



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria Helena Afonso de Morais de Moura

**As perguntas das fichas de trabalho de História e Geografia: Um estudo com turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário**

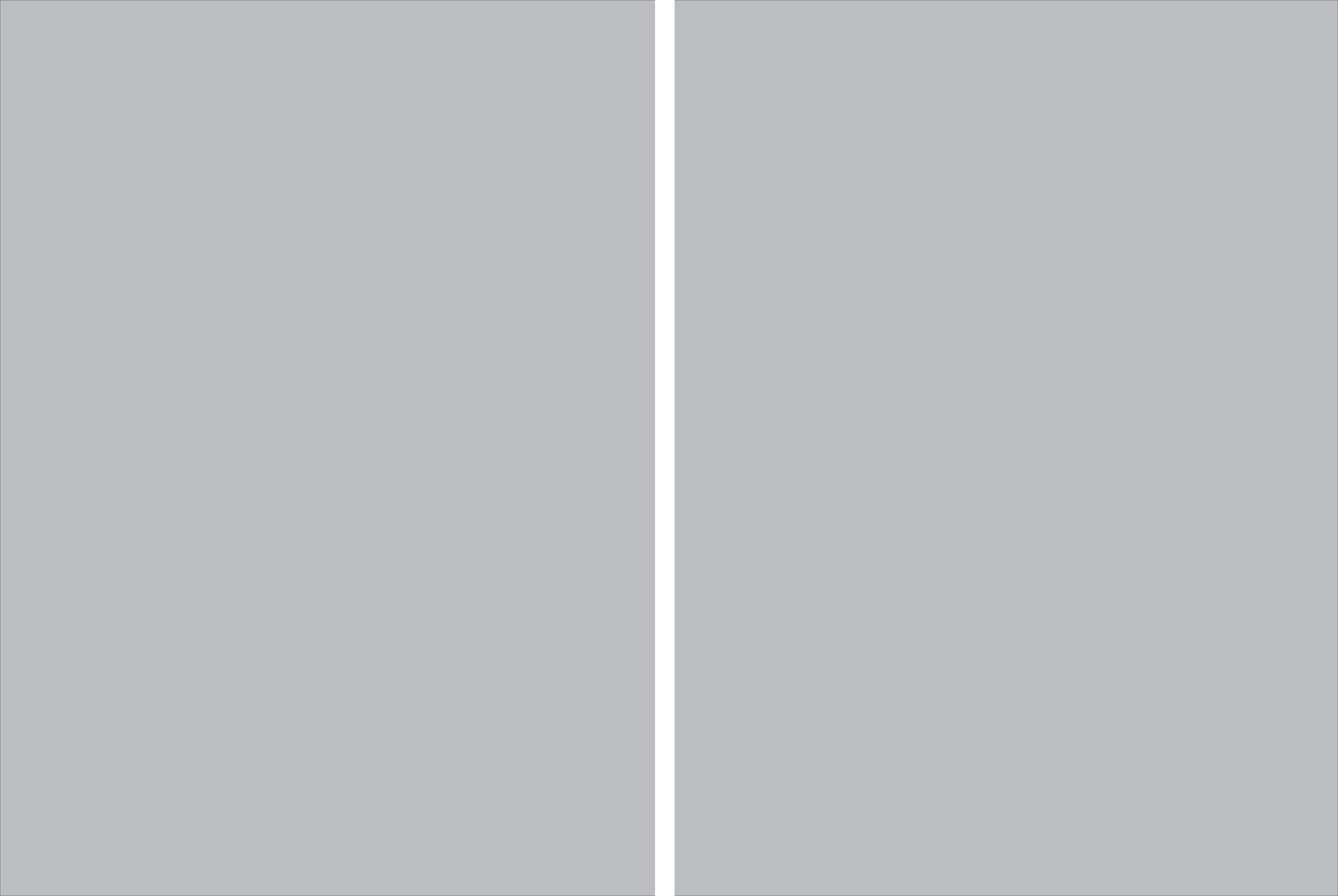
**Relatório de estágio**

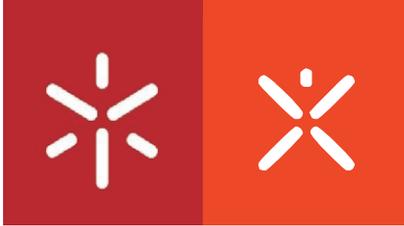
Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação da:

**Professora Doutora Maria do Céu De Melo Esteves Pereira**

Outubro de 2013





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Maria Helena Afonso de Moraes de Moura

**As perguntas das fichas de trabalho de História e Geografia: Um estudo com turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário**

**Relatório de estágio**

Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação da:

**Professora Doutora Maria do Céu De Melo Esteves Pereira**

## DECLARAÇÃO

Nome: Maria Helena Afonso Morais de Moura

Endereço eletrónico: [lenacado@sapo.pt](mailto:lenacado@sapo.pt)

Telefone: 962442279

Número do cartão de Cidadão: 10735746

Título do Relatório:

Discurso interrogativo escrito nas fichas de trabalho de História e Geografia: Um estudo com turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (profissional).

Orientadora: Professora Doutora Maria do Céu de Melo

Ano de conclusão: 2013

Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Doutora Maria do Céu de Melo por toda a orientação que me concedeu.

Às minhas colegas de estágio, Adélia, Andreia e Rosa pela disponibilidade em proverem as suas fichas de trabalho.

Às orientadoras da escola onde o projeto foi implementado.

À Escola Secundária de Alberto Sampaio, em Braga, por permitir a concretização do meu estágio pedagógico em Ensino da História e Geografia ao qual se reporta este relatório.

À minha família que sempre me incentivou e apoiou durante todo o mestrado.

## RESUMO

O presente trabalho descreve a implementação de um projeto de Intervenção Pedagógica supervisionado, cujo objetivo foi identificar o tipo de discurso interrogativo presente nas fichas de trabalho utilizadas pelo grupo de professoras. Estas fichas de trabalho foram implementadas numa turma de Geografia do Ensino Básico (7º ano) e numa turma de História da Cultura das Artes do Ensino Secundário Profissional (1º ano do Curso de Turismo).

A análise daqueles instrumentos convocou categorias de tipo de perguntas utilizadas por aquelas professoras em diversos temas constantes nos programas das respetivas disciplinas. Tivemos em conta as intenções das professoras e dos seus enunciados.

Por fim, procurámos refletir sobre os resultados deste estudo de forma a traçar alguma notas mais precisas sobre o tipo de questões a contemplar no ensino da História da Cultura e das Artes e da Geografia.

**Palavra- Chave:** Geografia, História, Perguntas, Professor, Fichas de trabalho

## ABSTRACT

This paper describes the implementation of the Project Supervised Pedagogical Intervention, aimed to identify the type of discourse in the interrogative worksheets used by a group of teachers. These worksheets have been implemented in a class of Geography Basic Education (7th grade) and a class of the Art and Culture History both in a Secondary School. We took into account the intentions of the teachers and their utterances.

Finally, we tried to reflect on the results of this study in order to draw some specific notes about the type of issues to contemplate in the teaching of Art and Culture History and Geography.

**Key words:** Geography, History, Questions, Teacher, Worksheets

## ÍNDICE

<b>Agradecimentos</b>	v
<b>Resumo</b>	v
<b>Abstract</b>	v
<b>Índice</b>	v
<b>Índice dos quadros, gráficos</b>	v
<b>Lista de siglas</b>	vii
<b>Introdução</b>	1
<b>Capítulo I - A importância das perguntas no processo de aprendizagem</b>	2
1.1 Introdução	2
1.2 As perguntas na sala de aula	2
<b>Capítulo II – Metodologia de investigação</b>	11
2.1 Objetivos do estudo	11
2.2 Contextualização escolar	11
2.3 O estudo na disciplina de <i>História da Cultura e das Artes</i>	14
2.3.1 Caracterização da turma de HCA	14
2.3.2 Implementação do estudo	17
2.3.3 Metodologia de análise	19
2.4 O estudo na disciplina de <i>Geografia</i>	20
2.4.1 Caracterização da turma de Geografia	20
2.4.2 Implementação do estudo	22
2.4.3 Metodologia de análise	24
<b>Capítulo III - Análise dos dados</b>	26
3.1 Análise dos enunciados das fichas de trabalho da disciplina de HCA	26
3.2 Análise dos enunciados das fichas de trabalho da disciplina de Geo	32
<b>Capítulo IV - Reflexões Finais</b>	38
4.1. Introdução	38
4.2 Reflexões sobre os resultados do estudo	41
4.3 Limitações do estudo	43
4.4 Impacto do estágio a nível pessoal	44
Referências bibliográficas	46
Anexos	48
Anexo1 - Fichas de trabalho de HCA	49
Anexo2 - Fichas de trabalho de Geo	59

## ÍNDICE DOS QUADROS, GRÁFICOS

<b>Capítulo II – Metodologia de investigação</b>	
Quadro1: Desenho do estudo	11
<b>2.3 O estudo da disciplina de História e Cultura das Artes</b>	
Gráfico1: Composição da turma 10º ano de HCA	14
Gráfico 2: Hábitos de estudo	15
Gráfico 3: Relação com a escola	15
Gráfico 4: Atividades/Passatempos dos alunos	15
Gráfico 5: Habilitação Literária dos pais	16
Gráfico 6: Situação profissional dos pais	16
Quadro 2: Distribuição dos conteúdos programáticos pelas professoras – FTs /HCA	18
Quadro 3: Sistema de Categorias da disciplina de História e Cultura de Arte	19
<b>2.4 O estudo na disciplina de Geografia</b>	
Quadro 3: Sistema de Categorias da disciplina de História e Cultura de Arte	19
<b>2.4 O estudo na disciplina de Geografia</b>	
Gráfico 7: Composição da turma do 7º ano	20
Gráfico 8: Habilitações literárias dos pais	21
Gráfico 9: Aproveitamento escolar dos alunos	21
Quadro 4: Distribuição dos conteúdos programáticos pelas professoras – FTs /GEO	23
Quadro 5: Sistema de Categorias da disciplina de Geografia	24
<b>Capitulo III - Análise dos dados</b>	
<b>3.1 Análise dos enunciados das fichas de trabalho da disciplina de HCA</b>	
Quadro 6: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da professora PH1	27
Quadro 7: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da professora PH2	27
Quadro 8: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da professora PH3	28
Quadro 9: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da professora PH4	28
Quadro 10: Distribuição das perguntas pelas categorias de análise HCA/Professoras	29
<b>3.2 Análise dos enunciados das fichas de trabalho da disciplina de Geografia</b>	
Quadro 11: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da professora PG1	29
Quadro 12: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da professora PG2	32
Quadro 13: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da professora PG3	33
Quadro 14: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da professora PG4	34
Quadro 15: Distribuição das perguntas pelas categorias de análise Geo/Professoras	35
<b>Refleções Finais</b>	38

## LISTA DE SIGLAS

**FT** - Fichas de trabalho

**GEO** - Geografia

**HCA** - História e cultura das artes

**Nq** - Número de questões

**PG** - Professora da disciplina de Geografia

**PH** - Professora da disciplina de História e cultura das artes

**SIG** - Sistemas de Informação Geográfica

**TQ** - Somatório total de todas as questões

**TQ** - Total de Questões

## INTRODUÇÃO

Pretende-se com a elaboração deste relatório analisar o discurso interrogativo expresso nas fichas de trabalho utilizadas na leção das disciplinas de História da Cultura e das Artes (HCA) do 10º ano do Ensino Profissional e de Geografia (GEO) do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico. Foi elaborado no âmbito do módulo do estágio profissional, inserido no Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, durante o ano letivo de 2012/2013.

A escolha deste tema justifica-se pelo facto de se assumir como um contributo muito importante no ensino, quando se pretende elaborar questões, tendo em conta o público-alvo, neste caso os alunos de HCA e de GEO.

Assim, neste Projeto de Intervenção Pedagógica implementado durante a prática de estágio, procurou-se responder à seguinte questão de investigação:

*Que tipo de questionamento é privilegiado na leção da disciplina de Geografia e de História e Cultura das Artes?*

O presente relatório está organizado em 3 capítulos distintos:

No 1º capítulo – *Enquadramento teórico* impôs-se a necessidade de fazer uma abordagem breve do contexto teórico sobre o tema, apresentando alguns contributos de investigadores.

No capítulo 2 descrever-se-á a *metodologia* de investigação, respetivamente, os objetivos e as perguntas de investigação dos dois estudos (HCA; GEO) e os seus desenhos, a caracterização da escola e das turmas, os procedimentos de implementação e a metodologia de análise dos dados.

O 3º capítulo corresponde à *apresentação e análise dos dados* obtidos das amostras de ambas as disciplinas.

Para finalizar, apresentamos as nossas *reflexões finais* onde reunimos e sintetizamos as mais importantes observações acerca de todo o processo levado a cabo na concretização deste projeto. Neste ponto serão também apresentadas as limitações ao nosso estudo, assim como, a sua contribuição em termos de investigação futura.

# Capítulo I – A importância das perguntas no processo de aprendizagem

## 1.1 Introdução

A arte de questionar tem sido defendida em cursos e manuais de metodologia de ensino como uma técnica que o professor deve incrementar para melhorar a participação dos alunos. O vocábulo **pergunta**, que etimologicamente significa “*inquirir, interrogar, questionar, sondar, no sentido moral*” (Machado, (1987) citado em Menezes (1996) aparece ligado a outros como interrogação, questão e mesmo interpelação.

De acordo com Mateus et al (1989), citado em Menezes (1996) interrogação corresponde à realização de *um tipo de ato ilocutório diretivo, através do qual o LOC [emissor] pede ao ALOC [receptor] que lhe forneça verbalmente uma informação de que não dispõe*”. Acrescentam ainda, que a interrogação pode também traduzir uma solicitação indireta de ação.

Pereira (1991), citado em Menezes (1996) de uma forma mais ampla, insere as perguntas nas interpelações. Estas, além das perguntas, englobam:- ordens;- pedidos;- a produção de um enunciado interrogativo, embora retórico;- a produção de uma expressão verbal como o objetivo de manter a atenção do aluno. A pergunta é assumida por esta autora, como “*uma interpelação*” feita formalmente numa forma interrogativa.

Quando se fala em perguntas está-se a considerar aqueles enunciados que apresentando, gramaticalmente, a forma interrogativa, constituem uma solicitação de resposta verbal do professor aos alunos. Excluem-se as perguntas retóricas ou as de ordens indiretas através de frases interrogativas. Skader (1984), citado em Menezes (1996:8) assume que o questionamento permite ao professor “- *detetar dificuldades de aprendizagem;- ter feedback sobre aprendizagens anteriores; motivar o aluno; ajudar o aluno pensar.*”

## 1.2 As perguntas na sala de aula

O discurso em sala de aula tem assumido cada vez maior relevância para se compreender determinadas técnicas de ensino e aprendizagem.

São poucos os estudos que versam esta nossa problemática, quer na aula de História quer na de Geografia.

