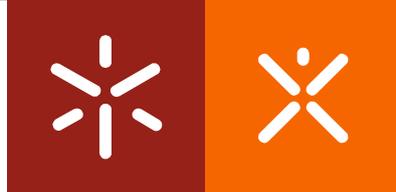




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tiago Manuel Vieira de Sousa

A intemporalidade da mudança do Renascimento: a abordagem de gamificação e o conceito de Tempo-Mudança.



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Tiago Manuel Vieira de Sousa

**A intemporalidade da mudança do
Renascimento: a abordagem de
gamificação e o conceito de
Tempo-Mudança.**

Relatório de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Marília José do Gago Alves
Quintal**

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

“Não conseguia ficar cá atrás a ver o que se passava. Queria participar. Não aguentava ficar parado... Se fosse para correr durante o jogo todo, corria mesmo.” (Mendonça & Henriques, 2015, p.59).

Gosto de acreditar que a vida é um jogo de futebol, e olho para a profissão de professor como um miúdo que outrora sonhava em estar onde estão os seus ídolos. Queria começar por agradecer então a todos os meus ídolos (professores) pela forma como me tentaram dar as bases de como “dominar uma bola”, principalmente ao professor António Teles, à professora Digna Pinheiro, ao professor Quim e todos os professores que tive pela “magia que espalhavam em campo”. Queria também agradecer a todos os colegas de equipa com que “partilhei balneário”, fosse nas camadas jovens, com a equipa que formei em Adaúfe e Palmeira, à equipa que formei na minha primeira passagem pelo Sá de Miranda ou ainda, no início da minha “carreira a sénior”, à equipa do Armário, ao meu Bloco e ao Bloco dos meus caloiros. À Juliana e ao Stilton por me fazerem sentir que era exemplo para alguém, à Joana pelo seu apoio e amizade e aos jogadores com mais experiência que me aconselharam da melhor forma, o FF, o Da Vinci, a Santa, a Big, Const (e mais) e a todos os amigos que levo no coração.

Na minha segunda passagem pela equipa do Sá de Miranda (casa à qual devo e agradeço muito), queria agradecer aos meus dois colegas de equipa, Rui e Samuel, bem como à referência de “treinadora”, professora Maria da Luz Sampaio pela forma como, nas suas palestras, nos conseguiu ensinar tanto sobre este “jogo”. Queria agradecer também à “presidente” do clube, professora doutora Marília Gago, por me fazer entender que não percebia nada de “futebol” quando achei que sabia tudo e pela exigência de bons resultados. Como a rivalidade é saudável, agradecer também à equipa de Barcelos.

Um particular agradecimento ao melhor capitão de equipa que tive, Rui Ribeiro por tudo o que ele representa. Queria agradecer também ao sub-capitão Pedro Cruz, por me ensinar a seguir “o coração em vez do dinheiro.” Queria agradecer à minha diretora de comunicação, Diana, por toda a ajuda que vai para além do que as palavras podem dizer. Um agradecimento à minha família inteira porque sem eles não nos sobra nada. Agradecimento à família que partilha outro sangue. Para sempre os melhores adeptos. Ao Duda e ao Pinheiro por terem sido irmãos quando era filho único. À Marta por crescer comigo e ao Sousa por toda a amizade e troca de ideias pelo percurso comum que partilhamos.

Por fim, o maior dos agradecimentos aos meus pais e ao meu irmão, pelos esforços que eles fizeram, pela humildade que me ensinaram e por estarem sempre nas bancadas a apoiarem-me.

Assim penduro as botas e começo a minha carreira de treinador!

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

A mudança anda de mãos dadas com o tempo. Peter Lee (2005) apresenta os perigos que representa para os estudantes a interpretação do tempo segundo um olhar focado no “*clock time*”, é pretendido que os estudantes desenvolvam a capacidade de olhar para a história com uma maior amplitude. Neste sentido, também se torna necessário que se foque o olhar na questão da datação dos séculos, procurando focalizar numa vertente mais histórica e menos matemática. Para isso pretende-se contribuir para que os estudantes desenvolvam o seu pensamento numa lógica histórica de balizar os séculos. Através do trabalho das expressões de Hobsbawm “Longo Século XIX” (1987) e o “Breve Século XX” (1994), almeja-se que os estudantes interliguem o conceito de tempo e mudança. Continuando neste seguimento, procura-se que os estudantes consigam entender que não existe uma maneira homogénea de se datar o início e o fim de um determinado evento histórico.

Esta Intervenção Pedagógica Supervisionada teve lugar numa turma de 27 estudantes que frequentam o décimo ano de escolaridade. O conceito metahistórico de mudança trabalhado interligar-se-á com os conceitos substantivos relacionados com o Renascimento. Aplicou-se ainda a abordagem de gamificação, correlacionando o uso dos jogos virtuais e analógicos. Procedeu-se à realização de um jogo analógico através do recurso a uma aplicação informática para projetar em sala de aula. Em cada casa do jogo pretendeu-se desenvolver com os estudantes os conceitos substantivos e metahistóricos através de jogos mais tradicionais como o jogo da forca ou o jogo das diferenças. Posteriormente utilizou-se como ferramenta de recurso digital o jogo *Assassins Creed II*, como forma de explorar a cidade de Florença no período renascentista, e compreender as ideias que surgem nas respostas dos estudantes ao desenvolvimento dos conceitos substantivos e metahistóricos através de uma abordagem de gamificação.

Neste estudo foi possível concluir que a abordagem de gamificação teve um impacto positivo na aprendizagem histórica dos estudantes. O engajamento nos diferentes momentos da aula permitiu o trabalho dos conceitos metahistóricos e substantivos assistindo-se a uma sofisticação de ideias: a. de ideias tautológicas para ideias aproximadas do conhecimento histórico substantivo; b. de ideias de Tempo cronológico/matemático e de Mudança cumulativa para ideias de Tempo com Significado e Mudança como processo. Os estudantes acabam por demonstrarem e afirmaram ter uma maior preferência da aplicação de jogos tradicionais em contexto de sala de aula face aos jogos digitais.

Palavras-Chave: Tempo-Mudança; Educação Histórica; Gamificação; Consciência Histórica; Renascimento;

Abstract

Change goes hand in hand with time. Peter Lee (2005) presents the dangers students face when they interpret time with a focus on “clock time”, as it is intended that students develop the ability to look at history with a wider scope. In this fashion, it is also necessary to focus the student’s study in how they date centuries, seeking to draw their attention to a more historical instead of mathematical vision. In order to achieve this, it is intended to contribute so that students develop their thought in a historical logic of dividing centuries. Through the work developed by Hobsbawn with his expressions “Longo Século XIX” (1987) and “Breve Século XX” (1994), it is intended that students link the concepts of time and change.

Continuing on this segue, students should understand that there is no homogenous way to date the beginning and end of a determined historical event. This “Intervenção Pedagógica Supervisionada” took place in a class with 27 students in the tenth year of schooling. The metahistorical concept of change worked was interlinked with the substantive concepts related to the Renaissance. A gamification approach was applied, correlating the use of digital and analogic games. Through the use of projection, an analogic game was shown and participated on by the class. In each house of the game, it was intended that the students developed substantive and metahistorical concepts through traditional games such as hangman or “spot the difference”. Furthermore, videogame *Assasins Creed II* was used as a digital resource to explore the city of Florence in the Renaissance period, and to help understand the ideas that are shown in students’ replies of the development of substantive and metahistorical concepts through this gamification approach.

In this study we could conclude that the gamification approach had a positive impact in the students historical learning. The engagement in the different class moments allowed for the development of metahistorical and substantive concepts with a sophistication of ideas: a. from tautological ideas to approximate ones of substantive historical knowledge; b. from ideas of chronological/mathematical Time and cumulative Change to ideas of Time with Meaning and Change as a process. The students demonstrated and affirmed a greater affinity and preference to traditional analogical games in the classroom when compared to digital ones.

Keywords: Time-Change; Historical Education; Gamification; Historical Conscience.

Índice

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Declaração de Integridade	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Introdução.....	1
Capítulo 1- Enquadramento Teórico	3
Metodologia da História	3
Conceito Metahistórico	6
Educação histórica e gamificação	9
Capítulo 2- Intervenção Pedagógica Supervisionada- Metodologia de Investigação e Intervenção	12
Quadro Investigativo	12
Escola e Turma- Caracterização e Contextualização do Ambiente da Intervenção.....	12
As estruturas curriculares	13
Implementação da Intervenção Pedagógica Supervisionada	17
Capítulo 3- Intervenção Pedagógica Supervisionada- Apresentação e Análise de Dados	20
Levantamento das ideias prévias dos estudantes	20
Análise e categorização das ideias prévias dos estudantes	21
Momentos e tarefas das aulas	29
Momento 1- Elaboração do esquema “início do Renascimento”	29
Momento 2- Fichas de trabalho em grupo.....	33
Momento 3- Caminho para o Renascimento	37
Momento 4- <i>Assassin 's Creed II</i>	55
Momento 5- <i>Quizz</i>	56
Momento 6- Metacognição	60
Considerações Finais.....	86
Uma reflexão sobre o estágio.....	93
Referências Bibliográficas	94
Apêndice	99

Lista de Gráficos

Gráfico 1- Categorização das ideias prévias face ao conceito metahistórico de Mudança	22
Gráfico 2- Categorização das ideias prévias face ao conceito metahistórico de Tempo	24
Gráfico 3- Ideias Prévias dos estudantes face aos conceitos substantivos	28
Gráfico 4- Distribuição da frequência das narrativas por categorias.....	64
Gráfico 5- Categorização das ideias dos estudantes face aos conceitos substantivos	72
Gráfico 6- Categorização das ideias dos estudantes acerca ao conceito metahistórico de Tempo (questão 2).....	74
Gráfico 7-Categorização das ideias dos estudantes acerca ao conceito metahistórico de Mudança (questão 3).....	77
Gráfico 8- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito metahistórico de Mudança (questão 3.1).....	79
Gráfico 9- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito metahistórico de Mudança (questão 4).....	80

Lista de Tabelas

Tabela 1- Planeamento das aulas e respetivas tarefas.....	19
Tabela 2- Resultados do quizz.....	59

Lista de Quadros

Quadro 1- Definição dos conceitos substantivos.....	25
Quadro 2- Exemplo de categorização do conceito de Humanismo.....	26
Quadro 3- Exemplo de categorização do conceito de Naturalismo.....	26
Quadro 4- Exemplo de categorização do conceito de Antropocentrismo.....	27
Quadro 5- Exemplo de categorização do conceito de Classicismo.....	27
Quadro 6- Exemplo de categorização do conceito de Renascimento.....	28
Quadro 7- Conceitos e respectivas palavras proibidas.....	45
Quadro 8- Charadas.....	50
Quadro 9- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de naturalismo.....	65
Quadro 10- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de humanista.....	66
Quadro 11- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de classicismo.....	67
Quadro 12- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de perspectiva.....	68
Quadro 13- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Renascimento.....	69
Quadro 14- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de antropocentrismo.....	70
Quadro 15- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Manuelino.....	71
Quadro 16- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Tempo (questão 2).....	73
Quadro 17- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Mudança (questão 3).....	76
Quadro 18- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Mudança (questão 3.1).....	78
Quadro 19- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Mudança (questão 4).....	80

Lista de Figuras

Figura 1- Modelo aula oficina.....	6
Figura 2- Slide 4 do Powerpoint	32
Figura 3- Esquema síntese.....	33
Figura 4- Jogo “Caminho para o Renascimento”.....	38
Figura 5- Obra realizada pelos estudantes no jogo <i>Pictionary</i>	47
Figura 6- Representação do slide com as três pinturas de Maria com Jesus.....	48
Figura 7- Jogo “Qual é qual”.....	49
Figura 8- Resultado do jogo “Ensaio em Cegueira”.....	53
Figura 9- Obra do primeiro grupo que trabalhou a pintura.....	83
Figura 10- Obra do segundo grupo que trabalhou a pintura.....	83
Figura 11- O “Templo do Sol” produzido pelo primeiro grupo que trabalhou a arquitetura.....	84
Figura 12- Obra do segundo grupo que trabalhou a arquitetura.	84
Figura 13- “Bob Marley Renascentista” produzido pelo primeiro grupo que trabalhou a escultura.....	85
Figura 14- Obra produzida pelo segundo grupo que trabalhou a escultura.....	85

Introdução

“No domínio da educação histórica relacionar o passado, o presente e o futuro torna-se um desafio permanente, visando-se colocar os alunos perante a necessidade de pensar o passado para fazerem sentido, também, dos eventos da sua realidade” (Gago, 2018, p.83). Como afirma Marília Gago, a educação histórica marca uma ponte sobre a forma como o passado se desenrolou, como afeta o presente e a forma como permite projetar o futuro. Neste estudo pretende-se relacionar a forma como a mudança presente no Renascimento interliga vários segmentos intemporais. Não basta que os estudantes consigam entender a forma como se desenrolou o período renascentista, mas também de que maneira esta mudança marcou todo o desenrolar da História e a importância que representa ainda no século XXI.

Peter Lee (2005) apresenta diversas *missconceptions* que se revelam no pensamento dos estudantes quando se trabalha o conceito metahistórico de Tempo-Mudança. Segundo Lee (2005) parecem existir dificuldades dos estudantes em pensarem o tempo numa escala maior que o “tempo-relógio”. Acrescentando à necessidade de entender o tempo numa escala mais ampla, também se procura desenvolver a lógica de uma mudança contínua abandonando a ideia de que existe um processo instantâneo de mudança (Lee, 2005). Assim sendo, neste estudo pretende-se trabalhar a mudança contínua que marca o Renascimento italiano, bem como as diferentes formas de balizar os séculos de uma forma histórica, abrindo os horizontes a uma visão menos matemática daquilo que um século representa. Para isso recorreu-se aos conceitos de “Longo Século XIX” (Hobsbawm, 1987) e “Breve Século XX” (Hobsbawm, 1994).

Para a intervenção descrita neste relatório, adotou-se uma abordagem de gamificação. As ideias construtivistas podem ser postas em prática utilizando a tecnologia digital na sala de aula (Trindade & Carvalho, 2019), no entanto, ao contrário do que acontecia num período pré-pandémico, os professores acabaram por se abrir mais ao uso de recursos digitais nas suas aulas. Será então pertinente entender se os estudantes continuam recetivos à introdução do mundo digital no contexto do ensino. Portanto adotou-se uma abordagem assente na gamificação onde se estruturou dois momentos distintos, o primeiro, um “jogo de tabuleiro” dividido em casas que escondem desafios (jogos tradicionais), recorrendo às realidades históricas já desenvolvidas, tendo os estudantes de responder a esses mesmos desafios, numa lógica de jogo analógico. Ainda dentro deste jogo, a que se intitulou de “Caminho para o Renascimento”, procura-se trabalhar não apenas a história substantiva como também desenvolver os conceitos metahistóricos, não sendo assim o

jogo apenas um suporte para tornar a aula mais interativa. O segundo momento pretende trazer a questão digital. Através do jogo *Assassins Creed II* (um jogo que, seguindo as memórias da personagem principal, retorna no tempo até à cidade e Florença no período renascentista) procurou-se explorar a cidade capital da região da Toscana. Este jogo serviria de ferramenta de suporte digital para a aplicação “prática” do trabalho realizado no “Caminho para o Renascimento”. Através do recurso à gamificação numa vertente analógica e numa vertente digital, pretende-se entender se os estudantes se encontram igualmente recetivos às ferramentas digitais. Sara Dias Trindade e Joaquim Ramos Carvalho (2019) afirmavam “O que acontece é que as novidades tecnológicas são colocadas à disposição de alunos e professores ao mesmo tempo e normalmente as reações são diferentes: os primeiros aceitam naturalmente, os segundos receiam.” (Trindade & Carvalho, 2019, p.23). Após um período pandémico assistimos a um ensino remoto emergencial que abriu as fronteiras do digital aos professores, neste seguimento, pretende-se entender se os estudantes foram igualmente afetados.

Isabel Barca (2004) introduz a ideia da “aula oficina”, onde se propõe a planificação de aulas, numa vertente construtivista, devendo-se atender às ideias prévias dos estudantes para entender as necessidades que estes apresentam. A autora volta a explicar a importância de se atender às ideias pré-concebidas dos estudantes:

...a necessidade de se conhecer o mundo conceptual dos alunos e, a partir dele, se trabalharem as possíveis pontes entre esse conhecimento prévio, que é frequentemente ingénuo e por hipótese assente num senso comum, e o conhecimento científico e até o metacientífico. (Barca, 2021, p.63).

Após o planeamento das aulas através da análise das ideias prévias dos estudantes, torna-se importante que se proceda à monitorização da sua evolução (por parte do docente e do estudante) e que o professor tenha o *feedback* sobre os materiais que produz, havendo então a necessidade de momentos de metacognição (Barca, 2004). Este estudo decorre segundo este modelo de aula apresentado pela professora Isabel Barca, ancorado nos valores construtivistas.

O presente relatório de estágio encontra-se dividido em 3 capítulos. O primeiro reflete o enquadramento teórico do relatório, onde se abordam questões relacionadas com a Metodologia da História, os conceitos metahistóricos e ainda sobre a abordagem de gamificação adotada. No segundo capítulo aborda-se a caracterização da metodologia de trabalho da investigação atendendo à caracterização do quadro investigativo, da escola, da turma, das estruturas

curriculares e da intervenção pedagógica supervisionada. Por fim, o terceiro capítulo incide sobre a descrição da intervenção pedagógica supervisionada e da análise e tratamento dos dados obtidos.

Capítulo 1- Enquadramento Teórico

Metodologia da História

“...a ciência da história, como forma peculiar do pensamento histórico, deve ser entendida, praticada e fundamentada a partir dos pressupostos e das condições de seu mundo existencial, e não interpretada como isolada e independente dele.” (Rüsen, 2001, p.96).

Rüsen (2001) afirma que a História é uma ciência que não é independente do seu ambiente, no entanto também não procura uma verdade universal e que se possa validar. Então o que se consegue obter com esta ciência social? A interpretação do passado, que nunca será universal, estando sempre dependente do ângulo de visão do historiador, como afirma Isabel Barca (2021), “...é humanamente impossível conhecer todo o passado...” (p.60). A Educação Histórica pretende então interligar e atribuir utilidade ao conhecimento histórico através da estimulação e da formação de uma consciência histórica nos estudantes (Cainelli, 2017). É através deste empenho que se continuam a realizar pesquisas e estudos que promovam a aplicação de conceitos metahistóricos “como o conceito de significância, mudança, evidência, consciência histórica e narrativa histórica.” (Cainelli, 2017, p.851). Gago, Cantanhede e Torrão (2021) afirmam que “...ser-se historicamente competente, articula o conhecimento histórico e o pensamento histórico.” (p.4). O facto de não haver verdades absolutas na ciência que é a História permite também uma fácil manipulação desta a vários níveis, tornando a consciencialização histórica numa necessidade importante para o ser humano.

Seguindo Gago, Cantanhede e Torrão (2021), os estudantes devem ser capazes de desenvolver a sua consciência histórica através da **capacidade de análise de fontes históricas**, da **contextualização da realidade estudada como forma de compreensão desta** e da **comunicação histórica**. A compreensão contextualizada expressa a sua importância na necessidade de que os estudantes entendam “...os seres humanos de diferentes tempos e lugares...” (Gago, 2018, p. 83). O quotidiano de um cidadão na Grécia Clássica não apresenta as mesmas vivências que um cidadão no mesmo território em 2022, que fará num território diferente. Neste sentido, a consciência histórica dos estudantes torna-se dependente da capacidade que estes revelem na compreensão da forma como se deve olhar para o passado. “...ao «ver o outro» e ao construirmos

sentidos das suas ações, podemos compreender o presente e construir horizontes de expectativa, cenários possíveis do que pode vir a acontecer;” (Gago, Cantanhede & Torrão, 2021, p.4). Para que seja possível entender a relevância extrema da narrativa no quesito da História, esta “...tem como objetivo fundamental descrever e explicar as ações humanas ao longo do tempo, na sua abrangência e profundidade, suportando-se nas fontes históricas, na evidência construída seguindo critérios de inteligibilidade, plausibilidade e objetividade crítica, dialogante.” (Gago, Cantanhede & Torrão, 2021, p.4). Por fim, a capacidade de análise de fontes históricas, segundo Isabel Barca (2004), deve ser desenvolvida em três patamares, sendo que se pretende que os estudantes sejam capazes de interpretar diversas fontes históricas, apresentadas em diversos suportes, devem também demonstrar a capacidade de “cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade...” (Barca, 2004, p.133) e, por fim, estes também devem adquirir a *skill* para selecionar criteriosamente as fontes, conseguindo aplicar estas (Barca, 2004).

Em termos de abordagem de aprendizagem, existem várias teorias que se destacam dentro deste grupo, no entanto, este estudo terá os seus alicerces na teoria cognitivista. Segundo Cunha (2009), para o cognitivismo, mais precisamente a terapia cognitiva, as vivências do paciente (no caso da aplicação ao contexto educativo as vivências dos estudantes) afetam a forma como este se apresenta no presente. Nas palavras de Santos e Gheli (2015),

Enquanto a abordagem comportamentalista ou behaviorismo que centra a sua atenção e estudos no comportamento humano, o cognitivismo tem a pretensão de analisar a mente, o ato de conhecer, como o Homem desenvolve seu conhecimento, como o Homem produz conhecimento, acerca do mundo, analisando os aspectos que intervêm no processo “estímulo/resposta” (Santos & Gheli, 2015, p.8).

Portanto o cognitivismo revela-se como uma teoria que engloba, no domínio do ensino-aprendizagem, uma teoria construtivista, a qual atribuiu ao professor um papel de orientador sendo a papel principal do estudante, não sendo este punido pelo erro, como acontece noutras concepções de aprendizagem, mas o erro servindo como forma de construir o seu próprio conhecimento (Santos & Gheli, 2015). “A concepção cognitivista da aprendizagem é centrada no aluno. O professor assume o papel de orientador – mediador do processo de ensino-aprendizagem, o erro não é concebido como um ato de punição, é visto como parte do processo...” (Santos & Gheli, 2015, p.9).

Como refere Zambrano, Cedeño e Rivadeneira (2016):

La teoría constructivista de Jean Piaget, no constituye para nada una solución simplista a un problema tan complejo como el desarrollo cognoscitivo, si se tiene en cuenta que el conocimiento se produce como un proceso complejo de construcción por parte sujeto en interacción con la realidad, no se trata del mero hecho de obtener respuestas, sino que lo verdaderamente importante es como se produce el aprendizaje (Zambrano, Cedeño & Rivadeneira, 2016, p.130).

Então, segundo Piaget, mais importante que o conhecimento é a forma como este é construído, nunca se podendo assumir o conhecimento como algo concluído, mas sim como algo em constante expansão (Coelho & Dutra, 2017). Neste seguimento, o papel do professor é distinto daquele que se considera numa abordagem tradicional, como transmissor de conhecimento. Aqui o docente deve entender quais as ideias prévias dos estudantes e, a partir da análise destas disponibilizar materiais para que o estudante seja capaz de ele mesmo construir e chegar ao conhecimento (Coelho & Dutra, 2017). Por fim, para que tanto o professor como o estudante consigam obter *feedback* sobre o seu trabalho, insere-se na equação um momento metacognitivo. Este momento procura que os estudantes sejam capazes de entender a sua progressão quanto aos assuntos estudados e que reflitam sobre a forma como o processo de ensino-aprendizagem se procedeu, controlando a sua progressão. Este momento representa também um momento importante para o professor. Ao dar voz aos estudantes para que estes reflitam sobre a forma como o processo de ensino-aprendizagem se realizou, o professor pode olhar criticamente para a eficácia dos materiais produzidos e assim conseguir melhorar estes, nunca estagnando assim sobre os mesmos materiais e, como defende Piaget, não assumindo o seu conhecimento como algo concluído.

Isabel Barca desenvolve um modelo de aula denominado de aula-oficina que aparece publicado pela primeira vez em 2004.

Figura 1- Modelo aula oficina

Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina	
Lógica	o aluno, agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia
Estratégias e recursos	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
Avaliação	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	agentes sociais

Retirado de Barca (2004, p.132).

Este modelo incorpora as ideias propostas pelas teorias cognitivistas e construtivistas sociais apresentadas anteriormente. O processo descrito promove uma atenção às ideias pré-concebidas dos estudantes, revelando o papel central dos estudantes e a forma como este é visto como um elemento ativo na construção do conhecimento. Numa vertente prática, a planificação de uma aula oficina requer que o professor recolha as ideias prévias dos estudantes, posteriormente desenvolva materiais que desafiem as *missconceptions* e, por fim, um momento de síntese (metacognição) devendo a avaliação ter em conta os materiais produzidos pelos estudantes, devendo esta avaliação ser contínua (Barca, 2004).

Conceito Metahistórico

Para esta intervenção propôs-se que fosse explorado o conceito metahistórico Tempo-Mudança. Segundo Peter Lee (2005) os professores do *elementary level* (que em Portugal corresponde ao nível do ensino básico), afirmam que os estudantes não têm noção de tempo, podendo isto significar que não conseguem entender a forma como o tempo passa, ou que não conseguem perceber o tempo numa perspetiva mais ampla que “*clock-time*” (Lee, 2005, p.41). Trabalhar no sentido de promover uma melhor compreensão do tempo por parte dos estudantes torna-se extremamente necessário, como afirma Glória Solé:

A investigação em Educação Histórica tem demonstrado que a compreensão do tempo é crucial para a compreensão histórica e do tempo histórico. Contudo, a abordagem sobre o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal pelas crianças foi nas últimas décadas uma área de investigação bastante controversa na investigação em educação. (Solé, 2018, p.61).

Portanto, em Educação Histórica defende-se que a compreensão do conceito de tempo é crucial porque "...toda a história envolve o uso do passado para entender o presente, pois é importante dar sentido ao conteúdo da história e localizá-lo com referência ao presente." (Solé, 2018, p.63).

O conceito de tempo pode-se subdividir em várias formas que se conectam entre si, como o tempo pessoal, o tempo físico ou tempo histórico (Solé, 2018). O tempo pessoal prende-se com a forma como o tempo estrutura o dia a dia de cada Ser Humano, pois o tempo é uma construção social (Solé, 2018). O tempo físico é algo que não se consegue ver, no entanto é contável em várias escalas como segundos, minutos, horas, dias, meses, anos etc... O Ser Humano criou então ferramentas para contabilizar este tempo, tendo então surgido o relógio ou o calendário (Solé, 2018). No entanto, o real enfoque aqui será no tempo histórico. Esta forma de tempo está dependente de diversos fatores. Atendendo às especificidades deste conceito, existe uma variação na sua interpretação face a fatores como a cultura, local ou contexto em que este é estudado (Solé, 2018). Um bom exemplo das especificidades que se tem de atender quando se trabalha o conceito de tempo é a forma como se olha para a data do ano que decorre. Se o enfoque for no calendário que marca o ano 0 como o nascimento de Cristo, decorre o ano de 2022, no entanto, utilizando o calendário do Islão, que marca o ano zero como a fuga de Maomé para Medina, pode-se afirmar que decorre o ano de 1444, comprovando a questão da construção social do tempo e a forma como o estudo deste está dependente de especificidades.

Peter Lee (2005) dá o exemplo de estudantes do primeiro ano de uma escola básica inglesa aos quais foi pedido que separassem objetos e fotografias de pessoas em grupos de "antigamente" e "atualmente". Os fatores que influenciavam a decisão eram simplistas como o estado do objeto e das fotografias. Um dos exemplos fornecidos pelo autor é o de um carro moderno coberto de pó e maltratado que foi colocado no grupo do "antigamente" devido ao seu estado aparente (Lee, 2005). O mesmo autor refere ainda que o conceito de tempo acaba por estar dependente do que o historiador queira abordar, dando o exemplo do século XVIII ser mais breve de uma perspetiva musical do que é de uma perspetiva arquitetónica, havendo eventos que não se podem separar por meras datas (Lee, 2005). Observar o tempo de uma forma matemática e histórica tem implicações diferentes, observe-se a forma como os séculos são balizados. De uma forma matemática um século representa 100 anos, por exemplo, o século XX começa entre 1900 e 1901 (dependendo da lógica adotada) e tem o seu término em 1999 ou 2000. Hobsbawm (1994) apelida o século XX como breve pois baliza-o entre dois eventos históricos diferentes, sendo estes o início da Primeira Guerra Mundial e termina-o com o desmembramento da URSS, (1914-

1991), não representando assim os 100 anos da visão matemática. Então, é pretendido que os estudantes entendam que o balizamento dos séculos históricos enquadra os conceitos de tempo e mudança. Um evento histórico marcante como o início da Primeira Guerra Mundial desencadeia um processo contínuo de mudanças ao longo de quase 80 anos que termina em 1991, quando o desmembramento da URSS marca o fim da Guerra Fria, dando início (Hobsbawm, 1994) a um processo de mudança onde se verifica consequências como o processo de globalização.

Atendendo agora ao conceito de mudança, e citando Isabel Barca:

Como o poeta Camões dizia do tempo da expansão marítima portuguesa nos séculos XV e XVI, «*mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*» dos seres humanos. Mas poderemos também reverter, com propriedade, o verso camoniano e afirmar: mudam-se as vontades, mudam-se os tempos. (Barca, 2011, p.60).

Elvira Machado (2006), destaca como a necessidade de fazer História muda consoante os vários períodos, na Grécia Antiga havia a necessidade de escrever a História para a posterioridade; na Idade Média relacionavam os processos históricos com a Igreja, por exemplo. A importância de situar e contextualizar a mudança no tempo, tendo em conta o período histórico onde este se situa, a duração da mudança e as suas implicações revela-se indispensável (Machado, 2006).

Os estudantes entendem a mudança como algo instantâneo e necessariamente melhor do que os seus antecedentes (Lee, 2005), algo que sucede também com historiadores positivistas do século XIX e XX, onde persistia uma visão de que o progresso social e científico da humanidade iria apenas beneficiar o ser humano (Barca, 2011). Existe nos estudantes a ideia de que nada acontecia e, de repente, algo acontece ou alguém faz algo acontecer, sendo uma perspetiva pouco usual de um historiador adotar (Lee, 2005). Neste sentido, torna-se importante que o professor seja capaz de desconstruir esta ideia. O facto de haver um momento em que “nada acontece” (Lee, 2005, p.43) precisa de ser desmontado para que os estudantes sejam capazes de entender que a História não tem momentos estagnados, que não existe um *stopwatch* que permite congelar o tempo e que a mudança é, geralmente, algo contínuo e não fruto de algo rápido e instantâneo. Certas questões revelam-se centrais quando se aborda a questão da mudança como “o que estava a mudar?” “como estava a mudar?” “Estava a mudar muito ou pouco?” (Lee, 2005). As respostas a estas questões tornam-se fulcrais para que os estudantes consigam perceber a mudança que

se observa em determinados processos e eventos históricos e para que se desconstrua a ideia de uma mudança instantânea.

Este estudo propõe-se a trabalhar os conceitos de tempo e mudança, procurando relacionar os dois conceitos metahistóricos descritos anteriormente e que não se podem separar. Para isso abordar-se-ão questões como a delimitação de séculos numa visão histórica relacionando a mudança com o tempo numa lógica trabalhada por Eric Hobsbawm nas suas obras “The age of empire” (1987) e “Age of extremes: The short twentieth century, 1914-1991” (1994). Nestes dois livros, o autor apresenta uma correlação entre tempo e a mudança onde se dá ênfase que um século histórico não tem necessariamente 100 anos e que grandes mudanças no paradigma estudado podem balizar séculos. Procurar-se-á desconstruir também a ideia de uma mudança instantânea trabalhando a mudança no Renascimento Italiano como longa duração e também desmontando a ideia da Idade Média como a “Idade das Trevas”.

Educação histórica e gamificação

A pandemia que se iniciou no ano letivo 2019/2020 trouxe consigo desafios para os estudantes devido ao isolamento que o ensino remoto emergencial proporcionou. A dependência das tecnologias digitais e o recurso a estas no processo de ensino-aprendizagem tornou-se uma realidade, provocando também mudanças nos estudantes.

Antes deste período pandémico, a tecnologia digital dentro da sala de aula era aceite de forma diferente por estudantes e por professores, havendo um entusiasmo e uma grande aceitação destas pelo primeiro grupo, e o receio da sua utilização pelo segundo (Trindade & Carvalho, 2019). Uma das vertentes que podem ser utilizadas em sala de aula, que muitas vezes é associada ao mundo digital, é a gamificação. Apesar desta associação, a gamificação não está dependente do digital, esta abordagem pode ter tração em termos analógicos e pode ser frutífera em termos educativos. “Though game-based instruction is not a new concept, the more recent proliferation of recreational video games and ubiquitous adoption of personal computing technologies have accelerated the exploration and application of such games for educational purposes.” (Kim et al., 2018, p.5). Como é afirmado na citação anterior, o conceito de gamificação não é algo que esteja ligada inseparavelmente aos videojogos, podendo se dizer que “A gamificação se ocupa, então, de analisar os elementos presentes no design de jogo, que fazem-no ser divertido, e adaptar esses elementos a situações que normalmente não são consideradas jogos.” (Schlemmer, 2014, p.77).

