional no quadro. Desta forma, os alunos estão mais atentos e mais entusiasmados para com a aprendizagem, sendo que a afixação do material na sala de aula é um modo de reconhecerem que participaram no processo de ensino-aprendizagem, deixando-os orgulhosos.

Terminada a minha intervenção em Matemática, ficam os registos de um trabalho árduo mas profundamente gratificante, tanto pelas aprendizagens desenvolvidas por todos os intervenientes, como pela marca que deixou. Apesar de ter sido aquela que mais receava, ficou a prova que com muito trabalho e dedicação se consegue chegar à meta e

¹⁸ PIMENTEL, Teresa [et al.] – *Matemática nos Primeiros anos: Tarefas e Desafios para a Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editores, Lda, 2010, p. 115.

ter a audácia de afirmar que esta seria uma experiência que agradavelmente voltaria a repetir.

3. Ciências Naturais

Tema: O ar – Materiais terrestres suporte de vida

Conteúdo: Importância do ar para os seres vivos: fatores que alteram a qualidade do ar

Nesta turma, o desinteresse pela escola era evidente. Nesse sentido, a criação de atividades que despertassem o gosto pelas Ciências Naturais seria o principal objetivo a ter em consideração. As primeiras regências surpreenderam com o desabrochar desse gosto: a cada início de aula, a expectativa pelo que esta trazia era notória, a forma como estupefacta e curiosamente observavam a minha mesa, para tentarem perceber o que se desenrolaria através dos materiais que esta exibia, assim como as afirmações que a cada atividade deixavam escapar: “Ah, que truque de magia!”, foram determinantes para a seleção da aula abaixo apresentada, por ser um espelho de tudo o que acima foi mencionado.

A aula selecionada deveria ter decorrido no dia 6 de maio, todavia, o primeiro momento da planificação aqui anexada, alusivo à realização de uma ficha de avaliação, alongou-se mais do que previsto, necessitando os alunos de mais tempo para a sua resolução. A aula que aqui se apresenta aconteceu dois dias depois e abarcou a execução de um *roleplay* acerca da poluição e preservação da qualidade do ar. Nela tentou-se desenvolver uma política de sala de aula participativa e refletiva, com o propósito de permitir aos alunos uma aprendizagem cada vez mais autónoma e refletiva. Foi sob esta perspectiva que decidi selecionar esta aula, pelo seu carácter mais aberto, interventivo e por promover a construção de aprendizagens pelos próprios alunos, através de um diálogo livre, ainda que moderado, nascido da interação entre os aprendizes e a partilha de distintos argumentos e opiniões.

Antecipadamente, os alunos foram informados da razão que motivava a concretização do *roleplay*, sendo convocados para a participação numa assembleia de freguesia com o

intento de decidir acerca de duas propostas colocadas por duas empresas: uma pretendia a colocação de painéis solares fotovoltaicos e a outra a construção de um parque eólico na freguesia onde a turma estudava. Contudo, a junta de freguesia só poderia optar por uma das hipóteses, devendo os participantes ser unânimes na decisão. Para além disso, foram informados do papel que cada um desempenharia e alertados para previamente prepararem as suas intervenções.

Dias depois, na aula em que se desenrolou o *roleplay*, e depois de distribuídas as personagens pelos respetivos grupos, procedeu-se à partilha de informações complementares, de acordo com a perspetiva de cada grupo, a fim de enriquecer as suas intervenções, para contribuir para um melhor desempenho e evitar correr o risco de os alunos não se precaverem, sendo disponibilizados alguns minutos para a sua leitura, análise e construção de argumentos.

Posto isto, deu-se início à assembleia. Cada grupo, na sua vez, apresentou os seus argumentos contra ou a favor de uma ou de outra fonte de energia, dando, de seguida, lugar aos populares para que estes opinassem sobre os argumentos proferidos. Durante a sua realização, a estagiária procurou gerir adequadamente todas as participações, tendo o cuidado para que todos os intervenientes se manifestassem. O debate que daí germinou despoletou um momento de aprendizagem descontraído, no qual os alunos partilharam as suas ideias. O pensar e refletir sobre o assunto em análise, possibilitou que expusessem propostas interessantes, oportunas e criativas. Apontaram medidas para reduzir a poluição ou o efeito dessas fontes de energia no dia a dia da freguesia, vantagens e desvantagens de cada fonte de energia. Desta forma potenciaram a atividade e expressaram as suas opiniões, sem o receio de que estivessem incorretas, como evidenciaram noutras aulas. Esta tarefa permitiu também consciencializar para a problemática da poluição, sendo nosso dever também o de aludir, tanto quanto possível, à sua sensibilização, por ser imposta à escola uma enorme parcela de responsabilidade na formação de cidadãos conscientes. O *roleplay* permitiu sobretudo que desenvolvessem um entendimento mais profundo sobre o tema em discussão, pois todos recordaram

vários conceitos e tanto uns alunos como outros aperfeiçoaram a sua compreensão, eliminando contradições ou incertezas existentes¹⁹.

Por fim, a decisão ficou a cargo da população e, após realizada a votação, esta recaiu para a colocação de painéis fotovoltaicos. No final, ainda houve tempo para questionar os alunos sobre a sua verdadeira opinião, que denunciou alguns adeptos do parque eólico. A votação fez com que a questão inicialmente lançada não fosse colocada de parte, funcionando como auxílio na condução da atividade.

O facto de se utilizar o *roleplay* na sala de aula é um modo de cativar os alunos, levando-os a encarar o ensino de outra forma, pensando que na escola podem aprender de modo inovador e entusiasmante. Aliado a isto, considerou-se pertinente a inclusão de atividades que envolvessem a Interdisciplinaridade. Pretendeu-se dar oportunidade aos alunos de adquirir conteúdos da área disciplinar de Ciências Naturais aliando, simultaneamente; as áreas de Tecnologias da Informação e Comunicação, através das pesquisas efetuadas previa e autonomamente pelos próprios; a área de Expressão Dramática, por permitir o desenvolvimento da expressividade de uma forma lúdica; e a área de Português, através do trabalho explícito da oralidade. Os estabelecimentos de ensino devem promover cada vez mais o “desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar, permitindo a integração natural das aprendizagens específicas das diferentes áreas do conhecimento”²⁰, para um ensino familiar, dinâmico e eficaz que permita ao aluno relacionar o que sabe com situações extraídas da realidade.

¹⁹ ALVERMANN, Donna E.; DILLON, Deborah R.; O'BRIEN, David G. – *Discutir para Comprender el Uso de la Discusión en el Aula*. 2ª ed. Madrid: Visor, 1998, p. 24.

²⁰ ALVES, Élia Maria Oliveira Sousa – *O Portefólio Multidisciplinar Movido através do Conceito e-Portfólio - como Dispositivo de Integração Curricular – Contributos para o Sucesso Educativo*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2010. Dissertação de mestrado, p. 21.

4. História e Geografia de Portugal

Tema: Portugal nos séculos XV e XVI – de Portugal às ilhas atlânticas e ao Cabo da Boa Esperança

Conteúdo: Crise do século XIV e condições para a expansão marítima portuguesa e instrumentos e técnicas de navegação

Ao elaborar as planificações de História e Geografia de Portugal procurou-se investir em aulas que motivassem os alunos para esta área do saber, que desafiassem o desenvolvimento da sua linguagem, bem como o seu comportamento afetivo, contribuindo para a compreensão e gosto pela mesma. Nesse sentido, privilegiou-se a utilização de apresentações *PowerPoint*, que implicaram a análise e seleção de imagens retiradas do manual, bem como de outros recursos pedagógicos, de modo a tornar o conteúdo menos abstrato e mais apelativo e concretizador das aprendizagens. A utilização deste tipo de material proporciona o desenvolvimento de diversos comportamentos que se manifestam no “interesse pela aula, o aluno a aprender a ouvir os outros, formular questões, confrontar ideias, opiniões, esperar a sua vez para falar”²¹, etc. Além disso, o uso de documentos de texto e imagens possibilita a explicação dos acontecimentos e a introdução à análise crítica, necessitando o aluno de selecionar a informação que este considere mais pertinente²².

Decidiu-se incluir neste relatório a aula do dia 5 de maio, sendo a terceira e penúltima aula lecionada desta área disciplinar, por ter sido a que possibilitou a intervenção de toda a turma e a ocorrência de uma autêntica “chuva de ideias”, assim como de uma vasta panóplia de questões.

A aula iniciou-se com a colocação de uma questão-problema acerca da situação em que se encontrava o país devido à crise do século XIV, que deu início à abordagem de uma nova unidade. Esta tarefa desencadeou a criação de uma chuva de ideias entre toda a turma e culminou na elaboração, em grande grupo, de uma síntese sobre os principais resultados da crise.

²¹ RODRIGUES, Henrique – *O Papel Formativo da História*. Viana do Castelo: policopiado, 1988, p. 12.

²² IDEM, p. 8.

Seguidamente, e através de um suporte digital, designadamente uma apresentação *PowerPoint*, os alunos foram confrontados com uma breve passagem do documento “A Economia dos Descobrimentos Henriquinos”, de Vitorino Magalhães Godinho, ilustrativo das condições que potenciaram a realização da expansão portuguesa.

Após a sua leitura e análise foram projetadas, uma a uma, algumas questões, as quais tinham sido previamente facultadas em suporte de papel, e, depois de ouvidas e discutidas, foram projetadas as respostas corretas e copiadas para o caderno. Esta estratégia foi adequada e motivadora, visto ter promovido a participação ativa dos alunos através do debate das ideias/respostas e um maior controlo científico e ortográfico com a posterior projeção das respostas.

Posteriormente, avançou-se para as técnicas e instrumentos de navegação utilizados pelo infante D. Henrique e que contribuíram para o domínio dos mares pelo povo português. Neste momento recorreu-se à projeção de imagens de cada um dos instrumentos de navegação, entre eles: caravela, quadrante, balhastilha, bússola e carta náutica e a registos no quadro preto, bem como a associações com a atualidade para a compreensão da técnica de bolinar. Esta parte da aula despertou interesse da turma pelo facto de terem surgido várias dúvidas e questões sobre como as navegações decorreram na época, como os marinheiros operavam os instrumentos e por Viana do Castelo ser uma cidade com forte ligação ao mar e possuir vestígios do período em estudo. A valorização das ideias e a curiosidade dos alunos contribuiu para a existência de uma maior participação e diálogo, especialmente dos alunos que, regra geral, não têm o hábito de se exporem e intervirem na aula.

Em suma, acredita-se que a utilização de uma apresentação *PowerPoint* permitiu que todos os alunos acompanhassem o ritmo da aula, para o qual também contribuíram as fotocópias atempadamente distribuídas, de modo a que fosse dada uma maior atenção ao aluno e assim colocada em ação uma das maiores virtudes que um professor deverá possuir – o saber ouvir, pois como diz Rodrigues “saber ouvir é um dos melhores “ingredientes” para uma boa aula. Dedicar a maior atenção a qualquer solicitação dos alunos é a maior prova que o professor-amigo pode dar à turma”²³.

²³ IDEM, p. 10.

5. Orientação para a Área do Projeto

A História e Geografia de Portugal é muitas vezes uma disciplina pouco prazerosa para os alunos, por considerarem-na necessária de muita memorização, pela utilização de estratégias por parte de alguns professores que não a tornam atrativa e interessante. Em compensação, desde cedo que fui motivada, tanto em casa como na escola, para esta área do saber. Muitas foram as brincadeiras em que fingi ser docente desta área disciplinar e foram outros tantos os momentos em que ouvi o meu pai contar-me o que tinha aprendido acerca desta disciplina, quando ele próprio frequentava a escola, pois a matéria lecionada era bem diferente da que atualmente se aborda, o que me fascinava. Durante os 2º e 3º ciclos sempre encarei a História com um enorme desejo por saber mais. Tinha gosto em ler a matéria que seria abordada no dia seguinte, para participar na aula, ainda que apresentasse uma postura um tanto tímida. Todavia, nas aulas toda a timidez que me caracterizava desvanecia-se. Recordo-me, também, de elaborar aprazivelmente os apontamentos para as fichas de avaliação e por várias horas “cantarolar” os conteúdos pela casa e imediações.

Passo a passo, fui construindo o meu percurso académico. Aquando da minha ingressão no Ensino Secundário, inesperadamente optei por um curso voltado para as Ciências Exatas. Esta decisão não me trouxe quaisquer arrependimentos, tendo-se mostrado um atalho relevante para o continuar desta caminhada. No entanto, este interesse foi aumentando mais ainda, talvez pelo facto de, em todas as etapas do meu percurso pessoal e académico, ter contactado com saberes, locais, gentes, pormenores, conteúdos e docentes que alimentaram esse gosto.

Desde meados da Licenciatura que existia uma outra área e um tema do meu agrado definido para o desenvolvimento deste relatório. No entanto, a permanência deste gosto determinou que a minha escolha incidisse sobre a disciplina de HGP. Uma vez que a turma era grande, a distribuição dos alunos pelas áreas em que seria desenvolvida a investigação teve como critério a média de cada um. Este critério não afetou o seu

decorrer nem interferiu nos anseios da maioria dos mestrandos. Com uns pequenos ajustes, todos ficaram satisfeitos.

Antes de iniciar-se a PES II, a procura por um tema há muito que me atormentava. Os dias foram correndo até que nasceu o intento de, na minha investigação, incluir alguma temática alusiva à iconografia. Ao contactar com a turma na qual o estudo se realizaria, percebi que os alunos evidenciavam um imenso desagrado por esta disciplina, acalentando os meus pensamentos iniciais. Do seu lado, o Professor Cooperante mostrou-se angustiado com a questão tempo: apresentava um enorme atraso para o cumprimento do programa, o que impedia a utilização de qualquer uma das minhas aulas para a investigação, por se resumirem a quatro sessões apenas. Após uma conversa com o Professor Orientador, pensou-se aliar o estudo da iconografia do manual à perspectiva dos alunos sobre as suas representações iconográficas, num momento exterior às aulas de HGP, para assim se tentar compreender qual a visão das crianças acerca desta temática.

PARTE II

O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I – Introdução

Recomeça...
Se puderes,
Sem angústia e sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro,
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade.

E, nunca saciado,
Vai colhendo
Ilusões sucessivas no pomar.
Sempre a sonhar
E vendo,
Acordado,
O logro da aventura.
És homem, não te esqueças!
Só é tua a loucura
Onde, com lucidez, te reconheças.²⁴

Nesta segunda parte do trabalho, apresenta-se a investigação desenvolvida no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada II, numa das três turmas do 5º ano, sendo referido o problema em estudo e as respetivas questões orientadoras, assim como o seu desenvolvimento e os procedimentos adotados ao longo de cinco capítulos.

Neste capítulo introdutório expõe-se a orientação para este trabalho investigativo, aborda-se a orientação para o problema, a pertinência do estudo e, por fim, identifica-se o problema e as questões orientadoras que sustentam a investigação.

²⁴ TORGA, Miguel – *Miguel Torga: Diário*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2011, p. 20.

1. Orientação para a Investigação

Antes de principiar a PES II, procedeu-se à distribuição dos mestrandos pelas áreas de investigação existentes. Após saber-se que o relatório de estágio se desenvolveria em História e Geografia de Portugal, realizou-se uma primeira reunião com o Professor Doutor Henrique Rodrigues. Nela partilhou-se o interesse de explorar um tema que aliasse a HGP à iconografia, mais concretamente sobre o contributo das fontes iconográficas para a construção do conhecimento histórico. Como se tratava de um tema usual e sobre o qual já se haviam realizado vários estudos, ficou a ideia de explorar algo que associasse a HGP à iconografia. Foi assim aconselhado a realização de um primeiro levantamento de obras e a análise do Programa da disciplina, com o intuito de seleccionar temáticas que se revelassem interessantes, de forma a orientar, delimitar e, eventualmente, definir uma temática a estudar.

Aquando das pesquisas e das reuniões com Professor Orientador, decorria a primeira fase da PES II. A prática pedagógica iniciou-se com uma semana de reconhecimento da escola e apresentação aos Professores Cooperantes de cada uma das áreas. Seguiram-se três semanas de observação, que permitiram conhecer e familiarizar com as três turmas, contactar com os respetivos POC e perceber que métodos e estratégias utilizavam nas suas aulas. Nestes primeiros dias de trabalho de campo, aprenderam-se os “os cantos à casa” e ganhou-se à vontade para trabalhar e para que também os participantes ficassem mais à vontade²⁵. Em simultâneo, planificava-se a primeira fase de regências, enquanto se dava a busca pelo tão desejado tema que sustenta o presente relatório.

A segunda fase da PES correspondeu à prática pedagógica propriamente dita. Este processo contemplou a lecionação de quatro áreas disciplinares e cada disciplina foi lecionada durante três semanas.

A escolha de um tema constituiu, para um investigador iniciante, um dos momentos mais árduos no decorrer do processo de investigação²⁶. No entanto, vários fatores

²⁵ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 1994, p. 123.

²⁶ TUCKMAN, Bruce W. – *Manual de Investigação em Educação: Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 38.

confluem para a sua determinação, desde experiências pessoais, um detalhe ou pessoa, o interesse por uma área ou o aparecimento súbito de uma ideia.

Todo o processo que envolve a escolha de um tema não é fácil. Existem muitas dúvidas e incertezas. Procura-se algo pertinente e que, sobretudo, leve a bom porto. É fulcral tomarem-se decisões, mas “não se trata apenas da redacção de uma pergunta, mas da formulação de uma pergunta que se deverá enquadrar num determinado campo científico, (...) que levará à descoberta de novos e importantes conhecimentos”²⁷. O anseio por saber o que efetivamente se pretende descobrir com a investigação torna-se desmedido. Vê-se o tempo correr a “passos largos”. Uma maior demora pode dificultar ou impedir o acesso aos participantes envolvidos e os dados recolhidos podem mostrar-se insuficientes. Tudo contribui para uma maior inquietação. É assim essencial que se “defina com exactidão aquilo que se pretende descobrir com a investigação”²⁸.

Esse sentir começaria a desvanecer-se antes de iniciar uma das aulas observadas de HGP. No corredor, uma aluna aborrecida por ter novamente a disciplina acabou por confidenciar o seu desagrado pela rotina das aulas. Essas aulas repartiam-se em dois momentos: no primeiro abordavam-se os conteúdos estabelecidos para aquele dia, através da leitura de um texto explicativo incluído no manual, enquanto no segundo se davam respostas a um conjunto de quesitos, baseados em documentos escritos e iconográficos. De facto, a aluna tinha razão, como se verificou ao longo das aulas observadas. E o que se poderia fazer? Os caminhos possíveis eram vários. Tendo como ponto de partida a iconografia, tema que havia suscitado interesse e que se pretendia explorar de alguma forma, surge, instantes depois, a ideia: e porque não descobrir a relação dos alunos com a apresentação iconográfica do manual de HGP? Este poderia ser um dos caminhos para o aperfeiçoamento dos manuais escolares, tendo por base o seu público-alvo. Visto que se procura a colaboração dos professores para construção dos manuais, porque não atribuir também esse papel aos alunos, e assim proporcionar-lhes um maior envolvimento e uma diferente visão sobre o manual e a HGP?

Depois de apresentada e discutida a ideia com o PO e os restantes orientandos, acordou-se que esta seria a decisão mais sensata: um tema que aliasse o estudo da

²⁷ SOUSA, Alberto B. – *Investigação em Educação*. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2009, pp. 44-45.

²⁸ IDEM, p. 44.

iconografia ao manual de HGP, tendo como plano de fundo as concepções dos alunos acerca das representações iconográficas do manual. A mesma foi agradavelmente recebida pelo POC.

Numa investigação em educação, de índole qualitativa, o plano da investigação vai sendo traçado à medida que se desenvolvem os processos, se familiariza com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados²⁹. Nela, “o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente”³⁰. Se a questão tempo já provocava um grande desassossego, a existência de um número reduzido de aulas de HGP para a PES II (apenas quatro) com conteúdos programáticos extensos, complicaram a articulação da temática com a disciplina a lecionar, dificultando seriamente a sua utilização para a recolha de dados.

A confiança persistia. Acreditava-se que toda a dificuldade viria a compensar e tudo se tornaria mais concreto.

Em função do objetivo traçado, o meio para o alcançar passava necessariamente pela planificação de um momento que propiciasse a articulação de um conteúdo programático à investigação.

Como o tempo era um grande entrave, o presente estudo viria a resultar obrigatoriamente no recurso a um tempo extra aula – “Pequenos grandes artistas”. O ânimo despoletou quando a sua implementação foi finalmente possível. Aos discentes foi dada a possibilidade de participação para a execução de uma tarefa que consistia na realização de uma página de manual. Com ela relacionaram-se fontes iconográficas e espaços onde se desenrolaram acontecimentos significativos da História de Portugal, particularmente o património construído de Viana do Castelo, tendo os alunos como seus principais destinatários e fortalecendo o estudo em causa.

Tudo isto permitiu dar a conhecer um pouco da personalidade de cada aluno. De uma forma motivadora, autónoma e responsável, evidenciou-se toda a sua capacidade de comunicação, tornando todo este processo interdisciplinar mais fácil e prazeroso.

²⁹ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos, o. c.*, p. 83.

³⁰ IDEM, *Ibidem*.

2. Orientação para o Problema

A História e Geografia de Portugal é uma das disciplinas em que as suas aprendizagens têm como elemento principal o manual escolar. Em muitas salas de aula, este ocupa um lugar primordial, particularmente no Ensino Básico, sendo, na maioria das vezes o material mais utilizado. Por esse motivo, tem uma enorme representatividade na sala de aula, constituindo, em alguns casos, uma importante fonte de informação para o professor. Os manuais escolares assumem um papel preponderante na organização e realização dos processos de ensino-aprendizagem e têm vindo a sobreviver a distintas políticas educativas e curriculares, nos mais diversos contextos culturais³¹.

Deve, também, ter-se em consideração o facto de o manual representar um ponto de interesse para vários sujeitos, desde professores, alunos, editoras a Encarregados de Educação e, de cada um, mediante a função que este desempenha, esperar do manual o seu melhor. Esta representatividade há muito que é comprovada por vários registos históricos da educação e do ensino e enaltecida pelo grande número de autores que expõem a sua visão acerca do manual escolar. Entre eles, destacam-se Richaudeau, Gérard e Roegiers, Rodrigues e Choppin, que apontam o manual como o principal recurso pedagógico dos alunos³². Apple alude à preponderância deste recurso no seio escolar, mais especificamente dentro da sala de aula³³. Para além deste último autor, outros analisam-no em função do professor, como é o caso de Tormenta. O primeiro defende-o como um precioso instrumento para a planificação de aulas, enquanto o segundo entende que os manuais elaborados para os alunos aparecem em função do professor,

³¹ MORGADO, José Carlos – *Manuais Escolares: Contributo para uma Análise*. Porto: Porto Editora, 2004, p. 25.

³² RICHAUDEAU, 1986, GÉRARD e ROEGIERS, 1998, RODRIGUES, 1999, e CHOPPIN, 1992 e 2000, Cit. por CARVALHO, Graça – *As Imagens dos Manuais Escolares: Representações Mentais de Professores e Alunos relativamente à Presença de Imagens nos Manuais Escolares e à sua Eficácia Pedagógica – Da Investigação às Práticas I* [Em linha]. Lisboa: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa, 2011, p. 61. [Consult. 20 mar. 2014]. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2814/1/As%20imagens%20dos%20manuais%20escolares.pdf>.

³³ APPLE, Michael W. – *Manuais Escolares e Trabalho Docente: Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didática Editora, 2002.

como forma de substituir os programas disciplinares, uma vez que são eles o alicerce para a planificação e organização de aulas e atividades³⁴.

No que aos materiais curriculares diz respeito e nomeadamente ao Programa de História e Geografia de Portugal, denota-se uma ausência de referências para o manual. No entanto e relativamente aos materiais iconográficos, verifica-se que estes constituem um dos recursos fundamentais, que devem ser explorados, com o intuito de desenvolver o gosto pelo estudo³⁵. A verdade é que o volume das ilustrações nos manuais tem vindo a aumentar nos últimos anos. Na atualidade, a iconografia representa aproximadamente 50% do manual³⁶.

De acordo com o perfil da turma em questão, constatou-se um predomínio desagradado pela disciplina de HGP. Os manuais desta área disciplinar apresentam uma grande variedade e quantidade de imagens, que se prestam a cumprir variadíssimos propósitos que ultrapassam a aquisição de aprendizagens e contemplam outras características que promovem fascínio e atração. Uma vez que, para a faixa etária em questão, estas características constituem uma mais-valia, optou-se por enveredar pela análise das características iconográficas partindo do manual de História e Geografia de Portugal.

Em conversa com o Professor Orientador, considerou-se mais sensata a opção por este tema. Neste sentido, a proposta de realização de uma página de manual, criada pelos próprios alunos, surgiu com o intuito de despertar o gosto pela escola, mais precisamente, pela História e como forma de apelar aos conhecimentos que possuíam acerca da temática selecionada para a execução da tarefa proposta.

³⁴ APPLE, Michael W. – *Manuais Escolares e Trabalho Docente: Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didática Editora, 2002; TORMENTA, José Rafael – *Manuais escolares: Inovação ou Tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

³⁵ MINISTÉRIO, Educação da – *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico: 2º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, s.d.. Vol. 2, pp. 95-96.

³⁶ CARVALHO, Graça – *As Imagens dos Manuais Escolares: Representações Mentais de Professores e Alunos relativamente à Presença de Imagens nos Manuais Escolares e à sua Eficácia Pedagógica – Da Investigação às Práticas I*, o.c., p. 63.

3. Relevância do Estudo

Ao longo dos tempos, o ensino da História e Geografia de Portugal foi abominado pelo facto de alguns professores a transformarem numa disciplina de memorização. Recuando ao período do Estado Novo, observa-se um exemplo perfeito de uma sociedade que, baseando-se num livro único e expositivo, fora formada dentro destes moldes – era obrigada a memorizar factos, datas e nomes históricos e impedida de recorrer à crítica³⁷. Esta perspetiva deixou marcas que perduraram até aos nossos dias, contudo uma utilização adequada e pertinente do manual pode tornar-se num útil instrumento de trabalho, capaz de ele próprio despertar o gosto pelo estudo da HGP nos alunos³⁸, permitindo-lhes intervenções conscientes e interativas³⁹.

Em Portugal, o interesse por questões referentes aos manuais escolares é relativamente recente. A massificação do ensino determinou um aumento na sua produção, transformando-o numa fonte significativa de rendimento para editoras e autores. Estes últimos parecem ocupar-se apenas dos conteúdos, delegando a apresentação às editoras que, ou “não arriscam inovações editoriais, limitando-se a replicar modelos que obtiveram sucesso junto de professores e alunos”, ou “não encontram justificação pedagógica que sustente a necessidade de mudança”⁴⁰.

Por outro lado, é verdade que os manuais de História e Geografia cada vez mais se encontram adequados, com uma organização pertinente, procurando alcançar os objetivos de ensino e servir de ponto de partida para quase todas as lições. Os alunos, a cada início de ano letivo, anseiam pelo livro, para desfrutarem avidamente das suas gravuras⁴¹. As imagens são também elas responsáveis pela qualidade das aprendizagens e, por isso, um valioso contributo para o processo de ensino-aprendizagem.

³⁷ RODRIGUES, Henrique – *Didáctica e Pedagogia do Ensino da História: Um Conjunto de Experiências*. Viana do Castelo: policopiado, 1986, p. 9.

³⁸ PESTANA, Manuel Inácio – *Didáctica da História: Guia de Introdução Didáctica*. Coimbra: Atlântida Editora, 1973, p. 58.

³⁹ RODRIGUES, Henrique – *Didáctica e Pedagogia do Ensino da História: Um Conjunto de Experiências*, o.c., p. 9.

⁴⁰ CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, pp. 7-8. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

⁴¹ PESTANA, Manuel Inácio – *Didáctica da História: Guia de Introdução Didáctica*, o.c., p. 58.

O papel da iconografia na disciplina de HGP é por isso fundamental, pois constitui um dos principais meios que permite a transmissão de informação, para além de pôr os alunos em contacto indireto com diversas fontes iconográficas. A HGP vive muito da utilização de elementos iconográficos, sejam eles fotografias, ilustrações, mapas, gráficos, entre outros. Estes elementos possibilitam a recriação de situações que não poderiam ser reconstruídas de outro modo e funcionam, ainda, como uma ferramenta importante para atrair a atenção e a curiosidade dos alunos.

A utilização da iconografia na sala de aula deve permitir ao aluno formular hipóteses, extrair as suas conclusões, através da análise e exploração dos mais variados elementos iconográficos, apoiados pelo texto informativo, com o objetivo último de construir o seu conhecimento histórico e desenvolver as suas competências.

As imagens são cada vez mais definidas, mais apelativas e configuram um universo visual muito forte. A literacia visual é, portanto, um dos domínios das Educações Histórica e Geográfica que deve ser explorado com os alunos, seja qual for o ano de escolaridade. Assim, e aliando o desagrado verificado na disciplina de História por uma percentagem considerável de alunos a um “mundo da imagem” como o nosso, com o qual somos bombardeados diariamente, seja nos contextos pessoal, escolar e profissional, pretende-se analisar a presença da imagem no manual de HGP, tendo por base a visão dos alunos. Nesse sentido, é necessário saber o que lhes agrada, para que ler e interpretar o manual seja algo intuitivo, que a sua organização seja coerente, funcional e estruturada, tendo como meta o seu público-alvo. E porquê? Porque os manuais são feitos para os alunos e visam o desenvolvimento de uma atividade satisfatória. Os alunos são os seus principais utilizadores, fazendo por isso sentido centrar este estudo neles e de uma forma praticamente inédita dar-lhes voz sobre uma temática que tanto lhes diz respeito, embora ainda negligenciada. A investigação poderia ser estendida ao corpo docente, mas tendo em conta que existe um trabalho diário em torno dos manuais no qual os professores estão já implicados, considerou-se importante relevar o ponto de vista do corpo discente.

Este estudo, através da construção de uma página de manual, permite semear o gosto pela disciplina, assim como levar os alunos a aprenderem sem a exigência da

memorização, de modo informal, autónomo, seguindo o seu próprio ritmo, ampliando as suas vivências e desenvolvendo o seu sentido crítico.

Como complemento à investigação, a criação de grelhas de análise procura também observar as características das imagens, tendo por base o manual utilizado pelo estabelecimento escolar onde decorreu a PES, de modo a proceder ao levantamento de dados acerca do mesmo.

4. Problema e Questões de Investigação

Através da investigação em questão pretende-se compreender como a iconografia é entendida pelos alunos na disciplina de História e Geografia de Portugal, tendo como amostra os alunos da turma que cooperaram nesta investigação e como objeto de estudo não só as crianças e as suas representações iconográficas quanto ao manual, mas também o próprio manual de História e Geografia de Portugal.

Deste modo, o problema em estudo foi orientado pelas seguintes questões:

2. Como se caracteriza, tendo por base estudos científicos, a iconografia do manual de 5º ano de História e Geografia de Portugal?
3. Qual é a interpretação dos alunos face aos elementos icónicos presentes no seu manual de HGP?
4. Aos olhos dos alunos, como é que se deve caracterizar a iconografia dos manuais de História e Geografia de Portugal?

CAPÍTULO II – Estado da Arte

Neste capítulo é feita a fundamentação teórica da temática em estudo. A revisão de literatura corresponde aos temas fundamentais para o enquadramento do estudo, sustentada por estudos empíricos.

O presente capítulo divide-se em quatro tópicos essenciais.

O primeiro é introduzido pelo “O Manual Escolar”, tema que fala da relevância do manual, não só na sala de aula e para o aluno, mas também na comunidade e sociedade que o rodeiam, assim como da sua incidência no quotidiano dos seus utilizadores. A estes aspetos acrescentam-se noções e funções que concernem ao manual, consoante vários pontos de vista e que contribuem para o seu carácter vital e insubstituível à escola e à educação em geral.

A seguir, as atenções dirigem-se para a imagem. Nesta parte pretende-se abordar “A Imagem: História, Etimologia e Designações”. Como subentendido, inclui-se assim uma curta alusão à história da imagem, relevando-se três momentos cruciais para o seu desenvolvimento. É também realizada uma análise às raízes etimológicas do termo, a fim de se compreender as origens e sentidos distintos que a palavra “imagem” possui.

E, no final, tendo por base o contributo de investigadores e especialistas, são apresentadas definições que explicam a abrangência e complexidade do conceito de imagem e a existência de inúmeras designações a ela associadas.

O ponto “A Iconografia nos Manuais Escolares” alude ao papel da imagem no interior do próprio manual e às mudanças que experienciou nas últimas décadas. Nele realizam-se referências a vários sistemas de classificação que possibilitam a análise das imagens segundo diversos especialistas, como o grau de iconicidade, a simplicidade e complexidade de uma imagem, a forma como as ilustrações representam a realidade, a caracterização de aspetos morfológicos e funcionais e a tipologia que habitualmente os manuais escolares adotam para categorizar as imagens.

Deste segmento do trabalho faz igualmente parte uma breve alusão à função das imagens nos manuais, à qual se agrega um leque de funções relativas às informações que as imagens pretendem transmitir; a referência às características das imagens nos manuais

escolares; a utilização da cor na página fundada em estudos empíricos realizados; e contando ainda com as condições que são impostas para a seleção de imagens.

Este campo finda com as condições importantes para se conseguir uma boa ilustração (força de sugestão), o valor pedagógico das ilustrações e são ainda enunciados estudos respeitantes à quantidade das imagens nos manuais assim como às razões para os alunos terem apreço pelo manual de HGP.

Para concluir, dá-se a conhecer o movimento “Arte Manuelina”. Nele é explicitada a origem controversa deste tipo de manifestação artística. Realiza-se também a sua caracterização através da exemplificação de elementos que a incorporam e aos quais deve a sua inspiração. É feita referência à sua incidência nos mais diversos domínios, desde a arquitetura, escultura, pintura, impressão de livros até às artes preciosas, bem como a testemunhos da sua presença por todo o país, salientando-se a região do Alto Minho (Viana do Castelo, em especial).

1. O Manual Escolar

Numa época dominada pelos suportes informáticos e digitais, o manual escolar continua a ser “o recurso pedagógico mais utilizado na sala de aula”⁴². Nas últimas décadas, tem-se difundido e assumido um lugar cada vez mais importante na rotina dos estabelecimentos de ensino. Apesar de ser repudiado por muitos, preserva, ainda, o título de ““senhor” do ensino”⁴³, afigurando-se como algo equivalente à própria escola⁴⁴.

Este recurso surgiu como uma necessidade de reforçar a instrução, aquando do aparecimento das classes. Com a invenção da imprensa, a sua importância torna-se rapidamente considerável⁴⁵ e intensifica-se pelas diversas possibilidades e formas de utilização que pode ter, tanto na sala de aula como em casa, por poder ser utilizado pelos próprios professores, alunos, individualmente ou em grupo e constituir um apoio ou um “programa disciplinar”. A sua valência levou a que o designassem por “utilitário polivalente”⁴⁶.

No que diz respeito à definição de manual escolar, para Gérard e Roegiers, este consiste num “instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”⁴⁷, enfatizando-o como um recurso didático.

Para Apple, a noção de manual é entendida como “vasta”. Na sua perspetiva, inclui o próprio manual, que define o currículo estandardizado e característico de um determinado ano escolar, a ideia de que o manual não envolve somente aquilo que os alunos realizam na sala de aula e que os docentes utilizam. Ele compreende outros livros

⁴² DUARTE, José B., org. – *Manuais Escolares: Mudanças nos Discursos e nas Práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011, p. 11.

⁴³ TORMENTA, José Rafael – *Manuais escolares: Inovação ou Tradição?*, o.c., p. 11.

⁴⁴ PAULO, 2001, Cit. por RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2005. Dissertação de mestrado, p. 43.

⁴⁵ JEAN VIAL, 1982, Cit. por TORMENTA, José Rafael – *Manuais escolares: Inovação ou Tradição?*, o.c., p. 55.

⁴⁶ CHOPPIN, 1992, Cit. por MORGADO, José Carlos – *Manuais Escolares: Contributo para uma Análise*, o.c., p. 37.

⁴⁷ GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier – *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora, 1998, p. 47.

e outras propostas direcionadas a educadores e público em geral, para auxiliar nas decisões acerca do que deve ser ensinado e de qual deve ser a função do docente⁴⁸.

Choppin encara-o como um dos “utilitários da classe”. O manual é produzido para funcionar como base para o ensino de uma área disciplinar. O mesmo autor sugere ainda que o manual expõe “o conteúdo do programa, seguindo uma progressão claramente definida, segundo a forma de lições ou sequências. Estas obras são sempre concebidas para uma utilização colectiva (na sala de aula) ou individual (em casa)”⁴⁹.

Das perspetivas apresentadas, considera-se que a definição apresentada por Gérard e Roegiers é um tanto básica e direta, limitando o manual a um instrumento que favorece o processo de aprendizagem. Já a de Choppin pende para uma perspetiva idealista, enquanto a última se mostra mais realista, na medida em que exhibe o que se verifica em muitas salas de aula. A ótica de Apple aparenta ser a mais plausível, pela versatilidade e abrangência que demonstra, possibilitando a existência de um acompanhamento constante e de diversos percursos de aprendizagem, em que o manual pode assumir uma função prioritária ou acessória.

Até ao momento, ressalta a ideia tradicional de nas práticas educativas o manual estar associado à representação de um plano de conteúdos a lecionar e de ser o ‘reflexo’ ou mesmo o “próprio” currículo. Tal acontece porque é habitual os professores analisarem o cumprimento do programa disciplinar através da observação do número da página do manual, pois “está cada vez mais racionalizado e ligado à avaliação de programas e de medidas de competência, especialmente ao nível básico”⁵⁰. Dele depende uma maior ou menor relevância dos temas abordados e o envolvimento dos alunos na construção dos seus conhecimentos. Assim, os alunos tornam-se capazes de compreender e explicitar a realidade⁵¹. No entanto, varia a forma como os professores estruturam as situações de ensino-aprendizagem que os manuais contemplam e como estes materiais regulam as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem em geral. É verdade que,

⁴⁸ APPLE, Michael W. – *Manuais Escolares e Trabalho Docente: Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didática Editora, 2002, p. 14.