Assim, Melo (2011: 12) afirma:

*“No discurso na sala de aula está presente um grande número de perguntas. Estas têm diferentes intenções, como por exemplo, socializar, verificar a aprendizagem, pedir opinião, etc. Muitas vezes, as perguntas são mais centradas no conteúdo da aula, outras nas competências cognitivas e linguísticas que os alunos têm, ou pretendemos que eles desenvolvam. (...) “A análise e reflexão sobre os tipos de perguntas (e respostas) ocorridas podem ajudar a definir um padrão do discurso interrogativo do professor e obviamente a relação deste com as respostas dos alunos. Poder-se-á também determinar a correspondência (ou não) entre as intenções didáticas prévias do professor e o que ocorre, de facto, na sala de aula”.*

No entanto, até à aparecerem os contributos relativos à taxonomia de Bloom (1984) que conduziu não apenas a preparação das aulas e as dimensões de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, mas também a análise do discurso do professor e o tipo de perguntas. Bloom propunha as seguintes categorias: a) Conhecimento: Observação e recolha de informação de datas, conhecimentos, lugares... (Ex: Define, cita, define reconhece.); b) Compreensão: Compreender informação, procurar sentidos, interpretar factos, comparar, inferir causa... (EX: Discute, associa, prevê, interpreta, distingue, descreve...); c) Aplicação: Utiliza a informação, conceitos, métodos teoria, regra em novos contextos e para resolver problemas... d) Análise: Procura padrões, reconhecimento de partes e a sua relação como todo (Ex: Ordena explica reconstrói, classifica...) e) Síntese: Generaliza a partir de dados discretos, relaciona informação oriunda de diferentes áreas (EX: Desenha, descreve por palavras tuas, formula, desenha, cria, modifica, generaliza...) f) Avaliação: Compara e discrimina ideias, valoriza as evidências, reconhece a subjetividade/pluralidade de opiniões, ideias, avalia e ou valoriza teorias, apresenta escolhas/ ideias sustentadas... (EX: Defende, conclui, apresenta argumentos, mede o impacto.

O trabalho de Bloom e de outros estudos mais frequentemente desenvolvidos nas aulas de português, permitiram que outras equipas desenvolvessem nas suas áreas disciplinares como na Ciências, Matemática, História. Estes estudos originaram outros que focalizaram como seus objetos o tipo de interação ocorrida em tarefas próprias (interpretação de textos) tentando compreender o tipo de impacto do discurso do professor e dos alunos (não) resolução eficaz ou não.

Thuraisingam (2001) e Lattimer (2008), citado em Melo (2011) quando estudaram a natureza do discurso nas aulas de história, constataram que a maior parte do tempo é ocupado

pela fala do professor que se consagra à oferta da informação, e ou dando indicações para gerir, fazendo perguntas fechadas, e aceitando, rejeitando ou criticando as ideias dos alunos.

Thuraisingam (2001), citado em Melo (2011) centrou-se preferencialmente da relação entre o perfil de competências dos alunos e o próprio discurso do professor. Neste estudo acabou por ser reconhecido como “ papel facilitador” da dinâmica discursiva no desenvolvimento de um pensamento histórico quando os alunos mostram poucas dificuldades. Parafraseando Melo:

*“Com outros de perfil menos sofisticado, o professor tende a adotar um controle actuando com uma figura de autoridade que sistematiza a informação de acordo com os manuais escolares”.*

Concluíram ainda, ao observarem as aulas de História que a natureza, do discurso dos alunos está subordinada ao tipo de agilidade no domínio da oralidade e da interação social. Reconheceram, também, a presença e o papel das tarefas (escrita, oral, etc.) dos textos presentes nas aulas e das estratégias, proporções que limitaram a presença, a frequência e a natureza do discurso do professor.

Na sua observação identificaram

*“a emergência de um outro padrão de interação. Neste caso, os professores denunciam um compromisso de diálogo polifónico entre as vozes da história, dos textos e a dos alunos. As perguntas abertas foram as mais frequentes e as respostas menos previsíveis, logo gerando uma maior influência e frequências das novas perguntas e novas respostas mais frequentemente da autoria dos alunos” (Melo, 2011: 12?). Por fim, encontraram um terceiro tipo, a que chamaram, de episódio crítico, que se substancia em circunstâncias em momentos onde os alunos e o professor se envolvem de facto num pensamento histórico sofisticado mobilizando já conceitos históricos operatórios tais como causa, mudança”. Melo, 2011: 12-13).*

Lattimer (2008) citado em Melo (2011:14) na busca de contributos para a mudança de práticas, e partindo da observação de aulas de História, centrou-se preferencialmente no reconhecimento e análise dos vários tipos de perguntas que considera essenciais para a aprendizagem de História e dos Estudos Sociais:

1ª) As “que se dirigem para o coração da disciplina. São as que colocam dilema, subvertem o óbvio e as “verdades canónicas”, ou que forcem a nossa atenção para as incongruências “;

2ª) Perguntas que não podem ser respondidas numa frase ou duas, e que não pedem uma única resposta “certa” e que podem gerar outras perguntas. “ Estas perguntas são

*provocadoras e multidimensionais, requerendo aos alunos e professores que vejam o conteúdo sob diferentes perspectivas (...) encorajando respostas com múltiplas nuances”;*

3ª) Perguntas que permitam a relação entre o passado e o presente, como por exemplo:” *“Quando é que a violência é justificada? Será que os benefícios do desenvolvimento merecem os seus custos? Deve haver limites à liberdade pessoal?”*

4ª) Questões que ajudem os alunos a construir o seu próprio conhecimento do passado incluindo aqueles que provam o questionamento crítico da informação histórica. Que os leve a compreender que *“ a história escrita é um diálogo dos historiadores não apenas sobre o que aconteceu, como é que afetou outros acontecimentos, e como é importante dar-lhes relevância “*

5ª) Perguntas que possam desafiar os alunos a examinar as suas crenças e conceções necessárias *“ à consideração de multiperspetivas, fazer perguntas relevantes, a procura de novas informações, debate com os seus pares, considerar as causas e possíveis consequências das ações, e reconsiderar as suas opiniões e compreensão face a novas evidências ou análise alternativas”.*

Lattimer citado em Melo (2011) relembra que estes estudos a implementar podem ser uma fonte de mudança das práticas pedagógicas dos professores se estes forem incluídos como parceiros nas comunidades de investigação.

Melo (2004) tem utilizado um modelo de trajeto de questionação na sala de aula de História que reflete as dimensões e as perguntas defendidas por muitos dos pesquisadores em Educação Histórica.

*“Todos os investigadores atentos ao discurso interrogativo existem na sala de aula de História defendem a necessidade de uma continuidade nos estudos, já que, o defendido, o estudo das práticas interrogativas do professor permite-nos refletir sobre a nossa intencionalidade pedagógica de modo a construir uma de facto entre as competências históricas que desejamos desenvolver e as nossas práticas discursivas de modo a permitir a leitura e a compreensão de vários textos (orais, escritos e de natureza e linguagens diversas) com que os alunos constroem o seu conhecimento histórico, textos que são mediados pela interação e ou pela resolução das várias práticas de aprendizagem.” (Melo, 2011: 14)*

Para a autora, as perguntas devem estimular o pensamento e não apenas para ser usadas na avaliação. Devem ajudar os alunos a sistematizar a informação permitindo-lhes relacionar a sua experiência pessoal com o pensamento histórico.

Afflerbach (2007) citado em Melo (2011) apresenta uma lista de itens que possibilita aos professores refletirem e avaliarem sobre a relação entre a objetivo pedagógico e prática (real) interrogativa, a saber:

*“Eu faço questões que são claramente lidas e compreensíveis para os alunos? Eu faço questões cujo nível é adequado ao material proposto? Eu faço questões que requerem diferentes níveis/ tipos de raciocínio? As minhas questões seguem uma sequência lógica? As respostas dos alunos servem de guia para as minhas questões seguintes? As minhas questões são consistentes com as finalidades e ou objetivos da aula? Eu faço perguntas que avaliam a compreensão dos alunos? Eu faço perguntas desconstruídas no caso da resposta do aluno ser incompleta ou superficial? Eu encorajo os alunos a responder a questões difíceis dando-lhes pistas ou reformulando-as? Eu evito perguntas fechadas que restringem a manifestação da aprendizagem dos alunos? Melo, 2011: 14)*

Melo (2011) apresenta-nos um tipo de análise que pode ser conduzida pelo critério de dificuldade, sob o ponto de vista do aluno (fácil—> mais difícil —> muito difícil) permitindo determinar quais os fatores que caracterizam essa dificuldade. Poder-se-á confirmar a correlação entre o tipo de perguntas e a complexidade das respostas. Poderá ser ainda utilizada outro tipo de categorização de perguntas mais relacionadas com as especificidades do saber histórico: Tipo binária (Pergunta do professor + Resposta do aluno); Tipo complexa (Pergunta do professor + Resposta do aluno + Reformulação da pergunta pelo professor + resposta do aluno.).

Como já referido, poucos ou quase inexistentes são os estudos em Geografia. Assim sendo, recorreremos a alguns oriundos da área das Ciências e Matemática.

Menezes (1996) desenvolveu um estudo que focaliza o discurso na sala de aula de matemática, centralizando-se nas questões feitas aos alunos apenas durante a aula de matemática. As suas questões foram: A pergunta é um ato de fala largamente utilizado pelo professor? Ela pode aumentar e melhorar a participação dos alunos nas aulas?

Segundo Menezes (Op. cit.), a investigação mais relevante na área do questionamento do professor, realizada até ao início da década de 80, foi revista por Hargie (1983), que defende que o tipo de perguntas colocadas pelo professor determina, em grande parte, o grau de criatividade e a capacidade de expressão dos alunos. Noutros estudos (Davis e Tinisley, 1967; Bartolomé, 1969; Gall,1970), citado em Menezes (1996) é mencionada a tendência para os professores formularem um grande número de perguntas factuais. É sugerido nestas investigações que os programas de formação, a que os futuros professores são sujeitos, entusiasmem a diminuir essa tendência. Recomenda-se que os professores integrem, nas suas aulas, mais perguntas que *‘provoquem o pensamento’* dos alunos e diminuam o número de perguntas destinadas apenas a recordar os factos.

Ainley (1988) citado em Menezes, (1996) reconheceu a existência de um considerável volume da investigação sobre o discurso interrogativo da sala de aula indicando que, para além

dos professores falarem mais que os alunos, muitas dessas intervenções ocorrem sobre a forma de pergunta. Neste seu estudo, tal como o de Bremer (1967) citado em Meneses (1996), desejou verificar as intenções das perguntas dos professores. A autora pretendeu através da observação um vídeo de aulas comparar esses propósitos com as percepções que os alunos tinham da “finalidade” das perguntas. Conclui que existe “*um desfásamento entre os propósitos que o professor tem em mente quando lança uma pergunta e a percepção que os alunos têm das finalidades dessa pergunta*”.

Mata (1990) citado em Meneses (1996) acrescenta que “*a sala de aula é desde á muito um dos lugares privilegiados para o uso da pergunta*”, facto que também foi confirmado por autores (Hargie, 1983; Pereira,1991; Vacc, 1993, 1994). Todos referem que os professores formulam um número impressionante de perguntas, sublinhando, no entanto, que a maioria dessas perguntas envolve, sobretudo a memória dos alunos.

Mata (1990) citado em Meneses (1996) acrescenta que o professor alcança diferentes objetivos:”- *obter informação que não detêm; - provocar indiretamente a realização de ações; - orientar os alunos na organização da informação relativa a um dado saber; - avaliar a quantidade e a qualidade do conhecimento dos alunos*”. A pergunta é tomada como *um “instrumento verbal”* a que o professor pode recorrer no sentido de promover uma efetiva comunicação na sala de aula.

Turney et al. (1974), citado em Menezes, (1996) alerta para a necessidade dos “professores necessitam de aprender como perguntar, mas também sobre as finalidades do questionamento na sala de aula”.

Pereira (1991), citado em Menezes (1996) num estudo realizado com professores do 3º ciclo na área da Físico-Química, admite que as perguntas que o professor coloca têm a singularidade de levar os alunos a pensarem mais e a ter um comportamento mais ativo. Outro estudo efetuado por Pereira (1992:3) mostra ainda a tendência do professor para formular um número elevado de perguntas que “*não são pedidos genuínos de informação, com objetivos reguladores da comunicação da aula e com propósitos disciplinadores*”. Salienta que alguns enunciados sob a forma interrogativa, não pressupõem alguma resposta por parte dos alunos, por ser demasiado acessível ou por não conceder o tempo suficiente de obtenção da resposta. Considera que este tipo de enunciados apesar de oficialmente interrogativos, integram pedidos ou ordens ocultas, ou seja, têm como finalidade que o aluno efetue, brevemente, um ato não-verbal.

Lappan et al. (1989) citado em Menezes (1996) afirma que os professores querem ajudar os alunos a apreciarem a Matemática, de forma a conseguirem usar toda a sua capacidade, é indispensável modificar os procedimentos, dando tanto tempo para os alunos “explorarem, formularem problemas, desenvolverem estratégias, fazerem conjunturas, debaterem, refletindo, preverem e colocarem questões.

Uma nova visão de comunicação na sala de aula versa o papel do professor, como sendo o principal responsável pela organização do discurso a quem cabe o papel de colocar questões e organizações que beneficiem o desenvolvimento de posturas, capacidades e conhecimentos apropriados.

Analogamente a arte de questionar tem sido defendida em cursos e manuais como uma prática a implementar pelo professor, de forma a melhorar a participação dos alunos, tornando a pergunta um lugar de destaque no seu discurso.

Menezes (1996) admite que na área da Matemática, quando abordam “as perguntas” estão a considerar-se os enunciados que apresentam, gramaticalmente, a forma interrogativa, pois solicita uma resposta verbal do professor aos alunos. São excluídas as respostas retóricas ou as de ordem indiretas através de frases interrogativas.

Alguns benefícios do questionamento são mencionados por alguns investigadores (Skader, (1984), citado por Menezes (1996). Refere que o questionamento permite ao professor detetar dificuldades de aprendizagem; ter feedback sobre aprendizagem; motivar o aluno e ajudar o aluno a pensar.

Baroody (1993) citado em Menezes (1996) defende que as perguntas que o professor devem ser aquelas cuja resposta não se reduz a poucas palavras, que são desafiantes, que permitem que se gera a discussão na sala de aula, promovendo o desenvolvimento de capacidades, como o raciocínio ou a comunicação, e de atitudes. Baroody (Op. Cit.) apresenta-nos um quadro da aula tradicional, sob o ponto de vista da comunicação. Na aula tradicional, o aluno está votado a um grande isolamento, trabalhando sozinho, sendo a comunicação efetuada entre o professor e o aluno, constituindo o primeiro o emissor privilegiado. Esta perspetiva favorece o individualismo e a competição dos alunos.

Cohen e Manion (1992) citado em Menezes (1996) analisando a pergunta sob outro ponto de vista, defendem que as questões colocadas, pelo professor, na sala de aula servem duas grandes finalidades:- fazer pensar os alunos;- testar o conhecimento dos alunos (antes e após novas aprendizagens) Distinguem as perguntas que testam o conhecimento, e as que

visam criar conhecimento. Enumeram um conjunto de aspetos que o professor deve atender:- preparar algumas questões antecipadamente;- fazer questões claras e concisas;- variar o nível de dificuldade, tentando envolver a maioria dos alunos da turma;- promover um tempo de pausa a seguir às questões;- colocar as questões a todo o grupo e só depois individualiza-las;- colocar questões que proporcionem ao professor feedback sobre a aprendizagem dos alunos.

Polya (1978) citado em Menezes (1996) diz que é através da pergunta que o professor auxilia os alunos, desbloqueando impasses e fazendo perguntas que poderiam ser sugeridas pelo próprio aluno.

McCullough et al (1993) citado em Menezes (1996) referem que desde há muitos anos que os educadores têm consciência do papel do professor na promoção da discussão através do questionamento. Pois, este questionamento é tanto mais valioso quanto mais desenvolver as capacidades de pensamento dos alunos. Pondo em causa que nem todo o questionamento é adequado para a promoção da capacidade de pensar dos alunos.