Segundo Schlemmer (2014), a gamificação pode ter duas perspectivas diferentes: a persuasão e a construção colaborativa e cooperativa. A primeira perspectiva pretende provocar a competição nos estudantes através de recompensas e/ou prémios tendo em conta um sistema de pontuações. Já a colaboração e a cooperação procuram promover o trabalho em grupo visando ultrapassar missões ou desafios. Apesar de Schlemmer (2014) apresentar uma abordagem de gamificação muito presa ao conceito dos videojogos, é possível adotar estas abordagens e aplicar numa vertente de jogo mais tradicional e manual. Antes de existirem os videojogos, o conceito de jogo já era uma realidade, apenas não estando dependente da parte virtual. No seguimento desta lógica, é possível aplicar o conceito de gamificação através do conceito tradicional de “jogo” dentro do contexto de sala de aula.

Kim et al. (2018) referem que existem diferentes tipos de jogos dentro do ramo da gamificação, *os war games* (jogos de guerra), *simulation games* (jogos de simulações), *serious games* (“jogos sérios”), e *alternate reality games* (jogos de realidade alternativa). Para este estudo é relevante entender o conceito de *serious game* e de *simulation games*. Começando pelo final, o *simulation reality games* apresenta-se como uma simulação de um mundo real ou virtual (Kim et al., 2018). Segundo a definição presente, pode-se inserir *Assassins Creed* nesta categoria, sendo que este jogo tenta simular uma realidade histórica como forma de desenvolver uma narrativa construída e desenvolvida para o jogo. O conceito de *serious games* surge como um tipo de jogo que promove um desenvolvimento do conhecimento no mundo real:

Serious games for learning and education are games that are developed for the purpose of achieving learning and education objectives in the real world. Game players can learn while they are playing the game and have achieved the objectives when they successfully complete the missions in the game (Kim et al., 2018, pp.29-30).

No seguimento destes conceitos, pretende-se trabalhar a gamificação dentro da sala de aula pois esta promove um engajamento dos estudantes dentro do processo de aprendizagem (Kim et al, 2018). Neste sentido promoveu-se o desenvolvimento de duas experiências diferentes de gamificação dentro de sala de aula neste estudo, ambas subordinadas aos conceitos substantivos e metahistóricos que se pretendem trabalhar, estando assim o jogo associado diretamente ao processo de ensino aprendizagem, não sendo remetido ao papel de ferramenta para tornar a aula mais divertida e interativa. Utilizar-se-á então, principalmente, uma abordagem de gamificação

com um jogo analógico de autoria própria denominado “Caminho para o Renascimento”, seguido da utilização de um recurso digital *Assassins Creed II*, numa lógica de ecossistema híbrido.

Este estudo pretende promover a educação histórica através da gamificação e compreender se a pandemia e o uso recorrente do meio digital afetaram a abertura dos estudantes ao uso de tecnologias digitais em contexto de sala de aula. Se, num período anterior à pandemia, os estudantes recebiam de uma forma positiva os recursos digitais, será que essa tendência se mantém em 2022, dois anos depois do início deste período? Com a pandemia existiu uma exposição obrigatória dos estudantes e dos professores ao mundo digital, tendo estes de se expor excessivamente a esta nova realidade de ensino remoto emergencial. Apesar de ter encaminhado os professores no sentido de terem uma maior abertura ao uso de recursos digitais, existe a possibilidade de ter tido o efeito contrário nos estudantes. Este acabaram por ver os recursos que estes usavam para divertimento se tornarem elementos necessários para o trabalho relacionado com a escola, sendo dentro ou fora do período de aulas.

O facto de existirem dois jogos, um totalmente digital e outro que tem bases mais manuais e menos digitais, promove um ambiente propício para o levantamento de dados que permitam compreender como progrediu a visão dos estudantes quanto ao uso de recursos digitais dentro da sala de aula. No final da intervenção promover-se-á um momento de metacognição onde os estudantes terão a possibilidade de selecionarem qual dos momentos mais gostaram para entender se existe uma maior receptividade ao jogo *Assassins Creed II* ou o jogo “Caminho para o Renascimento”.

Capítulo 2- Intervenção Pedagógica Supervisionada- Metodologia de Investigação e Intervenção

Quadro Investigativo

A intervenção abordada neste relatório baseia-se na *Grounded Theory* segundo Lagarto (2017) e Kathy Charmaz (2006). O tratamento dos dados aqui analisados seguem esta metodologia, procurando com ela evitar determinados erros que podem surgir como a influência tendenciosa dos resultados, fruto de, por exemplo, experiências pessoais, evitar enveredar por processos *standard*, ouvir e respeitar as diferentes perspetivas dos estudantes, nunca assumindo nenhum dado *à priori* (Lagarto, 2017). Proceder-se-á então a uma recolha de dados que serão posteriormente tratados segundo a teoria referida que, segundo Charmaz (2006), “Grounded theory coding generates the bones of your analysis. Theoretical integration will assemble these bones into a working skeleton. Thus, coding is more than a beginning; it shapes an analytic frame from which you build the analysis.” (Charmaz, 2006, pp. 45-46).

Então, categorizou-se axialmente os dados recolhidos previamente começando a formar o referido esqueleto. Assim sendo, procedeu-se a uma seleção dos dados que se tornam relevantes para estudo.

Escola e Turma- Caracterização e Contextualização do Ambiente da Intervenção

A Intervenção Pedagógica Supervisionada retratada no presente relatório deu-se numa escola do distrito de Braga de ensino básico e secundário. Esta escola marca-se como a principal do seu agrupamento que engloba outros estabelecimentos de ensino, 12 no total, dentro da mesma cidade. A escola adotou iniciativas que veriam a interferir diretamente com o planeamento e funcionamento das aulas presentes na intervenção, como foi o caso do “10 minutos a ler”, que procurava promover a leitura na comunidade estudantil, dispensando por dia, rotativamente entre as aulas, 10 minutos para que os estudantes conseguissem ler um livro à sua escolha ao longo do ano letivo.

A turma onde se desenvolveu a Intervenção Pedagógica Supervisionada frequentava o décimo ano de escolaridade do curso de Línguas e Humanidades. Inicialmente a turma era composta por 25 estudantes tendo depois recebido mais 4 estudantes, dando um total de 29. No entanto, um dos estudantes acabara por ser transferido de turma, contabilizando um total de 28 estudantes. Destes estudantes, 9 eram do género masculino, enquanto as restantes 20 estudantes eram do sexo feminino.

Em termos comportamentais, a turma revelou uma progressão desde o princípio do ano letivo, havendo uma maior participação nas atividades de sala de aula, no entanto esta evolução foi fruto de um trabalho a longo prazo. Verificava-se, no primeiro período, bastante desinteresse pelas atividades propostas, havendo inclusive um aluno com um problema psicológico diagnosticado, conhecido como síndrome de oposição.

As estruturas curriculares

O mundo e sociedade muda com o tempo e compete à educação acompanhar essa mesma mudança. Ser um estudante na década passada não é o mesmo que ser um estudante atualmente. Compete aos professores e a todas as entidades responsáveis por a educação acompanhar as novas necessidades dos estudantes.

Definir o que é o currículo não é algo simples e pode-se encontrar várias definições, no entanto, segundo Roldão e Almeida (2018):

...se procurarmos defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, então podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar. (Roldão & Almeida, 2018, p.7).

Nos anos recentes, verifica-se uma pressão para que o currículo acompanhe as mudanças sociais que se têm verificado.

Esta mudança é caracterizada pela pressão social sobre a escola no sentido de, mais uma vez, ajustar/reconstruir o seu currículo e o modo de o gerir, na tentativa, historicamente sempre repetida, de ajustar a adequação da oferta às necessidades. (Roldão & Almeida, 2018, p.8).

No que toca à gestão curricular, esta também sofreu mudanças que tornam os professores um elemento mais ativo nas decisões curriculares (Roldão & Almeida, 2018). Existe a necessidade de responder a determinadas questões quando se elabora o currículo, “... o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridade, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão & Almeida, 2018). Estas decisões, anteriormente, eram tomadas de uma forma centralizada, tendo os gestores locais pouca autonomia (Roldão & Almeida, 2018). Apesar de, atualmente, ainda se estar num processo onde a tomada de decisão passa pelas instituições

centrais, assiste-se a uma descentralização que, tendencialmente, será cada vez maior, tornando assim escolas e professores ativos nas decisões do currículo (Roldão & Almeida, 2018). Assim as escolas e os professores tomam um papel ativo na decisão e na gestão curricular.

Para que se consiga administrar de uma forma mais eficaz a gestão curricular por parte do professor, é importante que se atente noutro documento, o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO). Este documento, segundo Martins et al. (2017) “afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” (p.8). Segundo o PASEO, é necessário que os estudantes desenvolvam áreas de competências, à saída da escolaridade obrigatória, que o promova como um cidadão capaz de olhar criticamente para o mundo e para a sua constante mudança, que entenda que o conhecimento não é um processo concluído e esteja aberto a esse novo saber, que respeite os valores da sociedade promovendo a inclusão respeitando a dignidade humana (Martins et al., 2017). As competências que este documento promove são uma interligação entre o conhecimento, as capacidades e as atitudes, não havendo uma hierarquia (Martins et al., 2017). Estas podem se agrupar nos seguintes pontos, segundo Martins et al. (2017):

- | | |
|---|--|
| → Linguagens e textos. | → Desenvolvimento pessoal e autonomia. |
| → Informação e comunicação. | → Bem-estar, saúde e ambiente |
| → Raciocínio e resolução de problemas. | → Sensibilidade estética e artística. |
| → Pensamento crítico e pensamento criativo. | → Saber científico, técnico e tecnológico. |
| → Relacionamentos interpessoais. | → Consciência e domínio do corpo. |

Face às áreas de competências acima inumeradas, deve-se proceder à análise individual de cada uma delas. Referente à **Linguagem e textos** pretende-se que os estudantes procedam a uma utilização eficiente da sua língua materna e estrangeiras, bem como símbolos afetos a estas, para uma mais eficiente expressão e compreensão oral, escrita ou em vertentes digitais (Martins et al., 2017). No que remete à competência de **Informação e comunicação**, defende-se que os estudantes devem ser capazes de desenvolver uma capacidade de seleção criteriosa de informação, bem como validar ou descrever fontes (Martins et al., 2017). Assim sendo também

se tem como objetivo o desenvolvimento de trabalho de grupo dentro dos estudantes, promovendo este trabalho em vários contextos e em diferentes plataformas. Para que o ponto referente ao **Raciocínio e Resolução de Problemas** encontre sucesso, os estudantes, recorrendo a uma panóplia diversificada de recursos, devem conseguir “gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas” (Martins et al., 2017, p.23), bem como gerir informações e “gerir” pesquisas (Martins et al., 2017, p.23). Para desenvolver o **Pensamento crítico e o pensamento criativo**, os estudantes devem ser capazes de se posicionar sobre um determinado assunto de uma forma informada e crítica, sendo que para isso necessitam observar e questionar logicamente as informações disponíveis e devem ser capazes de antecipar as consequências das suas decisões (Martins et al., 2017). Na procura de soluções para os problemas devem pensar “fora da caixa” para obterem ideias que possam ser aplicadas em diferentes situações (Martins et al., 2017). Numa dimensão mais cívica, à saída da escolaridade obrigatória, os estudantes devem trabalhar os seus **Relacionamentos interpessoais**. Segundo Martins et al (2017), a adaptação do comportamento face às situações que se encontram expostos os estudantes, bem como desenvolver um bom trabalho em equipa, promovendo valores como a empatia, a responsabilidade, a capacidade de negociar e argumentar desenvolvendo a sua multiperspetiva (entendendo as diferentes posições dos colegas) e o respeito são capacidades necessárias aos estudantes (Martins et al., 2017). Quanto à área de competência do **Desenvolvimento pessoal e autonomia**, é relevante que o estudante entenda que o conhecimento não é algo adquirido e terminado, assim promovendo a aquisição de novo conhecimento bem como a procura por consolidar e expandir o conhecimento já adquirido (Martins et al., 2017). Deve também traçar metas e objetivos a serem cumpridos desenvolvendo planos para atingir o que se propõe (Martins et al., 2017). Prevê-se ainda neste documento que os estudantes consigam agir de forma a promover o **Bem estar, a saúde e o ambiente**. Neste seguimento devem adotar atitudes no seu dia a dia que promovam uma alimentação saudável, a prática de atividade física mantendo sempre o respeito pelo ambiente e pela sociedade (Martins et al., 2017). A **Sensibilidade estética e artística** demonstra-se como uma das áreas de competências a serem desenvolvidas e trabalhadas pelos estudantes para que existe uma valorização das várias formas artísticas e para que esta seja observada de forma crítica, reconhecendo e respeitando também as diferentes culturas e a forma como esta influência a arte (Martins et al., 2017). Destaca-se ainda a área de competência sobre o **Saber científico, técnico e tecnológico**. Isto implica que os estudantes sejam capazes de um domínio científico que permita a participação em debates, que sejam capazes de utilizar diversos instrumentos de forma a

imaginar, criar ou utilizar “produtos ou sistemas” (Martins et al, 2017, p.29), tendo em consideração o contexto de introdução destes produtos ou sistemas e o seu formato, físico ou virtual. Deve também desenvolver metodologias de trabalho adequadas (Martins et al., 2017). Para concluir as áreas de competências que os estudantes devem desenvolver aquando da sua saída da escolaridade obrigatória, surge a **Consciência e o domínio do corpo**. Nesta área salienta-se que o estudante deve” ...compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos.” (Martins et al., p.30).

Num mundo onde se verifica uma mudança constante e rápida em muitos dos setores sociais, torna-se também necessário que os estudantes sejam capazes de desenvolver competências em articulação com essa mesma mudança. Segundo as propostas da OCDE no âmbito “The Future of Education and skills Education 2030”, existem desafios que se levantam devido à sociedade em constante mudança que rege a atualidade, nomeadamente a níveis ambientais, sociais e económicos (OECD, 2018). Preparar os estudantes para o futuro, nomeadamente para o ano de 2030, consiste então em desenvolver a capacidade destes de **criar valores, reconciliar tensões e dilemas, e assumir responsabilidades** (OECD, 2018). Em 2030 os estudantes devem pensar de uma forma crítica, mas criativa, de forma a desenvolver não só novos produtos materiais, mas também metodologias de trabalho colaborativo e, através de conhecimento, gerar novo conhecimento, arranjando soluções inovadoras para os problemas emergentes (OECD, 2018). Com a globalização do mundo, novas necessidades surgem. A mudança a níveis sociais questiona os cidadãos no sentido de encontrar respostas para problemas como os conflitos fruto das relações interpessoais e surge uma necessidade de integração e de gestão de conflitos provocados por ideias ou ideologias (OECD, 2018). É preciso que se assuma responsabilidades enquanto seres humanos individuais e entender que as ações de cada ser humano têm impacto (OECD, 2018). Portanto é necessário consciencializar e orientar os estudantes a desenvolverem estas competências na atualidade para que os objetivos para 2030 sejam atingidos.

Existe ainda outro documento que o professor deve levar em consideração. O Ministério da Educação (2022) português disponibiliza o documento Aprendizagens Essenciais para cada disciplina. Neste pode-se encontrar as competências que os estudantes devem desenvolver quando se trabalha os conceitos substantivos. Explicita-se então neste documento linhas orientadoras para os professores. Disponibilizam-se os temas e subtemas a serem trabalhados em contexto de sala de aula. Isto não significa que o professor se encontra restringido. As

Aprendizagens Essenciais permitem que o professor trabalhe com a turma consoante as suas necessidades, não sendo assim um documento prescrito, mas sim orientador. Neste relatório as aprendizagens essenciais forneceram o fio orientador para o desenvolvimento da realidade histórica substantiva, tendo depois se optado por adotar uma estratégia assente numa abordagem de gamificação, demonstrando assim que o professor não está restringido pelas aprendizagens essenciais.

Implementação da Intervenção Pedagógica Supervisionada

A intervenção aqui relatada, desenvolveu-se ao longo de 7 tempos de 50 minutos para a sua realização. Estes tempos dividiram-se em 5 aulas (duas de 100 minutos e outras três de 50 minutos). Apesar de estar planeada inicialmente para apenas 4 aulas, problemas técnicos relacionados com o computador e o projetor deram origem à necessidade de alargar a intervenção para mais 50 minutos. Todos os materiais produzidos passaram pela supervisão da professora orientadora-cooperante e a professora supervisora-orientadora.

Optou-se pelo conceito metahistórico de tempo-mudança para trabalhar com os estudantes. No entanto emergiu ainda a necessidade de trabalhar o seu desenvolvimento de narrativas. Em termos substantivos trabalhou-se o Renascimento que se insere no tema “A abertura europeia ao mundo- mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores no século XV e XVI” (AE, 2022), mais especificamente no subtema “A reinvenção das formas artísticas” (AE, 2022). Interligando-se com estes conceitos surge também o conceito de gamificação. Através de publicações como as de Gago, Cantanhede e Torrão (2021), Trindade e Carvalho (2019), Kim et al. (2018) entre outros autores, desenvolveu-se uma lógica de gamificação que pretende relacionar o conceito digital e tradicional de jogo, não estando dependente da sua vertente digital. Existem então dois jogos que se exploraram nas aulas lecionadas, um denominado “O caminho para o Renascimento”, de autoria própria, e a exploração do jogo *Assassins Creed II* por este se passar em Florença no período renascentista.

Sendo assim, a *major question* desta intervenção é “Como os estudantes projetam o conceito metahistórico de tempo-mudança aplicado ao Renascimento Italiano adotando uma abordagem de gamificação”. Aliar-se-á ainda a procura de respostas para as seguintes questões:

- 1- Quais as ideias prévias dos estudantes face aos conceitos substantivos de Renascimento, humanista, antropocentrismo, classicismo e naturalismo, bem como face ao conceito metahistórico de tempo-mudança.
- 2- Através da adoção da abordagem de gamificação é possível promover a reflexão dos estudantes face à mudança?
- 3- Pode-se relacionar o trabalho de conceitos metahistóricos com a abordagem de gamificação ou apenas interpretar esta como ferramenta de trabalho de conceitos substantivos?
- 4- Estarão os estudantes mais abertos a uma abordagem digital ou tradicional da gamificação?

Atendendo às questões atrás elaboradas, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- 1- Aferir as ideias prévias dos estudantes face aos conceitos substantivos e metahistóricos referentes à intervenção deste relatório.
- 2- Compreender a reflexão histórica do conceito de tempo-mudança numa abordagem de gamificação.
- 3- Avaliar as ideias dos estudantes face aos conceitos substantivos e metahistóricos numa abordagem de gamificação inscrita num ecossistema híbrido.

Para desenvolver a abordagem de gamificação, os estudantes foram recompensados pela sua participação nas tarefas propostas pelo jogo “Caminho para o Renascimento”. Com a entrega de pequenos *Kit-Kats* todos os estudantes foram premiados pelo seu desempenho. No entanto, de forma a promover a competitividade entre os estudantes, característica que está ligada à aplicação da lógica da gamificação (Gago & Cantanhede & Torrão, 2021), foram coletados prémios para serem entregues ao pódio dos três estudantes com o melhor desempenho no *Quiz* e nas tarefas propostas para trabalho de casa. Os prémios distribuídos consistiram em duas bolas de futebol assinadas por um jogador profissional de futebol e um livro com a coletânea completa das obras de William Shakespeare.

Na tabela seguinte projeta-se a organização das aulas, bem como das tarefas realizadas em cada uma delas. Pode-se também dividir a intervenção em 9 momentos. O primeiro momento prende-se com o levantamento das ideias prévias. O segundo momento reflete a elaboração de um esquema em grande grupo de turma trabalhando, através da análise de fontes, os conceitos de humanismo, classicismo, antropocentrismo, naturalismo e ainda se recordava o conceito de

mecenas. No momento seguinte teve lugar a realização das fichas de trabalho em grupos previamente definidos. No quarto momento iniciou-se o trabalho segundo a lógica da gamificação, com o jogo “Caminho para o Renascimento”, tornando assim a implementação do jogo *Assassins Creed II* o seguinte momento. No sexto momento procedeu-se ao primeiro momento de metacognição, seguindo-se o *Quiz* e a entrega dos prémios. Para concluir, o nono e último momento foi dedicado ao segundo momento metacognitivo, com a elaboração, em grupo, de uma obra renascentista por parte dos estudantes.

Tabela 1- Planeamento das aulas e respetivas tarefas.

Aula:	Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3	Recursos
0	Levantamento de ideias prévias.			-Ficha de ideias prévias.
1 (100 minutos)	Elaboração de um esquema intitulado: “Renascimento, o início. (30 minutos)	Realização das fichas de trabalho colaborativo. (50 minutos)		-Computador -Powerpoint -Fichas de Trabalho.
2 (50 minutos)	Início do jogo “Caminho para o Renascimento” (35 minutos)	Preparação para o trabalho de casa pedido aos estudantes. (5 minutos)		-Computador -Powerpoint -Jogo “Caminho parao Renascimento.
3 (100 minutos)	Conclusão do jogo “Caminho para o Renascimento” (50 minutos)	Início e conclusão da exploração do jogo “ <i>Assassins Creed II</i> ”. (25 minutos)		-Computador -Jogo “Caminho para o Renascimento”. -Jogo “ <i>Assassins Creed II</i> ”.
4 (50 minutos)	Ficha de metacognição. (30 minutos)	Quiz sobre o lecionado nas aulas. (15 minutos)		-Computador -Internet -Telemóveis -Quiz
5 (50 minutos)	Entrega dos prémios. (10 minutos)	Elaboração de obras renascentistas. (30 minutos)	Preparação do trabalho de casa proposto aos estudantes.	- Prémios -Plasticiona -Telas -Palitos -Lápis de cor.

Capítulo 3- Intervenção Pedagógica Supervisionada- Apresentação e Análise de Dados

A partir deste capítulo adotar-se-á a utilização da primeira pessoa do plural. Se até aqui apenas apresentei a Intervenção Pedagógica Supervisionada, a apresentação dos materiais produzidos, bem como a análise dos dados foi fruto de um trabalho coletivo dentro do núcleo de estágio, onde se inserem os colegas, a professora cooperante e a professora supervisora, parecendo mais acertado adotar um “Nós” em vez de um “Eu”. Será importante realçar que todos os nomes representativos dos estudantes são fictícios.

Levantamento das ideias prévias dos estudantes

Seguindo os princípios da aula-oficina proposta por Isabel Barca (2004), procedemos a um levantamento das ideias prévias dos estudantes face aos conceitos substantivos e metahistóricos abordados, bem como à visão que os estudantes têm sobre a gamificação aplicada em sala de aula. Para isso desenvolvemos uma ficha de ideias prévias (Apêndice 1) que pretendia entender as *missconceptions* dos estudantes. Este momento pretende responder à primeira questão investigativa proposta no capítulo anterior.

Para este momento da aula dividimos a ficha em 3 grupos em que era pretendido realizar a recolha de ideias acerca dos conceitos metahistóricos, depois os conceitos substantivos e finalmente acerca da gamificação. Num primeiro grupo de questão levantaram-se as ideias dos estudantes face ao conceito de mudança. Inicialmente, numa primeira questão, propusemos que os estudantes refletissem sobre a importância dada à ciência e à religião na Idade Média e na atualidade, posteriormente questionamos os estudantes sobre a evolução da medicina, se esta seria fruto dos avanços obtidos nos últimos 122 anos ou se seria um processo de mudança mais longo. Para isso selecionamos duas fontes sobre a gripe espanhola e o uso de máscaras em 1918 (fonte iconográfica) e outra sobre a origem da palavra “quarentena” na Idade Média/Moderna (fonte escrita), fazendo assim a ponte para o presente e a forma como se combateu a pandemia da Covid-19. No seguimento da ficha, os estudantes foram convidados a trabalhar a questão temporal, nomeadamente dos séculos históricos, afirmando se concordavam, ou não, com a datação do início do século XX com o princípio da I Guerra Mundial.

Na questão número 4, apresentamos aos estudantes duas fontes, uma iconográfica com a escultura “David” de Miguel Ângelo, bem como uma fonte escrita sobre a reflexão de Jean Michel Casa sobre a figura de Leonardo da Vinci como um humanista. Neste momento almejava-se que

os estudantes realizassem uma narrativa desenvolvendo os conceitos de **Humanismo, naturalismo, antropocentrismo, classicismo e Renascimento**, conceitos presentes no documento referente às Aprendizagens Essenciais.

Conclui-se a ficha de levantamento de ideias prévias com uma proposta de pensamento acerca da aplicação dos jogos a um contexto de sala de aula, seguindo as ideias apresentadas por Trindade e Carvalho (2019).

Análise e categorização das ideias prévias dos estudantes

Posteriormente ao levantamento das ideias prévias dos estudantes, procedemos à análise destas de forma a apurar e desafiar as necessidades dos estudantes. Neste sentido categorizamos as ideias, dividindo-as em grupos, tendo em conta a que conceito se referem as ideias que estão a ser trabalhadas. Então categorizamos as ideias referentes ao conceito de Mudança, Tempo, Humanismo, naturalismo, antropocentrismo, classicismo e Renascimento.

As ideias presentes nas respostas dos estudantes, na questão que tinha como objetivo permitir compreender como estes pensavam conceito de Mudança, fizeram emergir 3 categorias. A primeira destas é referente a um estudante que responde com “Não sei”. Outros estudantes revelam nas suas respostas ideias que se prendem com uma visão de evolução, progresso linear. A maioria dos estudantes apresentou ideias que a mudança ao longo do tempo é cumulativa. Atente-se nos seguintes exemplos:

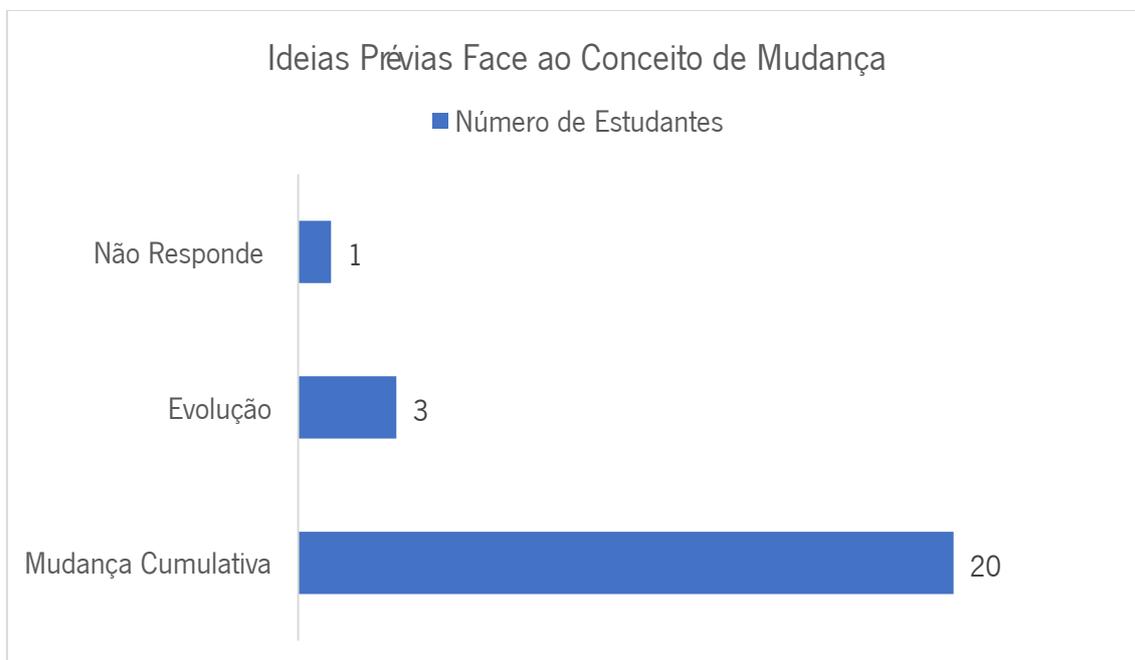
Mafalda: “Sim. A medicina vem sempre evoluindo, e na atualidade vemos métodos em que já foram usados há muito tempo. Atualmente temos a medicina avançada principalmente com a ajuda da ciência e da tecnologia. O desenvolvimento da ciência nos séculos XIX e XX, pode ter adiantado em muitos aspetos da atualidade, assim também ajudando na evolução”.

Como já referido, a maioria dos estudantes apresentou ideias que a mudança ao longo do tempo é cumulativa. Como é possível ler nas palavras destes estudantes:

Sofia: “Concordo, tudo o que se aprendeu nesses dois séculos é muito importante para a medicina da atualidade, os médicos tiveram que arranjar vários métodos que funcionassem.”

Diego: “Sim. Acho que tudo o que descobrimos até hoje tem também mérito das gerações passadas que desenvolveram teorias e técnicas que embora tenham sido melhoradas, surgiram deles, como é o caso da máscara e da quarentena.”

Gráfico 1- Categorização das ideias prévias face ao conceito metahistórico de Mudança.



Categorizadas as ideias prévias face ao conceito de Mudança, procedemos à categorização das ideias dos estudantes face ao conceito metahistórico de Tempo Histórico. Para realizarmos este levantamento recorreremos à questão “Parece-te possível que o século XIX tenha sido concluído em 1918 (fim da Primeira Guerra Mundial) ou achas que se conclui noutra data? Justifica.”.

As ideias que surgiram acerca deste conceito metahistórico foram agrupadas em 6 categorias, sendo a primeira igual à do conceito metahistórico anterior onde o estudante responde “Não sei”. No seguimento temos ideias prévias que se agrupam na categoria “vazio” onde os estudantes revelam ideias vagas e sem justificação que as sustente. **Exemplo:** “Sim porque com o fim da Primeira Guerra Mundial inicia-se outro século.” (Helton).

Seguindo a análise das ideias prévias surgiu a categoria que designamos por cronologia para agrupar as ideias prévias que refletem uma visão matemática do tempo, isto é, consideram o final do século XIX como 1900/1901. Relata-se em seguida alguns exemplos:

David: “Não, para mim termina no ano 1901, pois um século só tem 100 anos, independentemente da situação e também acho que terminou em 1900.”.

Diana: “Não. A 1ª Guerra Mundial foi um acontecimento muito marcante, mas o século XIX já tinha terminado. Não só pelas datas não fazerem sentido, mas também porque considero que embora os acontecimentos do séc. XIX tenham em certa parte levado à guerra, esta só acontece no séc. XX.”.

Na categoria de significância temporal inseriram-se as ideias prévias em que os estudantes que revelavam uma tentativa de atribuir aos eventos históricos uma importância temporal, exemplificado com ideias dos estudantes:

Paulo: “Depende do ponto de vista. Se calhar sim por se ter fechado uma época terrível e reiniciar uma melhor. Isto se estivermos a considerar apenas o momento histórico que se viveu.”.

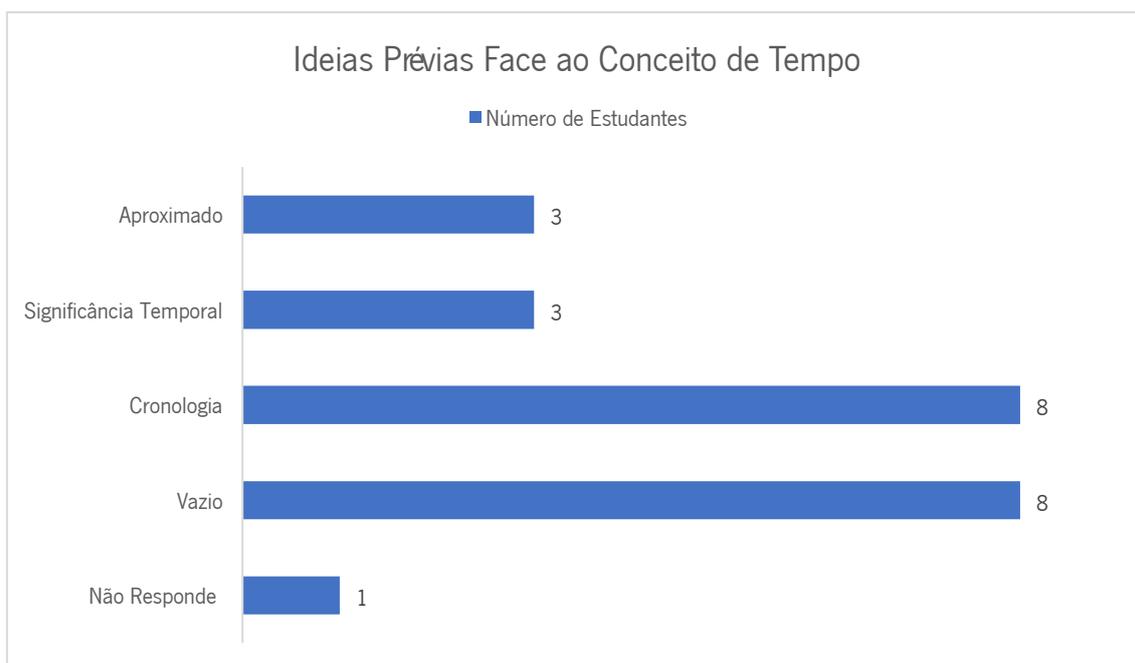
Bernardo: “Acho que é possível o século XIX acabar em 1918 porque depois da guerra e da peste talvez quisessem começar do início e deixar para trás aquele mal.”.