⁴⁹ CHOPPIN, 1992, Cit. por RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*, o.c., p. 43.

⁵⁰ APPLE, Michael W. – *Manuais Escolares e Trabalho Docente: Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*, o. c., p. 63.

⁵¹ MORGADO, José Carlos – *Manuais Escolares: Contributo para uma Análise*, o.c., p. 8.

muitas vezes, as tarefas planificadas têm por base o manual, como se este fosse o próprio programa da unidade disciplinar, a dita “bíblia”, pois são poucos os que os excluem das suas rotinas⁵². O manual dá confiança e coerência ao professor para poder observar a evolução das aprendizagens dos seus alunos⁵³. A vida escolar vive portanto em torno do manual.

O manual constitui, sem dúvida, um pilar fundamental e uma ferramenta de trabalho para alunos e professores. Por outro lado, deve-se defender o recurso a outros materiais didáticos, a fim de se promoverem aprendizagens diversificadas.

Além do que já foi referido, os manuais detêm uma elevada importância como “agentes difusores de uma dada cultura científica”⁵⁴ e da “identidade nacional”, por envolverem e desenvolverem um sistema complexo de relações sociais⁵⁵. Eles mostram o que realmente acontece no interior de um estabelecimento de ensino, dentro e fora da sala de aula.

Os manuais ao exporem a cultura dominante nos programas escolares, transmitem e certificam logicamente os saberes que se considera que os alunos devem aprender na escola e proporcionam assim o “desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo”⁵⁶.

Finalmente, o manual é entendido como reforçador das relações profissionais do corpo docente, uma vez que dá sentido ao trabalho escolar, facilitando a sua organização e as relações sociais nas quais se desenvolve⁵⁷.

Apesar da importância que envolve os manuais, estes não são o único recurso pedagógico para professores e alunos. Embora sejam essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, procura-se que, cada vez mais, adquiram uma função secundária na implementação de estratégias⁵⁸. Devem tornar-se mais ‘abertos’ e

⁵² BRITO, A., 1999 – A Problemática da Adoção dos Manuais Escolares. Critérios e Reflexões. In Castro, Rui Vieira de [et al.], org. – *Manuais escolares: Estatuto, Funções, História: Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998, p. 142.

⁵³ Masseron, 1994, Cit. por TORMENTA, José Rafael – *Manuais escolares: Inovação ou Tradição?*, o.c., p. 9.

⁵⁴ MORGADO, José Carlos – *Manuais Escolares: Contributo para uma Análise*, o.c., p. 26.

⁵⁵ CORREIA e MATOS, 2001, Cit. por MORGADO, José Carlos – *Manuais Escolares: Contributo para uma Análise*, o.c., pp. 25-26.

⁵⁶ MORGADO, José Carlos – *Manuais Escolares: Contributo para uma Análise*, o.c., p. 27.

⁵⁷ CORREIA e MATOS, 2001, Cit. por MORGADO, José Carlos – *Manuais Escolares: Contributo para uma Análise*, o.c., p. 25.

⁵⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1989, Cit. por RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*, o. c., p. 42.

‘abrangentes’, para dispensarem o excesso de conteúdos que os caracterizam e assim favorecer a inclusão de informação significativa para o público-alvo, para nele impelir uma atitude “dinâmica” e “interventiva” e fomentar a construção de aprendizagens relevantes e a sua reflexão⁵⁹.

Para finalizar, e não descurando a complexidade e versatilidade que o termo “manual escolar” abrange, pode dizer-se que o mesmo tem um estatuto preponderante, porque possui funções privilegiadas e é através dele que “os alunos estruturam, adquirem e avaliam a esmagadora maioria dos seus saberes e conhecimentos”. O manual inclui, num só, “um produto de consumo, um suporte de conhecimentos escolares, um veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e (...) um instrumento pedagógico”⁶⁰. Estas ideias são também partilhadas por Duarte, que descreve os manuais escolares como portadores de “um conjunto de mensagens que visam corresponder aos objectivos de ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas e currículos e, ao mesmo tempo, veículo de uma cultura pedagógica e escolar”⁶¹, salientando a influência que os manuais escolares têm e que não se resume apenas às práticas pedagógicas realizadas e aos objetivos de ensino. Eles vão mais além: afetam a forma como os professores desempenham a sua profissão, os tipos de conhecimentos que se veiculam na escola e, naturalmente, as decisões que se tomam em relação a essas questões⁶². Como já foi observado, o manual é desta forma um símbolo da própria escola, um elemento completamente vital e intrínseco à mesma.

⁵⁹ MORGADO, José Carlos – *Manuais Escolares: Contributo para uma Análise*, o.c., pp. 27-28.

⁶⁰ CHOPPIN, 1992, Cit. por IDEM, p. 37.

⁶¹ DUARTE, José B., org. – *Manuais Escolares: Mudanças nos Discursos e nas Práticas*, o.c., p. 45.

⁶² MORGADO, José Carlos – *Manuais Escolares: Contributo para uma Análise*, o.c., p. 25.

2. A Imagem: História, Etimologia e Designações

Desde que se conhece, “a imagem constitui uma forma mediatizada de percepção” utilizada pelo homem⁶³. A sua abrangência despoletou um enorme interesse, tornando-se alvo de diversos estudos nas mais distintas áreas, desde a Filosofia, História, Psicologia, Linguística, Sociologia até às Artes.

Numa primeira fase, realiza-se uma breve referência à evolução histórica da imagem, ainda que esta tenha conhecido três momentos cruciais relacionados com o avanço tecnológico, enunciam-se outros decisivos para o desenvolvimento da mesma.

O homem, “por todo o lado (...) deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até à época moderna”⁶⁴. Estas foram as primeiras representações da escrita e constituíram os primeiros meios de comunicação para os seres humanos, pois “imitam, esquematizando visualmente, as pessoas e os objetos do mundo real”⁶⁵.

As primeiras representações a serem reconhecidas como imagens remetem precisamente para o período pré-histórico, para as pinturas conservadas no interior das grutas e abrigos, pintadas com recurso a corantes, instrumentos de pedra, restos de comida, entre outros⁶⁶. As pinturas rupestres funcionaram como um modo de eternizar a função da imagem, concretizando o desejo humano de exprimir o seu quotidiano⁶⁷. Estas, assim como os frescos decorados nos palácios romanos e nas catedrais medievais, permanecem durante muitos séculos associadas ao mágico e ao religioso, como uma forma de conhecer e ver o mundo⁶⁸.

⁶³ ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis*. Braga: CEFOPE – Universidade do Minho, 1993, p. 8.

⁶⁴ GELB, 1973, Cit. por JOLY, Martine – *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70, Lda, 2008, p. 18

⁶⁵ JOLY, Martine – *Introdução à Análise da Imagem*, o.c., p. 18.

⁶⁶ SOLAR, David; VILLALBA, Javier, dir. – *A Pré-história*. In *História da Humanidade*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2007. Vol. 3, p. 114 e p. 117.

⁶⁷ ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis*, o.c., pp. 16-17.

⁶⁸ IDEM, p. 16.

Essas representações prosperaram, surgindo imagens com dimensão humana, utilizando o mais diverso tipo de materiais (mármore, cerâmica, etc.) e que são meticulosamente trabalhadas pelos artistas⁶⁹.

Mais tarde, na Idade Média, as imagens, os frescos, as tapeçarias, o aparecimento de novas tendências nas esculturas e nos vitrais e a sua proliferação utilizaram-se como simbologia religiosa, com a intenção de instruir religiosamente as populações de fiéis⁷⁰.

No Renascimento, com o recurso à “mecanização e reprodução múltipla, alarga-se significativamente o horizonte da imagem”⁷¹, através do aparecimento e incremento de técnicas de gravação em madeira ou cobre e da disseminação da prensa, mesmo que existissem limitações relativamente à quantidade de exemplares reproduzidos⁷². Este constitui o primeiro momento fulcral à evolução histórica da imagem. A interpretação atribuída até ao momento à imagem desaparece, passando de elemento “mágico-religioso ou (...) decorativo” a um “objeto de valor estético e económico”⁷³. Este período histórico fica reconhecido como “a idade de ouro da iconografia, (...) cujas representações estão plenas de alusões cultas cada vez mais complexas e eruditas”⁷⁴. Na altura, “a dignidade da arte definia-se pela sua capacidade de se igualar a outras atividades intelectuais reconhecidas”, como a poesia e a literatura⁷⁵.

Posteriormente, a eclosão da revolução industrial no século XVIII coincide com a segunda época de evolução da imagem, a qual incita o desenvolvimento de “novos suportes e sistemas de impressão, (...) reprodução e difusão”⁷⁶. Neste momento, há o desenvolvimento de técnicas de fotografia, contribuindo para a cópia a cores de algumas pinturas expostas em museus, a expansão das artes gráficas e para uma fase de reprodução em massa de imagens⁷⁷.

⁶⁹ IDEM, p. 17.

⁷⁰ IDEM, *Ibidem*.

⁷¹ ZUNZUNEGUI, 1986, Cit. por IDEM, p. 18.

⁷² RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual, o.c.*, p. 61.

⁷³ ZUNZUNEGUI, 1986, Cit. por ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis, o.c.*, p. 18

⁷⁴ SARAIVA, José Hermano, dir. – *Europa: Séculos XVI-XVIII*. In *História Universal*. Lisboa: Publicações Alfa, 1985. Vol. 6, p. 100.

⁷⁵ IDEM, *Ibidem*.

⁷⁶ ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis, o.c.*, p. 19.

⁷⁷ RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual, o.c.*, p. 61.

O progresso dos processos relativos à produção e impressão de imagens converte-as “num instrumento privilegiado capaz de recriar o mundo à nossa volta e de simular a própria realidade”⁷⁸. Já no princípio da década de 90, a imagem assume a responsabilidade de estimular “a recriação de um universo comunicacional”⁷⁹, sendo este o seu último momento evolutivo. A partir daqui, ocorre a sua banalização e a mesma torna-se num “produto natural da própria comunicação”⁸⁰.

No que concerne à história do étimo da palavra «imagem», esta conquistou várias designações com sentidos e origens distintos, incluindo vários domínios em todas as áreas do conhecimento. Por isso, interessa agora partir das raízes do vocábulo, com o intuito de tentar situar o campo semântico em que o mesmo se insere.

Santos Zunzunegui, quando questionado sobre os motivos que levaram ao aparecimento, pela primeira vez, do conceito de imagem, alude à “hipótese do lago como o despoletar da produção icónica”. O *homo sapiens* ao observar a sua imagem refletida nas águas do lago deparou-se com a repetição icónica de si próprio⁸¹. Da mesma forma, a etimologia antiga menciona que a palavra «imagem», de raiz latina *imitari*, significa “reproduzir por imitação» qualquer tipo de imagem, seja ela táctil, visual ou sonora”⁸². Para a maioria das pessoas, é exatamente essa a conceção de imagem, representando a “reprodução parcial de algo ou uma realidade que se assemelha a outra”⁸³. Ela surge, também, como um substantivo latino, *imago*, interpretado como sinónimo de figura, sombra ou imitação e “traduz o carácter de representação que uma imagem possui por analogia ou semelhança com o objeto”⁸⁴.

O termo «imagem» possui igualmente raiz grega, proveniente de *eikon* (ícone, retrato) e, semiologicamente, ícone refere-se a “todo o signo que originalmente tem

⁷⁸ BAUDRILLARD, Jean, 1984, Cit. por ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis*, o.c., p. 19.

⁷⁹ ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis*, o.c., p. 19.

⁸⁰ RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*, o.c., p. 61.

⁸¹ ZUNZUNEGUI, Santos, 1989, Cit. por ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis*, o.c., p. 16.

⁸² ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis*, o.c., p. 19.

⁸³ IDEM, p. 29.

⁸⁴ IDEM, p. 20.

certa semelhança com o objeto a que se refere ”⁸⁵. Esta tem sido a mais utilizada pelos especialistas, que pretendem afastar-se das heranças filosófica e religiosa das antecedentes, gerando vários neologismos provenientes da palavra ícone (iconografia, icónico, etc.)⁸⁶.

Para finalizar, surge a menção a uma última raiz etimológica, em que o termo imagem vem de *YEM* (raiz celta) e que significa duplicar, fazer em dobro⁸⁷.

A imagem tem vindo a ser estudada por variadíssimos especialistas e investigadores, que propuseram algumas definições, no decorrer das últimas décadas.

Nos inícios do século XX, Ludwig Wittgenstein, defende que a imagem é o que “fazemos ou construímos como um objeto artificial”⁸⁸.

Na década de setenta, para J. Gibson, imagem consiste num “complexo conjunto de raios luminosos transportando toda a informação cromática espacial produzida pelo objeto e de que essa «imagem» é representação”⁸⁹.

Berger apoia que a imagem é “qualquer visão recriada ou reproduzida (...) uma experiência ou conjunto de aparências que foi separada do lugar e do instante em que apareceu pela primeira vez e preservada por uns momentos ou uns séculos”⁹⁰.

Um outro autor, Jean Cloutier, afirma que a “a imagem é um objeto suporte que apenas tem significação em função da representação visual que lá está desenhada, gravada ou fotografada”⁹¹.

Segundo Hamm, a imagem é, geralmente, a “re-presentação”, o “voltar a representar (...) da realidade” e, simultaneamente, o partilhar do conhecimento que o autor possui acerca dela⁹².

Por fim e mais recentemente, a Academia de Ciências de Lisboa exhibe uma definição que reúne, de uma forma sucinta e coerente, cada uma das definições anteriormente

⁸⁵ IDEM, *Ibidem*.

⁸⁶ THIBAUT-LAULAN, 1976, Cit. por RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual, o.c.*, p. 60.

⁸⁷ TADDEI, 1979, Cit. por IDEM, *Ibidem*.

⁸⁸ WITTGENSTEIN, Ludwig, 1921, Cit. por ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis, o.c.*, p. 31.

⁸⁹ GIBSON, J., 1974, Cit. por ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis, o.c.*, p. 30.

⁹⁰ BERGER, 1975, Cit. por ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis, o.c.*, p. 31.

⁹¹ CLOUTIER, Jean, 1975, Cit. por IDEM, p. 31.

⁹² HAMM, 1986, Cit. por IDEM, p. 38.

expostas, mostrando, que apesar de terem decorrido algumas décadas desde que foram redigidas, ainda se encontram atualizadas⁹³.

As declarações destes investigadores demonstram que se pode caracterizar a imagem em concordância com o que, através de uma realidade, se pretende transmitir, expressar ou comunicar, dependendo somente da percepção do observador⁹⁴.

O termo «imagem», devido à trivialidade que apresenta, derivada das várias utilizações a que diariamente é exposta e da facilidade que tem para ser compreendida, ostenta uma diversidade de significados, que dificultam a elaboração de uma definição simples, tornando-a numa palavra complexa com inúmeras designações. Quando se quer referir a uma imagem, pode-se estar a referir a um cartaz, uma pintura rupestre, uma imagem mental, um graffiti, etc. Concorda-se assim que “designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços do visual e (...) depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz e a reconhece”⁹⁵.

O carácter universal da imagem revela-lhe um grande leque de aplicações, que culminaram em distintas práticas e no desenvolvimento de noções complexas nas mais diversas áreas, que vão de campos tão diferenciados como o entretenimento, conhecimento ou a religião e que se tornaram resultado de toda uma história, de uma panóplia de significados e designações, levadas a cabo por muitos especialistas e investigadores. Tal contribuiu fortemente para o desenvolvimento de uma teoria acerca da imagem, que, inevitavelmente, demonstra a complexidade que a imagem acarreta, visto que funciona, também, como “uma representação codificada da realidade, mostrando o modo como a sociedade se representa a si mesma”⁹⁶.

A enorme abrangência da palavra “imagem” mostra-se evidente, tal é a redundância verificada nestes últimos parágrafos, mas seja qual for o tema no qual se insere, torna-se claro que apenas uma definição ressalta: a imagem é uma representação, uma imitação

⁹³ LISBOA, Academia de Ciências – *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo, 2001, Vol. 2, p. 2028.

⁹⁴ ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis*, o.c., p. 32.

⁹⁵ JOLY, Martine – *Introdução à Análise da Imagem*, o.c., p. 13.

⁹⁶ ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis*, o.c., p. 30.

de uma realidade, seja ela definida ou abstrata, que apenas é condicionada pela interpretação de quem a recria.

3. A Iconografia nos Manuais Escolares

As imagens viram a sua inclusão na literatura escolar a partir do século XVII⁹⁷. A partir das décadas de 50 e 60 é notória uma diminuição do texto nos manuais e noutros materiais. Até esse momento, a imagem funcionava como elemento que dava forma ao discurso e captava a atenção, enquanto o texto era tido como o elemento mais importante⁹⁸. Atualmente, esta tendência inverteu-se e incluem cada vez mais imagens nos manuais, de acordo com a faixa etária e a disciplina. É assim natural que as funções do texto e da imagem se tenham alterado e o texto tenha passado a preencher os espaços vazios ou a explicar o que as imagens não clarificavam. O aparecimento da cor foi um grande sucesso para os manuais, através do incremento dos processos tipográficos, que potenciou o seu desenvolvimento⁹⁹.

No campo iconográfico existem diversos sistemas de classificação, que se sustentam em diferentes parâmetros e que possibilitam a análise de imagens. Uma dessas variáveis é o grau de iconicidade. Uma imagem pode ser mais ou menos icónica, conceito que se refere à escala de iconicidade e, de doze níveis, o maior grau é atribuído à representação mais real e detalhada do objeto e o mais baixo à mais abstrata¹⁰⁰. Desta forma, o próprio objeto apresenta o maior grau de iconicidade, enquanto o menor grau é ocupado pela

⁹⁷ GIORDAN, 1990, Cit. por DUARTE, José B., org. – *Manuais Escolares e Dinâmica da Aprendizagem: Podem os Manuais Contribuir para a Transformação da Escola?*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010, p. 119.

⁹⁸ COSSETTE, 1979, Cit. por CARVALHO, Graça – *As Imagens dos Manuais Escolares: Representações Mentais de Professores e Alunos relativamente à Presença de Imagens nos Manuais Escolares e à sua Eficácia Pedagógica – Da Investigação às Práticas I* [Em linha]. Lisboa: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa, 2011, p. 63. [Consult. 20 mar. 2014]. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2814/1/As%20imagens%20dos%20manuais%20escolares.pdf>.

⁹⁹ SEGUIN, 1989, Cit. por RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*, o.c., p. 49; GUBERN, 1992, Cit. por DUARTE, José B., org. – *Manuais Escolares e Dinâmica da Aprendizagem: Podem os Manuais Contribuir para a Transformação da Escola?*, o.c., p. 119.

¹⁰⁰ CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 154. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

sua descrição por símbolos¹⁰¹. Choppin organiza as imagens em fotografias, desenhos e esquemas, conforme a escala decrescente de iconicidade. Nos critérios gerais de avaliação dos manuais escolares do sistema nacional são considerados, ainda, os mapas e os gráficos, respeitando a sequência anterior¹⁰².

A simplicidade ou a complexidade de uma imagem advém sobretudo da bagagem cultural de quem a observa, ou seja, depende da familiaridade/conhecimento que o aluno tem da mesma, o que também poderá fazer variar o grau de iconicidade: imagens simples podem ter um grau baixo de iconicidade e vice-versa¹⁰³.

A classificação das imagens pode assim realizar-se de acordo com a forma como representam a realidade. Podem intitular-se representativas, simbólicas ou convencionais. As primeiras substituem a realidade de forma analógica. Por sua vez, as simbólicas atribuem conceitos a formas visuais e as convencionais substituem a realidade através de signos arbitrários acordados¹⁰⁴.

Uma outra classificação tem por base a caracterização de aspetos morfológicos (relativos à aparência) ou funcionais (remetem para o papel da imagem em relação ao texto).

Relativamente aos aspetos morfológicos realçam-se duas tipologias. A primeira caracteriza as imagens conforme determinados atributos como a cor, o tipo de desenho, entre outros. Enquanto a segunda classifica-as como realistas, analógicas (por implicarem similaridade) e lógicas (diagramas)¹⁰⁵.

Jiménez e Perales apresentam uma outra tipologia de cariz morfológico, categorizando as imagens em figurativas, simbólicas e mistas, de acordo com os elementos gráficos que incluem¹⁰⁶.

¹⁰¹ MOLES, 1968, Cit. por IDEM, p. 172-173.

¹⁰² CHOPPIN, 1992, Cit. por RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*, o.c., p. 49.

¹⁰³ CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 173. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

¹⁰⁴ IDEM, *Ibidem*.

¹⁰⁵ CARNEIRO, 1997, Cit. por DUARTE, José B., org. – *Manuais Escolares e Dinâmica da Aprendizagem: Podem os Manuais Contribuir para a Transformação da Escola?*, o.c., pp. 122-123.

¹⁰⁶ JIMÉNEZ e PERALES, 1997, Cit. por IDEM, p. 123.

Mais recentemente, Cavadas estabeleceu uma tipologia morfológica para as imagens habitualmente usadas nos manuais, classificando-as em fotografias, ilustrações, esquemas, gráficos e mapas¹⁰⁷. Por seu lado, Carvalho define quatro tipos de imagem: o informativo (fotografia), o convencional (mapas, gráficos, esquemas e simbologia), a ilustração (desenhos) e os documentos históricos (fotografias, pinturas e desenhos, que pertencem a épocas anteriores, mas que tornam possível o acesso a informação histórica)¹⁰⁸.

No que respeita à tipologia funcional, salienta-se a classificação de Carneiro, que determina três funções básicas para a imagem: motivadora, explicativa e retencional¹⁰⁹. Ainda Carneiro, juntamente com Amador, propuseram quatro categorias de análise para a função didática por elas desempenhadas, designadamente explicativa, motivadora, metalinguística e catalisadora de experiências. A explicativa procura que a imagem simplifique o modo de compreender e de reter a informação do texto, podendo ainda incluir informação suplementar. A metalinguística tem a imagem como principal fonte de informação, sendo mais importante que a mensagem verbal. A imagem na função catalisadora de experiências possibilita ao aluno a realização de atividades ou experiências¹¹⁰. Tendo em conta que o presente estudo não procura analisar a relação entre a imagem e o texto, não será dada continuidade a esta temática.

Existem outras categorizações sobre as imagens estabelecidas por alguns autores, como Janiszewsky¹¹¹, que definem critérios mais específicos. Para não tornar o trabalho exaustivo, não serão descritas.

Nos manuais escolares, as imagens desempenham diversas funções. Assumem a função cognitiva, pois transmitem informações, para que, através delas, se possa aprender. Podem possuir um papel persuasivo, por auxiliarem a aquisição de novos

¹⁰⁷ CAVADAS, 2008, Cit. por IDEM, *Ibidem*.

¹⁰⁸ CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 191. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

¹⁰⁹ CARNEIRO, 1997, Cit. por DUARTE, José B., org. – *Manuais Escolares e Dinâmica da Aprendizagem: Podem os Manuais Contribuir para a Transformação da Escola?*, o.c., p. 124.

¹¹⁰ AMADOR e CARNEIRO, 1999, Cit. por IDEM, pp. 124 - 125.

¹¹¹ JANISZEWSKY, 1990, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, pp. 173-174. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

conhecimentos, promoverem a alteração de atitudes e comportamentos¹¹². E, por último, contemplam uma função informativa, visto que lhes é inevitável a transmissão de informações¹¹³. No entanto, num manual escolar, a prioridade da imagem deve ser a função pedagógica. Deve contribuir com informação original e não aparecer incompleta, pois pode limitar a análise do aluno¹¹⁴. As ilustrações mostram-se eficazes quando permitem uma melhor compreensão e assimilação da matéria e um melhor desempenho cognitivo do aluno¹¹⁵.

Apesar das imagens poderem desempenhar várias funções, todas convergem para a construção do conhecimento. É, nesse sentido, necessário saber que tipo de imagem mais contribui para esse objetivo. A fotografia colorida fornece muita informação, pois permite uma representação do real dado o seu elevado grau de iconicidade. Mas também o desenho pode possuir um maior grau de iconicidade e também ele fornecer informação. Os esquemas, como simplificam a informação, facilitam a compreensão da mensagem¹¹⁶.

Alguns investigadores, como Aparici, Matilla e Santiago, classificam as imagens de acordo com as informações que pretendem transmitir¹¹⁷:

- Motivadora – ao interagir com o texto, as suas características específicas ajudam a motivar o aluno para a aprendizagem.
- Vicarial – representa um objeto em substituição do objeto que não é possível de expor. É o caso das imagens fotográficas de monumentos, cuja visualização é relevante para a compreensão do texto.

¹¹² COSSETE, 1982, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 172. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

¹¹³ CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 172. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

¹¹⁴ SPRENG, 1976, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 174. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

¹¹⁵ LEVIE, 1987, Cit. por IDEM, *Ibidem*.

¹¹⁶ CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, *Ibidem*. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

¹¹⁷ APARICI, MATILLA e SANTIAGO, 2000, Cit. por IDEM, pp. 174-175.

- Explicativa – simplifica acontecimentos ou processos impossíveis de observar no seu todo. São exemplos os esquemas ou desenhos.
- Informativa – é a imagem que inclui a informação principal e não o texto.
- De facilitação ou redundante – a imagem apresenta uma informação já exposta no texto, a fim de reforçar a sua mensagem.
- Estética ou expressiva – tem o propósito de equilibrar a página, a sua decoração.

Richaudeau, apoiando-se em investigações realizadas, expõe algumas características das imagens nos manuais escolares e refere-se também à utilização da cor na página¹¹⁸:

- As imagens devem apresentar detalhes úteis consoante o nível de ensino em que se vão inserir, pois a sua compreensão diminui com a presença de detalhes inúteis e com a ausência dos necessários;
- A compreensão aumenta quando as imagens são familiares. O inverso pode causar falhas na interpretação;

Neste ponto há alguma discordância, visto que as imagens apenas podem ser familiares até a um dado momento, em função da realidade que pretendem transmitir ou da sequência pedagógica adotada. Por vezes, a familiaridade das imagens poderá mesmo funcionar como limitação, pois já existe uma interpretação prévia da mesma que poderá influenciar ou até viciar a perspetiva a estudar.

- A ilustração de qualquer processo deve ter tantas imagens isoladas quantos forem os passos do processo;

Não, necessariamente. Existem passos que poderão não exigir imagens, respeitando da mesma forma a sua leitura, a fim de não existirem imagens em excesso ou completamente dispensáveis.

- As imagens devem ser o mais realistas possível. Qualquer técnica que reduza a sua iconicidade reduz a compreensão da mensagem;
- A escolaridade está diretamente ligada à compreensão das imagens que:

¹¹⁸ RICHAUDEAU, 1979, Cit. por IDEM, pp. 177-178.

- Contêm significados simbólicos;
 - Necessitam de capacidade de abstração;
 - Devem ser decifradas como uma narrativa;
 - Não se relacionam com o cotidiano do leitor.
- A educação do leitor é mais relevante que a sua idade na interpretação das imagens, embora esta também seja tida em conta;
 - Uma imagem a cores atrai mais do que outra a preto e branco;
 - Cores intensas e imagens com grandes contrastes, a preto ou a cores, podem tornar-se irritantes se colocadas muito próximas dos textos;
 - O tamanho da imagem é proporcional à sua capacidade de cativar o leitor;

A capacidade de uma imagem não depende apenas do seu tamanho para cativar o aluno, mas também de muitas outras características, como a cor, a iconicidade, o conteúdo, etc., anulando assim a ideia de proporcionalidade.

- Uma imagem reduzida, a preto e branco, acompanhada por um breve comentário e isolada numa página branca, cativa mais que um grupo de imagens a cores, dispostas umas ao lado das outras, sem estarem separadas por espaços em branco.

Logicamente que uma única imagem numa página cativará mais, pois uma maior partilha de informação numa página leva inevitavelmente a uma menor atenção dedicada a cada elemento. Os manuais podem utilizar esta evidência para destacar um único elemento reduzindo ou até mesmo eliminando os restantes à sua volta. Todavia, é fundamental que seja bem pensada, sendo ela o único sujeito da página e, portanto, o único objeto a ser alvo de análise.

A seleção de uma imagem impõe várias condições e para o mesmo autor tem em conta as seguintes indicações¹¹⁹:

¹¹⁹ IDEM, p. 178.

- A escolha de uma ilustração não deve basear-se somente nas suas qualidades próprias. Deve inserir-se num projeto pedagógico estruturado e proposto pelo manual;
- A imagem deve relacionar-se com o assunto tratado no texto e adaptar-se ao tipo de ensino em que se insere o manual. A imagem e o texto, por serem elementos interdependentes, devem constituir-se como um todo;
- A disposição na página da unidade texto/imagem, deve ter em conta os processos de leitura de texto e imagem e a ordem pedagógica de leitura da informação em causa;
- A sequência das imagens deve respeitar a ordem lógica de exposição da informação.
- Quando a imagem tem por objetivo introduzir um assunto ou motivar o aluno, a paginação deve valorizá-la: em grande formato, pode ocupar a página esquerda, deixando a página direita para o texto. Se for de menor formato, deve ser colocada no cimo da página do texto ou no cimo de uma coluna de texto;
- Quando a ilustração serve para ilustrar um texto, deverá ser colocada à sua direita;

O autor está a entrar em aspetos demasiado pormenorizados. Cada situação é particular e deve ser estudada individualmente e no contexto. Este aspeto não pode ser interpretado como uma regra, já que a ilustração pode facilmente ser associada ao texto sem estar necessariamente à sua direita.

- O impacto de uma imagem relaciona-se com as suas dimensões e cor;

Neste ponto podem ser também integradas todas as outras características, como a iconicidade, o conteúdo, entre outras, nas quais o contexto assume um destaque central.

- O contexto onde se insere a imagem contribui para atrair o leitor. Uma imagem de cores escuras é valorizada por grandes margens brancas, enquanto uma ilustração de cores muito claras é valorizada pela textura cinza do texto que a rodeia. Já um conjunto de imagens, quer a preto e branco,

quer coloridas, deve ser repartido pelas páginas de texto e não agrupado numa só página ou em consecutivas.

Este ponto atesta o juízo anterior relativamente à contextualidade.

- Os critérios estéticos ocupam um lugar secundário em relação aos pedagógicos. Eles não podem ser negligenciados na escolha da ilustração, pois contribuem para a formação do gosto dos alunos.

É verdade que os critérios estéticos não devem ser tidos como primordiais. São também eles importantes a nível organizacional e visual, por captarem a atenção do aluno e facilitarem a sua leitura.

Neste seguimento, importa agora aludir a uma das condições mais importantes para se conseguir uma boa ilustração, nomeadamente a “força da sugestão”¹²⁰. Esta pode ser conseguida através de uma fotografia, um desenho a cores ou simplesmente um desenho e depende da faixa etária a que se destina. É igualmente importante atender à qualidade da informação que a imagem transmite. Esta qualidade é alcançada quando se opta por desenhos ilustrados a cores. Os desenhos ilustrados promovem a motivação pedagógica e permitem atingir os objetivos pedagógicos definidos. Para ser uma boa ilustração, deve ser clara, precisa e o mais realista possível, não permitindo a existência de imprecisões e ambiguidades na sua leitura. Ela deve relacionar-se diretamente com o texto que a acompanha¹²¹.

Posteriormente, Gérard e Roegiers preocuparam-se com o valor pedagógico das ilustrações, agrupando-as em quatro níveis¹²²:

- 1º – A eliminação da ilustração inviabiliza totalmente a compreensão do conteúdo.
- 2º – Contribui com determinadas informações que não estão contidas no texto. A sua eliminação limita a compreensão do conteúdo.

¹²⁰ SEGUIN, 1989, Cit. por RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*, o.c., p. 50.

¹²¹ IDEM, *Ibidem*.

¹²² GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier – *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*, o.c., p. 196.

3º – Contribui com uma informação paralela à informação principal da aprendizagem.

4º – Tem um papel meramente ilustrativo ou motivador/decorativo.

Nos últimos anos têm sido muitos os investigadores, sobretudo estrangeiros, a se debruçarem sobre a quantidade de imagens nos manuais. A pesquisa relativa a esta temática assim como aos restantes tópicos que integram este capítulo permitiu verificar que esses estudos foram desencadeados por investigadores estrangeiros e que, em Portugal, só recentemente é que começaram a surgir estudos nesse âmbito, que abaixo se expõe.

Dois estudos levados a cabo por Richaudeau e Britton, Binkley e Woodward, demonstram que a percentagem de imagens em relação ao texto depende da área disciplinar e do nível de ensino a que o manual se destina e que não deve ultrapassar os 50%¹²³. Gérard e Roegiers chegaram à mesma conclusão¹²⁴. Guerra atesta a importância da disciplina e que as imagens chegam a ocupar mais espaço impresso do que o próprio texto, pois verifica-se “um abundante uso (e abuso) da imagem como elemento de ruptura da monotonia do texto gráfico”¹²⁵. Um estudo recente sugere para os manuais de HGP, nos 5º e 6º anos de escolaridade, um rácio de 65% de texto e 35% de imagens¹²⁶. Os resultados exibidos por Carvalho demonstram que a maioria dos manuais de HGP não ultrapassa os 50% de área com imagens, como aconselhável¹²⁷.

¹²³ RICHAUDEAU e BRITTON, BINKLEY e WOODWARD, 1979; 1993, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 180. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

¹²⁴ GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier – *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*, o.c., p. 195.

¹²⁵ GUERRA, 1984, Cit. por RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*, o.c., p. 49.

¹²⁶ LASPINA, 1998, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 180. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

¹²⁷ CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, pp. 215-216. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

Mandl e Levin comprovaram que a informação icónica é mais facilmente memorizada do que a verbal e mais ainda quando inserida com a textual¹²⁸. Desta forma, os alunos aprendem melhor os conteúdos, mas é necessário que antes aprendam a ler as imagens¹²⁹. Duchastel, no entanto, defende que esta relação não se constata¹³⁰. Chester e Ravitch mostram até que as crianças japonesas, apesar de possuírem manuais com poucas imagens e muito texto, têm bons desempenhos¹³¹, corroborando a ideia de Walpole que declara que os alunos que não sabem retirar conhecimentos a partir das imagens e dos gráficos, não atribuem importância a este material¹³². Para Souza e Goldberg assim como para Abel e Kulhavy, quando a imagem não ilustra informação relevante, promove a dispersão e não melhora a capacidade de recordar a informação¹³³.

Tyson-Bernstein e Woodward afirmam que o espaço atribuído às ilustrações deve ser secundário à matéria apresentada em texto, porque é através dele que ocorre transmissão de conhecimentos¹³⁴. Outra investigação sugere que muitas ilustrações não potenciam a aprendizagem. Esta garante não saber se os livros com muita ilustração ajudam o aluno a estudar melhor ou o motivam a estudar mais¹³⁵.

Importa por fim aludir às razões que contribuem para os alunos apreciarem o manual de HGP. Para Carvalho, estas incidem sobre o facto de estar bem organizado, apresentar informação variada, explicar bem a matéria, gostarem dela e por contemplar muitas imagens¹³⁶.

A importância dada atualmente à imagem é bem visível nos manuais escolares, tendo em conta que também eles procuram tornar-se livros cada vez mais atrativos e eficazes.

¹²⁸ MANDL e LEVIN, 1989, Cit. por CARVALHO, Graça – *As Imagens dos Manuais Escolares: Representações Mentais de Professores e Alunos relativamente à Presença de Imagens nos Manuais Escolares e à sua Eficácia Pedagógica – Da Investigação às Práticas I* [Em linha]. Lisboa: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa, 2011, p. 63. [Consult. 20 mar. 2014]. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2814/1/As%20imagens%20dos%20manuais%20escolares.pdf>.

¹²⁹ PAIVIO, 1980, Cit. por IDEM, *Ibidem*.

¹³⁰ DUCHASTEL, 1980, Cit. por IDEM, *Ibidem*.

¹³¹ CHESTER e RAVITCH, 2004, Cit. por IDEM, p. 64.

¹³² WALPOLE, 1999, Cit. IDEM, *Ibidem*.

¹³³ SOUZA e GOLDBERG, 1978, Cit. por IDEM, p. 63; ABEL e KULHAVY, 1986, Cit. por IDEM, *Ibidem*.

¹³⁴ TYSON-BERNSTEIN E WOODWARD, 1989, Cit. por IDEM, p. 64.

¹³⁵ CHALL e CONRAD, 1991, Cit. por IDEM, *Ibidem*.

¹³⁶ CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 297. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

No entanto, tal como noutras áreas em que a imagem muitas vezes se transforma em poluição visual para quem as observa e não consegue reagir a um tão grande número de estímulos, também esta problemática deve ser antecipada nos manuais escolares, visto que deles depende a qualidade pedagógica. Assim, a preferência por uma melhor qualidade da imagem em detrimento de uma grande quantidade de elementos iconográficos será a fórmula ideal para uma informação eficaz e agradável, dado que as investigações não comprovam que exista uma relação direta entre a existência de ilustrações num texto e o aumento da sua compreensão. Fez-se mesmo referência a estudos que sugerem que muitas ilustrações falham como potenciadoras da aprendizagem.

No final de contas, cada criança apresenta uma maneira particular de aprender, devendo assim ser exposta a diferentes tipos de materiais iconográficos para que aprecie e construa conhecimentos durante a sua leitura.

4. A Arte Manuelina

A arte manuelina floresceu nos finais do século XV, ainda no reinado de D. João II e nos princípios do século XVI, sobretudo durante o governo de D. Manuel I e de D. João III¹³⁷.

Esta arte é uma manifestação artística nacional e mostra o apogeu económico, marítimo e comercial alcançado pelos Descobrimentos portugueses no século XV¹³⁸.

Em 1842, Francisco Adolfo Varnhagen ao comparar os Jerónimos com outras obras do reinado de D. Manuel encontra elementos comuns entre elas. Intuitivamente, mas reconhecendo “a unidade formal das obras” e o seu “ar de família”, define e classifica a *architectura manuelina* como estilo. Num período em que é “moda” a procura de estilos arquitetónicos que espelhem o espírito de um povo, os seus valores e invenções

¹³⁷ PINTO, Ana Lúcia; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas – *Arte em Portugal*. In *A Grande História da Arte*. Lisboa: Porto Editora, LDA. 2006. Vol. 19, p. 95.