Jonhson (1983) sugere ainda o seguinte:- evitar fazer um grande número de perguntas cuja resposta é um simples “sim” ou “não”;- “evitar responder a perguntas formuladas,” a seguir à resposta de um aluno, perguntar “porquê?”- “evitar a formulação de um grande número de perguntas que apelem sobretudo para a memória;”- tentar que os alunos se prenuiciem sobre as respostas dos colegas;- “evitar fazer perguntas que contenham a resposta; e fazer perguntas abertas.”

Determinados autores levantam algumas incertezas sobre as vantagens do questionamento.

Menezes (1996) põe em causa o método interrogativo como um método ativo, pois as sequências pergunta/resposta correspondem, meramente a um racionamento da exposição. Concluem que não é a número de perguntas que o professor coloca à turma que faz com que a aula se torne mais ou menos participativa, mas a qualidade de perguntas. As perguntas que permitem um maior leque de respostas são, tendencialmente geradoras de maus momentos de discussão.

Em suma, os autores pretendem mostrar que muitos professores pensam que os alunos são incapazes de expressar as suas ideias e opiniões sobre os modos como aprendem, como os professores ensinam, etc.

Melo (2011:17) alerta:

*“... a formação dos professores não contemplou esta dimensão, estando ausentes a prática e o uso de instrumentos de auto-reflexão e avaliação, e posterior aplicação com os seus futuros alunos. A esta razão subjaz uma valorização do papel transmissivo do professor, o que lhe garante o poder e o controle sobre os critérios de escolha das metodologias do ensino e sobre a avaliação da aprendizagem dos seus alunos. Por vezes os professores utilizam o argumento de falta de tempo. A ele subjaz a atribuição de mais importância ao cumprimento dos conteúdos programáticos, opção legitimada pelos documentos oficiais, pelas práticas institucionais de avaliação da aprendizagem, pelas expectativas dos encarregados de educação e pelos próprios alunos”.*

## CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 2.1 Objetivos do estudo

O objetivo deste estudo foi identificar o tipo de discurso interrogativo presente nas fichas de trabalho utilizadas pelo grupo de professoras numa turma de Geografia do Ensino Básico (7º ano) e numa turma de História da Cultura das Artes do Ensino Secundário Profissional (1º ano do Curso de Turismo).

Procurou-se respostas à seguinte pergunta:

*Que tipo de questionamento é privilegiado na lecionação da disciplina de Geografia e de História e Cultura das Artes?*

Neste sentido, executámos o seguinte desenho de implementação:

Quadro 1: Desenho do estudo

Passos	Objetivos/Perguntas	Instrumentos	Informação a obter
1	Que tipo de discurso interrogativo é privilegiado nas fichas de trabalho e de avaliação na aprendizagem da História da Cultura e das Artes (Estudo)	Fichas de trabalho (FTs) de História da cultura e das Artes	Discurso interrogativo presente nas FTs
2		Fichas de trabalho (FTs) de Geografia	

### 2.2 Contextualização escolar

A Escola Secundária Alberto Sampaio (**ESAS**) sobressai pela sua elevada criatividade na construção de ofertas formativas para o Ensino Secundário diurno e noturno. A nível secundário diurno, a escola apresenta na sua oferta formativa: Cursos científico-humanísticos, Cursos profissionais, Atividades de complemento curricular. No que corresponde ao secundário noturno, a ESAS oferece os seguintes cursos: CEIFA (Cursos de Educação e Formação de Adultos); RVCC

(Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências); FM (Formações Modulares); Português Para Todos, (orientado para estrangeiros).

De acordo com o Projeto Educativo, em vigor na ESAS, os princípios e valores abaixo descritos, são o suporte nas orientações educativas da escola: Defesa e democratização da educação e da igualdade de oportunidades no sucesso educativo; Promoção da qualidade das aprendizagens; Promoção da cultura, da ciência e do conhecimento, da arte e da tecnologia; Defesa e promoção de uma escola Inclusiva; Defesa e promoção da humanização da escola; (...)

Segundo a diretora, a escola quer proporcionar aos grupos mais desfavorecidos, (social, cultural e economicamente) uma oferta de recursos materiais e humanos de forma a atenuar essas diferenças, ou seja, proporcionar-lhe igualdade de “bens”. Pois as desigualdades perante a educação tendem a engendrar outras desigualdades de oportunidades de sucesso escolar.

Percebemos no terreno que a escola vê-se confrontada com a necessidade de gerir a diversidade, num contexto marcado pelas teias burocráticas que dificultam a sua ação, associando-se as crescentes pretensões e reivindicações particulares de segmentos cada vez mais significativos de encarregados. “Os nossos grandes constrangimentos são: não termos a autonomia que precisamos de ter (...) é que já só precisávamos de algumas coisinhas, enfim, que às tantas já não são tão insignificantes quanto isso.” (Manuela Gomes, 2013)<sup>1</sup>

Situada numa das zonas mais problemática da cidade, do ponto de vista económico, social e cultura, onde os níveis de instrução das famílias são baixos e onde o acesso à cultura é também limitado. Estamos perante uma escola com atores com culturas próprias claramente integradora.

Assim, a ESAS como modelo organizacional espelha a escola como cultura, pois reconhece, avalia e desenvolve esforços nesse sentido. Pegando nas palavras da diretora, “De raiz, a escola não é uma escola, nem podia ser uma escola elitista porque serve esta comunidade. Agora a questão da escola democrática, da escola participativa, é um trabalho permanente e contínuo e nunca completo” (Q. n° 3) “Comunidade no seu todo, com a sua complexidade e com a sua diversidade, no respeito, obviamente por todos, e pelas diferenças de todos. (...)” (Q. n° 6) (Manuela Gomes, 2013).

---

<sup>1</sup> Em, entrevista realizada pelas alunas estagiárias do mestrado em ensino de história e geografia, em Janeiro de 2013. Se o leitor desejar, contacte a autora.

De forma a gerir bem a escola, a ESAS, tem bem definido no seu Projeto Educativo a Visão/Missão/Valores. Verificámos também que faz cumprir (na prática) os seus objetivos, não sendo assim considerado um projeto-plágio nem um projeto gaveta -gaveta.

Não poderia terminar esta observação sem deixar um enunciado de notas que merecem ser destacadas; entre elas, e apenas em certos setores, as críticas à centralização burocrática que legitimavam uma conceção de autonomia da escola enquanto política educativa (autonomia substantiva), forçando a uma divisão mais democrática e participativa de poderes de decisão e descentralizando democraticamente o sistema de administração escolar.

Neste sentido, a ESAS enquadra-se numa cultura integradora (de coesão, de partilha, de harmonia e de identidade), possuindo uma líder gestora de sentidos e manipuladora da cultura, levando assim a uma liderança transformacional, carismática e visionária. “ Nós adotamos todos, um perfil de liderança partilhada e um trabalho colaborativo e cooperativo é isso que impera nesta escola é a partir daí que nós tomamos as decisões”, Manuela Gomes (2013).

Por fim, conclui-se esta observação com a constatação que frequentemente nos são apresentados como vetores das abordagens “ pós-burocráticas” de regulação e governação, os princípios gerencialistas referidos já nesta observação, mais parecendo uma situação de transição do ideário da “ gestão democrática das escolas” para uma espécie de pós-democracia gerencial, bem como da mudança do papel do Estado em termos regulatórios e de provisão pública de recursos, do que propriamente da reclamada desburocratização. Talvez pelo contrário, a racionalidade técnico-instrumental, e várias dimensões do conceito “weberiano de democracia”<sup>2</sup>, nunca tenha atingido, nas formas de regulação da educação e de gestão das escolas, uma tão expressiva presença, também por essa via constituindo como obstáculo à democratização das escolas.

---

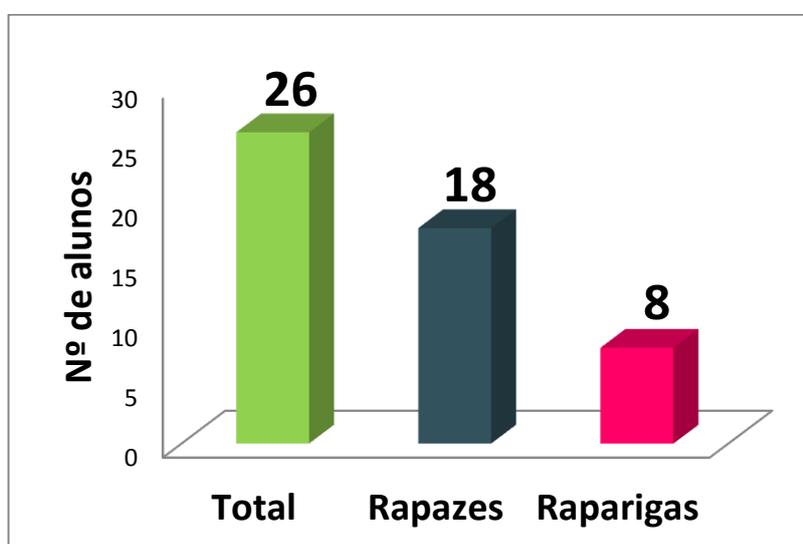
<sup>2</sup> Lima, L. C. (2011). Administração Escolar: Estudos. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.

## 2.3 O estudo na disciplina de *História da Cultura e das Artes*

### 2.3.1 Caracterização da turma de HCA<sup>3</sup>

Esta turma está inserida no Ensino Profissional, nomeadamente no Curso Técnico de Turismo. A turma original era composta por trinta e um alunos dos quais quatro foram transferidos e um aluno desistiu. Assim, é atualmente constituída por vinte e seis alunos, dezoito rapazes e oito raparigas, cuja média de idades é de dezasseis anos. O aluno mais velho tem 18 anos, três alunos têm 15 anos, três têm 17 e os restantes têm 16 anos (V. Gráfico 1).

Gráfico 1 - Composição da turma 10º Ano de HCA



É uma turma relativamente grande, o que de certa forma dificulta a comunicação os alunos, na medida em que, torna-se difícil, apesar das aulas serem todas de 90 minutos conseguir interagir com a grande maioria.

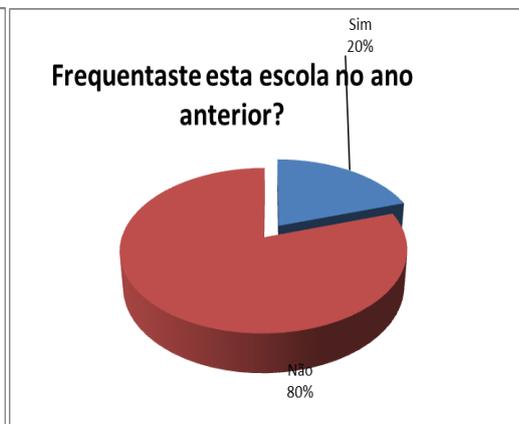
Em relação à vida escolar, todos os alunos possuem computador e acesso à internet em casa. Relativamente ao aproveitamento, dezoito alunos tiveram retenções no seu percurso escolar, correspondendo a 78%.

<sup>3</sup> Estes dados foram fornecidos pela Diretora de Turma

Gráfico 2 – Hábitos de estudo



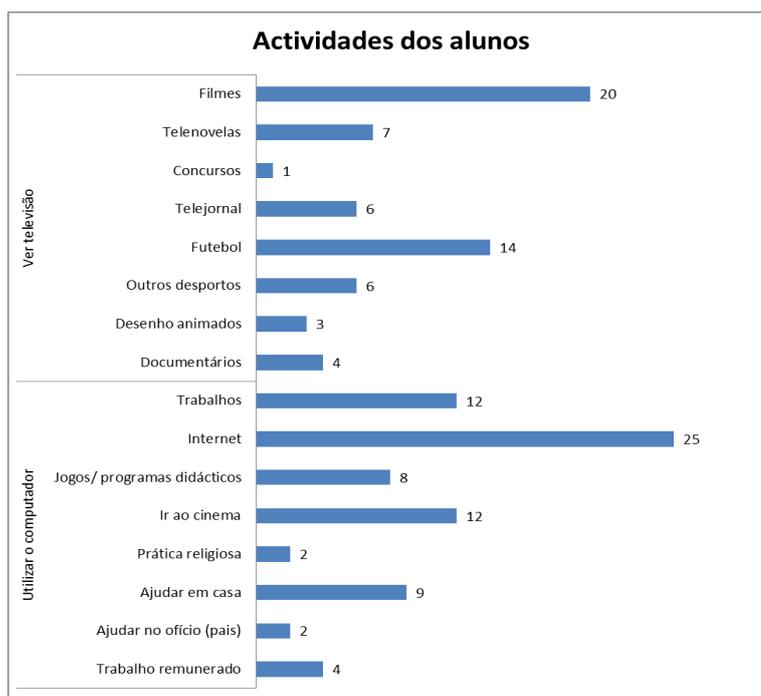
Gráfico 3 - Relação com a escola



Depois de observar o gráfico 2 e 3 verificámos que 80% frequentam a ESAS pela primeira vez; 39% estudam todos os dias, 22% frequentam as Atividades Extra Curriculares (AEC) e 56% tem. No que se refere a doenças quatro alunos têm problemas de visão.

Pela observação do gráfico 4, podemos concluir que a internet é a atividade que os alunos mais gostam, encontramos um total de 25 alunos, seguidamente, a atividade mais procurada é a observação de filmes, cerca de 20 alunos.

Gráfico 4 - Atividades/Passatempos dos alunos



Perante a situação familiar, tendo em conta as Habilitações literárias dos pais, 2 pais possuem Licenciatura, 4 o ensino secundário, 7 com o 3º ciclo e apenas 2 pais o 2º ciclo. Sete mães possuem Licenciatura (V. Gráfico 5).

Gráfico 5 - Habilitação Literária dos pais

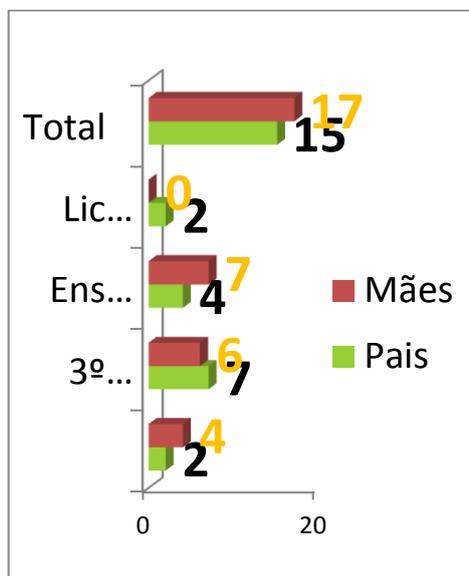
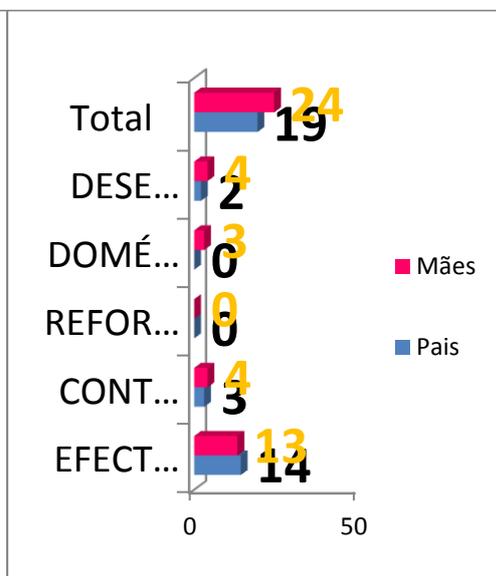


Gráfico 6 - Situação profissional dos pais



No gráfico 6 podemos verificar a situação profissional dos seus familiares, verificámos que a grande maioria dos pais, estão empregados e efetivos. Apenas 4 pais estão contratados, e somente 4 estão em situação de desemprego, perante a conjuntura económica atual não se encontram em situação muito desfavorecida.