Por fim, três estudantes revelaram ideias prévias que reunimos na categoria “aproximado”. Aqui os estudantes revelam ideias muito do que pode ser considerado como conceito histórico atendendo ao ano de escolaridade, fazendo uma associação entre o conceito de tempo e de mudança, como refletem as seguintes ideias:

Roger: “Sim, parece-me possível pois a primeira Guerra Mundial teve um impacto tão grande que quando chegou o fim as coisas começaram a mudar e houve assim uma mudança de século.”.

Cláudia: “Parece-me que sim, devido ao fim de algo tão cruel e enorme como o fim da Primeira Guerra Mundial, parece-me bastante possível que o século termine aí, pois foi o fim de um grande sofrimento. Pode-se considerar o fim de um século negro.”.

Gráfico 2- Categorização das ideias prévias face ao conceito metahistórico de Tempo.



Face aos conceitos substantivos decidimos levantar as ideias prévias de Humanismo, Naturalismo, Antropocentrismo, Classicismo e Renascimento, todos presentes no documento referente às Aprendizagens Essenciais. Para isso foi pedido que os estudantes elaborassem uma narrativa onde utilizassem e refletissem sobre os conceitos apresentados. Para a análise das ideias prévias dos estudantes consideramos que seria importante definirmos o que entendemos como conceito histórico cada um dos conceitos substantivos já referidos. Apresentamos no quadro 1 essas definições-referência.

Quadro 1- Definição dos conceitos substantivos.

Conceito	Definição
Humanismo/Humanista	“Em sentido estrito, é o letrado profissional, geralmente eclesiástico e/ou universitário, que, nos séculos XV e XVI, se esforça por ressuscitar as línguas e as letras (poesia, teatro, história, filosofia, retórica) da Antiguidade Clássica procurando harmonizar o legado greco-romano com os valores morais do cristianismo, de modo a formar homens cultos e virtuosos.” (Rosas, Jesus & Couto, 2021, p.59).
Naturalismo	“Teoria e atitude filosófica e estética que valoriza a observação e a imitação da Natureza”. (Rosas, Jesus & Couto, 2021, p.67).
Antropocentrismo	“Conceção segundo a qual o Ser Humano está no centro do universo. Como o ser mais perfeito da Criação, o Ser Humano define-se pelo seu poder ilimitado de descoberta e de transformação.” (Rosas, Jesus & Couto, 2021, p.59).
Classicismo	“Tendência estética característica do Renascimento que considera os valores clássicos latinos e gregos (nas artes e na literatura) como modelos a imitar.” (Rosas, Jesus & Couto, 2021, p.67).
Renascimento	“Movimento cultural surgido em Itália, em finais do século XIV, que muito valorizou o ser humano e a cultura da Antiguidade Clássica greco-romana. “(Gago, Cantanhede & Torrão, 2022, p.53).

Procedemos à análise das ideias prévias dos estudantes atendendo a estas definições - referência. Assim, apresentamos nas tabelas seguintes as diferentes categorias que emergiram da análise das ideias prévias dos estudantes para cada um dos conceitos substantivos. Para não ser repetitivo nem nos alongarmos, optamos por definir apenas uma vez cada uma das categorias, conforme estas emergiram. Surgem então 6 categorias em que se agruparam as ideias prévias dos estudantes. A primeira categoria engloba os estudantes que não responderam à questão. Os estudantes que apresentam respostas onde que não atendem ao questionado ou que não apresentam coesão lógica enquadram-se na categoria “Incoerente”. As respostas que incidem sobre redundâncias fazem surgir a categoria “Tautologia” e as respostas que refletem uma ideia

perpetuada pela sociedade dão origem à categoria “Senso Comum”. A categoria “Aproximado” insere as respostas que demonstram ideias próximas à definição-referência, com a ausência de alguns pontos chave. Por fim, as ideias que se assemelham à definição-referência inseriram-se na categoria “Histórico”.

Quadro 2- Exemplo de categorização do conceito de Humanismo.

Categoria	Exemplo
Incoerente	“O Humanismo é a arte e a ciência.”. (José)
Tautologia	“...está representado o humanismo logo o ser humano.”. (Vasco)
Senso Comum	“Humanismo é a filosofia que coloca os humanos nas principais coisas.”. (Nuno)
Aproximado	“...o humanismo foram os movimentos artísticos principais para esta renovação.”. (Valéria)

Quadro 3- Exemplo de categorização do conceito de Naturalismo.

Categoria	Exemplo
Incoerente	“...tipos diferentes de artes que ao longo do tempo surgiram.”. (Miguel)
Tautologia	“O naturalismo é algo que é criado ao seu natural.”. (Hugo)
Senso Comum	“O naturalismo pode dizer-se que é a representação real do corpo”. (Carina)
Aproximado	“A arte que antes era pouco realista passa a ser mais naturalista e realista.” (Carla)

Quadro 4- Exemplo de categorização do conceito de Antropocentrismo.

Categoria	Exemplo
Incoerente	“Tinham no centro do mundo Deus, ou seja, antropocentrismo.”. (Cristina)
Tautologia	“...foi usado (na arte) o ...antropocentrismo.”. (Digna)
Senso Comum	“Descoberta que Deus não era o centro.”. (Isabel)
Aproximado	“...foram criadas obras por artistas...colocando o Homem no centro de tudo.”. (Renato)
Histórico	“...surge também uma nova teoria, o antropocentrismo, que retira Deus do centro de mundo (teocentrismo) e colocava lá o Homem. Esta teoria passa a deixar que o Homem fosse o principal elemento.”. (Hélder)

Quadro 5- Exemplo de categorização do conceito de Classicismo.

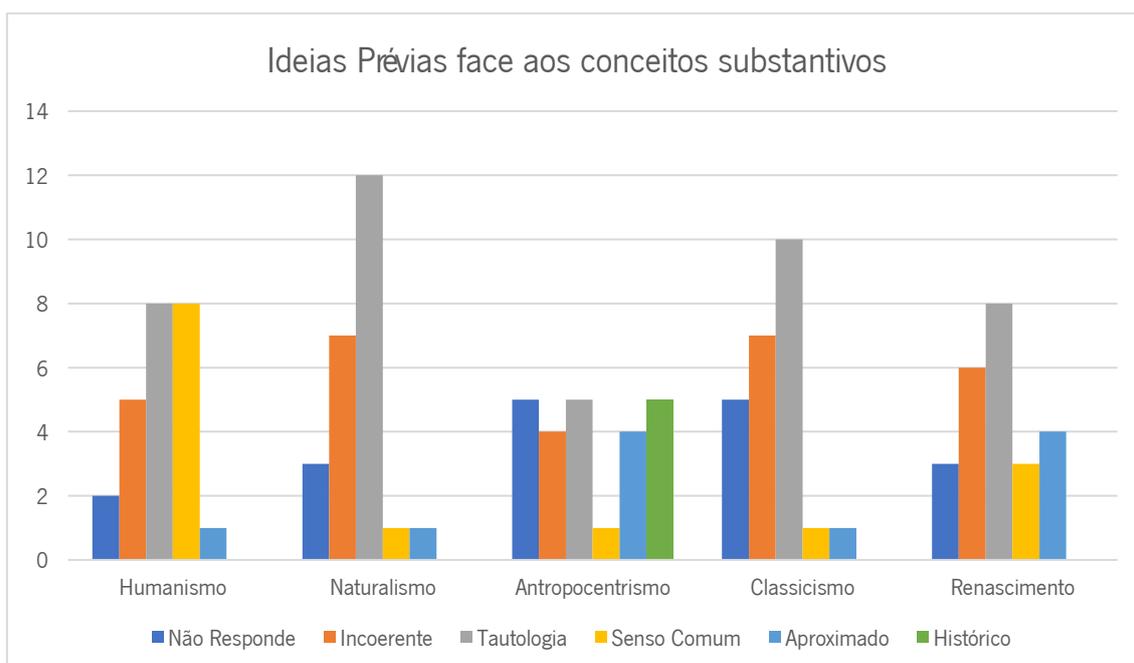
Categoria	Exemplo
Incoerente	“O classicismo é uma arte.”. (Jorge)
Tautologia	“Classicismo- Clássico.”. (Tiago)
Senso Comum	“O classicismo é uma arte.”. (Micaela)
Aproximado	“O Classicismo refere-se à importância que a Antiguidade Clássica tem.”. (Luís)

Quadro 6- Exemplo de categorização do conceito de Renascimento.

Categoria	Exemplo
Incoerente	“Nela (arte) encontramos também características...do Renascimento.”. (Daniel)
Tautologia	“Nas épocas...do Renascimento foram criadas obras por artistas.”. (Bruno)
Senso Comum	“O renascimento é um movimento histórico.” (Elisabete).
Aproximado	“Na época do Renascimento muitas coisas evoluíram, uma das que mais evoluiu foi a arte.”. (Manuel)

No gráfico 3 apresentamos a distribuição de frequência das ideias prévias dos estudantes acerca dos conceitos substantivos por categorias. Como podemos observar, a maioria das ideias dos estudantes situam-se nas categorias designadas por "Incoerente" e "Tautologia", havendo uma menor frequência de ideias consideradas nas categorias de "Senso Comum" , "Aproximado" e "Histórico".

Gráfico 3- Ideias Prévias dos estudantes face aos conceitos substantivos.



Quando analisamos as narrativas históricas que foram solicitadas para o levantamento das ideias prévias dos estudantes face aos conceitos substantivos denotamos dificuldades na elaboração da narrativa, havendo muitas frases soltas e sem ligações entre elas. Outros estudantes limitam-se apenas a apresentar uma lista com os conceitos e a definição à frente. Neste sentido sentimos a necessidade de trabalhar o desenvolvimento de narrativas ao longo das aulas referentes à Intervenção Pedagógica Supervisionada. Para isso prepararam-se materiais e tarefas que promovessem o desenvolvimento de textos escritos.

Momentos e tarefas das aulas

Após termos analisado as ideias prévias dos estudantes preparamos os materiais e planeamos as aulas de forma a atender às necessidades reveladas pelos estudantes. No decorrer das 5 aulas disponibilizadas pela professora cooperante foram implementadas tarefas nos vários momentos das aulas, como se encontra descrito na tabela da página 19.

Momento 1- Elaboração do esquema “Início do Renascimento”.

Esta tarefa consistiu na elaboração de um esquema síntese com os estudantes, resultando este da análise de fontes previamente selecionadas e disponibilizadas no suporte *Powerpoint*. Neste esquema pretendemos trabalhar os conceitos substantivos de classicismo, antropocentrismo e naturalismo, bem como recordar o conceito de mecenato e mecenas.

A primeira fonte apresentada consistia num mapa da Europa no período romano, onde estavam destacados os territórios pertencentes ao império. Foi então perguntado aos estudantes o que representava a fonte e onde se situava a capital do Império Romano, respondendo estes corretamente. Perguntou-se então aos estudantes quais as duas culturas dominantes neste período, obtendo-se oralmente a resposta “Grego e Romano”. Analisaram então estas duas culturas tendo os estudantes destacado a arte e a filosofia, onde o Ser Humano era o centro do mundo, clarificando assim o conceito de antropocentrismo e humanismo. Continuando a análise de fontes, apresentou-se uma frase de Erasmo de Roterdão onde este apelida o período que designamos “Idade Média” como um período adormecido. Esta referência está presente na obra “Cartas” de 1527. Pergunta-se então aos estudantes o que seria este período de forma a desmistificar o conceito de “Idade das Trevas” que um estudante apresentou nas suas ideias prévias. Os estudantes entenderam que no Renascimento existe uma valorização da cultura greco-romana e que o período de sonolência representa a Idade Média, que está entre o período clássico e o período renascentista. Trabalhou-se assim o conceito de Classicismo. Recordou-se, através da

análise da arte e cultura gótica, que a Idade Média não foi um período de estagnação ou recuo na cultura face à cultura greco-romana. Neste momento refletiu-se com os estudantes sobre os motivos que possam ter levado a este movimento ter surgido nas cidades italianas, sendo que os estudantes concluíram que era resultado das evidências e influências presentes pelo facto de ser o território capital do império. Na sequência da análise territorial foi apresentado um mapa onde são situados vários humanistas tendo os estudantes concluído que o Renascimento não foi um movimento único italiano, mas sim que tomou proporções noutros pontos da Europa. Um dos humanistas representados na fonte era Erasmus, sendo que os estudantes conseguiram fazer a ligação com a fonte anterior, entendendo que os autores apresentados faziam parte do movimento renascentista. Após a contextualização espacial, procedeu-se à análise de uma cronologia onde se destacaram vários eventos que surgem no período renascentista, como a reforma protestante e a contrarreforma. É então perguntado aos estudantes se estes consideravam o princípio da reforma protestante (1517 segundo a cronologia apresentada) pode marcar o início do XVI. As respostas dos estudantes seguem uma lógica cronológica e matemática, afirmando que o século XVI começa em 1500 ou 1501. Concluiu-se assim a análise das fontes apresentadas no primeiro *slide* partindo-se então para o segundo onde se pretendeu trabalhar o conceito de humanista e naturalismo. Para isso foram apresentadas quatro fontes. A primeira da autoria de Filipe Lima, um historiador atual, que na sua obra “A arquitetura e a cidade tratadística do Renascimento italiano”, publicada em 2007, afirma que “...a maioria dos alunos e professores que frequentavam estas universidades (incluindo as italianas) eram membros do clero. “Homens de letras”, como se autodenominavam os professores clérigos, dedicavam-se menos às ciências humanas, ao contrário dos chamados “humanistas” (*Humanistae*)...” (Lima, 2007, p.24).. Perguntou-se aos estudantes qual a grande mudança entre os clérigos e os humanistas, chegando-se assim à conclusão de que os humanistas partilhavam a ideia do antropocentrismo e valorizavam as ciências humanas. A segunda fonte apresentada neste slide tratava-se de uma fonte primária de Nicolau Maquiavel:

A noite tomba e eu regresso a casa. Penetro na minha biblioteca e entro no território dos Antigos: eles acolhem-me com afabilidade e eu devoro o alimento que é meu por excelência e para o qual nasci; lá, não tenho qualquer vergonha de confrontá-los e interrogá-los sobre os motivos das suas ações. Devido à sua humanidade, eles respondem-me. (Maquiavel, [1532]2010).

Os estudantes foram capazes de interligar o humanismo com o classicismo após perguntas orientadoras feitas pelo professor. As duas últimas fontes potenciaram o desenvolvimento do conceito de naturalismo, tratando-se a primeira fonte num excerto de Vasari “Creio não me afastar da verdade ao dizer que a arte deve a sua origem à própria Natureza, que o Mundo ofereceu o primeiro modelo e que o mestre foi esta divina inteligência que nos torna superiores aos outros animais e mesmo semelhantes a Deus, se é permitido dizê-lo.” (Vasari, [1550]2011, p.43). Perguntou-se aos estudantes o porquê da palavra Natureza estar escrita em letra maiúscula, ao que os estudantes, analisando o resto da fonte, concluíram que o movimento renascentista valoriza a natureza. Os estudantes mobilizam os dois conceitos para analisarem a obra de Sandro Botticelli, “A primavera” (1477-1482).

Finalizado o trabalho de alguns dos conceitos substantivos que se encontram presentes nas Aprendizagens Essenciais, articulamos com a realidade estudada os conceitos de mecenas e mecenato. Para isso, os estudantes refletiram sobre o seguinte excerto da fonte proposta de autoria de Filipe Lima (2007):

A interação entre os povos e culturas no norte italiano era enorme devido às relações comerciais. Veneza, Gênova, Livorno e Florença desempenharam um papel de liderança no que foi chamado de revolução comercial do século XIV. Com o comércio, surgiu a classe burguesa, financiadores do conhecimento e da arte, que tendiam a romper com a tradição do passado medieval e, modelado na Antiguidade clássica, desenvolver uma nova forma de ver o mundo... (Lima, 2007, p.24).

Pretendemos que os estudantes fossem capazes de relacionar a emergência da burguesia com o desenvolvimento artístico através do mecenato, conceito definido através de uma fonte onde se encontrava o busto de Caio Mecenas, com uma pequena biografia na legenda sobre este “mecenas” romano que deu origem ao conceito. Para concluir o trabalho deste conceito, analisaram-se com os estudantes as pinturas “Miguel Ângelo oferece a Lourenço, o Magnífico, um fauno esculpido por si” produzida por Vannini em 1635 e “Francisco I recebe a Sagrada Família, de Rafael, no Palácio de Fontainebleau” de Anciet, obra elaborada entre as datas de 1814 e 1826.

Figura 2- Slide 4 do Powerpoint.



Miguel Ângelo oferece a Lourenço (Medici), o Magnífico, uma fauno esculpido por si - Ottavio Vannini, 1635

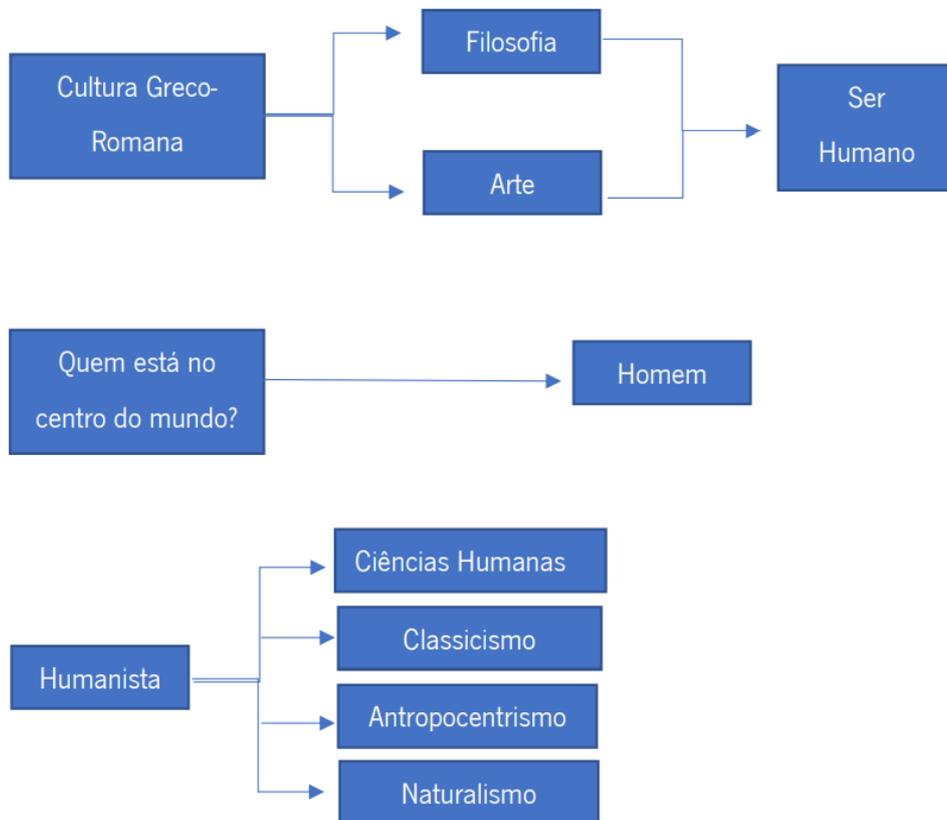


Francisco I recebe a sagrada família, de Rafael, no palácio de Fontainebleu - Anciet, 1814-1826.

Perante estas duas obras pediu-se aos estudantes que relacionassem o que estava representado com o conceito de mecenas. Estes concluíram que Lourenço de Medici era mecenas de Miguel Ângelo e seria essa a razão de estes estar a ser apresentado com um fauno. No caso da segunda fonte, os estudantes conseguiram fazer a ligação de Mecenas-Artista ente Francisco I e Rafael.

Para sintetizar a informação trabalhada elaborou-se um esquema com os estudantes para que estes ficassem com este registo nos seus apontamentos. O esquema continha palavras-chave para fomentar a compreensão dos conceitos de classicismo, antropocentrismo, Humanismo e naturalismo, bem como a interligação entre estes conceitos.

Figura 3- Esquema síntese.



Momento 2- Trabalho colaborativo

Neste momento de aula procurou-se que os estudantes construíssem o seu conhecimento através da análise de fontes, de forma colaborativa, em que os estes foram divididos em grupos previamente definidos. Numa tentativa de ordenar os grupos consoante as particularidades de cada estudante, organizamos este momento para que existisse efetivamente uma necessidade de interagida, colocando estudantes com características complementares no mesmo grupo. Apesar do professor estar disponível para esclarecer dúvidas, pretendíamos que os estudantes trabalhassem de uma forma autónoma para que o conhecimento que construíssem fosse mobilizado no momento 3.

A turma foi dividida então em 8 grupos de trabalho, em que cada um estaria responsável por trabalhar um tema característico do Renascimento. As fichas de trabalho propostas procuravam trabalhar então os seguintes temas:

- Arquitetura Exterior Renascentista (Apêndice 2).
- Arquitetura Interior Renascentista (Apêndice 3).
- O Humanismo Científico (Apêndice 4).
- O Humanismo Filosófico (Apêndice 5).
- A Literatura Renascentista (Apêndice 6).
- O Início do Renascimento (Apêndice 7).
- A Escultura Renascentista (Apêndice 8).
- A Pintura Renascentista (Apêndice 9).

Assim sendo, torna-se relevante descrever cada uma destas fichas de trabalho. Apesar dos temas díspares, procuramos seguir a mesma lógica em todas as fichas. Através da análise de fontes, os estudantes deveriam refletir sobre a mudança histórica visível, analisando os fatores que se mantiveram e aqueles que mudaram, elaborando posteriormente uma narrativa sobre esta mesma mudança para trabalhar uma das competências específicas da História, a construção de narrativa histórica, uma vez que na recolha das ideias prévias observamos que os estudantes tiveram dificuldades. De frisar que estas narrativas permaneceram com os estudantes e tiveram como objetivo a preparação para o jogo a desenvolver no momento seguinte. Elaboramos então três modelos distintos de fichas de trabalho, adaptando cada uma ao tema selecionado para ser trabalhado pelos estudantes.

Modelo 1

No primeiro modelo podem-se enquadrar as fichas referentes à arquitetura (exterior e interior), à escultura, à pintura e contextualização do Renascimento. Este modelo dividiu-se os exercícios propostos em dois.

O primeiro exercício pretendia que os estudantes trabalhassem sobre os aspetos técnicos da temática em estudo. Através da análise das fontes disponibilizadas, os estudantes deveriam preencher um quadro comparativo atendendo à informação presente nas fontes disponibilizadas. Na primeira coluna do quadro surgem as fontes que deveria ser fruto de comparação, podendo ser do mesmo estilo artístico ou diferentes. Por exemplo, pediu-se uma comparação entre uma obra pertencente ao estilo gótico e outra ao estilo renascentista. Na segunda coluna, os estudantes deveriam analisar os fatores ou características que se mantêm entre as duas obras para que, na terceira coluna, analisem o oposto, as características que mudam.

O segundo exercício consistiu no trabalho da elaboração de narrativa histórica. Consoante o tema trabalhado, os estudantes tiveram de elaborar uma narrativa onde atendessem à relação entre o conceito metahistórico de mudança e os conceitos em estudo, refletindo sobre uma afirmação ou respondendo a uma pergunta. Por exemplo:

-A arquitetura renascentista é um processo apenas de mudanças? Justifica a tua resposta.

Com esta questão pretendíamos que os estudantes refletissem sobre o processo de mudança presente na arquitetura renascentista. Apesar de existirem efetivamente mudanças relevantes na arquitetura renascentista, houve a transação de influências inspiradas em períodos passados, como é o caso do conceito de classicismo ou ainda a construção de edifícios religiosos subordinados à Igreja Cristã, como acontecia no período Gótico.

Um outro exemplo de desafio para a construção de narrativa histórica:

- Atendendo a todas as fontes, comenta a seguinte afirmação. “A escultura, no renascimento, deixa de ser um adereço da arquitetura para ganhar importância por si só.”

Neste exercício almejávamos que os estudantes analisassem a mudança presente na escultura renascentista que, face aos períodos passados, ganha uma importância e relevância enquanto arte independente. Por exemplo, no período clássico a escultura estava profundamente dependente da arquitetura, sendo um complemento desta, enquanto no Renascimento a arte escultórica ganha valor por si mesma.

Mais um desafio de construção de narrativa histórica:

- Comenta a seguinte afirmação, atendendo a todas as fontes. “Giotto já não é Gótico, mas sim um proto-renascentista, ainda havendo muitas diferenças para os grandes artistas renascentistas.”

Neste exercício os estudantes deveriam refletir sobre a conceção proto-renascentista quando se menciona Giotto. Este artista marca uma transição entre o gótico e o Renascimento.

E segue o exemplo de mais um desafio para construção de narrativa histórica:

- Atendendo a todas as fontes comenta a seguinte afirmação. “A pintura renascentista representa uma mudança face ao gótico, no entanto não se verifica mais mudanças desde o seu início.”

Esta afirmação encontra-se propositadamente errada. Da mesma forma que um grupo deveria refletir sobre as transformações dentro do movimento renascentista, com Giotto e artistas

posteriores, também aqui era pedido uma análise dessa mesma mudança. Os estudantes deveriam refutar a segunda parte da afirmação interligando a mudança ao longo do Renascimento.

Modelo 2

O segundo modelo das fichas de trabalho marca uma mudança relativa ao primeiro modelo. Apresentamos igualmente fontes para que os estudantes procedessem à sua análise e trabalhassem sobre estas, no entanto os exercícios diferem entre estes dois modelos.

Se anteriormente os estudantes deveriam preencher um quadro consoante as mudanças e as permanências do tema trabalhado, neste caso em concreto seria apresentado um quadro que continha uma frase na sua primeira linha e os estudantes deveriam indicar se a informação contida em cada uma das fontes concordava, discordava ou se nem concordava nem discordava totalmente com a afirmação. Posteriormente os estudantes deveriam preencher um diagrama de Venn onde apresentavam os argumentos inferidos com base nas informações.

Em ambas as fichas procuramos que os estudantes analisassem a intemporalidade do conceito de Humanismo. Deviam desmistificar a ideia de que este conceito é apenas anexo ao Renascimento, compreendendo que este beneficiou de conhecimentos e estudos anteriores e que marcam ainda a atualidade. Temas fraturantes da sociedade atual já eram alvo de discussão no período renascentista, como por exemplo a eutanásia. Procuramos também que os estudantes compreendessem que o Humanismo não é algo apenas científico, filosófico ou artístico, mas que abrange um espectro muito grande de áreas.

Modelo 3

O terceiro modelo foi criado para trabalhar a literatura renascentista. Através da disponibilização de fontes os estudantes deveriam debruçar o seu trabalho sobre esta vertente artística do Renascimento. Assim, através de pontos orientadores os estudantes deveriam desenvolver uma narrativa onde atendessem à mudança observada neste espectro da arte. Era esperado que os estudantes evidenciassem as influências greco-romanas na literatura do período trabalhado, com o retorno dos textos dramaturgos e/ou épicos. Pretendíamos também que os estudantes apontassem as traduções de obras clássicas para a língua materna de cada território, bem como a escrita na língua nativa de cada autor como inovações características do Renascimento. Por fim, expectava-se que existisse uma reflexão sobre o texto como forma de crítica social. Deveriam ainda justificar estes pontos com excertos das fontes.

Apesar deste momento não ter sido alvo de análise por parte do professor pois pretendia-se fomentar o trabalho autónomo dos estudantes, muitas ilações foram tiradas. Existiu alguma apreensão quanto aos grupos formados, tendo estudantes sentido que não sairiam beneficiados com a forma como estes foram formados. No entanto, surtiu efeito. Através da análise da mesma fonte por estudantes com características diferentes e complementares permitiu que a interação no grupo fosse maior, afetando positivamente o trabalho realizado. Exemplificando, o grupo que trabalhou as questões arquitetónicas interiores conseguiu chegar à definição de perspetiva devido à intervenção de uma estudante que revelava pouco interesse pelas aulas. A visão e a análise das fontes por outro ângulo permitiram ao grupo desenvolver um conceito que não estava fácil de desvendar.

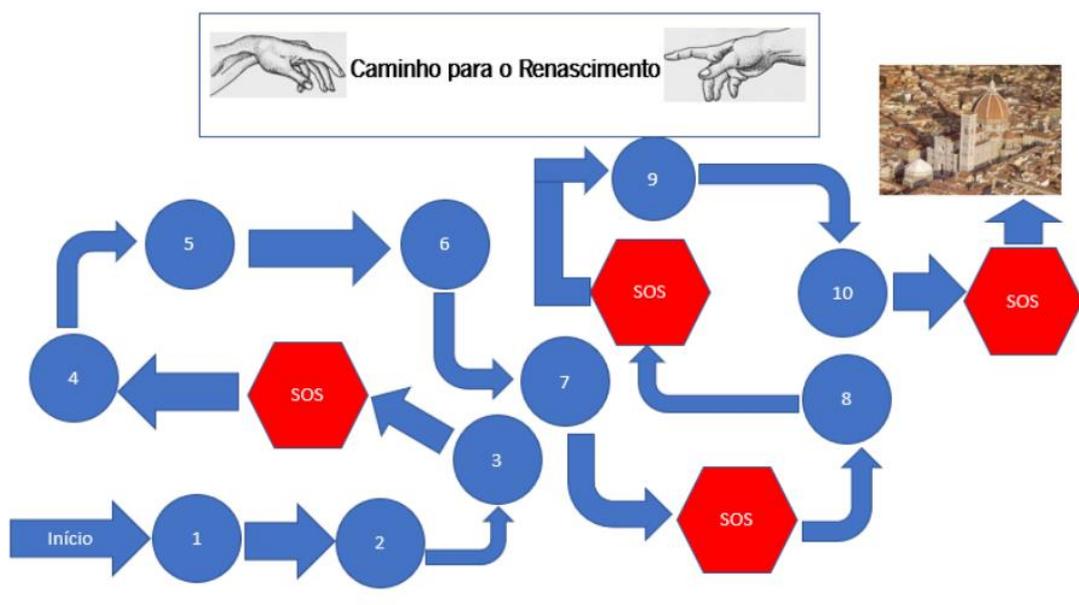
Sendo a turma conhecida pelo extremo barulho que produz, procuramos encontrar soluções para que o ruído derivado do trabalho e da discussão em grupo se mantivesse em níveis aceitáveis para a sala de aula. Para isso, por sugestão da supervisora e orientadora deste estudo, num momento anterior, procurámos as músicas preferidas dos estudantes. Consoante a análise destas músicas, para garantir que o seu conteúdo era apropriado para a sala de aula, realizou-se uma *playlist* e indicou-se aos estudantes que as canções deveriam ser audíveis em toda a sala. Posteriormente diminuía-se o volume para que os estudantes diminuíssem também o nível de barulho. Apesar de ser uma técnica simples, esta resultou com sucesso.

Momento 3- Jogo Caminho para o Renascimento

No terceiro momento da aula iniciou-se a implementação da abordagem de gamificação com a introdução do jogo “Caminho para o Renascimento” (Apêndice 10). Elaboramos este jogo para que fosse semelhante a um jogo de tabuleiro, mas de forma que pudesse ser projetado em sala de aula, adotando-se então o formato *Powerpoint*.

O “Caminho para o Renascimento” consiste na divisão em casas que contêm desafios para que os estudantes, consoante o tema que o seu grupo trabalhou, mobilizassem o conhecimento que desenvolveram com as propostas e as fontes históricas presentes nas fichas de trabalho referidas no Momento 2. Então os estudantes tinham de trabalhar mais uma vez com o seu grupo para que conseguissem ultrapassar os desafios a que eram presentes. Cada desafio tinha associado um jogo analógico e assim os diferentes grupos seriam chamados à frente da turma. Através do recurso às ferramentas disponibilizadas pelo *Powerpoint* criamos ligações entre as casas e os slides para que se tornasse o jogo mais interativo.

Figura 4- Jogo “Caminho para o Renascimento”.



Cada casa pretendia trabalhar um tema diferente consoante o tema de estudo proposto nas fichas de trabalho em grupo. A divisão das casas consistia na seguinte ordem:

- | | |
|---------------------------|----------------|
| 1- Humanismo | 6- Pintura |
| 2- Início do Renascimento | 7- Literatura |
| 3- O papel da Mulher | 8- Manuelino |
| 4- Arquitetura | 9- Cronologia |
| 5- Escultura | 10- Casa final |

As casas SOS representam pontos de síntese para que os estudantes consigam organizar o conhecimento e pensamento desenvolvido até ao momento. Através de perguntas orientadoras os estudantes respondem de forma que seja possível esclarecer dúvidas ou ideias confusas. Se, por um lado as casas 1, 2, 4, 5, 6 e 7 são referentes a um grupo em específico, as casas 3, 8, 9, 10 e as casas SOS pretendem ser trabalhadas em grande grupo de turma. No entanto, qualquer elemento da turma pode tentar participar no jogo.

Analizam-se, agora, os desafios por detrás de cada uma das casas.