¹³⁸ IDEM, *Ibidem*.

completamente originais, Varnhagen credibiliza o povo de um estilo nacional, coincidindo com o auge vivido naquele período¹³⁹.

É com Edgar Quinet que o manuelino adquire uma “incontornável conotação marítima e exótica”, após este realizar uma leitura vigorosa dos Jerónimos, em 1857¹⁴⁰. Muitos autores concordam assim que esta arte surgiu do encontro de elementos de vários estilos, através de influências locais trazidas pelos Descobrimentos, transformando-a numa decoração criativa, que se difundiu por todo o território português dos séculos XV e XVI¹⁴¹. Nela os motivos da heráldica régia e da pátria uniram-se a elementos naturalistas provenientes da fauna e da flora marítimas e às experiências vividas pelos navegadores além-fronteiras¹⁴². Em 1952, consagra-se como um estilo associado aos descobrimentos marítimos e a um “naturalismo exuberante”¹⁴³. Há, porém, quem refute esta ideia e afirme que o manuelino “não foi um estilo (...) único e exclusivo de Portugal” e que não existem referências claras à Expansão Portuguesa e aos Descobrimentos. Um desses autores, Joaquim de Vasconcelos, contesta as definições de Varnhagen¹⁴⁴. Esta contradição é justificada pelo facto de conter motivos que poderiam ser retirados da agricultura, como as cordas, e pela forma portuguesa de construir não ser diferente da de outras terras da Europa, como Castela, França ou Flandres. Também nelas se verificaram alterações e também ela se tornou mais “pesada”, “abundante” e “exuberante”, com ornamentos extraídos da Natureza¹⁴⁵. Houve, nesta perspetiva, uma produção e propagação internacional, que foi adotada em Portugal.

Criaram-se assim duas correntes críticas: a nacionalista - havia realmente um estilo português da época da Expansão e a internacionalista que negava a existência de criatividade “nacional”, integrando-se no gótico final europeu¹⁴⁶.

¹³⁹ PEREIRA, Paulo, dir. – *História da Arte Portuguesa*. 3ª ed. Lisboa: Temas e Debates, 1999. Vol. 2, p. 53.

¹⁴⁰ IDEM, p. 54.

¹⁴¹ DIAS, Pedro [et al.] – *Manuelino: À Descoberta da Arte do Tempo de D. Manuel I*. Lisboa: Civilização Portugal, 2002, p.27, p. 35; PINTO, Ana Lúcia; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas – *Arte em Portugal*. In *A Grande História da Arte*, o.c., p. 95.

¹⁴² PINTO, Ana Lúcia; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas – *Arte em Portugal*. In *A Grande História da Arte*, o.c., *Ibidem*.

¹⁴³ PEREIRA, Paulo, dir. – *História da Arte Portuguesa*, o.c., p. 54.

¹⁴⁴ IDEM, *Ibidem*.

¹⁴⁵ DIAS, Pedro [et al.] – *Manuelino: À Descoberta da Arte do Tempo de D. Manuel I*, o. c., pp. 24-25.

¹⁴⁶ PEREIRA, Paulo, dir. – *História da Arte Portuguesa*, o.c., p. 54.

Nesta arquitetura há um naturalismo diferente, em que os elementos estruturais são produtos da Natureza ou industriais. Associaram-se motivos vegetais (truncos, plantas tropicais, alcachofras), marinhos (naus, corais, algas, âncoras) e temas alusivos à ornamentação artificial como a cestaria ou o entrançado em Tomar ou em S. Francisco de Alenquer. Mas também à passamentaria (borlas, botões, cordões) no interior da janela de Tomar e surgem ainda outros como fivelas, cinturões ou cintos, observáveis nos capitéis da Matriz de Alvito. A tecelagem aparece em Tomar; a cordoaria em quase todos os edifícios imponentes; as artes do metal, como correntes ou cadeias figuram na Casa de Sub-Ripas em Coimbra, assim como guizos ou apitos em Tomar¹⁴⁷. Aparecem, de igual forma, animais fantásticos (dragões, sereias, rinocerontes), figuras complexas que provocam o riso ou a crítica, animais-músicos e animais vestidos de monges, promovendo uma grande inovação na arquitetura. Todos estes elementos ocuparam inúmeros espaços, desde cúpulas, abóbadas, pelourinhos, portais, tetos, túmulos, claustros até janelas, púlpitos e pias batismais¹⁴⁸.

As formas exuberantes são trazidas da flora marítima e da vegetação tropical, fazendo referência a influências indo-africanas, o que explica o anseio manuelino pelo exótico. Embora o tempo de assimilação tenha sido curto e só os objetos como cerâmicas ou marfins afro-portugueses possam ter servido de inspiração, constata-se uma grande vontade em ser mais que uma arquitetura convencional. Esta intensa procura pelo novo, por uma outra Natureza consegue dar uma aparência exótica aos elementos que o integram, aliando, de uma forma intensa e infinitamente exagerada, o que foi feito pelo Homem (artificial) e o que foi produzido pela Natureza, tornando-a numa arquitetura expressiva por si só. O Homem usa assim os trabalhos da Natureza, submete-os às leis criativas, ao mesmo tempo que a arquitetura certifica-se a si mesma, concedendo uma Natureza própria ao estilo¹⁴⁹.

D. Manuel I, tal como outros reis católicos, aproveitou este fenómeno artístico para nele colocar a sua marca e por isso esta decoração abusa de símbolos do poder da

¹⁴⁷ IDEM, p. 145.

¹⁴⁸ DIAS, Pedro [et al.] – *Manuelino: À Descoberta da Arte do Tempo de D. Manuel I, o.c.*, pp. 106-107.

¹⁴⁹ PEREIRA, Paulo, dir. – *História da Arte Portuguesa, o.c.*, p. 147.

realeza, do império e da afirmação do direito divino do poder do rei, nomeadamente a sua divisa - a esfera armilar, a Cruz de Cristo e o escudo régio.

A renovação da arquitetura constatou-se em vários pontos do país: no Sul através de propostas ornamentais e estruturais inovadoras, devido a influências do Midi ou da Catalunha e outras, que marcaram os estaleiros de Évora ou Beja. A zona centro foi marcada pela arquitetura de Languedoc ou do norte europeu (inglesa ou germânica). No Norte, a chegada de mestres espanhóis trouxe novidades, ainda que fosse a parte mais conservadora¹⁵⁰. As inovações mais relevantes ocorreram nas igrejas mais ricas, como na de Santa Cruz de Coimbra; na maioria das igrejas paroquiais que foi renovada ou ergueu-se no interior do país e na periferia das grandes cidades e surgiram ainda pequenas capelas com tipologias distintas. Já no exterior usou-se uma arquitetura “falante” e confundiu-se intencionalmente o esforço da guerra e da “cruzada” levada a cabo pela Expansão Portuguesa assim como a simbologia da igreja como fortificação virtuosa¹⁵¹. Para além das construções religiosas, surgiram construções militares, que deslumbraram com a originalidade vivida na época e com fortalezas adaptadas às armas de fogo, assim como edificações civis, que ostentaram o refinamento social e familiar da nobreza. Entre os arquitetos mais reconhecidos da época, evidenciam-se o mestre francês Boitaca, os portugueses Mateus Fernandes, Francisco e Diogo de Arruda e o biscaíno João de Castilho. Das obras que dirigiram sobressaem os projetos na Batalha, em Coimbra e nos Jerónimos, de Boitaca; o portal das Capelas Imperfeitas, também na Batalha, assim como as suas abóbadas, de Mateus Fernandes. Já a casa do Capítulo do Convento de Tomar, a Sé de Coimbra e a Torre de Belém tiveram os irmãos Arruda como seus autores. De João de Castilho ficou a conclusão das empreitadas de Belém e Tomar¹⁵².

Várias das obras que surgiram deveram-se ao “Venturoso”, que sempre se mostrou muito apegado às empresas artísticas e deu impulso a um grande número delas¹⁵³.

¹⁵⁰ IDEM, pp. 59-60.

¹⁵¹ IDEM, pp. 57-59.

¹⁵² DIAS, Pedro [et al.] – *Manuelino: À Descoberta da Arte do Tempo de D. Manuel I, o.c.*, p. 26; PINTO, Ana Lídia; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas – *Arte em Portugal*. In *A Grande História da Arte, o.c.*, pp. 96-101.

¹⁵³ DIAS, Pedro [et al.] – *Manuelino: À Descoberta da Arte do Tempo de D. Manuel I, o.c.*, p. 25.

Também a escultura renasceu com a conjugação da arte nacional, o contacto com Espanha, Inglaterra e Flandres e as influências indianas e magrebina, que levaram a uma evolução gradual do gótico para o manuelino, conferindo-lhe uma decoração inovadora, “típica, rica e variada”¹⁵⁴.

A pintura viu um grande desenvolvimento nesta época, sobretudo a pintura de cavalete. Neste período existiam “escolas” de pintura sobre madeira, mais cosmopolitas, que refletiam a vida na corte. As mais importantes situavam-se em Lisboa, Coimbra, Viseu e Évora e eram dirigidas por Jorge Afonso, Vicente Gil e Manuel Vicente, Vasco Fernandes e Francisco Henriques, respetivamente. Das obras provenientes da escola de Lisboa e Évora destacam-se as tábuas da charola do Convento de Cristo, em Tomar e o Políptico do Mosteiro da Madre de Deus, em Lisboa e as obras que formam os retábulos da igreja do Real Mosteiro de S. Francisco de Évora. Muitos dos artistas eram estrangeiros fixados em Portugal para transmitir os seus conhecimentos, enquanto outros se deslocaram para o estrangeiro¹⁵⁵.

A pintura a mural foi a menos produtiva, mas mais espontânea e menos erudita. Localizava-se nos centros ricos com menores recursos monetários.

As iluminuras também sofreram um grande incremento. Contudo, perderam popularidade com o cultivo da imprensa, ainda nesta época. Das iluminuras mais significativas, salientam-se as que aparecem nos breviários e livros de Horas, como os de D. Leonor (1515) e de D. Manuel (1517) ambos da autoria de António de Holanda¹⁵⁶, assim como nos livros de heráldica, como o *Livro da Nobreza*, de António Godinho e a *Genealogia dos Reis de Portugal* (1530), encomendado a Simão Bening¹⁵⁷.

Neste período também foram impressos dezenas de livros. As suas gravuras eram de fraca qualidade, de madeira e sem comparação possível às da restante Europa. Com as *Ordenações Manuelinas*, as ilustrações do livro impresso adquiriram relevância estética¹⁵⁸.

¹⁵⁴ PINTO, Ana Lúcia; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas – *Arte em Portugal*. In *A Grande História da Arte*, o.c., p. 106.

¹⁵⁵ IDEM, p. 110.

¹⁵⁶ Pai de Francisco de Holanda, foi miniaturista dos princípios do século XVI.

¹⁵⁷ PINTO, Ana Lúcia; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas – *Arte em Portugal*. In *A Grande História da Arte*, o.c., p. 111.

¹⁵⁸ IDEM, *Ibidem*.

Nestes séculos também a artes preciosas ganharam expressão, devido à prosperidade do Reino, ao aumento de encomendas e à abundância de matérias-primas (metais, ouro e gemas preciosas), provenientes do Oriente e do restante Império. Vivia-se numa época em que exibir riqueza era um dever e não uma mera vaidade. As peças produzidas iam além das joias de adorno pessoal. Produziam-se objetos para reverência a Deus (cruzes, cálices, etc.), profanos e utilitários ou para simples decoração (salvas, bacias, jarras, fruteiras), decorados com motivos tradicionais e vegetalistas. As inspirações exóticas (quimeras, serpentes, dragões, gárgulas e combates entre feras e homens e feras) irrompem a partir dos finais do século XV¹⁵⁹. Como ex-libris da ourivesaria, surge a Custódia de Belém, da autoria do ourives e dramaturgo Gil Vicente.

Compreende-se assim que a expansão ultramarina não trouxe apenas bem-estar económico ao rei, mas à generalidade dos seus súbditos. Também mercadores e assalariados das zonas ribeirinhas viram as suas igrejas e moradias enriquecerem. Os testemunhos deste movimento estão assim bem presentes em muitas vilas e aldeias pelo país fora, no continente e nas ilhas. Não seria por isso de estranhar que também Viana do Castelo visse a sua atividade económica crescer. Ao longo de vários séculos cresceu em constante contacto com o mar, através de navegadores e mareantes enobrecidos que faziam vida das trocas comerciais. Impulsionada pelos muitos homens que laboraram entre Viana e o Brasil, a nobreza implementou solares ricos e avenidas amplas fora do circuito defensivo¹⁶⁰. Entre muitas marcas arquitetónicas, encontram-se as casas de Monfalim, os Paços de Alpuim e dos Távoras no Passeio da Mordomia, todas do século XVI e carregadas de elementos característicos do manuelino¹⁶¹.

Viana testemunhou assim um auge económico, financeiro e cultural, propiciado pelos êxitos das navegações e atividades comerciais rentáveis. Prova disso foi o forte crescimento populacional, confirmado pelo numeramento de 1527¹⁶².

¹⁵⁹ IDEM, p. 122.

¹⁶⁰ LIMA, José da Silva [et al.] – *Viana: Cidade e Circunstância*. Viana do Castelo: Grupo Desportivo e Cultural dos Trabalhadores dos Estaleiros Navais de Viana do Castelo, 1997, p. 48.

¹⁶¹ IDEM, *Ibidem*.

¹⁶² IDEM, *Ibidem*.

CAPÍTULO III – Metodologia, Contextualização do Estudo e Procedimentos

“A investigação é, assim, uma demanda daquilo que não se conhece. O investigador vai do que sabe, os vestígios, para o que não sabe, o que os vestígios indicam. Nem se pode dizer que vai para aquilo que procura, pois (...) não é sequer possível saber o que procura. O termo da investigação, da demanda, é uma descoberta”¹⁶³

Neste capítulo surge a metodologia e os procedimentos adotados para este relatório de investigação. Nele é apresentado o seu surgimento assim como tudo o que se fez e de que modo se fez, salientando-se como foram recolhidos os dados a fim de serem analisados.

1. A Investigação em Educação

Num trabalho de investigação, a elaboração e planeamento são particularmente importantes, dado o rigor e critério que todo o processo reclama, para que, desde a sua implementação à recolha de dados, tudo se desenvolva da forma mais eficaz e o mais idealmente possível.

A realização de uma investigação implica uma enorme lucidez e capacidade de previsão por parte do investigador, da qual não se dissocia um processo moroso. A implementação das ideias requer uma verificação prévia para se perceber se poderão constituir um contributo ou ocasionar uma alteração, mais ou menos significativa, no ensino. A novidade e a criatividade dessas ideias assumem-se como elementos essenciais para a ocorrência de possíveis mudanças, inovações ou melhorias no ensino, no sentido de aliciar os seus reais destinatários.

Adotar uma metodologia apropriada é vital a qualquer estudo. A investigação em educação é frequentemente associada a uma metodologia qualitativa, por atribuir maior relevância aos processos em detrimento dos resultados. Este tipo de metodologia procura examinar como as pessoas sentem as experiências e entender o sujeito tendo por base os

¹⁶³ ROSA, 1994, Cit. por SOUSA, Alberto B. – *Investigação em Educação*. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2009, p. 12.

seus pontos de vista¹⁶⁴. Estudos deste tipo não procuram definir “leis que possam ser extensíveis a toda a população », procuram « compreender mecanismos ou como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções”¹⁶⁵. Todavia, na atualidade tem sido recorrente, entre alguns investigadores, a opção pela utilização da metodologia mista, que cruza a metodologia qualitativa com a metodologia quantitativa, com o propósito de otimizar as investigações e “permitir uma perceção mais holística do fenómeno” em estudo¹⁶⁶.

O estudo, que aqui se apresenta, tem como base uma orientação teórica, isto porque os “investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados”¹⁶⁷. Nela “o investigador é o instrumento principal”¹⁶⁸ na recolha de dados. A sua função é crucial ao longo de todo o processo investigativo. O investigador é quem interage no seu contexto natural e procura perceber o modo como compreendem, atuam e explicam as situações com que se deparam. Neste sentido, é importante que o investigador perceba os significados que os indivíduos dão à atividade e que expectativas têm sobre o mundo social no qual estão inseridos, pois os contextos sociais são sempre distintos e singulares. Esta investigação obedece a uma estratégia metodológica de estudo de investigação-ação, podendo aplicar-se “a quaisquer situações de sala de aula ou de escola em que possam ser aplicados mecanismos de avaliação traduzindo *feedbacks* sobre o sistema”¹⁶⁹. Pretende-se assim compreender como se caracteriza a iconografia no manual de História e Geografia de Portugal, tendo em consideração a forma como esta é entendida pelos participantes. É, portanto, essencial que o fenómeno em estudo seja observado no seu ambiente natural. Há uma melhor compreensão e interpretação das ações quando estas são observadas nesse contexto, porque “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em

¹⁶⁴ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – *Investigação Qualitativa em Educação*, o. c., p. 54.

¹⁶⁵ SOUSA, Alberto B. – *Investigação em Educação*, o. c., p. 31.

¹⁶⁶ VIEIRA, Maria C. C. – As Técnicas Quantitativas e Qualitativas de Recolha de Dados. In *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: Uma Abordagem Comparativa*. (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, 1995, p. 73.

¹⁶⁷ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – *Investigação Qualitativa em Educação*, o. c., p. 52.

¹⁶⁸ IDEM, p. 47.

¹⁶⁹ SOUSA, Alberto B. – *Investigação em Educação*, o. c., p. 96.

que ocorre¹⁷⁰. Porém, o significado e simbolismo que se concede a determinadas situações são influenciados pela experiência que cada sujeito possui. Deste modo, os acontecimentos ou situações não detêm significados inatos e o “comportamento só pode ser comprometido pelo investigador que se introduza no processo de definição através de métodos como a observação participante¹⁷¹, como já se referiu. Enfatiza-se a existência de uma abordagem de natureza social e interacionista com a realidade, pois reconhece-se que “todas as opiniões, públicas ou privadas, são um produto social”¹⁷². De facto, com esta investigação pretende-se captar as perspetivas dos sujeitos e assim compreender como se caracteriza a sua perspetiva relativamente à morfologia iconográfica dos manuais de HGP. O diálogo surge assim como uma estratégia fulcral nesta metodologia, para que no decurso da investigação os participantes possam ser abordados de forma neutra pelo investigador¹⁷³. Saber e compreender as suas opiniões implica um registo bastante rigoroso e detalhado da forma como os indivíduos interpretam os significados¹⁷⁴. As perspetivas dos participantes evocam, por sua vez, uma preocupação relacionada precisamente com o seu significado¹⁷⁵. Deve-se assim respeitar, sempre que possível, a forma como estas foram registadas ou transcritas¹⁷⁶. Ao recolher dados descritivos, o investigador aborda o mundo de forma minuciosa. Durante a análise de dados, nada é colocado de parte, pois “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”¹⁷⁷. Faz por isso sentido que a construção do quadro teórico só se vá desenhando após se ter dispensado grandes períodos de tempo com os participantes e à medida que se efetua a recolha e análise de dados, uma vez que “o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (...) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo¹⁷⁸. O investigador utiliza uma análise indutiva, o que significa que as categorias, temas e padrões surgem a partir dos dados. A investigação caracteriza-se

¹⁷⁰ IDEM, p. 48.

¹⁷¹ IDEM, p. 55.

¹⁷² Bogardus, 1926, Cit. por IDEM, p. 28.

¹⁷³ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – *Investigação Qualitativa em Educação, o. c.*, p. 50.

¹⁷⁴ IDEM, p. 51.

¹⁷⁵ IDEM, p. 50.

¹⁷⁶ IDEM p. 48.

¹⁷⁷ IDEM, p. 49.

¹⁷⁸ IDEM, p. 50.

assim por ser flexível durante todo o processo que vai desde a pesquisa à escolha contínua de métodos e estratégias para a recolha e análise de dados¹⁷⁹.

Na presente investigação, a observação participante é a técnica privilegiada. Neste tipo de técnica o observador recolhe informações descritivas sobre a forma de notas de campo, há uma observação naturalista e aberta num primeiro momento e que numa última instância faz uso de grelhas de observação. Ao partir para o terreno, o investigador não está totalmente em branco quanto ao que vai observar, pois já tem selecionado um pequeno número de aspetos pertinentes que focará nas suas observações entre o conjunto de informações que são possíveis de se obter¹⁸⁰. Embora a observação participante constitua a técnica privilegiada, como já se referiu, a associação com outras técnicas que foram utilizadas virão dar informações complementares bastante preciosas.

No que respeita ao planeamento do estudo e aos instrumentos de recolha de dados, considerou-se pertinente efetuar-se, primeiramente, uma observação naturalista, tornando-se participante à posteriori e fazer-se o registo de algumas notas de campo, assim como a análise de documentos (oficiais, públicos e publicados). Numa segunda fase, procedeu-se ainda à aplicação de inquéritos por questionário e à realização de registos escritos e de imagem. Num terceiro momento a recolha fez uso da observação através de grelhas de análise que foram complementadas com a análise documental e notas. Com esta diversidade de técnicas pretende-se alcançar resultados mais abrangentes, credíveis e rigorosos. O recurso a estes métodos permite entender a utilidade destes dados para assim se compreender o meio em que os sujeitos estão inseridos¹⁸¹.

¹⁷⁹ VIEIRA, Maria C. C. – As Técnicas Quantitativas e Qualitativas de Recolha de Dados. In *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: Uma Abordagem Comparativa*. (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, 1995, p. 82.

¹⁸⁰ KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier – *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999, p. 15.

¹⁸¹ IDEM, p. 200.

2. Os Participantes

Apesar de PES II ter decorrido em três turmas de 5º ano, na investigação estiveram apenas envolvidos todos os alunos da turma onde aconteceram as regências de HGP. Esta escolha foi devida ao facto de assim poder-se estabelecer um contacto mais fácil e direto com a turma e desta ter evidenciado um desagrado considerável pela área, contrariamente às restantes.

A turma era constituída por um grupo heterogéneo de alunos. Alguns eram interessados, empenhados e com um bom desempenho escolar, enquanto outros se caracterizavam por serem muito desinteressados e apresentarem um baixo rendimento escolar. Na totalidade, contou-se com a participação de dezanove alunos.

No que respeita à organização dos alunos, foi dada total liberdade para se disporem na sala onde decorreu a atividade. Desta forma garantiu-se o envolvimento da turma na investigação, uma postura tranquila e descontraída, diferente de uma aula dita “normal”, mas ainda assim controlada. A investigadora apenas teve a necessidade de efetuar algumas chamadas de atenção a um ou outro par.

3. Mapa da Investigação

Delineada a investigação, é recomendada a redação de todo o planeamento, efetuando a descrição detalhada de cada fase e definindo as datas para a sua execução¹⁸². Inicialmente, devem-se identificar os objetivos e as atividades necessárias a serem realizadas.

Este estudo teve como ponto de partida a elaboração e a aplicação de um primeiro inquérito por questionário (Anexo V).

A “metodologia de inquérito” é entendida como o formulário de “uma série de perguntas diretamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes.”¹⁸³. Para tal, recorreu-se à análise de alguns inquéritos que

¹⁸² SOUSA, Alberto B. – *Investigação em Educação, o. c.*, p. 77.

¹⁸³ IDEM, p. 153.

integraram estudos já realizados. Procurou-se também perceber qual seria a estrutura mais apropriada a utilizar, a fim de conceber um instrumento que se ajustasse ao tema do presente estudo. Este tipo de metodologia permite “estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população e expressa-se geralmente em percentagens.”¹⁸⁴. Com o aconselhamento do PO, dividiu-se o inquérito em duas partes. A primeira de índole mais pessoal, subdividia-se em “O aluno”, “A vida escolar” e “Os hábitos: estudo e leitura”, enquanto a segunda, “A HGP, o manual e a iconografia”, iniciava-se com questões referentes à área de investigação, que progridem para perguntas referentes à temática em estudo.

Por conveniência, o modelo de questão utilizada foi, na sua maioria, de resposta fechada “sim” ou “não” ou de resposta múltipla e foram colocadas de acordo com a informação que se pretendia obter. Este instrumento de recolha possibilita um esclarecimento de dúvidas imediato por parte do inquiridor, tornando objetivo e mais rápido o seu preenchimento. Também facilita a aquisição de dados para o estudo e impede o aparecimento de um resultado ambíguo, sem rigor nem validade. Incluíram-se apenas quatro respostas de carácter aberto, que correspondem a justificações das respostas dadas *a priori*. Na verdade, a sua organização e análise são mais complicadas, pois permitem o aparecimento de um grupo mais extenso de possibilidades, não sendo tão direcionadas.

O primeiro questionário não possui carácter de anonimato. Este instrumento tinha identificado o nome dos inquiridos, pois tinha-se como objetivo a recolha de dados, que conduziria a um maior conhecimento e a uma caracterização mais exata dos intervenientes. Houve o cuidado de garantir, por questões deontológicas, a privacidade e o anonimato da amostra em estudo, salvaguardada pelo recurso a pseudónimos.

A elaboração do inquérito faz parte de um processo demorado e ponderado. Pretende-se um instrumento rígido, no qual a sua linguagem seja adaptada aos inquiridos. Assim, o investigador deve ter a habilidade de prever o tipo e o conjunto de respostas que as perguntas poderão suscitar¹⁸⁵ para dar resposta ao tema a estudar.

¹⁸⁴ IDEM, *Ibidem*.

¹⁸⁵ COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith – *Research Methods in Education*. London: Routledge, 2011, p. 378.

Desde que se obtém a primeira versão, esta implica uma avaliação e validação, fazendo com que seja alvo de várias alterações até se chegar à versão final. Existiu uma preocupação particular do PO para que se construísse um instrumento que alcançasse os objetivos pretendidos, assim como do POC de HGP. Com a aprovação do POC e da Direção da escola possibilitou-se a sua aplicação à turma. Antes da mesma se verificar, efetuou-se um teste-piloto a um pequeno grupo de sujeitos que não incorporavam a amostra em estudo, com o propósito de identificar e corrigir alguma imperfeição¹⁸⁶, assim como o envio de um pedido de autorização aos EE a solicitar a colaboração dos alunos no estudo (Anexo II), que regressou com 100% de respostas positivas.

No que diz respeito à estrutura do inquérito, esta resultou na seguinte:

Parte I

Nesta parte, solicitou-se aos alunos que apontassem os dados pessoais, nomeadamente nome, data de nascimento, sexo e residência (freguesia e concelho), com o intento de conhecer as suas idades e se habitam em Viana do Castelo ou nos subúrbios. Ainda na primeira subdivisão, pretendeu-se saber com quem é que habitam os alunos e que idades e profissões têm os membros do agregado familiar, bem como as suas habilitações literárias, para melhor se compreenderem os quadros familiar e socioprofissional que a turma vivencia.

Os dados extraídos destas questões são de natureza pessoal, pelo que não terão interferência nas conclusões deste estudo. Como a investigação decorreu em paralelo com a ICE, estes dados ofereceram um conhecimento aprofundado de cada aluno, promovendo o desenvolvimento de uma relação e aprendizagem mais próximas, contextualizadas e conscientes, que em muito beneficiou o ambiente na sala de aula. Conhecerem-se os participantes é indispensável para que se molde um estudo consoante as suas expectativas e interesses. Os discentes não eram meros intervenientes na

¹⁸⁶ TUCKMAN, Bruce W. – *Manual de Investigação em Educação: Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*, o.c., p. 336.

investigação (recolha de dados), eram os protagonistas e, por isso, imprescindíveis ao desenrolar de todo o processo.

A subdivisão “Vida escolar” compreende essencialmente perguntas respeitantes ao histórico escolar do aluno. Tendo como ponto de partida a questão “Gostas da escola?”, é de imediato possível perceber a relação dos alunos com a escola, sendo justificada pelas questões posteriores. Todos os aspetos que este campo compreende têm em vista não só ter conhecimento da vida escolar dos alunos, mas também conhecer como a instituição é por eles encarada. Estes dados facultam conclusões respeitantes ao desempenho escolar dos inquiridos, dado que o ambiente no qual estão integrados tem um grande impacto. Esta encerra com as perspetivas quanto ao seu futuro.

A última subdivisão “Hábitos de estudo e de leitura”, encontra-se relacionada, como é óbvio, com os hábitos de estudo e de leitura do aluno e com o papel da escola no seio familiar. Aqui dá-se a conhecer a sua presença e regularidade, para além dos que são impostos pelos currículos.

Parte II

A segunda parte, “A HGP, o manual e a iconografia”, constitui o ponto crucial do inquérito. Antes de colocarem-se questões que incidem sobre o tema da investigação, surgem perguntas alusivas à disciplina de HGP. É partindo dela que todo o processo se desenvolve e nesse sentido se procura entender o sentimento dos alunos com a área disciplinar. Por sua vez, para que se possa motivar para a aprendizagem como para a construção do conhecimento, é necessário ter noção dos temas que na HGP são apreciados. As questões vão, progressivamente, evoluindo para questões sobre o manual de HGP utilizado pelos participantes. Este conjunto de questões visa conhecer a perspetiva dos alunos acerca deste recurso, assim como das imagens que contém.

No final, são focadas as ilustrações propriamente ditas: pergunta-se se ajudam a estudar a matéria, que tipo de imagens preferem e porquê, se há o costume de analisar imagens na sala de aula e que aprendizagens se constroem a partir do contacto com essas ilustrações.

Feito o seu preenchimento, os dados obtidos foram devidamente organizados em quadros, para facilitar a sua leitura.

O número de aulas previstas era reduzido e a turma apresentava um grande atraso para o cumprimento do programa. Do seu lado, o POC revelava uma apreensão bastante significativa quanto ao incumprimento do programa e havia a consciência que as aprendizagens dos alunos são o elemento mais importante em todo o processo educativo. O fator tempo levantava por isso grandes dificuldades para utilizar qualquer uma dessas aulas. A sua articulação seria portanto muito difícil! Por estas razões, e em diálogo com o POC decidiu-se que o mais prudente seria que a investigação não interferisse com as regências de HGP. Porém, não fazia sentido ter incluído determinadas questões no inquérito, querer conhecer as perspetivas dos alunos quanto ao manual e à iconografia e no final ficar-se apenas pela teoria, sem uma componente prática.

A forma encontrada e a mais praticável foi integrar no processo de recolha de dados a criação de um momento extra aula, intitulado “Pequenos grandes artistas”.

Nele incluíram-se duas sessões, nas quais poderiam explorar as perspetivas acerca do manual e da iconografia, através de uma atividade com os alunos. O grupo poderia assim depositar nos seus trabalhos a sua personalidade e o seu olhar sobre a iconografia e experienciar a magia de ilustrar, sem perturbar as aulas de HGP.

A atividade “Pequenos grandes artistas” foi pensada para a turma onde decorreram as regências de HGP. Esta seria realizada num momento fora do horário letivo e influenciaria a sua rotina. Acordou-se assim que a sua participação seria opcional, correndo o risco de a adesão não ser a que se desejava.

Colocado o POC de HGP a par do que se pretendia fazer, que agradavelmente concordou com a proposta, faltava a autorização da Direção da escola. Expostas as ideias e os objetivos da atividade, foi com entusiasmo que se viu o seu aval. Porém, faltava ainda o “sim” dos EE para o ingresso dos seus educandos na atividade. Surpreendentemente, todas regressaram com uma resposta afirmativa (Anexo VII). Apenas uma EE questionou se a atividade exigiria um acompanhamento seu. Após uma breve explicação, a mesma ficou esclarecida e tranquilizada. Aos poucos ganhava-se consciência que o trabalho começava a adquirir uma estrutura adequada, em sintonia

como que se expectava. De ânimo intacto e sem qualquer tipo de impedimento, era chegada a hora de pôr pés ao caminho, dando-se início ao trabalho.

Para responder ao objetivo principal da investigação, o “Pequenos grandes artistas” utilizaria, dentro do tema “Portugal nos séculos XV e XVI”, o subtema “A vida urbana no século XVI – Lisboa quinhentista” e, mais concretamente, a “Arte Manuelina”, como base para a sua concretização. E o porquê desta escolha? O manuelino é um conteúdo programático que permite uma abordagem visual e realista. Os seus elementos decorativos podem ser admirados em vários pontos do país e com os quais Viana tem familiaridade, não estivesse também ela ligada à expansão marítima portuguesa. Reunidos todos estes fatores, julgou-se que esta seria a hipótese mais viável para dar continuidade a este desafio. Este conteúdo programático serviria apenas como meio para a realização da atividade, sendo que a leção teria apenas um papel acessório.

Nesse seguimento, realizou-se uma primeira pesquisa acerca de edificações vianenses que contemplassem vestígios manuelinos. O seu resultado como o de outras pesquisas foi compilado num *PowerPoint* (Anexo III), que funcionou como pano de fundo para a atividade a ser desenvolvida.

O momento “Pequenos Grandes Artistas” decorreu em duas sessões, nas quais foi implementada a atividade, sendo a recolha de dados realizada de duas formas, essencialmente.

A primeira sessão iniciou-se com uma “chuva” de ideias sobre o manuelino, como forma de motivar e relembrar elementos decorativos e monumentos a ele associado, com o auxílio do *PowerPoint*. A “chuva” de ideias foi abundante.

Em seguida, procedeu-se à explicação da atividade: cada um teria de ilustrar uma página de manual.

Previamente, foi solicitado material para colorir, dado o considerável número de intervenientes. A cada aluno facultou-se uma folha branca de formato A3 e o conteúdo científico a incluir. A escolha do formato A3 deveu-se ao facto de assim o espaço não ser visto como uma limitação e o aluno sentir-se-ia mais livre e confortável para se exprimir e responder da melhor forma ao solicitado. Por questões operacionais, os resultados obtidos são exatamente os mesmos para uma folha de formato A4 (percentagem de área

ocupada pelas imagens em relação à área de página e dimensão do conteúdo textual, etc.), garantindo a sua credibilidade.

A seu gosto tiveram de organizar a informação e ilustrar uma página, elegendo os elementos mais adequados, da forma que considerassem mais pertinente. Os alunos estavam responsabilizados pela criação das imagens e de tudo o que estas implicam (localização, quantidade, cor, tamanho e legendagem). Nelas utilizaram marcadores, lápis de carvão, de cor e cera e régua.

A última sessão do momento foi destinada à conclusão dos trabalhos. Por sugestão dos alunos, reuniram-se num portefólio designado “A arte manuelina por artistas d’agora”. Para facilitar a sua análise, as produções foram fotografadas e reunidas num documento em suporte digital.

Durante todo o processo de recolha de dados foram elaborados registos fotográficos, considerando que “podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações”¹⁸⁷.

As produções traduzem-se em documentos/dados produzidos pelos participantes envolvidos no estudo, que auxiliam o investigador na recolha de informação sobre o trabalho por eles realizado. Os documentos abarcam “toda a variedade de registos escritos e simbólicos, assim como todo o material e dados disponíveis”¹⁸⁸ e substituem o registo de atividades que o investigador não tem oportunidade de observar diretamente. O investigador ao consultar documentos, que se assumem como uma importante fonte de informação, tenta traçar orientações para os dados que recolhe, a fim de conseguir reconstruir os acontecimentos e de lhes conceder possíveis significados¹⁸⁹. Através destas fontes torna-se possível a recolha de novas informações, como também a corroboração

¹⁸⁷ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – *Investigação Qualitativa em Educação*, o. c., p. 141.

¹⁸⁸ VALE, Isabel – *Algumas Notas sobre a Investigação Qualitativa em Educação Matemática: O Estudo de Caso*. In *Revista da Escola Superior de Educação*. Nº 5, (2004), p. 182.

¹⁸⁹ VIEIRA, Maria C. C. – As Técnicas Quantitativas e Qualitativas de Recolha de Dados. In *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: Uma Abordagem Comparativa*. (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, 1995, p. 89.

das análises e interpretações efetuadas aos dados recolhidos com recurso a outras técnicas – triangulação dos dados¹⁹⁰.

Neste estudo analisaram-se documentos que foram elaborados tendo em vista um objetivo prático imediato: as produções iconográficas realizadas no momento “Pequenos grandes artistas” e ainda todos os registos (notas) efetuados ao longo das observações, ou seja, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”¹⁹¹.

Quase a encerrar as sessões do “Pequenos grandes artistas”, optou-se por realizar um último inquérito (Anexo VI). Este documento de trabalho tem respostas de carácter fechado e aberto. As questões abertas são essencialmente pedidos de opinião. O questionário encontra-se dividido em duas partes.

Primeiramente, dirigiu-se o questionamento às aulas de HGP, com o desígnio de compreender como reagiram os discentes às estratégias e métodos utilizados e se as mesmas contribuíram para um melhor entendimento dos conteúdos programáticos abordados.

A última parte foi construída a pensar no “Pequenos grandes artistas”. Os testemunhos obtidos ajudaram a perceber o apreço que os participantes tiveram pelo momento assim como o contributo da atividade, a retirar conclusões e a dar resposta às questões que este estudo evidencia, nomeadamente o que pensam sobre a forma como a arte manuelina aparece ilustrada no seu manual, quais as características das imagens às quais dão maior relevância e se a atividade ajudou a semear, ou não, o gosto por esta área disciplinar.

Uma vez mais, optou-se por aplicar o questionário presencialmente, permitindo o esclarecimento imediato de qualquer dúvida e assegurando o seu preenchimento correto e integral.

Terminada esta fase, era claro que a articulação entre o tema e um momento extra aula seria insuficiente para dar sentido a todo o trabalho. Nesse sentido, foram

¹⁹⁰ VIEIRA, Maria C. C. – As Técnicas Quantitativas e Qualitativas de Recolha de Dados. In *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: Uma Abordagem Comparativa*. (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, 1995, *Ibidem*.