Esta é uma turma do Ensino Profissional, cujo principal objetivo da educação profissional é a criação de cursos que voltados ao acesso do mercado de trabalho, contemplando ainda a formação em contexto de trabalho (estágio) em empresas ou outras organizações. Partimos do princípio, que se inscreveram por iniciativa própria e não por obrigação como acontece com o ensino "normal". Demonstra um tipo de postura, no contexto de sala de aula, completamente distinto da turma do 7º ano. Estamos perante uma turma de adolescentes, cujo comportamento assenta numa atitude absolutamente passiva, pouco ou nada participativa. Contudo, verificámos que alguns alunos apresentam muito interesse pelos conteúdos abordados e demonstram também um certo gosto pela "História de Arte".

Relativamente aos resultados esperados, a turma apresenta um nível de aproveitamento escolar médio/baixo. São pouco pontuais e a assiduidade é a sua maior fragilidade, uma vez que faltam às aulas com alguma frequência.

As aulas lecionadas pela professora/orientadora também privilegiaram nomeadamente a exposição/explicação com a finalidade de conseguir transmitir os conteúdos programáticos, de forma, a alcançar os objetivos propostos pelo programa do ensino profissional.

A professora/orientadora seguiu uma metodologia específica, no sentido de atingir os objetivos propostos pelo programa curricular. A disciplina organiza-se, em regime modular, num conjunto de 10 módulos, cujos primeiros 5 são ministrados no corrente ano. Esta modalidade proporciona uma maior autonomia em termos de aprendizagem, já que os alunos sempre que têm resultados negativos, podem fazer um novo teste de recuperação ao módulo até obterem resultados positivos.

Em relação ao desenvolvimento da aula, estas decorreram sem grandes perturbações, à exceção, de uma ou outra interrupção por parte de alguns alunos que gostam de se exibir com algumas piadas inofensivas e inoportunas, fazendo rir os colegas, às quais a orientadora reage muito

### **2.3.2 Implementação do estudo**

A disciplina de HCA oferece para estudo, duas áreas temáticas intituladas - a História da Cultura e a História das Artes – tendo esta última uma atenção redobrada. Estas duas áreas temáticas centradas na evolução da civilização ocidental e só com referências pontuais à especificidade portuguesa, compõem os seguintes módulos: Módulo 1 – A Cultura da Ágora; Módulo 2 – A Cultura do Senado; Módulo 3 – A Cultura do Mosteiro; Módulo 4 - A Cultura da Catedral; Módulo 5 – a Cultura do Palácio.

As duas temáticas da disciplina desenvolveram-se em duas linhas orientadoras paralelas, concretizadas no Programa, pelas rubricas do Tronco Comum (que incidem sobre a História da Cultura) e pelas do Tronco específico (que respeitam à História das Artes Visuais).

A leção das aulas da disciplina de HCA teve início apenas com o Módulo 4 - Cultura da Catedral e terminou com o Módulo 5 - Cultura do Palácio – A Pintura Renascentista; A pintura no Quatrocentos; a escultura Renascentista.

No quadro 2 podemos apurar a distribuição dos conteúdos programáticos pelas quatro professoras. Esta distribuição resultou da escolha do projeto de intervenção a implementar por cada professora e também pela calendarização das aulas da professora orientadora.

**Quadro 2: Distribuição dos conteúdos programáticos pelas professoras – FTs /HCA**

<b>Professoras</b>	<b>Conteúdo programáticos</b>	<b>N FTS</b>
<b>PH1</b>	Módulo - 4 Cultura da Catedral – Arte Gótica (Arquitetura Gótica, O Gótico em Portugal – O Manuelino	3
<b>PH2</b>	Módulo - 4 Cultura da Catedral – Arte Gótica (Escultura Gótica); O vitral e a iluminura.	4
<b>PH3</b>	Módulo - 5 Cultura do Palácio - Contextualização Histórica- O tempo; O espaço; O Local; O Humanismo e a Imprensa (Síntese);A família Médicis.	11
<b>PH4</b>	Módulo - 5 Cultura do Palácio: A Pintura Renascentista; A pintura no Quatrocentos; a escultura Renascentista	8
	<b>Total de fichas de trabalho</b>	<b>26</b>

Neste quadro também é possível apurar o número de fichas que cada professora elaborou durante a sua intervenção pedagógica, sendo visível que existe uma disparidade muito grande em relação ao número de fichas das professoras. Esses valores são resultado da preparação do projeto de intervenção de cada uma, assim como, da organização da prática das suas aulas durante o período de estágio.

Por exemplo, no caso da professora cujo projeto de intervenção tinha como objetivo a implementação de uma WebQuest, as atividades realizadas com os alunos estavam condicionadas à sua realização na WebQuest, daí realizar menos fichas de trabalho. Também a professora cujo objetivo do projeto de intervenção envolvia jogos didático, o número de fichas de trabalho era superior, na medida em que, os jogos proporcionados eram aplicados em grupos em forma de fichas, daí a necessidade de um maior número de fichas por grupo.

Outra situação, também averiguada foi a realização das fichas de trabalho no próprio manual adotado pela escola. Por vezes, alguns alunos terminavam as fichas antes do tempo estipulado, e enquanto esperavam que os restantes alunos terminassem passavam a realizar as tarefas do manual escolar ou do bloco de fichas de trabalho adotado pela escola.

Por fim, os conteúdos programáticos de cada módulo obrigaram a elaborar um maior ou menor número de fichas de trabalho.

### 2.3.3 Metodologia de análise

De acordo com o objetivo enunciado, optou-se por fazer uma abordagem de investigação interpretativa que visa saber qual o discurso privilegiado, presente nas fichas de trabalho elaboradas pelas professoras de Geografia e de HCA.

Para o efeito, recorreremos a uma metodologia de análise quantitativa e interpretativa dos dados recolhidos. A implementação do projeto decorreu após a leção e aplicação das fichas de trabalho das quatro professoras. Período que decorreu durante o mês de Fevereiro até ao mês de Junho.

Deste modo, iremos posteriormente analisar todo o conteúdo das fichas e trabalho das duas disciplinas, tendo em conta o tipo de discurso presente nas mesmas.

No caso da HCA, após a recolha das fichas de trabalho das quatro professoras passámos a categorizar as questões (v. Quadro 3).

**Quadro 3: Sistema de Categorias da disciplina de História e Cultura de Arte**

<b>Análise Histórica (AH)</b>	
<b>Espaço</b>	Todas as perguntas que pedem elementos pontuais, que contextualizem um acontecimento, a existência de um determinado momento estético, a produção de obras, influência artística, etc.
<b>Tempo</b>	Todas as perguntas que pedem elementos pontuais que contextualizem no tempo determinado facto, acontecimento pessoa...
<b>Informação específica</b>	Todas as questões que pedem para identificar, caracterizar, descrever uma situação, uma pessoa, um autor...
<b>Causas</b>	Perguntas que pedem os motivos ou causas da ocorrência de determinado facto, acontecimento, pessoa...
<b>Consequências</b>	Perguntas que pedem as consequências da ocorrência de um determinado facto, acontecimento, pessoa...
<b>Intenções</b>	Todas as perguntas que peçam elementos sobre as intenções subjacentes à produção das obras (livre, encomenda...) e/ ou sobre a escolha das temáticas eleitas.
<b>Análise Formal (AF)</b>	
Todas as perguntas que peçam elementos sobre as várias dimensões que esta análise contempla: composição. Enquadram-se todas as perguntas com nome de artistas, suas obras, elementos decorativos.	
<b>Análise Estética (AE)</b>	
<b>Opinião pessoal:</b> Todas as perguntas que peçam a apreciação pessoal baseada em sentimento, associação ao seu quotidiano...	
<b>Outras (O):</b> Todas as perguntas pouco claras, explícitas, perguntas mal formuladas e, ou incompreensíveis.	

Adaptado de Melo (2011)

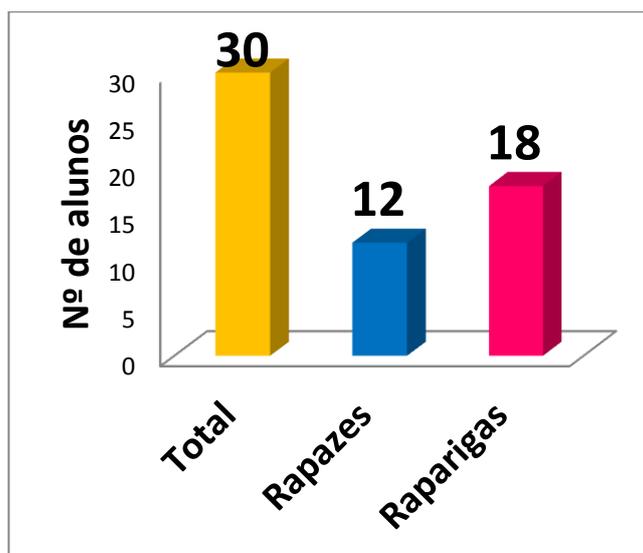
Por fim, elaboramos um quadro cuja análise incide no total de questões (TQ) das fichas de trabalho das respetivas professoras para percebermos, finalmente, qual a categoria que mais se evidencia.

## 2.4 O estudo na disciplina de *Geografia*

### 2.4.1 Caracterização da turma de Geografia<sup>4</sup>

A turma é constituída por trinta alunos, doze do sexo masculino e dezoito do sexo feminino, com uma média de idades igual a doze anos (um aluno com onze anos, vinte e cinco alunos com doze anos, três alunos com treze anos e um com catorze anos). Todos os alunos são residentes em Braga. (V. Gráfico 7)

Gráfico 7 - Composição da turma do 7º ano



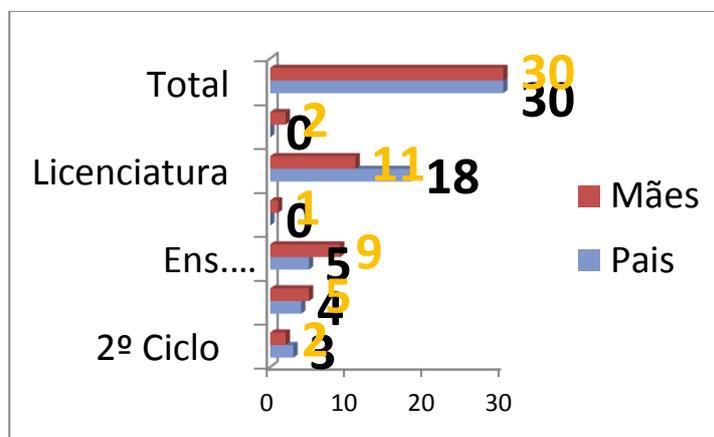
De acordo com a classificação proposta para a escolaridade das mães dos alunos, cerca de sete por cento possuem o segundo ciclo do ensino básico, dezassete por cento o terceiro ciclo do ensino básico, trinta por cento o ensino secundário, três por cento o bacharelato, trinta e seis por cento licenciatura e sete por cento mestrado. Entre os pais cerca de dez por cento possuem o segundo ciclo do ensino básico, treze por cento o terceiro ciclo do ensino básico, dezassete por cento o ensino secundário, e sessenta por cento licenciatura. Dois pais

---

<sup>4</sup> Dados fornecidos pela diretora de turma

encontram-se desempregados e apenas uma mãe se encontra nesta mesma situação (V. Gráfico 8)

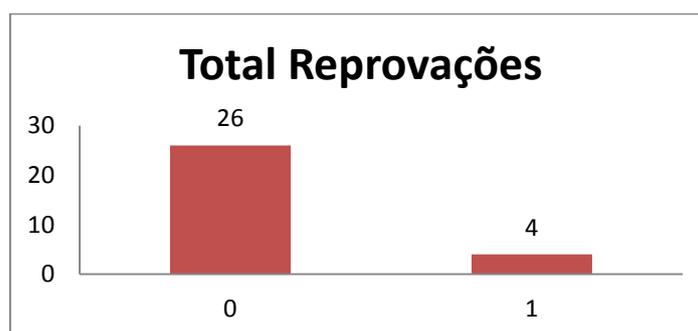
Gráfico 8 - Habilitações literárias dos pais



Todos os alunos possuem computador em casa e apenas uma não possui ligação à internet. Cinquenta e três por cento leem nos seus tempos livres. É importante referir que sete alunos receberam prémios de participação no Concurso Nacional de Leitura- 1ª fase, no âmbito das atividades da Semana da Leitura e das XVI Jornadas da Biblioteca.

Apenas quatro alunos tiveram uma retenção no seu percurso escolar (uma aluna no primeiro ano, dois no sexto e uma no sétimo).

Gráfico 9 - Aproveitamento escolar dos alunos



Na generalidade, a turma apresenta um nível de sucesso escolar bom. Revelam comportamento satisfatório participativo, mas muito barulhento. Apresenta situações alvo de referência de indisciplina cateterística da idade, que dificultam as atividades práticas realizadas em contexto se sala de aula, impossibilitando, por vezes, a realização de tarefas mais

complexas. Contudo, mostram interesse pelos conteúdos e apresentam resultados bastante satisfatórios.

As aulas lecionadas pela professora/orientadora privilegiaram sobretudo a exposição/explicação com objetivo de conseguir transmitir os conteúdos programáticos de forma, a alcançarem os objetivos propostos pelo programa curricular. Deixando para trás o paradigma conceptual construtivista tal como o ensino por descoberta, orientando o aluno a descobrir e a construir o seu próprio conhecimento. Como estratégia, a professora segue o manual interativo e utiliza-o para explicação dos conteúdos mais complexos. Por vezes, são utilizados diversos recursos para lhes transmitir a informação (quadro interativo, quadro tradicional e o manual escolar).

Esta forma de explicação/transmissão tem-se revelado muito positiva, pois, consegue atrair a atenção dos alunos que de outra forma não seria possível.

#### **2.4.2 Implementação do estudo**

Segunda a Carta Europeia de Educação, a Geografia é a ciência que procura explicar as características dos lugares e distribuição da população, dos fenómenos e acontecimentos que ocorrem e evoluem à superfície da terra.

A Geografia além de ser um poderosíssimo meio para promover a educação dos indivíduos, dá, também um contributo fundamental para a Educação Internacional, para a Educação Ambiental e para a Educação para o desenvolvimento. (Carta Europeia de Educação, 1994)

Em termos curriculares a Geografia nas várias partes do mundo são normalmente estruturadas de duas formas: estudos regionais e estudos temáticos, que podem ter uma orientação acentuadamente teórica. No contexto do ensino, as teorias são usadas para permitir analisar o mundo real. Nos seus estudos, os alunos são encorajados a utilizar uma metodologia de investigação a qual os conduz para a enunciação e aplicação de generalizações e princípios.

A Geografia tem um papel muito importante na educação de todos os alunos. Deve ser atribuído um número de horas comparável ao que é destinado a outras disciplinas do currículo.