Casa 1- Humanismo

No desenvolvimento desta casa pretendemos trabalhar o conceito de Humanismo nas vertentes filosófica e científica. Assim, foram chamados “a jogo” os grupos que trabalharam os dois espectros deste conceito. O primeiro desafio desta casa denominou-se de “Será Humanismo?”. Foram então apresentadas definições em que os estudantes do grupo teriam de decidir se aquela definição poderia fazer parte do conceito de humanismo. Optamos por inserir apenas respostas corretas para desmistificar a ideia de que têm de existir sempre respostas erradas. Assim sendo as definições propostas foram as seguintes:

“Movimento cultural e intelectual que valoriza as capacidades humanas de criar, descobrir e racionalizar.” / “Estudo e interpretação da cultura greco-romana à luz do espírito da razão e do espírito crítico.” / “Valorização do legado greco-romano e tentativa de relacionar estes com os valores morais do cristianismo.” / “Procura de formar Homens cultos e virtuosos.” / “Promove uma transição do mundo substituindo Deus pelo ser humano.”.

No seguimento deste desafio os estudantes, em grande grupo de turma, foram convidados a participar numa “Ronda Bónus” onde se perguntou quais os dois conceitos extra que estavam presentes nas definições. Os estudantes foram capazes de identificar os conceitos de classicismo e antropocentrismo, mobilizando o conhecimento adquirido num momento anterior.

O segundo desafio proposto aos dois grupos que trabalharam o conceito de humanismo foi uma réplica do programa “Quem quer ser milionário”, adaptado ao trabalho realizado, dando origem ao “Quem quer ser Humanista?”. Foi então apresentada uma pergunta com quatro alíneas de resposta, tendo os estudantes de selecionar as corretas.

Primeira questão: “Que teoria defendia Copérnico?”

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| A- Teoria Geocêntrica | C- Teoria da Relatividade |
| B- Teoria Heliocêntrica | D- Teoria da Terra Plana |

Resposta correta: B

Segunda questão: “Que tipo de sociedade defende Thomas More na sua obra *Utopia*?”

- A- Igualitária com liberdade de expressão
- B- Baseada na razão
- C- Com direito de voto, divórcio, eutanásia e hospitais gratuitos
- D- Com liberdade religiosa

Resposta correta: A, B, C, D

Terceira questão: “Montesquieu defendia:”

- A- A centralização dos poderes
- B- Homem a Homem
- C- Separação dos poderes
- D- À zona

Resposta correta: C

Quarta questão: “O Humanismo é um movimento...”

- A- Filosófico
- B- Artístico
- C- Científico
- D- Todas as anteriores

Resposta correta: D

Nesta casa os estudantes demonstraram que foram capazes de mobilizar os conhecimentos construídos com base nas fichas realizadas em grupo, sendo capazes de responder corretamente aos desafios propostos, tendo sido identificados os conceitos chave do movimento humanista. O conceito metahistórico de mudança trabalhou-se através da análise do surgimento da nova mentalidade antropocêntrica que contrastava com a teocêntrica, como é exemplo o surgimento de teorias como o heliocentrismo ou ideias como os defendidos por Thomas More ou Montesquieu. Começa também a desmistificar-se o movimento renascentista como algo puramente artístico.

Casa 2- O Início do Renascimento

Esta casa apresentou um desafio que simbolizava o jogo tradicional “Descobrir as diferenças”. Pretendendo-se trabalhar a transição faseada do estilo Gótico para o estilo renascentista, apresentou-se inicialmente a obra “Madonna com o Menino” de Duccio, uma obra datada de 1300, e um outro afresco de Giotto intitulado “A lamentação” (1306). Quando deparados com o desafio de apontar as diferenças e as semelhanças entre as obras, o grupo que trabalhou esta questão foi capaz de responder positivamente. Assim, os estudantes começam por apontar que ambos se

tratam de afrescos e que essa seria uma das semelhanças. No que toca às diferenças, estes apontam um maior realismo na obra de Giotto, conseguindo mobilizar o conceito de naturalismo com a representação da natureza nesta obra no fundo, ao contrário da obra de Duccio. Os estudantes identificaram também uma tentativa de aplicar a tridimensionalidade (perspetiva) na obra de Giotto, havendo mais do que um plano que dá uma profundidade à obra, enquanto na obra de Duccio tudo se encontra representado no mesmo plano. Os estudantes categorizaram a obra de Giotto como renascentista e a de Duccio como gótica, apesar das datas muito próximas. Num segundo desafio, os estudantes tiveram de analisar e comparar a obra já mencionada de Giotto com “A Virgem e o Menino com Santa Ana” de Leonardo da Vinci, datada de 1513. Nesta comparação os estudantes conseguiram identificar um maior realismo na obra de Leonardo, seja no rigor anatómico, nas representações naturalistas, com o desenho de um animal, na paisagem ou no desenho dos seres humanos. Ainda apontaram para a existência mais marcada de perspetiva e com um fundo em vários planos. Com este desafio os estudantes concluíram que apesar de Giotto apresentar características renascentistas nas suas obras, este ainda se encontra num estado muito inicial daquilo que o Renascimento se tornou. Entenderam a obra de Giotto como o início do período artístico do Renascimento.

Com este desafio os estudantes foram capazes de entender que o Renascimento foi um processo histórico que não representou uma mudança instantânea, mas sim faseada e com diferentes etapas. Os estudantes foram capazes também de atentar às datas das obras estudadas e desta forma compreenderam que não foi uma transição abrupta pois Duccio e Giotto são contemporâneos. No entanto, Duccio era um artista tipicamente gótico, e as obras de Giotto marca o início do Renascimento. Desmistificam-se, simultaneamente, algumas das ideias prévias que os estudantes apresentaram, como foi o caso da representação da Idade Média como a “Idade das Trevas” em que o conhecimento, a arte e a cultura sofreram uma regressão, algo que não corresponde à realidade.

Casa 3- Casa armadilha (o papel da mulher)

Como na maioria dos jogos de tabuleiro, não se pode ganhar constantemente, então decidimos presentear os estudantes com uma casa armadilha. No primeiro período do ano letivo 2021/22 a professora cooperante desenvolveu um trabalho que pretendia trabalhar a orientação temporal dos estudantes. Quando se estava a trabalhar a Antiguidade Clássica os estudantes tiveram de realizar um trabalho de pesquisa e estabelecer um paralelo entre o papel da mulher no período

estudado com o papel que estas desempenham na atualidade, publicando depois uma narrativa sobre esta mudança num *Padlet*.

Utilizando este trabalho, reunimos fontes de forma a criar um guião sobre o papel da mulher no período Renascentista (Apêndice 11). Disponibilizando esta coletânea de fontes, foi proposto aos estudantes que, através da análise de fontes e da pesquisa autónoma, produzissem uma narrativa sobre a mudança do papel da mulher no período clássico, renascentista e atual. Assim trabalhava-se o conceito de mudança no sentido de promover o desenvolvimento da orientação temporal dos estudantes. Esta atividade serviu também para colmatar uma necessidade observada no momento de recolha e análise das ideias prévias, a dificuldade de os estudantes produzirem uma narrativa histórica fluida e conectada. Posteriormente teriam de publicar as suas narrativas num *Padlet* criado pelo professor.

Este trabalho foi proposto como atividade a ser realizada em casa e, de forma a motivar os estudantes e garantir que estes cumpriam com a atividade, revelou-se que esta tarefa pesaria na entrega dos prémios e que se este trabalho não fosse realizado, o estudante seria desqualificado e não poderia ser premiado.

Apesar de ter sido detetado muito plágio em várias narrativas produzidas, outras houve em que os estudantes demonstraram interligação de ideias, bem como a tentativa de citar fontes e demonstraram um trabalho de pesquisa integrando imagens, vídeos e outras que refletiam a pesquisa individual.

Assim, parece poder-se afirmar que houve progressão de alguns estudantes no desenvolvimento de, tendo os estudantes desenvolvido a sua capacidade de pesquisa e de cruzamento de informação fruto de diversas fontes.

Casa SOS 1

De forma a marcar um momento de síntese sobre as realidades estudadas até então, surge a primeira casa SOS para que fosse possível fazer um ponto de situação e organizar o trabalho com os estudantes, esclarecendo dúvidas que possam ter ficado. Estrategicamente, esta casa situa-se antes de se dar início ao estudo das mudanças artísticas que surgiram no período renascentista.

O primeiro ponto aborda o conceito de Humanismo. Procurando promover o desenvolvimento da orientação temporal dos estudantes, perguntou-se se estes consideravam o Humanismo como um movimento sem repercussões na atualidade. Os estudantes entendem que

este movimento tem sim repercussões no presente, pois muitos dos ideais defendidos pelos autores estudados, como Montesquieu ou Thomas More, são alvo de discussão nos tempos que correm como por exemplo a eutanásia, a separação dos poderes ou o aborto.

O segundo ponto abordado nesta casa focalizava o início do Renascimento com a interpretação em grande grupo de turma da frase de Vasari sobre Giotto “ressuscitou com um talento celeste aquilo que estava no mau caminho” (Vasari, [1550]2011, p.91). Desmistificou-se a ideia da “Idade das Trevas” correlacionando esta ideia com o classicismo. Os estudantes perceberam que a Idade Média não foi um período de retrocesso na cultura e no conhecimento, muito pelo contrário desenvolveu-se a arte referente ao estilo Gótico.

As casas SOS representam uma peça importante no jogo pois permitem que todos os estudantes partilhassem as suas dúvidas de forma a consolidar o conhecimento que se encontrava em construção.

Casa 4- Arquitetura

Devido à extensão das mudanças a nível arquitetónico que se verificou neste período, este desafio, assim como as fichas de trabalho colaborativo sobre este mesmo tema, foi desmembrado em duas partes também. No entanto, ambos os grupos foram chamados “a jogo”. Este desafio é constituído por duas partes. O primeiro desafio representava o “Jogo da Força” com o título de “Força Histórica”. Na segunda parte os estudantes teriam de aplicar os conceitos, explicando e exemplificando aos restantes estudantes onde se poderia encontrar essas mesmas características.

No desafio da “Força Histórica”, os estudantes tinham uma sequência de traços em que cada um representava uma letra da característica da arquitetura renascentista. Daqui haveria a possibilidade de tentarem adivinhar uma letra da palavra, ou então partir para uma tentativa de adivinhar a características. As características selecionadas estavam representadas nas fontes das fichas de trabalho repartidas pelos dois grupos que trabalharam a arquitetura renascentista. Houve então duas rondas deste jogo consoante a ficha de trabalho colaborativo que cada grupo resolveu. As características propostas ao primeiro grupo foram:

- Horizontalidade.
- Abóboda de Berço.
- Cúpula.
- Arco de Volta Perfeita.
- Colunas.
- Frontão Triangular.

Após descobertas as palavras por detrás dos traços, surgem três fontes, a “Villa Capra”, uma residência de uma família rica de Vincenza, desenhada pelos arquitetos Andrea Palladio e Vincenzo Scamozzi em 1566, uma fonte iconográfica do interior da “Nova Sacristia” e a planta dessa mesma capela desenhada por Miguel Ângelo e construída em Florença entre 1519 e 1534. Perante estas fontes os estudantes foram desafiados a aplicar os conceitos anteriores, identificando as características nas obras.

O segundo grupo trabalhou outras propriedades da arquitetura. Assim, seguiu-se a mesma lógica do grupo anterior, primeiramente jogou-se à “Forca Histórica” e, posteriormente, procedeu-se à aplicação prática dos termos desvendados, termos esses que eram:

-Simetria.

-Perspetiva.

-Geometrização.

- Ponto de Fuga.

Para a aplicação prática destes conceitos houve uma abordagem diferente. Para que fosse trabalhada a mudança histórica, foram apresentadas duas fontes distintas: o interior da “Igreja de São Lourenço”, datada do ano de 1425 e projetada por Brunelleschi; e o interior do templo grego “Pártenon” , datado do século V a.C. Os estudantes demonstraram aos seus colegas a existência da perspetiva na igreja renascentista e o uso do ponto de fuga, algo que não se observa na fonte do século V a.C. Se identificaram diferenças, também apontaram as semelhanças, como o recurso à geometrização e à simetria em ambas as fontes.

Num momento seguinte desta casa comparou-se, em grande grupo de turma, duas fontes referentes à temática trabalhada, identificando-se as mudanças e as permanências observadas em ambas. Comparou-se inicialmente o exterior do “Pártenon” (sec. V a.C) e a “Basílica de S. Pedro” no Vaticano (1506-1626). Os estudantes identificaram as colunas, o frontão triangular, a horizontalidade, o arco de volta perfeita ou a simetria como elementos em comum, ou seja, permanências. Em contrapartida identificaram a cúpula, a balaustrada ou as abóbodas de berço apenas na segunda fonte, apesar desta ter inspirações na antiguidade clássica, ou seja, mudanças. Para concluir o trabalho realizado nesta casa, comparou-se a obra “Campanário de Giotto” (1259-1359) com a “Catedral de Notre-Dame”(1163-1345), para fomentar a compreensão que não existiu um corte abrupto com a cultura gótica, sendo a primeira obra uma mescla entre estes dois estilos (Gótico e Renascimento), devido à influência de vários arquitetos ao longo de toda a sua construção. Assim, mais uma vez, fomentou-se a compreensão da mudança histórica

renascentista, correlacionada com o conceito de tempo, como algo faseado e não algo facilmente datado, e como um marco que separa o fim do estilo Gótico e o início do Renascimento.

Casa 5- A escultura

Para trabalhar o desenvolvimento da escultura renascentista optamos por selecionar o jogo “Palavras Proibidas”. Este desafio exigiu a elaboração de cartões com características da escultura do Renascimento. Produzimos estes cartões em casa e, na altura do jogo, distribuiu-se pelos estudantes que iriam realizar o desafio. Tendo cada estudante os seus cartões, estes tinham de descrever a sua característica de forma que os restantes colegas (de grupo ou de turma) a desvendassem, sem recorrer a determinados termos. Apresentar-se-á em seguida as características selecionadas, bem como as palavras proibidas.

Quadro 7- Conceitos e respetivas palavras proibidas.

Característica da escultura renascentista	Palavras proibidas
Rigor Anatómico	- Rigor - Anatomia
Classicismo	- Clássico - Grécia/ Roma - Greco-Romano
Geometrização	- Geometria - Forma Geométrica
Realismo	- Real - Realidade
Proporcionalidade	-Proporção
Perspetiva	- Grande - Pequeno

Num momento seguinte à realização e conclusão deste jogo passou-se a uma mobilização destas características. Foram apresentadas diversas obras renascentistas onde os estudantes identificaram os termos trabalhados. Os estudantes identificaram o rigor anatómico inclusive nas obras equestres e relevos, desvelara o triângulo equilátero fruto do uso da geometria nas

esculturas renascentistas ou ainda reconhecer o naturalismo presente nestas obras. A perspetiva foi, também, identificada principalmente nos relevos renascentistas.

Promovendo o desenvolvimento do conceito metahistórico de mudança, foi proposto aos estudantes que estes realizassem um desafio de seleção entre duas fontes históricas, identificando qual a obra renascentista face à obra clássica. As primeiras duas obras apresentadas consistiam em dois relevos, o primeiro consistia numa obra de Lorenzo Ghiberti intitulada “A história de José”, datada entre 1425 e 1452, e o relevo datado de 525 a.C representando uma cena de gigantomaquia presente no “Tesouro de Sifnos”. O rigor anatómico, bem como o recurso à perspetiva formaram critérios que levaram os estudantes a etiquetar corretamente as obras. As segundas duas obras apresentadas foram “A Pietã” de Miguel Ângelo (1499) e o “Grupo de Laconte”, obra clássica que data entre 27 a.C e 68 d.C. Com a identificação do triângulo equilátero entre a cabeça de Maria e a base da obra de Miguel Ângelo, os estudantes fizeram a seleção acertada da obra que correspondia ao período renascentista. Para concluir este trabalho, foram apresentadas duas estátuas, a primeira sendo a obra “David” de Miguel Ângelo, esculpida entre os anos de 1501 e 1504 e uma reconstituição da obra clássica “O Dorífero”, do artista grego Policleto, mas com uma reconstituição das suas cores originais com o recurso à luz ultravioleta. Nesta obra os estudantes identificaram a obra colorida como a renascentista. Quando foi pedida uma justificação estes disseram que as estátuas da antiguidade clássica eram despidas de cor, uma ideia que prontamente foi desmistificada.

Para concluir esta casa, perguntou-se aos estudantes que tinham a realidade histórica associada a esta casa qual a grande diferença entre a escultura renascentista face à Clássica e à Gótica, tendo estes explicado que a primeira deixa de estar dependente da arquitetura e valoriza-se como uma arte individual, algo que não acontece com a escultura greco-romana.

Casa 6- Pintura

Para focalizar o trabalho na pintura renascentista, recorreu-se novamente a um desafio que envolvia o uso de cartões. Desta feita selecionamos o jogo “Pictionary”. Cada estudante do grupo que trabalhou este ramo da arte teve de retirar um cartão que continha uma característica que trabalharam na ficha de trabalho colaborativo. Face a isto tinham de proceder ao desenho de uma obra renascentista em que cada um teria de representar a sua característica para que o restante grupo e/ou a turma a adivinhassem. As características registadas em cada um dos cartões eram:

-*Sfumato*

-Geometrização

-Realismo

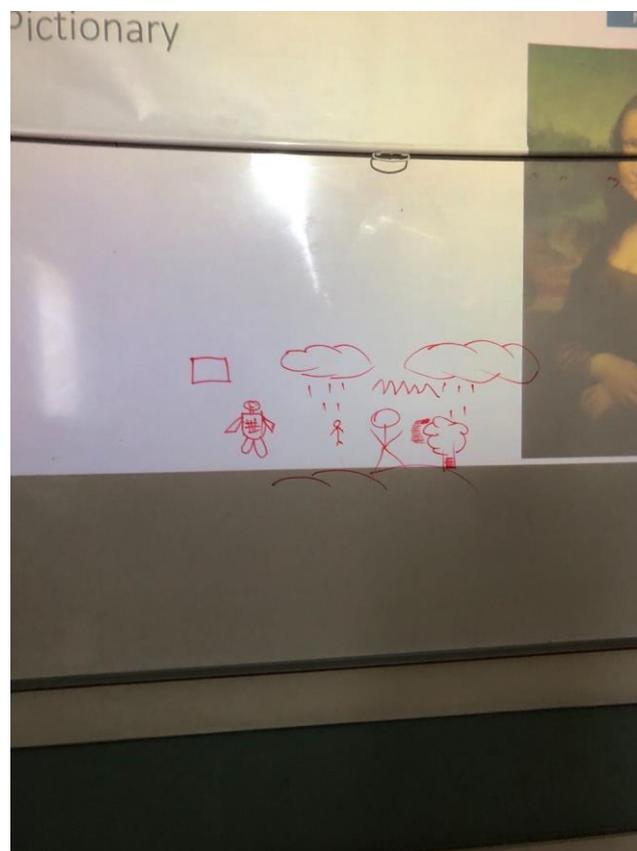
-Proporção

-Perspetiva

-Naturalismo

Este jogo visava promover a liberdade criativa dos estudantes, entendendo a forma como estes iriam procurar representar definida no cartão de jogo. Os estudantes não demonstraram um domínio da arte do desenho para que a representação tomasse contornos “realistas”. Partilha-se de seguida um exemplo:

Figura 5- Obra realizada pelos estudantes no jogo *Pictionary*.



Os estudantes revelaram criatividade no modo como representaram as características para que os colegas as adivinhassem. No caso da perspetiva, o estudante optou por recorrer aos *stickman*, desenhando um mais pequeno no fundo e um maior num plano mais aproximado. Para a representação do realismo, outro estudante procurou desenhar traços da anatomia humana na pessoa desenhada por outro colega que pretendia retratar a proporção. O naturalismo foi representado pelo desenho de elementos da Natureza como nuvens, chuva, paisagem montanhosa e pela arvore. A representação do *sfumato* revelou-se altamente desafiador, e,

portanto, foi pedido ao estudante que explicasse oralmente em que consistia esta técnica, ao que este responde que consistia no esbatimento da cor. Por fim, e face à dificuldade de representar a geometrização, o estudante optou por uma solução simples com a elaboração de um retângulo. Apesar das características seleccionadas, a turma foi de mobilizar outros conceitos, como o rigor anatómico. O grupo que trabalhou a pintura renascentista apontou ainda uma inovação presente nesta vertente da arte: o facto de as pinturas começarem a utilizar uma técnica de óleo sobre tela.

Para trabalhar o conceito metahistórico resolvemos comparar três obras com a mesma representação, de Maria com o menino Jesus ao colo, em diferentes épocas. A primeira datava de 1300 e foi pintada, seguindo os traços góticos, por Duccio. A segunda obra marca a transição do Gótico para o Renascimento com Giotto, tendo sido pintada entre 1320 e 1330. Para concluir apresentou-se a obra “Madonna col Bambino” de Leonardo da Vinci (1478-1482).

Figura 6- Representação do slide com as três pinturas de Maria com Jesus.

[Back](#)
[Next](#) 

Vamos comparar!

Madona com menino- Duccio, c.1300.



Madona e o menino-Giotto, c.1320-1330



Madonna col Bambino-Leonardo da Vinci, c.1478-1482.



Analisando estas obras em paralelo, os estudantes apontaram que a mudança foi faseada e demorada quer na pintura, quer em todo o movimento renascentista. Destacaram a evolução do realismo, do rigor anatómico, da proporção ao longo das diversas obras. Apontaram ainda que na obra de Leonardo da Vinci já se observa conceitos estudados acerca da arte renascentista como a perspetiva, que não se verifica nas obras anteriores. O naturalismo também é apresentado como uma característica da última obra, observada, por exemplo, na representação do céu. Em suma, os estudantes compreenderam que a mudança foi faseada, que a obra de Giotto, apesar de ser

renascentista e apresentar traços deste movimento quando cruzados com a obra gótica, ainda simboliza uma estância muito primária quando contrastada com a obra de Leonardo da Vinci.

Para concluir esta casa, foi apresentado um desafio, que apesar de não ser relacionado especificamente com a pintura renascentista, veio no seguimento desta. Foi proposto à turma o jogo “Qual é qual”. Para este jogo foram selecionadas várias obras de Miguel Ângelo e de Leonardo da Vinci para que aparecessem uma de cada autor à vez. Os estudantes teriam de atribuir a autoria das obras a estes autores.

Figura 7- Jogo “Qual é qual”.



Foram apresentadas duas pinturas, duas esculturas, dois estudos sobre o corpo humano e dois projetos desenhados por estes dois artistas. O principal objetivo deste jogo consistia em que os estudantes compreendessem que os artistas renascentistas não eram especializados numa arte só e que dominavam várias áreas tanto relacionadas com a arte como com as ciências humanas.

Casa 7- Literatura

Com o intuito de interligarmos a ficha de trabalho referente à literatura renascentista com o jogo, optámos por realizar um jogo de charadas. Pela terceira vez recorreremos à elaboração de cartões com as charadas e as respetivas respostas. Cada elemento do grupo teria acesso a cartões que continham uma característica da literatura renascentista. Após a leitura da charada, o grupo e a restante turma teriam de tentar adivinhar qual a característica a que esta se referia.

Quadro 8- Charadas.

Charada	Resposta
“Tive tudo e tudo perdi, no entanto o Renascimento diz-me «Não consigo viver sem ti»”-	Classicismo
Escrevem-me em português, leem-me em inglês, citam-me em francês e declamam-me em italiano.”	Escrita na língua materna
“Deus quer, o Homem sonha, a crítica nasce.”	Obras de crítica social
“Genial, épico, este já é mítico.”	Poesia Épica
“Tanto posso ser uma tragédia como transformar tudo numa comédia.”	Produção de obras dramaturgas.

Através deste desafio os estudantes identificaram e interligaram as diversas características já estudadas. Associaram o classicismo à produção de textos teatrais ou à poesia épica. Às duas fontes apresentadas, a capa da primeira edição da obra “Romeu e Julieta” do autor William Shakespeare (1597), associaram o conceito de classicismo, produção teatral ou escrita em língua materna. Relativamente à tradução da obra “Eneida” para português (1670), o grupo dos estudantes que trabalharam esta característica conseguiram explicar à turma que existiu uma massificação das traduções das obras clássicas para as línguas maternas de cada país.

Casa SOS 2

A segunda casa SOS pretendia organizar o conhecimento dos estudantes acerca da arte renascentista, sendo estrategicamente posicionada no final do trabalho da arquitetura, escultura, pintura e literatura. Através de perguntas orientadoras os estudantes tiveram a possibilidade de organizar o seu conhecimento bem como esclarecer potenciais dúvidas.

A primeira pergunta colocada aos estudantes almejava entender se estes viam o Renascimento como um movimento puramente de mudança.

A segunda pergunta tinha como objetivo compreender como é que os estudantes pensavam a mudança: como um processo instantâneo ou faseado.

Para concluir, este momento perguntou-se aos estudantes se estes consideravam que o Homem do Renascimento seria especialista em apenas uma área. Os estudantes, recorrendo a exemplos como Leonardo da Vinci e Miguel Ângelo, responderam que estes dominavam mais que uma área.

Casa 8- Manuelino

Como já referido anteriormente, os desafios presentes nesta casa foram selecionados para que fossem realizados em grande grupo de turma, não havendo nenhum grupo atribuído particularmente. Dentro da casa oito selecionamos desafios que trabalhassem a arquitetura, a pintura e a escultura manuelina.

Inicialmente analisaram-se duas fontes em grande grupo de turma. A primeira fonte era um excerto presente no livro “O Archeologo Português” (1895) intitulado “A arte manuelina e os críticos”. Por se tratar de uma fonte de finais do século XIX adaptámos linguisticamente o texto por se encontrar num português arcaico. A fonte apresenta as inspirações do estilo manuelino com a influência moura e dos reinos espanhóis. Apesar de afirmar que o estilo se situa num gótico tardio também desvenda a influência renascentista num período mais avançado. Os estudantes decifram características renascentistas na fonte como o naturalismo com a especificidade da inspiração marítima.

A segunda fonte estava focalizada nas mudanças proporcionadas pela subida de D. João III ao trono. Com base na interpretação desta fonte, os estudantes compreenderam a divisão do estilo Manuelino entre estes dois reinados (D. Manuel I e D. João III). Posteriormente foram apresentados dois retratos de D. Manuel I e D. João III com as datas dos seus reinados na legenda.

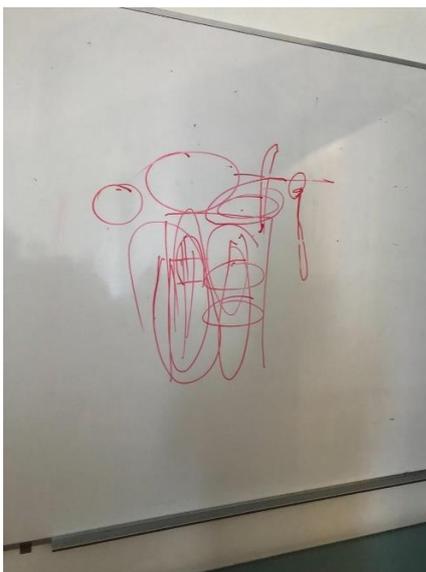
Para a análise da arquitetura manuelina foi apresentado um *slide* intitulado “É uma casa portuguesa com certeza”. Neste *slide* foram colocadas duas fontes do interior de duas obras características da arte manuelina. A primeira representava a nave central do “Mosteiro dos Jerónimos” (1517-1525) partilhando-se as datas da sua construção. A segunda obra apresentada foi a “Ermida de Nossa Senhora da Conceição” (1530-1540) onde são visíveis as colunas greco-romanas, a perspetiva ou o frontão triangular. Posteriormente, ainda na análise da arquitetura manuelina, analisou-se o exterior do “Mosteiro dos Jerónimos” e da “Igreja de Nossa Senhora da Graça” (1535-1542). Os estudantes identificaram os reinados em que estas duas obras foram criadas.

Em seguida procedeu-se ao estudo acerca da pintura manuelina. Para isso selecionamos duas obras do mestre da Lourinhã, “S. João Batista no deserto” (c.1515) e “Cristo em Casa de Marta e Maria” (c.1535-1540). Os estudantes reconheceram características estudadas e presentes na pintura italiana e mobilizando os seus conhecimentos para a análise destas. Apontaram o naturalismo na representação da fauna e flora, o realismo, a perspetiva com o recurso a técnicas estudadas anteriormente, como é o caso do *sfumato* e ainda denotam que, apesar da mudança de reinados, o estilo do autor já se enquadrava no estilo renascentista no reinado de D. Manuel I.

Por fim, passou-se ao *slide* “Oh Evaristo, esculpes cá disto?” onde se focalizava o olhar sobre a escultura manuelina. Através da análise da “Janela ocidental da Casa do Capítulo” (1510-1514) presente no convento de Tomar e de um pormenor da obra de Nicolau Chanterene “Retábulo da capela-mor do Convento da Pena” (1529-1532), os estudantes mobilizaram os seus conhecimentos da escultura italiana, identificando nas duas obras a inspiração naturalista da representação marítima, denotando na segunda contornos renascentistas com o realismo ou o rigor anatómico. Na fonte presente no convento de Tomar, os estudantes reconheceram a presença da esfera armilar ou da cruz. Quando questionados sobre uma das grandes diferenças da escultura do Renascimento em Itália e do estilo Manuelino, estes afirmaram que a escultura manuelina, ao contrário da renascentista italiana, continua dependente da arquitetura.

Para que não se descurasse a abordagem de gamificação nesta casa do jogo, elaboramos um desafio que ficou intitulado como “Ensaio em Cegueira”. Neste momento, com recurso a uma máscara típica do período pandémico atravessado aquando desta intervenção, vendou-se um estudante eleito pela turma como “o com mais talento para o desenho”. O professor referiu que surgiria no ecrã uma obra manuelina e que, através das indicações dos colegas, este teria de tentar reproduzir a obra. A fonte selecionada foi da “Janela ocidental da Casa do Capítulo” (1510-1514). Os colegas orientaram oralmente o estudante “artista” para que este representasse da melhor maneira possível as características presentes na fonte projetada. Sublinha-se que os estudantes ao longo deste desafio referiram ainda mais características da obra do que no primeiro contacto com esta, procurando depois que o seu colega as desenhasse da melhor forma.

Figura 8- Resultado do jogo “Ensaio em Cegueira”.



Casa SOS 3

A penúltima casa SOS continha perguntas para marcar um ponto de síntese acerca do estudo realizado sobre a arte manuelina.

Primeiramente pediu-se aos estudantes que estes comentassem o título presente no seu manual, ou seja, “A arte em Portugal: o gótico-manuelino e a afirmação das novas tendências renascentistas” (Rosas, Jesus & Couto, 2021, p.95). As respostas obtidas refletiam o entendimento da divisão deste movimento artístico entre o reinado de D. Manuel I, caracterizado pela adoção de traços maioritariamente característicos do estilo Gótico, e o reinado de D. João III pela forma renascentista.

Posteriormente perguntou-se aos estudantes se estes consideravam o movimento renascentista como homogéneo por toda a Europa. Atendendo às características específicas do Manuelino, os estudantes reconhecem que este movimento não toma proporções iguais em todos os pontos onde se manifestou, havendo diferenças consoante o lugar do seu manifesto.

Como pergunta final desta casa, convidou-se os estudantes a refletirem se o Renascimento se fez sentir ao mesmo tempo em toda a Europa. Analisando a data (aproximada) em que este movimento surge na Itália e em Portugal, os estudantes apontaram que este movimento se

manifestou em diferentes locais e, fruto disso, também em diferentes datas e que não apresenta também homogeneidade neste ponto sendo um espectro tempo-espacial extenso.

Casa 9- Cronologia

Para trabalhar o conceito metahistórico de tempo consideramos relevante trabalhar com os estudantes o modo de balizamento dos séculos históricos seguindo as ideias de Lee (2005). Para isso recorreu-se às expressões de Hobsbawm (1994, 1987) sinalizando as grandes mudanças no paradigma como fator de delimitação de um século, não tendo este de se alongar por 100 anos.

Primeiramente apresentou-se uma cronologia onde era possível observar as diferentes Idades Históricas: Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Foi então pedido aos estudantes que situassem o Renascimento nestes diferentes períodos. Com relativa facilidade situaram o movimento como pertencente à Idade Moderna. De seguida, os estudantes depararam-se com uma nova cronologia mais específica do período renascentista. Face a diferentes demarcações históricas, perguntou-se se estes consideravam possível que o século XVI se iniciasse em 1517 com a reforma protestante. A resposta mais comum foi a de considerar o ano de 1500 ou 1501 como o início deste século. Então, pediu-se que os estudantes comentassem a frase “O século XX começa em 1914 e termina em 1991, é o «Breve século XX».”. Para ajudar os estudantes acerca desta questão, propôs-se a análise da seguinte fonte

O "breve século 20" expressão consagrada por Eric Hobsbawm não começa em 1901. Nem termina no ano 2000. Ele começa, de facto, em 1914, na eclosão da Primeira Guerra Mundial que se encarregará de assinalar o declínio da civilização ocidental tal como ficou conhecida no século 19: capitalista, liberal e burguesa; crente no progresso técnico e científico; convicta da Europa como o centro da civilização. E o século termina em 1991, com o desmoronamento do socialismo real no Leste Europeu. Finda a alternativa real ao capitalismo, o mundo torna-se unidade operacional única. É inaugurado o novo século, sob a égide da globalização. (Carvalho, 2009).