¹⁹¹ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – *Investigação Qualitativa em Educação*, o. c., p. 150.

estabelecidos alguns critérios que serão apresentados na forma de grelha, cujo objetivo é analisar as imagens quanto à sua morfologia (Anexo IV). Os dados provenientes das produções realizadas pelos alunos durante o momento foram organizados numa grelha de observação. Este instrumento de recolha de dados facilita a apresentação dos resultados e a análise da componente iconográfica dos trabalhos dos participantes e mais tarde do manual. A grelha foi construída com um grupo de critérios que facultam uma identificação rápida das características iconográficas.

Esta grelha pretende estudar cada página quanto ao número de imagens assim como a área por elas ocupadas, relacionando-as, no final, quanto à percentagem ocupada pelas imagens em relação à área de página. Dela também faz parte a forma como cada uma das imagens se apresenta na página: se é colorida ou a preto e branco e se é acompanhada por legendas. A análise culmina numa apreciação exterior à grelha de dois critérios: o “tipo de imagem” e o “arranjo iconográfico”. O primeiro abarca, para além da identificação do tipo de imagem, que nas produções se limita ao desenho, um julgamento sobre o grau de iconicidade e a “força de sugestão”. O segundo procura descrever e apreciar a organização e estrutura ilustrativas das páginas. Os resultados obtidos serão confrontados com as classificações devidamente explicitadas no capítulo referente ao Estado da Arte e que acompanham estes critérios.

Para dar prosseguimento à recolha de dados e tornar toda a informação mais sólida, o mais conveniente foi utilizar a mesma grelha para a analisar todo o manual de HGP e, evidentemente, o modo como nele se apresenta morfologicamente a iconografia. Nesta grelha, o critério “tipo de imagem” já permite descobrir a diversidade de tipos iconográficos que existem no manual. Para isso utiliza-se uma variação das tipologias apresentadas no capítulo II: ilustrações (desenhos), documentos históricos (pinturas), esquemas, gráficos, mapas e fotografias. A grelha foi avaliada e submetida a validação pelo Professor Doutor Henrique Rodrigues.

Tanto a recolha como a análise de dados foram complementadas com considerações críticas e descritivas, sob a forma de notas, resultantes da observação cuidada de cada página, produção, das grelhas e da consulta de documentos.

Selecionou-se apenas o manual de 5º ano de HGP adotado pelo estabelecimento de ensino onde decorreu a prática pedagógica por questões de conveniência, no sentido de não tornar exaustiva a investigação.

No que ainda respeita ao manual, foi utilizada uma publicação da Porto Editora, de 2012, com o consentimento da mesma (Anexo VIII). Os direitos dos autores foram preservados, não existindo qualquer referência que permita a identificação do manual utilizado. O manual selecionado foi adotado pelo estabelecimento de ensino onde teve lugar a prática pedagógica. De referir que o dossiê do aluno não foi alvo de análise, pois não possui a mesma relevância nem a estrutura ao qual este estudo se adapta. O objetivo deste apêndice é demasiado restrito para que a investigação seja corretamente aplicada.

Para terminar, a seleção dos instrumentos de recolha de dados previamente mencionados pareceu ser a mais pertinente para a investigação. O inquérito por questionário não só concedeu uma aproximação à realidade particular dos alunos como também possibilitou a interpretação das suas ideias perante a temática da investigação, servindo como ponto de partida à mesma. Por seu lado, o “Pequenos grandes artistas” foi um local por excelência onde as ideias dos alunos e o conhecimento histórico estiveram em harmonia. A grelha de análise morfológica utilizada nas produções e no manual assim como a análise documental permitiram conjugar dados, sendo absolutamente necessárias para articular a informação que provém de todo o trabalho realizado. As sessões foram assim um meio necessário para chegar às informações pretendidas. O último inquérito por questionário veio servir de remate à investigação.

CAPÍTULO IV – Apresentação dos Dados

Ninguém atingiu a estrela polar, mas muitos encontraram o caminho certo a olhar para ela.¹⁹²

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados recolhidos através dos inquéritos, assim como a descrição da atividade extracurricular “Pequenos grandes artistas” e examinados os dados que dela surgiram através das grelhas de análise criadas.

1. O Primeiro Inquérito

Neste estudo, o passo inicial para a recolha de dados centrou-se na elaboração e aplicação do primeiro inquérito (Anexo V). Como foi previamente mencionado, o questionário dividiu-se em duas partes distintas: a primeira de índole mais pessoal, tendo como principal intuito conhecer melhor a turma que integrou este estudo, enquanto a segunda se voltava para a disciplina de HGP e para o tema da investigação. Os dados provenientes da primeira parte do inquérito, nomeadamente os grupos referentes à vida escolar e aos hábitos de estudo e de leitura, foram utilizados para enriquecer a caracterização da turma selecionada. As questões respeitantes à última parte continham quesitos essenciais ao desenvolvimento da investigação.

Antes de se dar início à análise da última parte do inquérito, pareceu-nos pertinente a inclusão de alguns dados relativos à vida escolar e de determinados hábitos dos participantes, os quais permitiram conhecer a sua relação com a escola, para, deste modo, se extraírem conclusões.

Entre as várias técnicas de análise de dados, a estatística tem vindo a adquirir um papel importante¹⁹³. O tratamento estatístico foi realizado no programa informático Excel

¹⁹² PÓLYA, George, 1984, Cit. por LIMA, Elon Lages – *Dez Mandamentos para Professores* [Em linha]. Brasil: Sociedade Brasileira de Matemática, p. 6. [Consult. 8 mar. 2018]. Disponível em <http://www.miniweb.com.br/ciencias/artigos/polya/10%20mandamentos%20para%20professores%20de%20matem%E1tica%20-%20george%20polya.pdf>.

¹⁹³ SOUSA, Alberto B. – *Investigação em Educação*, o.c., p. 291.

e a maioria dos resultados foi convertida em percentagens, com o objetivo de proporcionar uma maior clareza interpretativa.

Relativamente à primeira questão, inquiriu-se acerca do gosto dos alunos pela escola. Com a exceção de um aluno, 94,7% da turma diz apreciar a escola. De forma a justificar a sua resposta, surgiam as questões, “Se sim, porquê?” e “Se não, porquê?”. Na questão “Se sim, porquê?”, alguns combinaram hipóteses, o que explica o aumento do número de elementos em análise. Duas hipóteses foram sugeridas através do preenchimento do campo “Outro”, das quais uma foi associada a uma opção já existente.

Por que é que gosto da escola?				
Opções	Masculino	Feminino	Total	%
1 - Gosto de estar com os meus colegas	3	6	9	50,0
2- Gosto de estudar e aprender	1	1	2	11,1
3 - Gosto dos professores	1	0	1	5,6
Respostas combinadas				
1 e 2	1	2	3	16,7
1, 2 e 3	1	0	1	5,6
1 e "Gosto de conhecer novas pessoas"	0	1	1	5,6
Outras respostas				
"Gosto de brincar"	0	1	1	5,6
Total	7	11	18	100,0

Quadro 1. "Por que é que gosto da escola?" (Fonte: elaboração própria a partir do inquérito anexo)

Neste quesito verifica-se que a possibilidade mais selecionada, tanto para o sexo feminino como para o masculino, foi a primeira: “Gosto de estar com os meus colegas”, evidenciando a importância que a escola assume como o local que privilegia as relações sociais e que potencializa a vertente social.

No sexo masculino, apenas dois participantes combinaram as hipóteses existentes de forma distinta. Um deles utilizou as três opções para justificar a sua resposta e, curiosamente, apenas dois rapazes declararam gostar dos seus professores.

No que se refere às respostas combinadas do sexo feminino, só duas raparigas associaram a primeira e segunda opções, tal como aconteceu no sexo masculino. Uma aluna combinou a primeira hipótese com uma sugerida pela própria: “Gosto de conhecer

novas pessoas”. É de referir que só o sexo feminino propôs outras hipóteses e a última alternativa “Gosto dos professores” nunca foi escolhida.

Os alunos apresentaram respostas combinadas, defendendo a existência de mais do que uma razão para se gostar da escola. Apesar de constituírem uma pequena parte da amostra, contestam a restante que preferiu selecionar cada uma das opções isoladamente. Isto demonstra o sucesso e a importância da escola na criação de um ambiente positivo, agradável, confortável e enriquecedor para a criança.

Excecionalmente, um rapaz respondeu não gostar da escola, por não gostar de estudar nem de aprender, sublinhando o desinteresse pelas atividades letivas demonstrado ao longo das regências.

A seguir, procurou-se saber a frequência dos alunos no ensino pré-escolar. Todos participantes frequentaram-no. Para além disto, quis-se conhecer o quadro da turma quanto a retenções e, caso existissem, em que ano de escolaridade decorreram. A análise do inquérito verificou que três alunos foram retidos: duas meninas, uma no 2º ano e outra no 3º e, por último, um menino no 4º ano de escolaridade.

Posteriormente, consideramos pertinente averiguar se algum aluno beneficiava, ou tinha beneficiado no passado, de apoio pedagógico na escola. Constata-se que 52,6% teve apoio pedagógico. Observa-se uma maior frequência por parte do sexo feminino, no entanto, esta surge somente no 5º ano de escolaridade. Até ao 3º ano, inclusive, nenhuma rapariga teve apoio e só um rapaz o teve durante todo o seu percurso escolar. Conclui-se, portanto, que a turma poderá apresentar carências ao nível dos quadros familiares e económicos, uma vez que mais de metade necessita de apoio.

Para finalizar esta secção do inquérito, procurou-se ir mais além e conhecer as perspetivas que têm quanto ao futuro. Foram colocadas duas questões: uma primeira para descobrir que nível de escolarização desejam atingir (9º ano, 12º ou Ensino Superior) e a segunda para apontarem que profissões querem exercer.

Os dados analisados sugerem que todos os níveis de ensino são assumidos como metas a alcançar pelos alunos. Deles, 21,1% e 31,6% apenas gostaria de concluir o 9º e 12º anos escolares, respetivamente. Com uma maior vantagem, os restantes 47,4%

pretendem ingressar no ensino superior. Perspetiva-se que este valor indicia uma suave valorização do que simboliza um curso superior.

Numa questão de caráter aberto, pretendeu-se conhecer que profissões desejavam exercer. No quadro abaixo observam-se as preferências:

No futuro, que profissão gostavas de exercer?				
Respostas	Masculino	Feminino	Total	%
Banqueiro	1	0	1	5,3
Designer de moda	0	1	1	5,3
Fisioterapeuta	0	1	1	5,3
Advogada	0	1	1	5,3
Pintor	1	0	1	5,3
Engenheiro Informático	1	0	1	5,3
Polícia	0	1	1	5,3
Cozinheiro	1	0	1	5,3
Modelo	0	1	1	5,3
Vendedora de loja	0	1	1	5,3
Astronauta	1	0	1	5,3
Designer de bolos ou cabeleireira	0	1	1	5,3
Empresário	1	0	1	5,3
Cabeleireira ou cantora	0	1	1	5,3
Não responderam	2	3	5	26,3
Total	8	11	19	100,0

Quadro 2. "No futuro, que profissão gostavas de exercer?" (Fonte: elaboração própria a partir do inquérito anexo)

Do conjunto de profissões apontadas, é de realçar a sua variedade. Todos almejam exercer profissões distintas, com exceção da de cabeleireira – escolha comum nesta faixa etária - que apareceu sempre associada a uma outra profissão. Cinco alunos não responderam. Estas respostas conferem a tendência verificada na questão anterior que coincide com os requisitos das profissões aqui escolhidas.

No desenrolar do inquérito, surge a pergunta “Tens alguém que te ajude nos estudos?” e com ela se introduz a análise à penúltima divisão do mesmo. Verificou-se que cinco alunos não tinham qualquer tipo de apoio, sendo os restantes acompanhados principalmente pelos pais seguidos dos irmãos. Confirma-se que a maioria da turma, 73,7%, recebe apoio aos estudos fora da escola, prevalecendo o apoio dado pelos pais.

Por considerar-se preciosa a relação entre a escola e a família, integrou-se a questão “Costumas conversar em casa sobre a escola?”, a fim de refletir-se sobre ela. Apenas um rapaz respondeu “Não”, confrontando drasticamente com os 94,4% que assinalaram “Sim”.

Para complementar este quesito, procurou-se saber a frequência das suas conversas. Estes dados revelam alguma contradição: da mesma forma que dizem falar diariamente, também afirmam não conversar durante os fins de semana, quando recebem os testes de avaliação e no final de cada período escolar. Julga-se que a maioria utilizou a opção “Diariamente” como uma generalização, abarcando automaticamente as opções restantes. Os alunos só se limitaram às possibilidades oferecidas e apenas dois combinaram opções.

Depois de explorada a relação do aluno com a escola, é chegado o momento de efetuar-se a análise da segunda parte do inquérito – “A HGP, o manual e a iconografia”. As seguintes questões foram orientadas para conhecer-se, num primeiro momento, o relacionamento dos participantes com a disciplina de HGP.

Nesse sentido, os primeiros itens deste grupo focam-se na descoberta da afeição dos alunos pela área disciplinar. Mais de metade da turma, 52,6%, assume ter apreço pela disciplina. Por aqui, constata-se que uma boa parte destes alunos manifesta pouco interesse pela disciplina, sendo asseverado por alguns comentários durante os intervalos.

Aliada a esta questão, foi importante integrar duas outras, para se compreender essa preferência e, sobretudo, o considerável desagrado verificado. Assim, pediu-se que cada participante apontasse o motivo principal.

A análise do inquérito revela que gostam de História porque gostam de conhecer o dia-a-dia das gentes ao longo dos tempos. Os que defendem uma opinião diferente dizem que a disciplina obriga a muita memorização. Quanto a esta última conclusão, pode supor-se que estes alunos devem ter experienciado aulas desmotivantes, meramente expositivas, de matéria ditada, nas quais não era estimulada a construção de conhecimento. Aulas que, presumivelmente, se aproximavam de uma realidade “improfícua e desprovida de criatividade, espírito crítico, (...) fazendo os alunos regressar aos mais remotos tempos de copistas silenciosos escrevendo o que ouvem ou veem

projetado”¹⁹⁴. Durante muitos anos este método refletiu perfeitamente o ensino da HGP. Uma outra possibilidade, esta igualmente legítima, relaciona-se com a ausência de gosto pelo estudo e pela escola em alguns alunos, como fora antes salientado.

De forma a concluir a análise deste primeiro momento, quis-se descobrir quais os temas que despertam maior curiosidade. Esta seleção foi ponderada, pois há temas que neste ano de escolaridade não são explorados, tendo-se reunido oito temas. Todavia, a criança não chega à escola como uma “tábua rasa”, desprovida de conhecimentos. Os vários meios de comunicação e todas as informações com as quais se confronta diariamente promovem um acesso antecipado a vários assuntos, determinando a seleção dos temas lecionados no 5º ano de escolaridade.

Nesta pergunta não se pediu que preenchessem uma opção apenas, optou-se pelas opções “pouco”, “muito” e “bastante” (escala de frequência) para se perceber melhor a sua ligação. No inquérito selecionaram os temas de um a três, consoante as suas preferências: um corresponde ao tema menos apreciado e três ao mais apreciado. Dois alunos não deram resposta a este quesito e uma aluna apresentou uma resposta inválida, assinalando com uma cruz os temas pedidos. Desses dados não foi possível realizar uma leitura, ainda que nas restantes questões da mesma tipologia tenham seguido o procedimento solicitado. Os dados das respostas válidas foram repartidos em três colunas: “Pouco preferido”, “muito preferido” e “bastante preferido”. A sua análise recorre também à observação da percentagem.

¹⁹⁴ RODRIGUES, Henrique – *Didáctica e Pedagogia do Ensino da História: Um Conjunto de Experiências*, o.c., p. 7.

Que temas de História e Geografia de Portugal têm mais interesse para ti?												
Opções	Pouco				Muito				Bastante			
	M	F	Total	%	M	F	Total	%	M	F	Total	%
1 - A Península Ibérica: ambiente natural e primeiros povos	1	1	2	10,5	0	2	2	10,5	0	1	1	5,3
2 - Os Romanos na Península Ibérica	2	0	2	10,5	3	1	4	21,1	2	1	3	15,8
3 - Os Muçulmanos na Península Ibérica	0	2	2	10,5	1	1	2	10,5	1	0	1	5,3
4 - A Formação do Reino de Portugal	2	3	5	26,3	0	2	2	10,5	1	2	3	15,8
5 - Portugal no século XIII	1	0	1	5,3	0	1	1	5,3	2	2	4	21,1
6 - A Revolução de 1383 - 1385	1	1	2	10,5	1	2	3	15,8	0	3	3	15,8
7 - Portugal nos séculos XV e XVI	0	1	1	5,3	2	0	2	10,5	1	0	1	5,3
8 - Portugal: da União Ibérica à Restauração da Independência	0	1	1	5,3	0	0	0	0,0	0	0	0	0,0
Resposta não válida	0	1	1	5,3	0	1	1	5,3	0	1	1	5,3
Não respondem	1	1	2	10,5	1	1	2	10,5	1	1	2	10,5
Total	8	11	19	100,0	8	11	19	100,0	8	11	19	100,0

Quadro 3. "Que temas de História e Geografia de Portugal têm mais interesse para ti?" (Fonte: elaboração própria a partir do inquérito anexo)

Como se pode perceber, somente dezasseis alunos apresentaram respostas válidas. Uma resposta foi considerada inválida e dois alunos não responderam.

No que respeita ao tema menos preferido, o que apresenta uma maior percentagem é "A Formação do Reino de Portugal". Em relação ao tema que gostam, mas não é o preferido, esta preferência recaiu no tema "Os Romanos na Península Ibérica". Finalmente, o tema mais selecionado e, por isso, o que tem uma maior percentagem na categoria do bastante preferido é "Portugal no século XIII".

Estes resultados são muito interessantes. Aquando do ingresso na PES II, ou seja, quando se iniciaram as observações nesta turma, os alunos estavam a iniciar o tema "Portugal no século XIII". Portanto, tinham explorado anteriormente "A Formação do Reino de Portugal". As primeiras três semanas de intervenção em contexto educativo deram continuidade à exploração de "Portugal no século XIII". A aplicação deste inquérito acontece quando se dava início à exploração da "Revolução de 1383-1385", já na segunda intervenção, no começo do terceiro período.

Constata-se, assim, que os temas mais selecionados se tenham centrado nos conteúdos que mais recentemente foram estudados pela turma. Especula-se que, devido

ao facto de os alunos terem mais presente os conteúdos explorados dentro daquele período escolar, esta seleção não foi coincidência.

Ainda nestes dados, é de destacar que o tema “Portugal nos séculos XV e XVI” foi selecionado em todas as categorias. Embora os alunos ainda não o tivessem explorado, o mesmo é iniciado no quarto ano de escolaridade, sendo, normalmente, apreciado pelos mais jovens. Por fim, também o tema “Portugal: da União Ibérica à Restauração da Independência” foi assinalado uma única vez, sendo a opção menos popular.

Posto isto, a análise avançou para questões que contêm dados importantes para o estudo deste relatório. Estas permitiram conhecer a relação que os alunos têm com o seu manual, partindo de um plano mais geral, até culminar em questões diretamente relacionadas com a iconografia presente no mesmo.

Neste seguimento, quis saber-se a importância que os alunos atribuem ao manual escolar, mas também conhecer a opinião que têm dele, visto que este constitui o principal recurso que utilizam tanto na sala de aula como fora dela. Começou-se por questionar se gostam, ou não, do manual de HGP, optando-se pelas respostas “Sim” ou “Não”. Na questão seguinte, de carácter aberto, puderam apresentar uma justificação para cada uma das respostas dadas, para se entender mais profundamente as razões que levam a gostarem ou não do manual.

No que toca à opção “Sim”, obteve-se um total de 68,4%, ficando o “Não” pelos 26,3%. Uma aluna não respondeu e, segundo a própria, “não dava para escolher “mais ou menos””. Estes dados fazem sentido, dada a importância que este recurso assume na vida escolar dos alunos, pois continua a ser “o recurso pedagógico mais utilizado na sala de aula”¹⁹⁵. O manual apresenta-se como uma base de referência para as aprendizagens do aluno e como utensílio de investigação entre o docente e as crianças fundamental às práticas pedagógicas¹⁹⁶, para estruturação e partilha de conteúdos. É ainda essencial para aquisição, sistematização da informação aprendida e avaliação dos saberes dos alunos¹⁹⁷.

¹⁹⁵ DUARTE, José B., org. – *Manuais Escolares: Mudanças nos Discursos e nas Práticas*, o.c., p. 11.

¹⁹⁶ Masseron, 1994, Cit. por TORMENTA, José Rafael – *Manuais escolares: Inovação ou Tradição?*, o.c., p. 9.

¹⁹⁷ Choppin, 1992, Cit. por MORGADO, José Carlos – *Manuais Escolares: Contributo para uma Análise*, o.c., p. 37.

Para a segunda pergunta consideraram-se dezoito respostas válidas, pois uma aluna não respondeu ao quesito anterior. A mesma escreveu uma justificação, contudo, foi anulada por não corresponder aos parâmetros estabelecidos.

Gosto do manual de HGP porque...
Resposta dos alunos - cada resposta corresponde a um aluno
"Gosto porque tem muitas imagens"
"Gosto do meu manual, porque tem muitas ilustrações, que me ajudam a interpretar melhor"
"A matéria está bem organizada"
"Gosto dos documentos, das imagens, dos textos que ilustram as matérias"
"Gosto do manual, porque gosto de aprender, de analisar documentos"
"Tem muitas imagens, muitos textos, entre outros"
"Gosto do manual, porque é interessante e fala na História de Portugal"
"Está bem explicado e tem exercícios"
"Tem muitas imagens para interpretar, as perguntas são fáceis de responder e com os resumos dá para perceber a matéria"
"Gosto porque me ajuda a estudar"
"É organizado"
"Ajuda-me a estudar com os resumos e as imagens"
"De ver as imagens, porque observar faz aprender, e gosto muito disso, apesar de não gostar de História"
Resposta não válida
"Mais ou menos, pois há coisas que consigo compreender e outras não"

Quadro 4. "Gosto do manual de HGP porque..." (Fonte: elaboração própria a partir do inquérito anexo)

Entre os alunos que declaram gostar do manual, as justificações mais apontadas incidiram na existência de "muitas imagens". A estas justificações associam uma melhor interpretação dos conteúdos, a facilidade em dar resposta às questões colocadas, a presença de textos e documentos e o facto de os resumos permitirem uma boa compreensão da matéria.

Um aluno coloca as ilustrações em segundo plano, destacando os documentos e textos que expõem a matéria. Dois alunos aludem à (boa) organização da matéria e do manual. Outros referem-se ao gosto por aprender e analisar documentos, o estar "bem explicado" e conter exercícios. Ser interessante, ser sobre História e auxiliar no estudo constituem outras respostas.

Todos estes aspetos contribuem para que apreciem o manual. Pode afirmar-se que as imagens desempenham um papel preponderante nessa apreciação, dado o número de vezes que foram referidas. Estes dados atestam o carácter motivador e representativo das ilustrações e a relação que estes fatores têm com a faixa etária em questão.

Não gosto do manual de HGP porque...
Resposta dos alunos - cada resposta corresponde a um aluno
"Não consigo estudar de uma forma autónoma e também não gosto da disciplina"
"Eu não gosto do manual de História e Geografia de Portugal, porque tem muitos documentos com perguntas e eu não gosto de responder a perguntas"
"Não explica nada e tenho dificuldades em História"
"Não gosto de História e tem muitas perguntas"
"Porque tem poucas imagens"

Quadro 5. "Não gosto do manual de HGP porque..." (Fonte: elaboração própria a partir do inquérito anexo)

Os que negaram gostar do manual referem-se à falta de estima pela disciplina e à abundância de perguntas a que têm de dar resposta. Presume-se que este parecer surja das rotinas de trabalho a que a turma estava habituada, que sempre terminavam com os alunos a responderem às muitas questões que o manual coloca a cada página de matéria. Nos primeiros dias de observação da disciplina, uma aluna confidenciou isso mesmo, o que se veio a confirmar com as observações seguintes.

Este excesso de perguntas destaca-se claramente como um obstáculo para os alunos e, portanto, um inconveniente digno de reflexão. Face a esta realidade, torna-se oportuno a opção por uma metodologia alternativa, centrada no aluno. Para tal deve recorrer-se a tarefas, "recursos e estratégias multifacetados: texto historiográfico, documental e ficcional (...), iconografia (...), teatro e cinema, música, (...) frisos cronológicos, documentação cartográfica; trabalhos individuais ou de grupo, exposições, dramatizações, visitas de estudo, pequenos projetos de investigação, conferências e debates, dossiês temáticos, clubes de atividades"¹⁹⁸, redes de correspondência, projetos interdisciplinares, usufruir das potencialidades das tecnologias de informação e comunicação, fazer uso do meio em que os alunos estão inseridos, etc. Acredita-se que

¹⁹⁸ RIBEIRO, Ana Isabel; NUNES, João Paulo Avelãs; DA CUNHA, Pedro José Paiva – *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal: 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, s.d., pp. 2-3.

esta nuance, já há muito suportada pelos autores do programa da disciplina, traria uma nova dinâmica e variedade às sessões, o que concederia um papel ativo aos alunos, desenvolvendo a sua autonomia, motivando-os a explorarem a matéria, obtendo assim as mesmas respostas procuradas pelo sistema de questões. Desta forma, ampliariam as capacidades e conhecimentos pretendidos.

Dando continuidade à análise da relação dos alunos com o manual escolar, incluíram-se outras duas questões relacionadas com a sua organização.

Na amostra, 89,5% diz que o manual está bem organizado. Uma vez mais tiveram que justificar as suas respostas. São apontados distintos aspetos, que enaltecem o conjunto de respostas.

O meu manual está bem organizado porque...
Resposta dos alunos - cada resposta corresponde a um aluno
"Tem um índice que me ajuda a saber em que página é que está o que procuro"
"Tem tópicos e resumos. Porque tem títulos"
"A matéria está bem organizada, por causa das imagens que ilustram os documentos"
"Cada coisa está no seu lugar"
"Tem imagens e resumos por ordem"
"Eu acho que o meu manual está bem organizado, porque tem divisões, por exemplo, capítulos muito bem organizados"
"Está de uma forma em que conseguimos estudar melhor e não é tão maçador"
"Tem imagens com perguntas por baixo e na página seguinte o texto"
"Tem documentos e resumos e, sim, está organizado, porque está dividido em partes"
"Ajuda em muitas coisas, dá-nos muitas ideias e tem as páginas todas corretas"
"Eu acho que está bem organizado, porque está dividido em capítulos, com muitas imagens e tem um resumo"
"Tem exercícios, vocabulário e informações"
"Tem documentos para analisar, imagens e os resumos no fim da matéria ajudam a estudar para os testes"
"As páginas estão bem localizadas, com textos de um lado e documentos do outro"
"Tem unidades sobre temas"
"Tem resumos e ajuda-nos"
"Tem várias imagens, tem títulos, tem imagens com muitas cores. Está bem dividido e também tem para cada matéria uma informação"

Quadro 6. "O meu manual está bem organizado porque..." (Fonte: elaboração própria a partir do inquérito anexo)

As respostas do inquérito permitem averiguar que as razões mais apontadas para a organização do manual são principalmente a presença de resumos e imagens. A estas

seguem-se os documentos e títulos e a divisão em capítulos ou partes. Observa-se novamente que as imagens são determinantes para a organização do manual e para suscitar o gosto pelo mesmo.

Quanto às razões para não considerarem o manual organizado, um aluno diz não compreender a matéria, pondo em destaque a sua relação com a HGP, como se veio a confirmar. Outro evidencia reflexão sobre a organização do manual dizendo que "primeiro deveria ser o texto e depois as perguntas". A sua opinião é interessante: além de afirmar que a sua organização está incorreta, tem um juízo diferente sobre a construção do conhecimento. Este aluno está habituado a ser confrontado com a matéria e a responder depois a um conjunto de quesitos para consolidar as aprendizagens realizadas (ensino por transmissão), atestando as rotinas letivas observadas.

Na questão seguinte, de carácter aberto, e já que aos manuais estão forçosamente associadas imagens, decidiu-se inserir um conjunto de quesitos diretamente relacionado com a iconografia do manual. Como o presente estudo se foca na iconografia, optou-se por não incluir questões referentes ao conteúdo textual.

Primeiramente, pediu-se que partilhassem o seu parecer sobre o conteúdo icónico do seu manual de HGP. Todos os participantes expuseram-no.

O que achas das imagens incluídas no teu manual?
Resposta dos alunos - cada resposta corresponde a um aluno
"Acho que são muito ricas em cores"
"Acho que são visíveis e boas de interpretar"
"Acho que as imagens são boas para a matéria"
"Eu acho que estão bem presentes, por causa da cor e dos desenhos"
"Acho que são imagens já vistas"
"Acho que as imagens estão bem organizadas e coloridas"
"Eu acho que as imagens presentes no meu manual estão muito bem ilustradas e ajudam a perceber a matéria"
"Eu gosto muito das imagens, porque parece que recuamos um bocado no tempo"
"São bonitas, mas não me ajudam a responder às perguntas"
"As imagens dão para compreender quem são e o que é"
"Acho que ajudam a perceber"
"Muito boas, porque os desenhos aparecem muito alegres e divertidos"
"Acho bonitas e bem colocadas nos sítios da matéria"
"São bem explicadas"
"As imagens são bonitas e divertidas"
"Acho que estão boas para ajudar a estudar e porque têm cor e explicam bem o que querem dizer"
"São interessantes"
"Eu acho-as "fixes" porque têm cores e veem-se bem"
"Acho muito giras, expressivas e grandes. Gosto muito"

Quadro 7. "O que achas das imagens incluídas no teu manual?" (Fonte: elaboração própria a partir do inquérito anexo)

A adequação aos conteúdos programáticos das imagens presentes no manual escolar, a sua localização na página, assim como a ideia de organização e clareza e a associação a sentimentos de alegria e divertimento foram algumas das opiniões transmitidas. Outras referiam-se ao tamanho e conteúdo, classificando-as como "grandes" e "expressivas". Uma aluna remete para o facto de permitirem realizar viagens no tempo e uma outra quis dizer que pessoas de tempos passados já as viram. Esta aluna aludiu ao facto destas imagens retratarem realidades de outros tempos, "já vistas" pelas pessoas que a viveram nesse passado. Isto permite dar asas à imaginação e transportar a criança para uma realidade de outrora de uma forma tão precisa que apenas uma imagem o pode fazer. Através de um ponto de vista "realista", o aluno vive uma experiência do passado, sendo esta uma das principais funções das ilustrações em HGP. As imagens também são reconhecidas como "interessantes" e "fixes". Os alunos conseguiram, através de uma grande diversidade de motivos, expor ideias positivas quanto à imagem. Entre as mais mencionadas destacam-se a beleza das imagens e, sobretudo, a sua riqueza cromática e

facilidade de interpretação. Apenas um aluno contraria parte deste parecer, pois diz que não o ajudam a responder às perguntas. Ainda assim, elogia-as esteticamente, considerando-as “bonitas”. Nesta faixa etária é importante a existência de imagens apelativas e que vão ao encontro do seu imaginário. Os critérios estéticos ocupam ainda uma posição relevante relativamente aos pedagógicos, pois promovem a motivação e a atenção do aluno pela força que o visual exerce nesta fase.

No que toca ainda às imagens do manual, pretendeu-se saber se ajudam no estudo da História. Verificou-se que 84,2% dos alunos considera que as imagens auxiliam nas suas aprendizagens, contrariamente a três que foram a favor do “Não”. Aos que assinalaram a opção “Sim” sugeriram-se cinco justificações possíveis.

Apurou-se que mais de um terço, 37,5%, confessa que as ilustrações auxiliam no estudo porque são apelativas, o que não surpreende neste nível de ensino. Sabe-se que o papel que as ilustrações assumem na rotina das crianças é inquestionável e talvez por serem apelativas lhes seja conferida uma maior importância. Este resultado vem atestar a opinião dada pelos participantes na questão anterior, pois se uma imagem é bonita será também apelativa e vice-versa. A presença de cor e de outros elementos nela contidos destaca-a da simplicidade do texto e aproxima-a da fantasia, facilitando a imaginação baseada na realidade nela retratada e assim a visualização da História. A segunda hipótese foi selecionada por 25% dos alunos que consideram que as ilustrações do manual complementam os textos. A mesma percentagem, 25%, declara que as imagens ajudam a ilustrar a História da pátria. Esta última hipótese tem implícita a hipótese dois: se as imagens ajudam a conceber as suas próprias ideias sobre acontecimentos do passado, também complementam aquilo que os textos e os documentos expõem e, logicamente, completam o conhecimento histórico.

Apenas 12,5% considera que as imagens contribuem para o desenvolvimento da localização no tempo e no espaço. A localização adquire especial relevo logo nos princípios do segundo ciclo, surgindo como o primeiro domínio a ser alvo de estudo e que é aludido de forma recorrente. Estas crianças situam-se numa fase em que o raciocínio se sustenta em experiências efetivamente vividas. A compreensão e alargamento destas duas noções mostra-se primordial para uma melhor concetualização da realidade. É por

isso digno de atenção o facto de terem dado algum realce a questões de índole espaço-temporal num momento em que iniciam o contacto com este conteúdo, ainda que constitua uma pequena percentagem.

Por fim, nenhum aluno selecionou a hipótese “Motivam para o estudo da História”. Este resultado não causa estranheza, dada a relação entre a turma e a disciplina de HGP.

As imagens do teu manual ajudam a estudares a matéria porque...				
Opções	M	F	Total	%
São apelativas	1	5	6	37,5
Complementam o texto	3	1	4	25,0
Ilustram um acontecimento da História	2	2	4	25,0
Situam no espaço e no tempo	0	2	2	12,5
Motivam para o estudo da História	0	0	0	0,0
Total	6	10	16	100,0

Quadro 8. "As imagens do teu manual ajudam a estudares a matéria porque..." (Fonte: elaboração própria a partir do inquérito anexo)

Posto isto, inquiriu-se acerca do tipo de imagens mais apreciado. Das hipóteses apresentadas (ilustrações (desenhos), documentos históricos (pinturas), esquemas, gráficos, mapas e fotografias), as ilustrações são as mais selecionadas. A seguir aparecem as fotografias, seguidas de documentos históricos, esquemas e mapas que partilham o terceiro lugar com 10,5%. Os gráficos foram indicados uma única vez, talvez por não os conseguirem dissociar de disciplinas como a Matemática, à qual mais dez elementos da turma têm apoio pedagógico.

A questão anterior impunha saber o porquê dos participantes terem preferido cada um dos tipos de imagens. Nos desenhos, as razões apontadas centram-se no facto de se identificarem mais com este tipo de ilustração, mas também por ajudarem na compreensão da informação que se pretende transmitir, pois “percebe-se logo como ela é”. Há ainda referências ao seu lado recreativo por serem “divertidas”, “engraçadas” e “diferentes” e ao seu lado estético por serem “bonitas”. Nas fotografias, as razões prendem-se essencialmente com o facto de aproximarem do real, do “que realmente existe”, pois “vê-se a realidade” e “como eram as figuras nos tempos antigos”, ou seja, mostram como uma determinada época era exatamente, como um aluno veio a esclarecer posteriormente. Quanto às pinturas, é a sua capacidade de cativação que é

salientada através de palavras que invocam a sua beleza. É interessante o facto de um aluno aludir ao processo de criação das pinturas, ao gosto que deve existir nesse processo e assim dar mais força à sua escolha. Terminado o questionário, este aluno acaba por clarificar que as pinturas são feitas com gosto e trabalho, ao contrário das fotografias: "Fotografias, não! Basta clicar num botão.". Relativamente aos esquemas e mapas, observou-se que os esquemas constituem uma forma de orientação para o estudo, um resumo, facilitando a explicação da matéria. Por seu lado, os mapas são tidos como apelativos por serem "giros" e "interessantes" e por possibilitarem a localização e o conhecimento de novos países. Finalmente, os gráficos são vistos como um auxílio na compreensão de um certo conteúdo.

O painel de justificações faz demarcar a faixa etária em questão: os desenhos ainda são as imagens que mais estão presentes no quotidiano das crianças, através das atividades lúdicas e da comunicação social que são direcionadas para estas idades.

As fotografias, pelo seu retrato fiel da realidade, seduzem pela riqueza de informação transmitida, assim como pela perceção e conexão que permitem com uma determinada época ou espaço. As fotografias funcionam assim como "fontes insubstituíveis para a reconstituição histórica dos cenários, das memórias de vida (individuais e coletivas), de fatos do passado centenário como do mais recente", em que a mais pormenorizada descrição não seria suficiente¹⁹⁹. As restantes escolhas tornam-se assim menos atrativas pela transmissão de informação mais simples, menos detalhada e de forma menos motivadora e mais distante da sua realidade.

Neste seguimento, procurou-se saber se nas aulas de HGP há o hábito de analisar imagens. Os dezanove inquiridos afirmaram que "Sim". Nas aulas observadas de HGP era mesmo rotineira a análise de todos os documentos textuais e icónicos que o conteúdo programático abarcava no manual. Por outro lado, na PES II, procurou-se diversificar o tipo de imagens a ser explorado, de um modo menos exaustivo e em menor quantidade.

¹⁹⁹ OLIVEIRA, Maria Augusta; TAMBARA, Elomar António – *A Imagem Fotográfica como Fonte para a Pesquisa em História da Educação* [Em linha]. Rio Grandense: X Encontro de Pesquisadores em História da Educação, p. 3. [Consult. 1 jun. 2017]. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/252.pdf>.

Uma imagem requer tempo para ser devidamente analisada, não podendo numa aula se incluir um elevado número delas. E também porque uma aula vive de uma sequência “incerta” de momentos, que necessita de diferentes tipos de tarefas, envolve situações diversas e inesperadas, tempo de participação, interação e partilha entre aluno e professor. De tudo isto se faz uma aula, tornando-a mais rica e significativa para quem a recebe.

Este quesito gerou as duas últimas perguntas deste inquérito.

A primeira encontra-se relacionada com as categorias de imagens (ilustrações, documentos históricos, esquemas, gráficos, mapas ou fotografias) que mais analisam.