*“Para garantir uma sólida preparação para o futuro, a Geografia deve ser considerada uma disciplina obrigatória nos currículos do ensino primário e secundário”[...]*

*“[...] Ao nível secundário, médio e superior a disciplina deve ser ensinada por profissionais especialistas. a Geografia serve de Interface ou de ponte entre as ciências naturais e as ciências sociais” (Carta Europeia de Educação, 1994: 14).*

Relativamente ao Ensino Secundário,

*“À medida que as crianças crescem a sua capacidade de pensar de uma forma abstrata aumenta. A experiência prática pode aumentar pelo crescente uso de fontes de informação mais abstratas. Ao promover uma preocupação pelo futuro da comunidade global, deve ser posta ênfase em evitar uma separação entre conhecimento e comportamento, encorajando competência ambiental, empenhamento regional e nacional e a abordagem de perspetivas multiculturais e internacionais. Carta Europeia de Educação, 1994: 15).*

A disciplina de Geografia do 7º ano está organizada da seguinte forma apenas dois temas:

*Tema 1- A terra: estudos e representações*, distribuído por 5 subtemas: 0 - A Geografia; 1 – Descrição da paisagem; 2 - Representações da superfície terrestre; 3 – Localizações; 4 – À descoberta do mundo.

*Tema 2 – Meio Natural* distribuído por 3 subtemas: 1 – Clima e formações vegetais; 2 – Relevo; 3 – Riscos e Catástrofes.

A lecionação das aulas de Geografia foi iniciada no início do segundo semestre, com a introdução do Subtema 4 – A descoberta do mundo - A Construção União Europeia. E terminou no final do terceiro semestre com o Subtema 3 – Riscos e Catástrofes.

No quadro 4 podemos verificar o modo como os conteúdos programáticos da disciplina de Geografia foram distribuídos pelas professoras. Esta distribuição foi feita tendo em conta, também, o projeto de intervenção de cada professora e a calendarização das aulas da professora orientadora. Podemos também observar que foram recolhidas 14 fichas de trabalho durante toda a intervenção pedagógica das professoras.

**Quadro 4: Distribuição dos conteúdos programáticos pelas professoras – FTs /GEO**

Professoras	Conteúdo programáticos	FTS
PG1	Subtema 4 – A descoberta do mundo - A Construção União Europeia; os Objetivos da EU.	1
PG2	Subtema 4 – A descoberta do mundo – Descobrimo a América, Descobrimo a Africa; Oceânia; Asia.	6
PG3	Subtema 1 - Clima e formações vegetais – Zonas climáticas; Estado do tempo e clima; elementos e fatores climáticos; Temperatura; movimento de translação da terra; Fatores que influenciam a temperatura.	3
P4	Subtema 3 – Riscos e catástrofes – Tempestades; Cheias e Inundações	4
	<b>Total</b>	<b>14</b>

É importante afirmar que a grande disparidade do número de fichas de trabalho entre as disciplinas de HCA e Geografia se deve, também, ao número de horas de lecionação. As aulas de terça-feira tinham a duração de 45 minutos e a de quinta-feira com 90 minutos.

### 2.4.3 Metodologia de análise

No caso da disciplina de Geografia, após a recolha das fichas de trabalho das quatro professoras passamos a categorizar as questões segundo os seguintes domínios:

**Quadro 5: Sistema de Categorias da disciplina de Geografia**

<b>Análise Geofísica</b>	
Espaço	Todas as perguntas que pedem elementos pontuais, que contextualizem local, distância, ...
Tempo	Todas as perguntas que pedem elementos pontuais que contextualizem no tempo determinado facto, acontecimento pessoa...
Causas	Perguntas que pedem os motivos ou causas da ocorrência de determinado facto, acontecimento, catástrofe, riscos ambientais...
Consequências	Perguntas que pedem as consequências da ocorrência de um determinado facto, acontecimento ambiental, pessoa...
Intenções	Todas as perguntas que peçam elementos ambientais entre outros sobre as intenções subjacentes a um determinado acontecimento ou pessoas.
Cartográfica	Todas as questões que peçam análise de mapas, gráficos, hipsometria, declives, orientação, Sigs...
Clima	Todas as questões relacionadas com estados de tempo, fatores e elementos climáticos, formações vegetais...
Países/Continentes/Rural /Urbano	Todas as questões que pedem informação referente aos continentes, países, regionais, do meio rural e urbano, nome, extensões dos rios, localização geográfica...
<b>Análise de Geografia Humana</b>	
Ambiental	Todas as questões que pedem acontecimentos ambientais que envolvam a população, animais, meio ambiente, plantas...
Opinião pessoal/Empatia	Todas as perguntas que peçam a apreciação pessoal baseada em sentimento, associação ao seu quotidiano, experiências semelhantes
<b>Análise Demográfica</b>	
Matemática	Todas as questões que peçam cálculos de distância, temperatura, topografia, estatística....
População	Todas as questões relacionadas com política, economia dos países, moeda, língua, tradições. Organização política, social, culturais...
Economia/ Política	Todas as questões relacionadas com política, economia dos países, moeda, língua, tradições. Organização política, social, culturais
<b>Outras (0)</b>	Todas as questões pouco claras, explícitas, perguntas mal formuladas e, ou incompreensíveis...

## CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos os dados recolhidos na análise das questões dos enunciados das fichas de trabalho elaboradas pelas professoras das disciplinas de HCA e de Geografia, com os quais procuramos responder à nossa questão de investigação:

*- Que tipo de questionamento é privilegiado na lecionação da disciplina de Geografia e de História e Cultura das Artes?*

Pretendemos e pensamos que conseguimos, depois de ultrapassada a fase de observação e recolha dos enunciados das fichas de trabalho, proceder à análise do discurso interrogativo presente, nas fichas de ambas as disciplinas.

Cabe-nos agora fazer uma análise particularizada e de forma sucinta, para cada uma das disciplinas lecionadas.

### **3.1 Análise dos enunciados das fichas de trabalho da disciplina de HCA**

Para o processo de análise das perguntas das professoras da disciplina de HCA, apresentamos a organização da intervenção pedagógica individual de cada uma.

Assim, a 1<sup>a</sup> professora alicerçou a sua intervenção pedagógica apenas três fichas de trabalho, pois, como já foi dito anteriormente, as restantes atividades foram implementadas na WebQuest, como objetivo principal de implementar o seu projeto. Como podemos verificar no quadro 6 das três fichas de trabalho por si elaboradas, ela apresenta um maior número de questões (12) na categoria de análise formal, e apenas (2) na categoria de análise histórica solicitando informação específica.

Quadro 6: Distribuição das Fts pelas categorias de análise da PH1- Cultura da Catedral

	FT1 6	FT2 3	FT3 5	Total (14)
<b>Análise Histórica (AH)</b>				
Espaço				
Tempo				
Informação específica			2	2
Causas				
Consequências				
Intenções				
<b>Análise Formal (AF)</b>	6	3	3	12
<b>Análise estética (AE)</b>				
Julgamento				
Opinião pessoal				
<b>Outras (O)</b>				

Relativamente à 2ª professora de HCA, se observarmos o quadro 7, confirmamos um total de nove fichas de trabalho, um número relativamente maior que o anterior.

Quadro 7: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da P2 de HCA - Cultura da Catedral

	FT1 9	FT2 9	FT3 3	FT4 3	FT5 4	FT6 4	FT7 4	FT8 4	FT9 4	Total (44)
<b>Análise Histórica (AH)</b>										
Espaço					1					1
Tempo	2	2					1	1		6
Informação específica	6	6	2	2	3	3	2	3	4	31
Causas										
Consequências										
Intenções										
<b>Análise Formal (AF)</b>	1	1	1	1		1	1			6
<b>Análise estética (AE)</b>										
Julgamento										
Opinião pessoal										
<b>Outras (O)</b>										

Tal como a anterior também elaborou os enunciados de acordo com o objetivo do seu projeto de intervenção - os jogos didáticos. Porém, o maior número de questões regista-se na categoria de análise histórica. Neste tipo de questões é solicitado aos alunos informação específica relativamente à Arte Gótica (Escultura Gótica); o vitral e a iluminura. Registam-se

também 6 questões de análise formal e igual número de questões referentes a informação espacial. Por último, ainda dentro da análise histórica obtemos um registo que solicita informação alusiva ao tempo.

A avaliar pelo quadro 8, a professora de HCA 3 foi a que elaborou o maior número de questões. No caso desta professora, o motivo de ter elaborado um número significativo de questões não está diretamente relacionado com o objetivo do seu projeto de intervenção, mas com o tema lecionado. A matéria abordada por esta professora era, especialmente, de contextualização histórica, por esse motivo, obrigava a uma intervenção pedagógica mais expositiva, conduzindo a um maior número de fichas de trabalho efetuadas em contexto real de aulas.

**Quadro 8: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da P3 de HCA – Cultura do Palácio**

	FT1 6	FT2 2	FT3 4	FT4 3	FT5 3	FT6 3	FT7 3	FT8 3	FT9 6	FT10 4	FT11 5	Total 42
<b>Análise Histórica (AH)</b>												
Espaço			1									1
Tempo	1	1										2
Informação específica	1		1	1	1	2	1	1	4	2	4	18
Causas	1	1	1		1							4
Consequências												
Intenções				1								1
<b>Análise Formal (AF)</b>												1
<b>Análise estética (AE)</b>												
Julgamento												
Opinião pessoal				1	1	1	2	2		2		9
<b>Outras (O)</b>	3		1						2			6

O quadro 9 permite-nos uma perceção do número de fichas de trabalho elaboradas no projeto de intervenção da professora de 4.

**Quadro 9: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da P4 de HCA - Cultura do Palácio**

	FT1 7	FT2 2	FT3 2	FT4 2	FT5 2	FT6 2	FT7 2	FT8 6	Total 25
<b>Análise Histórica (AH)</b>									
Espaço									
Tempo									
Informação específica	6								6
Causas									
Consequências									
Intenções									
<b>Análise Formal (AF)</b>	1	2	2	2	2	2	2		13
<b>Análise estética (AE)</b>									
Julgamento (AE-J)									
Opinião pessoal (AE-OP)								6	6
<b>Outras (O)</b>									

Este apresenta um total de oito fichas de trabalho, apenas dois enunciados contém sete questões e, o outro seis. Os restantes enunciados (5) foram elaborados com o objetivo de trabalho em grupo, e incluem apenas 2 questões. Nestas perguntas pede-se aos alunos que atribuam a três obras de arte características como a tipologia da escultura, materiais utilizados, técnicas aplicadas, esquema compósito, características patentes no renascimento e resultado da obra. Esta professora elaborou ainda seis questões referentes ao 1º domínio de Análise Histórica pedindo informação específica e um questionário, cujas questões requerem, todas (6) Opinião Pessoal.

Com base nos dados apresentados no quadro 10, confirmamos que foram elaboradas e aplicadas aos alunos pelas professoras da disciplina de HCA, um total de 125 questões das 26 fichas de trabalho recolhidas.

**Quadro 10: Distribuição das perguntas pelas categorias – HCA /Professoras**

Categorias	Professoras	P1	P2	P3	P4	Total de questões 125
		TQ 14	TQ 44	TQ 42	TQ 25	
<b>Análise Histórica (AH)</b>						
Espaço			1	1		2
Tempo			6	6		12
Informação específica	2		31	14	6	<b>53</b>
Causas				4		4
Consequências						
Intenções				1		1
<b>Análise formal (AF)</b>						
		12	6	1	13	<b>32</b>
<b>Análise estética (AES)</b>						
Julgamento						
Opinião pessoal				9	6	<b>15</b>
<b>Outras</b>				6		6

Mediante a observação do quadro, é perceptível que o maior número de questões (53) se enquadra no 1º domínio, mais especificamente na categoria da *Análise Histórica*. Os enunciados que seguidamente registam maior número de questões (32) pertencentes ao 2º domínio dentro da categoria de *Análise Formal*, tendo em conta o tema, o tratamento formal, a composição, a expressividade, as cores utilizadas e o seu significado, etc. Identificação em obras escultóricas das técnicas aplicadas, dos materiais utilizados, das características patentes do renascimento, da tipologia da escultura, o esquema compósito, etc.

No 3º domínio de *análise estética* na subcategoria Opinião pessoal, apresentam um total de 15 registos, foram elaborados na sua maioria pelas P3 e P4. Nestas questões solicitava-se ao aluno a apreciação pessoal baseada em sentimento, associação ao seu quotidiano, etc. Na lecionação da contextualização histórica da Cultura do Palácio – Módulo 5, foram elaboradas pela P3, pelo menos 5 enunciados, para cinco grupos de trabalho uma primeira questão que exigia a sugestão de um título adequado aos três textos de interpretação.

Também a P4, no seu questionário sobre o retrato elaborou todas as questões (6) que requerem do aluno uma opinião de gosto pessoal alusiva aos diversos retratos, por exemplo:

Na subcategoria de análise *informação específica*, dentro da categoria de análise histórica no 1º Domínio, registam-se 53 ocorrências, questões que pedem determinada informação, como por exemplo, nome de um artista, de um local, etc. Este tipo de questões são produzidas para os alunos descreverem factos, datas e locais de determinados acontecimentos históricos. São nomeadamente, questões de resposta direta utilizadas pela P2 nos seus jogos de grupo:

- Onde eram usados os retábulos?
- Onde se encontra a escultura?
- Qual foi o pintor pioneiro da perspectiva?
- Indica dois géneros de pintura móvel.
- Indica em que século surgiu o movimento Renascentista.

Com 6 registos apenas, encontramos as questões referentes às *causas* no 1º domínio de análise histórica, perguntas que pedem os motivos ou causas da ocorrência de determinado facto, acontecimento, pessoa:

- O renascimento surgiu em Itália. Porquê?
- Quais os factos que desencadearam essa evolução?

Encontramos apenas 1 registo da categoria de análise histórica relativa às *consequências*. Nesta subcategoria apenas temos uma questão da autoria da PHAC3 na abordagem da Imprensa, no Módulo – Cultura do Palácio quando pergunta:

- Explica de que forma a invenção da imprensa contribui para a difusão dos novos valores do Humanismo?

Também dentro da categoria de análise histórica no que diz respeito às questões que pedem *intenção*, encontramos apenas 1 registo, a saber:

*- Explica por palavras tuas quais teriam sido as razões e os sentimentos do Giotto ao pintar esta pintura?*

Por último, na subcategoria de análise *Outras*, dentro das quais se empregam perguntas pouco claras, explícitas, perguntas mal formuladas e, ou incompreensíveis, registaram-se 6 questões, reflexo de alguma dificuldade por parte das professoras na preparação das questões. Este registo resultou de algumas questões elaboradas pela P3, quando abordou o tema do Renascimento e, por exemplo introduziu um jogo de palavras cruzadas pouco explícito.

Nesta categoria envolvemos também perguntas pouco elucidadas, cuja mesma questão inclui várias categorias, como por exemplo, questões de preenchimento de espaços em branco com ano, local, nome, etc.

### 3.2 Análise dos enunciados das fichas de trabalho da disciplina de Geografia.

Tal como foram comentadas as questões dos enunciados das professoras da disciplina de HCA, por categorias de análise, também aqui se procurou criticar as questões dos enunciados das fichas de trabalho realizadas pelas professoras da disciplina de Geografia.

Mediante a apresentação do quadro 11 temos, claramente, a perceção de que a PG1 da disciplina de Geografia apenas elaborou uma ficha de trabalho, pelo mesmo motivo que na disciplina de HCA, devido ao objetivo do seu projeto de intervenção pedagógica. Também é perceptível que todas as questões elaboradas por ela, pertencem ao domínio *de Análise Demográfica*, pedindo informação política e/ou económica, tema abordado no módulo à descoberta do Mundo – A construção da União Europeia.