Com a explicação do historiador Raphael Guilherme de Carvalho, alguns estudantes compreenderam que marcos como o início da Reforma Protestante pode efetivamente marcar o início de processos de mudança que pode definir um período, pois apresenta uma fase de transição da sociedade com o questionamento da Igreja Cristã e com a emergência de

sociedades, países e igrejas protestantes. Salienta-se que esta casa de jogo revelou-se muito desafiadora para os estudantes que refletiram acerca das suas ideias relacionadas com tempo histórico.

Casa 10 e SOS 4- Final

Agrupamos estas casas pois espelham um momento final em que se apresenta um ponto de síntese final. A casa 10, apenas continha uma pergunta que visava desafiar os estudantes a pensarem o movimento renascentista para lá da arte.

A última casa SOS, foi criada para questionar se os estudantes tinham ficado com alguma dúvida.

Momento 4- *Assassin 's Creed II*

Em contraste com o momento anterior, este pretendia desenvolver uma abordagem de gamificação utilizando para isso o recurso digital *Assassin 's Creed II* como forma de explorar a cidade de Florença no período do Renascimento, num ecossistema híbrido.

Enquanto o jogo carregava analisaram-se várias fontes sobre a planificação urbana renascentista. Conceitos como simetria, antropocentrismo ou classicismo foram mobilizados pelos estudantes compreendendo que o movimento renascentista teve repercussões a vários níveis das vidas das pessoas desse tempo.

Foi selecionado um estudante que já tinha jogado pelo menos um jogo do género *Assassin 's Creed* para que controlasse uma personagem que caminhava pelas ruas da cidade. O jogo permite que a personagem escale edifícios, tornando assim possível usufruir de uma vista mais aproximada das obras. Tendo em conta a realidade histórica estudada até ao momento, visitou-se inicialmente a catedral “Santa Maria del Fiore.” Aí foi possível analisar detalhadamente as diferentes características que tornam esta catedral um marco do Renascimento. Os estudantes foram capazes de observar o edifício e encontrar características como o uso do arco de volta perfeita, as colunas, o recurso ao frontão triangular ou a sua enorme cúpula. Subindo até ao topo da catedral obteve-se uma visão aérea da cidade de Florença, onde os estudantes foram confrontados com o facto desta cidade não ter um aspeto semelhante neste período ao que tinha sido analisado momentos antes, através das fontes históricas. O segundo ponto de visita foi o “Campanário de Giotto”, que já tinha sido analisado anteriormente. Foi possível então ter uma perspetiva mais próxima deste monumento. Continuando com a exploração desta cidade, o estudante em controlo da personagem percorreu livremente as ruas e foram encontradas obras

que já tinham sido alvo de análise no jogo anterior, como a pintura “Madonna e o Menino” do autor gótico Duccio.

Este momento acabou por cativar, naturalmente, os estudantes devido à natureza do jogo. Apesar da aplicação do conhecimento construído em momentos transatos, a jogabilidade e a liberdade de tomar decisões na exploração da cidade, como quando o estudante em controlo começou um confronto físico com outras personagens ou quando este falhava uma tentativa de subida a algum edifício. Este momento serviu como um momento síntese e de aplicação prática dos conceitos trabalhados anteriormente de foro substantivo.

Momento 5- Quiz

Como forma a engajar os estudantes na dinâmica da aula, foram recolhidos prémios para os três melhores desempenhos conjugados entre a avaliação dos dados das narrativas sobre o papel da mulher no Renascimento, em paralelo o seu papel na antiguidade clássica e na atualidade, e o *quiz*. Assim sendo os prémios foram duas bolas de futebol assinadas pelo jogador profissional Nuno Daniel Costeira Valente, agradecendo a disponibilidade deste, e uma coletânea de todas as obras do dramaturgo renascentista William Shakespeare.

Para promover uma competição justa, o *quiz* foi produzido no *website* Quizizz. Esta aplicação permite fazer o *quiz* em tempo real, estando todos os estudantes no mesmo ponto, pois seria o professor a passar para a próxima etapa, não havendo hipótese de haver influência externa. Elaboramos para este momento um total de 11 etapas que serviram para sintetizar o trabalho realizado ao longo das várias aulas. Algumas destas faziam referência a pormenores trabalhados para que a atenção na aula fosse premiada nas respostas. Disponibilizamos então quatro respostas diferentes para cada questão para que os estudantes seleccionassem a opção correta. Os estudantes teriam então de seleccionar a opção que melhor se adequava.

1- O Humanismo foi....

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| a) Um movimento científico. | c) Um movimento filosófico. |
| b) Um movimento artístico. | d) Todas as anteriores. |

Resposta: D

2- Giotto foi um artista...

- a) Renascentista.
- b) Que marcou a transição do Renascimento para o Gótico.
- c) Que marcou a transição do Gótico para o Renascimento.
- d) Gótico.

Resposta: C.

3- A catedral “Santa Maria del Fiore”...

- a) É renascentista.
- b) Apresenta traços mistos entre o estilo Gótico e renascentista.
- c) É gótica.
- d) É Manuelina.

Resposta: B.

4- A perspectiva...

- a) Está presente na escultura, pintura e arquitetura renascentista.
- b) Está presente na escultura e na pintura renascentista.
- c) Está presente na arquitetura e na pintura renascentista.
- d) Não existe.

Resposta: A.

5- Identifica a característica do Homem do Renascimento.

- a) Humanista.
- b) Materialista.
- c) Italiano.
- d) Europeu.

Resposta: A.

6- O Renascimento inicia-se na transição da...

- a) Idade Clássica para a Idade Moderna.
- b) Da Idade Clássica para a Idade Contemporânea.
- c) Idade Média para a Idade Moderna.
- d) Idade das trevas para a Idade Clássica.

Resposta: C.

7- O Manuelino tem inspirações...

- a) Marítima.
- b) Ferroviária.
- c) Vanguardista.
- d) Todas as anteriores.

Resposta: A.

8- O Renascimento foi um movimento de total rutura com a Idade Média.

- a) Verdadeira
- b) Falso

Resposta: B.

9- O autor desta obra (*Pietã* de Miguel Ângelo) é...

- a) Miguel Ângelo.
- b) Leonardo Da Vinci
- c) Alberti.
- d) Vasari.

Resposta: A.

10- O autor deste esboço (fachada de um edifício por Alberti) é...

- a) Leonardo Da Vinci.
- b) Alberti
- c) Rafael.
- d) Donatello.

Resposta: B.

11- O estilo Manuelino surge no reinado de_____ e sofre alterações no reinado de_____.

- a) D. Manuel I & D. João I.
- b) D. Manuel II & D. João III.
- c) D. Manuel I & D. João II.
- d) D. Manuel I & D. João III.

Resposta: D.

Face a este momento, os estudantes apresentaram-se entusiasmados na realização desta tarefa. A disponibilização da classificação e dos resultados da turma após cada etapa proporcionaram o desenvolvimento do espírito competitivo entre os estudantes. Participaram um total de 24 estudantes. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2- Resultados do *quizz*.

Nº de Respostas Corretas	Taxa de acerto	Nº de Estudantes
3	27%	1
4	36%	1
5	45%	2
6	55%	6
7	64%	7
8	73%	1
9	82%	1
10	91%	5

Após o apuramento dos resultados deste momento da aula, analisamos as narrativas produzidas sobre a mudança do papel da mulher ao longo da Idade Clássica, Moderna e atual para complementar os fatores de atribuição dos prémios. Definiram-se como critérios: a qualidade narrativa, a mobilização do conhecimento substantivo e a honestidade intelectual. Neste sentido acabaram por serem desqualificados 4 estudantes que tinham obtido a pontuação de 91% de taxa de acerto no *quizz* pois, ou não realizaram a atividade pedida, ou apresentaram uma elevada presença de plágio, tendo sido os estudantes com 82% e 73% de taxa de acerto a ser premiados pois cumpriram com os requisitos exigidos.

A abordagem de gamificação, segundo Gago, Cantanhede e Torrão (2021) pretende promover nos estudantes a competitividade que incorpora a progressão positiva na sua aprendizagem. Este momento foi planeado com a intenção de espelhar essa mesma característica inerente à abordagem de gamificação. Através da premiação do desempenho dos estudantes conseguiu-se promover a atenção nos vários momentos das aulas. O incentivo da recompensa teve um efeito positivo no trabalho dos estudantes. Assim, é possível afirmar que a competitividade parece despoletar o empenho dos estudantes. Os 5 estudantes que atingiram a taxa de acerto de 91% não fazem parte do grupo de estudantes com melhor aproveitamento. Isto revela que a adoção de uma abordagem de gamificação estimulou estes estudantes e permitiu que estes obtivessem um melhor aproveitamento das aulas, facilitando assim a construção do seu próprio conhecimento.

Momento 6- Metacognição

Construção de uma narrativa histórica

Durante a análise e categorização das ideias prévias dos estudantes reconhecemos a necessidade de trabalhar com estes o desenvolvimento de narrativas. As fichas de trabalho em grupo permitiram aos estudantes trabalhar esta questão, tendo fontes para serem trabalhadas e um tema sobre a qual deveriam refletir. Para analisar a progressão das ideias dos estudantes face a este conceito, estes tiveram de produzir uma narrativa sobre o desenvolvimento e a mudança do papel da mulher na antiguidade clássica, na época renascentista e na atualidade. As narrativas históricas produzidas pelos estudantes fizeram emergir categorias: “Cópia”; “Descrição Restrita”; “Descrição com recurso implícito a fontes”; “Narrativa histórica emergente”.

A primeira categoria engloba as narrativas que não foram produzidas pelos estudantes e que estes apenas se limitaram a “copiar e colar” informação de *websites*. Na segunda categoria enquadram-se as narrativas que apresentam uma descrição do papel da mulher ao longo dos tempos, não apresentando recurso a fontes. A descrição do papel da mulher não contém ligações entre os vários períodos, seguindo apenas uma sequência cronológica, e quando apresentam revelam apenas comparações unidimensionais. A terceira categoria foi designada por “Descrição com recurso implícito a fontes”. Agrupou as narrativas produzidas pelos estudantes em que estes utilizam as fontes históricas. Descrevem vários fatores onde o papel da mulher sofreu mudanças, seguindo ainda uma lógica cronológica, mas não apresentam causas para essa mudança, apenas delimitam o papel da mulher com marcadores temporais. Algumas narrativas produzidas pelos estudantes pautaram-se pela descrição-explicativa e contextualização do papel da mulher, apresentando causas e consequências para essa mesma mudança. Surgem ideias de mudança histórica associadas à multicausalidade, sugerindo que os estudantes pensam a mudança histórica como um processo de permanência e mudança, interligando vários períodos históricos - vários segmentos temporais em diálogo, emergindo a orientação temporal.

Dos 28 estudantes da turma, apenas 18 realizaram esta tarefa.

Apresentámos em seguida alguns exemplos das narrativas desenvolvidas pelos estudantes por categorias, com a exclusão de narrativas da primeira categoria- “Cópia”.

“Descrição Restrita” (Cloé):

Na antiguidade clássica as mulheres eram completamente submissas ao homem. Desde cedo o seu destino estaria traçado por um familiar do sexo masculino e posteriormente pelo seu marido. Não tinham qualquer liberdade.

Apesar das mulheres renascentistas terem conquistado alguns direitos básicos continuavam a ser consideradas seres inferiores e mais fracos. Continuavam apenas a ser vistas como donas de casa e cuidar dos filhos.

Felizmente, já podemos ver várias melhorias do valor da mulher perante a sociedade. Hoje, na maioria dos países, as mulheres são pessoas independentes e com direitos de escolha sobre a sua vida. Apesar de ainda nos faltar caminho para a total igualdade perante o homem e a mulher, podemos afirmar que a mulher não precisa de viver na sombra de nenhum homem para ser alguém.

“Descrição com recurso implícito a fontes” (Rita):

As mulheres atenienses não tinham qualquer tipo de participação na vida política da Pólis. Tinham como tarefas: cuidar dos filhos e da casa, fiar lã e tecer as suas roupas e as da família. Até casar, as mulheres atenienses ficavam sob o poder paterno, onde eram educadas, desde muito cedo, a fazer as lides domésticas e sobretudo a serem submissas ao futuro marido.

Embora continuassem a ser vistas como inferiores, as mulheres renascentistas já tinham adquirido alguns direitos e liberdades básicas, como participarem na vida comercial, exercendo algumas profissões como padeiras, artesãs, comerciantes ou até assumir um papel de auxílio perante os seus maridos e cuidar mais da sua aparência com o uso de roupas mais bonitas e produtos mais adequados. Eram, ainda, educadas para fazerem as obrigações da casa e reproduzirem, com a religião sempre muito presente. Mesmo com todas as melhorias, ser mulher continuava a significar ser a sombra do homem e depender dele para a maioria das situações.

Na atualidade, as mulheres conquistaram o poder de escolha e a liberdade. Uma mulher, hoje, consegue ser independente sem precisar de qualquer influência masculina. Atualmente, a mulher tem **VOZ**.

Mesmo depois de todas estas conquistas, ainda há desrespeito pelos direitos das mulheres. Estas são, muitas vezes, alvo de discriminação e são sujeitas a várias situações desconfortáveis, tendo como principais, a diferença sentida no trabalho e a posição de inferioridade subentendida pela sociedade, vendo sempre a mulher como o elo mais fraco.

“Narrativa Histórica Emergente” (Francisca):

Sempre que ouvimos a palavra "renascimento" vem-nos à mente uma grande mudança na vida do homem, quer seja na mentalidade ou em outros aspetos. Mas será que essa mudança se aplicou às mulheres ou foi somente ao homem? Comparando com a mulher grega, será que a mulher renascentista teria mais liberdades? Para conseguir responder a estas questões precisamos de primeiro saber como eram as vidas destes dois tipos de mulher.

A mulher sem direitos

As mulheres gregas tinham poucos ou nenhuns direitos e liberdades. Tinham uma vida bastante recolhida, permanecendo sempre em casa, seja ao cuidado do marido ou do pai (quando mais novas), ficando encarregadas maioritariamente dos trabalhos domésticos, tais fiar e tecer as roupas da família, cuidar dos alimentos, etc.

Casavam muito jovens, com pessoas aprovadas pelos pais. O casamento fazia-as passar da tutela do pai para o marido. Se o marido falecesse ficavam sob a autoridade do filho mais velho ou do parente masculino mais próximo.

Dentro de casas abastadas as mulheres habitavam em uma zona específica, o gineceu, onde acompanhadas pelas escravas, decorria a maior parte da sua vida. Raramente saíam de casa, à exceção das grandes festas religiosas, às quais participavam, sempre sob o recato de um véu e na vigilância de uma escrava.

Mudança de tempos e pensamentos

Foi no Renascimento e, sobretudo, nas cortes onde residiam as famílias mais abonadas, que tiveram início as transformações significativas na realidade da mulher. Na Inglaterra no período Tudor, podemos fazer menção as respeitáveis ações implementadas pela Rainha Catarina de Aragão, primeira esposa de Henrique VIII. Esta que incentivou as mulheres da corte a receberem educação acadêmica, o que foi realizado com sucesso. Filha de Isabel de Castela e Fernando de Aragão, Catarina reproduziu suas experiências pessoais na corte inglesa. Isso porque, em sua infância e juventude, a sua mãe, Isabel, investiu fortemente em sua educação. Essa educação que foi passando para as seguintes gerações.

Apesar dos relevantes exemplos de mulheres que citei, a vida da mulher comum, das camponesas e pobres moradoras de vilas, ainda era com poucas possibilidades além do casamento, do trabalho no campo e da maternidade. A educação era restrita às camadas abastadas, como nobres e aristocratas.

Tal como na época grega, na maioria das vezes, os casamentos eram decididos pelos pais dos noivos. Se os mesmos não aceitassem seriam expostos a severas punições. Um exemplo de uma vítima dessas punições foi Margery Paston, filha de um lorde inglês, que foi isolada e espancada durante meses após se negar casar. A mulher devia continuar a obedecer o marido, tal como dizia o inglês W. Whately, "Uma mulher devia sempre reconhecer que o marido é seu superior e seu senhor". As mulheres que desobedecessem e não fossem submissas aos seus maridos eram espancadas "até á suas almas serem salvas".

Algumas mulheres já trabalhavam nesta época, ao contrário da mulher grega, que permanecia em casa, no campo, as mulheres renascentistas, participavam dos trabalhos agrícolas, reuniam o rebanho, tosquiavam as ovelhas, fiavam e teciam a lã para fazerem as capas e as mantas; tratavam da horta, colhiam legumes e ervas para cozinhaem etc. As mulheres da aristocracia também se ocupavam dos trabalhos agrícolas, porém no aspeto organizativo, quando os maridos se ausentavam, principalmente em caso de guerra. Chegavam também a ajudar o marido nos negócios, caso os tivessem. Ricas ou pobres, as mulheres sempre fiavam e teciam. A mulher começa também a participar em atividades artísticas, como a pintura, a gravura, a literatura, etc. (Muito raramente)

Tal como na Antiga Grécia as mulheres dedicavam-se muito ao seu aspeto estético, passavam óleos na pele e tinham especial cuidado com os seus cabelos. Vestiam vestidos

ou saias compridas e volumosas, que valorizava as suas aparências, e os aspetos e contornos dos seus corpos. Ainda usavam joias, mas ao contrário das mulheres gregas, podiam exibi-las por vezes. Começam a usar também maquiagem e a pintar o cabelo, de loiro, pois este tom era sinal de nobreza, riqueza e era o ideal de mulher petrarquista (este que era o ideal de beleza da época, o mais retratado em obras de escrita como em Camões ou de pintura como nos quadros de Botticelli)

<https://www.youtube.com/watch?v=gLEPrGMPoi8> (Este vídeo cita factos curiosos sobre as mulheres na Idade Média).

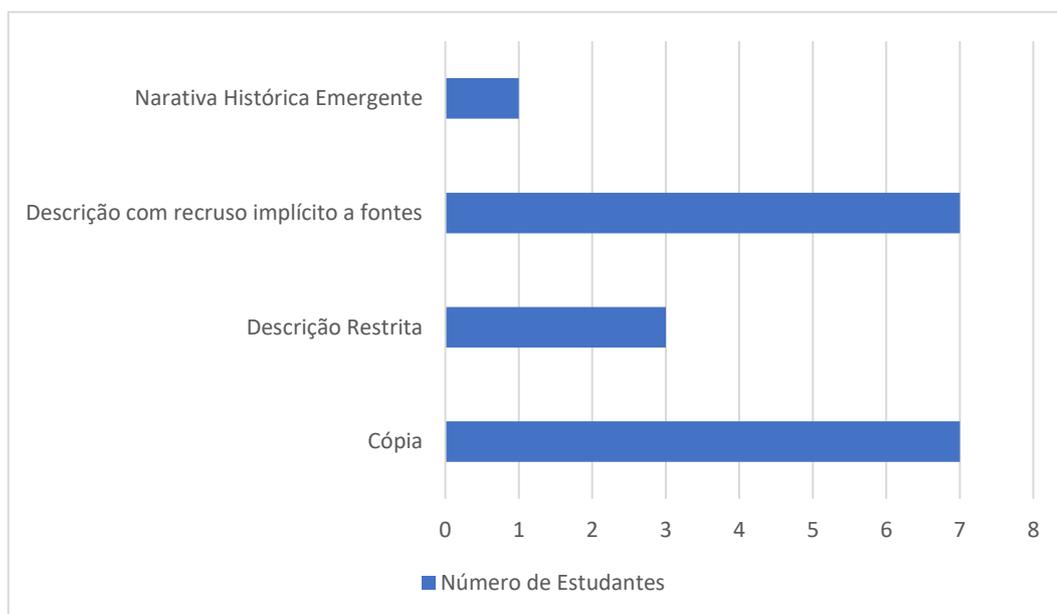
Na atualidade, por mais que não existam tantos destes comportamentos, eles ainda não foram anulados. Em alguns países, como o Afeganistão, o Irão, etc. as mulheres ainda não têm direitos iguais aos dos homens e ainda são consideradas inferiores, por exemplo, muitas delas não podem ir à escola, são submetidas a casamentos forçados e não têm direito de expressão. Mas isso não acontece só.

Nos dias de hoje, por mais que não existam tantos destes comportamentos, eles ainda não foram anulados. Em alguns países, como o Afeganistão, o Irão, etc. as mulheres ainda não têm direitos iguais aos dos homens e ainda são consideradas inferiores, por exemplo, muitas delas não podem ir à escola, são submetidas a casamentos forçados e não têm direito de expressão. Mas isso não acontece só nos países pouco desenvolvidos, em Portugal, podemos encontrar várias notícias sobre maus-tratos às mulheres e machismo, tal como várias situações de desigualdade de género que estão presentes no nosso dia-a-dia.

Com isto podemos ver que mesmo que as mulheres tenham adquirido muitos direitos e em muitos países não sejam tratadas da mesma maneira que na antiguidade, ainda precisamos de mudar muitas coisas.

Das 18 narrativas produzidas pelos estudantes, 7 narrativas deram origem à categoria "Cópia" e 7 narrativas sugeriram a categoria a categoria designada por "Descrição com recurso implícito às fontes". Em seguida surge "Descrição restrita" que contabiliza 3 narrativas. Por fim, apenas uma narrativa foi considerada na categoria "Narrativa Histórica emergente":

Gráfico 4- Distribuição da frequência das narrativas por categorias.



Ficha de metacognição

Com o objetivo de analisar a progressão das ideias dos estudantes face aos conceitos metahistóricos e substantivos trabalhados, realizámos uma ficha de metacognição (Apêndice 12). Acrescentando a estes dados, pretendíamos também perceber as ideias dos estudantes relativamente à abordagem de gamificação no qual a intervenção assentou. Esta última tarefa pode ser dividida em três momentos diferentes: o primeiro momento referente aos conceitos substantivos, constituído pela primeira questão; o segundo onde se abordava os conceitos metahistóricos, com as questões 2, 3, 3.1 e 4; e ainda um terceiro momento referente à gamificação com as questões 5 e 6. Na ficha de metacognição obtivemos a participação de 25 dos 28 estudantes da turma.

Na primeira questão desenvolveu-se uma lógica de inversão no jogo das palavras cruzadas. Os estudantes tinham o jogo preenchido com os conceitos substantivos de naturalismo, humanista, classicismo, perspetiva, Renascimento, antropocentrismo e Manuelino, pedindo-se que estes elaborassem a descrição da palavra, fazendo uma referência à abordagem de gamificação. As ideias presentes nas respostas dos estudantes a esta questão foram divididas em 7 categorias: “Não responde”, “Incoerente”, “Cópia”, “Senso comum”, “Restrito”, “Aproximado” e “Histórico”. Na primeira categoria agruparam-se os estudantes que não responderam à questão. Na categoria “Incoerente” consideraram-se as ideias sem lógica presentes nas respostas dos

estudantes. As respostas dos estudantes onde se verificava uma transcrição da definição do manual, ou de um outro suporte, foram agrupadas na categoria “Cópia”. As ideias presentes nas respostas dos estudantes que parecem fruto de ideias perpetuadas no quotidiano fizeram emergir a categoria de senso comum. As ideias aproximadas ao conceito histórico fizeram emergir duas categorias: “Restrito” se apenas se referisse a uma dimensão da realidade histórica estudada; “Aproximado” se referisse mais do que uma dimensão da realidade histórica. Para concluir, as respostas em que foram expressas ideias acerca dos conceitos substantivos propostos que se encontrassem devidamente contextualizadas, abrangessem toda a dimensão do conceito e demonstrassem coerência a nível histórico agruparam-se na categoria “Histórico”.

Para sustentar a categorização dos conceitos substantivos procuramos seguir as mesmas definições presentes no quadro 1 presente na página 25 do presente relatório.

Para o conceito de naturalismo adotamos a definição: “Teoria e atitude filosófica e estética que valoriza a observação e a imitação da Natureza”. (Rosas, Jesus & Couto, 2021, p.67).

Apresentamos nos quadros seguintes exemplos das ideias dos estudantes por categoria.

Quadro 9- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de naturalismo.

Categoria	Exemplo
Incoerente	“Natural é quando está o mais natural possível”. (Alexandre)
Cópia	“É um movimento artístico e literário conhecido pela radicalização do realismo, baseando-se na observação fiel da realidade e da experiência”. (João)
Senso Comum	“Representação da figura humana, natureza”. (Rafael)
Restrito	“Movimento renascentista que tende a buscar a naturalidade, realismo nas artes”. (Filipa)
Aproximado	“Representação da natureza (fauna e flora) para valorizar e dar um ar mais real e natural à obra. Normalmente era representado nas paisagens e fundos de cada obra.” (Helena)

Na procura de definir o conceito de humanista, atendemos à proposta de definição de Rosas, Jesus e Couto (2021): “Em sentido estrito, é o letrado profissional, geralmente eclesiástico e/ou universitário, que, nos séculos XV e XVI, se esforça por ressuscitar as línguas e as letras (poesia, teatro, história, filosofia, retórica) da Antiguidade Clássica procurando harmonizar o legado greco-romano com os valores morais do cristianismo, de modo a formar Homens cultos e virtuosos.” (p.59).

Quadro 10- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de humanista.

Categoria	Exemplo
Incoerente	“Humanista é quando está o mais parecido com o ser humano”. (Carolina)
Senso Comum	“Eram os Homens humanistas (humanismo”. (Catarina).
Restrito	“É, por exemplo, em uma escultura, haver traços humanos, representações humanas, fazendo a arte parecer mais realista”. (Lúcia)
Aproximado	“Defende a teoria do antropocentrismo pois estuda as ciências humanas. Embora defenda essa nova teoria do Homem no centro da Terra, apoia também a inspiração nos mais antigos (classicismo) e a representação e observação da natureza (naturalismo)”. (Frederico)

Como forma de sustentar o conceito de classicismo, seguimos a seguinte definição: “Tendência estética característica do Renascimento que considera os valores clássicos latinos e gregos (nas artes e na literatura) como modelos a imitar.” (Rosas, Jesus & Couto, 2021, p.67).

Quadro 11- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de classicismo.

Categoria	Exemplo
Incoerente	“Época clássica, novas técnicas e inovações, vestígios do Renascimento”. (Daniela)
Cópia	“Tendência estética característica do Renascimento que considera os valores clássicos latinos e gregos (nas artes e na literatura) como modelo a imitar”. (Lucas)
Senso Comum	“O classicismo refere-se à antiguidade clássica”. (António)
Restrito	“Consiste na inspiração da arte na Antiguidade Clássica, ou seja, mantiveram-se algumas características desta época”. (Enzo)

O conceito de perspectiva pode ser aplicado, quando contextualizado no evento histórico que foi o Renascimento, à arquitetura, pintura e escultura. Neste sentido objetivávamos que os estudantes aplicassem a tridimensionalidade característica das obras renascentistas. De forma a sustentar este conceito utilizamos a definição: “Processo de representar objetos com três dimensões numa superfície plana.”. Os estudantes deviam ainda, nas suas respostas, revelar um entendimento da perspectiva transversal às diversas artes plásticas do Renascimento.

Quadro 12- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de perspetiva.

Categoria	Exemplo
Incoerente	“A perspetiva era algo que era uma dúvida”. (Francisco)
Cópia	“Processo de representar objetos com três dimensões numa superfície plana”. (Samuel)
Senso Comum	“A perspetiva era um elemento muito utilizado na arquitetura, na arte e na escultura renascentista”. (Rodrigo)
Restrito	“A perspetiva usava-se para dar uma noção de profundidade nas pinturas, pintava-se mais pequeno o que estava mais longe e o que estava mais perto desenhava-se maior”. (Antónia)
Aproximado	“Representação de objetos conforme a distância. Os objetos mais distantes são representados de forma mais pequena e os mais perto de forma maior. Também se usa a cor para criar esta perspetiva aplicando-a nos objetos mais distantes”. (Mário)

Relativamente ao conceito de Renascimento, os estudantes deviam incluir na sua resposta uma localização espaço-temporal atendendo a todos os fatores que foram trabalhados ao longo das aulas. Aliado a isto devia também ser desconstruída a ideia de que o movimento renascentista toma contornos apenas artísticos, referindo que a mudança verificada neste período abrange outras áreas como a ciência ou a filosofia. Nas palavras de Gago, Cantanhede e Torrão (2022): “Movimento cultural surgido em Itália, em finais do século XIV, que muito valorizou o ser humano e a cultura da Antiguidade Clássica greco-romana.” (p.53).

Quadro 13- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Renascimento.

Categoria	Exemplo
Incoerente	“Renascença da história, é um termo utilizado da História para identificar os meados dos séculos”. (Beatriz)
Senso Comum	“Recuperação do conhecimento, arte, escultura etc...”. (Diogo)
Restrito	“O Renascimento é uma nova forma de pensar, uma reforma na arte, arquitetura etc... e que surgiu após o período Gótico”. (Paula)
Aproximado	“É o período da história em que se valorizava a cultura, artes, modelos antigos greco-romanos e esta volta a ser utilizada”. (Ana)
Histórico	“Movimento a todos os níveis (científico, artístico etc...) que revolucionou o mundo. Surgiu na Itália no século XV e durou até ao século XVIII, espalhando-se por todo o mundo”. (Amélia)

Nas ideias prévias o conceito de antropocentrismo apresentou ideias, já, de alguma forma, sofisticadas. Face a isso a categorização das respostas relativamente a este conceito teve critérios mais específicos. Na categoria “Aproximado” colocaram-se as ideias que indicavam que o ser humano passa a tomar um papel central na sociedade. As ideias observadas nas respostas dos estudantes que foram consideradas como “Histórico” referiram-se à mudança do papel do Homem, explicando que este “sucede” a Deus, entendendo que o Homem ocupa um lugar semelhante ao da divindade. De qualquer forma, a categorização partiu da definição: “Conceção segundo a qual o Ser Humano está no centro do universo. Como o ser mais perfeito da Criação, o Ser Humano define-se pelo seu poder ilimitado de descoberta e de transformação.” (Rosas, Jesus & Couto, 2021, p.59).

Quadro 14- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de antropocentrismo.

Categoria	Exemplo
Incoerente	“Faz parte da cultura greco-romana, relacionada com o ser humano”. (Xavier)
Aproximado	“Antropocentrismo é o Homem no centro de todas as coisas”. (Gonçalo)
Histórico	“O antropocentrismo consiste na representação do Homem no centro do mundo. Deus deixa de ser superior e o Homem passa a ocupar uma posição semelhante, logo é a figura mais importante”. (Maria)

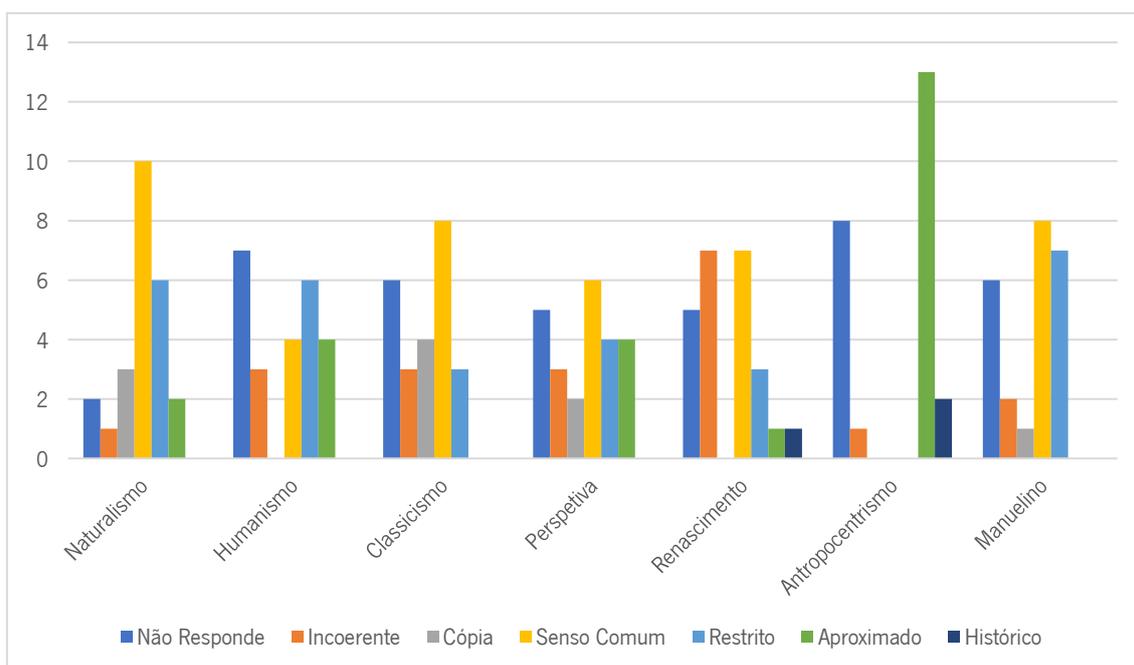
Partilha-se a definição que o estilo Manuelino: “Arquitetura e decoração arquitetónica/escultórica do Gótico final, existente em Portugal entre finais do século XV e o primeiro quartel do século XVI. Caracteriza-se pela mescla de vários subestilos (Gótico flamejante, Plateresco, Mudéjar ou Mourisco), com elementos naturalistas, símbolos régios e cristãos.” (Rosas, Jesus & Couto, 2021, p.95). Seria ainda pretendido que os estudantes conseguissem incluir a mudança verificada entre os reinados de D. Manuel I e D. João III com a emergência de um estilo mais renascentista.