Esta questão não tem em vista analisar a rotina letiva dos alunos, pois pela lógica as respostas seriam iguais: todos assistiram à mesma aula, com o mesmo material e o mesmo professor. O objetivo desta pergunta é fazer os alunos relembrem as aulas de HGP e de forma inconsciente levá-los a descobrir que tipo ou tipos de imagens foi para eles o mais marcante, ou seja, quais estimularam a sua atenção. Desta forma, assegura-se a distinção entre esta pergunta e a pergunta “Que tipo de imagens preferes?”, eliminando o fator preferência.

Conclui-se que os documentos históricos são a categoria iconográfica que os alunos mais selecionam, seguida das fotografias e das ilustrações, em terceiro lugar. Nas últimas posições surgem os esquemas, os mapas e os gráficos. É evidente o impacto que estes tipos de imagens têm nas crianças. Embora se verifiquem variações a nível das respostas, entende-se que as três primeiras categorias são eleitas pelas suas características próprias favoráveis ao realismo, ao detalhe, à qualidade da informação e da imagem propriamente dita, enquanto nas últimas categorias se vê a ausência destes atributos e vê-se também adicionada a experiência escolar dos alunos às suas respostas.

A segunda e última questão relacionou-se com as aprendizagens proporcionadas pelo agregado icónico do manual. Uma vez mais, nenhuma das opções foi selecionada de forma isolada. 26,3% combinou todas as possibilidades, revelando, no seu ponto de vista, uma aprendizagem global e completa. As imagens desencadearam pelo menos duas aprendizagens, num máximo de sete. Deste conjunto, a hipótese “Conheci personagens históricas” foi a mais utilizada. Por outro lado, a hipótese “Aprendi a localizar sítios

importantes” foi a menos elegida. Dada a tenra idade dos participantes, é natural o predomínio da associação aos heróis da História. A História gira em torno da personagem que agiu, fazendo persistir até aos dias de hoje o seu nome e imagem através de homenagens em ruas, estátuas, bustos, etc., quebrando assim a ideia de ficção proporcionada pelo livro e aproximando a criança da realidade histórica. É natural que também as grandiosas ações que lhes foram narradas os fascinem, o que contribui para a compreensão dos acontecimentos.

2. “Pequenos Grandes Artistas”

A recolha de dados continuou através do “Pequenos grandes artistas”.

O momento, como já foi referido, foi facultativo, visto que se concretizou num horário em que os alunos tinham um grande intervalo e que poderia modificar alguma das suas rotinas.

A atividade procurou enriquecer e estimular os recentes conhecimentos históricos dos participantes sobre o conteúdo programático “Arte manuelina” (incluído no tema “Portugal nos séculos XV e XVI” e já abordado), assim como as suas habilidades plásticas. Um manual escolar contém, além do seu conteúdo textual, o seu conteúdo icónico e nele foi centrada a atividade. Assim, foi proposto a ilustração de uma página do manual, na qual a arte manuelina devia estar integrada iconicamente.

Este momento decorreu em duas quartas-feiras à tarde, num intervalo livre dos alunos. Delas resultaram duas sessões que seguiram a seguinte dinâmica: na primeira foi recordado e aprofundado o conteúdo programático previamente explorado e iniciada a atividade; na segunda foi dada continuidade à mesma e feito o preenchimento de um último inquérito. Ambas tiveram a duração de 45 minutos, em salas previamente solicitadas.

De reter que três alunos não compareceram à primeira sessão, estando presentes apenas na segunda.

2.1. De Historiadores a Artistas

A primeira sessão abriu com um *PowerPoint* concretizado para o momento e desencadeou uma “chuva” de ideias baseada na seguinte imagem:



Figura 1. Janela da sala do Capítulo – Convento de Cristo, Tomar

Esta imagem funcionou como forma de motivação, permitindo recordar e caracterizar a arte manuelina através da questão: “O que veem nesta janela?” Os alunos entrevistaram e contribuíram intensamente com os seus conhecimentos, utilizando termos próprios do gótico oceânico estudado nas aulas de HGP. Da “chuva de ideias” resultaram as seguintes palavras: Cruz de Cristo, esfera armilar, conchas, redes, algas, cordas, nós, torre de Belém, rei D. Manuel I, escudo de Portugal, coroa, tapetes, móveis, porta (da capela da Universidade de Coimbra), corais, janela (do Convento de Cristo), Mosteiro dos Jerónimos, plantas e século XVI.

Através do *PowerPoint* foram projetadas ilustrações de edificações e elementos característicos deste estilo, que funcionaram como motivação e uma fonte acrescida de conhecimento. A seleção das imagens não se cingiu unicamente às já observadas no manual, que apresentava alguma carência de documentos icónicos. O seu material foi conjugado com o de outros manuais e de livros históricos. A apresentação não estaria completa se durante a sua elaboração não fosse tida em conta a presença de vestígios do

manuelino em Viana. Desta forma, incluíram-se também fotografias do património da cidade de Viana do Castelo, aliando-se a fatores de proximidade geográfica e familiaridade com os participantes.

À medida que as imagens iam sendo exibidas, o diálogo entre investigadora e alunos mantinha-se, tendo-se realizado alguns registos escritos do mesmo:

Investigadora: E aqui, em Viana, será que existem janelas como esta?

Maioria dos alunos: Não!

Francisco: Parecidas, sim!

Alguns alunos mostraram-se admirados pelo facto de certos edifícios da sua cidade contemplarem vestígios de arte manuelina, que a maioria desconhecia.

Investigadora: Conhecem este edifício?



Figura 2. Câmara Municipal de Viana do Castelo (Paço dos Távoras)

Alexandre: Não.

Francisco: Sim!

Matilde: Sim! É a câmara de Viana!

Uma vez mais, a maioria não conhecia o edifício da Câmara Municipal de Viana do Castelo. Os alunos mostraram-se interessados e curiosos pelas descobertas que foram fazendo através da apresentação *PowerPoint*, pois ocorreram muitos pedidos para

observarem novamente muitas das imagens que já tinham sido exibidas. No final, foi explicada e iniciada a atividade.

A atividade aprovada em reunião com o Professor Doutor Henrique Rodrigues prendeu-se com a elaboração de uma página ilustrativa da arte manuelina, como se de uma página de manual se tratasse, na qual integrariam os motivos falados na “chuva” de ideias e no *PowerPoint*. Dado o número de alunos, apenas foram disponibilizadas folhas de desenho A3 e o conteúdo textual. O restante material era dos participantes.

Os participantes, relembando o que viram e falaram, pensaram no que podiam representar e de que forma o poderiam fazer. Porém, o receio de não os conseguirem reproduzir fielmente denunciou alguma timidez para principiarem os trabalhos.



Figura 3. Momentos da primeira sessão do "Pequenos grandes artistas"

2.2. A Iconografia Manuelina por Artistas d’Agora

A última sessão teve o propósito de dar por concluídas as ilustrações.

Como na sessão anterior os alunos demonstraram especial curiosidade pela figura do rei D. Manuel, fez-se uma breve observação à mesma e esclareceram-se alguns aspetos referentes à sua indumentária.

Observada a imagem e satisfeita a vontade, todos retomaram o trabalho.

No final, um por um, cada aluno apresentou o seu trabalho aos colegas. Neste momento surgiram alguns comentários, que se prenderam sobretudo com os atributos plásticos e detalhes que os trabalhos compreendiam.

Por sugestão dos alunos, reuniram-se as produções num portefólio designado “A arte manuelina por artistas d’agora”. Para facilitar a sua análise, o produto final foi fotografado e reunido num documento em suporte digital.

Salienta-se que os trabalhos dos três alunos presentes apenas na segunda sessão não foram finalizados, tornando a sua análise impossível. Acordou-se assim a sua exclusão do presente estudo.

Apresentam-se, agora, as produções dos alunos, sendo analisadas quanto ao seu conteúdo histórico:

A produção do Vicente inclui três linhas de imagens, que ostentam vários motivos representativos da arte manuelina.

No cimo, à semelhança do que consta no seu manual, divide os elementos em dois quadros distintos: as insígnias da Ordem, apelidadas de “elementos de decoração” e os elementos figurativos - “elementos de decoração marítima”.

Ao centro, repete-se a simbologia régia e divina. A esfera armilar aparece ladeada pela Cruz de Cristo e o escudo de Portugal. De notar que não foi exibida

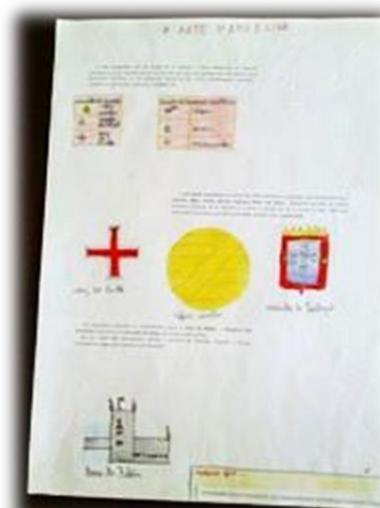


Figura 4. Produção do Vicente

nenhuma imagem a cores das armas de D. Manuel I. Talvez por alusão à Bandeira nacional, recorre ao vermelho e amarelo para os pintar. No escudo real o Vicente apenas desenhou cinco castelos em vez de sete. Mais tarde, disse que pensava só serem cinco, como as quinas. O aluno inverte as cores das quinas e dos pontos, coloca o fundo que as rodeia e os besantes a azul e as quinas a branco. O vermelho da Cruz de Cristo remete para as velas das naus.

Na simbologia representada, o Vicente revela alguma confusão a nível do conhecimento histórico.

Por fim, ao fundo, a Torre de Belém, levemente acariciada pelo azul do Tejo, é adornada por três guaritas (apenas) e no cimo destas, em vez de cúpulas gomadas, surgem cruzes de Cristo. Coloca, também, uma linha de canhoeriras, acrescentando três às cinco que esta fachada possui. Pinta a cor-de-laranja o telhado de um dos dois varandins, como é próprio nestas idades, tendo alterado as suas posições. O Vicente inclui a Bandeira da República Portuguesa no seu topo. Esta representação denuncia alguma confusão cronológica, ou até mesmo alguma falta de conhecimento histórico, pois, num trabalho que tem o cunho das Descobertas e dos séculos XV e XVI, decide pintar a bandeira que só vem representar Portugal no século XX. O que não deixa de ser interessante, pois talvez seja a única bandeira que conhece e, para ele, fará sentido associá-la a acontecimentos marcantes.



Figura 5. Produção da Matilde

O trabalho da Matilde aproxima-se muito do do Vicente. A primeira linha de ilustrações usa a mesma simbologia e abaixo também pinta a Torre de Belém. Entre os elementos régios e divinos, a Matilde colora de forma igual a esfera armilar, contudo, o contorno interior da Cruz de Cristo é pintada de cinzento e o exterior de vermelho. A cor cinza denuncia o relevo apresentado pelas cruzes de Cristo.

Uma vez mais, há a associação ao vermelho e amarelo da bandeira nacional ao escudo de armas de D.

Manuel I. Suspeita-se que sendo a bandeira nacional o elemento com que os alunos mais vezes se deparam, os leve a colorir com essas cores. De reter que o interior do escudo foi deixado em branco, talvez por esquecimento, e a aluna apenas ilustrou seis castelos a lilás.

A construção militar juntamente com a representação de D. Manuel equilibram o fundo desta produção. A primeira foi pintada de castanho claro. Nela sobressaem duas guaritas e as respetivas janelas de vigia bem demarcadas, bem como uma janela encimada por uma Cruz de Cristo, que na realidade é um varandim.

A segunda tem novamente destacadas as cores amarela da coroa e vermelha do manto, que rematam a imagem do soberano que viu no seu reinado o florescimento do gótico oceânico.

O Martim, à semelhança do Vicente e da Matilde decidiu reproduzir a Torre de Belém, contudo um pouco menos específica e num ponto mais centrado. A simplicidade do seu traço e a ausência de ornamentos característicos deste estilo remetem para as edificações medievais – os castelos – ainda que se observe um recinto mais avançado e a torre anexa ao mesmo, com uma grande janela, substituindo o balcão aí localizado. Para complementar o seu trabalho, desenhou, com grandes dimensões, uma esfera armilar. As cores usadas são pouco comuns para esta faixa etária, retratando, no entanto, a realidade observada. Apesar da tonalidade grafite e do preto, resultaram numa produção agradável e, sobretudo, ao gosto do Martim.

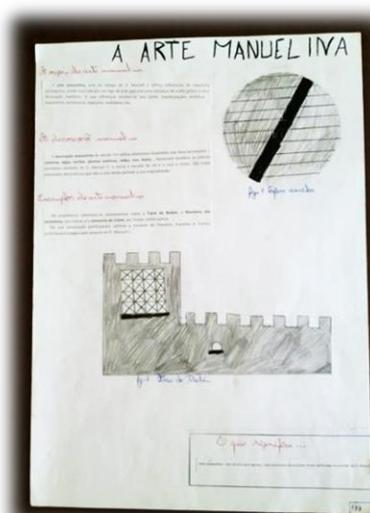


Figura 6. Produção do Martim

A página da Beatriz tem a particularidade de não ter sido colorida. Ainda que lhe tenha sido proposto, a aluna discordou. A ausência de cor proporciona algum realismo

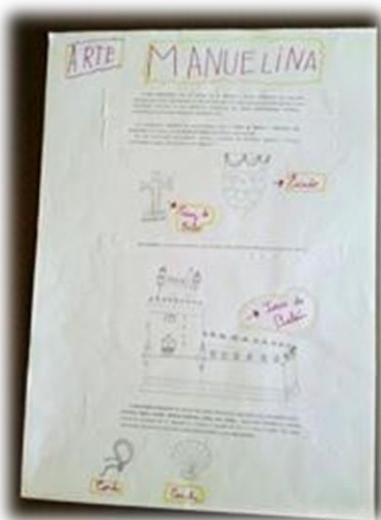


Figura 7. Produção da Beatriz

aos elementos desenhados, pois são construções e elementos esculpidos em materiais que variam entre os tons cinza e outros decorrentes da passagem do tempo.

Tal como se verificou no século XVI, com marinheiros e viajantes, também a Torre de Belém representada impressiona. A aptidão da Beatriz para o desenho é incontestável. Desde a torre de menagem medieval ao baluarte, nada foi deixado de parte. Na primeira, é de sublinhar a atenção dada a cada pormenor. Às seteiras, às cúpulas de gomos exóticas com um traçado mais realista, mesmo que em cada guarita coloque duas janelas de vigia. No terraço do baluarte, não incluiu algumas guaritas nem canhoeriras. A Beatriz é a única que desenha a Cruz de Cristo impressa em cada merlão. Até aqui nenhum aluno lhe deu importância.

Em baixo, evoca o oceano e as viagens intercontinentais através de uma corda torcida e de uma concha.

Escolhe iniciar a página com símbolos que remetem para a grandeza do rei e da pátria: a coroa encimada pela Cruz de Cristo, seguida do escudo real que termina em cima com a coroa. No escudo, não dispôs as quinas em cruz e desenhou nove castelos. Ambas as imagens revelam um menor detalhe no traço.

A página do Tiago presa pelo equilíbrio entre o colorido e o preto e branco. Numa coluna central surge a cruz de Ordem de Cristo, símbolo do poder divino, destacando-se das restantes pelo seu tamanho. Depois, figura a cores um elemento ligado às viagens marítimas, uma boia, ainda que bastante ilustrativa das atuais.

Mais abaixo, a esfera armilar, invoca o poder régio. O aluno finda a sua produção com a reprodução do



Figura 8. Produção do Tiago

“Venturoso”. A coroa, a amarelo, e o manto, a vermelho, confirmam a sua notoriedade.

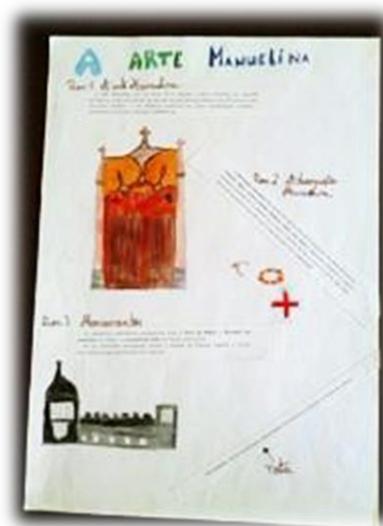


Figura 9. Produção do Francisco

O Francisco, contrariamente aos colegas anteriores, não se deslumbra apenas com a obra ancorada na margem do Tejo. Deixa-se também fascinar pelo portal da capela de S. Miguel, de Coimbra. E é através dele que dá a conhecer este estilo exuberante, bem destacado no seu trabalho. No portal, de tons laranja e castanhos, identifica-se o escudo real ao centro e a esfera armilar e a cruz da Ordem de Cristo dos lados. Num traçado simplista, o aluno demarca os motivos mais salientes sem os pormenorizar. Uma vez mais surge um escudo colorido, no entanto, o seu fundo aparece a vermelho,

encerrando apenas quatro quinas azuis, sem besantes.

Abaixo, reaparece a Torre de Belém, pintada a preto e cinzento. Debaixo da janela, desenha um escudo e, no final do baluarte, esboça uma outra janela, na tentativa, certamente, de reproduzir uma guarita. Entre estas não foram esquecidas as canhoeriras que compõem a fachada.

Do lado direito, mas mais ao centro, encontram-se dois símbolos de cariz marítimo e religioso: a corda torcida, a boia e a Cruz de Cristo, também ela com o seu interior pintado a vermelho, aludindo, seguramente, às velas das grandes embarcações usadas nas viagens marítimas a partir dos finais do século XV.

É novamente na capela de S. Miguel, na Universidade de Coimbra que se encontra a principal imagem do trabalho da Sara, preenchida por castanho claro e escuro. E que imagem! A Sara presenteia-nos com uma reprodução cuidada da decoração do portal.

A dupla porta é inserida num colunelo, que termina em cima com dois arcos. A coroar a dupla porta, descobre-se o entrelaçado de cogulhos e florões, proveniente de varas que partem dos umbrais. Acima do entrelaçado inclui o escudo real ao centro e duas cruzes de Cristo dos lados, em vez de uma. Por entre os entrelaçados, surge um dos três escudos góticos. Este conjunto é protegido por duas colunas que não foram espiraladas pela Sara, com botaréis que terminam em pináculos. De reter que a aluna legendou incorretamente esta imagem.

No canto superior direito, ilustra uma esfera armilar. Ao centro, a imagem do portal é completada com o escudo de Portugal pintado a amarelo e salpicado por alguns apontamentos a dourado, possivelmente como alusão ao auge alcançado pelos portugueses nas Descobertas.

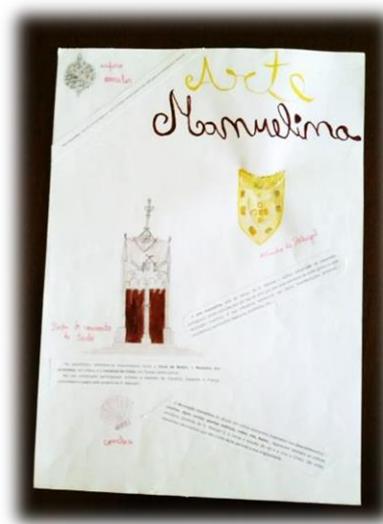


Figura 10. Produção da Sara

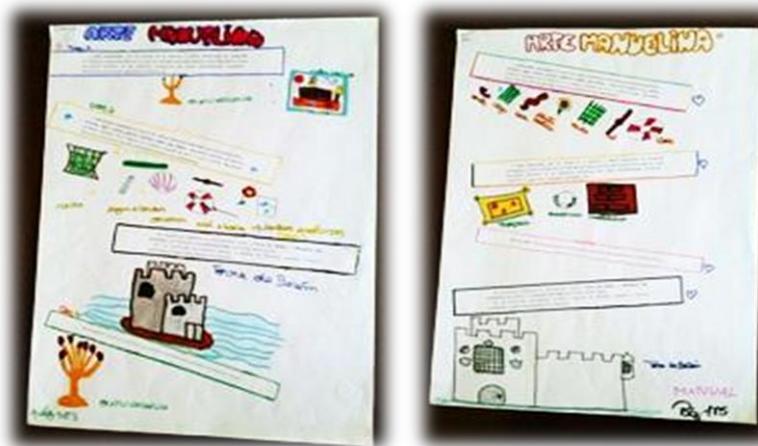


Figura 11. Produções da Dalila e da Jerusa

A Dalila e a Jerusa apresentam trabalhos muito parecidos. As alunas partilhavam a mesma mesa, o que explica a semelhança existente, porém, o da Jerusa mostra-se mais claro.

A Dalila opta por criar quatro linhas de ilustrações, enquanto a Jerusa se fica pelas três. A Jerusa principia com símbolos de influência marítima (boias, algas, conchas, redes e cordas) e, na segunda linha, prossegue com ilustrações referentes à ourivesaria, tapeçaria e mobiliário. O mesmo se verifica no trabalho da Dalila, mas de forma invertida. Para as alunas faz sentido que uma planta exótica seja uma planta com flor.

Na terceira linha, desenham a Torre de Belém. A Jerusa delimita apenas os seus contornos. Além da guarita, com janela de vigia fechada, ladeou uma janela com simbologia real e religiosa: a Cruz de Cristo entre duas esferas armilares e dois escudos. A da Dalila está pintada, apesar de remeter para as construções medievais, pelos seus traços retilíneos e janelas de menores dimensões. Na Torre distinguem-se duas partes: a torre propriamente dita, de tradição medieval, e o baluarte. As duas revelam uma análise atenta, pois a torre é mais estreita na parte superior e não é esquecida a água que rodeia a fortificação.

Com a Custódia de Belém, a obra mais famosa da ourivesaria portuguesa, colorida a laranja, é concluída a produção da Dalila.

Na mesma linha de ideias, as ilustrações da Catarina assemelham-se às da Jerusa e Dalila. No topo decide incluir algas, tapetes e, um pouco mais afastada, a Cruz de Cristo. Abaixo, repetem-se os motivos referentes ao mar: boia, redes e cordas. Última com o monumento mais elegido pelos alunos: a Torre de Belém, talvez por ser aquele que mais familiar é para os alunos. Em traços menos realistas, salienta uma janela e uma porta a meio do baluarte.

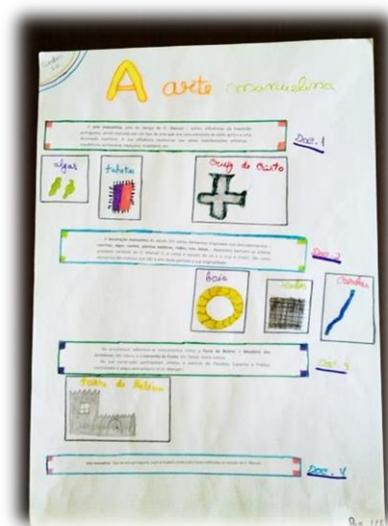


Figura 12. Produção da Catarina



Figura 13. Produção da Inês

O trabalho da Inês não deixa de ser curioso: encimado por uma paisagem colorida e agradável, peca por alguma confusão a nível de conhecimento histórico. Reproduz a figura de D. Manuel, porém, distancia-se da temática da atividade quando associa ao monarca a uma edificação medieval. Apesar disso, esta ligação não é de todo estranha, pois nestas idades é normal associarem os castelos às residências dos monarcas.

No fundo da página encontra-se disperso um conjunto de motivos, que retrata as experiências vividas pelos portugueses durante as suas viagens ultramarinas.

Pese, no entanto, o facto de a aluna não ter aliado os motivos a construções manuelinas.

A Denise e a Maria trabalharam em mesas diferentes, contudo, a Maria reproduziu literalmente o trabalho da colega.

Com quatro linhas de imagens, ambos

começam com a esfera armilar: duas no caso da Denise, uma no caso da Maria.

De seguida, surge uma Cruz de Cristo e, em baixo, a Torre de Belém.

Ambas têm a Torre com uma única guarita e quatro janelas que poderão também ser a canhoeira. As alunas terminam com o escudo: um pintado a cinzento, outro a amarelo. O particular do escudo da Denise prende-se com Cruz de Cristo incluída dentro dele e por estar pintada a vermelho.

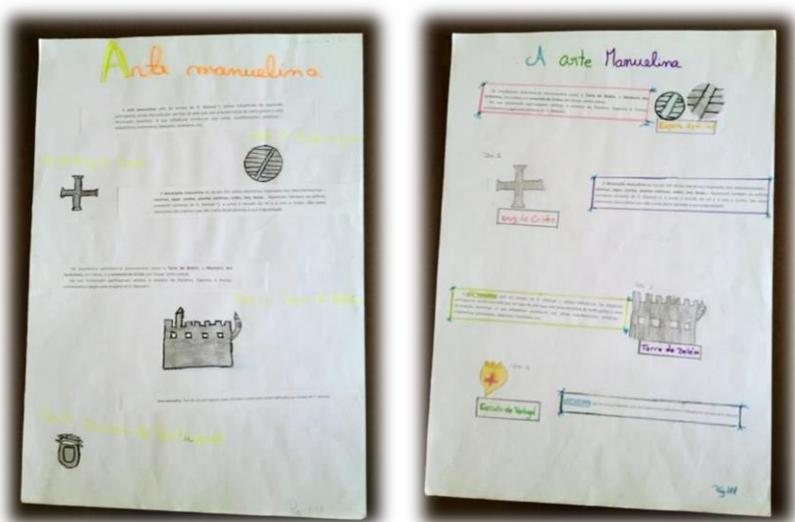


Figura 14. Produções da Maria e da Denise

De sublinhar que a Maria não foi capaz de criar algo que, ainda que não fosse excelente, fosse dela.

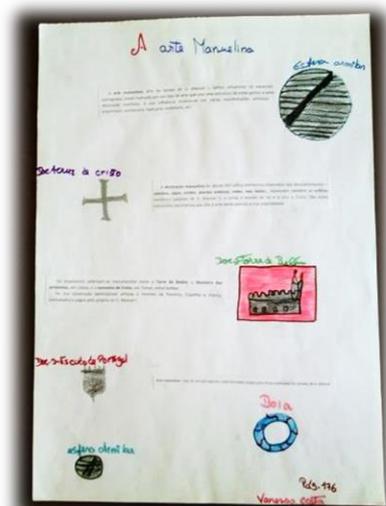


Figura 15. Produção da Vera

À semelhança das suas colegas, a Vera também ilustrou o mesmo conjunto de elementos. Unicamente incluiu no final da página a divisa de D. Manuel I, a esfera armilar, e uma boia. A Torre de Belém conta com quatro canhoiras e um fundo curioso: rosa fluorescente, recordando um pôr-do-sol rosado. Tal como a Denise, desenhou uma cruz no interior do escudo.

A página da Ema prima pelo colorido, ainda que se tenha descurado quanto às manifestações artísticas manuelinas e dado ênfase à coloração.

Nele encontram-se três imagens alternadas: uma esfera armilar com os seus aros em posições distintas, uma cruz de Cristo e o brasão, que compõem a página e relembram o estilo e o propósito da atividade.



Figura 16. Produção da Ema



Figura 17. Produção do Alexandre

E por último, o Alexandre empregou um jogo de cores interessante: cinza e verde. O cinza confere o realismo das edificações e dos motivos desenhados. Por seu lado, o verde traz o seu lado mais apelativo. Numa coluna destacam-se, uma vez mais a cruz da Ordem de Cristo, o brasão (com sete castelos e quatro quinas) e o símbolo dos Descobrimentos, a esfera armilar, contrapondo com a reprodução da janela da Sala do Capítulo, de Tomar, na outra coluna.

Em traços bastante indefinidos repara-se numa tentativa de reproduzir os dois caules que flanqueiam a janela, nos quais se envolvem nós de cordas, raízes e outros motivos. Observam-se relevos naturalistas no cimo da janela, uns desenhados e outros demarcados com uma tonalidade mais escura. Todavia, na representação do aluno assemelham-se a cordas torcidas. A sua janela termina com a Cruz de Cristo em cima, assim como a do convento.

Em jeito de balanço, pode verificar-se que a maioria dos trabalhos dos alunos usa e abusa de elementos emblemáticos e heráldicos, nomeadamente a esfera armilar, a Cruz de Cristo e o escudo régio. Alguns aliam-nos aos motivos vegetais (flores exóticas e algas) e de marinhagem (redes, conchas e, principalmente, boias e cordas). Outros aventuraram-se na reprodução de ex-libris da arquitetura – a Torre de Belém, sobretudo, dando-lhe destaque pelas dimensões que lhe conferiram, pelas duas estruturas que a compõem (torre de menagem e baluarte) e pelas guaritas e canhoeriras.

Poucos foram os que integraram tapeçaria, peças de mobiliário, ourivesaria e partes de monumentos, como a janela da fachada poente da Igreja do Convento de Tomar, o portal da capela da Universidade de Coimbra e a figura de D. Manuel I. Apenas a Inês se desviou ligeiramente do pretendido.

Nenhum aluno ousou representar alguma das casas de Viana do Castelo com indícios manuelinos, situações representativas da construção de monumentos/elementos, assim

como artistas e mestres que nelas participaram. Os alunos restringiram-se ao que contemplaram e não se atreveram a criar imagens originais.

Em comum, todos foram capazes de ilustrar, de uma forma mais ou menos realista, uma arte exuberante, rica e criativa dos finais do século XV e princípios do século XVI.

Este trabalho permitiu conhecer a singularidade expressiva das crianças. Através do desenho foram construindo e expressando significados relativos à temática em estudo. O desenho não serviu apenas para ilustrar elementos relativos ao manuelino, serviu também para desenvolver capacidades de representação, de observação e sobretudo de expressão pessoal. O desenho é uma atividade agradável que obriga a criança a esforçar-se e a criar formas expressivas, integrando a percepção, a imaginação, a reflexão e a sensibilidade que observa e reconhece do quotidiano²⁰⁰.

Durante a sua execução, procurou-se defender um desenho livre, sem intervenções diretas, a fim de se deixar correr a sua imaginação e fantasia e a preservar o seu gosto expressivo, mas tendo sempre como plano de fundo a tendência realista das imagens apresentadas e a intenção realista das crianças afirmada pelo receio inicial que foi evidenciado, pelos pedidos para visualizar as imagens. O desenho infantil é basicamente realista, porém, no mesmo desenho podem encontrar-se características contrárias ao realismo através do idealismo. Com o idealismo, o desenho alberga características diferentes do normal, tornando o desenho belo. São desenhados objetos imaginários, a forma do objeto real é modificada ou o desenho é colorido com cores “malucas”, tal como foi constatado nos trabalhos realizados, com algumas colorações ou elementos que se diferenciavam da arte manuelina²⁰¹.

Aproximavam-se os últimos minutos do “Pequenos grandes artistas” e já nos apontamentos finais, não tinha findado o entusiasmo pelo mesmo. Para darem um fim aos seus trabalhos, o grupo lançou-se numa onda de sugestões: “dar os trabalhos a famílias carenciadas e crianças”, “leiloar as páginas” ou “criar um livro de arte manuelina

²⁰⁰ DEBIENNE, Marie-Claire – *O Desenho e a Criança*. Lisboa: Moraes Editores, 1977, p. 135.

²⁰¹ LUQUET, Georges-Henri – *Arte Infantil*. Barcelos: Companhia Editora do Minho, 1969, pp. 131-134.

com todas as páginas”, foram algumas das propostas. Depois de várias discórdias, chegaram a um portefólio, no qual se reuniram todos os trabalhos.

Para encerrar, deu-se azo ao preenchimento de um último inquérito por questionário.

3. O Segundo Inquérito

A recolha de dados para esta investigação culminou com a aplicação de um segundo inquérito (Anexo VI), com o intuito de sustentar as conclusões deste relatório com algumas respostas dos investigados.

O questionário foi dividido em duas partes: a primeira destinada a toda a turma e focava-se nas aulas de História e Geografia de Portugal; a segunda foi construída para o “Pequenos grandes artistas” e centrava-se precisamente na atividade desenvolvida nesse momento.

Avança-se, assim, para o estudo das respostas dadas na primeira parte do inquérito.

A pergunta que inaugurou este inquérito teve como propósito entender se os alunos gostaram, ou não, das aulas lecionadas em HGP. Todos responderam afirmativamente, tendo sido depois proposta a redação de uma opinião, de modo a justificarem as respostas dadas. Apenas um aluno não o fez.

Este estudo, como já foi explicado, não teve como foco as aulas nem as dinâmicas realizadas em sala de aula, pelo que não causa estranheza o facto das respostas obtidas se direcionarem para a relação positiva estabelecida entre a estagiária e a turma e as experiências que viveram durante as suas aulas, sendo estas últimas adjetivadas como “agradáveis”, “divertidas”, “animadas” e “engraçadas”. Embora alguns tenham utilizado palavras sinónimas, todos confirmam o porquê de terem selecionado o “Sim”. No entanto, outros falam das regências numa perspetiva geral, declarando apenas terem gostado delas.

A análise ao questionário prossegue agora com a segunda parte.

A primeira pergunta quis saber se os alunos gostaram, ou não, de participar no momento extra aula. Todos os participantes afirmaram que sim. Para perceber essa

escolha foi pedido que partilhassem o contributo da atividade desenvolvida. Apresentam-se, de seguida, as suas respostas:

Agora que criaste e ilustraste uma página sobre a arte manuelina, qual foi, para ti, o contributo dessa atividade?
Resposta dos alunos - Cada resposta corresponde a um aluno
"Fez-me valorizar a arte manuelina e percebê-la"
"Aprender mais sobre a arte manuelina. Aprendemos que na nossa terra, Viana do Castelo, há arte manuelina"
"Ajudou-me a gostar ainda mais de História"
"Eu gostei muito dessa atividade, porque conseguimos estar a desenhar e a estudar História ao mesmo tempo"
"Aprendemos mais sobre História e diverti-me"
"Ajudou-me no desenho"
"O contributo foi que me ajudou a entender e a gostar mais da arte manuelina"
"Foi aprender melhor a arte manuelina"
"Ajudou-me a conhecer a arte manuelina, mas continuo a não gostar de HGP"
"Puder desenhar, colar, etc. e aprender História ao mesmo tempo"
"Comecei a perceber mais de arte manuelina"
"Aprendi melhor a arte manuelina"
"Eu gostei muito dessa atividade"
"Quando acabei de ilustrar a página da arte manuelina fiquei a gostar um bocadinho mais de História, porque foi divertido criar essa página"
"Para mim, aprender mais sobre a arte manuelina"
"Gostei muito! Adorei, porque fiz aquilo de uma forma descontraída"
"Melhorei o desenho"
"Com esta atividade aprendi mais sobre a arte manuelina"
"Gostei muito de fazer uma página sobre a arte manuelina, porque é muito engraçado como aquela arte ainda existe hoje"

Quadro 9. "Agora que criaste e ilustraste uma página sobre a arte manuelina, qual foi, para ti, o contributo dessa atividade?" (Fonte: elaboração própria a partir do inquérito anexo)

A maioria afirma que a atividade serviu para imprimir interesse e adquirir conhecimentos sobre o conteúdo estudado. Destes, um aluno complementa a sua resposta com o conhecimento suscitado pelos vestígios do património manuelino vianense, outro com a ideia de valorização desta arte e um último refere a admiração causada pela presença da mesma na cidade. As duas primeiras ideias surgem do confronto do manuelino com uma realidade familiar e por isso significativa para os alunos, enquanto a última sugere algum desenvolvimento da noção temporal. Dois

colegas caracterizam o momento como interdisciplinar, por aliar a História às Artes Plásticas. Outros dois referem-se ao desenvolvimento de competências a nível da Expressão Plástica. Estas respostas são peculiares dado que estes mesmos alunos no início da atividade mostraram-se um pouco receosos por terem de desenhar e, segundo os próprios, não saberem. Outro par aponta o ambiente divertido vivido durante as sessões. Estas ideias foram atestadas por comentários orais, como: "Eu gostei muito de fazer este trabalho e até comecei a gostar um pouco de desenhar!"; "Eu adorei esta atividade porque foi fora do normal, ou seja, nunca iríamos fazer isto com outros professores."

Sentirem, nesta faixa etária, que a atividade os motiva é meio caminho andado para que tudo corra dentro do esperado e se potencie a aprendizagens ou se desperte o gosto pela disciplina. Embora apenas dois alunos admitam de forma explícita ter passado a gostar um pouco mais de História, subentende-se noutras respostas uma forte apreciação pela atividade e pelos conteúdos disciplinares abordados.

Posto isto, considera-se pertinente conhecer a perspetiva dos alunos quanto à forma como o conteúdo programático utilizado como base ao "Pequenos grandes artistas" aparece ilustrado no seu manual.

Dezoito alunos afirmam que o conteúdo está bem ilustrado, focando os mais diversos aspetos, desde legendas, estrutura/organização, quantidade e adequação à matéria até às características mais específicas das imagens, nomeadamente cor, tamanho, qualidade, espaço ocupado e atratividade. Destes, dois dizem mesmo que os ajudou a interpretar, enquanto uma aluna refere que deveria incluir uma maior quantidade de imagens. Esta opinião é partilhada por um outro aluno, que declara que a sua curiosidade não foi totalmente saciada, pois havia carência de objetos/elementos de decoração manuelina. Conclui-se assim que a estrutura/organização icónica é o principal motivo para a secção concernente à arte manuelina se encontrar bem ilustrada, seguindo-se a vaga opinião de que o conteúdo aparece bem ilustrado/decorado. Em terceiro, sobressai a presença de imagens de arte manuelina de várias regiões do país.

Desta pergunta surge precisamente a questão alusiva às características das imagens. Para tal, elaborou-se uma lista de características. Os participantes tiveram que selecionar

as três que considerassem mais relevantes. O interesse de inserir apenas agora esta questão e não no inquérito inicial prende-se com o facto de assim não se viciar nem “formatar” as respostas dos questionários nem os trabalhos do momento extra aula. No primeiro questionário depararam-se apenas com uma ligeira abordagem. Pretendia-se que dela surgissem as suas próprias ideias sobre o assunto em estudo - ideias iniciais e sobretudo espontâneas. Já durante a atividade, os participantes tiveram de aprofundar o seu pensamento sobre aspetos que ignoravam ou não davam tanta relevância antes de os aplicar.