Quadro11: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da PG1 de Geo- A União Europeia

	Ft	Total
	6	6
<b>Análise Geofísica</b>		
Espaço		
Tempo		
Causas		
Consequências		
Intenções		
Cartográfica		
Clima		
<b>Análise Geografia Humana</b>		
Ambiental		
Opinião pessoal/ Empatia		
Paise/Continentes/Rural /Urbano		
<b>Análise Demográfica</b>		
Matemática		
População		
Economia/ Política	6	6
<b>Outras (0)</b>		

Tal como na disciplina de HCA, devido ao objetivo do seu projeto de intervenção, foram elaboradas pela PG2, cinco fichas de trabalho em forma de jogo, também com a finalidade de trabalhar/jogar em grupo.

Perante a observação do quadro 12 temos a perceção de que a maioria das questões pertence à Categoria de *Análise de Geografia Humana*, na medida em que, pedem informação referente aos *Continentes e aos Países*, nomes, extensão geográfica, etc.

Quadro12: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da PG2 de Geo- A descoberta do mundo

	FT1 4	FT2 4	FT3 4	FT4 5	FT5 18	FT6 5	Total 40
<b>Análise Geofísica</b>							
Espaço	2	1	1	1		4	9
Tempo							
Causas							
Consequências							
Intenções							
Cartográfica							
Clima							
<b>Análise Geografia Humana</b>							
Ambiental							
Opinião pessoal/ Empatia							
Paise/Continentes/Rural /Urbano	1	1	2	3	18		25
<b>Análise Demográfica</b>							
Matemática							
População		1		1			2
Economia/ Política	1	1	1			1	4
<b>Outras (O)</b>							

A PG3 elaborou apenas 3 fichas de trabalho. Nessas três fichas a maioria das questões registam-se na categoria de *Análise Geofísica*, porquanto, o motivo da sua elaboração está relacionado com a abordagem ao tema *Clima e formações vegetais*. Ainda dentro deste domínio encontramos apenas mais duas questões referentes ao *espaço*.

Dentro da do domínio de *Análise de Geografia Humana* registou-se uma questão de *Opinião Pessoal*, cujo objetivo seria escolher um país para investigar em trabalho de grupo.

Quadro13: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da PG3 de Geo – Clima e formações vegetais

	FT1 3	FT2 11	FT3 1	Total 15
<b>Análise Geofísica</b>				
Espaço	2			2
Tempo				
Causas				
Consequências				
Intenções				
Cartográfica				
Clima		11	1	12
<b>Análise de Geografia Humana</b>				
Ambiental				
Opinião pessoal/ Empatia	1			1
Paise/Continentes/Rural /Urbano				
<b>Análise Demográfica</b>				
Matemática				
População				
Economia/ Política				
<b>Outras (O)</b>				

Relativamente à PG4, esta elaborou quatro fichas de trabalho com apenas duas questões cada.

Uma questão refere-se à *Análise Geofísica*, requerem informação referente a *causas*. As outras 2 questões pertencem à categoria de *Análise de Geografia Humana*, uma pede informação alusiva ao tema *Ambiente*, as restantes 6 questões solicitam de *Empatia*.

**Quadro14: Distribuição das FTs pelas categorias de análise da PG4 de Geo- Riscos e Catástrofes**

	FT1	FT2	FT3	FT4	Total
	2	2	2	2	8
<b>Análise Geofísica</b>					
Espaço					
Tempo					
Causas	1				1
Consequências					
Intenções					
Cartográfica					
Clima					
<b>Análise de Geografia Humana</b>					
Ambiental	1				1
Opinião pessoal/ Empatia		2	2	2	6
Paise/Continentes/Rural /Urbano					
<b>Análise Demográfica</b>					
Matemática					
População					
Economia/ Política					
<b>Outras (O)</b>					

Para a elaboração das categorias de análise apoiamo-nos no manual adotado pela ESAS e baseamo-nos, principalmente, nos objetivos do programa da disciplina de Geografia do 7º ano de escolaridade.

Contudo, ao observarmos o quadro 15 comprovamos que muitas das categorias de análise não tiveram qualquer registo, mesmo assim optamos por mante-las no quadro, uma vez que foram abordadas nas aulas.

Quadro 15: Distribuição das perguntas pelas categorias - GEO

Categorias	Professoras	P1	P2	P3	P4	Total de questões 70
		Q6	Q40	Q16	Q8	
<b>Análise Geofísica</b>						
Espaço			9	2		11
Tempo						
Causas					2	2
Consequências						
Intenções						
Cartografia						
Clima				13		13
Continentes/Países/Rural e Urbana			25			25
<b>Análise de Geografia Humana (AGH)</b>						
Ambiental						
Opinião Pessoal/Empatia				1	6	7
<b>Análise Demográfica (AD)</b>						
Matemática						
População			2			2
Economia Política		6	4			10

Mediante a apresentação do quadro 15 a primeira ilação que retiramos é que foram elaborados pelas professoras de Geografia um total de 70 questões dos 14 enunciados. O menor número de questões, tal como na disciplina de HCA foi elaborado pela PG1, pois, apenas aplicou aos alunos uma ficha de trabalho. O maior número de enunciados foi elaborado pela PG2 devido à aplicação de fichas de trabalho em forma de jogos a cinco grupos de trabalho, daí resultar um maior registo de questões.

Por conseguinte, reparámos que o maior número de questões (25) se registou no 1º domínio de *Análise Geofísica*, informação referente a *países/ continentes, Rural / Urbano*. Todas as questões que pedem informação referente aos nomes dos continentes, países, regionais, extensões dos rios, localização geográfica, diferenças entre o rural e o urbano. Neste domínio apurámos que este tipo de questões é proveniente da PG2, depois de abordar o Subtema 4 – À descoberta do mundo – Descobrindo a América, Descobrindo a África; Oceânia; Ásia. Por exemplo:

*-Indica o rio mais comprido do mundo?*

*-Quais são as principais regiões asiáticas?*

*-Os três maiores países do Continente americano são?*

Seguidamente verificou-se no 3º domínio, da *Análise Demográfica*, contemplando a categoria de *Economia/Política*, 10 questões relacionadas com política, economia dos países, moeda, língua, tradições, organização política, social e cultural. Nesta categoria deparamos com questões relacionadas com o Subtema 4 – A descoberta do mundo – A União Europeia e também - Descobrimo a América, Descobrimo a África; Oceânia; Ásia.

Estas questões incidem na análise política e económica, aspetos muito trabalhados no subtema 4 lecionado no 7º ano de escolaridade lecionado pelas PG1 e P2.

*\* Questão de ordem política:*

*Preencher os espaços em branco*

*- Em que ano se deu o Tratado da Antártida?*

*- Com a assinatura do Tratado de Maastricht em \_\_\_\_\_a equipe ganhou o nome de \_\_\_\_\_ (EU).]*

*- Indica os países que aderiram à União Europeia em cada um dos alargamentos.*

*\* Questões de ordem económica:*

*- Indica alguns problemas que o continente africano padece.*

*- Qual o produto agrícola mais exportado pelos Asiáticos?*

Relativamente ao domínio da **análise Geofísica** registamos 13 questões na categoria *clima*, questões formuladas, referentes ao Subtema 1 - Clima e formações vegetais – Zonas climáticas; estado do tempo e clima; elementos e fatores climáticos; temperatura; movimento de translação da terra. Todos estes fatores que influenciam a temperatura foram lecionados pela PG3

*- Descreve a variação da temperatura ao longo do dia e ao longo do ano*

*- Descreve com esses fatores que influenciam a temperatura.*

Ainda na **análise Geofísica**, possuímos 11 registos na categoria Espaço, correspondente a todas as questões que pedem elementos pontuais, que contextualizem local, distância:

*- Como se divide geograficamente o continente africano?*

Na categoria de análise de *Geografia Humana* ocorrem questões que pedem Opinião Pessoal/Empatia baseada em sentimento, na associação ao seu quotidiano, e ou em experiências semelhantes. Foi o caso de questões recolhidas das fichas de trabalho da PG4, alusivas ao Subtema 3 – Riscos e catástrofes – Tempestades; Cheias e Inundações:

- *Imagina o diálogo entre as pessoas que estão na fotografia.*

- *Imagina-te na fotografia e descreve .....o que vês? O que ouves? O que cheiras? O que sentes?*

Ainda no domínio da *geografia demográfica* na categoria *População*, todas as questões que peçam elementos relacionados com população, urbanização, planeamento, sociedade. Foi elaborada 1 questão:

- *Qual a cidade mais populosa do continente americano?*

Por último, verificámos que não existem registos na categoria de análise *Outras*, o que demonstra que, não encontramos questões pouco claras, pouco explícitas, perguntas mal formuladas e, ou incompreensíveis.

## Capítulo 4 - REFLEXÕES FINAIS

### 4.1. Introdução

A chegada a esta fase remete-nos à nossa questão de investigação e às conclusões do nosso estudo. Neste sentido, será importante fazer uma análise crítica dos resultados obtidos e as suas implicações, no ensino da História da Cultura e das Artes e da Geografia.

Para contextualizar qual o melhor discurso que devemos privilegiar na elaboração das fichas de História e Geografia, de forma a chegar ao conhecimento, recordamos Fosnot (1996) que numa perspetiva construtivista da aprendizagem defende que se faculte aos alunos experiências concretas e contextualmente significativas, através das quais eles próprios podem levantar as suas questões construindo o seu próprio conhecimento, modelos, conceitos e estratégias.

Neste sentido, o professor é considerado um orientador e um desafiador das aprendizagens enquanto os alunos, por sua vez, devem adquirir um domínio progressivo sobre as suas próprias ideias. Como refere Fosnot, “a aprendizagem não é resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é desenvolvimento” (1996:52).

Segundo Hill (1989), as crianças são portadoras de um conhecimento mais ou menos sofisticado de como o mundo funciona, e, compara as ideias e crenças não trabalhadas que os alunos trazem consigo para o encontro com a educação de ciência com um iceberg ainda não detetado e a necessidade de explorar os seus contornos. O autor acrescenta ainda que debaixo desse iceberg há ainda muito por explorar.

Afirmou-se, por várias vezes, que a conceção construtivista não é uma teoria em sentido restrito, mas antes um quadro explicativo que, partindo da consideração social e socializadora de educação escolar, integra contributos diversos cujo denominador comum é constituído por um acordo acerca dos princípios construtivistas. (...) “a explicação construtivista revela as suas potencialidades, na medida em que é utilizada como instrumento de análise das situações

educativas e como ferramenta útil para a tomada de decisões inteligentes inerentes à planificação, desenvolvimento e avaliação do ensino” (Solé & Coll, 2006:9)

Desta forma, a mente do aluno não pode mais ser considerada como algo vazio que o professor pode “*encher*” de ideias e explicações, sem que o aluno precise participar ativamente, do ponto de vista cognitivo neste processo. Na realidade, pensamos que os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos a estudar só podem ser efetivamente substituídos pelos conhecimentos novos e cientificamente aceites quando se sobrepõem aos existentes, os quais só são abandonados por estes os considerarem inadequados ou mesmo incorretos (Leite, 1993).

A aprendizagem, entendida como construção de conhecimento implica o entendimento tanto da dimensão do conhecimento do produto como dimensão do conhecimento como processo, isto é, do caminho através do qual os alunos elaboram pessoalmente os seus conhecimentos. A aprendizagem não só altera a quantidade de informação que os alunos têm acerca de um tema, como provoca também mudanças ao nível das suas próprias competências (aquilo que são capazes de fazer, de pensar de compreender).

Nesta perspetiva, torna-se clara a importância de ensinar o aluno a aprender, e do ajudar a compreender que, ao aprender, deve ter em conta não apenas o conteúdo objeto de aprendizagem mas também a forma como se organiza e atua para aprender. Por outro lado o ensino passa a ser entendido como um conjunto de ajudas ao aluno no processo pessoal de construção do conhecimento e na elaboração do conhecimento pessoal. É, pois, importante problematizar a importância e a finalidade do ensino da História e Geografia, consideradas áreas distintas, difíceis de definir. Num futuro próximo, será muito importante que educadores e professores se consciencializem de forma a confrontarem as suas epistemologias e processos de ensino-aprendizagem adaptando-as às sociedades atuais.

Do ponto de vista do ensino específico das disciplinas de Geografia e de História, parecem-nos que ensinar é uma tarefa complexa, pois, não se limita apenas aos aspetos formais em sala de aula, vai mais além, na medida em que integra contributos diversos tendo na base princípios construtivistas. Estes assumem a posição de que o aluno, na escola apreendem e se desenvolvem, definindo desafios possíveis de alcançar. Nesta linha de pensamento, coloca-se ao professor o desafio de saber qual poderá ser o papel da escola no âmbito desta mudança, quando se pretende ensinar História ou Geografia, onde se ensina o aluno a pensar criticamente, desenvolvendo métodos de pensamento.

Assim, a prioridade de um professor de História e Geografia, hoje, não deve ser de transmitir uma série de factos científicos, mas ser um exemplo de pensamento crítico para os seus alunos, treinando-os e dando-lhes a possibilidade de exercer o seu poder de pensar sobre os conceitos e os problemas da História e da Geografia.

Essa tentativa de mudança só será alcançada, através de uma promoção de educação para o desenvolvimento e, se conseguirmos seguir o original modelo de aula-oficina defendido por Barca (2004). Trata-se de um modelo que assume conscientemente estratégias que favorece e facilita o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a pedagogia construtivista também patente nos princípios de Fosnot (1999), ou seja, promover o pensamento crítico reflexivo e capacidade de interpretação de ideias e argumentos.

Cabe ao professor pôr o aluno no plano central, orienta-lo nas suas pesquisas, dando um especial destaque à comunicação (vertical e horizontal) tanto na História como na Geografia, privilegiar a expressão escrita e oral, sem descurar outros meios tais como os informáticos. É importante dizer que a teoria construtivista não faz a separação do saber/ saber estar/ saber fazer.

Na perspectiva de Castellar (2005:220), continua-se a privilegiar, a enfatizar os conteúdos e os resultados da avaliação, no processo de ensino e aprendizagem, em detrimento da criação de condições para aprendizagem. Afirma, baseando-se no construtivismo epistemológico “saber e compreender são duas coisas diferentes: o ato simples de saber não considera o aluno como sujeito da sua aprendizagem, além disso, compreender é diferente de relacionar ou elaborar”.

Neste sentido, as concepções de aprendizagem “*à luz*” do construtivismo caracterizam-se pelo facto dos alunos serem considerados construtores ativos, e não seres apenas reativos cabe ao professor, ensinar-lhes a construir o conhecimento. O professor remete-se ao papel de autorregulador, em que ganha mais consciência dos objetivos atingidos perante o seu trabalho. Tem a responsabilidade de avaliar o que não significa que os alunos não tenham o direito à sua própria autoavaliação e de participar na avaliação dos colegas.

Seguindo o pensamento de Fosnot (1996:9) o construtivismo é “uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o conhecer como do modo que se chega a conhecer”. Salientando ainda que “(...)uma perspectiva da aprendizagem construtivista sugere uma abordagem do ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar

padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seu próprios modelos, conceitos e estratégias.”.

O vasto leque de documentos que se mobilizam na sala de aulas de História e de Geografia têm vindo a dificultar uma aprendizagem mais expositiva, já não se podem limitar a recolher informação, mas a promover uma familiaridade com as suas especificidades discursivas possível na perspetiva construtivista.