Quadro 15- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Manuelino.

Categoria	Exemplo
Incoerente	“Autor, viajante, criador de técnicas”. (Jéssica)
Cópia	“Arquitetura e decoração arquitetónica do gótico final existente em Portugal entre os finais do século XV e o primeiro quartel do século XVI”. (Andreia)
Senso Comum	“O Manuelino foi uma arte que era elaborada em catedrais, monumentos etc...”. (Florentino)
Restrito	“Estilo de arquitetura com aspetos góticos e renascentista. Iniciou-se no reinado de D. Manuel I e acabou no de D. João III”. (Marta)

Para uma melhor perceção visual da distribuição das ideias finais acerca dos conceitos substantivos em estudo, apresentamos o gráfico 5. Como podemos observar há, de forma geral, uma maior frequência de ideias que foram consideradas como "Senso Comum" e "Restrito", ressalvando-se as ideias acerca do conceito de antropocentrismo que surgem em categorias de ideias mais sofisticadas, nomeadamente, “Aproximado” e “Histórico”.

Gráfico 5- Categorização das ideias dos estudantes acerca dos conceitos substantivos.



Passando agora para a segunda parte da ficha de metacognição, optamos por questionar os estudantes sobre o balizamento do século XIX, trabalhando assim o conceito metahistórico de “Tempo”. No desenvolvimento das aulas, este conceito foi trabalhado atendendo ao exemplo de balizar o século XX entre 1914 e 1991. Seguindo o mesmo fio de pensamento, os estudantes deveriam refletir sobre se seria possível datar o século XIX entre as datas de 1789 (Revolução Francesa) e 1914 (início da Primeira Guerra Mundial), que apelida Hobsbawm como “O longo século XIX” (Hobsbawm, 1987). Para esta reflexão foi disponibilizada uma cronologia onde se encontravam destacadas as datas referentes à Revolução Americana (1776), Revolução Francesa (1789), Revolução Liberal Portuguesa (1820) e 1914 (início da Primeira Guerra Mundial). Com esta fonte os estudantes podiam refletir inclusive sobre outros possíveis balizamentos, levantando, por exemplo, a questão de se balizar o tempo de forma diferente consoante o país, por exemplo, datar o início do século XIX em Portugal com a data de 1820.

As respostas dos estudantes a esta questão fizeram emergir 5 categorias sendo estas: “Não responde”; “Incoerente”; “Tempo-Relógio”; “Marco de Mudança”; “Tempo em progresso”; Os estudantes que não apresentaram resposta acabaram por ser a maioria, 12 estudantes. Na categoria designada por “Incoerente” incluímos as ideias presentes nas respostas que não apresentavam relação com a questão proposta. As ideias dos estudantes que apresentavam uma lógica cronológica sem relacionar o tempo com a mudança foram agrupadas na categoria batizada por “Tempo-Relógio”. Os estudantes que apresentaram ideias nas suas respostas que sugeriam

que a mudança de séculos era marcada como uma consequência de um evento histórico aglutinaram-se na categoria “Marco de Mudança”. Por fim surgiram ideias que fizeram emergir a categoria “Tempo em progresso”. Nesta categoria foram agrupadas as ideias que sugerem que a mudança de século não é apenas uma mudança como consequência de um evento marcante, mas sim como um processo contínuo de evolução positiva.

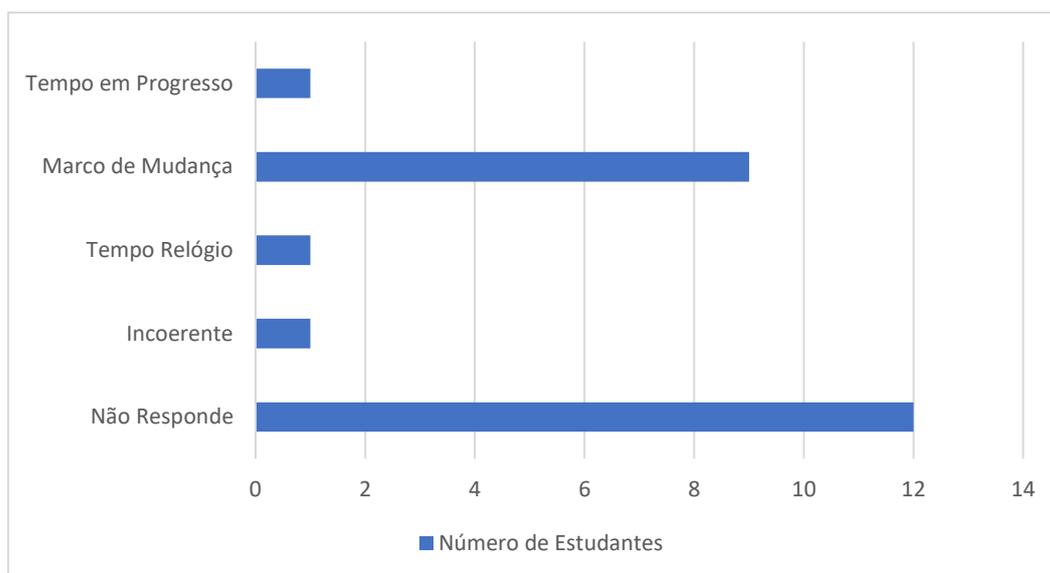
No quadro 16 apresentamos exemplos das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram.

Quadro 16- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Tempo (questão 2).

Categoria	Exemplo
Incoerente	“Porque teve bastantes marcos históricos”. (Gabriel).
Tempo-Relógio	“Hobsbawm afirma que o século XIX é datado entre 1789 e 1914 pois foi quando houve a Revolução Francesa e a Primeira Guerra Mundial e Hobsbawm diz que o século XX só começa em 1914”. (Raquel)
Marco de Mudança	“O século XIX não durou 100 anos, na perspectiva de Hobsbawm. Hobsbawm aponta dois acontecimentos marcantes que mudara a mente e a forma de viver das pessoas, como o início e o fim desse século (a Revolução Francesa e o início da Primeira Guerra Mundial, respetivamente). (Manuel)
Tempo em progresso	“Ele apelida o século XIX desta maneira porque desde a Revolução Francesa até ao início da Primeira Guerra Mundial foram anos de processo ligados uns aos outros onde não se deveria interromper a História dizendo que foram séculos diferentes”. (Pedro)

Para uma visualização mais gráfica da distribuição das ideias dos estudantes acerca do tempo em História, apresentamos o gráfico 6, onde se destaca a categoria "Não responde" e a categoria "Marco de Mudança".

Gráfico 6- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito metahistórico de Tempo (questão 2).



Apesar de existir uma grande maioria de estudantes que não revelam progressão face às ideias prévias, também existem exemplos em que essa progressão foi marcante. Um estudante que apresentou uma lógica matemática de entender o tempo no momento de levantamento das ideias prévias, utilizando o argumento “foi assim que aprendi”, demonstrando um ceticismo quanto ao balizamento secular histórico, apresenta a seguinte resposta na ficha de metacognição: “Se deixarmos a matemática de lado, podemos confirmar esta afirmação e concordar com ela. A História e os séculos não são apenas marcados por números, mas sim por acontecimentos. Hobsbawm considera isto porque os acontecimentos que marcam os séculos são também os que o definem.” (Ana Vitória).

A parte 3 da ficha de metacognição dividiu-se em duas questões, a 3 e a 3.1. Neste momento pretendíamos compreender as ideias de mudança dos estudantes no final desta intervenção. Na questão 3 os estudantes deviam refletir sobre a mudança verificada no Renascimento, analisando se esta seria, ou não, instantânea.

Analisando as ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram 6 categorias: “Não responde”; “Incoerente”; “Sem justificação”; “Mudança instantânea”; “Mudança de longa

duração” e “Processo de mudança”. Na primeira categoria fazem parte os estudantes que não apresentaram resposta à questão. As ideias presentes nas respostas dos estudantes sem lógica aparente com o que foi questionado foram agrupadas na categoria designada por "Incoerente". Vários estudantes afirmam, quanto à mudança no Renascimento, se foi, ou não, instantânea, mas não apresentaram justificção e, como tal, foram agrupadas na categoria "Sem justificção". Outras ideias que surgiram nas respostas dos estudantes apontam que estes consideram que a mudança é algo instantâneo, corroborando a afirmação de Peter Lee “One minute «nothing» is happening and then something does happen...” (Lee, 2005, p.43). Estas ideias deram origem à categoria "Mudança instantânea". Nas respostas dos estudantes acerca da mudança no Renascimento, surgiram ideias que apontam para uma conceção de "Mudança de longa duração", numa lógica de mudança cumulativa. Surgiram também, nas respostas dos estudantes, ideias que apontam para uma conceção de mudança como processo.

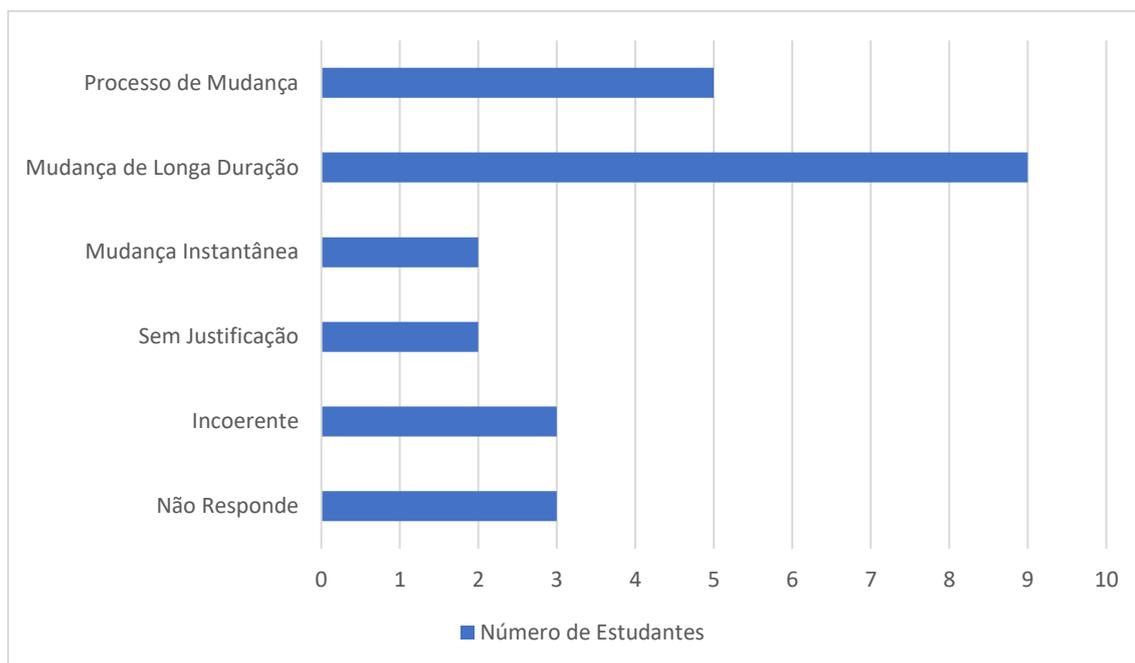
Apresentamos no Quadro 17 exemplos das ideias dos estudantes por categorias:

Quadro 17- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Mudança (questão 3).

Categoria	Exemplo
Incoerente	“Não porque foi algo que já existia, mas que não tinha tanto vigor e com o tempo foi voltando a ser mais utilizada”. (Tomás)
Sem Justificação	“Não, ainda demorou algum tempo”. (Marcelo)
Mudança Instantânea	“Sim, pois, a mudança de Giotto para o Renascimento foi algo que surpreendeu, especialmente aqueles que não gostavam do primeiro estilo referido. Foi um movimento de mudança instantânea por que o Renascimento foi um estilo que surgiu no meio de tanto talento”. (Renata)
Mudança de Longa Duração	“Não pois antes do Renascimento houve outros estilos e nenhum foi instantâneo, tiveram de levar o seu tempo para adaptação.”. (Tânia)
Processo de Mudança	“Não. Foi um processo lento de partilha e troca de informação e de mudança contínua. O Renascimento foi um movimento que envolveu várias gerações e, por isso, não foi instantâneo”. (Matilde)

No Gráfico 7 apresentamos a distribuição da frequência das ideias dos estudantes pelas categorias, em que se pode observar que a maioria dos estudantes entende a mudança no Renascimento como de longa duração, seguida da ideia que se tratou de uma mudança em processo.

Gráfico 7- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito metahistórico de Mudança (questão 3).



Sendo o Renascimento um evento histórico que refletiu uma grande mudança face à Idade Média, na questão 3.1, tínhamos como intuito que os estudantes revelassem se esta mudança representava uma rutura total entre estes dois períodos.

Perante esta questão, as ideias presentes nas respostas dos estudantes fizeram surgir 6 categorias. Além da categoria "Não responde", surgiram as categorias "Incoerente", "Sem justificação" e "Marco de Mudança", que agruparam o tipo de ideias já definido anteriormente. Atenda-se que na categoria "Marco de mudança" foram agrupadas ideias que parecem demonstrar que os estudantes pensam a mudança da Idade Média para o Renascimento como um ponto de alteração da realidade. As ideias que surgiram na categoria "Mudança como permanência" apontam para uma conceção da mudança histórica associada não só com o que muda, mas também com o que permanece. Ideias mais complexas surgiram na categoria "Processo de mudança" em que as respostas dos estudantes apontam que a mudança da Idade Média para o Renascimento, embora tenham existido mudanças, a influência medieval permanece, em parte, e que este processo de mudança toma traços intemporais, ou seja, foi um processo que contínuo.

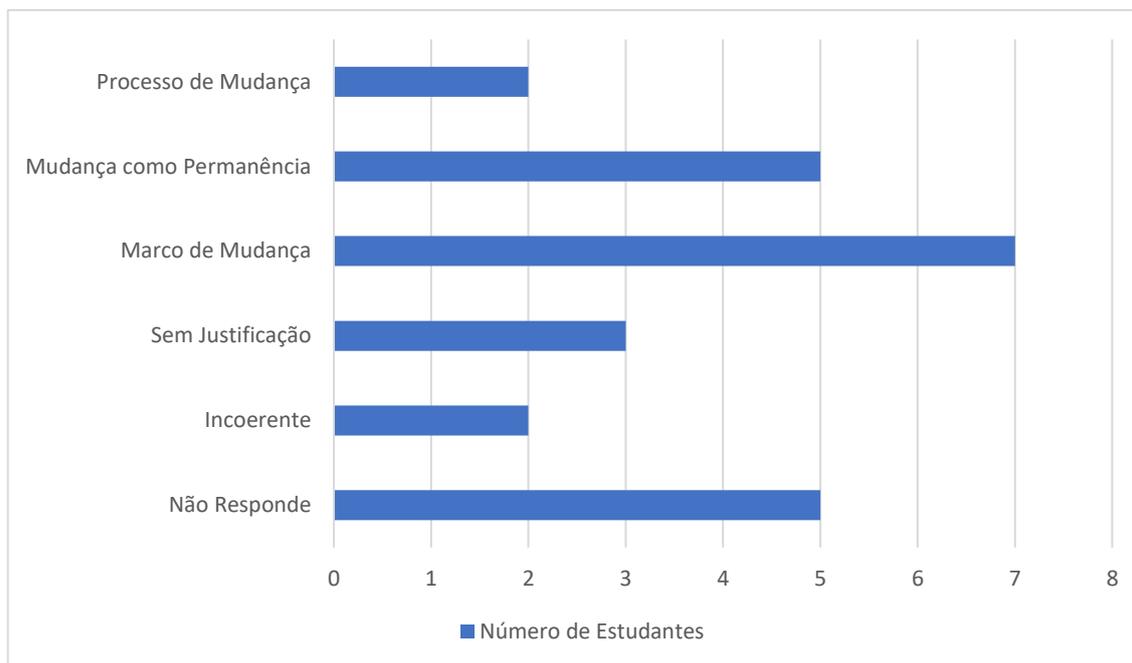
No quadro 18 apresentamos exemplos das ideias patentes nas respostas dos estudantes por categorias.

Quadro 18- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Mudança (questão 3.1).

Categoria	Exemplo
Incoerente	“Não considero pois não houve conflitos”. (Alberto)
Sem Justificação	“Sim. Da Idade Média para a Idade Moderna”. (Emília)
Marco de Mudança	“Sim porque quebrou completamente com o desconhecimento que havia na Idade Média.”. (Conceição)
Mudança como permanência	“Acho que o Renascimento não foi um movimento de completa rutura com a Idade Média pois mesmo depois dessa época acabar ainda restaram influências no Renascimento”. (Fernando)
Processo de Mudança	“Não, no Renascimento ainda se vê resquícios de culturas, artes de épocas antigas”. (Albino) “Acho que o Renascimento não foi um movimento de completa rutura com a Idade Média, pois mesmo depois dessa época acabar ainda restaram influências no Renascimento.” (Céu).

No gráfico 8 apresentamos a distribuição de frequência das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram. Podemos constatar que a maioria das ideias dos estudantes apontam para uma conceção da mudança associado a um evento marcante, bem como que a mudança tem de ser entendida com a presença da permanência.

Gráfico 8- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Mudança (questão 3.1).



No seguimento da questão 3.1, na questão 4, os estudantes deveriam apresentar uma resposta refletindo se o Renascimento foi um evento de apenas mudança.

No procedimento de análise das ideias presentes nas respostas dos estudantes mantivemos as duas primeiras categorias mantêm-se com a mesma denominação e com a mesma definição: “Não responde” e “Incoerente”. Nas respostas dos estudantes surgiram ideias que apontam que estes pensam o Renascimento como uma mudança histórica em processo que incorpora influências de épocas anteriores, sugerindo a categoria "Mudança histórica emergente"

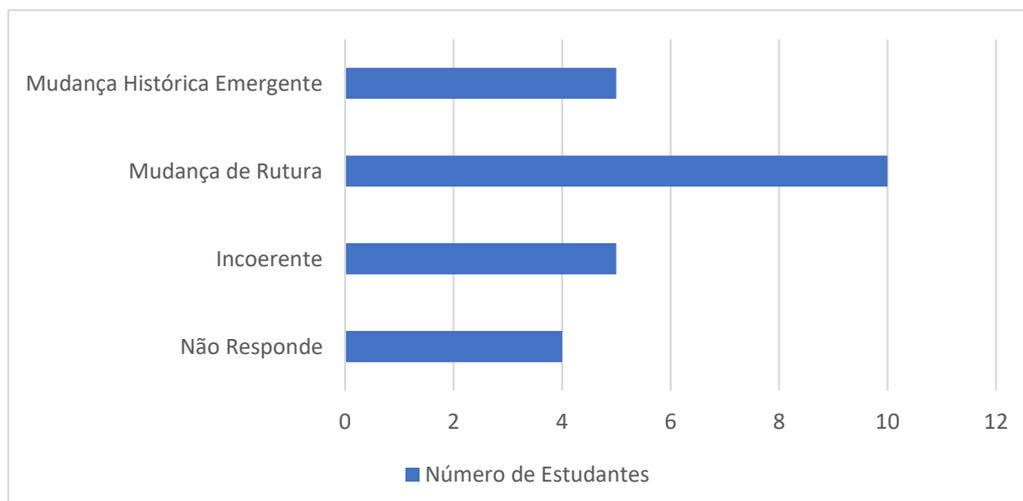
Apresentamos no quadro 19 exemplos das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram.

Quadro 19- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito de Mudança (questão 4).

Categoria	Exemplo
Incoerente	“Eu não considero que o Renascimento não foi apenas um movimento de mudança pois para além disso ainda houve situações importantes”. (Lara).
Mudança de Rutura	“Sim. O Renascimento foi uma mudança principalmente e mentalidade para as pessoas, fazendo-as assim ver as coisas com outros olhos.”. (Andreia).
Mudança Histórica Emergente	“Acho que o Renascimento não foi um movimento apenas de mudança, pois ainda tinha elementos de outras épocas, como por exemplo, da época gótica.”: (Eusébio)

No gráfico 9 podemos observar a distribuição dos estudantes pelas categorias que emergiram. Podemos observar que a categoria com menos estudantes é a “Não Responde” com quatro estudantes. A categoria “Mudança de Rutura” agrupa o maior número de estudantes, destacando-se pela positiva cinco estudantes que atingiram a categoria mais sofisticada.

Gráfico 9- Categorização das ideias dos estudantes acerca do conceito metahistórico de Mudança (questão 4).



Feedback sobre a gamificação

As restantes duas questões propostas na ficha de metacognição foram elaboradas para que os estudantes refletissem sobre a abordagem de gamificação e o processo como o seu conhecimento foi construído. Pretendemos então analisar, neste momento, se os estudantes se encontravam satisfeitos com a abordagem tomada e qual o momento da aula gostaram mais, se o momento com maior recurso ao digital ou o que envolvia um trabalho mais analógico.

As respostas dos estudantes à questão 5 (“Qual foi o teu momento favorito das últimas aulas?”) revelaram uma maior preferência pelo jogo “Caminho para o Renascimento”. O jogo “Caminho para o Renascimento” é referenciado como o momento favorito por dez estudantes, revelando uma percentagem de seleção de cerca de 45,83% dos dados obtidos. Das 24 respostas obtidas, dois estudantes não responderam a esta questão, ou seja, cerca de 8,33% das respostas. Três estudantes revelaram que o seu momento favorito abrange toda a abordagem de gamificação, sendo o jogo “Caminho para o Renascimento” e jogo *Assassins Creed II*. Ou seja, cerca de 12,5% dos estudantes. Um estudante acrescenta ainda o *quizz* aos dois jogos (cerca de 5,16%). Um estudante seleciona as fichas de trabalho colaborativo e o jogo “Caminho para o Renascimento”, outro estudante seleciona ambos os jogos e as fichas de trabalho em grupo como os seus momentos favoritos e, por fim, existe ainda um estudante que seleciona o jogo “Caminho para o Renascimento” e o *Quizz* (cerca de 5,16% cada um). O jogo *Assassins Creed II* é selecionado por 12,5% dos estudantes (3).

Podemos concluir, segundo estes dados, que a maioria dos estudantes da turma que respondeu à questão 5 da ficha de metacognição demonstraram uma preferência pela abordagem de gamificação de uma forma mais tradicional e menos digital. Segundo as afirmações de Trindade e Carvalho (2019), num período anterior à pandemia os estudantes eram mais recetivos ao uso de tecnologia digital dentro da sala de aula, tornando o recurso a ferramentas digitais uma forma eficaz de engajar os estudantes no desenvolver das aulas. No entanto, em 2022, os estudantes desta turma demonstraram uma clara preferência por uma abordagem de gamificação híbrida e não tanto focalizada num recurso digital.

Quando questionados, na questão 6, sobre a sua opinião acerca do jogo “O Caminho para o Renascimento”, estes revelam que facilitou a aprendizagem por ser divertido e de “resposta rápida”. Atente-se na resposta do seguinte estudante: “É um bom jogo pois dá para aprender

enquanto se diverte e também é competitivo.” (Ricardo), que para além da diversão refere a competição como um fator aliciante.

A existência de casas síntese, as casas SOS, também foram alvo de críticas positivas por parte dos estudantes. O facto de se sintetizar e recuperar o trabalho feito anteriormente permitia que um estudante que não presenciasse o desafio realizado numa determinada casa tivesse a possibilidade de apreender o que tinha sido desenvolvido, enquanto estudantes que presenciaram tinham a possibilidade de solidificar e clarificar o conhecimento construído anteriormente. Um estudante apresentou a seguinte reflexão: “Um jogo inovador que, embora eu não tenha estado no início, deu para me adaptar e recuperar o que perdi. É criativo pois permite que os alunos participem de forma inovadora e ativa.” (Francisca).

O facto de o trabalho ser desenvolvido em grupo também foi reconhecido pelos estudantes. O facto de cada grupo se especializar numa determinada área do Renascimento revelou uma necessidade de um trabalho colaborativo entre toda a turma para que fosse possível construir o conhecimento face a todos os conceitos e realidades associadas a este evento histórico. O seguinte estudante reflete sobre este mesmo ponto: “Eu gostei do jogo porque aprendemos de forma diferente e ajudámo-nos uns aos outros e percebeu-se melhor alguns conceitos tratados em aula.” (Rute).

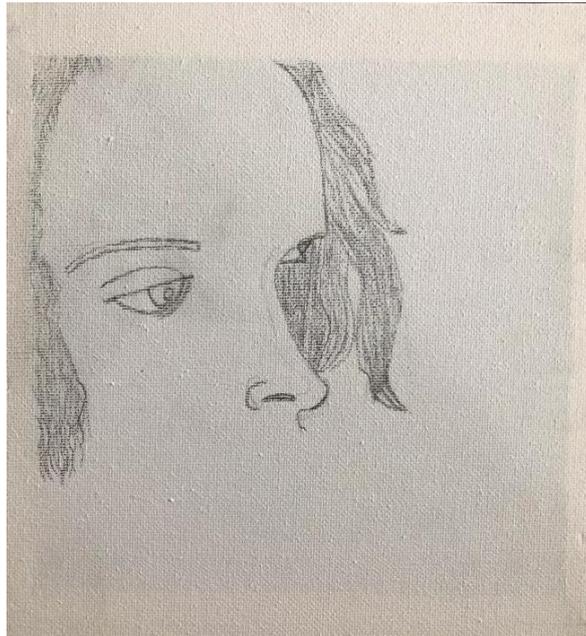
Estudantes Renascentistas

Como último momento de metacognição optámos por colocar os estudantes no papel de um artista renascentista. Para isso utilizou-se a divisão da turma em turnos, alternados com a disciplina de Geografia A. Então, dividiu-se cada turno em 3 grupos. Neste sentido, cada grupo escolheu uma das seguintes vertentes da arte renascentista: Pintura, Arquitetura, Escultura. Em seguida cada grupo teve de elaborar uma obra renascentista consoante a vertente que escolheram e apresentar as características que faziam da sua obra uma arte do Renascimento.

Para os dois grupos (um por turno) que trabalharam a pintura renascentista, foi disponibilizada uma tela em branco e lápis de forma que estes pintassem a sua obra.

O primeiro grupo desenhou um retrato de Simonetta Vespucci, referindo que esta mulher serviu de inspiração para a representação feminina nas obras de Botticelli. As características apontadas pelos estudantes que justificam que a sua obra é renascentista são a idealização da beleza e da harmonia, o rigor anatómico e científico.

Figura 9- Obra do primeiro grupo que trabalhou a pintura.



Já o segundo grupo optou por copiar a obra “O Nascimento de Vénus” pintada por Botticelli em 1483. A única característica que apresentam é o uso da técnica de tempero sobre madeira.

Figura 10- Obra do segundo grupo que trabalhou a pintura.



Os grupos que trabalharam a arquitetura renascentista tiveram disponível plasticina amarela e palitos para criarem a sua obra. O primeiro grupo optou por construir um edifício que apelidou de “Templo do Sol”. Apontam como características presentes na sua obra o recurso a uma cúpula, a colunas, a um frontão triangular e afirmam que a sua obra é simétrica. Referem ainda que o seu edifício foi construído utilizando a perspetiva.

Figura 11- O “Templo do Sol” produzido pelo primeiro grupo que trabalhou a arquitetura.



O segundo grupo que produziu um edifício renascentista afirmou que a sua obra possui uma base, colunas, pilastras, um frontão, uma porta com um arco de volta perfeita, frisos, uma cúpula, simetria, geometrização e onde predominam as linhas horizontais.

Figura 12- Obra do segundo grupo que trabalhou a arquitetura.



Por fim, os dois grupos que esculpiram as suas obras também tiveram ao seu dispor palitos e plasticina laranja. O primeiro grupo que trabalhou esta vertente da arte intitulou a sua obra como “Bob Marley Renascentista”. As características que caracterizavam esta obra como renascentista eram o rigor anatómico, a geometrização (referindo o triângulo equilátero), proporcionalidade e a partilha das ideias dos movimentos naturalistas e humanistas. Por fim fazem ainda referência à independência que a sua obra possui face à arquitetura.

Figura 13- “Bob Marley Renascentista” produzido pelo primeiro grupo que trabalhou a escultura.



O segundo grupo esculpiu uma obra que contém características como o rigor anatómico, a geometrização e, assim como a obra anterior, inspira-se no movimento naturalista.

Figura 14- Obra produzida pelo segundo grupo que trabalhou a escultura.



Este momento realizou-se posteriormente à ficha de metacognição. É visível que o trabalho em grupo permitiu que, colaborativamente, os estudantes conseguissem mobilizar os conceitos e os conhecimentos desenvolvidos para a criação das suas obras.

Considerações Finais

No primeiro semestre do segundo ano de Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário tivemos de realizar uma projeção sobre o que seria a Intervenção Pedagógica Supervisionada. Optamos por conjugar os conceitos substantivos relacionados com a temática do Renascimento com o conceito de Tempo-Mudança. Então, ainda sobre uma vasta ignorância do que viria a ser a minha Intervenção Pedagógica Supervisionada, na tentativa de dotar a intervenção de um gosto pessoal e individualidade, surgiu a ideia de adotar uma abordagem de gamificação.

No seguimento do modelo de aula-oficina proposto por Barca (2004), procedemos ao levantamento das ideias prévias dos estudantes. Os estudantes não são tábuas rasas e cabe ao professor analisar a forma como o mundo dos estudantes se reflete no contexto de ensino-aprendizagem. Analisámos então as ideias pré-concebidas dos estudantes face aos conceitos de “Humanismo”, “naturalismo”, “antropocentrismo”, “classicismo” e “Renascimento”. Após a análise interpretativa destas ideias, surgiram várias categorias, destacando-se que a maioria das ideias dos estudantes foram consideradas como “Incoerente” e “Tautologias”. Posteriormente realizou-se o levantamento das ideias prévias face aos conceitos metahistóricos. Na questão do “Tempo”, pretendíamos trabalhar o balizamento dos séculos históricos. Aliando-se este conceito à mudança, almejávamos que os estudantes fossem capazes de relacionar as grandes mudanças no paradigma como o começo de vários processos de mudança e que são esses marcos que balizam os séculos historicamente. Lee (2005) aponta a incapacidade de olhar para os séculos de uma forma mais histórica e menos matemática como uma *missconception* dos estudantes. De facto, os dados levantados nesta intervenção vão ao encontro das ideias partilhadas por Peter Lee (2005). O balizamento de uma forma matemática predomina na resposta dos estudantes. Relativamente ao conceito de “Mudança”, a mudança cumulativa é a categoria onde a grande maioria das ideias presentes nas respostas foram categorizadas. Questionados se o conhecimento científico e medicinal que vigora na atualidade foi um processo fruto do desenvolvimento destes dois pontos nos séculos XX e XXI. Os estudantes consideram que o desenvolvimento do conhecimento se deveu a uma lógica cumulativa. Estes dados vão também ao encontro de outros estudos referenciados no enquadramento teórico, destacando-se o estudo de Machado (2006). Juntando aos desafios que as respostas dos estudantes demonstraram, identificamos ainda a necessidade de desenvolver um trabalho que permitisse aos estudantes aprimorar a sua narrativa histórica.

Não atender às ideias prévias dos estudantes revela-se um entrave e uma barreira ao próprio professor e ao processo de ensino-aprendizagem. Sem o levantamento das ideias dos estudantes, o professor cai no erro de assumir que todos os partem do mesmo ponto, que todos sabem o mesmo e que todos partilham as mesmas necessidades. Procedendo ao levantamento e análise das ideias pré-concebidas dos estudantes conseguimos proporcionar os meios para que estes consigam construir o seu próprio conhecimento, desafiando as suas *missconceptions*. Atendendo às ideias defendidas pelo modelo de aula-oficina e pela teoria construtivista, produzimos materiais que permitissem aos estudantes trabalharem as suas necessidades de forma que o seu conhecimento fosse produzido e construído por eles mesmos.

Para isso recorremos à análise de fontes onde os estudantes participaram ativamente na construção das definições dos conceitos substantivos de classicismo, antropocentrismo, naturalismo e onde se recapitulou o conceito de mecenato. Este momento revelou-se muito profícuo para estudantes e professor. Aos estudantes permitiu que estes trabalhassem a análise de fontes e assim conseguissem eles mesmos entender e definir os conceitos. Este momento permitiu, para o professor, desmistificar ideias profundamente enraizadas na comunidade docente de que os estudantes não conseguem construir o seu conhecimento sem as explicações dos professores ou sem necessitarem de uma grande quantidade de fontes. A incapacidade não reside nos estudantes, mas na resistência do professor.

O momento seguinte da intervenção com a turma, dividida em grupos, promoveu o trabalho colaborativo, que funcionou com sucesso. A realização de fichas de trabalho que visavam trabalhar os conceitos substantivos e metahistóricos propostos, bem como o desenvolvimento da narrativa histórica, revelou que, através do trabalho de fontes, estudantes com um aproveitamento não tão satisfatório nas avaliações “mais conservadoras”, conseguiram proporcionar visões diferentes dentro do grupo e que permitiu o desenvolvimento de conceitos complexos como o de perspectiva.