Mais uma vez, analisaram-se estes dados com recurso à escala de frequência já utilizada e que integra as opções “pouco”, “muito” e “bastante” relevante. Dentro do conjunto de respostas, a característica assinalada como a mais importante foi a quantidade, o que não é de admirar, pois nestas idades os livros são muitas vezes eleitos pela quantidade de imagens que contêm. As características localização e legendas obtiveram a mesma percentagem, ocupando a segunda posição. A característica localização vem de encontro à apreciação denotada na questão anterior pela estrutura e organização assim como pelo equilíbrio estético que estes componentes fornecem à página e a tornam agradável, segundo a opinião dos alunos. A função da legenda garante a sua importância, frequentemente julgada como indispensável. Por fim, a adequação ficou posicionada em terceiro lugar como a categoria “pouco importante”. Isto deve-se maioritariamente ao facto dos alunos verem a imagem como uma ferramenta útil para a interpretação da matéria.

No primeiro inquérito aludiram principalmente à cor e à atratividade. Contudo, nesta questão é curioso que nenhuma dessas categorias foi destacada. Denota-se assim alguma reflexão sobre outras características a ter em conta na ilustração de um manual após terem findado as produções.

A fechar o segundo inquérito, a questão “O momento “Pequenos grandes artistas” despertou em ti um maior gosto pela História?” revelou que a grande maioria dos alunos sentiram que sim. Os breves momentos vividos animaram o espírito da História, apesar de duas alunas não terem nutrido da mesma opinião. Ambas confessam ter gostado da atividade, todavia, continuam a não apreciar a disciplina, o que não surpreende já que

este estudo não trabalhou dinâmicas em sala de aula. Estas existiram, contudo foram muito pontuais, não permitindo mudanças expressivas.

Este momento foi polvilhado por conhecimentos históricos, através de imagens que alimentam e adoçam a História e a imaginação de quem as observa e que permitem a contínua construção desta área do saber. No “Pequenos grandes artistas”, os participantes viram-se também implicados na criação de materiais, nos quais cada um empregou o seu cunho pessoal. Tudo isto foi-se desenrolando num momento agradável, no qual os alunos partilharam saberes e competências diversas, conheceram-se e deram a conhecer um pouco de si.

4. A Iconografia

4.1. No Manual Escolar de HGP

A ilustração ocupa um lugar importante neste manual. E sabe-se que a informação icónica é muitas vezes essencial ao processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, esta análise morfológica foi realizada às páginas dedicadas à exposição de conteúdos programáticos, tendo sido excluída a apresentação do manual e o seu índice.

Entre o prefácio e o índice, descobriu-se a explicação da estrutura do manual, o que auxiliou a sua observação e permitiu a formação de seis grupos de páginas que compreendem uma constituição semelhante: introdução às ciências (História e Geografia), abertura de tema e subtema, desenvolvimento de conteúdos, síntese de conteúdos, esquema concetual e verificação de conteúdos e competências.

Abaixo, faz-se a apresentação dos resultados provenientes da observação direta do manual assim como da respetiva grelha de análise (Anexo IV). A sua análise foi mais além e utilizou os parâmetros de classificação referidos em investigações estudadas na revisão de literatura, tais como as de Aparici, Matilla e Santiago, que julgam as imagens consoante as informações que pretendem transmitir: motivadora, vicarial, de facilitação ou redundante, explicativa e estética ou expressiva. De notar que todas as funções por eles apresentadas foram constatadas.

De um ponto de vista geral, a maioria das páginas possui entre uma a três imagens. As páginas sem imagens mostram-se raras, tal como a partir de cinco, seis imagens, como se pode observar através do seguinte gráfico:

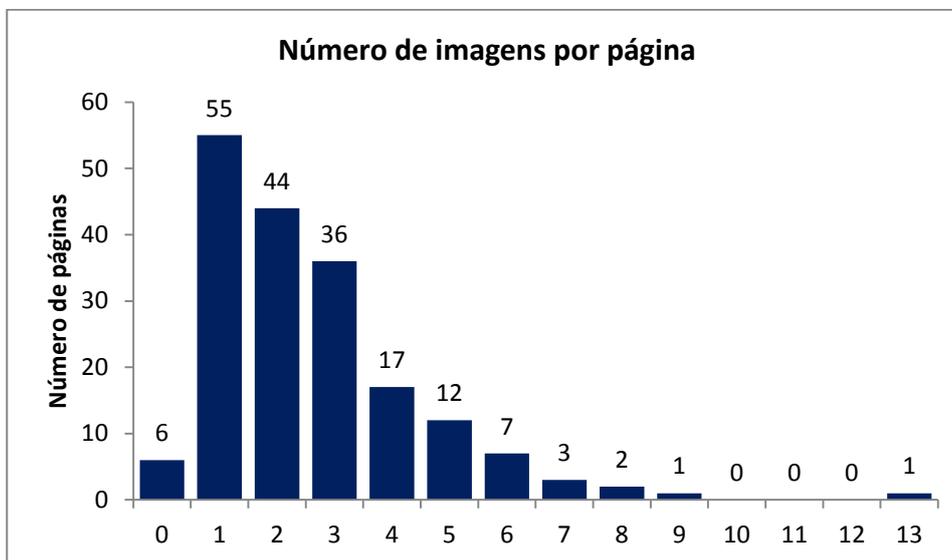


Gráfico 1. Número de imagens por página no manual escolar

Após o índice, o leitor é apresentado com uma explicação sintética, mas aprofundada de cada uma das duas ciências que a disciplina encerra, a História e a Geografia. A definição de cada uma das ciências comporta duas páginas, nas quais se verificam imagens que fornecem uma perspetiva geral, incluindo exemplos visuais que serão revistos ao longo da exploração do manual. Verifica-se aqui uma particular utilização do estímulo visual. As funções motivadora e estética das imagens da primeira página são assim disputadas com as funções explicativa e redundante do conjunto texto-ilustrações da seguinte.

Posteriormente, cada tema é introduzido com uma única ilustração que se estende às duas páginas dedicadas, partilhando a atenção apenas com os títulos do tema e dos respetivos subtemas. A introdução ao subtema prossegue com a mesma ideia: uma outra ilustração contextualizada é igualmente aplicada no topo das duas páginas, mas desta vez dando lugar a mais espaço para outros elementos. Estas imagens pretendem, com a sua importância e o seu elevado nível estético, despertar a curiosidade e incitar a motivação para o tema que elas representam. Dos restantes elementos fazem parte uma tabela de

tópicos que antecipa as competências e conhecimentos a adquirir durante o subtema, um mapa que localiza os eventos a serem estudados (aludindo fortemente e de forma bastante eficaz à Geografia) e uma barra cronológica que situa no tempo esses mesmos acontecimentos. A tabela é o único elemento que não utiliza qualquer material iconográfico, contrastando assim com o mapa que a ladeia. A iconografia mantém a sua força na barra cronológica, disposta horizontalmente no rodapé das duas páginas introdutórias, utilizando apenas imagens para definir os marcos históricos.

Nestes dois grupos, a conclusão impõe-se: a contextualização e incitação ao interesse iniciais do aluno repousam essencialmente sobre imagens, relevando a função motivacional. A atenção do utilizador é atraída pelas enormes ilustrações que monopolizam os títulos (função estética) e é rapidamente gerida por outras ilustrações que transmitem a primeira informação relativamente ao tema ou subtema a estudar (função explicativa).

O desenvolvimento dos conteúdos é regulado por uma página de atividades de consolidação, seguida de uma página de explicitação da matéria. A primeira salienta a iconografia através de uma panóplia de documentos icónicos legendados, que orientam a aprendizagem do aluno para determinada temática (funções explicativa e vicarial) e ilustram os conteúdos expressos no texto (função de facilitação ou redundante). Para a segunda foram selecionadas imagens que, embora não sejam essenciais, designam informação adicional e coerente com o tema em estudo, aplicando assim a função vicarial – um claro exemplo se destaca aquando do estudo de um determinado estilo arquitetónico ilustrado através de fotografias.

Na conclusão de cada capítulo, as imagens são vistas como ferramentas de memória visual (função de facilitação ou redundante) e, em simultâneo, funcionam como decoração que contraria a monotonia textual da página (função estética ou expressiva), não comportando legenda. A cada síntese de conteúdos abordados, uma imagem previamente utilizada é aplicada novamente de forma simbólica.

Desta suma resulta um esquema concetual dos conteúdos até aí abordados, suficientemente importante para ocupar inteiramente a página posterior. A função

explicativa demarca-se, pois a informação é resumida e organizada visualmente, a fim de facilitar e permitir uma melhor compreensão geral dos conteúdos.

Por último, a verificação dos conteúdos e competências desenrola-se nas últimas duas páginas de cada subtema. Nelas repetem-se muitas das imagens utilizadas nas secções anteriores dando azo a um conjunto de atividades a serem realizadas. Esta repetição de imagens possibilita uma rápida associação aos conteúdos já lecionados, convidando o aluno a rever a matéria e reforçando assim a sua assimilação. Em certos casos, a realização das atividades propostas depende da iconografia que as acompanha, incumbindo-a da função de facilitação ou redundante; noutros, a imagem apenas complementa os exercícios propostos de forma secundária e assume assim um papel estético ou expressivo.

Desta observação, apresenta-se abaixo um quadro que sumaria as funções que as imagens desempenham no manual segundo as informações que transmitem:

FUNÇÃO SEÇÃO	Motivadora	Vicarial	De facilitação ou redundante	Explicativa	Estética ou expressiva
Introdução às ciências (História e Geografia)	X		X	X	X
Abertura de tema e subtema	X			X	X
Desenvolvimento de conteúdos		X	X	X	
Síntese de conteúdos			X		X
Esquema concetual				X	
Verificação de conteúdos e competências			X		X

Quadro 10. Funções das imagens no manual de HGP

Em suma, e de acordo com as informações que as imagens transmitem, estes dados revelam que as imagens analisadas estão, na sua maioria, integradas na secção relativa ao desenvolvimento de conteúdos, o que permite descortinar o seu potencial pedagógico, pois são imagens essencialmente vicariais, de facilitação e explicativas. Este tipo de imagens visa, designadamente, substituir um objeto que não é possível expor, reforçar uma informação já exposta ou simplificar a observação de acontecimentos ou processos. Já no que respeita às funções mais utilizadas pelo manual, para além das funções de facilitação e explicativa, há igualmente o predomínio da função estética, através do equilíbrio e decoração que proporcionam às páginas.

Neste momento importa avançar para a quantidade de imagens no manual. Nesta investigação será defendida uma percentagem abaixo dos 50% de imagens por página, tal como aconselham alguns investigadores, que foram devidamente referidos no capítulo II.

No manual analisado nota-se efetivamente que a maioria das páginas não ultrapassa os 50% de imagens. Estas percentagens estão assim em consonância com os estudos de Richaudeau e Britton, Binkley e Woodward e ainda com Carvalho que, mais recentemente, também demonstrou os mesmos resultados para os manuais de HGP.

Acima desse valor estão apenas 12%. Nele integram-se a página que se refere à introdução da História, a primeira página de abertura de cada tema, a segunda página de abertura de cada subtema e as páginas dedicadas aos esquemas conceituais. De reter que se todas as páginas possuísem o mesmo arranjo icónico, teriam 23% de área com imagens.

A cor assume no manual um elemento de peso, visto que das quatrocentas e oitenta imagens, apenas dezanove são a preto e branco (4%). Esta constatação vem reforçar a perspetiva focada por Richaudeau de que uma imagem colorida tem um maior poder de atração que outra a preto e branco²⁰².

A integração do critério legenda deve-se ao elevado valor pedagógico que a mesma acrescenta às imagens e, em especial, às imagens no manual de HGP. A maior parte delas

²⁰² RICHAUDEAU, 1979, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, pp. 177-178. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

apresenta legendagem. Os 20% que não a incluem, não colocam em causa esse valor, pois as imagens sem legenda surgem sobretudo na conclusão de capítulo de desenvolvimento de conteúdos, como um “lembrete visual” e ainda na verificação de conteúdos e competências, sendo que aqui a sua ausência é utilizada de modo intencional como forma de exercitação.

Da tabela, carece ainda de análise o tipo de imagem. Todos eles foram introduzidos no manual, declarando uma iconografia diversificada, em harmonia com os conteúdos da disciplina. Há uma clara prevalência de fotografias, às quais se sucedem os documentos históricos (pinturas) e os mapas. Com valores menos representativos vêm, logo depois, as ilustrações (desenhos), os esquemas e, com apenas uma única imagem, os gráficos, que põe termo à sequência.

Estes resultados, quando relacionados com o grau de iconicidade, devidamente aludido no capítulo II, mostram que mais de um terço do manual é preenchido por fotografias, o que se traduz numa representação mais realista e detalhada e, portanto, num considerável nível icónico. Choppin principia precisamente a sua escala decrescente de iconicidade com a fotografia²⁰³. O facto de as fotografias serem na sua maioria coloridas permite uma maior transmissão de informação²⁰⁴ e uma maior compreensão da mensagem²⁰⁵. Durante a análise do livro, observou-se que, pelas suas características, o conjunto de pinturas examinado distancia-se do realismo que a fotografia transmite. Pelo mesmo raciocínio, é atribuído um maior realismo às pinturas que aquele que existe nos desenhos. Desta forma, as pinturas vêm reforçar o grau de iconicidade constatado, ocupando um merecido segundo lugar. A associação destes dois tipos de imagens (fotografias e pinturas) perfaz 59% de todo o repertório iconográfico do manual, reforçando assim o elevado nível icónico.

²⁰³ CHOPPIN, 1992, Cit. por RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*, o.c., p. 49.

²⁰⁴ CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 174. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

²⁰⁵ RICHAUDEAU, 1979, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, pp. 177-178. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

Em muito já devido ao realismo concedido pela iconicidade, a “força de sugestão” aparece também ela robustecida neste manual. O aglomerado ilustrativo, do qual se salientam as fotografias e desenhos, é, quase na sua totalidade, colorido, certificando a presença de ilustrações claras, precisas e das mesmas transmitirem informações com uma maior qualidade. A inserção deste tipo de imagens funciona como uma fonte de motivação pedagógica, o que facilita o alcance dos objetivos pedagógicos, dando por isso um maior poder à “força de sugestão”²⁰⁶.

Para terminar, e no que respeita ao arranjo iconográfico das páginas do manual, verifica-se uma repetição da sua estrutura nas diversas secções que o compõem, o que favorece a interação entre o aluno e o mesmo. No capítulo dirigido ao desenvolvimento de conteúdos, a página esquerda dá uma maior liberdade e preponderância às imagens, que beneficiam de um espaço equivalente ao dos blocos de texto que as acompanham. Porém, a sua disposição e as suas qualidades próprias (como a cor) valorizam-na na página, o que faz com que, na maioria dos casos, se realce mais do que o texto. A página seguinte limita-as a uma coluna que ladeia verticalmente o texto, à direita.

A estrutura iconográfica observada em algumas das secções do manual encontra-se em conformidade com a conceção de Richaudeau. As páginas reservadas à introdução de tema têm a ilustração bastante valorizada, ocupando, em grandes dimensões, as duas páginas que lhe foram determinadas. Também as imagens de motivação que surgem no topo das páginas de apresentação do subtema são de menores dimensões, tal como defende o autor²⁰⁷. Nos capítulos direcionados ao desenvolvimento de conteúdos, as imagens que têm como objetivo ilustrar o texto aparecem justamente à sua direita²⁰⁸. Porém, considera-se que Richaudeau está a entrar em aspetos demasiado pormenorizados. Cada caso tem a sua particularidade e deve ser estudado como tal. Não se podem definir regras exatas, visto que uma ilustração pode facilmente ser associada ao texto sem estar obrigatoriamente à sua direita.

²⁰⁶ SEGUIN, 1989, Cit. por RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*, o.c., p. 50.

²⁰⁷ RICHAUDEAU, 1979, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 178. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

²⁰⁸ IDEM, *Ibidem*.

No geral, a diversidade ilustrativa concede uma maior qualidade a cada página. O conjunto de cores utilizado é agradável à vista, fornecendo leveza ao próprio manual e facilitando desta forma a sua leitura. Apesar do formato iconográfico não se desprender da tradicional morfologia retangular, este aspeto não interfere na sintonia conferida ao resultado final.

4.2. Nas Produções dos Alunos

A análise iconográfica prossegue com a apresentação e apreciação dos dados resultantes dos trabalhos do “Pequenos grandes artistas”. Esta é baseada na grelha “A iconografia pelos alunos” (Anexo IV) à semelhança do que foi realizado previamente para o manual e que se completa com uma comparação entre o mesmo e as produções dos alunos.

A quantidade de imagens aplicada pelos participantes é maior quando comparada com a que foi inserida no manual. As médias mostram isso mesmo: 2,6 para o manual contra 7 para os alunos. Aliás, metade das delas contêm quatro ou cinco ilustrações, sendo óbvia a maior utilização que aqui é dada à componente icónica, tal como desvenda o gráfico seguinte:

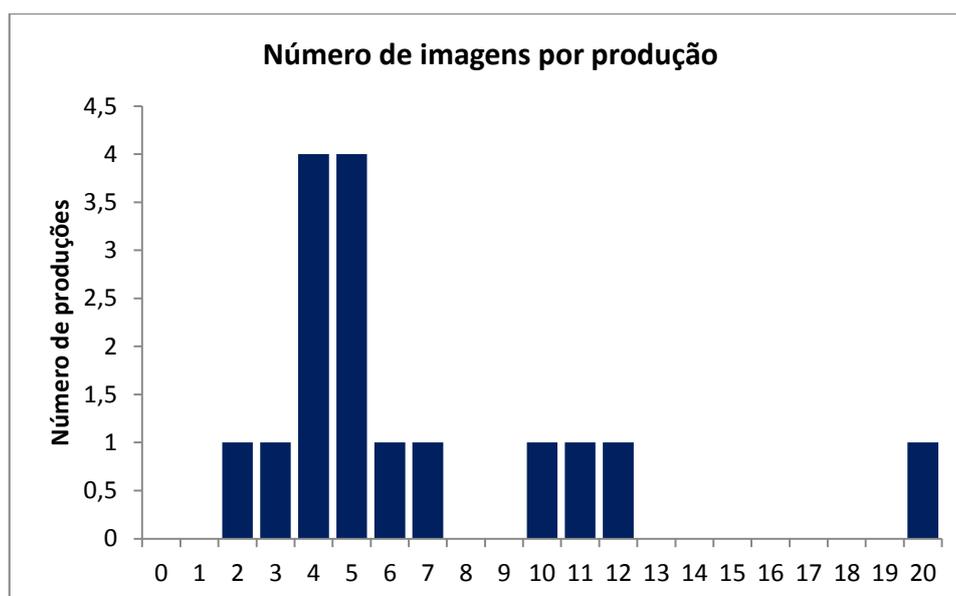


Gráfico 2. Número de imagens por produção

Apesar de ser bem visível o aumento do número de elementos iconográficos nos trabalhos, verifica-se que quanto à percentagem de imagens por página, estes valores estão abaixo dos 50% nos quinze dos dezasseis trabalhos. Estes resultados estão, uma vez mais, de acordo com os valores que os investigadores recomendam para os manuais de HGP (Richaudeau e Britton, Binkley e Woodward e ainda Carvalho). Contra o que se esperava, só uma página possui mais de 50% de área com imagens. E mesmo esta exceção tem a particularidade de a aluna se ter baseado numa página de abertura de subtema, justificando a percentagem mais elevada.

Posto isto, o critério cor das produções vem confirmar que as imagens a cores continuam a ser as preferidas e a assumir um lugar de destaque (68%). Este resultado atesta a opinião dada pelos alunos no inquérito inicial, o que leva a concluir que a cor permite “dar forma”, concretizar a imagem, atrair e reforçar a informação que é transmitida visualmente, dada a sua preferência. Porém, deve enfatizar-se o facto de existir, nestas páginas, uma maior força das imagens a preto e branco do que no manual. Das dezasseis produções, oito incluem tanto imagens coloridas como a preto e branco e, para além destas, outras três compreendem unicamente imagens a preto e branco. Foi denotado que a escolha dessas tonalidades se prendia principalmente com a ilustração de elementos que na sua realidade se situavam nessa variação de cores. Face a esta situação, os alunos ficaram-se pela sua reprodução e, mesmo com esta lógica, a cor continua a garantir a sua importância.

Posteriormente, a legendagem foi empregue por quinze alunos, o que denuncia um elemento ao qual os alunos dão especial relevo e que se acresce pela correção científica que lhe impuseram na identificação do seu conteúdo. O nome do objeto é, para a criança, uma característica primária. Desde muito cedo que as crianças acrescentam legendas e isso deve-se ao facto de verem nos livros, imagens e desenhos o mesmo²⁰⁹.

Ainda no que se refere à legendagem e à sua localização relativamente à imagem, a generalidade tem-nas acima ou abaixo das imagens, tal como se constata no manual. O

²⁰⁹ LUQUET, Georges-Henri – *Arte Infantil*, o.c., p. 163.

Tiago colocou-as à direita e a Sara assim como a Beatriz dispuseram-nas ora em baixo, ora à direita.

Nos trabalhos dos participantes apenas existem desenhos, o que faz com que o critério relativo ao tipo de imagem veja aqui a função concernente à iconicidade privilegiada, em detrimento da de outras funções que o mesmo critério abarca, como a diversidade icónica e o tipo de imagem preferido (já observadas no primeiro questionário).

Nos desenhos é unânime o realismo representado, em muito devido à cor utilizada e a representações de elementos e detalhes que facilitam a sua identificação e um maior entendimento da informação transmitida²¹⁰, vindo assim enobrecer obrigatoriamente o grau de iconicidade. Na sua escala de iconicidade Choppin atribui o segundo lugar aos desenhos. Esta associação de ideias só por si fornece um suficiente nível icónico ao painel de ilustrações discente.

Por consequência, é inevitável a menção à “força de sugestão”. O fator cor vem, uma vez mais, assegurar uma ampla qualidade ilustrativa, na qual se insere também a informativa e motivacional e assim favorecer e fortalecer a existência de boas imagens.

Para rematar esta análise, faz-se agora alusão à composição iconográfica que se mostra diversificada neste conjunto de trabalhos. As diferentes estruturas icónicas que se observaram no manual são familiares aos alunos, pois são encontradas nos seus trabalhos reproduções de certos detalhes e secções.

O arranjo ilustrativo dos trabalhos da Dalila, Jerusa, Maria, Denise e Vera alude à parte referente às atividades de consolidação de conteúdos. A alternância que fazem entre texto e imagem e o facto da Dalila e Jerusa terem disposto o texto de forma ligeiramente oblíqua, fazem acentuar esta ideia. As folhas da Dalila e Jerusa possuem um franco excesso de informação visual. A descarga visual é talvez devida à quantidade de elementos icónicos, que surge aqui agravada pela intensa coloração e ainda mais pelo uso da cor para delimitar as caixas de texto. Na Ema é notório o esforço para reproduzir a mesma secção através da cor empregue em cada bloco de texto e das três imagens

²¹⁰ RICHAUDEAU, 1979, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, pp. 177-178. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

inseridas, o que faz com a sua página se assemelhe à parte de desenvolvimento de conteúdos de índole prática.

As estruturas do Vicente, tal como da Beatriz e do Tiago apresentam uma breve modificação relativamente às propostas das colegas anteriores. Eles tendem a centralizar o texto e as imagens, dando uma maior “limpeza” e “arrumação” à folha. O trabalho da Catarina, tal como o do Vicente, da Beatriz e do Tiago, agrada pelo asseio do seu arranjo visual, distinguindo-se assim dos restantes. Essa foi a razão para também ele ser incluído neste conjunto de trabalhos. Os alunos continuam a reportar para a mesma secção do manual, sendo esta ideia suportada pelo trabalho do Vicente que inclui tabelas que reproduzem as da secção do manual relativa à arte manuelina.

O trabalho da Matilde surge com o mesmo conjunto de ideias dos colegas anteriores (Beatriz, Tiago e Vicente). Em contrapartida, nele ressalta o bloco de texto que se identifica com a parte reservada à explicitação da matéria. As realizações do Martim e do Alexandre espelham essa mesma secção.

No caso do Francisco é dada especial ênfase à iconografia. Há vontade em mostrar todos os detalhes que incumbiu nas suas imagens através de grandes dimensões e das tonalidades mais acentuadas que lhes conferiu, ainda que se mantenha também dentro do desenvolvimento de conteúdos.

O resultado final da Sara assemelha-se em muito ao do Francisco, no entanto a vivacidade de cores está menos presente. Ela consegue sobressair pelo pedaço de novidade que traz ao seu trabalho, através de um triângulo no canto superior esquerdo. Pensa-se que a aluna procura libertar-se da morfologia seguida pelos manuais. Porém, há repetições que se continuam a verificar, como o uso do texto disposto na diagonal, que transporta para a exercitação de conteúdos – desenvolvimento de conteúdos.

Por último, embora a Inês se tenha distanciado do conteúdo histórico, constata-se uma alusão evidente à abertura de subtema, com uma imagem a ocupar toda a parte superior da página, sem margens. Abstraindo a informação histórica e tendo por base um ponto de vista puramente estético e organizacional, reconhece-se claramente essa estrutura. O conceito estético ressalta pela alegria de cores e há uma distinção do seu trabalho relativamente aos dos seus colegas.

Relativamente à estruturação das ilustrações nas páginas, a maioria prefere organizá-las em duas, três ou quatro linhas bem claras, em colunas de texto mais ou menos centradas. Este tipo de organização proporciona um equilíbrio agradável à página, na generalidade dos casos.

A Inês destaca-se por uma zona central desprovida de qualquer ilustração. Por seu lado, a Denise e a Vera optaram por incluir imagens isoladas e alternadas, que parecem obrigar a uma associação direta de cada uma dessas imagens ao texto que imediatamente as ladeia, talvez pelo facto dessas imagens não partilharem o protagonismo com nenhuma outra. Cada uma tem um espaço só seu partilhado apenas com o pequeno pedaço de texto. Porém, esta perceção vem anular a perspetiva de Richaudeau²¹¹ quanto à localização das imagens em relação ao texto, que nestes trabalhos tanto aparecem à direita como à esquerda.

Nas páginas da Sara, Francisco e Inês há uma estrutura mais livre, sem colunas ou linhas definidas, que assevera, uma vez mais, a razão para pertencerem à secção das atividades de consolidação, no desenvolvimento de conteúdos.

O Alexandre e a Sara deixam parte do fundo da página um pouco descompensado.

Em jeito de conclusão: os alunos centraram as suas reproduções na secção alusiva ao desenvolvimento de conteúdos. Há apenas a exceção da Inês que se debruçou sobre a abertura de subtema.

Em oposição ao manual, os alunos não delimitam um espaço ou formato para as imagens. Só a Catarina o fez totalmente, enquanto a Matilde o fez numa situação pontual assim como a Vera. Isto demonstra que para a maioria destas crianças o espaço ou formato definido das imagens não têm importância e nem sequer faz parte das suas opções no momento de criação.

Em nenhum trabalho é descurado o espaço destinado ao título e dois deles têm uma pequena margem ao longo do lado direito da página, sem qualquer ilustração ou inserção textual.

²¹¹ RICHAUDEAU, 1979, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 178. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

No conjunto dos desenhos há uma harmonia que também se transmite na singularidade de cada trabalho. Individualmente, cada um tem um cunho especial: o gosto de cada aluno nele empregue. A particularidade de cada desenho e dos pormenores retirados do gótico oceânico que transportam para aquilo que é real, para aquilo que é histórico. Nota-se a preferência por determinada cor, o jogo de cores que ousaram aplicar, o gosto por determinada estrutura ou formato, a inclusão de certa quantidade de imagens. O que conseguiram colher das suas aprendizagens dentro da sala de aula e mesmo fora dela. Porque cada trabalho tem por detrás uma personalidade única e conta uma história. É essa conjugação de elementos que percorre cada página e contribui para a riqueza e qualidade que se redescobre no conjunto final: ilustrações boas, claras mas sobretudo deles, fruto das suas vivências e preferências.

CAPÍTULO V – Conclusões do Estudo

À tarde
ao pôr-do-sol
há um lugar de despedida nas coisas
há um gosto amargo na boca.
Parece acabar o tempo de recomeçar...
Mas há sempre uma janela sobre o rio
um banco de jardim que te convida
a ver as cores brincando de avermelhar os céus
a falar às gaivotas e a olhar...
Há uma janela
cortada nas árvores
e nos olhos
Daqueles que amam...
Sim, amar, amar a paisagem!²¹²

O último capítulo do trabalho de investigação culmina com a exposição das principais conclusões fundadas na análise feita aos dados recolhidos e na revisão de literatura, de modo a dar resposta às questões orientadoras definidas no início do estudo e que foram o seu ponto de partida. Este encerra com uma pequena reflexão acerca da experiência desenvolvida, destacando as limitações que o estudo abriga relativamente ao trabalho efetuado com as crianças e a investigação. São igualmente evidenciadas algumas questões que possam incitar a concretização de investigações futuras.

1. Conclusão

A presente investigação assentou no objetivo central de entender as representações que os alunos possuem sobre a forma de apresentação iconográfica do manual de HGP, para assim se poder estimular o seu desempenho e gosto pela disciplina. A imagem assume um papel particularmente importante pelo facto da disciplina de HGP exibir competências próprias que incidem sobre uma metodologia específica e que obriga à utilização de fontes, ao tratamento de informação e à comunicação em História. É a imagem que, muitas vezes, representa o conhecimento histórico. Tendo em conta que uma das principais preocupações nos manuais escolares é a apresentação gráfica, procurou-se promover a componente

²¹² LIMA, José da Silva [et al.] – *Viana: Cidade e Circunstância*. Viana do Castelo: Grupo Desportivo e Cultural dos Trabalhadores dos Estaleiros Navais de Viana do Castelo, 1997, p. 21.

iconográfica do manual. Teve-se por base as ideias das crianças para que a utilização da imagem na sala de aula como documento, suporte de informação e elemento de trabalho seja a mais eficaz possível, com vista a propiciar momentos verdadeiramente interessantes, motivadores e significativos.

Face ao problema e às questões orientadoras que perspetivaram o estudo, sem desconsiderar a base teórica reunida e os dados que foram recolhidos e analisados cuidadosa e meticulosamente, são enunciadas as ilações extraídas. Para uma melhor perceção das conclusões obtidas, a resposta às questões orientadoras será dada em simultâneo. Ao mesmo tempo que se realiza a caracterização iconográfica do manual de HGP, tendo por base o que outras investigações apontaram, efetua-se também a caracterização da perspetiva icónica dos participantes sobre o mesmo. Tudo isto finda com um balanço geral sobre as representações iconográficas dos alunos.

Numa investigação, o primeiro passo passa por se conhecerem as interpretações sobre o assunto em estudo. Para ampliar o conhecimento sobre as representações dos alunos referentes à iconografia no manual, foram convidados a dar resposta a dois questionários.

As opiniões do primeiro questionário mostraram uma forte apreciação pelo manual devido à existência de muitas imagens. As ilustrações vão mostrar, muitas vezes pela primeira vez, realidades ainda desconhecidas, de forma detalhada e precisa. É neste momento que a imaginação e pensamento da criança serão desenvolvidos e o ponto de vista sobre o mundo que a rodeia será definido.

Ainda, neste questionário, e desprovidos da realização de qualquer atividade, apontaram a facilidade de interpretação, riqueza cromática e a sua beleza como os aspetos que mais destacam nas imagens do manual. Uma questão posterior atestou estas ideias, pois para 37,5% as imagens ajudam no estudo da HGP porque são apelativas. É notável a preponderância que a atratividade tem para estas crianças. Ela dita a suas escolhas e análises, sendo assegurada pela adjectivação “bonitas”, “giras” ou “expressivas”, assim como pelo realce atribuído à cor. Para elas, “a ilustração contribui com informação original (que não se encontra no texto)”²¹³.

No segundo questionário, após a atividade do “Pequenos grandes artistas”, os alunos demonstram ter consciência que a imagem não desempenha um papel apenas relativo à aparência, dado que a “imagem não desempenha apenas um papel atrativo e deve estar

²¹³ GÉRARD, François-Marie; ROEGLERS, Xavier – *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*, o.c., p. 195.

integrada na ação pedagógica”²¹⁴. A quantidade foi considerada a característica mais importante, seguida pela localização, legendagem e adequação à matéria. A questão sobre a secção do manual referente à arte manuelina veio engrandecer este conjunto de respostas. Nela, destaca-se principalmente a boa estrutura e organização icónica, estar bem decorada e ilustrada e abarcar imagens de arte manuelina de várias regiões do país. Outras focavam características mais específicas da imagem, como a coloração, o tamanho, a qualidade, o espaço ocupado e a atratividade, evidencia-se assim uma maturidade adquirida durante o processo.

Quanto à caracterização do manual escolar assim como às representações que os alunos possuem sobre o mesmo, a percentagem de imagens por página verificou uma maior frequência ilustrativa nos discentes que no manual, assegurando os juízos facultados pelo primeiro questionário. No entanto, tanto os resultados das produções como os do manual apresentam a percentagem recomendada pela fundamentação teórica para esta faixa etária²¹⁵. Disto retira-se que a quantidade de imagens nas duas situações surge como conveniente e satisfatória, sustentando a ausência de ruído visual.

No manual, a forte utilização da cor (96%) implica uma preferência indiscutível por imagens coloridas. O painel de cores simples e harmonioso concede-lhe uma sobriedade cromática. Do lado dos alunos, a cor é notoriamente preferida (68,2%). Nesta situação, a percentagem de cor é relativamente baixa. Esta diferença justifica-se pela ilustração de elementos que na realidade não são “coloridos”. São exemplos as fachadas dos monumentos históricos e elementos decorativos em pedra, os quais são associados aos tons cinza. Este desfasamento torna-se assim irrelevante, tendo em conta a “realidade cinzenta” que o conteúdo programático apresenta. O principal objetivo dos alunos é relatar a realidade e nesse caso a cor torna-se inevitável para esse relato.

A maior parte do manual é legendada. As poucas imagens que não as incluem não sentem a sua necessidade nem fazem diminuir a relevância que o manual lhes atribui. Estas funcionam como uma memória visual na conclusão do desenvolvimento de conteúdos e como forma de exercitação na verificação de conteúdos e competências. Nos alunos, a legendagem é tida como preponderante, tendo sido afirmada pela sua utilização e correção

²¹⁴ IDEM, *Ibidem*.

²¹⁵ RICHAUDEAU e BRITTON; BINKLEY e WOODWARD, 1979; 1993, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 180. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

científica aplicada. A legenda torna-se uma regra incontornável, particularmente imprescindível na disciplina de HGP, visto que os detalhes que ela aporta são fundamentais para a explicação e transmissão de conhecimentos.

Quanto ao tipo de imagem, o manual escolar contempla sobretudo fotografias, documentos históricos e mapas. A variedade de informação icónica verificada atribui realismo, detalhe e, naturalmente, qualidade às imagens, tal como defendem vários especialistas²¹⁶. A qualidade é indispensável, pois sem ela o papel pedagógico das imagens é posto em causa. Todas as imagens desempenham uma ou mais funções essenciais na transmissão de informação. O papel informativo não é assim colocado em causa nem há a ocorrência de imagens vulgares, estando, deste modo, em conformidade com as investigações que as suportam²¹⁷ e a favor dos objetivos pedagógicos a alcançar.

Nos alunos, a atividade dos “Pequenos grandes artistas” implicou o uso exclusivo do desenho. Apesar desta limitação, as crianças esforçaram-se para evidenciar o realismo através de detalhes, por vezes até exagerados. Se os desenhos contêm naturalmente um elevado grau de iconicidade, as crianças contribuíram apenas para reforçar esse conceito²¹⁸. No final, a conjugação do realismo, do detalhe, da cor e a conformidade com a temática, vêm firmar o nível de “força de sugestão”, dando a conhecer a elevada qualidade ilustrativa dos desenhos²¹⁹.

No que respeita às opiniões do primeiro questionário, o tipo de imagem mais apreciado foi o desenho, enquanto o tipo de imagem mais marcante durante a interpretação de imagens na sala de aula foi a pintura (documentos históricos). O desenho é a simbologia mais próxima desta faixa etária. Agrada, diverte e promove a compreensão, aproximando-se do seu imaginário. As pinturas dão às matérias lecionadas no 5º ano representações mais realistas, pois muitos períodos históricos foram retratados por pinturas (rainhas, batalhas, descobertas, descobridores, situações do dia a dia, etc.). Ambos proporcionam uma verdadeira aproximação à realidade histórica, como os alunos várias vezes referiram, e conseguem igualmente apelar ao fantástico na mente das crianças, a algo que já não existe

²¹⁶ CHOPPIN, 1992, Cit. por RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*, o.c., p. 49; SEGUIN, 1989, Cit. por IDEM, p. 50.

²¹⁷ APARICI, MATILLA e SANTIAGO, 2000, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, pp. 174-175. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

²¹⁸ CHOPPIN, 1992, Cit. por RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*, o.c., p. 49.

²¹⁹ SEGUIN, 1989, Cit. por IDEM, p. 50.

(um rosto, uma construção, etc.). Estes aspetos vêm robustecer o conjunto de aprendizagens que estas imagens ressaltam. O conhecimento de heróis e personagens da História (aprendizagem destacada pelos alunos) torna-se assim coerente com as conclusões referentes ao tipo de imagem.

Conclui-se, portanto, que desenhos e pinturas contemplam as características que são histórica e iconograficamente significativas para os alunos. O realismo e a qualidade (características inerentes a estes tipos de imagens) são atributos extremamente valorizados. A pintura age como o melhor dos dois mundos, mais realista que um desenho, sem sacrificar a fantasia que não pode ser representada por uma fotografia. No livro de HGP, o tipo de imagem ideal é a fotografia. Nos momentos em que o uso de fotografias é impossível, a pintura é a melhor substituição, dado que, na maioria dos casos, demonstra um grau de iconicidade e de “força de sugestão” que se aproxima do da fotografia, trazendo para a nossa realidade algo que de outra maneira não seria possível de observar.