#### 4.2. Reflexões sobre os resultados do estudo

Aqui cremos ser necessário repetir a pergunta de investigação que determinou este estudo:

*Que tipo de questionamento é privilegiado na lecionação da disciplina de Geografia e de História e Cultura das Artes?*

A análise de dados feita no capítulo anterior permitiu-nos chegar a algumas conclusões:

- Verificámos que, no caso da *disciplina de HCA*, as professoras elaboram o maior número fichas de trabalho tendo em conta os conteúdos programáticos da disciplina. Por isso, foram elaboradas um maior número de questões com vista a que os alunos contemplassem uma análise formal de uma obra de arte, de um mosteiro, de uma pintura, etc. Aqui, é importante ressaltar que estamos perante um curso técnico de turismo. Um dos objetivos deste curso é preparar os alunos para as saídas profissionais para guias turísticos, restauração, museus, etc. Para isso, é muito importante que os alunos adquiram certos conhecimentos de análise de obra arquitetónicas, de pinturas e outras obras. A disciplina de HCA deve assumir-se como uma disciplina vocacionada fundamentalmente para a promoção de uma das dimensões da educação artística dos alunos, funcionando como um espaço dominado por uma constante interação escola e trabalho. Com efeito, observou-se que os alunos através desta análise formal, já anteriormente solicitada pela orientadora da disciplina, conseguiram desenvolver muito o seu gosto e sensibilidade pela arte. Por outro lado, este nível de ensino tem uma componente muito mais prática e menos exigente, levando-o a preparar as suas questões de uma forma mais clara e simplificada.

- Relativamente às fichas de trabalho, e particularmente a dimensão da análise estética o que requeria a opinião pessoal dos alunos, foram elaboradas algumas questões com o objetivo identificar o tipo de leitura e interpretação de fotografias (PG4). Estas questões favoreceram a compreensão de vários problemas, neste caso as catástrofes naturais, mas relacionando-as com um olhar estético e de empatia humana;

- Uma terceira conclusão refere-se ao fato do 3º maior número de questões centrar-se na análise histórica de imagens (aula de HCA), pedindo uma contextualização história, questões de desenvolvimento e ou de interpretação de textos. Elas permitem compreender a arte de uma época, o seu contexto histórico, nomeadamente, as condições económicas, sociais, políticas, culturais em que determinado objeto artístico surgiu. Este tipo de questões é mais comum na apresentação de acontecimento históricos específicos de cada módulo, baseando-se num modelo de aula mais expositivo. Contudo, vem contrariar aquilo que aprendemos acerca do que deveria ser o protótipo de aula construtivista.

- Por fim, tivemos oportunidade de mostrar determinadas questões muito diversificadas, relativamente ao tempo, ao espaço, às intenções dos autores das obras e as causas de determinado acontecimento histórico.

Abordaremos agora algumas conclusões referentes aos dados obtidos na *disciplina de Geografia*. É de lembrar que estamos em outro nível de ensino – 7º ano de escolaridade, em que a idade dos alunos é um fator importante a ter em conta. É, portanto necessário ser mais prudente na nossa observação.

- As professoras elaboraram questões em menor número devido já que as aulas foram também em menor número. O maior número de questões está enquadrado no domínio da *Geografia-humana*, na categoria Continentes/Países/Rural e Urbana, questões que pretendem um conhecimento do espaço físico que nos rodeia. Este número justifica-se pelo simples facto das Fichas de trabalho pertencerem ao módulo - À descoberta do mundo, abordado por duas professoras;

- Ainda referente a este módulo, encontrámos o segundo maior número de questões na análise demográfica, na categoria de economia/política, situação que se explica por terem sido abordados os tratados da União Europeia, e questões económicas como a produção económica dos países;

- O clima beneficia de um lugar de destaque pelos mesmos motivos. Foi um tema abordado no módulo Climas, daí se perceber o porquê de um número relevante nesta categoria de análise geofísica. Mais uma vez, a opinião pessoal foi pedida aos alunos, e, à semelhança disciplina de HCA com a finalidade de ser aproveitada num estudo sobre a fotografia feito pela PG4 sobre o tema- Riscos e Catástrofes;

Para finalizar, e abraçando ambas as disciplinas, História da Cultura e as Artes e Geografia, foram encontradas questões menos bem conseguidas, que se apresentam, no entanto, irrelevantes. Centrando a nossa atenção nas fichas de trabalho, defendemos que os professores não as podem ignorar como um instrumento tão importante já que elas proporcionam de fato o "trabalho", o exercício na aplicação de conhecimentos teóricos anteriormente ministrados, com o fim de contribuir para a sua sedimentação.

Creemos que estes resultados se devem talvez às seguintes razões:

- A falta de tempo das estagiárias para a elaboração de fichas de trabalho com um teor mais construtivista, modelo aula oficina;

- A adaptabilidade das fichas de trabalho à rotina diária dos alunos que teve de considerar constrangimentos, como por exemplo, o comportamento irrequieto dos alunos, falta de condições espaciais para trabalhar em grupo, a existência de estatuto de estudante trabalhador, falta de condições financeiras para visitas de estudo, dificuldades em participar em atividades curriculares fora do horário escolar, etc...,

### **3. Limitações do estudo**

A primeira dificuldade sentida relaciona-se com a disponibilidade de tempo insuficiente para nos dedicarmos na íntegra à nossa intervenção pedagógica, o que constitui uma barreira em todo o processo de estágio. Apesar da nossa flexibilidade e motivação total, o facto de termos uma componente letiva na universidade com algumas unidades curriculares a decorrer

ao mesmo tempo, dificultava a presença em determinadas convenções importantes, tanto na escola como na vida académica;

A segunda grande limitação deparou-se com a grande dificuldade em recolher bibliografia, especialmente, em português referente ao tema investigado, apesar de uma pesquisa exaustiva da nossa parte;

A orientação por parte da universidade limitou-se a existir na área da História, criando-se um défice de acompanhamento na área da Geografia;

O elevado número de professoras estagiárias a frequentar a mesma núcleo de estágio pedagógico e a mesma turma, dificultou, de certo modo, a organização da agenda letiva, tendo sido necessário dar início aos projetos de intervenção precocemente;

Também o elevado número de alunos por turma, dificultou a relação de empatia aluno professor, assim como, o bom desempenho de ambos.

Na minha opinião, a intervenção pedagógica deveria decorrer durante todo o ano letivo, só deste modo, seria possível compreender todo o processo de ensino envolvido na escola, como reuniões, eventos e todo o processo educativo circundante.

#### **4. Impacto do estágio a nível pessoal**

Na atitude que adotámos enquanto futuras professoras, “*o ensino não é um fim em si*”, mas sim a aprendizagem pelo aluno, desde que, proporcione aos alunos novas experiências e, consiga estratégias que lhes facilite uma compreensão dos conteúdos programáticos de modo a contribuir para a construção do próprio conhecimento de forma integrada e coerente.

Deste modo, as competências que desenvolvi certamente irão contribuir para um melhor desempenho quer no âmbito profissional quer no social. Considero que as estratégias de adequação pedagógicas utilizadas durante a minha intervenção pedagógica funcionaram na sua totalidade.

Tendo em conta as orientações ministradas, onde foram desenvolvidas competências adstritas à interpretação e cruzamento de fontes históricas e geográficas, vimos, de perto, o papel de professor promotor de ambiente educativo, onde se pode aprender a refletir, a levantar as suas próprias questões, reformular hipóteses através da adequação da epistemologia e práticas pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

No que se refere à *avaliação das expectativas* confesso que revi todo o meu conceito do que é ensinar, já que estava presa a metodologias pedagógicas assentes de certa forma ao ensino por transmissão. Foi basicamente durante este período que percebi que caminhamos no sentido do construtivismo, que nos coloca em alerta sobre as adversidades que enfrentamos nas escolas.

*O “aprender mais” tem de ser conjugado com o “aprender melhor”.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D., Novak, J.&Hanesian, H. (1978). *Psicologia Educacional*.Rio de Janeiro: Interamericana.
- BARCA, Isabel. (1995). *Aprender História. Reconstruir o passado*. In Carvalho, A.D. (Ed.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto. Porto editora.
- BARCA, Isabel. (2004). *Aula Oficina: do projeto à Avaliação*. In para uma educação de qualidade: Atas da quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, (CIED/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- CASTELLAR, Sónia Maria Vanezalla. (2005).*Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto.
- COLL, CÉSAR et al. (2006). *O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- FOSNOT, Catherine. (1996). *Construtivismo e educação: Teoria, Perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HILLS, G.L.C.(1989). Students' "Untutored" Beliefs about Natural Phenomena: Primitive Science or Commonsense? *Science Education*, 73 (2)
- LEITÃO, M.,Ferreira, M. (2012). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. In Barca, I;Pinto, H. (Orgs.). *Investigação em Educação Histórica e em Educação Geográfica. Atas das IX Jornadas Internacionais de Investigação em Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- LEITE, Laurinda. Sousa, Ferreira (1993). – “Concepções alternativas em mecânica – Um contributo para a compreensão do seu conteúdo e persistência” *Dissertação de Doutoramento*, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.
- .
- MELO, Maria do Céu (2011).*Textos em construção para as unidades curriculares de: Metodologia de Ensino em História e Ciências Sociais; Educação em História e Ciências Sociais e Supervisão Pedagógica; Avaliação em Supervisão na História e Ciências sociais*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho/Mestrado em educação/Área de especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais (Policopiado).

MELO, Maria do Céu (org) (2011). Vozes dos alunos e professoras na sala de aula (título provisório) Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

MENEZES, L. (1996). A importância da pergunta do professor na sala de Matemática. In J. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, C. Loureiro Orgs. *Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática: Que Formação?* (pp. 105-116). Secção de Educação Matemática - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Lisboa. Disponível em : <https://sites.google.com/site/luismenezes2009/>, em 17/06/2013.

POZO, J.J. (1996). Estratégias de Aprendizagem. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOUSA, A. (2005) Educação em educação. Lisboa: Livros Horizonte

UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL (UGI) (1994) - Carta Internacional de Educação Geográfica. Separata da Apogeo, Associação de Professores de Geografia.

#### **Sites Consultados:**

Projeto Educativo da Escola de Alberto Sampaio, disponível em: [http://www.esas.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=190&Itemid=156](http://www.esas.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=190&Itemid=156), acedido em dezembro de 2012.

Relatório de Avaliação da Escola de Alberto Sampaio, IGEC (Novembro de 2011), avaliação externa de escola, disponível em: [http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE\\_2012\\_Norte/AEE\\_12\\_ES\\_Alberto\\_Sampaio\\_R.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2012_Norte/AEE_12_ES_Alberto_Sampaio_R.pdf), acedido em dezembro de 2012.

**ANEXOS: Fichas de trabalho**

Aluno: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2013

### A Arte Manuelina

**Indica as principais características do Manuelino** (pág. 146 e 147).

---

---

---

---

**Quais os elementos decorativos, expressos, na arquitetura Manuelina? Especifica cada um deles** (pág. 147).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Menciona os arquitetos de maior renome da arte Manuelina** (pág. 147).

---

---

---

**Refere, quais os edifícios mais emblemáticos da arquitetura Manuelina.**

---

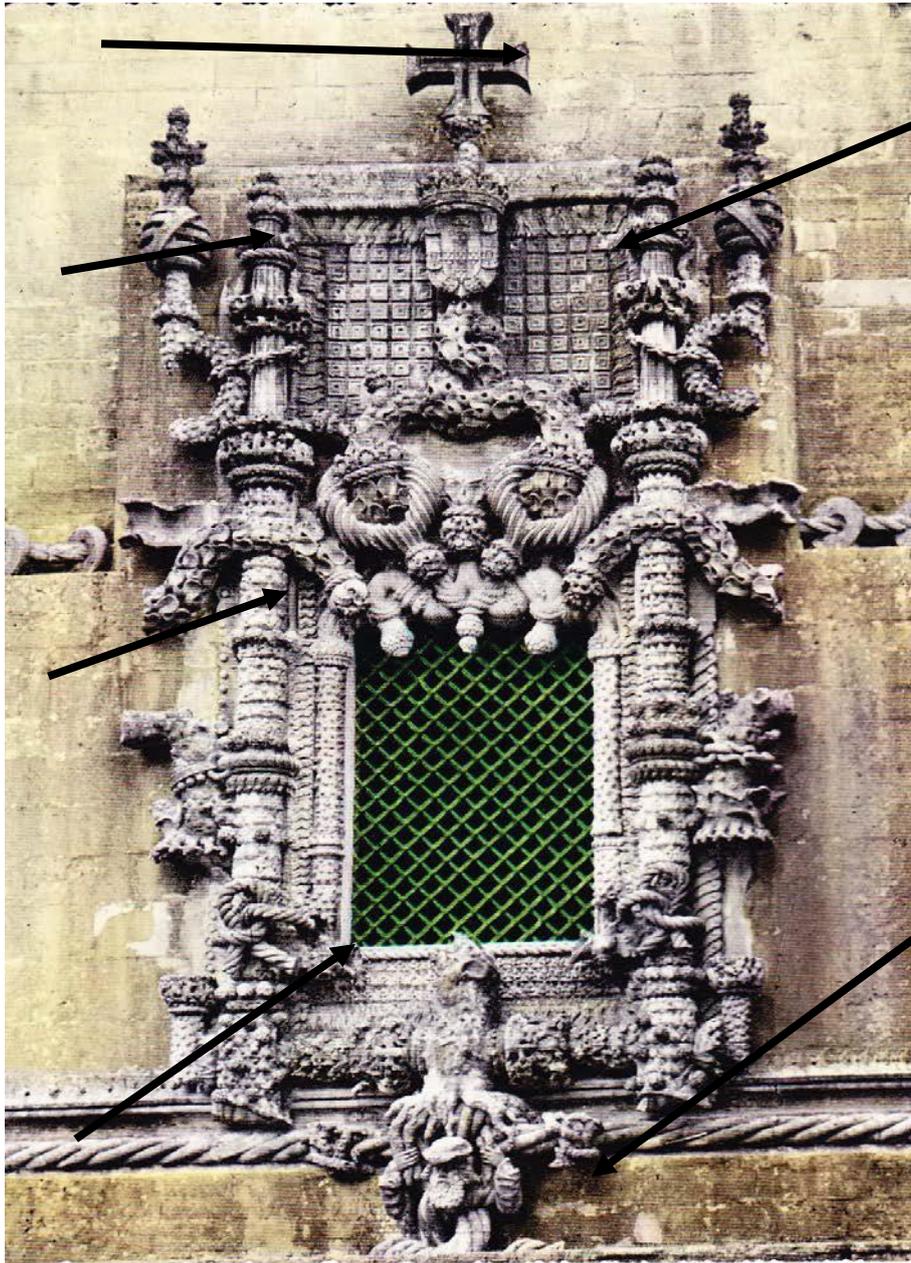
---

---

---

Janela da Sala do Capítulo Convento de Cristo - Tomar 1510-1518. Diogo Arruda

Observe a imagem e complete a legenda.



Bom trabalho!

Aluno: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ /2013

**Escultura Gótica**

**Grupo I**

**1- Indica a época em que a escultura como arte da pedra conheceu plena afirmação.** (pág. 148)

---

---

---

**1.1- Refere os principais séculos dessa afirmação.** (pág.148)

---

---

---

**2. Onde se encontra a escultura?** (pág. 148)

---

---

---

---

**2.1- Indica as suas alterações.** (pág.148)

---

---

---

---

---

**2.3 - Quais os motivos que levaram a esta mudança, principalmente na Alemanha (século XV)? Justifica.** (pág.149)

---

---

---

**3 - Identifica os temas mais usados na escultura.** (pág.149)

---

---

---

---

---

---

---

**4 - Menciona os locais onde predomina a escultura decorativa exterior.** (pág.149)

---

---

---

**5 - O que caracteriza a arte Gótica?** (pág.149)

---

---

---

## Grupo II

### 2. Preste atenção às imagens 7 e 8.



na Lídia Pinto · Fernanda Meireles · Manuela Cernadas Cambotas

História da Cultura e das Artes 10.º ano



7. *Virgem de Ginestans*, Espanha.