Um dos objetivos propostos era o de trabalhar uma abordagem de gamificação. Para isso, recorrendo a autores como Trindade e Carvalho (2019) ou Kim et al. (2018) desenvolveu-se um jogo que pretendia relacionar esta abordagem com os conceitos substantivos e metahistóricos definidos, o “Caminho para o Renascimento”. Para isso foram criadas diversas casas que continham desafios (jogos tradicionais) onde os estudantes teriam de recorrer ao conhecimento construído nas fichas realizadas colaborativamente. Cada ficha tinha como objetivo que cada grupo

trabalhasse uma vertente diferente do Renascimento para que posteriormente realizassem o desafio proposto, sendo eles a demonstrar à turma o trabalho realizado através de um jogo tradicional. Nos jogos propostos existiu uma correlação entre os conceitos substantivos e metahistóricos, sendo que os estudantes relacionaram o “Tempo-Mudança” com os conceitos substantivos inerentes ao Renascimento.

No seguimento da abordagem de gamificação procedeu-se a uma visita virtual à cidade de Florença no período renascentista através do jogo *Assassins Creed II*. Um estudante procedeu ao controlo da personagem, visitando monumentos como a Catedral “Santa Maria del Fiore” ou o “Campanário de Giotto”. Analisou-se também com os estudantes a planificação urbana da cidade naquele período face às fontes trabalhadas anteriormente.

Após o término da abordagem de gamificação procedeu-se aos momentos de metacognição. Com vista a categorizar a progressão dos estudantes face à narrativa histórica, no jogo “Caminho para o Renascimento” foi pedido que os estudantes analisassem a mudança do papel da mulher na sociedade da antiguidade clássica, no período renascentista e na atualidade. Para isso foram disponibilizadas fontes, mas incentivou-se, também, que os estudantes fizessem um trabalho de pesquisa autónoma. Destaca-se que, embora a maioria das narrativas se pautem pela descrição, uma estudante apresentou uma narrativa histórica emergente. Num segundo momento realizou-se uma ficha de metacognição onde se apurou a progressão dos estudantes face aos conceitos metahistóricos e aos conceitos substantivos. Os resultados variam. Apesar de existirem estudantes que não revelaram progressão, existiram exemplos de estudantes que demonstram o exato oposto, havendo uma clara progressão positiva. Se na análise das ideias prévias, vinte estudantes, relativamente ao conceito de Mudança, revelam ideias que incorporam a categoria “Mudança Cumulativa”, no momento de metacognição existem estudantes que conseguem atingir ideias mais sofisticadas como “Processo de Mudança”. Se face ao conceito de Tempo, nas ideias prévias, observamos que a maioria dos estudantes revela uma lógica cronológica/matemática de balizamento de séculos, no momento de metacognição realça-se que um estudante apresentou ideias categorizadas como “Tempo em Progresso”. As ideias dos estudantes que emergiram nos diferentes momentos da Intervenção Pedagógica Supervisionada vão ao encontro dos dados de outros estudos em Educação Histórica partilhados no enquadramento teórico, Peter Lee (2005), Glória Solé (2018), Isabel Barca (2011) e Elvira Machado (2006). Face aos conceitos substantivos, nas ideias prévias denotou-se uma predominância de ideias que foram agrupadas nas categorias de “Incoerente” e “Tautologia”,

como já referido, mas no momento final de metacognição a maioria das ideias situam-se nas categorias de "Senso Comum", "Restrito" e "Aproximado".

Se o levantamento e análise das ideias prévias dos estudantes se revela importante, a metacognição também tem um papel fulcral. Para os estudantes permite monitorizar não só o seu progresso como entender a forma como o seu conhecimento foi construído. Para o professor, permite ter *feedback* sobre os seus materiais e de que forma estes podem ser melhorados. Por exemplo, esta intervenção foi desenvolvida, também, utilizando críticas que surgiram de momentos de metacognição de outras aulas. Uma das críticas que surgiu na ficha de metacognição de uma aula anterior foi o facto de serem sempre os mesmos a responder às questões, assim sendo, procurámos uma solução para este problema, sorteando os intervenientes que iam responder às questões.

Ao lermos bibliografia sobre a gamificação, uma afirmação destacou-se. Trindade e Carvalho (2019) afirmam que, no período pré-pandémico em que o texto foi escrito, os professores viam a incorporação do mundo digital na sala de aula com alguma apreensão. Por outro lado, os estudantes revelavam uma aceitação e entusiasmo muito grande face a esta. Surgiu-nos então a ideia de analisar a forma como a pandemia se refletiu nesta questão. Os professores tiveram forçosamente de se adaptar à realidade digital, enquanto os estudantes viram aquilo que seria lazer tornar-se algo anexo à realidade escolar. Através da "exposição" dos estudantes a dois jogos distintos, um tradicional e outro totalmente digital, analisamos qual destes os estudantes preferiram. Os dados revelam que a grande maioria dos estudantes selecionaram pelo menos um momento referente à abordagem de gamificação. Apesar de haver estudantes que selecionam ambos os momentos desta abordagem, individualmente, houve uma maior seleção da abordagem de gamificação com base no jogo analógico do que no recurso digital *Assassins Creed II*. Isto pode indiciar que os estudantes saíram afetados pelo ensino à distância. Estes tendem a preferir um afastamento das tecnologias digitais da sala de aula, por as entenderem como um momento de lazer, e não como um recurso de aprendizagem. Poderemos questionarmos se o mesmo aconteceria antes da pandemia.

Concluída a Intervenção Pedagógica Supervisionada, passaremos à resposta explícita às questões orientadoras presentes na página 17 e 18 deste relatório.

- 1- Quais as ideias prévias dos estudantes face aos conceitos substantivos de Renascimento, humanista, antropocentrismo, classicismo e naturalismo, bem como face ao conceito metahistórico de tempo-mudança?

As ideias prévias dos estudantes face aos conceitos substantivos revelaram a presença de muitas ideias tautológicas e incoerentes. Ressalvam-se os conceitos de Humanismo e antropocentrismo. Assim relativamente ao conceito de Humanismo, para além de ideias consideradas "Tautologia" surgiram também em grande número ideias de "Senso Comum". No caso de Antropocentrismo, os estudantes apresentaram em relativa quantidade ideias consideradas como "Aproximado".

Face ao conceito de Tempo, a maioria dos estudantes revelaram ideias que refletem um entendimento cronológico ou vazio dos séculos. Apesar disso, três estudantes procuraram atribuir uma significância temporal enquanto outros três estudantes apresentaram ideias aproximadas.

Quanto ao conceito de mudança, os estudantes apresentam ideias pouco sofisticadas. A maioria dos estudantes entendem, neste primeiro momento, a mudança como um acumular de conhecimento, havendo ainda três estudantes que revelam uma ideia de evolução.

- 2- Através da adoção da abordagem de gamificação é possível promover a reflexão dos estudantes face à mudança?

A intervenção presente neste relatório assentou numa abordagem de gamificação. Neste sentido, podemos afirmar que este tipo de abordagem permite promover a reflexão dos estudantes face à mudança devido aos vários momentos dentro do jogo "Caminho para o Renascimento". Neste jogo todos os desafios promoviam uma reflexão sobre o conceito de Mudança em articulação com a realidade histórica em estudo - Renascimento.

As ideias reveladas pelos estudantes na ficha de metacognição sustentam esta afirmação. Se nas ideias prévias entendemos que os estudantes não apresentaram ideias muito sofisticadas face a este conceito, no momento de metacognição temos cinco estudantes que entendem o Tempo como "Processo de Mudança", revelando ideias mais sofisticadas face a este conceito metahistórico. Esta progressão de ideias dos estudantes derivou do trabalho sobre a abordagem de gamificação.

- 3- Pode-se relacionar o trabalho de conceitos metahistóricos com a abordagem de gamificação ou apenas interpretar esta como uma ferramenta de trabalho dos conceitos substantivos?

A abordagem de gamificação permite o trabalho de conceitos metahistóricos e substantivos quando se procura complementar esta com a análise de fontes. Um jogo menos digital, como é o caso do “Caminho para o Renascimento”, permite o trabalho de fontes e promover a reflexão sobre os conceitos metahistóricos e substantivos. Necessita, porém, que o professor consiga coordenar as fontes selecionadas com os jogos tradicionais de forma a não sobrevalorizar os conceitos substantivos face aos conceitos metahistóricos.

Se tivermos em consideração o trabalho sobre o jogo *Assassins Creed II*, totalmente digital, também é possível promover a reflexão de conceitos metahistóricos e substantivos. No caso desta intervenção, os estudantes trabalharam sobre o planeamento urbano do Renascimento. O trabalho de fontes permitiu que os estudantes analisassem a cidade de Florença na realidade virtual do jogo e que percebessem que mesmo o planeamento urbano foi um processo e não existiu uma mudança instantânea no planeamento urbanístico das cidades renascentistas.

Parece que podemos afirmar que a abordagem de gamificação não se revela apenas como um suporte para o trabalho de conceitos substantivos, mas também uma forma eficiente de promover a reflexão dos estudantes sobre os conceitos metahistóricos e engajá-los no desenvolvimento das aulas.

4- Estarão os estudantes mais abertos a uma abordagem digital ou tradicional da gamificação?

Os resultados apurados na ficha de metacognição permitiu analisar a resposta dos estudantes face a estas duas formas de abordagem. Os dados que resultam dos estudantes participantes desta intervenção revelam uma maior abertura à abordagem de gamificação numa vertente híbrida.

Na ficha de metacognição os estudantes tiveram de selecionar o seu (ou os seus) momentos favoritos desta intervenção. O jogo “Caminho para o Renascimento” perfila na maioria das respostas dos estudantes, revelando uma maior seleção do jogo analógico face à ferramenta de suporte digital *Assassins Creed II*.

Se Trindade e Carvalho (2019), no período anterior à pandemia, afirmam que os estudantes revelam uma maior abertura à utilização de recursos digitais na sala e aula, num período pós pandémico parece existir um inverter da situação. Este fenómeno poderá, a nosso entender, ser algo a investigar em estudos futuros.

Respondendo à *major question* da Intervenção Pedagógica Supervisionada presente neste relatório, ou seja, “Como os estudantes projetam o conceito metahistórico de tempo-mudança aplicado ao Renascimento Italiano adotando uma abordagem de gamificação?”, a adoção de uma abordagem de gamificação revelou ser um fator de engajamento dos estudantes. O facto de ser uma abordagem pouco explorada, os estudantes foram capazes de desenvolver as suas ideias acerca não só dos conceitos substantivos, como metahistóricos. O constante trabalho de fontes que se encontravam relacionadas com a abordagem de gamificação permitiu que os estudantes fossem capazes de trabalhar diversos conceitos simultaneamente, na procura de responder aos desafios emergentes dos jogos. Atendendo aos momentos de gamificação, podemos afirmar que os estudantes foram capazes de desenvolver as suas ideias acerca dos conceitos substantivos e metahistóricos em ambos os jogos, tanto no tradicional (“Caminho para o Renascimento”), como no digital (*Assassins Creed II*). No entanto, os conceitos metahistóricos foram trabalhados com maior facilidade no jogo tradicional.

Nesta intervenção foram postas à prova muitas *misconceptions* comumente espalhadas por toda a comunidade escolar. Começando pela comunidade docente, consegue-se aqui demonstrar que não existem reais entraves à aplicação dos ideais construtivistas e do modelo de aula-oficina, mas talvez uma certa inércia do professor em se abrir à mudança. Se num primeiro contacto, no primeiro ano do mestrado, deparamo-nos com um certo ceticismo quanto ao modelo de aula oficina, fruto da inexperiência, esta intervenção desconstrói essa descrença. O futuro da educação histórica passa pelo construtivismo e pela aula-oficina. Os estudantes têm vivências e cabe-nos a nós atribuir o peso que essas merecem. É certo que a juventude traz a inovação, mas também é preciso que a experiência esteja aberta a se conjugar com a mudança. Só um trabalho colaborativo entre a experiência e a inovação permitirá proporcionar avanços.

Para os estudantes, desmistificou a ideia de que um estudante não tem capacidades porque não revela aproveitamento satisfatório. O facto de terem existido estudantes com classificações pouco satisfatórias a desenvolver conceitos complexos demonstrou-lhes que têm a capacidade. A estudante que arrecadou o primeiro prémio nesta intervenção afirmou que esta vitória demonstrava à professora do ano anterior que ela não era “burra” (citando a própria) e catapultou-a para um aproveitamento muito positivo no resto do ano letivo, tanto no empenho como nas classificações obtidas.

Uma reflexão sobre o estágio

Estagiar é um processo necessário para a formação de futuros professores, no entanto, da forma como está organizada a estrutura na Universidade do Minho, também implica uma capacidade de adaptação muito grande. Se somos professores no estágio, ainda ficamos no papel de estudantes na universidade. Transitar entre estes dois papéis não se revela um desafio fácil, no entanto faz-nos cair na realidade de que toda a nossa vida será um processo de ensino e de aprendizagem.

Apesar disto, a experiência de estar incluído num núcleo de estágio tão empenhado e competente como o que tive revelou-se muito positivo. Tive dois colegas com características muito distintas das minhas (e entre eles) e cada um de nós acrescentou sempre uma perspetiva diferente. Começar sozinho deve ser bem mais complicado que bem acompanhado. Existiram momentos de trabalho de núcleo que tiveram vários pontos de vista a serem discutidos, no entanto, nunca nos desamparamos no trabalho individual, acompanhando e criticando o trabalho de cada um, de forma que fosse possível melhorar sempre. A professora orientadora cooperante nunca se inibiu de nos incorporar em todos os momentos possíveis para que a nossa experiência de estágio fosse o mais fidedigna possível. Também sempre nos responsabilizou pelo trabalho que um professor tem, seja na correção de provas, elaboração de critérios de correção ou participar ativamente nos momentos de avaliação dos estudantes, ponderando e discutindo connosco cada um destes momentos. Por fim destacar o papel da professora supervisora e orientadora deste estudo pela disponibilidade para nos ajudar e sempre com a exigência de nunca deixar que fôssemos menos do que as nossas capacidades.

O estágio não marca o final de algo, mas sim a continuação de um momento. Apesar de se poder entender este como o final de um estudante e o início de um professor, é exatamente apenas uma pequena progressão. Um professor que ignore o seu papel como um eterno estudante nunca conseguirá ser um bom professor. É importante que se mantenha a par das novas ideias de forma que não se caia na tentação de se deixar cair no tradicionalismo. A inovação só se torna relevante quando nós lhe damos relevância.

Cheguei a metade da minha carreira como estudante, soa o apito para a segunda parte. Citando uma das minhas músicas favoritas *"The hardest part of the end is starting again."* (Park, 2010).

Referências Bibliográficas

- Alves, L. A. M., Gago, M., & Lagarto, M. (Eds.). (2021). *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. FLUP-CITCEM. <https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: Uma Nova Area de Investigação. *Revista da Faculdade de Letras, 2*, 13–21.
- Barca, I. (2004). Aula oficina: Do projeto à avaliação. Em I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.131-144). Universidade do Minho.
- Barca, I. (2011). Educação Histórica: Vontades de Mudança. *Educar em Revista, 42*, 59–71.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: Desafios Epistemológicos para o Ensino e Aprendizagem da História. Em L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: Um primeiro olhar* (pp. 59–69). FLUP/CITCEM.
- Barca, I., & Alves, L. A. M. (Eds.). (2016). *Educação Histórica- Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*. CITCEM.
- Brown, G. (2004). *How Students Learn: A supplement to the RoutledgeFalmer Key Guides for Effective Teaching in Higher Education series*. RoutledgeFalmer.
- Cainelli, M. R. (2017). Investigando as práticas de Ensino de Professores de História na Educação Básica (Brasil- 1998-2016). Em C.P. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. A. Alves, M. H. Pinto & M. Gago (Coords.), *Epistemologias do Ensino da História* (pp. 848–865). CITCEM.
- Carneiro, A. M. (2007). O que é cognitivismo? *Psico-USF, 12*(2), 337–338.
- Carvalho, A. A. (2004). A World Wide Web e o Ensino da História. Em I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais em Educação Histórica* (pp. 233–251). Universidade do Minho.
- Carvalho, R. G. de. (2009). Brevemente, o século XX. [Brevemente, o século XX.]. *A Gazeta do Povo*. <https://www.gazetadopovo.com.br/especiais/90-anos/brevemente-o-seculo-20-behus8citnqm8ctxkasnh605q/>
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in History: Students' Ideas in England and Spain*. [Tese de Doutoramento]. University of London.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Sage Publications.
- Coelho, M. A., & Dutra, L. R. (2017). Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: Confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista. *Caderno da Educação, anos 20, 1(49)*, 41–76.
- Cunha, Â. E. (2009). *As faces da dor: Um estudo bibliográfico da terapia cognitivo-comportamental*. Unisul.
- Ferreira, B. (2020). *A mudança em História: Um estudo de concepções de alunos do 9º ano no âmbito da temática da 2ª Guerra Mundial*. [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho.
- Gago, M. (2016). Entrevista – Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. *Revista História Hoje, 5(9)*, 159.
<https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.245>
- Gago, M. (2018). *Consciência Histórica e Narrativa na aula de História: Concepções de professores*. CITCEM.
- Gago, M. (2021). Um primeiro olhar acerca de diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica. Em L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: Um primeiro olhar* (pp. 7-10). FLUP/CITCEM. <https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>
- Gago, M., Cantanhede, F. & Torrão, P. (2021). *No fio da Educação*. Texto Editores.
- Gago, M., Cantanhede, F. & Torrão, P. (2022). *O fio da História 8 ano*. Texto Editores.
- Hobsbawm, E. J. (1987). *The age of empire, 1875-1914*. Pantheon Books.
- Hobsbawm, E. J. (1994). *Age of extremes: The short twentieth century, 1914-1991*. Viking Penguin.
- Kim, S., Burton, J., Lockee, B. & Song, K. (2018). *Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming*. Springer International Publishing: Imprint: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-47283-6>
- Lee, P. & Shemilt, D. (2003). A scaffold not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History, 113*, 13-23.

- Lee, P. (Ed.). (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. Em S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics and science in the classroom* (pp. 31–78). National Academies Press.
- Lima, F. (2007). *Arquitetura e Cidade na Tradística do Renascimento Italiano*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Pernambuco.
- Machado, E. (2006). *Mudança em História – Concepções de alunos do 7º ano de escolaridade*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho.
- Maquiavel, N. [1532]2010). *O Príncipe*. Pinguim Companhia.
- Martins, G. d´Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério Geral da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, P. V. (2020). *A Explicação no contexto da Educação Histórica*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Nova de Lisboa.
- Meichenbaum, D. (2017). *The evolution of cognitive behavior therapy: A personal and professional journey with Don Meichenbaum*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mendonça, R. M., & Henriques, P. (2015). *A Teoria do Futebol*. Marcador.
- Moreira, F. (2017). *O conceito de mudança em História: Concepções de alunos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico a partir da exploração de fontes visuais e objetuais*. [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho.
- Ministério da Educação (2022). *Aprendizagens Essenciais de História do 10º ano de escolaridade*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf
- OECD. (2018). *The Future of Education and skills – Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

- Oliveira, F. F. (2021). *Desconstruir e Reconstruir a Lógica das Interpretações Históricas baseadas em Evidência através das propostas da Teoria das Inteligências Múltiplas*. [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho.
- Park. L. (2010). Waiting For the End [Gravado por L. Park]. Em *A Thousand Suns* [CD]. Warner Brothers Records. (2010).
- Ribeiro, C. P., Vieira, H., Barca, I., Alves, L. A. M., Pinto, H. M., & Gago, M. (Eds.). (2017). *Epistemologias e Ensino da História*. CITCEM.
- Rodrigues, D. G. (2016). A Importância da Metacognição. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*, 11–22.
- Roldão, M. do C., & Almeida, S. de. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das Escolas e Professores*. DGE.
- Rosas, M. A. M., Jesus, E., & Couto, C. P. do. (2021). *Entre Tempos 10- Parte 3*. Porto Editora.
- Santos, A. O., & Gheli, K. G. M. (2015). *Implicações das Teorias Behavioristas e Cognitivistas na Aprendizagem Matemática nas Series iniciais do Ensino Fundamental*. Unitube.
- Schlemmer, E. (2018). Projetos de aprendizagem gamificados: Uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. *Momento - Diálogos em Educação*, 27(1), 42–69. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i1.7801>
- Schlemmer, E. (2014). Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Design e Cognição em Discussão. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, 23(42), 73–89.
- Signori, G., & Guimarães, J. C. F. de. (2016). Gamificação como método de Ensino inovador. *International Journal on Active Learning*, 1(1), 66–77. <https://doi.org/10.15202/2526-2254.2016v1n1p66>
- Silva, C. B. (2012). History Education- Some Thoughts From the Uk: interviews Peter J. Lee. *Tempo e Argumento*, 3(2), 216–250.
- Solé, G. (2018). O desenvolvimento da compreensão do tempo e do tempo histórica nas crianças: Um estudo de caso com alunos portugueses de primária (1.º CEB). *Educatio siglo XXI*, 36(1), 59–84.

- Sureki, L. C. (2019). Humanismo cristão ... É Possível? Em M. Geraldo Luiz de, *XV Simpósio Internacional Filosofia-Teologia- Humanismo em Tempos Sombrios*.
- Trindade, S. D., & Carvalho, J. R. de. (2019). *História, tecnologias digitais e mobile learning: Ensinar História na era digital*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1705-3>
- Trindade, S. D., & Mill, D. (2019). Educação em tempos de humanidades digitais: Algumas aproximações. Em S.D. Trindade & D. Mill (Orgs.), *Educação e humanidades digitais: Aprendizagens, tecnologias e cibercultura* (1.ª ed., pp. 9–23). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1772-5_0
- Vasari, G. ([1550]2011). *A Vida dos Artistas*. Unicamp.
- Zambrano, P. J. S., Cedeño, G. del R. B., & Rivadeneira, M. R. L. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias, 2*, 127–137.

Apêndice

Apêndice 1- Ficha de Ideias Prévias

Lê atentamente as seguintes questões e responde às mesmas de forma clara.

1- Porque motivo pensas que na Idade Média Deus estava no centro do mundo e agora se dá mais valor aos estudos científicos?

2- Atenta às seguintes fontes:

Fonte 1- A Gripe Espanhola (1918)



Personas na fila para receber máscaras de proteção durante a pandemia de gripe espanhola em São Francisco, nos EUA. Foto de arquivo: Hamilton Henry Gobbi/Biblioteca do estado da Califórnia

Fonte 2- A origem da palavra quarentena

"O pioneirismo atribuído a Veneza está na prática da quarentena de quarenta dias, período durante o qual os barcos deveriam permanecer isolados antes que seus passageiros e tripulantes desembarcassem em seus portos, respondendo a uma medida profilática para contenção do avanço da Peste Negra."

- Biblioteca Nacional Brasileira- Quarentena e Isolamento: A Peste Negra e a origem da Quarentena em Veneza

2.1- Consideras que a evolução do conhecimento médico é algo que acontece unicamente no século XX e XXI? Justifica a tua resposta.

3- Parece-te possível que o século XIX tenha sido concluído em 1918 (fim da Primeira Guerra Mundial) ou achas que se conclui noutra data? Justifica

4- Atenta nas fontes e elabora uma narrativa utilizando os seguintes conceitos:
➤ Humanismo/Naturalismo/Antropocentrismo/Classicismo/Renascimento

Fonte 4- David



Obra "David" esculpida por Miguel Ângelo, artista renascentista

Fonte 3- Uma visão humanista na Europa do Renascimento

"Tenho, evidentemente, uma profunda admiração por Leonardo da Vinci, esse espírito universal que não colocava barreiras entre as artes e as ciências e que deixou à humanidade obras excecionais tanto como pintor, escultor, desenhador ou engenheiro, inventor ou cientista. Na passagem do século XV para o século XVI, ele encarna o Humanismo e o Renascimento na Europa, com os seus avanços no domínio artístico, mas também na investigação científica."

- Jean-Michel Cassa, embaixador francês em Portugal, notícia do Diário de Notícias.

5- Na tua opinião, pensas que os jogos podem ser utilizados no ensino e em contexto de sala de aula? Justifica a tua resposta



Bom trabalho!

Apêndice 2- Ficha de Trabalho Sobre a Arquitetura Exterior Renascentista.

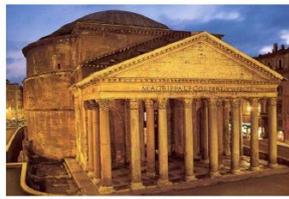
Fonte 1- Catedral *Santa Maria del Fiore*, c. 1296- 1436.
Florença



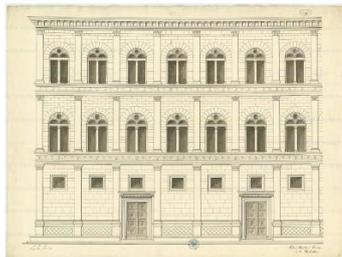
"O intertítulo circunscribe elementos de uma cúpula octogonal, sólida, ...envolvem princípios essenciais de Matemática, Geometria e Estética."

Orcimbo Marinho de Almeida, *A Caminho da Catedral Santa Maria del Fiore*. Brunelleschi: Arquitetura, arte e Matemática. Belo Horizonte, 2018. (adaptado)

Fonte 2- *O Panteão de Roma*, c.118-128



Fonte 3- Alberti, *Diagrama da fachada do Palácio Rucellai*, 1446-51



À semelhança do Coliseu de Roma, o palácio idealizado por Alberti, a sua fachada apresenta as ordens clássicas sobrepostas: Toscana- Dórica no rés-do-chão, jónica no primeiro andar e coríntia no segundo.

Fonte 4- *Catedral de Notre Dame*, Paris, c.1163-1345



Fonte 5- Recriação do *Partenon*, Atenas, Sec. V.



Fonte 6- *Basilica de São Pedro*, Vaticano, c. 1506-1626



1- Compara as fontes indicadas e preenche o quadro.

Fontes:	O que se manteve?	O que mudou?
Fonte 1 e 2		
Fonte 3 e 4		
Fonte 4 e 6		

2- A arquitetura renascentista é um processo apenas de mudanças? Justifica a tua resposta.

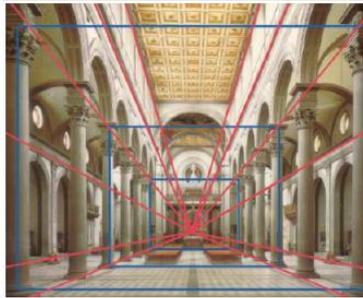
Apêndice 3- Ficha de Trabalho Sobre a Arquitetura Interior Renascentista.

Atenta nas seguintes fontes e responde às questões.

Fonte 1- Geometria e Perspetiva

"A arquitetura conhece uma profunda mutação. Durante a Idade Média, a maior parte das construções resulta de receitas empíricas, cujo segredo era ciosamente guardado pela corporação desta arte, ainda considerada como "mecânica". Mas, no Renascimento, os arquitetos italianos impõem uma conceção geométrica do espaço, inspirada no tratado de arquitetura do romano Vitruvius, (c. 27-16 a.C.) que eles teorizam e difundem nos novos tratados impressos. Concluem que a sua disciplina é, também, uma questão de representação. As obras arquitetónicas integram-se num espaço que é possível conceber de maneira realista graças à perspetiva. Os planos são regulares, as fachadas retilíneas, com predomínio dos ângulos retos, as aberturas com a mesma largura e espaçadas regularmente (...)" - Fabienne Lemarchand, *Nouvelles perspectives*, em "Le Génie de la Renaissance", Cahiers Science & Vie, abril 2012.

Fonte 2- Brunelleschi, interior da Igreja de São Lourenço, Florença, c. 1425



Fonte 3- Interior do templo grego Pártenon, Sec. V a.c



Fonte 4- Interior da Catedral Santa Maria del Fiore, c. 1296- 1436, Florença



Fonte 5- Interior da Catedral de Milão (gótica), c. 1386.



1- Compara as fontes indicadas e preenche o quadro.

Fontes:	O que se manteve?	O que mudou?
Fonte 1 e 2		
Fonte 2 e 3		
Fonte 4 e 5		

2- A arquitetura renascentista é um processo apenas de mudanças? Justifica a tua resposta.

Apêndice 4- Ficha de Trabalho sobre o Humanismo Científico

Atenta nas fontes e responde às questões

Fonte 1- Leonardo da Vinci: uma visão humanista na Europa do Renascimento.

"Tenho, evidentemente, uma profunda admiração por Leonardo da Vinci, esse espírito universal que não colocava barreiras entre as artes e as ciências e que deixou à humanidade obras excecionais tanto como pintor, escultor, desenhador ou engenheiro, inventor ou cientista. Na passagem do século XV para o século XVI, ele encarna o Humanismo e o Renascimento na Europa, com os seus avanços no domínio artístico, mas também na investigação científica."

- Jean Michel Casa (ex embaixador francês em Portugal), Diário de Notícias, 2019. (adaptado)

Fonte 2- Copérnico e a Teoria Heliocêntrica.

"Copérnico [em 1543] considera que a Terra move-se em torno do Sol e com uma distância ínfima em relação a este, quando esta distância é comparada com aquela entre o Sol e a esfera das estrelas fixas."

Alexandre Medeiros & Maria Amélia Monteiro, físicos. *A Invisibilidade dos pressupostos e das limitações da Teoria Copernicana Nos Livros Didáticos de Física*, 2002 (adaptado)

Fonte 3- Galileu e Newton como defensores da teoria de Copérnico.

"Galileu Galilei...na sua obra não publicada *De Motu Antiquiora* [1590], é um dos primeiros a expressar a ideia de que as teorias poderão ser testadas através da experiência...Em 1608 aparecem os primeiros relatos de um instrumento que havia sido inventado nos Países Baixos, e que Galileu irá imediatamente adotar e aperfeiçoar...que mais tarde viria a ser chamado telescópio será enorme... Galileu é obrigado a abdicar a sua teoria, para salvar a sua vida, perante a acusação de heresia associada à defesa da teoria heliocêntrica de Copérnico... Nos seus anos finais volta a dedicar-se aos estudos sobre o movimento dos corpos, iniciados muitos anos antes. Morre a 8 de janeiro de 1642. Cerca de um ano depois nasceria Isaac Newton e, com ele, muito do trabalho de Galileu tornar-se-ia lei!"

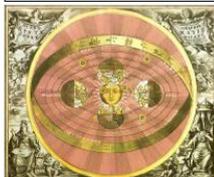
- *Galileu Galilei (1564-1642)*- Francisco Macedo, investigador da escola de ciências da Universidade do Minho (adaptado)

Fonte 4- Geocentrismo- O modelo de Ptolomeu, Sec.III.

"No modelo ptolemaico (Sec. III), os planetas se movem num epiciclo com velocidade uniforme. Com isso, o movimento de cada planeta passa a ser explicado a partir da ideia de que desenvolvem um movimento uniforme ao longo de um círculo denominado de epiciclo, e o seu centro desenvolve uma trajetória em torno de um outro círculo, denominado de diferente, tendo como referência o centro do universo, o planeta Terra, sempre imóvel."

Ideusa Lopes, *Giordano Bruno: Entre o Geocentrismo e Heliocentrismo em Griot* (revista de filosofia), 2014.

Fonte 5- Representação da teoria heliocêntrica, obra de André Cellarius [1686].

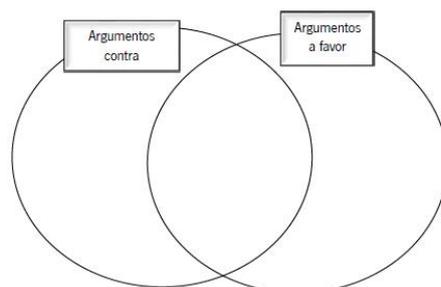


Fonte 6- Estudos de Leonardo da Vinci sobre o feto no útero da mãe, C. 1511



1- Preenche o quadro, afirmando se a fonte concorda ou discorda com a afirmação (assinalandos com um x), e preenche o diagrama de Venn, apresentando os argumentos a favor, contra ou misto.

"O Humanismo foi um movimento, apenas, científico e que não beneficiou de conhecimentos anteriores"			
Fonte	Concorda	Nem concorda nem discorda	Discorda
Fonte 1			
Fonte 2			
Fonte 3			
Fonte 4			
Fonte 5			
Fonte 6			



Apêndice 5- Ficha de Trabalho sobre o Humanismo Filosófico

Atenta nas fontes e responde às questões

Fonte 1- Leonardo da Vinci: uma visão humanista na Europa do Renascimento.

"Tenho, evidentemente, uma profunda admiração por Leonardo da Vinci, esse espírito universal que não colocava barreiras entre as artes e as ciências e que deixou à humanidade obras excecionais tanto como pintor, escultor, desenhador ou engenheiro, inventor ou cientista. Na passagem do século XV para o século XVI, ele encarna o Humanismo e o Renascimento na Europa, com os seus avanços no domínio artístico, mas também na investigação científica."

- Jean Michel Casa (ex embaixador francês em Portugal), Diário de Notícias, 2019.

Fonte 2- Excertos da obra *Utopia* de Thomas More, humanista inglês.