O arranjo iconográfico do livro utiliza uma estrutura que numa página dá maior ênfase às imagens e na outra ao texto e que são compensadas com fundos bem demarcados em tons claros ou com espaços brancos e vazios na folha. Algumas das secções do manual apresentam estruturas de páginas que estão em concordância com a conceção de Richaudeau (posição das imagens em relação ao texto e valorização das imagens na página)²²⁰. Já os alunos utilizaram composições icónicas diversificadas, que remetem para certos detalhes e secções do manual. Salientam-se duas que associam uma imagem isolada ao texto que imediatamente a ladeia, tanto à esquerda como à direita. Contudo, esta percepção anula a perspectiva sobre a localização das imagens em relação ao texto de Richaudeau. As restantes mantiveram-se dentro do que o autor demonstrou nos seus estudos.

No manual a organização icónica contribui para a uma leveza visual e para uma leitura agradável, facilitando obviamente a aquisição de conteúdos. As crianças, ao contrário do verificado no manual, não delimitam o espaço nem o formato das imagens. Esta atitude torna-se interessante e pode assegurar ainda uma melhor fusão do texto e da imagem para uma leitura contínua, em que a leitura do texto e a interpretação da imagem se aproximem o suficiente a ponto de se tornarem numa só linha de interpretação do conteúdo.

²²⁰ RICHAUDEAU, 1979, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, p. 178. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

Focando as conclusões nas representações das crianças, verifica-se que a quantidade de elementos visuais é um fator preponderante. A cor proporciona uma leitura agradável, que favorece a função apelativa e surge como uma associação à realidade, que deve sempre prevalecer. A legendagem é um elemento imprescindível de identificação e necessário à sua finalização. No tipo de imagem, a pintura e o desenho são os privilegiados, ainda que a pintura sobressaia. A realidade tem um lugar de primazia²²¹ pelo detalhe e cor que as crianças empregam nos seus desenhos, o que assegura a iconicidade e reforça a qualidade ilustrativa. Realismo e qualidade são, por isso, atributos extremamente valorizados e que muito se fizeram sentir ao longo de todo o trabalho realizado. As imagens não exigem uma estrutura, organização, quantidade nem uma dimensão fixa nas páginas. O espaço delimitado das imagens é um aspeto acessório. O formato iconográfico desprende-se da tradicional morfologia retangular. Os alunos, para alcançarem uma harmonia geral nas suas representações, buscam limpidez e uma forma própria de organizar as suas páginas.

Este género de trabalho inclui também algumas limitações.

Uma das primeiras restrições deste relatório diz respeito ao tempo definido para a recolha de dados e implementação de atividades, dado que ao mesmo tempo se regem duas áreas disciplinares numa turma. Ainda que a investigação incorpore a prática pedagógica, preparar aulas e tudo o que exigem para que a prática decorra conforme as expectativas e, simultaneamente, conceber inquéritos, realizar as respetivas correções e atividades para que a investigação seja bem-sucedida, não é um processo direto nem fácil. Todo este processo envolve complexidade, exigência e implica um enorme desgaste psicológico. Como consequência, as ideias podem nem chegar a ser concretizadas, colocando em risco o êxito do trabalho e o alcance de resultados e conclusões mais seguras.

A investigação integra uma metodologia mista: uma parte dos dados foi analisada quantitativamente e a outra qualitativamente, sendo também ela uma limitação. Os métodos quantitativos ao serem “extensivos” possibilitam a generalização, contudo não permitem a compreensão. Do seu lado, os métodos qualitativos ao serem “intensivos” possibilitam a compreensão, impedindo a generalização²²².

²²¹ RICHAUDEAU, 1979, Cit. por CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010, pp. 177-178. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>.

²²² SILVA, Pedro – *Etnografia e Educação: Reflexões a Propósito de uma Pesquisa Sociológica*. Porto: ProfEdições, Lda., 2003, pp. 46-47.

Além disto, a opção por uma estratégia metodológica de estudo de investigação-ação surge também como uma desvantagem, pois não apresenta a rigidez científica de uma investigação experimental e constitui uma amostra não representativa e restrita, uma vez que os seus resultados não são generalizáveis, restringindo-se ao contexto em que o estudo se situa²²³. No entanto, existem vantagens que suportam o propósito que o trabalho: é uma investigação situacional, realizada na sala de aula por professor e alunos; os discentes foram observados nos trabalhos executados em contexto educativo, e, professor e alunos envolveram-se para o mesmo propósito, de forma participativa e motivadora²²⁴.

A análise morfológica de imagens constitui por si só uma desvantagem. Ela baseia-se nas características físicas e formas de representação tornando-se por isso restrita quando se relaciona a sua análise com o processo de aprendizagem. O trabalho teria uma outra ampliação se lhe fosse adicionada a componente funcional. Porém, esta exigiria uma diferente abordagem e a resposta a outras questões que tornariam o trabalho ainda mais complexo e extensivo. Tudo isto acentuaria a dificuldade respeitante ao envolvimento e disponibilidade dos alunos e ao cumprimento dos limites impostos para o relatório final.

A amostra que participou neste estudo é reduzida e por isso não se espera que seja feita uma generalização dos resultados. A implementação da mesma atividade e dos mesmos instrumentos de recolha de dados noutros contextos, com outros manuais escolares, outros conteúdos programáticos e noutras turmas poderia manifestar resultados díspares dos que foram obtidos.

Esta investigação pretende igualmente que através dela outros se inspirem e, quem sabe, procurem novas conclusões.

O campo iconográfico e o campo Histórico exigem uma atenção reforçada e estudos que os harmonizem, para que daí se inspirem novas ideias e que estas acabem por ser postas em prática. Desde já, e como já se referiu, estender o âmbito deste trabalho ao estudo das características funcionais e assim perceber que papel desempenha a imagem em relação ao texto. Este tipo de análise ajudaria na conceção dos manuais, dando, como consequência, uma maior eficácia ao trabalho do professor.

Investigar da mesma forma se as ilustrações do manual possuem informação pedagógica relevante e compreender as suas consequências na aprendizagem das crianças, quando devidamente exploradas.

²²³ SOUSA, Alberto B. – *Investigação em Educação*, o. c., p. 99.

²²⁴ IDEM, pp. 98-99.

Se a HGP está obrigatoriamente ligada às imagens, por que é que não se revêm e trabalham as metodologias de ensino para que se ressaltem as virtudes da iconografia na sala de aula? Por que é que estas não se tornam numa fonte de inspiração para professores e alunos e para uma nova forma de trabalhar? Mas que impacto teriam todas estas práticas no sucesso dos alunos ou na forma como encaram a disciplina de HGP? Será realmente o trabalho com ilustrações relativamente ao trabalho com a informação maioritariamente escrita menos vantajoso para o processo de ensino-aprendizagem? Qual destes o melhor para o sucesso na disciplina de HGP? Será a resposta um equilíbrio entre ambos? Que fatores poderão influenciar esta resposta? Têm os professores formação suficiente para fazer face a um tipo de abordagem que privilegie o trabalho com imagens na sala de aula? São eles capazes de criar situações em que os alunos observando as imagens do manual desenvolvam a sua capacidade de contextualização e reflexão, a fim de valorizarem o seu valor informativo e transmitirem a verdadeira mensagem que cada uma delas encerra?

Há uma exposição diária a vários tipos de informação. A informação icónica é um tipo de informação que deve ser explorado com os alunos, pois permite o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico e da criatividade, ferramentas cruciais e que os alunos devem ser capazes de teletransportar para responder às exigências do quotidiano.

Por último, e tendo em conta que os alunos e professores são os principais utilizadores dos manuais, mas também quem menos participa na sua elaboração, a sua experiência e singularidade poderá ser útil e até mesmo valiosa para um melhor estudo e adaptação da componente iconográfica assim como para um aperfeiçoamento dos manuais em geral. Qual é realmente a importância das imagens para professores, mas também para autores e editoras? Os professores apreciam manuais escolares com uma aparência gráfica atrativa e os alunos gostam de manuais com imagens coloridas, “bonitas” e que apareçam em grande quantidade. Afinal, que fatores determinam a escolha de ilustrações?

Várias questões se levantam, o que mostra que muito há ainda a ser percorrido no campo investigativo com vista uma melhor eficiência do processo de ensino-aprendizagem e dos respetivos aspetos a ele adjacentes.

Tendo em consideração as conclusões expostas no decorrer deste capítulo, arrisca-se dizer que sim, sobretudo nestas idades, a imagem é verdadeiramente importante para as crianças, dada a preponderância verificada nos questionários aplicados e no trabalho resultante do “Pequenos grandes artistas”. Através da sua perspectiva morfológica, constatou-se uma maior frequência ilustrativa do que no manual e a primazia de desenhos e pinturas.

As ilustrações devem ser coloridas, legendadas, realistas, detalhadas e as composições de imagens devem ser diversificadas. A utilização deste tipo de características foi do mesmo modo verificada no manual. Os resultados encontram-se desta forma em sintonia com o que outras investigações apontaram. A verdade é que as crianças permanecem dentro dos parâmetros que o manual cumpre e logicamente dentro das perspectivas defendidas pelos especialistas, ainda que, na perspectiva delas, a imagem deveria ganhar ainda mais força.

A imagem transporta o indivíduo para dentro de determinado período histórico, torna-o participante na decodificação da mensagem que a mesma oculta e auxilia-o na percepção, visualização e recriação do passado histórico. O seu papel será tão ou mais ativo quanto for a intenção do professor de o tornar. A ilustração atrai a curiosidade e a atenção do aluno. Este encantamento leva à criação de raciocínios históricos interessantes baseados na sua “simples” observação e que podem transformar figuras e passagens históricas em personagens e acontecimentos autênticos. O imaginário da criança é assim alimentado, favorecendo um melhor relacionamento da mesma com a História, contrariando a tipologia tradicional de aulas desmotivantes e rotineiras, que, como no contexto observado, fizeram crescer o desagrado pela disciplina e a dificuldade em dissociarem-se do excesso de perguntas que a mesma encerrava.

Deste modo, uma mudança passa obrigatoriamente por uma maior valorização da componente ilustrativa nos manuais escolares por parte de autores e editoras, mas também dos professores nas suas práticas letivas: devem saber trabalhá-la e saber respeitar a sua presença no manual, sem esquecer de considerar nesse percurso os seus principais destinatários. Ao redirecionar-se o foco para o corpo discente, pode estar-se a ajudar a refletir sobre metodologias de ensino e de produção de manuais escolares, mas sobretudo a ajudar a que o aluno pense sobre a História e que desenvolva representações mentais mais sólidas que beneficiem a sua compreensão, recriando o passado, compreendendo-o e transportando-o para o presente, com o objetivo último de se concretizarem de modo mais eficaz os objetivos pedagógicos delineados.

PARTE III

REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PES I E A PES II

Reflexão Global

Compromisso: NUNCA DESILUDIR!

Concluída esta pequena grande etapa é por fim chegado o momento de tranquilamente recordar o passado, refletir sobre o trabalho desenvolvido e perspetivar os seus contributos para o futuro, tanto a nível profissional, como pessoal.

A terceira e última secção deste relatório assenta numa reflexão global de todo o percurso realizado na PES I e PES II, assim como numa retrospectiva da Licenciatura e do primeiro ano de mestrado, uma vez que sem essas bases seria difícil finalizar a Prática Pedagógica com êxito.

1. Um Novo Caminho para a Construção Humana

No final deste longo e intenso percurso há a necessidade de realizar uma introspeção sobre a experiência vivida na PES I e na PES II e todo o caminho académico até aqui percorrido, de forma a relacionar todos estes aspetos e entender as potencialidades e os pontos menos positivos que apresentaram.

Na Licenciatura, todos os momentos e todas as aprendizagens desenvolvidas, desde os projetos dinamizados às intervenções em sala de aula, foram imprescindíveis para se conseguir suportar o desafio que é a PES. Embora a Iniciação à Prática Profissional, da formação inicial, não abarque as experiências e a exigência implicadas pelas PES I e II, esta contribuiu para impelir o gosto pela intervenção no processo de ensino-aprendizagem, pela criação de dinâmicas diferentes e desafiantes e pela interação com crianças de personalidades e vivências heterogéneas. Contudo, apenas quando se distancia dela é que se dá conta da importância destas aprendizagens e mais quando elas são precisas e têm de ser partilhadas.

Ao nível das experiências vividas antes das PES, o primeiro ano de mestrado foi um ano integral. Foi repleto de aprendizagens fundamentais para lecionar no 1º e 2º Ciclos, quer a nível dos conteúdos que se deveria saber ensinar, quer a nível de saber planificar, de acordo com a turma e os diversos domínios de cada área disciplinar.

À medida que se avança no mestrado é que sente a proximidade inevitável com o real, não só porque o primeiro ano se mostrou bastante trabalhoso, mas também porque aos poucos se apercebe o trabalho que o segundo ano envolveria, antecipando-se o que estava para chegar. Já com um ritmo de trabalho um tanto acelerado em comparação ao ciclo de estudos anterior, desenvolveu-se a capacidade de responder a situações emergentes e ganhou-se sobretudo engenho para planificar nas áreas de ensino que os dois níveis de ensino compreendiam. Considera-se, porém, que deveria existir uma reestruturação do plano de estudos do Mestrado, para diminuir o grande desfasamento de ritmo de trabalho e nível de exigência entre os dois anos e assim ampliar os conhecimentos adquiridos.

O segundo ano de mestrado foi iniciado sem qualquer tipo de expectativa. No entanto, as primeiras semanas criaram sentimentos de ansiedade e insegurança pelo que se avizinhava. Esse estado de espírito fez-me colocar em causa o meu percurso académico, questionar o meu futuro profissional e se era capaz de levar avante este desafio.

Quando se assume pela primeira vez os comandos de uma aula é que se percebe o quão perigosos e desmotivadores são esses sentimentos. Lecionar trouxe consigo a magia de todo e qualquer sentimento menos bom se desvanecer de imediato, tornando tudo mais fácil e claro. O que não acontecia quando me afastava da sala de aula, levando-me a momentos em que a vontade de desistir muitas vezes se sobrepôs. Senti-me incapaz de colocar no meu trabalho o melhor de mim para responder às minhas expectativas, assim como às dos que tão carinhosamente nos receberam. Tudo só veio a melhorar já na reta final da PES I, quando consegui dominar esses sentimentos, de acordo com a rotina que a PES havia imposto e perceber o quão grata podia estar com a turma que tinha à minha frente: um grupo de crianças tão vivo, extremamente comunicativo e interventivo, apesar de em certos momentos tais atributos não serem nada benéficos à aprendizagem. Mas também pelo estreito relacionamento que existia entre a escola e a família. Viviam de uma relação muito forte, presente e sadia. Foi um privilégio trabalhar com uma comunidade escolar ímpar, extremamente empenhada, atenta e sempre disposta a cooperar. Com uma escola que deixou uma marca de exemplo a seguir, pelos valores de respeito, partilha e reconhecimento defendidos. Pela alegria contagiante que traziam a cada momento. Senti que sendo apenas uma estagiária fazia parte de algo maior, que se veio a confirmar com uma visita à instituição no final do ano letivo: o acolhimento carinhoso por parte de todos, o quanto o nosso trabalho foi vivido e revivido naquela sala de aula e naqueles alunos. Descobriu-se uma sala repleta de materiais que a POC foi concretizando, muito diferente da que encontramos quando

iniciamos a ICE. Havia o que era nosso. Havia o que eles tinham construído posteriormente e que uma das nossas crianças fez questão de mostrar, um por um. Naquele momento houve um sentimento de dever cumprido. Apesar de toda a nebulosidade que perdurou durante quase todo o percurso, percebi que quando se dá o mais que se pode e se recebe tanto, o resultado final só pode ficar além das nossas expectativas e nos dar ânsia de mais. Foi este o desfecho vivido no 1º ciclo e foi com esse sentir que se finalizou esta primeira fase.

Ao iniciar a PES II em contexto de 2º CEB, apesar do cansaço acumulado do semestre anterior e de estar consciente das características desta nova rotina, dei continuidade a esta pequena grande luta, encarando-a como um desafio a superar, custasse o que custasse.

Conhecidas as três turmas, o desafio mostrava-se enorme: havia a exigência de um maior domínio científico em quatro áreas assim como um elevado número de alunos para conhecer, provenientes de meios distintos e que compunham turmas com perfis heterogêneos, de aprendizagens como de comportamento. O tempo era escasso e sem demoras “colocaram-se mãos à obra”.

As primeiras semanas de trabalho mostraram que o trabalho apesar de distinto era em muito parecido com o do 1º ciclo. Havia um maior rigor dos horários devido ao necessário cumprimento dos tempos, as planificações de algumas áreas do conhecimento apresentavam uma estrutura um pouco diferente e da nossa rotina faziam parte prazos distintos. Todavia, as idades das crianças eram próximas das do nível de ensino anterior e o tipo de estratégias que se utilizavam eram semelhantes. A facilidade em planificar estava portanto amplificada, assim como a capacidade de dar resposta às necessidades dos alunos. Logo, todo o trabalho desenvolvido no 1º ciclo contribuiu bastante para que a PES II decorresse melhor, tendo reforçado competências essenciais para esta prática.

A fase de observação, durante a prática educativa nos dois contextos, deve ser entendida como a primeira etapa crucial à intervenção pedagógica fundamentada e exigida pela prática diária²²⁵. Cabe ao estagiário o desenvolvimento de estratégias de observação que lhe permitam consciencializar das situações de ensino. Neste período conheceu-se o ambiente educativo em que cada turma estava inserida, os professores cooperantes com quem se trabalharia, o tipo de tarefas, metodologias de ensino e recursos didáticos dos quais faziam uso e recolheram-se informações sobre cada aluno. Foi a partir da observação e análise do contexto educativo que foi possível criar planificações adequadas, em concordância com as

²²⁵ ESTRELA, Albano – *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1990.

características do grupo alvo, pois “só a observação direta, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz”²²⁶.

Durante o período de observação, iniciou-se o processo de planificação. A planificação permite “prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar (...) um plano para as concretizar”²²⁷. Criaram-se e experimentaram-se várias estratégias de ensino, avaliou-se como os alunos respondiam às tarefas propostas, acompanhou-se a sua evolução, reformularam-se e readaptaram-se metodologias sempre que necessário, para que permanecessem motivados e interessados em construir aprendizagens. Com a prática pedagógica, na PES I, compreendeu-se efetivamente a dificuldade de se conseguir alcançar numa aula tudo o que se projeta na planificação. Na verdade, a planificação não passa disso mesmo, de uma possível orientação para a aula. A turma do 1º ciclo apresentava um ritmo de trabalho tão díspar que o normal funcionamento da atividade letiva se tornava, por vezes, muito difícil de gerir. Para o sucesso das intervenções era imprescindível a preparação semanal de pelo menos um segundo plano de ação para as crianças mais despachadas, além das referidas reformulações e adaptações, pois nem sempre o que está planificado se adaptava às aprendizagens dos alunos ou ao tempo estabelecido para cada tarefa. À exceção dos diferentes ritmos, o mesmo também se veio a verificar no 2º ciclo. Desta forma, e sem depreciar a importância da planificação, é essencial conhecer bem a turma, prever o tempo necessário para cada tarefa proposta, para que se conseguir uma prática mais eficaz.

Para que os momentos de aprendizagem planificados tenham êxito, a motivação é um dos pontos imprescindíveis a ter em consideração, mas é igualmente o mais desafiante e exigente a trabalhar-se. Há alunos que efetuam as tarefas prazerosamente, enquanto outros as encaram como um dever. Além de se tentar compreender a origem dessas posturas, é preciso descobrir uma estratégia adequada para ultrapassar esses problemas, à qual se deve associar o acompanhamento e o feedback para que haja sucesso.

Com a introdução de tarefas simples e lúdicas, “quebrou-se o gelo” para a sessão que se abria, variando as rotinas letivas e predispondo os alunos para o conhecimento.

²²⁶ OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia – *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, Lda., 2002, p. 168.

²²⁷ ZABALZA, Miguel Ángel – *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa, 1998.

Especialmente no 1º ciclo desenrolaram-se muitas outras que estabeleceram o hábito de práticas interdisciplinares e que as crianças tanto ansiavam. Foi o caso, na Matemática, do “Quantos queres?”. Semanalmente eram descobertas diferentes áreas disciplinares e imposta a prática das Expressões.

Embora tenham-se criado estratégias o mais diversificadas possíveis, a fim de tentar dar resposta a todos os alunos e de certa forma os responsabilizar pelo melhoramento do seu comportamento, o reforço positivo mostrou-se a estratégia motivacional mais poderosa, dado o efeito que exercia na sua postura e desempenho. A partir do momento em que se presta atenção num aluno e se valoriza o seu trabalho, ele ganha confiança, fica mais motivado para a aula e crê que é capaz de executar corretamente o que lhe é pedido. Ele sabe que se não o fizer corretamente, tem o professor para o ouvir e explicar a razão para ter falhado, incentivando-o a superar as suas dificuldades. Esta teve um efeito ampliado no 2º ciclo. Nesta faixa etária, o receio de exporem as suas ideias aliado ao medo destas estarem incorretas prejudica o seu desempenho. O reforço positivo incentiva a confiança, devendo ser dado a todos os alunos de igual forma, independentemente das suas capacidades.

A reflexão é outro elemento intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento de um pensamento progressivamente reflexivo ao longo da prática educativa é essencial ao sucesso do trabalho educativo. Ele permite avaliar não só o nosso próprio desempenho, mas também o das crianças, através da análise da nossa postura em contexto sala de aula, das metodologias de ensino e dos recursos didáticos utilizados, bem como da capacidade para responder a situações imprevistas. A reflexão é a capacidade que “emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza”²²⁸. É um processo que destaca as situações mais positivas e passíveis de se repetirem, ajuda a dizimar outras assim como possíveis erros desfavoráveis à aprendizagem e a “transformar uma situação complexa numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa”²²⁹. Através dele, “o professor aprende a experiência”²³⁰, pois é partindo da prática e com a posterior reflexão que aprende, adquire experiência e naturalmente evolui.

²²⁸ DEWEY, 1938, Cit. por OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA, Lurdes – A Reflexão e o Professor como Investigador. In Grupo de Trabalho de Investigação, org. – *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002, p. 31.

²²⁹ DEWEY, [?], Cit. por LALANDA, Maria; ABRANTES, Maria – O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In ALARCÃO, Isabel, org. – *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 41-59.

²³⁰ SHULMAN, Lee S. – *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review. Vol. 57, nº 1 (1987), pp. 1-23.

Associada à reflexão e com o intento de a enriquecer surgem as supervisões realizadas pelos PS de cada uma das áreas disciplinares. Cada um apresenta um vasto leque de experiências vividas no âmbito da educação. Para além de as terem partilhado, refletiram também sobre a nossa própria prática, criticando-a construtivamente ao ponto de a tentarem melhorar e assim fazer com que tivéssemos um melhor desempenho.

Todos os momentos desencadeados pela supervisão foram entendidos como oportunidades de apoio e de aprendizagem. Neles refletia-se, optava-se, fundamentava-se, adaptava-se e criavam-se novas estratégias²³¹. O foco estava, portanto, no aperfeiçoamento contínuo, tendo em vista o alcance de intervenções de excelência.

No decurso da PES II, uma das turmas interferiu particularmente com a minha postura. Nas outras duas, a maioria dos alunos apresentava um baixo nível de conhecimento científico e revelava alguma falta de entusiasmo pelo que de maravilhoso poderiam aprender. Já esta contrastava fortemente: era uma turma motivada, trabalhadora, com entusiasmo por aprender mais e mais. Era um grupo que receava pelas questões que poderia levantar, pela forte intervenção dos alunos com melhor desempenho e numa área exigente e intimidante – a Matemática. Era assim necessário mantê-los envolvidos, criar dinâmicas diferentes e estimulantes que dessem resposta à sua contínua curiosidade e, ainda, procurar estar sempre preparada para todo o tipo de questões que pudessem surgir. Apesar de ser, de um modo geral, uma excelente turma, não deixei de solicitar a participação dos que apresentavam mais dificuldades e de valorizar as suas respostas.

Na segunda turma havia um manifesto desinteresse pelas atividades letivas e falta de atenção em alguns alunos, o que afetava negativamente o seu comportamento, o bom funcionamento das aulas, a concentração e empenho dos restantes colegas. Quando deixavam de corresponder, mostravam aí o seu lado desafiante, pois para conseguir captar a sua atenção e interesse, exigiam experiências de aprendizagem diferentes e apelativas.

Já a terceira turma revelava uma comunicação oral praticamente inexistente e um comportamento irrepreensível. Ela surpreendia pela extrema timidez e apatia e por uma bagagem cultural e experiencial paupérrima. Estes atributos resultavam, por vezes, em momentos inertes, que exigiram a readaptação de estratégias. O obstáculo foi superado com alguma teimosia e persistência, através de propostas atrativas e significativas.

²³¹ HARGREAVES, Andy – *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998, p. 124.

Tudo isto culminou no desenvolvimento de distintas competências didáticas e curriculares nas várias áreas disciplinares: competências de avaliação e, acima de tudo, de intervenção educativa, nomeadamente na aplicação de diversas estratégias fundadas numa perspetiva de ensino construtivista centrada no aluno, que, partindo dos seus conhecimentos, procuraram o desenvolvimento do seu raciocínio, da sua capacidade de comunicar, discutir e argumentar criticamente através de inúmeras situações que estimularam a mobilização de conhecimentos. Desta forma, cumpro com o meu dever de promover nos alunos um desenvolvimento global e fui capaz de desenvolver uma relação pedagógica proveitosa com todas as turmas, apoiada na ajuda mútua e na interação. Ao estudar, ao dar-lhes a conhecer as minhas competências, mostrei-me preparada. Fui capaz de chegar aos meus alunos, encorajá-los a esforçarem-se para serem melhores. Alguns deles conseguiram até mesmo abstrair-se das suas dificuldades e progredir.

O processo de ensino-aprendizagem, independentemente da área em que se desenvolve, deve mergulhar a criança na situação de aprendizagem, através de uma experiência o mais sedutora, visual e ativa possível, adaptada às características e conhecimentos da turma e de cada aluno em particular. Conhecimento que só é possível através de um processo infindável de reflexões e conclusões, para assim provocar mudanças significativas, deixar marcas consistentes no aluno, a fim de o fazer evoluir na aprendizagem.

As minhas intervenções em contexto educativo terão em vista esta forma de ver o ensino e de ensinar: não como professora mas como uma “facilitadora de aprendizagens”, renunciando à tipologia tradicional e apostando em dinâmicas atrativas e suportes aliciantes. E porquê? Para assim cultivar a vida na escola e nos alunos e alimentar neles um pensamento positivo quanto à escola, pois “*enthusiasm makes a (...) big difference in the zest and delight of human existence*”²³². A escola tem o propósito de proporcionar experiências positivas e diferentes, pois é o elemento crucial e integrante da história de vida e à vida de todos os indivíduos. Para que os alunos possam desfrutar alegre e intensamente dela, deve conhecer-se bem o que motiva a sua grande audiência mas também o que a inquieta. Só assim a escola sairá vitoriosa nesta batalha. Aqui reside a chave para o sucesso da escola como instituição e dos seus principais destinatários como cidadãos e futuros profissionais.

²³² “O entusiasmo tem um grande impacto no vigor e na delicadeza da existência humana.” - PEALE, Norman Vincent, s.d., Cit. por SPEAKLUDO – *L’Animation Linguistique Niveau 1 (AL1)* [Projeção visual]. [2017]. 44 Diapositivos. Acessível na Associação Speakludo, Fosses, França.

Do meu ponto de vista, esta linha de pensamento poderia ser aperfeiçoada nos níveis de escolaridade superiores. É verdade que existiu uma grande partilha de materiais e propostas que muito ajudaram e que mais tarde foram colocadas em prática e deram alguma segurança para enfrentar os desafios do segundo ano. Todavia, num curso que visa a formação docente, os formandos passam a maior parte do tempo sentados a ouvir ou fora da sala de aula a preparar trabalhos teóricos. Na sala de aula fala-se em criatividade. Os professores passam as aulas a dar exemplos, elaboram-se conjuntos infundáveis de tarefas ditas “originais”, mas no final são os próprios professores os primeiros a falhar enquanto formadores. O ser humano aprende pelo exemplo, pela experiência e esta é ainda uma “fraqueza” de algumas das disciplinas de mestrado. O exemplo deveria ser o ponto de partida. Os professores poderiam partir de abordagens que surpreendessem logo nos primeiros instantes da aula, fazendo emergir de imediato o interesse e o entusiasmo dos mestrandos ou empregando outro tipo de tarefas quando estes evidenciassem fadiga ou desinteresse. Era o momento ideal para inovarem e mostrarem como se faz. Não basta tecer uma história à volta de um tema, avançar nessa perspetiva e esquecer-se de apoiar e sobretudo levar o aluno para dentro dessa viagem. É preciso que o professor esteja mais consciente do seu papel dentro da sala de aula para assim promover um espírito de abertura, confiança, à vontade e criatividade em todo o processo que envolve o ser professor, o ser aluno e a relação professor-aluno. Cada aula deve ser para ambos uma manifestação efetiva de satisfação, desde a sua planificação até à ordem de saída, para que a produtividade seja ao nível do desejado. Como mestranda, sabia que tinha de ser criativa, no entanto, admito ter sentido alguma dificuldade em viver esse espírito. Vivi-o mais como uma tarefa a cumprir para cada tarefa ou aula que planificava. Era meu dever surpreender pequenos e graúdos com as minhas tarefas, tendo-se traduzido num percurso que não teve o gosto que esperava.

Relativamente às quatro áreas curriculares e, embora a grande parte me agrade imenso, houve um esforço similar para lecionar cada uma delas. Algumas acabaram por me surpreender positivamente enquanto outras me desafiaram mais.

Nas Ciências Naturais salienta-se o efeito que uma dinâmica diferente provoca nos alunos, no caso, o *roleplay*. Este tipo de estratégia incita a interação “livre” entre aprendizes e estimula a participação através da formulação e partilha de argumentos e opiniões. O *roleplay* promove uma consciencialização e uma assimilação mais profunda da temática em discussão, pois obriga a recordarem e a estabelecerem várias conexões entre conceitos e a aperfeiçoarem a sua compreensão. O debate despoleta um momento de aprendizagem

descontraído, no qual os alunos pensam, refletem e expressam as suas ideias sem receios. Há uma exploração facilitada dos conteúdos programáticos. Os alunos permanecem interessados e ativos, tornando a aprendizagem autónoma e mais eficaz a longo prazo. Aliado a tudo isto está a integração de aprendizagens específicas de diferentes áreas do conhecimento através do cultivo da interdisciplinaridade. Alunos cativados encaram o ensino de outra forma, pensando que na escola podem aprender de modo dinâmico, inovador e entusiasmante.

As aulas de HGP são geralmente lembradas por uma rotina de grande exposição teórica de acontecimentos, de exploração e verificação dos mesmos, contudo, estas acabariam por surpreender pela positiva. A mudança nas rotinas letivas de HGP aconteceu com a introdução de apresentações *PowerPoint* - uma metodologia de trabalho inovadora para alunos acostumados a trabalhar unicamente com o manual escolar. As regências de HGP foram inundadas de curiosidades, muitas às quais não sabia dar resposta, mas que entusiasmavam por pesquisar e aprender mais para que na aula seguinte os pudesse esclarecer e ensinar. Na preparação de cada aula, permaneci imersa na procura de questões possíveis relativas ao tema da aula, a fim de prever qualquer dúvida que pudesse surgir e acima de tudo mostrar-me preparada para a esclarecer. O conhecimento do grupo era orgulhosamente rematado com breves curiosidades quando essas questões não eram colocadas. A utilização deste tipo de material proporciona o desenvolvimento de uma postura interessada e participativa pelo que se está a passar na aula. Além disso, induz uma exploração mais ampla e facilitada de diversos conceitos assim como uma melhor perceção e análise dos mesmos, que de outra forma seria muito difícil. As crianças são assim aliciadas para a História e Geografia, não ficam apenas com uma história contada, que muitas vezes não tem raízes suficientes para que faça sentido nas suas cabeças, para que a imagine e viva. Há uma melhor concretização das suas aprendizagens. O mesmo se verificou no 1º ciclo, em Estudo do Meio. Num desafio por etapas, os alunos foram responsabilizados pela produção de conhecimento através de pesquisas no computadores e pela exposição desse conhecimento à turma. Foi uma tarefa de uma grande amplitude e exigência, mas extremamente frutífera.

Cabe ao professor desenvolver competências tecnológicas e incluí-las na sua prática para que se possa propiciar uma mudança na realidade da escola e acompanhar a evolução dos tempos e assim manter-se ao nível dos interesses do seu público e proporcionar a criação de ambientes de aprendizagem apoiados na construção do conhecimento. As potencialidades das tecnologias nas práticas dos docentes na sala de aula são imensas. O professor deve estar consciente de que não é o dono absoluto do conhecimento e que pode e deve partilhá-lo. Ao

orientar e ao delegar responsabilidades, estará a abrir horizontes nas suas práticas, pois “as novas tecnologias permitem criar situações de aprendizagem mais ricas e complexas, numa dimensão interativa, que não se caracterize somente em “dar aulas melhores”, mas que possibilitem aos alunos realmente aprenderem.”²³³ Deste modo, trabalhou-se a relação dos alunos com a HGP. Destronou-se a memorização, a leitura, a monotonia letiva. Esteve-se lado a lado com a atualidade, a Era Tecnológica, as preferências e predisposições desta faixa etária - os assumidos nativos digitais.

Já as áreas curriculares de Matemática e de Português foram as mais desafiantes de toda a prática pedagógica, por serem as que menos aprecio e a Matemática sobretudo pela apreensão que suscitava.

No Português, era prioritário desencadear a participação e o entusiasmo numa turma demasiado introvertida a nível de atitudes e desempenho, que só correspondia com assuntos do seu círculo familiar. Embora se tenha constatado uma breve melhoria nas competências linguística e comunicativa, era urgente torná-la numa prática intensiva e regular. As estratégias geradas para cultivar o gosto pela leitura e interpretação de obras de literatura infanto-juvenil, mas também as estratégias criadas para trabalhar explicitamente a oralidade foram as que mais me motivaram assim como a luta assídua contra o erro ortográfico. As metodologias de exploração de conteúdos gramaticais foram a parte que menos satisfação me deu. Um conteúdo gramatical para ser lecionado implica a leitura, a pesquisa de várias obras, para que se possa consciencializar de todas as particularidades que aquele conteúdo poderá envolver numa discussão e não existir espaço para qualquer tipo de dúvida. No final, através de estratégias de exploração adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos gramaticais considerados como os mais difíceis pelos alunos, tornaram-se acessíveis e levaram a uma produção fluída e espontânea do conhecimento.

A Matemática foi sempre encarada como a área curricular mais intimidativa e mais por estar perante uma turma com excelentes hábitos de estudo e que apreciava a disciplina. Impunha-se um esforço redobrado para estar à altura das exigências de ambas.

Na Organização e Tratamento de Dados e incentivada pelas tarefas de exploração de conteúdos, alimentou-se a curiosidade dos alunos sobre fenómenos que para eles têm

²³³ BORTOLETTO-SANTOS, R. C.; COLNAGO, N.A.S.; MASCARENHAS, Y.P. – *Almanaque Digital: Uma Proposta para Uso das TIC's no Ensino Fundamental*. In Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação [Em linha]. Buenos Aires: Organização de Estados Ibero-americanos, 2014, p. 4. [Consult. 15 out. 2017]. Disponível em www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1304.pdf.

significância, pois puderam explorar conceitos e aplicar conhecimentos através de tarefas extraídas do seu quotidiano, servindo-se de dados que lhes eram familiares. A turma teve um papel ativo durante o processo de ensino-aprendizagem, o que ampliou o seu entendimento acerca dos conceitos estudados. O entusiasmo e envolvimento foram criados nos alunos que até ali não apreciavam tanto a Matemática e preservados e mesmo acrescidos naqueles que já os possuíam. Causou-se a diferença, aliciando-os mais ainda.

O sucedido foi que o trabalho árduo e a grande dedicação foram profundamente gratificantes pelas aprendizagens desenvolvidas e ambiente vivido, como pelo inesperado prazer que me deu lecionar esta disciplina e pelo sentimento de superação que daí adveio. O rigor científico e a gestão eficientemente do tempo concederam um maior dinamismo às aulas. Acima de tudo, fui capaz de conduzir as discussões de forma bastante satisfatória, pois os alunos foram capazes de estruturarem as suas ideias, tirarem as suas próprias conclusões e construir conhecimentos.

Os longos meses de esforço e convivência resultaram numa relação de enorme companheirismo e cooperação entre todos os intervenientes. A colaboração é uma importante ligação entre o desenvolvimento das escolas e dos próprios professores, pois melhora a sua moral e satisfação, dá uma maior grandeza ao ensino e permite que cada docente vivencie outras experiências e que cresça ao longo do seu percurso profissional²³⁴. Desta forte ligação nasceram inúmeros agradecimentos recebidos sob a forma afeto e carinho e cada um deles evidenciou o quão importantes nos tornamos uns para os outros.

Importa agora aludir ao projeto de investigação, uma vez que este e a PES II decorreram em simultâneo. O ritmo de trabalho extenuante exigido pelo 2º ciclo pode resultar numa decisão pouco ponderada e irrelevante quanto ao tema da investigação, aos procedimentos adotados e à recolha de dados. O processo de investigação inclui várias etapas e uma delas passa precisamente pela realização da revisão de literatura e pela definição das questões de investigação²³⁵, algo que não é de todo concretizável com o tipo de organização que a realização do relatório final abrange. Idealmente, a investigação deveria iniciar-se no semestre anterior ou mesmo no final do primeiro ano de mestrado. Poderiam também ser

²³⁴ HARGREAVES, Andy – *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998, p. 73.