8. *Madona de Krummau*, Viena.



1 - Compara as duas obras acima representadas quanto a:

**Tratamento das formas**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Sua expressividade**

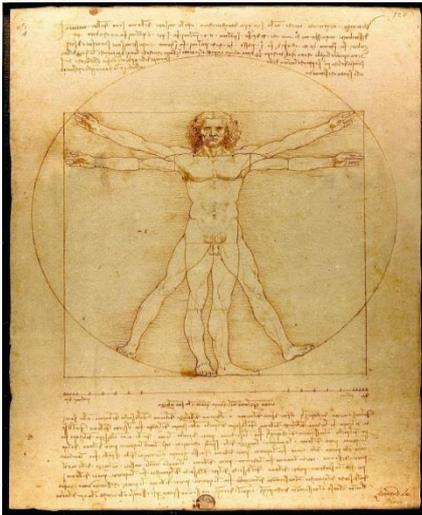
---

---

## O Renascimento (O Humanismo)

### 1. Observa atentamente, os seguintes documentos:

**Doc.1.** O homem no centro do mundo novo” do (desenho de Leonardo da Vinci)



**Doc. 2.** A educação do “homem Renascimento

Desejo que os nossos cortesão seja instruído nas letras [...] e que saiba a língua latina e a grega [...], que conheça os poetas, os oradores, os historiadores e, ainda que ele seja capaz de escrever em verso e em prosa, principalmente na nossa língua vulgar [...].

Há outra coisa que considero de grande importância: é o talento para desenhar e o conhecimento da pintura.

Desejo que o nosso cortesão seja um perfeito cavaleiro [...], que seja bom nos torneios, no jogo de pau e convém que saiba saltar e correr.

Baltazar Castiglione, o Cortesão (1528)

**Doc.3 .**

[...] Os intelectuais do século XV e XVI, contrariamente aos da Idade Média, passaram a considerar o homem como o centro dos seus interesses e preocupações. Daí os humanistas exaltarem o Homem e as suas obras.

#### 1.1 .Define Humanismo.

Movimento cultural Renascentista – filosófico, literário e artístico – que se interessa fundamentalmente pelo homem, as suas características e potencialidades. Apoiou-se na cultura Clássica que redescobriu e reinterpretou

#### 1.2 .Carateriza, a partir do documento 2, o “ homem novo” do Renascimento.

Que seja um homem de saber e cultura que se inspire na antiguidade clássica que a reinterprete á luz da ciência e da razão e do espírito crítico do seu tempo. Um ser instruído nas letras, que saiba línguas, que conheça os poetas, os oradores.

#### 1.3 . Explica com base nos documentos 1 e 3, a expressão “ O homem no centro do Mundo”.

Houve uma mudança de mentalidade Com ascensão da burguesia desorganizou o sistema das ordens medievais e implantou um tipo de homem mais

individualista, racional que acreditava nele próprio. Passou-se de uma mentalidade teocêntrica em que Deus estava na origem da explicação de todas as coisas para uma conceção filosófica que coloca o homem no centro do Universo.

**1.4 Quem são os humanistas mais célebres?**

**Nicolau Maquiavel, Erasmo de Roterdão, Thomas More, Damião de Góis, William Shakespeare, Miguel de Cervantes, Camões.**

**2. Preenche os espaços em branco no texto seguinte:**

**Humanismo e humanistas**

A valorização do ser humano foi um dos aspetos mais importantes do Renascimento. Os humanistas eram intelectuais que se inspiravam na cultura da Antiguidade Clássica para alcançarem um melhor reconhecimento do ser humano. Manifestaram um apurado espírito crítico relativamente aos problemas da sociedade do seu tempo.

**3. Relaciona os elementos da coluna da direita com os da coluna da esquerda:**

1.Nicolau Maquiavel (1469-1527)	<b>4</b> Poeta e dramaturgo Inglês, autor de Romeu e Julieta.
2.Damião de Góis (1502-1574)	<b>7</b> Humanista holandês escreveu, entre outras, a obra O Elogio da Loucura.
3.Thomas More (1478-1535)	<b>5</b> Romancista, dramaturgo e poeta espanhol. Foi o criador de D. Quixote. É considerado uma das figuras mais importante da literatura espanhola.
4.William Shakespeare (1564-1616)	<b>6</b> Poeta português. Escreveu os Lusíadas.
5.Miguel de Cervantes (1547-1616)	<b>3</b> Um dos mais importantes humanistas ingleses. Na sua obra Utopia imaginou uma ilha onde havia igualdade para todos.
6.Camões (1524-1580)	<b>1</b> Político e escritor italiano. Escreveu O Príncipe.
7.Erasmo de Roterdão (1469-1536)	<b>2</b> Humanista português colecionado de espécies greco- romanas, musicólogo, diplomata e historiógrafo.

**Bom trabalho!**

Grupo 5:

Data:

\_\_\_\_/05/2013

Ficha de trabalho

A escultura no Renascimento

A escultura renascentista foi fruto de um processo evolutivo gerado durante a arte gótica e aperfeiçoado pelos contactos que os artistas italianos foram mantendo com a arte clássica da Antiga Roma, cujos vestígios, principalmente escultóricos, perduravam ainda por toda a Itália em museus, igrejas e coleções privadas. Tendo nascido em Itália no século XV, mais propriamente em Florença através do talento individual de escultores como Lorenzo Ghiberti e Donato Donatello, a escultura renascentista atingiu o seu apogeu no século XVI através daquele que foi, talvez, o maior escultor de todos os tempos – Miguel Ângelo.

1 - Observem as obras escultóricas 1, 2 e 3, e com a ajuda da tabela 1 e do vosso manual concretizem as seguintes tarefas.



Escultura 1



Escultura 2



Escultura 3

1.1 – Identifiquem os seguintes elementos

Obra escultórica nº 1	Obra escultórica nº 2	Obra escultórica nº 3
Tipologia da escultura _____	Tipologia da escultura _____	Tipologia da escultura _____
O autor _____	O autor _____	O autor _____
Ano de conceção _____	Ano de conceção _____	Ano de conceção _____

1.2 – Atribuem as características presentes em cada uma delas, colocando o nº da obra nos respectivos quadrados

<b>Tipologia da escultura</b>			
- Estátua equestre			
- Busto			
- Estátua de vulto redondo			
- Relevo (Baixo relevo)			
<b>Materiais utilizados</b>			
- Mármore			
- Bronze			
- Terracota (barro cozido)			
- Madeira			
<b>Técnicas aplicadas</b>			
- Perspetiva			
- Técnica do esbatido - <i>Schiacciato</i>			
<b>Esquema compositivo</b>			
- Esquema compositivo em triângulo			
- Esquema compositivo em <b>Contraposto</b> <sup>5</sup>			
<b>Características patentes do Renascimento</b>			
- Realismo			
- Naturalismo			
- Classicismo			
<b>Resultado da obra</b>			
- Monumentalidade			
- Rigor técnico			
- Proporção			
- Idealismo			
- Ilusão de profundidade			
- Escultura autónoma			
- Fidelidade visual			
- Artificialidade			
- Tridimensionalidade			
- Harmonia			
- Movimento			
- Expressividade			

Bom trabalho!

<sup>5</sup> O **contraposto** clássico é um termo utilizado em escultura para assinalar uma forma de representação humana que busca a naturalidade, em contraposição às representações rígidas e artificiais presentes na escultura até então. Essa característica, inovação grega, é constituída pela **distribuição harmônica e natural do peso da figura representada em pé, com uma perna fletida e a outra sendo a principal sustentação desse peso**. Assim, a figura adquire um caráter de movimento natural tanto de frente quanto de lado, necessitando também de uma base específica sobre a qual age.

## VAMOS PARTIR À DESCOBERTA DA UNIÃO EUROPEIA!

*A União Europeia funciona como uma equipa: as mesmas ideias, as mesmas regras e os mesmos objectivos.*

*In, Aprender a Europa, Centro de Informação Jacques*

*Delors*

**1 - Preenche os espaços em branco que correspondem aos marcos importantes do processo de construção da União Europeia (consulta o teu manual nas páginas 72 e 73)**

**a)** Em **1951**, nasceu a primeira Comunidade - a Comunidade \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ e do \_\_\_\_\_ (CECA) - Tratado de Paris



**b)** Com a assinatura do Tratado de Maastricht em \_\_\_\_\_ a equipa ganha o nome de \_\_\_\_\_ (UE).

Nesta data novos objectivos são estabelecidos:

- Melhorar a Educação;
- Melhorar a Saúde;
- Criar uma Moeda Única para a equipa.



**c)** Em 1997, os países assinaram o Tratado de \_\_\_\_\_ que inclui importantes avanços a nível da Política Externa, da Política Comum e da cooperação a nível da Justiça e dos Assuntos Internos.

**d)** Para que a União Europeia alterasse o funcionamento das suas instituições, permitindo a entrada de novos países foi assinado o Tratado de \_\_\_\_\_, em 2001.

2 – A União Europeia (UE) consistia originalmente de seis Estados-membros. Desde então aumentou para 27 Estados-membros em 2007.

União Europeia



2.1- **Identifica** os países que aderiram à União Europeia em cada um dos alargamentos.

1951 \_\_\_\_\_

1973 \_\_\_\_\_

1981 \_\_\_\_\_

1986 \_\_\_\_\_

1990 \_\_\_\_\_

1995 \_\_\_\_\_

2004 \_\_\_\_\_

2007 \_\_\_\_\_

# RODA DA SORTE

1. Como é que se divide geograficamente a Oceânia?

---

2. Refere o produto agrícola mais exportado pelos asiáticos?

---

3. Existe uma ligação entre o continente africano com o continente asiático que se chama?

---

4. Os três maiores países do Continente americano são?

---

Bom Trabalho ☺

O tempo que se faz sentir num determinado local interessa a todos nós, pois condiciona o tipo de vida que levamos, as roupas que vestimos, o tipo de casas que construímos, as atividades que praticamos (agricultura, pesca,...),etc. Em cada lugar da terra o estado do tempo é diferente, apresentando condições atmosféricas próprias que podem ser muito variáveis...!

(Adaptado de: Ribeiro, Isabel; Caparra, Maria Isabel (2012). Manual de Geografia 7º ano, Geo Sítios- Areal Editores)

Figura 1

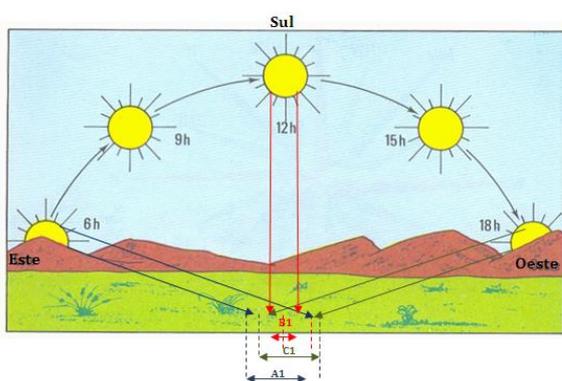


Figura 2



Fonte: <http://www.google.pt/search?hl=pt->

Depois de observares atentamente as figuras, responde às seguintes questões:

1. Descreve a variação da temperatura:

a) Ao longo do dia

---



---

b) Ao longo do ano

---



---

2. Dá um título às fotografias.

---



---

3. As temperaturas não são iguais em todas as partes do mundo. Variam com os fatores do clima.

Figura 3



Figura 4



Fonte: <http://www.google.pt/search?hl=pt->

3.1. Indica quais os fatores do clima que influenciam o estado do tempo patente nas fotografias 3 e 4.

---

---

---

3.2. Descreve a forma como esses fatores influenciam a temperatura

---

---

---

4. Observa as figuras 5, 6, 7 e 8.

Figura 5



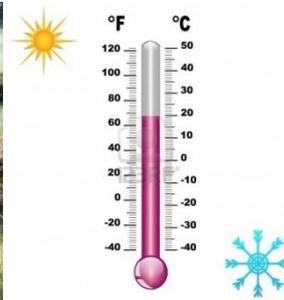
Figura 6



Figura 7



Figura 8



Fonte: <http://www.google.pt/search?hl=pt->

4.1. Faz a legenda das figuras

Figura 5 \_\_\_\_\_

Figura 6 \_\_\_\_\_

Figura 7 \_\_\_\_\_

Figura 8 \_\_\_\_\_

4.2. Identifica o elemento do clima medido por cada instrumento apresentado nas figuras anteriores.

---

---

---

5. Observa agora a figura seguinte.

Figura 9



Fonte: <http://www.google.pt/search?hl=pt->

5.1. Descreve do estado do tempo que se faz sentir na Península Ibérica.

---

---

---

5.2. Perante as condições atmosféricas da figura, identifica a época do ano a que se refere.

---

---

---

5.3. Que vestuário usarias?

---

---

5.4. Que atividades poderiam realizar.

---

---

**BOM TRABALHO! ☺**

### A fotografia e as catástrofes naturais

O temporal na ilha da Madeira em 2010 foi uma sequência de acontecimentos iniciados por forte precipitação durante a madrugada do dia 20 de fevereiro, seguida por uma subida do nível do mar. Estes acontecimentos provocaram inundações e derrocadas ao longo das encostas da ilha, em especial na parte sul, transformando as ruas da capital da ilha (Funchal) em rios de lama, deixando um rasto de destruição.

Esta fotografia foi tirada nesse dia trágico.

1 - Imagina-te na fotografia e descreve:



Resgate de uma pessoa da força das águas, Madeira – 20/02/2010

 O que vês?	O que ouves? 	O que cheiras? 	O que sentes? 

2 -Imagina um diálogo entre as pessoas que estão na fotografia: o homem de laranja, o homem de vermelho e o homem que está a ser salvo. Podes igualmente falar das causas desta catástrofe e de medidas de prevenção. Não te esqueças de identificar quem fala.

Homem de .....

---

---

**Bom trabalho!**

Aluno: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/06/2013

**A fotografia e as catástrofes naturais**

O tornado de Moore de 2013 foi um tornado catastrófico classificado como EF-5 (grau 5 na Escala Fujita melhorada) que causou dezenas de mortes e centenas de feridos ao atingir a localidade de Moore, em Oklahoma (Estados Unidos) na tarde de segunda-feira 20 de maio de 2013. O tornado tocou o solo às 14:56 (hora local) causando destruição durante cerca de 45 minutos ao longo de uma faixa com 32 km de comprimento e 3 km de largura, estendendo-se pelos condados de Grady, McClain e Cleveland, em Oklahoma.

Esta fotografia foi tirada após a passagem do tornado nesse dia trágico.

**1 - Imagina-te na fotografia e descreve:**

Meninas nos destroços no subúrbio de Moore, em Oklahoma, 19/05/2013

 O que vês?	 O que ouves?	O que cheiras? 	O que sentes? 

2 - Imagina um diálogo entre as pessoas que estão na fotografia: a menina com a boneca e a menina de branco. Podes igualmente falar das causas desta catástrofe e de medidas de prevenção.

**Menina com a boneca:**

---

---

**Menina de branco:**

---

---

**Menina com a boneca:**

---

---

**Menina de branco:**

---

---

**Menina com a boneca:**

---

---

**Menina de branco:**

---

---

**Menina com a boneca:**

---

---

**Menina de branco:**

---

---

**Menina com a boneca:**

---

---

**Menina de branco:**

---

---

**Bom trabalho!**