"Deus retirou ao homem o direito sobre a vida dos outros, e mesmo sobre a sua, e os homens poderiam acordar entre si, circunstâncias autorizando que se matassem reciprocamente? Isentos de lei divina, quando deus não lhe previu nenhuma exceção, os contratantes enviariam para a morte aqueles que a ela tivessem sido condenados por um julgamento humano?"

- Thomas More, *Utopia*, 1516.

Fonte 3- Montesquieu, humanista e filósofo francês, e a separação dos poderes

"Tampouco existe liberdade se o poder de julgar não for separado dos Poderes Legislativo e Executivo. Se estivesse unido ao Poder Legislativo, o poder sobre a vida e a liberdade dos cidadãos seria arbitrário, pois o juiz seria legislador."

- Montesquieu, *O Espírito das Leis*, livro 1748.

Fonte 4- Eutanásia vai a votos no Parlamento a 5 de novembro

"O diploma da eutanásia vai a discussão na Assembleia da República a 4 de novembro e será votado no dia seguinte (dia 5). A proposta, reformulada depois do veto do Presidente da República - que se seguiu à declaração de inconstitucionalidade de vários pontos do diploma, pelo Tribunal Constitucional - voltará assim a Belém ainda nesta legislatura, antes de o Parlamento encerrar os trabalhos, face à previsível dissolução, depois do chumbo do Orçamento do Estado."

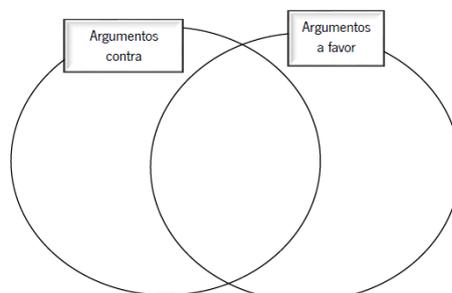
- Susete Francisco, *Eutanásia vai a votos no Parlamento a 5 de novembro*, em *Diário de Notícias*, 28 de outubro de 2021.

Fonte 5- Divisão dos poderes em Portugal no ano de 2022



1- Preenche o quadro, afirmando se a fonte concorda ou discorda com a afirmação, e preenche o diagrama de Venn, apresentando os argumentos a favor, contra ou misto.

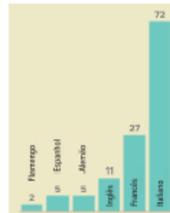
"O Humanismo foi um movimento restrito aos séculos XV a XVII e não tem repercussão no presente."			
Fonte	Concorda	Nem concorda nem discorda	Discorda
Fonte 1			
Fonte 2			
Fonte 3			
Fonte 4			
Fonte 5			



Apêndice 6- Ficha de Trabalho sobre a Literatura Renascentista.~

Lê atentamente as fontes e responde à questão.

Fonte 1- Número de edições das obras de Virgílio (poeta romano da época clássica) traduzidas no século XVI.



Fonte 2- *Eneida*, traduzida para português, 1670, Lisboa.



Fonte 3- "A excelente tragédia de Romeu e Julieta", primeira capa da obra de Shakespear, 1597, Londres



Fonte 4- A poesia épica do Renascimento

"Na poesia épica...a Ilíada e a Odisseia de Homero, bem como a Eneida de Virgílio, oferecem aos poetas renascentistas um modelo clássico de impérios e mitos nacionais, estruturados em torno das aventuras heroicas do protagonista..."

- Jerry Brotton, *The Renaissance: Very Short Introduction*, 2006.

Fonte 5- Canto I da obra *Os Lusíadas*

Cessem do sábio Grego e do Troiano
As navegações grandes que fizeram;
Cale-se de Alexandre e de Trajano
A fama das vitórias que tiveram;
Que eu canto o peito ilustre Lusitano,
A quem Neptuno e Marte obedeceram,
Cesse tudo o que a Musa antiga canta,
Que outro valor mais alto se alevanta."

- Luis Vaz de Camões, *Os Lusíadas*, 1572.

Fonte 6- *Hamlet*, ato V, cena II

Hamlet: Se és homem, dá-ma; larga-a, por Deus, quero-a. Vive para revelar um tão infame crime. Se alguma vez foste meu amigo, não apresses a tua felicidade celeste e permanece neste mundo odioso, conta a minha história. (Ouve-se uma marcha.) Que rumor marcial é este?

Horácio: É o jovem Fortinbras, que regressa vitorioso da Polónia, e que saúda os embaixadores de Inglaterra com esta salva guerreira. (Ouvem-se tiros.)

Hamlet: Morro, Horácio, triunfa o veneno poderoso; nem já as notícias de Inglaterra me é dado saber, mas predigo que Fortinbras há-de reinar; morrendo, voto por ele; conta-lhe mais ou menos os pormenores da causa da minha morte. O resto... é... silêncio... (Morre.)

Horácio: Que nobre alma! Adeus, meu adorado príncipe, os anjos do Céu o embalem com os seus cânticos divinos. Mas por que é esta marcha? (Ouve-se uma marcha militar.)"

- Shakespeare, *Hamlet*, 1599-1602, Londres.

Fonte 7- *O elogio da Loucura*, Erasmus de Roterdão, c.1511.

"Percorrei todo o céu, analisai todas as divindades: ficarei satisfeita por me insultarem com o belo nome que tenho a honra de trazer (Loucura), se for encontrada uma só divindade que não deva exclusivamente a mim todo o seu poder."

- *O elogio da Loucura*, Erasmus de Roterdão (humanista), c.1511.

- 1- Elabora uma narrativa onde abordes os seguintes pontos:
 - As influências da literatura renascentista e onde estas são visíveis.
 - O que a literatura renascentista trouxe de novo.
 - A posição de Erasmus face à Igreja.

Deves justificar com excertos das fontes 5,6 e 7.

Apêndice 7- Ficha de Trabalho sobre o Início do Renascimento.

Analisa as seguintes fontes:

Fonte 1- A rejeição do Gótico

"Há um outro estilo chamado gótico cujos elementos decorativos e proporções são muito diferentes dos Antigos e dos Modernos. Os bons arquitetos de hoje não o empregam, consideram-no monstruoso e bárbaro.... Após terem destruído as construções antigas e morto os arquitetos nas guerras, edificaram com os sobreviventes, os edifícios de estilo gótico... Que Deus preserve o país deste estilo e desta maneira de construir!".

Giorgio Vasari, *Vida dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos*. 1550.

Fonte 2- Giotto e o início do Renascimento

"O mesmo reconhecimento que se deve ter para com a natureza, que continuamente serve de exemplo àqueles que, extraindo o que é bom de suas partes mais admiráveis e belas, se esmeram em imita-las sempre, os pintores devem ter para com Giotto. Porque depois de terem ficado enterrados durante tantos anos...foi somente ele que, nascido entre artistas inaptos, ressuscitou com talento celeste aquilo que estava no mau caminho...Suas primeiras pinturas foram na Abadia de Florença...onde fez várias coisas consideradas belas; mas especialmente se deve lembrar uma cena de Nossa Senhora, em que ela recebe a anunciação do Anjo na qual Giotto reproduziu o susto e o medo..."

Giorgio Vasari, *Vida dos artistas*, 1550.

Fonte 3- *Madona com menino*-Duccio, c.1300.



Fonte 4- *Madona e o menino*- Giotto, c.1320-1330.



Fonte 5- *Madonna col Bambino*-Leonardo da Vinci, c.1478-1482.



1- Compara as fontes indicadas e preenche o quadro.

Fontes	O que mudou?	O que se manteve?
Fonte 3 e Fonte 4		
Fonte 3 e Fonte 5		
Fonte 4 e Fonte 5		

2- Comenta a seguinte afirmação, atendendo a todas as fontes.

"Giotto já não é gótico, mas sim um proto-renascentista, ainda havendo muitas diferenças para os grandes artistas renascentistas."

Apêndice 8- Ficha de Trabalho sobre a Escultura Renascentista.

Atenta nas seguintes fontes e responde às questões.

Fonte 1- David em bronze- obra de Donatello, c. 1430-1440



Fonte 2- Análise da obra *David em bronze* por Vitoria Charles

"A maior conquista da sua "Fase Clássica" foi a obra *David em bronze*, a primeira estatueta nua do Renascimento. É muito proporcional, balanceada, simples e muito realista como acontecia na arte grega..."

- Vitoria Charles, Historiadora da arte, *Renaissance Art*, 2012.

Fonte 4- Painel onde se invoca a história de S. José, Batistério de Florença, 1425-1452.



Fonte 3- A perspetiva na escultura renascentista.

"O Renascimento italiano foi um contexto excepcional em que as artes puderam se desenvolver em sua plenitude. A arte, antes considerada apenas ofício manual, passou a ser uma "arte liberal", ou seja, um trabalho intelectual conduzido através do método científico proporcionado pela geometria. A perspetiva tornou-se o centro das transformações artísticas, pois conferia respeitabilidade ao seu trabalho... Foi desenvolvido um verdadeiro código de visualidade que se contrapõe e revoga a tradição...medieval precedente."

- Rafael Oliveira & Daniel Moreira, *A PERSPECTIVA NA ARTE DO RENASCIMENTO*, 2014.

Fonte 6- *Pietã*, Mosteiro dominicano de Dubrovnik, Dubrovnik, Croácia, C. Séc.XIII.



Fonte 5- *Pietã*, obra de Miguel Ângelo, 1499.



Fonte 7- Friso Severo com Gigantomaquia, do Tesouro de Sifnos, C. 525 a.C



Fonte 8- *O chamamento de David*, Portão central direito da Abadia de Saint-Gilles, c. Sec. VII-XII, Saint-Gilles França.



1- Compara as fontes indicadas e preenche o quadro.

Fontes	O que muda?	O que se mantém?
Fonte 1 e 8		
Fonte 5 e 6		
Fonte 4 e 7		

2- Atendendo a todas as fontes, comenta a seguinte afirmação.

"A escultura, no renascimento, deixa de ser um adereço da arquitetura para ganhar importância por si só."

Apêndice 9- Ficha de Trabalho sobre a Pintura Renascentista.

Atenta nas fontes:

Fonte 1- *Criação de Adão*, de Miguel Ângelo, afresco, c.1511.



Fonte 2- *O Nascimento de Vênus*, de Botticelli, tempera sobre tela, c.1485.



Fonte 3- *A Escola de Atenas*, de Rafael Sanzio, pintura a óleo sobre tela, c.1509-1510.



Primenor da pintura, representando Platão e Aristoteles, filósofos gregos

Afresco renascentista/ óleo sobre tela e madeira. Mais fontes incongráficas

Fonte 4- A perspectiva aérea, segundo Leonardo da Vinci

Efeitos da cor

"Existe uma outra perspectiva a que eu chamo de aérea, pois as diferenças de cor do ar podem-nos fazer discernir as respectivas distâncias... Os objetos mais distantes... como, por exemplo, as montanhas, parecem azuladas, quase como a cor do ar quando o Sol levanta. Portanto, darás ao edifício mais próximo... a sua própria cor e, àquele que é mais longínquo, fá-lo-ás menos nítido (*sfumato*) e mais azul. E aquele que queres mostrar mais longe ainda, tu o farás ainda mais azul; e aquele que deve estar cinco vezes mais longe, fá-lo-ás cinco vezes mais azul."

- Leonardo da Vinci, *tratado sobre a pintura*, 1473-1518.

Fonte 5- A invenção da pintura a óleo

Nestas regiões (Países Baixos) há uma variedade de pintores superior a dos outros locais... Entre os pintores de maior nomeada que deixaram o número dos vivos nos últimos tempos, cita-se Jan Van Eyck, que foi o inventor, cerca de 1410, da pintura a óleo, facto muito importante e digno, porque conserva eternamente a cor e, que se saiba, este processo nunca foi utilizado pelos Antigos.

- Louis Guichardin, *descrição dos países baixos*, 1567.

Fonte 6- *A Lamentação*, Giotto, afresco de 1305



Fonte 7- *A Virgem e os Anjos*, Cimabue, tempero sobre madeira, c.1270 (obra gótica).



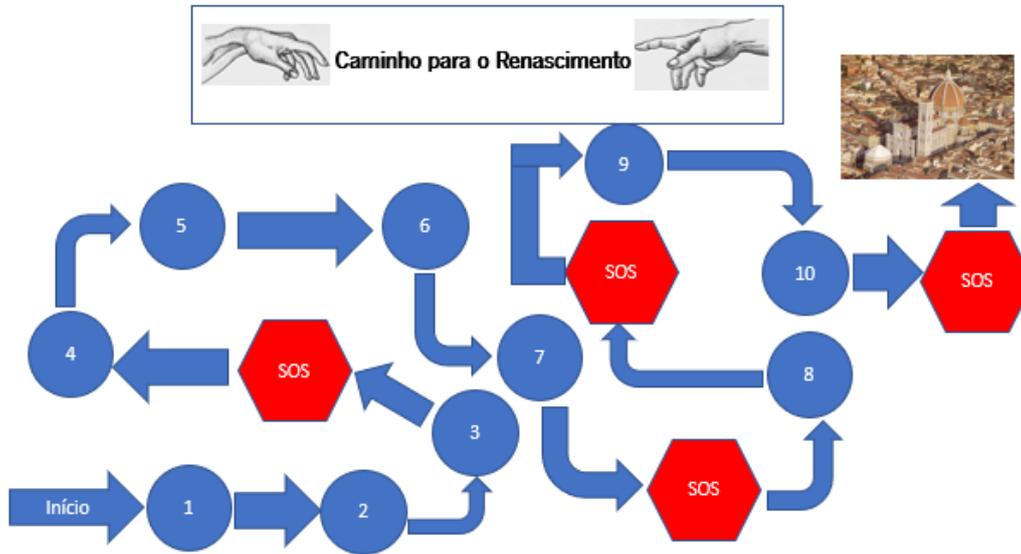
1- Compara as fontes indicadas e preenche o quadro.

Fontes	O que muda?	O que se mantém?
Fonte 1, 6 e 7		
Fonte 6 e 3		
Fonte 1 e 6		
Fonte 1, 2 e 3		
Fonte 6 e 7		

2- Atendendo a todas as fontes comenta a seguinte afirmação.

"A pintura Renascentista representa uma mudança face ao gótico, no entanto não se verifica mais mudanças desde o seu início."

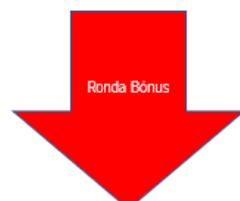
Apêndice 10- O Caminho para o Renascimento.



Será Humanismo?

Back

- ✓ Movimento cultural e intelectual que valoriza as capacidades humanas de criar, descobrir e racionalizar.
- ✓ Estudo e interpretação da cultura greco-romana à luz do espírito da razão e do espírito crítico.
- ✓ Valorização do legado greco-romano e tentativa de relacionar estes com os valores morais do cristianismo.
- ✓ Procura de formar homens cultos e virtuosos.
- ✓ Promove uma transição da centralidade do mundo, substituindo Deus pelo ser humano.



Back

Será Humanismo?

Quais são os outros dois conceitos que estavam retratados nas perguntas/questões anteriores?



Quem quer ser humanista?

Back

Next



Nicolau Copérnico, humanista nascido na Polónia. (1473-1543)

Que teoria defendia Copérnico?

A) Teoria Geocêntrica

B) Teoria Heliocêntrica

C) Teoria da relatividade

D) Teoria da terra plana

Back

Next

Quem quer ser humanista?



Thomas More, humanista, filósofo e escritor inglês. (1478-1535)

Que tipo de sociedade defende Thomas More na sua obra *Utopia*?

A) Igualitária com liberdade de expressão

B) Baseada na razão

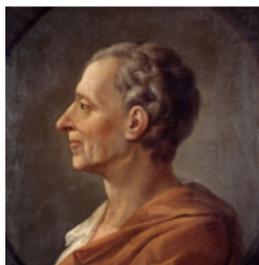
C) Com direito de voto, divórcio, eutanásia e hospitais gratuitos

D) Com liberdade religiosa

Back

Next

Quem quer ser humanista?



Montesquieu, humanista, filósofo, político e escritor francês. (1689-1755)

Montesquieu defendia:

A) A centralização dos poderes

B) Homem a Homem

C) A separação dos poderes

D) À zona

Back

Quem quer ser humanista?

O Humanismo é um movimento...

A) Filosófico

B) Artístico

C) Científico

D) Todas as anteriores

Back

Encontra as diferenças

Next

"Porque depois de terem ficado enterrados durante tantos anos...foi somente ele que, nascido entre artistas inaptos, ressuscitou com talento celeste aquilo que estava no mau caminho..." – Vasari sobre Giotto



A Lamentação- afresco, Giotto, c. 1306.



Madona com menino (Obra Gótica)- afresco, Duccio, c.1300.

O que vês em cada uma das obras?
Que diferenças encontras?

Back

Encontra as diferenças

"Porque depois de terem ficado enterrados durante tantos anos...foi somente ele que, nascido entre artistas inaptos, ressuscitou com talento celeste aquilo que estava no mau caminho..." – Vasari sobre Giotto



A Lamentação- Giotto



A Virgem e o Menino com Santa Ana- óleo sobre madeira, Leonardo Da Vinci, c.1513.

O que vês em cada uma das obras?
Que diferenças encontras?



Villa Capra-Residência de uma família rica de Viena e desenhada pelos arquitetos Andrea Palladio e Vincenzo Scamozzi em 1566.



Interior da Nova Sacristia. Situada na Capela dos Medici, em Florença, desenhada e construída entre 1519 e 1534 por Miguel Ângelo.

- Que conceitos trabalhados anteriormente, sobre a arquitetura renascentista, consegues identificar nas seguintes fontes?

Back

Next



Planta da Nova Sacristia

Back

Next

Força Histórica



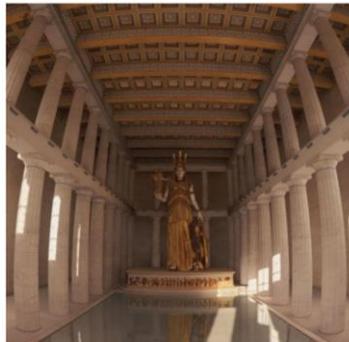
- S _ M _ _ _ _ _
- _ E _ _ E _ _ _ Z _ _ _ _ _
- P _ R S _ _ _ _ _
- P _ _ _ _ _ D _ _ F _ _ _ _

Back

Next



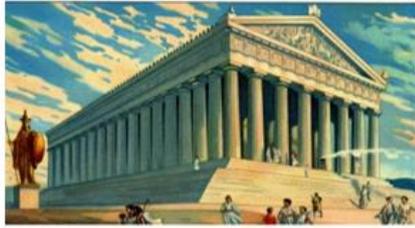
Brunelleschi, interior da Igreja de São Lourenço, c. 1425



Interior do templo grego Pártenon, sec. V a.C

Back

Next



Recriação do Partenon, Atenas, séc. V.



Basilica de São Pedro, Vaticano, c. 1506-1626.



Campanário de Giotto- 1296-1359.
Iniciada em 1296 por Arnolfo di Cambio e em 1334, Giotto sucede a Arnolfo no cargo de empreiteiro.



Catedral de Notre-Dame- 1163-1345.
Esta catedral surge no sentido do movimento gótico, sendo uma das mais antigas catedrais francesas deste estilo artístico.

Next

Back

Palavras Proibidas



Painel onde se invoca a história de S. José, Batistério de Florença, 1425-1452.



Friso Severo com Gigantomaquia, do Tesouro de Sifnos, C.525 a.C.



Laocöonte e os seus filhos, escultura romana (cópia da original grega), séc.I.



Pietà, obra de Miguel Ângelo, 1499.

Quem é quem

[Back](#)



Doriforo, obra de Policleto, 1504.

David, obra de Miguel Ângelo, 1504.

[Next](#) →

[Back](#)

Pictionary



[Back](#)

[Next](#) →

Vamos comparar!

Madona com menino-Duccio, c.1300.



Madona e o menino-Giotto, c.1320-1330



Madonna col Bambino-Leonardo da Vinci, c.1478-1482.





Qual é qual

[Back](#)

Criação de Adão



Monalisa/ A Gioconda



Virgem com a criança a rir



Baco

Estudos sobre o ombro humano



Estudos sobre a anatomia humana



Projeto de uma maquina voadora



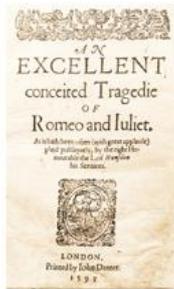
Projeto da fachada exterior da Basílica de S. Pedro



[Back](#)

A Literatura

Vamos adivinhar charadas?



A excelente tragédia de Romeu e Julieta; primeira capa da obra de Shakespeare, 1597, Londres.



Eneida, traduzida para português, 1670, Lisboa.



Pausa KitKat

[Back](#)

- Parece-te que a arte renascentista é feita apenas de mudanças?
- Parece-te que as mudanças artísticas do renascimento foram instantâneas?
- Parece-te que o Homem do renascimento seria de uma arte só?



O Manuelino

[Back](#)

[Next](#)

“Além do gótico decadente, derivado, em parte, da Espanha... Por outra parte, os mouros exerceram uma influência decisiva ao sul e no interior de Portugal... Esta influência revela-se nos colunelos delgados, com capiteis de estilo árabe... arcos dentados em forma de ferradura, e no aspeto geral edifícios acastelados e das fortificações... Pouco a pouco, o manuelino atinge um naturalismo vigoroso, que transforma os elementos arquitetónicos dos vãos em ramos e árvores... Esse naturalismo converte-se, depois, merce da influência de artistas eminentes, numa expressão muito singular... de que é espécime típico a célebre *Janela da Casa do Capítulo do convento da Ordem de Cristo em Tomar*... A ação da arte do Renascimento imprime no manuelino um carácter novo... As linhas gerais mantêm-se góticas, formando uma grande moldura, na qual a ornamentação da Renascença, progressivamente dominante, se enquadra... Mas a forma mais original da arte manuelina... é marítima... Mas há na arquitetura outro naturalismo mais raro e indiscutível... produtos da natureza (corais, troncos *etc.*), ou como produtos industriais (cordas, cadeias, tecidos *etc.*)”

- *A arte manuelina e os críticos* em *O Archeologo Português* (adaptado)

[Back](#)

[Next](#)

Mudança Manuelina?

“Com a subida de D. João III ao trono, o panorama artístico vai modificar-se profundamente. Trata-se, na realidade, de uma segunda geração renascentista- considerando-se a primeira a manuelina... as deslocações frequentes a Itália haviam os transformado em verdadeiros mecenas, como D. Miguel da Silva... Foi aquele cardeal, bispo de Viseu, que trouxe de Roma, em 1525, um arquiteto italiano, Francesco de Cremona que... iniciou (em 1527)... a Igreja Velha de São João da Foz no Porto. Apresenta nave única... e uma cúpula hemisférica... Em Viseu, o bispo mecenas... dota a Catedral de um bellissimo claustro de arcarias jónicas romanas.”

- *História da Arte Portuguesa- época moderna (1500-1800)*, Fernando A.B Pereira, historiador da arte, 1992.



D. Manuel I, Rei de Portugal entre 1495 a 1521.



D. João III, Rei de Portugal entre 1521 a 1557.



Nave central do Mosteiro dos Jerónimos, 1517-1525, Lisboa.

É uma Casa Portuguesa com certeza



Ermida de Nossa Senhora da Conceição, 1530-1540, Tomar.

É uma Casa Portuguesa com certeza.

Back

Next



Mosteiro dos Jerónimos, c.1501-1601, Lisboa.



Igreja Nossa Senhora da Graça, 1535-1542, Évora

O que os olhos não veem o pincel não pinta.

Back

Next



Mestre da Lourinhã, S. João Batista no deserto, óleo sobre madeira, c.1515.

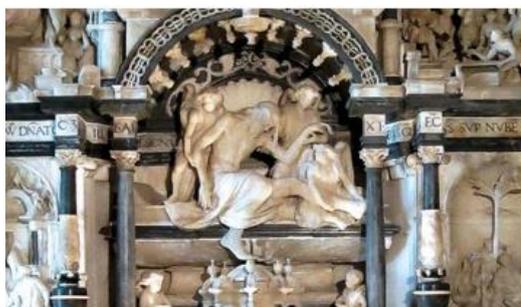


Mestre da Lourinhã, Cristo em casa de Marta e Maria, óleo sobre madeira, c.1535-1540.

Oh Evaristo, esculpes cá disto?

Back

Next



Nicolau Chanterene, Retábulo da capela mor do convento da Pena, pormenor, c. 1529-1532, Sintra.



Janela ocidental da Casa do Capítulo, 1510-1514 Convento de Tomar

Ensaio em cegueira

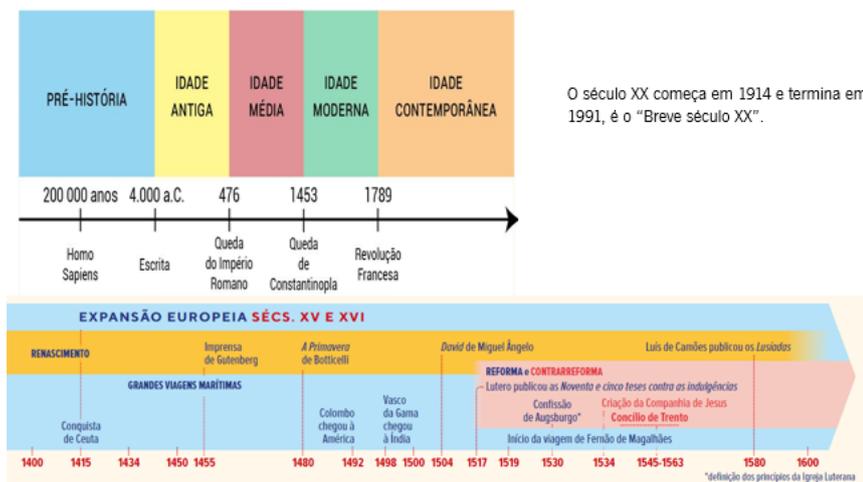


Pausa KitKat

- Comenta o seguinte título do teu manual: “A arte em Portugal: o gótico-manuelino e a afirmação das novas tendências renascentistas”.
- Pensas que o movimento renascentista foi homogêneo em todos os locais da Europa?
- E pensas que se manifestou ao mesmo tempo nesses diferentes locais?



Cronologia



O século XX começa em 1914 e termina em 1991, é o “Breve século XX”.

«O "breve século 20" expressão consagrada por Eric Hobsbawm não começa em 1901. Nem termina no ano 2000. Ele começa, de facto, em 1914, na eclosão da Primeira Guerra Mundial que se encarregará de assinalar o declínio da civilização ocidental tal como ficou conhecida no século 19: capitalista, liberal e burguesa; crente no progresso técnico e científico; convicta da Europa como o centro da civilização. E o século termina em 1991, com o desmoronamento do socialismo real no Leste Europeu. Fim da alternativa real ao capitalismo, o mundo torna-se unidade operacional única. É inaugurado o novo século, sob a égide da globalização.»

-*Brevemente, o século 20*, em Gazeta do povo, Raphael Guilherme de Carvalho, historiador, 2009.

[Back](#)

Renascimento

Consideras que o Renascimento foi um movimento unicamente artístico?



Pausa *KitKat*

[Back](#)

Ficaste com algum dúvida?



Apêndice 11- Guião de Fontes para a realização da tarefa sobre o Papel da Mulher.

O Papel da mulher enquanto esposa e companheira

Fonte 1- *O prestamista e a sua mulher*, Quentin Metsys, 1514.



Nas cidades da época moderna, a mulher tem um papel a desempenhar na economia familiar, ajuda o marido nos negócios, emprega-se no serviço doméstico ou em oficinas têxteis.

O Papel da mulher enquanto cortesã ou camponesa

Fonte 2- *As Bodas de Caná*, Veronese, Fresco, 1563.



Em ambientes cortesãos, as personagens surgem idealizadas e nunca são representadas a comer. Apenas a dama no fundo parece fugir às regras de etiqueta, utilizando um palito.

Fonte 3- *Ocupações femininas no campo*

“As mulheres estão encarregues de tudo o que respeita as lidas domésticas: elas ordenham as vacas, fazem a manteiga e o queijo; também se deitam mais tarde e levantam-se mais cedo que os homens. Quando a neve recém caída cobre o caminho da fonte, a mais forte de entre elas encarrega-se de abrir um novo caminho. Então, protegendo as pernas com polainas, calçando pesados socos e arregaçando a saia...ela vai e vem... várias vezes seguidas até que tenha aplainado um caminho para as suas companheiras.

- *La France Pittoresque*, Abel Hugo, 1835.

O papel da cosmética na mulher renascentista

Fonte 4- O cabelo feminino no Renascimento

“A mulher renascentista usa a arte da cosmética e dedica-se com particular atenção ao cabelo... pintando-o de um louro que frequentemente tende para vermelho...”

- *História da beleza*, direção de Umberto Eco, 2004.

Fonte 5- A cosmética renascentista

“Não vos apercebeis vós de que tem muita mais graça uma mulher que, embora se arranje, o faz parcamente e tão pouco, que quem a vê fica em dúvida se ela está ou não maquilhada, do que a outra, muito empastada que parece ter uma máscara na cara...”

- *O cortesão*, Baltasar Castiglione, 1528.

O papel da Isabel d'Este

Fonte 6- Retrato de Isabel d'Este por Leonardo da Vinci, c. 1499/1500

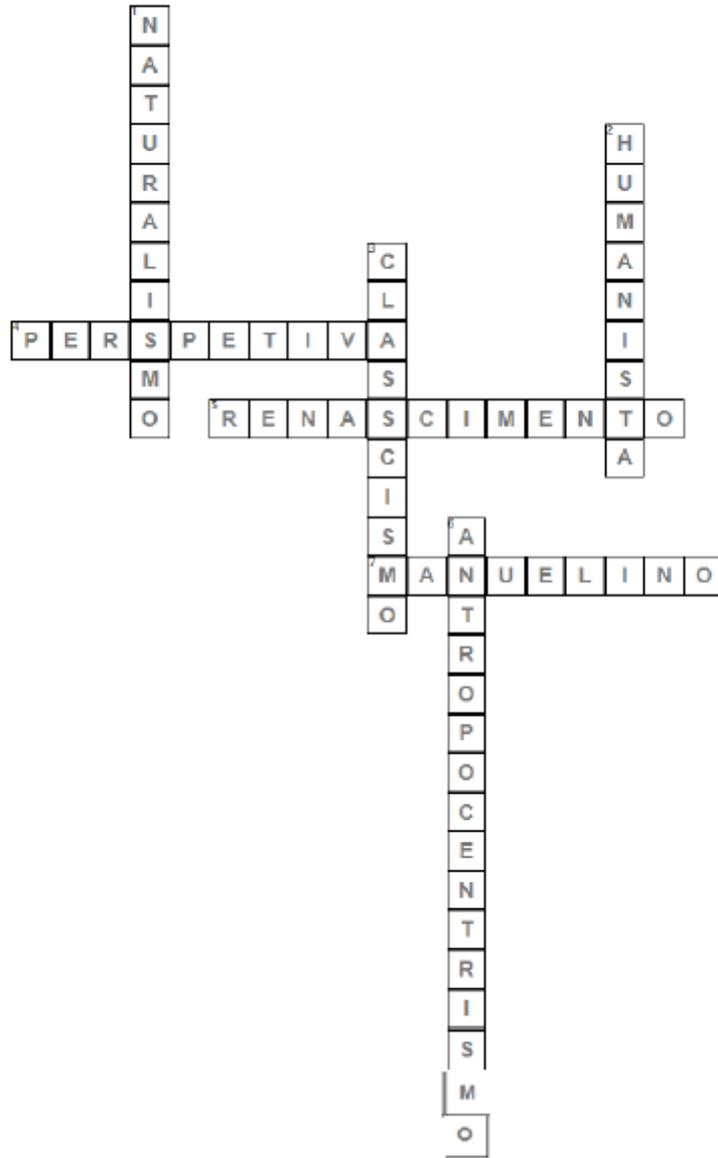


Isabel d'Este foi uma das líderes do Renascimento. Fazendo parte da família Este tinha bastante conhecimento em História e falava várias línguas como o grego e o latim. Foi patrona das artes e um ícone da moda da época.

Apêndice 12- Ficha de Metacognição.

Atenta na fonte e responde às questões!

- 1- Atenta nas palavras cruzadas que já se encontram realizadas. Elabora as definições para cada um dos conceitos.



Fonte 1- Cronologia



- 2- **Atendendo à fonte 1**, e ao que aprendeste nas aulas anteriores, comenta a seguinte afirmação:

"Hobsbawm apelida o século XIX como longo (o longo século XIX), datando este entre 1789 e o início da Primeira Guerra Mundial (1914)."

- 3- **Parece-te** que o Renascimento foi um movimento de mudança instantânea? Justifica a tua resposta.

3.1- **E concordas, ou não**, que o Renascimento foi um movimento de completa rutura com a Idade Média? Justifica a tua resposta.

- 4- **Consideras** que o Renascimento foi um movimento apenas de mudança? Justifica a tua resposta.

5- Qual foi o teu momento favorito das últimas aulas?

6- Qual a tua opinião sobre o jogo "O caminho para o Renascimento"?