²³⁵ MERTENS, Donna M. – *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. 4ª ed. Estados Unidos da América: Sage Publications, Inc., 2015, p. 6.

solicitadas questões/objetivos passíveis de investigação na área disciplinar já determinada, o que obrigaria a uma reflexão prévia, ao diálogo com o PO e à construção atempada e pensada de possíveis planos de ação para a problemática a ser estudada. Para além disso, poderia realizar-se um ensaio acerca dos pontos mais relevantes a incluir no estado da arte, de forma a robustecer e dar segurança à temática do projeto e evitar temas sem êxito e sentimentos de insegurança e desorientação. Isto porque pode chegar-se ao final do segundo ano e, por vários motivos, não se ter efetuado o procedimento devido. Mesmo que esta situação não se constate, a incerteza, indecisão e outros fatores podem ocasionar uma demora no processo da investigação e colocar dois anos de trabalho em risco. Este risco acarreta grandes sacrifícios e graves consequências: influencia todo o trajeto de vida de um aluno, rivalizando com o objetivo de qualquer estabelecimento escolar que acredito que resida no sucesso dos seus alunos.

Ainda na linha de sugestões, acrescenta-se o facto de durante toda a formação não existir qualquer referência aos primeiros socorros nem à formação dos profissionais de educação nessa vertente. Não deveria a prevenção e as normas de segurança serem as mensagens prioritárias a transmitir? Saberão os nossos profissionais como agir numa emergência? Os educadores e professores passam os seus dias com um grupo de alunos. Há o conhecimento profundo e atualizado de cada um deles, porém, não há qualquer conhecimento de técnicas para que num momento de necessidade se preste um socorro rápido e eficiente a alguém que esteja dependente do auxílio de terceiros. Isto porque “conhecimentos simples muitas vezes diminuem o sofrimento, evitam complicações futuras e podem (...) salvar vidas”²³⁶.

E para terminar, neste ano de prática pedagógica, com a PES I e a PES II, vivenciei grandes emoções e desafios, mas termino com a certeza absoluta de que esta experiência foi surpreendente e extremamente enriquecedora, profissionalmente como pessoalmente. Todo o trabalho que implicou, desde a elaboração sistemática de planificações à preparação de aulas, apesar de difícil e exaustivo, fizeram-me evoluir enquanto ser humano e como futura docente, pois “as nossas próprias aprendizagens são o nosso principal meio de aprendizagem”²³⁷. Tive ainda o privilégio de vivenciar momentos singulares e inesquecíveis, desde aqueles que foram partilhados com todas as crianças com quem tive o prazer de contactar, à profunda relação que se estabeleceu. Saber que dei um pequeno contributo para

²³⁶ AMARIZ, Marlene – *Primeiros Socorros* [Em linha]. Lisboa: Infoescola. [Consult. 21 ago. 2017]. Disponível em <http://www.infoescola.com/medicina/primeiros-socorros/>.

²³⁷ DAY, Christopher – *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora, 2004, p. 155.

o futuro profissional e pessoal de cada uma delas deixa-me de coração cheio. Um coração que não cabe em si de tanta felicidade, orgulho e saudades de regressar a uma sala de aula e voltar a mergulhar naquele afeto e companheirismo que só lá existe. O mesmo que agora sente a nostalgia de reviver uma aventura tão intensa mas igualmente tão preciosa e graficamente que é a de ser professor.

Glossário²³⁸

Ameia – Cada uma das estruturas retangulares e salientes, separadas por intervalos na parte superior das muralhas, castelos e fortificações.

Baluarte – Construção de arquitetura militar. Elemento em forma de polígono regular ou irregular avançado em relação à fortaleza, com a função de a proteger.

Besante – Peça circular em ouro ou em prata, sem marca representada no brasão de armas.

Botaréu ou arcobotante – Construção em forma de meio arco erguida na parte exterior dos monumentos românicos ou góticos, para reforçar e sustentar o peso de arcos, paredes e colunas.

Cogulho – Elemento decorativo utilizado na arquitetura gótica.

Cúpula de gomos – Abóbada hemisférica.

Florão – Elemento arquitetónico decorativo em pedra presente no centro de um teto ou no fecho de uma abóbada, sobretudo no estilo gótico.

Guarita – Pequena torre com frestas ou seteiras, geralmente erguida nos ângulos mais salientes dos baluartes ou das fortificações, com a função de proteção das sentinelas.

Merlão – Parte de muro saliente entre duas ameias de uma fortaleza, que se alterna regularmente.

Umbral – Parte de portas ou portões.

Pináculo – Parte mais elevada de certos edifícios. Pequena pirâmide terminal de uma torre, contraforte, arcobotante, cúpula ou coruchéu.

Seteira – Dispositivo de defesa. Estreita fresta vertical aberta nos muros ou nas muralhas das fortificações, destinada ao disparo com arco ou com besta.

²³⁸ PERFEITO, Abílio Alves Bonito [et al.] – *Dicionário da Língua Portuguesa: Dicionários Editora*. Porto: Porto Editora, LDA, 1952, pp. 95, 208, 229, 253, 454, 739, 824, 1049, 1605, 1235 e 1456.

Bibliografia

- ALMEIDA, Carlos A. F. – *Alto Minho*. Lisboa: Editorial Presença, 1987
- ALVARENGA, Amadeu – *A Imagem Fixa: Estudo das suas Variáveis*. Braga: CEFOPE – Universidade do Minho, 1993
- ALVERMANN, Donna E.; DILLON, Deborah R.; O'BRIEN, David G. – *Discutir para Compreender el Uso de la Discusión en el Aula*. 2ª ed. Madrid: Visor, 1998
- ALVES, Élia Maria Oliveira Sousa – *O Portefólio Multidisciplinar Movido através do Conceito e-Portfólio - como Dispositivo de Integração Curricular – Contributos para o Sucesso Educativo*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2010. Dissertação de mestrado.
- ANDRADE, Nívea Maria Gonçalves – *Aprendizagem da Estatística no 2º Ano de Escolaridade através de Atividades Investigativas*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2012. Dissertação de mestrado.
- APPLE, Michael W. – *Manuais Escolares e Trabalho Docente: Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didática Editora, 2002
- BARBOSA, Pedro – *Arte, Comunicação & Semiótica*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2002
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari – *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 1994
- BRITO, A., 1999 – A Problemática da Adoção dos Manuais Escolares. Critérios e Reflexões. In Castro, Rui Vieira de [et al.], org. – *Manuais escolares: Estatuto, Funções, História: Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998
- CALDAS, João Vieira; GOMES, Paulo Varela – *Viana do Castelo*. Lisboa: Editorial Presença, 1990

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith – *Research Methods in Education*. London: Routledge, 2011

COSTA, Avelino de Jesus - *O bispo D. Pedro e a Organização da Diocese de Braga*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1959.

DAY, Christopher – *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora, 2004

DEBIENNE, Marie-Claire – *O Desenho e a Criança*. Lisboa: Moraes Editores, 1977

DIAS, Pedro [et al.] – *Manuelino: À Descoberta da Arte do Tempo de D. Manuel I*. Lisboa: Civilização Portugal, 2002

DUARTE, José B., org. – *Manuais Escolares e Dinâmica da Aprendizagem: Podem os Manuais Contribuir para a Transformação da Escola?*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010

DUARTE, José B., org. – *Manuais Escolares: Mudanças nos Discursos e nas Práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011

ESTRELA, Albano – *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1990

FÉLIX, Noémia – *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998

FERNANDES, Francisco José Carneiro – *Viana Monumental e Artística. Espaço Urbano e Património de Viana do Castelo*. Viana do Castelo: Edição do Grupo Desportivo e Cultural dos Estaleiros Navais de Viana do Castelo, E. P, 1990

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier – *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora, 1998

GOMES, Álvaro – *Do Som [Didáctico] do Silêncio ou... Do Mito da Esfinge e da Maiêusis como Logro*. Lisboa: Didáctica Editora, 2000

HARGREAVES, Andy – *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós- moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998

JOLY, Martine – *A Imagem e os Signos*. Lisboa: Edições 70, Lda, 2005

JOLY, Martine – *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70, Lda, 2008

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier – *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999

LALANDA, Maria; ABRANTES, Maria – O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In ALARCÃO, Isabel, org. – *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 41-59

LIMA, José da Silva [et al.] – *Viana: Cidade e Circunstância*. Viana do Castelo: Grupo Desportivo e Cultural dos Trabalhadores dos Estaleiros Navais de Viana do Castelo, 1997

LISBOA, Academia de Ciências – *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo, 2001, Vol. 2

LUQUET, Georges-Henri – *Arte Infantil*. Barcelos: Companhia Editora do Minho, 1969

MAMEDE, Ema, coord. – *Tarefas para o Novo Programa: 2º ciclo*. Braga: PFCM, 2009

MERTENS, Donna M. – *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. 4ª ed. Estados Unidos da América: Sage Publications, Inc., 2015

MINISTÉRIO, Educação da – *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico: 2º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, s.d.. Vol. 2

MINISTÉRIO, Educação da – *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC, 2007

MORGADO, José Carlos – *Manuais Escolares: Contributo para uma Análise*. Porto: Porto Editora, 2004

OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA, Lurdes – A Reflexão e o Professor como Investigador. In Grupo de Trabalho de Investigação, org. – *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002, p. 31

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia – *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, Lda., 2002

PALHARES, Pedro, coord. – *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Porto: Lidel, 2004

PEREIRA, Paulo, dir. – *História da Arte Portuguesa*. 3ª ed. Lisboa: Temas e Debates, 1999. Vol. 2

PERFEITO, Abílio Alves Bonito [et al.] – *Dicionário da Língua Portuguesa: Dicionários Editora*. Porto: Porto Editora, LDA, 1952

PESTANA, Manuel Inácio – *Didáctica da História: Guia de Introdução Didáctica*. Coimbra: Atlântida Editora, 1973

PIMENTEL, Teresa [et al.] – *Matemática nos Primeiros Anos: Tarefas e Desafios para a Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editores, Lda, 2010

PINTO, Ana Lídia; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas – *Arte em Portugal*. In *A Grande História da Arte*. Lisboa: Porto Editora, LDA. 2006. Vol. 19.

REIS, Carlos, coord. – *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009

RIBEIRO, Ana Isabel; NUNES, João Paulo Avelãs; DA CUNHA, Pedro José Paiva – *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal: 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, s.d.

RIBEIRO, Ângelo – *A Imagem da Imagem da Obra de Arte no Uso dos Manuais de Educação Visual*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2005. Dissertação de mestrado.

RICHAUDEAU, François – *Conception et Production des Manuels Scolaires: Guide Pratique*. Paris: Unesco, 1981

RODRIGUES, Henrique – *Didáctica e Pedagogia do Ensino da História: Um Conjunto de Experiências*. Viana do Castelo: policopiado, 1986

RODRIGUES, Henrique – *O Papel Formativo da História*. Viana do Castelo: policopiado, 1988

SARAIVA, José Hermano, dir. – *Europa: Séculos XVI-XVIII*. In *História Universal*. Lisboa: Publicações Alfa, 1985. Vol. 6.

SHULMAN, Lee S. – *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review. Vol. 57, nº 1 (1987), pp. 1-23

SILVA, Encarnação [et al.] – *Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico: Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011

SILVA, Pedro – *Etnografia e Educação: Reflexões a Propósito de uma Pesquisa Sociológica*. Porto: ProfEdições, Lda., 2003

SOLAR, David; VILLALBA, Javier, dir. – *A Pré-história*. In *História da Humanidade*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2007. Vol. 3.

SOUSA, Alberto B. – *Investigação em Educação*. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2009

SPEAKLUDO – *L'Animation Linguistique Niveau 1 (AL1)* [Projeção visual]. [2017]. 44 Diapositivos. Acessível na Associação Speakludo, Fosses, França

TORGA, Miguel – *Miguel Torga: Diário*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2011

TORMENTA, José Rafael – *Manuais escolares: Inovação ou Tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996

TUCKMAN, Bruce W. – *Manual de Investigação em Educação: Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000

VALE, Isabel – *Algumas Notas sobre a Investigação Qualitativa em Educação Matemática: O Estudo de Caso*. In Revista da Escola Superior de Educação. Nº 5, (2004), pp. 171-200

VIEIRA, Maria C. C. – *As Técnicas Quantitativas e Qualitativas de Recolha de Dados*. In *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: Uma Abordagem Comparativa*. (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, 1995, p. 73.

ZABALZA, Miguel Ángel – *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa, 1998

Bibliografia em Rede

AMARIZ, Marlene – *Primeiros Socorros* [Em linha]. Lisboa: Infoescola. [Consult. 21 ago. 2017]. Disponível em <http://www.infoescola.com/medicina/primeiros-socorros/>

BORTOLETTO-SANTOS, R. C.; COLNAGO, N.A.S.; MASCARENHAS, Y.P. – *Almanaque Digital: Uma Proposta para Uso das TIC's no Ensino Fundamental*. In Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação [Em linha]. Buenos Aires: Organização de Estados Ibero-americanos, 2014. [Consult. 15 out. 2017]. Disponível em www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1304.pdf

CARVALHO, Graça – *As Imagens dos Manuais Escolares: Representações Mentais de Professores e Alunos relativamente à Presença de Imagens nos Manuais Escolares e à sua Eficácia Pedagógica – Da Investigação às Práticas I* [Em linha]. Lisboa: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa, 2011. [Consult. 20 mar. 2014]. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2814/1/As%20imagens%20dos%20manuais%20escolares.pdf>

CARVALHO, Maria Graça Sarreira Pena – *O Manual Escolar como Objecto de Design* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa, 2010. [Consult. 13 nov. 2014]. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2791>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – *Instituto Nacional de Estatística Portugal: Censos - Resultados definitivos. Viana do Castelo - 1981* [Em linha]. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. [Consult. 14 jul. 2014]. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=66322600&PUBLICACOESmo_do=2&selTab=tab1

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – *Instituto Nacional de Estatística Portugal: Censos - Resultados preliminares. Região Norte - 2001* [Em linha]. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. [Consult. 14 jul. 2014]. Disponível em

http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=138388&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – *Instituto Nacional de Estatística Portugal: Censos - Resultados definitivos. Região Norte - 2011* [Em linha]. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. [Consult. 14 jul. 2014]. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156638623&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1

JUNTA DE FREGUESIA DE SANTA MARTA DE PORTUZELO – *História* [Em linha]. Santa Marta de Portuzelo: Junta de freguesia de Santa Marta de Portuzelo. [Consult. 12 jul. 2014]. Disponível em <http://www.santamartadeportuzelo.pt/freguesia/historia>

LIMA, Elon Lages – *Dez Mandamentos para Professores* [Em linha]. Brasil: Sociedade Brasileira de Matemática, p. 6. [Consult. 8 mar. 2018]. Disponível em <http://www.miniweb.com.br/ciencias/artigos/polya/10%20mandamentos%20para%20professores%20de%20matem%E1tica%20-%20george%20polya.pdf>

OLIVEIRA, Maria Augusta; TAMBARA, Elomar António – *A Imagem Fotográfica como Fonte para a Pesquisa em História da Educação* [Em linha]. Rio Grandense: X Encontro de Pesquisadores em História da Educação, p. 3. [Consult. 1 jun. 2017]. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/252.pdf>

Anexos

ANEXO I – PRIMEIRO INQUÉRITO

Questionário de História e Geografia de Portugal

O presente inquérito destina-se à elaboração de um relatório final de curso, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no Mestrado em ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. As respostas dadas são confidenciais. Este questionário encontra-se dividido em duas partes: uma primeira relativa aos hábitos de estudo da turma e uma segunda acerca da imagem no manual de História e Geografia de Portugal.

Parte I

1. Dados pessoais do aluno

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/20__

Sexo: Feminino Masculino

Residência: Freguesia _____ Concelho _____

2. Quadro familiar e socioprofissional

Com quem vives?						
Parentesco	Idade	Profissão	Habilitações Literárias			
			4º/ 6º ano	9º ano	12º ano	Curso Superior
Mãe						
Pai						
Padrasto						
Madrasta						
Irmão	Nº					
Irmã	Nº					
Avós						
Tios						
Outro/s _____ _____						

3. Vida escolar

3.1. Gostas da escola? Sim Não

3.1.1. Se sim, porquê?

- Gosto de estar com os meus colegas Gosto de estudar e aprender
 Gosto dos professores Outro _____

3.1.2. Se não, porquê?

- Não gosto de estar com os meus colegas Não gosto de estudar e aprender
 Não gosto dos professores Outro _____

3.2. Frequentaste o ensino pré-escolar? Sim Não

3.2.1. Se não, com quem estiveste?

- Pais Irmãos
 Avós maternos Avós paternos
 Padrinhos Tios
 Outro _____

3.3. Já reprovaste? Sim Não

3.3.1. Se sim, em que anos?

1º	2º	3º	4º	5º
----	----	----	----	----

3.4. Já tiveste ou tens apoio pedagógico? Sim Não

3.4.1. Se sim, em que anos?

1º	2º	3º	4º	5º
----	----	----	----	----

3.4.2. Se tens apoio no 5º ano, em que disciplinas?

- Português
 História e Geografia de Portugal
 Matemática
 Inglês
 Ciências Naturais

3.5. Como te deslocas para a escola?

- Carro Autocarro
 A pé Outro _____

3.6. No futuro, pensas completar o ... 9^o 12^o Ensino Superior

3.7. No futuro, que profissão gostavas de exercer? _____

4. Hábitos de estudo e de leitura

4.1. Quais são os teus hábitos de estudo?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Diariamente | <input type="checkbox"/> 2 vezes por semana |
| <input type="checkbox"/> Na véspera dos testes | <input type="checkbox"/> Raramente |
| <input type="checkbox"/> 1 vez por semana | <input type="checkbox"/> Outro _____ |

4.2. Tens alguém que te ajude nos estudos? Sim Não

4.2.1. Se sim, quem? _____

4.3. Onde costumavas estudar?

- | | |
|---------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> Casa de amigos |
| <input type="checkbox"/> Casa | <input type="checkbox"/> Outro _____ |

4.4. Costumas conversar em casa sobre a escola? Sim Não

4.4.1. As conversas sobre a escola são...

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Diariamente | <input type="checkbox"/> Ao fim de semana |
| <input type="checkbox"/> Quando tens testes | <input type="checkbox"/> Quando tens boas notas |
| <input type="checkbox"/> Quando recibes o teste | <input type="checkbox"/> Fim de período |
| <input type="checkbox"/> Quando o teste correu mal | |

4.5. Costumas ler outros livros, que não o manual? Sim Não

4.5.1. Se sim, quais?

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Livros | <input type="checkbox"/> Revistas |
| <input type="checkbox"/> Jornais | <input type="checkbox"/> Outro _____ |

4.6. Onde lêes?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Casa | <input type="checkbox"/> Biblioteca Ambulante |
| <input type="checkbox"/> Biblioteca Municipal | <input type="checkbox"/> Outro _____ |
| <input type="checkbox"/> Biblioteca da Escola | |

4.7. Na tua casa tens livros?
 Sim Não
4.7.1. Se sim, quantos livros possuis?

(Assinala apenas uma opção.)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 10 | <input type="checkbox"/> Entre 100 e 199 |
| <input type="checkbox"/> Entre 11 e 49 | <input type="checkbox"/> Mais de 200 |
| <input type="checkbox"/> Entre 50 e 99 | <input type="checkbox"/> Outro _____ |

Parte II

As imagens desempenham um importante papel na disciplina de História e Geografia de Portugal, constituindo um dos meios para transmitir informações. Para além disso, permitem o contacto indireto com imensas fontes históricas, através de uma grande variedade de imagens presentes no manual.

Responde às questões que abaixo te são propostas.

1. Gostas da disciplina de História e Geografia de Portugal?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Sim
(responde à questão 1.1.) | <input type="checkbox"/> Não
(responde à questão 1.2.) |
|---|---|

1.1. Gosto de História porque... (Assinala a principal razão.)

- Descubro temas de interesse atual
- Valorizo o que aconteceu no passado
- Compreendo melhor a presença de alguns monumentos na nossa região
- Conheço homens e mulheres importantes
- Gosto de conhecer o quotidiano dos Homens da História
- Consigo encontrar semelhanças com o que se passa no presente
- Gosto de batalhas e das suas descrições
- A História faz-me pensar
- Gosto de ler documentos antigos
- Outra _____

1.2. Não gosto de História porque... (Assinala a principal razão.)

- Os temas abordados não são interessantes
- Não valorizo o passado
- Não me interessa conhecer o quotidiano dos Homens da História
- Os temas são muito teóricos e pouco úteis
- Não consigo encontrar semelhanças com o que se passa no presente

- Não gosto de batalhas nem das suas descrições
- A História obriga a muita memorização
- Não gosto de ler documentos antigos
- Outra _____

2. Que temas de História e Geografia de Portugal têm mais interesse para ti?

(Assinala-os de 1 a 3, de acordo com a tua preferência – 1 o que menos preferes e 3 o que mais preferes.)

- A Península Ibérica: ambiente natural e primeiros povos
- Os Romanos na Península Ibérica
- Os Muçulmanos na Península Ibérica
- A Formação do Reino de Portugal
- Portugal nos séculos XIII
- A Revolução de 1383 - 1385
- Portugal nos séculos XV e XVI
- Portugal: da União Ibérica à Restauração da Independência

3. Gostas do teu manual de História e Geografia de Portugal?

 Sim

 Não

3.1. Porquê?

4. Achas que o teu manual está bem organizado?

 Sim

 Não

4.1. Porquê?

5. O que achas das imagens incluídas no teu manual?

5.1. As imagens do teu manual ajudam a estudares a matéria?

 Sim

 Não

5.1.1. Se sim, porquê? (Assinala a principal razão.)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> São apelativas | <input type="checkbox"/> Complementam o texto |
| <input type="checkbox"/> Ilustram um acontecimento da História | <input type="checkbox"/> Situam no tempo e no espaço |
| <input type="checkbox"/> Motivam para o estudo da História | <input type="checkbox"/> Outro _____ |

6. Que tipo de imagens preferes? (Assinala a principal razão.)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ilustrações (desenhos) | <input type="checkbox"/> Documentos históricos (pinturas) |
| <input type="checkbox"/> Esquemas | <input type="checkbox"/> Gráficos |
| <input type="checkbox"/> Mapas | <input type="checkbox"/> Fotografias |

6.1. Porquê?

7. Nas aulas de História e Geografia de Portugal costumam analisar imagens? Sim Não**7.1. Se sim, quais?**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ilustrações (desenhos) | <input type="checkbox"/> Documentos históricos (pinturas) |
| <input type="checkbox"/> Esquemas | <input type="checkbox"/> Gráficos |
| <input type="checkbox"/> Mapas | <input type="checkbox"/> Fotografias |

7.2. O que aprendeste com essas imagens?

- Conheci melhor o modo de vida das pessoas de uma época
- Conheci personagens históricas
- Compreendi melhor os acontecimentos históricos
- Aprendi a localizar sítios importantes
- Conheci utensílios antigos
- Descubri monumentos e obras de arte
- Compreendi melhor os acontecimentos que mudaram a História de Portugal
- Outro _____

Obrigada pela tua colaboração!

Célia Ferraz

ANEXO II – SEGUNDO INQUÉRITO
QUESTIONÁRIO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

No âmbito do Mestrado de Ensino no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e num estudo realizado na área de História e Geografia de Portugal, o presente questionário tem como objetivo recolher dados que auxiliem numa futura conclusão para o mesmo trabalho.

Desta forma, divide-se em duas partes, uma sobre as aulas lecionadas pela professora estagiária e a segunda relativa ao momento “Pequenos grandes artistas”.

Estás perante um questionário anónimo. Sê o mais sincero possível!

Parte I

1. Gostaste das aulas de História e Geografia de Portugal lecionadas pela professora estagiária?

Sim

Não

- 1.1. Escreve um pequeno comentário, no qual dês a tua opinião.

Parte II

1. Gostaste do momento “Pequenos grandes artistas”?

Sim

Não

2. Agora que criaste e ilustraste uma página sobre a arte manuelina, qual foi, para ti, o contributo dessa atividade?

3. O que pensas sobre a forma como a arte manuelina aparece ilustrada no teu manual?

4. Para ti, o que é mais importante numa imagem?

Ordena, de 1 a 3, as seguintes opções acerca das características das imagens, sendo que 1 corresponde à menos importante e 3 à mais importante.

Quantidade

Localização

Cores

Legendas

Adequação

Atratividade

Outro _____

5. O momento “Pequenos grandes artistas” despertou em ti um maior gosto pela História e Geografia de Portugal?

Sim

Não

Obrigada pela tua colaboração!

Célia Ferraz

ANEXO III – ARTE MANUELINA





Esfera armilar – Torre de Belém.



Custódia de Belém – peça manuelina feita em ouro que Vasco da Gama trouxe ao rei.

E ainda por Viana...



Janela da casa dos Costa Barros – Viana do Castelo.

ANEXO IV – GRELHAS DE ANÁLISE

A ICONOGRAFIA PELOS ALUNOS							
Participantes	Quantidade de imagens	Total da área ocupada por imagens (cm ²)	Área ocupada pelas imagens em relação à área de página (em %)	Cor		Legendagem	
				Imagens a preto e branco	Imagens coloridas	Sim	Não
Alexandre	4	193,3	15,5%	2	2	4	0
Beatriz	5	217,4	17,4%	5	0	5	0
Catarina	7	201,3	16,1%	3	4	7	0
Dalila	12	273,3	21,9%	0	12	12	0
Denise	5	69,5	5,6%	4	1	5	0
Ema	3	71,9	5,8%	1	2	3	0
Francisco	5	229,0	18,4%	1	4	0	5
Inês	20	674,9	54,1%	4	16	12	8
Jerusa	11	278,8	22,4%	0	11	11	0
Maria	4	69,6	5,6%	4	0	4	0
Martim	2	326,0	26,1%	2	0	2	0
Matilde	5	246,5	19,8%	0	5	5	0
Sara	4	229,5	18,4%	0	4	4	0
Tiago	4	115,9	9,3%	2	2	4	0
Vera	6	113,8	9,1%	3	3	6	0
Vicente	10	166,7	13,4%	3	7	10	0
Total	107			34	73	94	13
%				31,8%	68,2%	87,9%	12,1%
Média	7	217,3	17,4%				

A ICONOGRAFIA NO MANUAL														
Conteúdo Programático	Página	Quantidade de imagens por página	Área total ocupada pelas imagens (cm²)	Porcentagem ocupada pelas imagens em relação à área de página	Cor		Legendação		Tipo de imagem					
					imagens a preto e branco	imagens coloridas	Sim	Não	Ilustrações (desenhos)	Documentos históricos (pinturas)	Mapas	Esquemas	Fotografias	Gráficos
A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)	8	1	315,0	50,9%	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
	9	6	121,8	19,7%	1	5	5	1	0	1	0	1	4	0
	10	7	262,0	42,4%	0	7	0	7	0	0	1	0	6	0
	11	2	71,8	11,6%	0	2	0	2	0	0	0	2	0	0
	12	1	449,4	72,7%	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
	13	1	294,8	47,7%	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
	14	3	150,6	24,4%	0	3	3	0	3	0	0	0	0	0
	15	6	405,3	65,5%	1	5	6	0	1	0	2	1	2	0
	16	3	294,2	47,6%	0	3	3	0	0	0	3	0	0	0
	17	1	12,3	2,0%	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
	18	4	254,5	41,2%	0	4	4	0	0	0	3	0	0	1
	19	1	23,5	3,8%	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
	20	4	223,3	36,1%	0	4	4	0	0	0	1	0	3	0
	21	0	0,0	0,0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	22	9	253,3	41,0%	0	9	9	0	0	0	3	0	6	0
	23	2	4,9	0,8%	0	2	2	0	0	0	0	0	2	0
	24	3	297,9	48,2%	0	3	3	0	2	0	0	0	1	0
	25	1	20,0	3,2%	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
	26	2	305,0	49,3%	0	2	2	0	1	0	0	0	1	0
	27	3	39,2	6,3%	0	3	3	0	1	0	0	0	2	0
	28	3	133,2	21,5%	0	3	3	0	0	0	1	0	2	0
	29	1	30,0	4,9%	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
	30	3	150,8	24,4%	1	2	3	0	1	0	1	0	1	0
	31	3	62,4	10,1%	0	3	3	0	0	0	0	0	3	0
	32	8	63,6	10,3%	0	8	0	8	1	0	3	0	4	0
	33	1	376,3	60,8%	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
	34	2	119,0	19,2%	0	2	1	1	0	0	2	0	0	0
	35	4	52,3	8,5%	1	3	4	0	1	0	1	0	2	0
	36	4	154,7	25,0%	0	4	4	0	2	1	0	0	1	0
	37	7	415,8	67,2%	0	7	7	0	1	0	2	0	4	0
	38	3	271,1	43,8%	0	3	3	0	1	0	1	0	1	0
	39	2	40,4	6,5%	0	2	2	0	0	0	0	0	2	0
	40	1	189,7	30,7%	0	2	2	0	1	0	1	0	1	0
	41	1	36,3	5,9%	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0
	42	3	285,6	46,2%	0	3	3	0	0	0	1	0	2	0
	43	3	30,8	5,0%	0	3	3	0	0	0	0	0	3	0
	44	4	294,2	47,6%	0	4	4	0	1	0	0	0	3	0
	45	2	62,7	10,1%	0	2	2	0	0	0	0	0	2	0
	46	3	296,5	47,9%	0	3	3	0	1	1	1	0	0	0
	47	2	64,2	10,4%	0	2	2	0	0	1	0	0	1	0
	48	4	225,4	36,4%	0	4	4	0	0	0	1	2	1	0
	49	1	35,0	5,7%	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
	50	5	60,4	9,8%	0	5	0	5	0	1	2	0	2	0
	51	1	376,3	60,8%	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
	52	1	73,5	11,9%	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
	53	1	25,2	4,1%	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
	54	3	148,6	24,0%	0	3	3	0	1	1	0	0	1	0
	55	2	398,7	64,5%	0	2	2	0	1	0	1	0	0	0
	56	3	193,5	31,3%	0	3	3	0	0	2	1	0	0	0
	57	0	0,0	0,0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	58	2	181,8	29,4%	0	2	2	0	0	0	1	0	1	0
	59	1	23,9	3,9%	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
	60	3	296,7	48,0%	0	3	3	0	1	0	2	0	0	0
	61	1	23,1	3,7%	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
	62	3	162,8	26,3%	0	3	3	0	0	0	0	0	3	0
	63	2	33,8	5,5%	0	2	2	0	0	0	0	0	2	0
	64	5	65,2	10,5%	0	5	0	5	0	1	2	0	2	0
	65	1	376,3	60,8%	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
	66	1	121,5	19,6%	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
	67	2	71,9	11,5%	0	2	1	1	0	0	0	1	1	0
	68	3	153,3	24,8%	0	3	3	0	1	1	0	0	1	0
	69	13	394,9	63,9%	2	11	13	0	2	5	5	0	1	0
	70	2	114,5	18,5%	0	2	2	0	0	1	1	0	0	0
	71	3	39,3	6,4%	0	3	1	2	1	0	0	2	0	0
	72	2	131,7	21,3%	0	2	2	0	1	0	0	0	1	0
	73	1	22,0	3,6%	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
	74	3	184,8	29,9%	0	3	3	0	1	0	1	0	1	0
	75	0	0,0	0,0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	76	1	163,4	26,4%	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
	77	2	62,4	10,1%	0	2	2	0	0	1	1	0	0	0
	78	5	57,5	9,3%	0	5	0	5	0	2	2	0	1	0
	79	1	376,3	60,8%	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
	80	1	93,5	15,1%	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
	81	1	42,5	6,9%	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0

A ICONOGRAFIA NO MANUAL																	
Conteúdo Programático	Página	Quantidade de imagens por página	Área total ocupada pelas imagens (cm²)	Porcentagem ocupada pelas imagens em relação à área de página	Cor		Legenda		Tipo de Imagem								
					Imagens a preto e branco	Imagens coloridas	Sim	Não	Ilustrações (desenhos)	Documentos históricos (pinturas)	Mapas	Esquemas	Fotografias	Gráficos			
Do Século XIII à União Ibérica e Restauração (século XVII)	82	1	417,3	67,5%	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	83	1	299,1	48,4%	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	84	5	162,5	26,3%	2	3	5	0	1	3	0	1	0	0	0	0	0
	85	5	378,0	61,1%	0	5	5	0	1	1	2	0	1	0	0	0	0
	86	4	192,0	31,0%	0	4	4	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0
	87	1	50,1	8,1%	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	88	6	204,5	33,1%	0	6	6	0	0	0	4	0	2	0	0	0	0
	89	2	39,9	6,5%	0	2	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
	90	5	210,9	34,1%	0	5	5	0	0	0	2	0	3	0	0	0	0
	91	1	49,5	8,0%	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
	92	3	167,4	27,1%	0	3	3	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0
	93	1	16,4	2,7%	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	94	3	172,3	27,9%	0	3	2	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0
	95	1	33,6	5,4%	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	96	4	39,4	6,4%	0	4	0	4	0	1	1	0	2	0	0	0	0
	97	1	376,3	60,8%	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	98	1	58,5	9,5%	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	99	5	121,2	19,6%	0	5	3	2	0	4	0	1	0	0	0	0	0
	100	3	294,9	47,7%	0	3	3	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0
	101	1	17,3	2,8%	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	102	1	137,0	22,1%	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	103	1	50,0	8,1%	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	104	2	201,7	32,6%	0	2	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
	105	1	27,7	4,5%	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	106	2	206,0	33,3%	0	2	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
	107	0	0,0	0,0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	108	3	187,4	30,3%	0	3	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
	109	4	34,7	5,6%	0	4	4	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0
	110	2	227,7	36,8%	0	2	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
	111	1	22,1	3,6%	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	112	1	161,5	26,1%	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	113	1	38,1	6,2%	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	114	6	41,5	6,7%	0	6	1	5	1	3	0	1	1	0	0	0	0
	115	1	376,3	60,8%	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	116	3	151,9	24,6%	0	3	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
	117	1	31,0	5,0%	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	118	2	144,1	23,3%	0	2	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
	119	7	343,0	55,5%	1	6	7	0	2	4	1	0	0	0	0	0	0
	120	3	48,1	7,8%	0	3	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
	121	1	4,0	0,6%	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	122	2	94,7	15,3%	0	2	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
	123	1	60,5	9,8%	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	124	2	74,3	12,0%	0	2	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
	125	2	66,3	10,7%	0	2	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
	126	3	264,6	42,8%	0	3	3	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
	127	1	32,2	5,2%	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
	128	2	222,0	35,9%	0	2	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
	129	2	65,7	10,6%	0	2	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
	130	5	41,2	6,7%	1	4	0	5	1	4	0	0	0	0	0	0	0
	131	1	376,3	60,8%	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	132	2	91,5	14,8%	0	2	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
	133	4	136,4	22,0%	0	4	4	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
	134	4	152,2	24,6%	1	3	4	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0
	135	6	378,5	61,2%	1	5	6	0	1	3	1	0	1	0	0	0	0
	136	5	202,6	32,8%	0	5	5	0	3	1	1	0	0	0	0	0	0
	137	3	21,2	3,4%	0	3	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0
	138	2	218,7	35,4%	0	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
	139	2	60,7	9,8%	0	2	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
	140	2	171,6	27,7%	0	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
	141	2	49,0	7,9%	0	2	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
	142	2	209,7	33,9%	0	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
	143	0	0,0	0,0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	144	3	149,2	24,1%	0	3	3	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0
	145	2	72,6	11,7%	1	1	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
	146	5	38,7	6,3%	0	5	0	5	1	2	1	0	1	0	0	0	0
	147	1	376,3	60,8%	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	148	3	45,5	7,4%	0	3	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0
	149	2	138,6	22,4%	0	2	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
	150	5	264,9	42,8%	0	5	5	0	0	0	3	0	2	0	0	0	0
	151	2	44,6	7,2%	0	2	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
	152	6	207,5	33,6%	0	6	6	0	0	0	4	0	2	0	0	0	0
	153	3	56,0	9,1%	0	3	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0
	154	4	108,0	17,5%	0	4	4	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0
	155	2	54,3	8,8%	0	2	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
	156	3	151,0	24,4%	2	1	3	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0
	157	2	34,7	5,6%	0	2	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
	158	4	204,9	33,1%	0	4	4	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0
	159	2	54,0	8,7%	0	2	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
	160	3	172,4	27,9%	0	3	3	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0
	161	2	49,5	8,0%	0	2	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
	162	3	105,8	17,1%	0	3	3	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0
	163	3	49,9	8,1%	0	3	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0
	164	3	76,1	12,3%	0	3	3	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0
	165	4	49,6	8,0%	0	4	4	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0
	166	4	45,4	7,3%	0	4	0	4	0	0	3	0	1	0	0	0	0
	167	1	376,3	60,8%	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	168	1	104,0	16,8%	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	169	3	116,9	18,9%	0	3	3	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
	170	3	206,9	33,4%	1	2	3	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
	171	1	35,1	5,7%	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	172	1	147,9	23,9%	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	173	2	58,8	9,5%	1	1	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
	174	8	144,3	23,3%	0	8	8	0	0	1	0	0	7	0	0	0	0
	175	2	40,5	6,6%	0	2	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
	176	6	44,7	7,2%	0	6	0	6	0	1	0	1	4	0	0	0	0
	177	1	376,3	60,8%	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	178	1	151,0	24,4%	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	179	1	59,5	9,6%	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	180	5	160,0	25,9%	0	5	5	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0
	181	4	371,0	60,0%	0	4	4	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0
	182	2	224,9	36,4%	0	2	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
	183	1	23,0	3,7%	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	184	2	113,0	18,3%	0	2	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
	185	0	0,0	0,0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	186	2	86,2	13,9%	0	2	2	0	0	0	1	0					

A ICONOGRAFIA NO MANUAL														
Conteúdo Programático	Página	Quantidade de imagens por página	Área total ocupada pelas imagens (cm ²)	Porcentagem ocupada pelas imagens em relação à área de página	Cor		Legendagem		Tipo de imagem					
					Imagens a preto e branco	Imagens coloridas	Sim	Não	Ilustrações (desenhos)	Documentos históricos (pinturas)	Mapas	Esquemas	Fotografias	Gráficos
Totais	184	480			19	461	389	91	69	113	99	32	166	1
%					4%	96%	81%	19%	14%	24%	21%	7%	35%	0%
Médias		2,6	143,3	23,2%										